UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Regina Finck

Ensinando Música ao Aluno Surdo:

perspectivas para a ação pedagógica inclusiva

Porto Alegre
2009

Regina Finck

Ensinando Música ao Aluno Surdo:

perspectivas para a ação pedagógica inclusiva

Tese de Doutorado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora:
Profª. Drª. Esther Beyer
Linha de Pesquisa: Educação: Arte, Linguagem Tecnologia.

Porto Alegre

2009

F493e Finck, Regina
Ensinando Música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva/ Regina Finck. – 2009.
f. : Il, ; 30 cm

Bibliografia
Orientadora: Esther S. W. Beyer.
Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Deficientes auditivos – Música. 3. Inclusão escolar. I. Beyer, Esther. II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

DCC 20. Ed. – 780.7

Catalogação na Publicação (CIP) elaborada pela Biblioteca do CEFID/UDESC

Regina Finck

Ensinando música ao aluno surdo:

perspectivas para a ação pedagógica inclusiva

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora:
Profª. Drª. Esther Beyer.

Aprovada em: 30 de setembro de 2009.

Profª. Drª**.** Esther Beyer - Orientadora

Profª. Drª. Leda de Albuquerque Maffioletti - UFRGS

Profª. Drª. Geovana Mendonça Lunardi Mendes- UDESC

Profº. Dr. Sérgio Ferreira de Figueiredo- UDESC

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... aos meus professores Hugo Otto e Esther Beyer. A eles devo meus primeiros passos na aventura de investigar a inclusão escolar. Professores que me acolheram junto aos seus grupos de alunos e que sempre me diziam que este seria um trabalho orientado a quatro mãos. Ao professor Hugo (*in memmorian*) quero deixar registrado o meu especial agradecimento porque foi em suas aulas sobre educação inclusiva, que pude tomar contato com o mundo da inclusão e da deficiência. Foi o seu profundo entusiasmo e conhecimento na área, compartilhado com seus alunos, que me estimulou a buscar uma reflexão sobre a educação musical direcionada a alunos surdos. À professora Esther, sou grata pelo seu precioso tempo despendido em ajudar a dar forma a cada etapa, por sua gentileza e carinho, sua força e estímulo. A eles dedico meus sinceros agradecimentos, pois ambos constituíram um modelo de referência teórico e profissional humano irrepreensível.

... aos professores Drª. Leda de Albuquerque Maffioletti, Drª. Geovana Mendonça Lunardi Mendes e Dr. Sérgio Ferreira de Figueiredo por fazerem parte do comitê que avaliou a minha tese.

... aos membros do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão, porque foi nessas reuniões semanais que encontrei um espaço de diálogo, de reflexão e de criação para o desenvolvimento de materiais pedagógicos. Também foi no grupo que consegui um intercâmbio de ideias, as quais formaram a base prática de sustentação deste trabalho.

... à Escola Básica Estadual, localizada no município de Biguaçu/SC. Também agradeço o apoio da Secretaria de Educação de Florianópolis, por oportunizar a minha inserção nas escolas municipais. Agradeço as Direções destas instituições e ao seu corpo docente. Graças ao apoio recebido, foi possível adentrar ao espaço escolar para fundamentar a coleta de dados e executar minha pesquisa.

... a Demi e Iva, alunas do curso de Licenciatura em Música, que aceitaram colaborar no Projeto Piloto. Cada semana deste trabalho se constituiu como um caminho a ser desvendado, onde aos poucos fomos descobrindo e aplicando juntas as “reflexões” sobre o ensino da música e todas as suas singularidades no campo da surdez.

... às professoras intérpretes Lize e Dora um agradecimento profundo e especial por traduzirem e darem voz aos alunos surdos.

... aos participantes do Projeto Piloto e da Oficina Sons em Movimento, bem como a todas as famílias que permitiram tornar possível a condução desta pesquisa.

... a Aroldo, que no sentido exato da palavra companheiro, deu o apoio, a segurança e a compreensão durante todo o percurso da tese.

... à minha família e aos amigos que ofereceram seus conselhos e incentivos durante todo este processo.

... a Universidade do Estado de Santa Catarina, que permitiu o meu afastamento das atividades junto ao Departamento de Música, tornando possível a realização desta pesquisa.

Se te perguntarem quem era essa que às areias e aos gelos quis ensinar a primavera [...]. É assim que Cecília Meireles inicia um dos seus poemas. Mas como ensiná-lo? Será possível ensinar a beleza de uma sonata de Mozart a um surdo? E poderei ensinar a beleza das telas de Monet a um cego? De que pedagogia, irei eu me valer? Há coisas que estão além das palavras. Cientistas, filósofos e professores são aqueles que se dedicam a ensinar as coisas que podem ser ensinadas [...] (ALVES, 2007, p. 42).

RESUMO

A presente tese propõe-se a investigar, a partir de uma abordagem qualitativa, como se dá o processo de aprendizagem musical de alunos surdos no contexto inclusivo, com vistas a sistematizar uma base para educação musical com esses alunos junto à escola regular. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases principais. A primeira fase, do tipo exploratória, ocorreu no segundo semestre de 2007 e primeiro semestre de 2008 e envolveu aspectos relativos ao universo escolar. Nesta fase foram realizadas observações, entrevistas com professores, diretores e outros profissionais que atuam com alunos surdos, buscando-se elementos que pudessem traduzir o que pensam estes profissionais sobre a inserção da música para alunos surdos na escola inclusiva e, ao mesmo tempo, verificar como as unidades escolares estavam se adaptando às políticas governamentais de inclusão. Já a segunda fase, estruturada dentro do princípio da pesquisa-ação, envolveu a aplicação de atividades práticas - Projeto Piloto e Oficina Sons em Movimento - durante o ano de 2008. O Projeto Piloto foi realizado com o apoio de duas estagiárias, em uma unidade da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e envolveu uma turma de quinta série, com trinta e cinco alunos, sendo duas surdas. Neste projeto foram verificadas questões relacionadas às práticas musicais, adaptação de material e recursos pedagógicos, buscando proporcionar aprendizagem musical significativa. A Oficina Sons em Movimento foi realizada no segundo semestre de 2008, tendo como base as atividades do Projeto Piloto, mas em um contexto diferenciado, já que o grupo de dez crianças, quatro delas surdas, apresentava também uma intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, duas bolsistas e a pesquisadora, atuando como ministrante dos trabalhos. A análise dos dados coletados na primeira e segunda fases demonstra que a inserção de alunos surdos na escola e as ações inclusivas, ainda não satisfazem plenamente as necessidades educacionais destas crianças. Por ouro lado, a descrição das atividades práticas contribuiu para ampliar as discussões sobre aprendizagens musicais das crianças surdas e como elas se relacionaram com os conteúdos musicais. Verificou-se também, que a partir da criação e da utilização de materiais adaptados e de recursos pedagógicos foi possível constatar aprendizagens musicais significativas, o que evidencia a possibilidade da estruturação de elementos de ação musical direcionada para crianças surdas em contexto inclusivo.

Palavras-chave: **1. Educação Musical. 2. Surdez. 3. Inclusão**

FINCK, Regina. Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Porto Alegre, 2009, 234 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to investigate, by means of a qualitative approach, the way to provide musical learning for students with impaired hearing within an inclusive context. This has been undertaken with a view to combine a basic grounding in musical education with regular schooling. The research was conducted in two key phases. The first was an exploratory study which took place in the second term of 2007 and the first term of 2008 and involved areas related to the world of the school. Observations were carried out, together with interviews with teachers, directors and other professionals who work with hearing impaired students. The aim of this was to find any clues that could reveal what these professionals thought about the idea of incorporating music for hearing impaired students in an inclusive school. At the same time, an attempt was made to find out the extent to which the regular schools were adapting to the government´s policies with regard to inclusion. The second phase which was structured on the principles of action-research, involved carrying out two practical activities in 2008 – a Pilot Project and a Sounds and Movement Workshop. The Pilot Project was undertaken with the support of two trainees in a municipal school in Florianópolis and comprised a group of thirty-five 5th Year pupils, two of whom were hearing impaired. This project examined issues arising from musical practices, the application of material and the use of teaching resources and aimed at providing musical learning of significance. The Sound and Movement Workshop was held in the second term of 2008 and was underpinned by the Pilot Project activities. However, it was carried out in a separate context, since the group of children, four of whom had impaired hearing, also consisted of an interpreter of LIBRAS (Brazilian Sign Language), two grant-maintained undergraduates and the researcher who was overseeing the activities. The analysis of the data gathered in both the first and second phases, showed that neither the incorporation of the hearing impaired students in the school nor the inclusive actions, succeeded in meeting the educational requirements of these children. However, the description of the practical activities helped to broaden the discussion about the musical learning of children with impaired hearing and how they can adapt to the musical syllabus. It was also found that by creating and employing the selected material and the teaching resources, it was possible to bring about musical learning of real significance. This is evidence that it is possible to provide a framework for musical activities within an inclusive context with features that are designed for children with impaired hearing.

Key Words: 1. Musical Education 2. Impaired Hearing 3. Inclusion

---

FINCK, Regina. Teaching music to students with Hearing Impaired: perspectives for inclusive pedagogical action. Porto Alegre, 2009, 234 f. + Anexos. Thesis (Doctors Degree in Education) – Federal University of Rio Grande do Sul. Education Faculty. Post-Graduate Course in Education. Porto Alegre, 2009.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Restrições auditivas (SALMON, 2003)

Tabela 2 – Unidades Escolares

Tabela 3 – Relação dos participantes da pesquisa

Tabela 4 – Relação dos entrevistados

Tabela 5 – Membros da equipe de trabalho

Tabela 6 – Cronograma de atividades Projeto Piloto

Tabela 7 – Conteúdos musicais e adaptações pedagógicas - Projeto Piloto

Tabela 8 – Conteúdos musicais e adaptações pedagógicas – Oficina Sons em Movimento

Tabela 9 – Cronograma e Frequência da participação na Oficina Sons em Movimento

Tabela 10 – Habilidades musicais a partir dos Pressupostos de Darrow (2008)

LISTAS DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Etapas do trabalho de campo

Figura 2 – Apresentação Orquestra de Cordas UDESC

Figura 3 – Alunos da Escola

Figura 4 – Percepção da sensação vibrotátil violoncello e viola

Figura 5 – Conteúdos musicais derivados da sensibilização sonora

Figura 6 – Execução de representação gráfica “Oiepo”

Figura 7 – Representação do Entorno Sonoro - Aluna Bia

Figura 8 – Processo de conscientização do entorno acústico

Figura 9 – Partitura analógica “Conto Sonoro”

Figura 10 – Partitura analógica “Jardins da Udesc”

Figura 11 – Representação Gráfica “História da Bola”

Figura 12 – Representação Gráfica Brincadeira Cantada “Oiepo”

Figura 13 – Representação Gráfica Interpretação

Figura 14 – Percepção da sensação vibrotátil piano

Figura 15 – Percepção da sensação vibrotátil instrumentos de cordas

Figura 16 – Base para Educação Musical de alunos surdos

Figura 17 – Cartela som e silêncio

Figura 18 – Cartela pulso e subdivisão

Figura 19 – Cartela duração do som

Figura 20 – Cartela acento do pulso

Figura 21 – Representação do piano - Aluno Toni

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SEESP – Secretaria de Educação Especial

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

SEI – Secretaria de Estado da Educação e Inovação

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

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

PPP – Projetos Políticos Pedagógicos

LEDI – Laboratório de Educação Inclusiva

OMS – Organização Mundial para a Saúde

RME – Rede Municipal de Educação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

CEART – Centro de Artes

CEAD – Centro de Educação a Distância

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

IATEL – Instituto de Audição e Terapia da Língua

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1 - REVISÃO DE LITERATURA 19

1.1 Legislação para os alunos com deficiências 19
1.1.1 Políticas Públicas 21

1.2 Escola Inclusiva 26
1.2.1 Formação de professores: concepções vigentes na escola inclusiva 30

1.3 A Educação do Aluno Surdo 35
1.3.1 Vygotsky e os Processos de Aprendizagem do Aluno Surdo 39

1.4 Práticas musicais no contexto inclusivo 48
1.4.1 Práticas musicais do aluno surdo 52
1.4.2 Percepções sobre ensinar música para alunos surdos 59

2 - CONSTRUINDO A PESQUISA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS ADOTADOS PARA INVESTIGAR PRÁTICAS MUSICAIS COM ALUNOS SURDOS 71

2.1 Enfoque qualitativo 71

2.2 Seleção dos contextos inclusivos 75

2.3 Trabalho de campo 80
2.3.1 Etapas do trabalho de campo 81

3 - A EDUCAÇÃO MUSICAL DO SURDO SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ESPAÇO ESCOLAR 91

3.1 O aluno surdo está na escola: análise do contexto encontrado nas unidades escolares..91
3.1.1 Resistência ou aceitação: como reagem os profissionais da escola quando o assunto é inclusão? 97

3.2 Por que ensinar música para o aluno surdo? 100
3.2.1 Como os professores avaliam a participação do aluno surdo nas atividades musicais 106

3.3 'A gente vai se adaptando ao que não se tem': contextualizando as práticas musicais de duas professoras com surdos 108
3.3.1 Características das turmas 111
3.3.2 Pensar a aula de música: planejamento e adaptações pedagógicas 112

4 – ATIVIDADES MUSICAIS: RELATO DAS PRÁTICAS COM ALUNOS SURDOS EM CONTEXTO INCLUSIVO 117

4.1 Projeto Piloto Escola Municipal EM2 118
4.1.1 Planejamento das Atividades 119
4.1.2 Avaliação 125
4.1.3 Aprendizagem musical significativa 134

4.2 Oficina Sons em Movimento 140
4.2.1 Planejamento das Atividades 141
4.2.3 Avaliação 152

5 – APRENDIZAGEM MUSICAL SIGNIFICATIVA: COMO A CRIANÇA SURDA SE RELACIONA COM AS PRÁTICAS MUSICAIS 154

5.1 – Processos de Conscientização do Entorno Sonoro 156
5.1.1 Exploração Sonora Livre 158
5.1.2 Experimentação Sonora 168
5.1.3 Estruturação Gráfica com base analógica 172
5.1.4 Interpretação: leitura e execução 175

5.2 Mecanismos que entram em jogo para a aprendizagem musical de alunos surdos 177
5.2.1 Sensações vibrotáteis 177
5.2.2 Jogo de discriminação sonora 180
5.2.3 Vocalizações e mímicas 182
5.2.4 Influências da família 183

5.3 Elementos para Educação Musical do Aluno Surdo 186
5.3.1 Adaptação de material didático e estratégias de ensino 187
5.3.2 Conteúdos 188

CONSIDERAÇÕES FINAIS 203

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 213

ANEXOS 226
ANEXO 1 227
ANEXO 2 228
ANEXO 3 230
ANEXO 4 231
ANEXO 5 232

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se a investigar as aprendizagens musicais em contexto inclusivo de alunos com surdez. O interesse nesta área de estudo surgiu da experiência pessoal da pesquisadora a partir das disciplinas relacionadas com a formação de professores junto ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e da experiência resultante da consultoria na área de Música junto à Rede Municipal de Educação – RME da cidade de Florianópolis. A RME de Florianópolis atua desde 1998 em uma proposta de escola aberta às diferenças, proporcionando o acesso ao ensino regular de alunos com deficiências.

Deste modo, a opção pela abordagem de educação inclusiva foi se delineando, ao longo desse período, ou seja, as discussões trazidas pelos acadêmicos da disciplina de Didática da Música e orientandos de Práticas Pedagógicas e Estágio, a observação das dificuldades relatadas pelos colegas professores de escola pública com alunos com deficiências incluídos em suas salas de aula e as leituras de textos na área motivaram a busca pela superação dos próprios limites, visando a obtenção de respostas para estas inquietações. Alia-se a isso, as discussões sobre a obrigatoriedade de conteúdos musicais na Educação Básica que já estavam em andamento junto a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. Estas questões se confirmaram e a recente publicação da Lei nº. 11.769 de 18 de agosto de 2008, que estabelece o ensino da música como conteúdo obrigatório, fará com que o futuro Educador Musical tenha um contato maior com alunos com deficiências incluídos na escola regular.

A inclusão surgiu como resposta ao atendimento dado aos alunos da educação especial às suas necessidades educacionais e sociais. O princípio de inclusão foi pautado para atender, efetivamente, às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, seja nos procedimentos que serão adotados no cotidiano das escolas, da educação infantil até a educação superior, ou na formação de professores para atuar neste contexto. Se a educação musical constitui-se como fator importante e agora também obrigatório no estabelecimento de qualquer currículo educacional e, se for levado em conta, que a RME de Florianópolis prevê na sua grade curricular a disciplina de Artes - Música, esta tese teve como questão norteadora:

Como se dá o processo de aprendizagem musical de alunos surdos, a partir de ações musicais estruturadas em consonância com as Políticas de Inclusão no município de Florianópolis?

Para ampliar a discussão sobre o contexto inclusivo, além dessa pergunta central elaborou-se outras questões: como os sujeitos envolvidos com a inclusão (professores, intérpretes de LIBRAS, diretores e coordenadores pedagógicos) avaliam a inserção de alunos surdos em salas inclusivas? De que maneira os alunos surdos se relacionam com as práticas musicais? Que materiais didáticos e estratégias de ensino podem contribuir para uma aprendizagem musical de alunos surdos?

Apesar de haver referencial bibliográfico voltado para a educação musical do aluno surdo, encontram-se poucas pesquisas na área adaptadas à realidade brasileira. Por outro lado, observam-se as dificuldades manifestadas pelos professores de música e profissionais da educação na realização de um trabalho na área de música voltado para as muitas diferenças encontradas na sala de aula. Apesar de a legislação brasileira prever que todos os cursos de formação de professores, do magistério à licenciatura, devem capacitar os professores para receber, em suas salas de aula, alunos com e sem deficiência, sabe-se que muitas destas instituições formadoras ainda não estão adaptadas para preparar este professor em um contexto inclusivo. Assim, tendo em vista a documentação analisada e as dificuldades para atender a toda a demanda de alunos com deficiência no ensino regular, este trabalho se justifica na medida em que propõe uma investigação da ação musical de professores voltada para o aluno surdo em um contexto inclusivo na cidade de Florianópolis.

Com a crescente demanda de alunos com deficiências incluídos nas classes do ensino regular e, desta maneira, nas atividades musicais desenvolvidas nestas unidades, tem-se intensificado a necessidade de ampliação das produções teóricas que auxiliem a compreender as diferentes possibilidades de reorganização das práticas vigentes para atender a esta demanda. Com relação ao aluno surdo, o crescimento da demanda nas escolas regulares, passando a frequentar, por meio período, pelo menos, as classes regulares, não é diferente. Deste modo, a opção pelo trabalho com alunos surdos foi uma consequência direta da ausência de produção de pesquisa no campo da educação musical, direcionada a estes alunos.

Assim, optou-se por investigar como se dá o princípio da inclusão de alunos surdos em uma proposta de aplicação prática no campo da educação musical. Essa base de ação foi estruturada de acordo com a revisão da literatura que aborda o tema educação musical para alunos surdos e, também, fundamentou-se nas experiências práticas, desenvolvidas na dissertação de mestrado da pesquisadora (FINCK, 2001), cujo trabalho resultou em um estudo

sobre o processo da construção do conhecimento musical a partir do fazer criativo em música. A base de ação, visando práticas musicais para alunos surdos foi estruturada, também, para servir como suporte na formação dos professores que atuarão no contexto inclusivo, uma vez que a pesquisadora está diretamente envolvida com este tipo de ação junto ao curso de Licenciatura em Música da UDESC.

Deste modo, a pesquisa foi desenvolvida, tendo como principal objetivo analisar os procedimentos utilizados pelos professores de música e outros profissionais que atuam com alunos surdos, objetivando a compreensão dos processos de aprendizagem musical destes alunos. Ao mesmo tempo, procurou-se conhecer o desenvolvimento musical de surdos, no contexto de sala de aula. Este conhecimento ajudou a formular elementos de uma base de ação que possa fundamentar o trabalho de formação de professores de música para trabalhar com alunos surdos. A partir desse conhecimento, pode-se estabelecer criteriosamente os pontos da linguagem musical a serem trabalhados. O professor que ensinará música às crianças surdas terá que dominar uma série de elementos para poder reunir e criar, um material adequado e suficientemente variado para obter êxito em sua tarefa. Da eficácia desse professor, dos desdobramentos técnicos e do seu senso crítico, dependerá no futuro, a inclusão ou não da música na formação cultural da criança surda.

Na primeira seção, “Revisão da Literatura”, apresenta-se o contexto no qual surgem as políticas públicas para o atendimento de alunos da educação especial e os principais documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário. Aborda-se as concepções de escola inclusiva de alunos com deficiências e os processos de educação de alunos surdos. Nessa seção apresenta-se, também, como a área da Educação Musical aborda a questão da inclusão para alunos com deficiências e, mais especificamente, como a área da surdez tem sido tratada por educadores e/ou profissionais da área da música.

A seguir, o desenho metodológico da pesquisa é descrito. A seção intitulada “Construindo a pesquisa: os caminhos adotados para investigar as práticas musicais de alunos surdos” relata, passo a passo, como foram tomando forma os esboços da pesquisa, estruturados no projeto de tese. Procura-se demonstrar como foram delineados os eixos principais da coleta de dados, entre eles os questionários preliminares e o roteiro das entrevistas semiestruturadas. Apresenta-se, ainda, a importância da fase inicial da pesquisa e a sua reestruturação e adequação à realidade encontrada no contexto escolar. O remanejamento da estrutura da pesquisa se fez necessário uma vez que o trabalho, inicialmente previsto para uma análise das práticas dos professores de música com alunos surdos, passa a contar,

também, com o desenvolvimento de atividades musicais com alunos surdos em contexto inclusivo. Assim, é realizado de forma sistemática, um projeto piloto, visando à compreensão de como se dá o desenvolvimento musical de crianças surdas em contexto inclusivo em Florianópolis.

A seção "A Educação Musical do surdo sob a perspectiva dos profissionais que atuam no espaço escolar" se constituiu como um estudo preliminar sobre como os profissionais da educação dos contextos inclusivos participantes da pesquisa, se posicionam com relação à inclusão e, principalmente, como os profissionais que atuam neste contexto percebem as práticas musicais voltadas para o aluno surdo. Ainda, nesta seção, relata-se as práticas musicais de duas professoras que já atuaram no contexto inclusivo com alunos surdos.

A quarta seção trouxe em evidência um relato de como a pesquisadora estrutura as ações práticas, a partir do estudo preliminar sobre o contexto escolar realizado na seção anterior. Assim, a seção intitulada "Atividades Musicais: relato das práticas com alunos surdos em contexto inclusivo" está subdividida em duas partes. A primeira relata o Projeto Piloto, desenvolvido no primeiro semestre de 2008, em uma unidade escolar da RME do município de Florianópolis. A segunda, denominada Oficina Sons em Movimento, mantem o caráter inclusivo iniciado na escola, mas sob nova perspectiva, ou seja, um grupo reduzido de alunos, um espaço físico adaptado, materiais didáticos criados por uma equipe de trabalho e uma intérprete da Língua de Sinais em tempo integral.

A quinta seção discute como as crianças surdas se relacionaram com as atividades musicais propostas pela pesquisadora tanto no Projeto Piloto, como na Oficina Sons em Movimento. Essa seção intitulada "Aprendizagem Musical Significativa: como a criança surda se relaciona com as práticas musicais", de uma forma mais ampla, busca trazer, à luz da literatura estudada, a aprendizagem e a construção do conhecimento como um processo que integrou prática, reflexão e conscientização, encaminhando a experiência da conscientização do entorno sonoro para níveis cada vez mais elaborados. A partir de um processo ativo e contínuo, contemplou situações de aprendizagem musical em que cada criança surda encontrou o seu próprio caminho para a percepção das sensações vibrotáteis.

Nas considerações finais procura-se explicitar as contribuições desse estudo para a área da educação musical e responder a pergunta: enfim, qual a tese? Conhecer e interagir com as unidades escolares, os profissionais que nela atuam, os alunos, perceber as relações da escola e suas novas funções, estruturar as atividades musicais para este contexto, exemplificam as ações desenvolvidas e traduzem o processo desta pesquisa.

1 - REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Legislação para os alunos com deficiências

No Brasil, constata-se que as políticas públicas que visam a promoção de uma sociedade integradora, justa e igualitária têm avançado consideravelmente. Estas políticas estão em consonância com as propostas de educação para todos, apropriadas pelos movimentos internacionais, em prol de uma escola inclusiva e de boa qualidade, que não exclua aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais. Mendes (2006, p. 395) descreve que no movimento denominado de inclusão social o princípio da inclusão passa a ser defendido, em vários países, como uma proposta da aplicação prática no campo da educação. Neste sentido, a inclusão social implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscariam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Entre os documentos mais importantes citados pela autora estão a Declaração de Sunderberg (UNESCO, 1981), Declaração de Salamanca e Linha de Ação (1994), e a Declaração Mundial de Educação para Todos nas Américas (UNICEF, 2000).

Segundo a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação (1994), ficou estabelecida a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica. Na área da deficiência, esse esforço vem sendo enfatizado no sentido de assegurar o "respeito aos direitos sociais, políticos e econômicos de todo o cidadão" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11). Neste sentido, é de suma importância que os alunos com deficiência tenham acesso a um programa de ensino consistente. Em contrapartida, é importante que os professores que atuam com este público tenham uma formação sólida para viabilizar um trabalho nos diferentes contextos da educação especial.

Em decorrência dos debates sobre a universalização da educação, reforçada na Declaração de Salamanca, pode-se dizer que há um consenso de que crianças e jovens com deficiência devam ser incluídos em escolas comuns no princípio da integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir "escolas para todos", isto é,

instituições que incluam todos os alunos, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um:

> [...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17).

Apesar da importância deste documento ele não tem poder legal em si mesmo. A declaração apenas oferece diretrizes para os Estados–membros nas Nações Unidas que podem ou não incorporar em suas políticas públicas as orientações internacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - n.º 9.394/96 garantiu avanços ao atendimento educacional escolar de alunos 'portadores de necessidades especiais'. Em seu texto estão previstos três artigos com seus parágrafos e incisos, incluídos no Capítulo V. Para os autores (EDLER CARVALHO, 2000, MANTOAN, 2003, DENARI, 2006, MICHELS, 2006 e MENDES, 2006), faltam, contudo, mecanismos que garantam a operacionalização da LDBEN, seja em relação à organização de uma escola que efetivamente atenda às necessidades básicas de aprendizagem de todos os seus alunos, seja nos procedimentos que serão adotados no cotidiano das escolas, da educação infantil até a educação superior, além da formação de professores para atuar neste contexto.

Em uma tentativa de garantir a efetivação do texto da lei, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), através da Resolução CNE/CEB nº. 2 de setembro de 2001. Este documento busca dar parâmetros para a identificação dos 'portadores das necessidades educacionais especiais'. Segundo o Art. 3.º desta Resolução, o conceito de educação especial está assim apresentado:

> Processo educacional definido numa proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, CNE/CEB n.º 2 de set. de 2001).

Esta Resolução é composta por vinte e dois artigos que tratam desde o conceito de educação especial, da caracterização do alunado, de sua identificação, das modalidades de atendimento educacional escolar, dos serviços de apoio especializado, da formação de

professores, dentre outros temas. Assim, se a educação geral enfrenta enormes desafios relativos a questões que tratem da liberdade, da igualdade e da emancipação – como ideais -, através das práticas pedagógicas, o que dizer das propostas que buscam a integração social e aceitação cultural dos alunos com deficiências através de um humanismo politicamente correto.

A Declaração de Santiago (UNESCO, 1981) prevê um eixo pedagógico relativo a profissionalização do ensino nas escolas. Dentre as recomendações destacam-se: a) priorização das aprendizagens de leitura, escrita e matemática; b) remuneração e oferecimento de melhores condições de trabalho aos docentes; e c) formação e aperfeiçoamento constante. O texto estabelece como prioridade a capacitação docente para que se desenvolva, em sala de aula, estratégias de integração de crianças com deficiências. Neste sentido, trata-se de recomendação importante, principalmente porque não se refere a especialistas e sim a todos os professores. Assim, para um avanço das propostas pedagógicas, as políticas oficiais que defendem uma integração dos alunos com deficiências na escola comum, embasadas pelos discursos de igualdade de condições e oportunidades, identidade com os demais alunos e pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural devem focar também as questões de formação dos profissionais envolvidos.

1.1.1 Políticas Públicas

Política Nacional de Educação Especial

A primeira versão do documento que estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) adotava o conceito de ‘necessidades educacionais especiais’ – NEE-, referindo-se às necessidades decorrentes das capacidades ou dificuldades de aprendizagem em algum momento da escolaridade. A proposta enfatizava a identificação das necessidades educacionais especiais, a modificação da escola, os ajustes e adequações no projeto pedagógico.

Atualmente, em vigor desde 2008, encontra-se disponível a nova versão do documento elaborado por um Grupo de Trabalho e publicado pelo MEC/SEESP: a Política Nacional de Educação Especial agora sob a perspectiva da Educação Inclusiva (2008c). Neste documento fica explícita a defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Assim, a educação inclusiva é considerada como uma ação “política, cultural, social e pedagógica” (BRASIL, 2008c, p. 01),

fundamentada em um novo paradigma, ou seja, "na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (BRASIL, 2008c, p. 01).

O documento reconhece que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e aponta para a necessidade de se criar alternativas para superá-las. Neste sentido, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. É a partir destes referenciais, que a construção de sistemas educacionais, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada. Assim, sob a perspectiva inclusiva, há a necessidade de uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

> 1. Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
> 2. Atendimento educacional especializado;
> 3. Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
> 4. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
> 5. Participação da família e da comunidade;
> 6. Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
> 7. Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008c, p. 08).

O texto para a implantação da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva adota uma postura com relação à designação do aluno com 'necessidades educacionais especiais'. O termo NEE é abandonado, retornando o uso da designação 'deficiência' sob uma nova perspectiva:

> [...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008c, p. 09).

A escola, agora com uma perspectiva de educação inclusiva, deve ser organizada para atender a todos. Assim, os estudos no campo da educação especial apontam para uma contextualização das definições e do uso de classificações, considerando que as pessoas se modificam em sua trajetória na escola. Neste sentido, o dinamismo resultante da transformação do contexto exigirá uma "atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos" (BRASIL, 2008c, p. 09). Para garantir o atendimento educacional especializado é publicado o Decreto nº. 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. No Art. 2º. Nesse artigo estão definidos os objetivos do atendimento educacional especializado:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
>
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
>
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
>
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (DECRETO nº. 6.571, de 17 de set. de 2008a, p. 1).

De acordo com o Decreto nº. 6.571, para assegurar o cumprimento dos objetivos citados acima, ao Ministério da Educação caberá prestar o apoio técnico e financeiro para a implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e por fim, estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Políticas Públicas no Estado de Santa Catarina

O Estado de Santa Catarina, em consonância com a realidade brasileira, elaborou uma proposta de Política de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2006) fundamentada nos pressupostos de uma sociedade inclusiva, respaldada pelo reconhecimento e valorização da diversidade como característica inerente à constituição de qualquer grupo social. A sociedade humana pautada nesse princípio "não permite discriminação de qualquer natureza e preconiza

a garantia de direitos e a participação de todos, independente das peculiaridades individuais. (SANTA CATARINA, 2006, p.06).

Em data anterior a este documento a Secretaria de Estado da Educação e Inovação (SEI) através da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) já havia estabelecido uma Política Pública para a Educação de Surdos no ano de 2004. Esta medida desempenhou um papel importante para melhorar os índices de inclusão de alunos surdos, visando tornar a escola um espaço de acesso e permanência destes alunos. Os pontos fundamentais do documento foram norteados pelo estabelecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua e pela importância da convivência com os pares surdos no contexto da educação regular. Ao mesmo tempo, buscou-se atender os princípios da educação inclusiva, garantindo ao aluno surdo o seu acesso e sua permanência na escola pública. O documento apresenta como objetivo geral:

> Reestruturar a Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina, garantindo a utilização da língua de sinais de modo a assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngüe das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e lingüística do surdo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes e que proporcione ao aluno o acesso e permanência no sistema de ensino. (SANTA CATARINA/SEI, 2004).[1]

Apesar da iniciativa do Governo Estadual e da proposta ainda não estar efetivamente implantada, os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Segundo Quadros (2006, p. 156) os movimentos da cultura surda entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais. Então, se a educação inclusiva aponta uma possibilidade de mudança radical do sistema educacional, uma escola aberta à diversidade implicaria numa redefinição do papel da escola, na mudança de atitude dos professores e da comunidade. Desta forma, estaria se contribuindo para a recuperação da educação como um direito humano, principalmente na concepção de educação da pessoa com deficiência. Estas mudanças dependem do estabelecimento de políticas públicas, medidas administrativas e financeiras para que as escolas acolham a todo tipo de crianças.

No caso específico de Santa Catarina, Quadros (2006) faz uma crítica sobre a elaboração da Proposta de Política Pública para a Educação de Surdos (SANTA CATARINA,

[1] Nas citações literais serão mantidas as regras de escrita em vigor no período que antecede o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

2004). Segundo ela, apesar da elaboração da proposta a escola ainda não pode ser considerada um espaço de acesso e permanência destes alunos, “a escola que os surdos querem e a escola que o sistema ‘permite’ ainda não são convergentes” (QUADROS, 2006, p. 157).

Em nível municipal, a Rede Municipal de Educação, através da sua Coordenadoria de Educação Especial, implantou o programa “Escola Aberta às Diferenças” em 2001. Machado (2006) apresenta o modelo de inclusão da rede municipal de Florianópolis enfatizando as salas de recursos como apoio à ação do professor e do estudante numa abordagem inclusiva. No texto a autora ainda enfatiza que as ações de inclusão nas Salas de Recurso, priorizam a adaptação, a construção e uso de objetos e materiais didáticos que facilitem a inclusão nas salas regulares de ensino. Este programa procura garantir a democratização do acesso, permanência e prosseguimento dos estudos nas etapas do nível básico do ensino onde “o atendimento educacional especializado deve ser oferecido como complemento à educação escolar e não como um substituto dela” (MACHADO, 2004, p. 43). Nesta realidade, observa-se que o poder público apresenta uma política clara de inclusão.

Assim, na Rede Municipal de Educação as Salas de Recursos, também chamadas de Salas Multimeios, foram criadas para assegurar o atendimento às diferenças, com a função de preparar o material pedagógico adaptado às necessidades de cada criança, seja ela surda, cega e/ou baixa visão, com comprometimento motor. Estas salas fornecem um trabalho com comunicação alternativa em horário oposto ao da sala regular. Segundo dados levantados junto à Coordenadoria de Educação Especial, em 2007 estavam em funcionamento vinte e três polos, com previsão para descentralizar este atendimento e estendê-lo, também, para as creches. É, neste contexto, que a escola aberta às diferenças passa, por força da Lei, a buscar uma reestruturação da sua postura em relação à abordagem inclusiva de alunos com deficiências no município de Florianópolis.

Relatos de inclusão de alunos surdos em turmas da escola regular também são descritos em Escolas Estaduais de Santa Catarina. No entanto, as iniciativas de inclusão, como as descritas anteriormente, ainda mostram-se bastante tímidas diante das demandas que se impõem. Apesar dos avanços, as questões metodológicas deixam a desejar, ignorando aspectos culturais e sociais que fazem parte do processo educacional, deixando, muitas vezes, a criança com deficiência à margem da escola. A escola como uma instituição fundamental na construção da cidadania deve necessariamente servir de modelo social, criando culturas que celebrem a diversidade, sejam inclusivas e não alimentem o preconceito a discriminação contra qualquer grupo social.

1.2 Escola Inclusiva

De acordo com Ferreira (2006), o nascimento da educação inclusiva está historicamente ligado à educação especial ou à educação das pessoas portadoras de deficiência[2]. O termo 'educação das necessidades especiais' passou a ser usado como um substituto ao termo educação especial. O termo 'educação especial' foi entendido principalmente com referência à educação de crianças com deficiência, oferecida em escolas especiais ou instituições distintas e separadas (fora) das instituições, escolas e sistema universitário regular. Para a autora existe, em muitos países, uma grande proporção das crianças com deficiência que está sendo de fato educada em instituições de ensino regular. Além disso, o conceito de crianças com 'necessidades educacionais especiais' se estende além daqueles 'estudantes' que podem estar incluídos nas categorias de deficiência, para abranger todos os estudantes que estão fracassando nas escolas por uma ampla variedade de razões, conhecidas por provavelmente impedirem o progresso máximo da criança (INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION OF EDUCATION- ISCED, 1997, *apud*, FERREIRA, 2006, p. 224-5).

Ferreira (2006) deixa claro que estas definições ajudariam a entender que a expressão 'necessidades educacionais especiais' envolveria a possibilidade de desenvolvimento de sistemas educacionais para 'todos' que enfrentam barreiras para aprender. Para ela, o termo *special needs education* deveria ser traduzido como *educação das necessidades especiais* por "implicar em pensar em como a escola pode mudar para oferecer os recursos necessários para responder às necessidades de qualquer aluno (a)" (FERREIRA, 2006, p. 225). Na mesma linha, a expressão *disabled children* não poderia ser traduzida como 'crianças portadoras de deficiência' já que o termo em inglês significa que são 'desabilitadas' pelo meio ambiente, e a tradução pressupõe que a "criança é deficiente porque ela porta uma 'deficiência' sobre a qual o meio não tem responsabilidade alguma" (FERREIRA, 2006, p. 226).

Para Silva e Facion (2005), a partir de uma reflexão histórica, o processo inclusivo poderia ser dividido em quatro fases distintas. A primeira chamada de *fase da exclusão*, em que a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Corresponde a esta fase o período compreendido entre as sociedades antigas, Idade Média até o início do século XX. A segunda fase, chamada de *fase*

[2] Conforme terminologia usada na legislação brasileira, a qual destaca a 'deficiência' ou incapacidade na pessoa que a porta, em vez de destacar as barreiras impostas pela sociedade que os membros deste grupo social encontram.

da segregação, já no século XX, começou com atendimento às pessoas com deficiência dentro de grandes instituições que, entre outras coisas, propiciava classes de alfabetização e de preparação para o trabalho. É neste período que o sistema educacional ficou com dois subsistemas funcionando paralelamente sem ligação: a educação especial e a educação regular. Já a partir da década de 1970, as pessoas com deficiência começam a ter acesso à classe regular desde que se adaptassem ao contexto escolar sem lhe causar transtornos. Esta fase é caracterizada como a terceira e chamada de *fase da integração*. A educação integrada ou integradora exigia adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam acompanhar os demais alunos. A quarta *fase da inclusão* começou a se projetar na década de 1980. Nesta fase um maior número de alunos começa a frequentar, por meio período, pelo menos, as classes regulares. Os autores afirmam que para muitos a inclusão surgia como resposta ao atendimento dado aos alunos da educação especial, vistos como segregados e estigmatizados, uma vez que estas escolas não davam respostas adequadas às suas necessidades educacionais e sociais.

Vayer e Rocin (1992) descrevem a noção de integração (movimento de inclusão assim denominado em quase todos os países da Europa). Para eles, o conceito de integração tem sentidos diferentes conforme é empregado. Neste sentido, é preciso diferenciar o 'integrar' ao nível da existência, do 'integrar' ao nível de uma simples operação formal. Em outras palavras, a necessidade vital da diferença entre os indivíduos e a necessidade social da convivialidade. A condição de integração depende, fundamentalmente, desta harmonização. O adulto exercerá o papel de 'facilitador do processo de integração', tanto para a criança deficiente que precisa ser aceita pelo grupo, como para as crianças que toleram a diferença e aceitam os modos de ser de quem é diferente. Para os autores, o adulto só pode representar este papel de facilitador do processo de integração na escola, se ele próprio aceitar a criança deficiente no contexto escolar.

> Para que a criança desfavorecida pessoalmente ou pelas circunstâncias que marcaram as primeiras relações se integre no mundo dos outros, é preciso, em primeiro lugar e antes de mais nada, que esse mundo a aceite. Não basta dar um lugar à criança no fundo da classe ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe activamente na vida do grupo social em que se encontra. A integração é algo completamente diferente. Ora, é na medida em que a criança se integra na estrutura de comunicação que ela pode envolver-se na acção no relacionamento com os outros, envolvimento esse que é a condição de todo o desenvolvimento. (VAYER; ROCIN, 1992, p. 53).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2007), a educação inclusiva é uma "abordagem desenvolvimental que procura

responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão"[3]. Neste sentido, a exclusão assumiria um novo papel, ou seja, o de inclusão, já que aqueles que têm sido permanentemente colocados do lado de fora das escolas regulares, hoje são chamados a entrar e a estar do outro lado.

> [...] a cada momento se elaboram conceitos mais refinados de exclusão, de desigualdade econômica e de desqualificação e desafiliação social para estabelecer novos números, quantidades atualizadas, estatísticas modernas. O conceito de exclusão é, ao mesmo tempo, um *non-sense* teórico e um consenso social, político e cultural. Depois de tudo, a transformação dos números não faz-se suficiente para acalmar e silenciar identidades: as promessas se evaporam, se desintegram quando reunimos todos os mundos até aqui imaginados. (SKLIAR; QUADROS, 2000, p. 18).

A recomendação da Declaração de Salamanca (1994) levou ao conceito de escola inclusiva, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas elas, ou seja, o especial da educação poderia ser traduzido como um meio para atender à diversidade a partir de um conjunto de medidas para dar respostas educacionais da escola, compatíveis com as necessidades dos alunos. Além dessa mudança de atitude dos profissionais envolvidos e da comunidade, também se destaca o conceito de rentabilização dos recursos, na medida em que os estudos e pesquisas oriundos da educação especial possam ser aproveitados pela educação regular e vice-versa. A luta pela qualidade da educação e pela integração é uma luta pedagógica e social, concomitantemente a escola para todos, a escola inclusiva, tem como princípio fundamental que todas as crianças e jovens devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que eles possam ter.

Assim, de um modo geral, visando suprir esta diversidade de características de aprendizagem dos alunos, a legislação brasileira prevê que os Municípios da Federação deverão organizar suas redes de ensino, atendendo toda a demanda de ensino fundamental e o restante investir nos outros níveis. Neste sentido, segundo Pietro (2004b, p. 8) fica estabelecido que "a manutenção dos alunos com deficiências nas escolas regulares dependerá de investimento dos gestores em parcerias com a esfera Estadual e com a efetiva participação da União". Para a autora o investimento em ações e medidas que visem a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos, dentre outras

[3] A citação traduzida pela autora foi retirada da internet e não apresenta número de página.

possibilidades de ação, são necessários para potencializar um movimento de transformação da realidade educacional brasileira e a reversão do percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos nos sistemas de ensino.

Como afirmam, Stainback e Stainback (1999, p. 31), a inclusão é "[...] um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção". Neste sentido, a maneira de se promover a independência dos indivíduos com deficiência é remover as barreiras que a sociedade criou e restaurar os direitos dos cidadãos, para compartilhar o direito de frequentar a escola do bairro, que deve estar adaptada às necessidades da diversidade de seus alunos, sejam eles portadores de deficiência ou não.

Para promover uma mudança de paradigmas Santos (2005) destaca a importância do papel das Universidades. Para o autor, quando se fala de mudança de paradigmas as Universidades deverão assumir, efetivamente, o papel de centros de pesquisas de temas polêmicos como as dificuldades de aprendizagem e seu enfrentamento. Daí a importância das pesquisas na área de inclusão para a mudança de postura da sociedade em geral com relação a escola inclusiva. Destaca-se que as mudanças ainda não foram absorvidas por toda a comunidade. Há, ainda, muitos questionamentos com relação ao tema e o papel dos pesquisadores na área certamente influenciará nas futuras ações.

Outro problema enfrentado para a promoção da inclusão para todos está na adaptação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades escolares. Edler Carvalho (2004), afirma que a elaboração de um projeto pedagógico com caráter inclusivo tem se mostrado um desafio. Sendo assim, não basta a inserção deste ou daquele aluno no ensino regular é preciso "a reestruturação das culturas, políticas e práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então predominantemente, elitistas e excludentes" (EDLER CARVALHO, 2004, p. 158). Observa-se que as discussões neste sentido já avançaram significativamente, mas necessitam de esforços constantes, pois trata-se de um processo a ser executado a longo prazo.

Para exemplificar uma proposta de inclusão prevista em um PPP cita-se a Escola Municipal Especial Lucena Borges, em Porto Alegre. Essa escola implantou um Projeto Político Pedagógico, visando a remoção das barreiras para a aprendizagem e participação inclusiva. Apesar de o texto não relatar nenhuma ação específica para alunos surdos, esta escola pública municipal foi pioneira em oferecer às crianças e aos adolescentes excluídos do sistema escolar, seja pelo rótulo de psicótico ou autista ou porque realmente apresentavam

falhas simbólicas significativas na constituição subjetiva, um atendimento voltado para a inclusão social (FLECK, 2003, p. 11).

1.2.1 Formação de professores: concepções vigentes na escola inclusiva

Formação inicial

Além da implantação de Políticas Públicas e da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, a formação inicial constitui-se como fator importante para a implantação da escola inclusiva. A LDBEN 9.394/96 afirma em seu capítulo cinquenta que os educadores devem ser capacitados e especializados. Como deveria ser a formação ou a capacitação de profissionais para uma Educação Inclusiva? Eles deveriam conhecer profundamente apenas uma área de deficiência ou adquirir um conhecimento geral de todas as áreas? Deveriam receber, preliminarmente, uma formação geral e, depois, uma formação específica?

De acordo com Lima (2006), nas décadas de 1980 a 1990, os especialistas (técnicos) elegiam, em sua atuação prática, uma área específica: visual, auditiva, física, entre outras. A visão geral e a política educacional, voltada para um núcleo básico, pertinente a todas as deficiências, ficavam a cargo de diretorias, coordenações e assessores. Atualmente, são consideradas necessárias informações gerais sobre o percurso histórico das ideias sobre deficiências, e a compreensão sobre o contexto sócio histórico da exclusão e o da proposta de inclusão. Para a autora, o aprofundamento de cada deficiência ou síndrome deve ocorrer quando da necessidade que a prática na sala de aula impõe, das demandas concretas de alunos que já estão inseridos nela "o professor não tem como saber, a *priori*, tudo sobre todas as deficiências, para atender a qualquer aluno que procure a escola, mesmo porque as deficiências são dinâmicas: mudam e se alteram" (LIMA, 2006, p. 122).

Ferreira (2006) reforça a idéia de que passado o impacto provocado pela implantação de políticas públicas nacionais no que diz respeito a temas que abrangem do conceito de inclusão a seus fundamentos (teóricos, metodológicos e epistemológicos); da prática de sala de aula à formação do(a)s professores(as), da mudança de paradigmas da educação especial à educação para todos, das diretrizes internacionais da educação inclusiva, ainda "há inúmeras questões que precisam ser exploradas ou respondidas neste campo de conhecimento" (FERREIRA, 2006, p. 212). Para a autora, é importante que se discuta a questão da formação dos docentes que atuarão ou atuam em sala de aula.

> Os cursos de formação inicial parecem representar uma séria ameaça ao movimento de inclusão, pois, enquanto alguns "rebeldes" teimam em lutar pela defesa e promoção da educação inclusiva, as universidades formam anualmente "exércitos" de docentes preparados para excluir. Por outro lado, no contexto da educação das professoras em exercício, estes cursos representam uma barreira para o desenvolvimento das práticas inclusivas porque desvalorizam as professoras ao desconsiderarem seu repertório de experiências docentes acumulados durante anos, e a valorização dos docentes é o primeiro e mais importante fundamento da inclusão. (FERREIRA, 2006, p. 235).

Apesar dos relatos de práticas inclusivas na escola regular, o que se constata, nas salas de aula, efetivamente, é a presença dos alunos com deficiência, muitas vezes, relegados a um papel secundário, geralmente motivados pela "insegurança de muitos professores, associada ao despreparo profissional proporcionado por muitos cursos" (LIMA, 2006, p. 123).

Como afirma Skliar (2006), em relação ao aluno surdo, os programas locais de inclusão têm sido, via de regra, uma práxis perversa de obscurecimento da diferença; de percebê-la, e paradoxalmente, desconsiderá-la:

> É notável como a via de saída para o fracasso educativo- e econômico - da educação especial seja, justamente, a inclusão física dentro de uma escola caracterizada, também, por um sem-número de problemas. O certo é que agora os problemas vivem todos na mesma sala. [...] Não se trata simplesmente de entender a inclusão como uma preocupação por "hospedar" ao outro e de impor-lhe, as leis da hospitalidade que a tornam hostilidade: a imposição da língua "única", o comportamento considerado "normal", a aprendizagem "eficiente", etc. (SKLIAR, 2006, p. 33).

Para Skliar parece não haver ainda um consenso sobre o que significa 'estar preparado' e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo mundo. Do mesmo modo, Lima (2006), também destaca a necessidade de se diferenciar o 'estar preparado' do 'estar pronto'. Para a autora, a informação, a formação de base e o conhecimento especializado constituem um eixo da preparação dos professores para ação inclusiva. O outro eixo estaria fixado na formação continuada e na consolidação dos saberes articulados às experiências. Finalmente, o último eixo estaria relacionado às condições concretas de trabalho e ao salário dos professores (LIMA, 2006, p. 123).

Apesar de não haver um consenso sobre as demandas de formação de professores para atuar em contexto inclusivo, o certo, contudo, é que esta situação provoca um profundo mal estar nos profissionais envolvidos, pois estes encontram dificuldades em desempenhar o seu papel político-pedagógico em relação ao aluno. Sentem-se despreparados para o trabalho,

necessitando, certamente, de ajuda e apoio para darem as respostas educacionais necessárias à aprendizagem dos alunos com deficiência e, também, de todos os alunos.

> Mais urgente que a especialização é a capacitação de todos os educadores para a integração[4] desses alunos nas turmas do ensino regular. Mudança de atitudes frente à diferença, conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem, sobre currículos e suas adaptações, sobre trabalhos em grupo, são alguns dos temas que devem ser discutidos por todos os professores. Independentemente se egressos das chamadas Escolas Normais de 2.º Grau, dos Institutos Superiores de Educação ou das Universidades, os professores devem ser profissionais da aprendizagem de seus alunos. (EDLER CARVALHO, 2000, p. 100).

Ao mesmo tempo em que as Organizações Mundiais como a Unesco, por exemplo, estabelecem os parâmetros para a inclusão dos alunos com deficiências, e espaços para a formação continuada de professores, a Portaria 1.793/94 do MEC recomenda além de estágios com alunos, a inclusão nos cursos de formação de professores e de outros profissionais, de disciplina ou de itens em disciplinas do currículo, referentes ao atendimento especializado a alunos com deficiência.

> Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina "aspectos ético-politico educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (BRASIL, MEC/PORTARIA n.º 1.793, dez. 1994).

Contudo, para que estes avanços ocorram, é preciso que instituições de ensino implementem ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão. Denari (2006) sugere que uma proposta de escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial. Para ela, um sistema unificado de ensino nos obrigaria a abandonar esta clássica separação, para buscar uma integração entre os conhecimentos provenientes de ambos os sistemas:

> A formação docente de educação tem de ser mais especializada para atender à diversidade do alunado, recomendando a inclusão de disciplinas ou conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemplem, ainda, que minimamente, o campo da EE. (DENARI, 2006, p. 59).

[4] O termo integração é utilizado pela autora para referir-se à interação, relações de reciprocidade. No Livro Educação Inclusiva com os pingos nos "is", Edler Carvalho tece várias argumentações sobre o aspecto conceitual de inclusão e integração: "pessoalmente considero que a discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca de exatidão terminológica para que uma palavra – no caso, a inclusão – dê conta, com a maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teóricas e práticas dela decorrentes e que garanta a todos, o direito a educação, bem como o êxito na aprendizagem". (EDLER CARVALHO, 2004, p. 28).

No Brasil, grande parte das dificuldades para cumprir a Portaria 1.793/94 do MEC, está na falta de recursos humanos para orientar outros professores ou para lecionar as disciplinas específicas nos cursos de formação de professores. Pensa-se que mais adequado para garantir o processo de inclusão será considerar para a educação inclusiva, tal como apontado anteriormente, a utilização de todos os recursos e serviços educativos que possam contribuir para o processo de aprendizagem de alunos com deficiência.

Formação continuada

A formação continuada constitui-se em uma estratégia que permitirá a substituição de práticas rígidas, no contexto de educação especial e perpetuadas ao longo do tempo. Para Mantoan (2003), esse exercício de desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas, é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula: "esta é matéria prima das mudanças pretendidas pela formação" (MANTOAN, 2003, p. 83). A autora aponta para a necessidade de investimentos maciços na formação de profissionais direcionadas à inclusão escolar "ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis" (MANTOAN, 2003, p. 81).

Como afirma Lima (2006), a efetivação plena e permanente do processo inclusivo depende muito da atuação e das atitudes dos professores e, ainda, do seu acesso às informações: "é essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão, pois a eles cabe planejar e implementar intervenções pedagógicas que dêem sustentação para o desenvolvimento das crianças" (idem, p. 122).

Edler Carvalho (2004) também esclarece a importância do conhecimento básico sobre pessoas com deficiências e que os professores, que atuam em uma proposta inclusiva, devem dominar:

> [...] os professores devem desenvolver competências para as práticas alternativas e para todos os procedimentos didáticos-pedagógicos necessários para prover a inclusão (...). São providências para médio e longo prazos, porque as formações inicial e continuada requerem tempo, não só para a transmissão de conteúdos como, e basicamente, para a realização de estágios e modificação de crenças, valores e atitudes. (EDLER CARVALHO, 2004, p. 147).

Da mesma forma Quadros (2006) destaca que um processo de inclusão depende de vários fatores que extrapolam os aspectos legais. Para a autora, as questões de ordem política e econômica também influenciam no processo, sobretudo, os profissionais envolvidos que estão em processo de formação. Para Quadros, as iniciativas de inclusão ainda mostram-se bastante tímidas diante das demandas que se impõem ao país. Para exemplificar, relata a ação do professor intérprete da Língua de Sinais:

> Algumas pesquisas começam a despontar no Brasil, apresentando resultados sobre as funções deste profissional no espaço escolar e o que tem sido reportado é que, apesar do intérprete romper uma barreira comunicativa na rede regular de ensino, as questões metodológicas deixam a desejar, ignorando aspectos culturais e sociais que fazem parte do processo educacional, deixando, muitas vezes, a criança surda à margem da escola. (QUADROS, 2006, p. 144).

Ferreira (2006) faz uma distinção do caráter epistemológico das duas concepções vigentes nos cursos de formação continuada, questionando inclusive os pressupostos embutidos na terminologia 'formação de professores'. A formação continuada "tem sido usada para se referir a qualquer ação de formação de professoras já atuando no campo, isto é nas escolas e, em particular, nas salas de aula" (FERREIRA, 2006, p. 228). Estes cursos oferecem, normalmente, conteúdos teóricos e/ou práticos que, acredita-se, sejam necessários à ação docente. Para a autora, o engano epistemológico, ocorre por 'pressupor' que as professoras necessitam de formação, pois não estariam ainda 'suficientemente' qualificadas para a prática educacional em seus cursos de ensino superior. E, por outro lado, a formação seria necessária porque as experiências, os conhecimentos e as habilidades adquiridas pelo docente na escola através da sua prática pedagógica 'não são' considerados fatores relevantes para sua formação, 'repertório sem valor'. Deste modo, a autora propõe um novo enfoque para ações de formação, qual seja, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes em serviço. Para Ferreira (2006), os cursos de desenvolvimento e o aperfeiçoamento das práticas docentes em serviço seriam muito oportunos na educação de alunos com deficiências, já que para muitos professores estes cursos, representarão "a única oportunidade de atualizar conhecimentos, conhecer novas práticas e de esclarecer dúvidas de como atender, educacionalmente, a alunos com necessidades educativas especiais" (FERREIRA, 2006, p. 228).

O estudo realizado por Soares (2006) sobre a formação e a atuação do professor de música na área de ensino, educação musical e educação especial ajuda a compreender a importância dos cursos de formação continuada para a compreensão do significado da

inclusão e a tradução deste conhecimento em condutas apropriadas nos diferentes contextos escolares. Este estudo apontou para a necessidade de cursos de formação de professores (inicial e continuada) que discutam as práticas inclusivas na educação musical, bem como a importância das condições de ensino nestes contextos de inclusão: "a formação inicial dos professores de música foi considerada por eles mesmos como precária, mas foi sendo 'lapidada' com o decorrer da carreira, através de diferentes cursos" (p.111). Soares demonstra através da sua pesquisa que as falhas relativas à formação inicial do professor de música para a Educação Especial podem ser superadas. A formação continuada prossegue Soares, deve ser "o foco de atenção do poder público e das universidades, especialmente quando o assunto é a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais" (p.112).

Assim, a educação inclusiva, traduz-se por práticas pedagógicas que respondem, positivamente, à diversidade do alunado em um contexto de escola para todos. Trata-se de oferecer respostas educacionais centradas no processo de construção da cidadania de todos os alunos, sejam eles com deficiência, ou não. Todavia, a inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e, acima de tudo, pelos pais.

1.3 A Educação do Aluno Surdo

De acordo com a Organização Mundial para a Saúde – OMS (2007), surdez é "um termo genérico para a perda completa ou parcial da habilidade de ouvir"[5]. Já transtornos de audição são definidos como "condições que prejudicam a transmissão ou percepção de impulsos auditivos e informação desde a orelha até os córtices temporais, incluindo as vias sensorioneurais". O Decreto 3.298 de 20/12/99 define deficiência auditiva como sendo "perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis" (BRASIL, 1999).

Ballantyne e Martin e Martin (1995) descrevem que o ouvido, funcionalmente, consiste de duas partes: a parte sensorioneural essencial, abrangendo o órgão sensorial e suas conexões neurais; e um aparelho condutivo, cuja função é simplesmente conduzir o som de

[5] Texto extraído da internet e sem indicação de número de página.

sua fonte para o ouvido interno. Isso consiste do conduto auditivo externo, da trompa de eustáquio, do ouvido médio e seu conteúdo e das janelas labirínticas. De modo correspondente, "a surdez é também de dois tipos principais: condutiva, devido a qualquer afecção do aparelho condutivo; e sensorioneural, devido a qualquer lesão da cóclea e do nervo auditivo" (BALLANTYNE; MARTIN; MARTIN, 1995, p. 62).

Na legislação Federal o termo empregado para dirigir-se ao surdo é deficiência auditiva. O Decreto 3.298 de 20/12/99 em seu Art.4, 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 db - surdez moderada;
> c) de 56 a 70 db - surdez acentuada;
> d) de 71 a 90 db - surdez severa;
> e) acima de 91 db - surdez profunda. (BRASIL,1999).

Lehnhardt e Lehnhardt (2007) esclarecem que dependendo do nível médio de decibéis percebidos (frequências entre 500 a 2.000 hertz), os estudantes com uma perda leve e moderada (41 a 55 db) compreendem, razoavelmente, a conversação face-a-face com pouca dificuldade, mas podem ser incapazes de compreensão se muitos estiverem falando ao mesmo tempo. As pessoas com uma perda moderada (56 a 70 db), provavelmente, ouvirão uma conversação se o volume estiver muito alto. Já os estudantes com uma perda severa (71 a 90 db) podem, provavelmente, ouvir vozes se estas forem pronunciadas em alto volume. Embora estes indivíduos possam ter algumas habilidades linguísticas, a Língua de Sinal e a atenção visual serão necessárias, além da utilização de aparelhos de amplificação sonora para reforçar a comunicação. Para as pessoas com perda severa (91 db ou mais), embora possam ouvir alguns sons através da utilização de um dispositivo de audição, recomenda-se a Língua de Sinais para ser usada como meio de comunicação principal.

No quadro a seguir, Salmon (2003)[6] apresenta a restrição da função auditiva. Este quadro complementa as informações sobre os efeitos da perda auditiva:

[6] Tradução da autora

PERDA MÉDIA DE AUDIÇÃO	CARACTERIZAÇÃO	EFEITO
< do que 30 db	Perda de audição de grau leve	Sem uso de aparelho de audição, as crianças têm dificuldades, sobretudo no entendimento de fala sussurrada (cochicho).
30 até 60 db	Perda de audição de grau médio	Sem uso de aparelho de audição, as crianças têm dificuldades para entender a fala cotidiana em volume normal a 1 metro de distância da pessoa que fala.
60 até 120 db	Perda de audição de grau alto chegando a quase completa ausência de audição	Sem aparelho não e possível compreender a língua falada.
90 até 120 db	Resto de audição (ausência de audição e/ou surdez)	As crianças que tenham perda auditiva desta ordem dispõem normalmente de um resto de capacidade auditiva que pode servir para a percepção de algum tipo de som.
>120 db	Completa surdez	A perda auditiva é tão grande que mesmo com aparelhos auditivos a língua não pode ser mais compreendida

Tabela 1- Restrições auditivas segundo Salmon (2003).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008 d)[7], a qual o Brasil é signatário define pessoas com deficiência como "aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial permanentes, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em bases iguais com as demais pessoas". Assim, por acreditar que o indivíduo que apresenta surdez não apresenta indicativo de impedimento que restrinja a sua participação efetiva na sociedade, para se referir ao aluno com surdez e/ou perda auditiva, desconsidera-se a denominação 'deficiente auditivo' e adota-se surdo, convenção esta adotada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS (2007).

Nos últimos anos tem-se discutido qual seria o papel da escola e, especificamente, da educação do surdo. Vários pesquisadores/educadores (PERLIN, 2003, LUNARDI, 2003, SACKS, 2005, SKLIAR, 2005, 2006 e QUADROS, 2006), afirmam que uma escola que se pretenda inclusiva precisa oferecer uma situação de ensino em que este aluno possa se construir e se constituir como um indivíduo capaz de comunicação, onde ele possa buscar o conhecimento, a compreensão de um mundo, que, em geral, está pouco acessível para ele. A

[7] A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu respectivo Proctocolo Facultativo aprovados pela Assembléia Geral das Nações Unidas no dia 6 de dezembro de 2006, através da resolução A/61/611 e ratificados pelo Congresso Nacional em 09/07/2008 pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e todos os seus artigos são de aplicação imediata.

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.

Contudo, nem sempre foi assim. Por muito tempo considerou-se o surdo uma vítima de uma sequela orgânica, que o privava de receber os sons da fala e que, portanto, o impedia de falar como qualquer pessoa 'normal'. A surdez era então entendida como uma situação física crônica, compreensão esta perfeitamente ajustável com o discurso praticado pelos profissionais que atuavam na educação especial, em décadas passadas. A idéia central da educação de surdos perpassava pelo domínio da língua oral. Com o domínio da linguagem oral, o indivíduo surdo poderia ter acesso ao mercado de trabalho e manter o controle nas condições adversas que lhe são apresentadas no seu dia-a-dia. No oralismo, como foi chamada a linguagem oral, o indivíduo surdo é considerado como 'deficiente auditivo' e, portanto, sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical. Esta patologia impedia a 'aquisição normal' da linguagem e, demandava então, por intervenções clínicas de especialistas responsáveis por lhe restituir a fala. Porém, considerar a falta de comunicação oral como estigma aparente do surdo, que precisa ser anulado de qualquer forma, é desconsiderar que ele pudesse ser respeitado na sua diferença e na sua língua. Sem dúvida, o surdo porta um estigma que o impossibilita desta aceitação social plena (GOFFMAN, 1988). Contudo, este estigma não será removido através do ensino da fala e do aproveitamento dos resíduos auditivos, pois ele continua surdo e se distingue daqueles que ouvem, ditos 'normais'.

Segundo Souza (1998), por muito tempo os alunos de cursos de graduação eram preparados para lidar com o indivíduo surdo como 'excepcional' e, portanto, estes eram colocados simbolicamente no lugar de 'deficiente':

> O poder se materializava na palavra do especialista, que tomava para si a responsabilidade de pronunciar o veredicto final sobre a sorte do "enfermo". Àquele que foi feito, pela palavra, "anormal" cabia assumir o papel passivo de "paciente". (SOUZA, 1998, p. 05).

Para a autora, esta concepção muda, definitivamente, pela própria ação dos sujeitos surdos, que através das suas entidades representacionais lutaram para reverter o atributo estereotipado e que muitas vezes, os ouvintes ainda lhes conferem até os dias atuais. Isto é, o de serem 'deficientes'. Assim, entendendo que as relações que se estabelecem entre si são materialidades já ditas, criadas e geradas por uma comunidade em determinado momento

histórico, político e econômico, torna-se importante apresentar uma revisão dos principais fundamentos da aprendizagem do surdo.

1.3.1 Vygotsky e os Processos de Aprendizagem do Aluno Surdo

Os escritos defectológicos de Vygotsky[8] formaram uma parte importante e integrante de sua abordagem teórica geral e, como tal, refletiram as várias mudanças pelas quais passou seu pensamento. Uma das características deste estudo é a ênfase na educação social das crianças com deficiência e no potencial da criança para o desenvolvimento normal. Vygotsky (1989) afirmava que todas as deficiências afetavam antes as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente. Sob este ponto de vista, o fundamental era tratar e compreender as deficiências como consequências sociais e não como um fato estritamente biológico. Caberia à defectologia então, dominar o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento das crianças afetadas por uma determinada característica, descobrir as leis da diversidade (VYGOTSKY, 1989, p. 13). Neste sentido, o desenvolvimento incompleto das funções elementares, de origem biológica (como reações automáticas, de reflexos e associações simples), imediatas, involuntárias, seria consequência direta de uma deficiência, enquanto o desenvolvimento incompleto das funções superiores como linguagem racional, atenção voluntária, memória lógica, o pensamento em conceitos, por exemplo, surge como um fenômeno secundário produzido, que se une à deficiência. É, então, essencial diferenciar o que é primário (patológico) e o que é secundário (social), não só para a compreensão teórica, mas, principalmente, para direcionar a prática educativa com tais alunos.

> Os processos elementares, inferiores, são os menos educáveis, os menos dependentes em relação a sua estrutura das influencias externas, do desenvolvimento social da criança, isto por uma parte. Por outra parte, estes sintomas primários que nascem diretamente do próprio núcleo do defeito, se acham tão intimamente ligados a este núcleo que não se consegue vence-los enquanto não for eliminado o próprio defeito. E, como na maioria dos casos, a eliminação do defeito é algo praticamente impossível, o resultado natural é que também a luta contra os sintomas primários está condenada de antemão à esterilidade e ao fracasso. (VYGOTSKI, 1997, p. 222).

Neste sentido, as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência encontram-se no campo das funções psicológicas superiores, cuja estruturação

[8] O termo defectologia era utilizado por Vygotsky para se referir ao estudo e ao trabalho desenvolvido com pessoas com deficiência. Empregou-se, neste trabalho, a grafia do nome do autor Vygotsky, mas serão indicadas outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas consultadas.

depende das relações sociais. Assim, a percepção, atenção, a memória e aprendizagem, mediante mecanismos psico-bio-químicos, se ajustariam de acordo com as necessidades do indivíduo na sua ação e interação com o meio. Essa interação com o meio não teria a ênfase na deficiência, na perda ou na limitação, mas nas necessidades da criança, na modificação do meio, nos instrumentos e recursos materiais para que se atinjam níveis mais elevados de aprendizagem.

Vygotsky defendia a visão de que os efeitos possivelmente nocivos de um 'defeito físico' como a cegueira ou a surdez podiam ser totalmente superados através da criação de vias alternativas, mas equivalentes para o desenvolvimento cultural.

> Sujeitos cegos e surdos tinham um potencial para o desenvolvimento mental normal – eles poderiam, talvez, ser vistos como variações e não como aberrações do modelo humano – e era possível para eles tornarem-se membros valorizados e totalmente integrados na sociedade. (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 90).

Parte-se da premissa de que uma diferença não representa, em si mesma, alterações nas possibilidades de aprendizagem da criança, na sua capacidade de estabelecer relações com os outros. Ao contrário, a criança com diferenças precisa de oportunidades, de convivências com seus pares, de forma a aprender a se relacionar com o mundo. É no contexto cultural que a criança aprende, desenvolve os sentimentos em relação a si mesma, as atitudes em relação aos outros e a familiaridade com o ambiente. Os processos superiores do pensamento infantil surgem assim, no processo de interação com o meio social circundante (VYGOTSKI, 1997).

Então, da mesma forma que valorizava a integração de indivíduos cegos e com surdez na sociedade, Vygotsky defendia o desenvolvimento de atividades coletivas entre deficientes mentais e outras pessoas que estivessem em um nível superior a eles próprios. Esta interação era importante, pois geraria uma "fonte viva de desenvolvimento" (idem, p. 88). A ideia de grupos de níveis mistos como uma condição para promover o desenvolvimento cultural e cognitivo, antecipa o conceito de zona de desenvolvimento proximal da forma como ele é tradicionalmente compreendido (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 91). Para os autores, as origens da teoria histórico-cultural de Vygotsky e Luria podem ser encontradas, em grande medida, no domínio da pesquisa defectológica.

Vygotsky escreveu em 1924 um texto em que abordava, especificamente, a questão educacional da criança surda. O autor afirma que as dificuldades derivadas da dificuldade de ouvir originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento e esses estímulos provêm das relações sociais e das necessidades, podendo conduzir a processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta dos indivíduos que, por sua

vez, podem se consolidar em desenvolvimento pessoal (VYGOTSKY, 1989). A escola pode ser, portanto, um espaço privilegiado de aprendizagem.

Faz, neste texto, uma crítica ao modo como a fala era ensinada, caracterizada por ele como um processo penoso e artificial. Nesse aspecto, Vygotsky referia-se às técnicas de treinamento articulatório e à proibição da 'mímica'. Em texto posterior, Vygotsky chamou a atenção para o fato de que a linguagem oral perderia sua riqueza se todo o ensino destinado ao surdo fosse direcionado à fala como um fim em si mesmo. Nesse caso, a criança poderia articular palavras, mas não falar. Criticou os exercícios de conversa com o espelho a que os surdos eram submetidos, visando à correção articulatória, uma vez que ao ocuparem um lugar privilegiado no ensino, convertiam a fala em ato mecânico, desvinculada de qualquer finalidade social, o que a deformava em sua natureza. Como possibilidade alternativa, sugeriu o uso de recursos múltiplos direcionados ao desenvolvimento da fala, entre os quais destacou a 'mímica' e a 'linguagem escrita'.

A 'mímica' é em Vygotsky, inscrita no plano instrumental, apenas ferramenta importante para o acesso do surdo à linguagem oral. Segundo ele, à medida que as possibilidades comunicativas do surdo se ampliassem pela fala, uma vez que é a forma principal de comunicação do meio social circundante, a 'mímica' deixaria de ter naturalmente função em sua vida: seria abandonada aos poucos. Portanto, proibi-la era, para ele, um erro: ela era uma possível chave de entrada na linguagem oral. Apesar de atribuir aos gestos 'mímicos' valor de signo, exercendo para os surdos um papel correspondente ao da fala, Vygotsky mantém a meta pedagógica da 'defectologia', ou seja, a oralidade. Entretanto, suas idéias não deixavam de ser avançadas para a época ao reconhecer que a 'mímica' era uma instância de linguagem, ainda que não vocal (GÓES, 1994, *apud* SOUZA, p. 1998, p. 48).

Em se tratando de educação de alunos com deficiência, Vygotsky apontava para as tendências compensatórias que, segundo ele, se originavam de forma automática e natural na criança 'defeituosa'. Na época, baseado na teoria de Adler, afirmava que o defeito em si constituía o estímulo primário para o desenvolvimento da personalidade e o processo educacional poderia fazer uso dessas tendências naturais a que chamou de 'supercompensação'.

> [...] que verdade libertadora para o pedagogo: o cego desenvolve uma superestrutura psicológica com base na função falha, com uma única tarefa: substituir a visão; o surdo, de todas as maneiras desenvolve meios de superar o isolamento e a reclusão da mudez! Não sabíamos que um defeito não é apenas pobreza psicológica, mas também uma fonte de riqueza, não só fraqueza, mas também uma fonte de força. (VYGOTSKY, 1929, *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 81).

Para Vygotsky, na perda de qualquer órgão de percepção, outros poderiam tomar o seu lugar e começariam a cumprir funções que comumente não executariam em uma pessoa normal. Assim, do ponto de vista psicológico e pedagógico, a conduta do cego e do surdo pode ser completamente equiparada a qualquer outro indivíduo: "a educação do cego e do surdo não se distingue, essencialmente, em nada da educação de uma criança normal" (VYGOTSKI, 1997, p. 76). Para o autor, a compensação biológica das deficiências corporais do cego e do surdo, não poderia ser considerada como um fator impeditivo da sua aprendizagem, uma vez que apontava para a ênfase no déficit sensorial e não no déficit cognitivo.

Vygotsky opunha-se veementemente à avaliação das crianças portadoras de incapacidades com base em seus defeitos ou deficiências, seus 'menos'. Diferentemente, estas crianças eram avaliadas com base no que elas tinham de intacto, seus 'mais'. Ele não as via como deficientes, mas sim diferentes: "Uma criança com incapacidade representa um tipo qualitativamente diferente, único, de desenvolvimento" (VYGOTSKI, 1997, p. 76). E era essa a diferença qualitativa, essa singularidade, na opinião de Vygotsky, que qualquer esforço educacional ou reabilitador deveria privilegiar: "Se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal" (VYGOTSKI, 1997, p. 76), escreve ele, "então a criança com uma deficiência atinge-o de outro modo, por outro caminho, por outro meio" (VYGOTSKI, 1997, p. 76). Para o educador, é particularmente importante conhecer a singularidade do caminho pelo qual deve conduzir a criança. Essa singularidade transformaria o menos da deficiência no mais da compensação.

Em 1928, com novas perspectivas trazidas pela psicologia contemporânea, Vygotsky enfoca uma nova maneira de se lidar com a aprendizagem. O conceito de 'supercompensação', seria reestruturado. Para ele, as oportunidades objetivas presentes no coletivo da criança eram mais importantes para a possibilidade de compensação do que seu sentimento subjetivo de inferioridade: "a criança domina diferentes meios culturais (armas) e descarta-os mais tarde para dominar outros instrumentos culturais mais poderosos" (VYGOSTKY, 1928, *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 84).

Vygotsky poderia, então, mais uma vez, ajudar na compreensão do papel que a interação social tem para com a criança com deficiência e a importância da sua inclusão escolar. Em seu texto sobre defectologia, o autor já destacava que o mito sobre o instinto social reduzido ou "uma diminuição dos impulsos sociais" (VYGOSTKY, 1928, *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 92) deveria ser abandonado. Para o autor, uma criança com deficiência cerebral poderia servir de exemplificação da importância da interação social.

O conceito de atraso mental envolvia um grupo heterogêneo de crianças que além do atraso patológico, e normais no aspecto físico, eram pouco desenvolvidas socialmente. Em outras palavras, as condições de vida e de educação inexistentes ou muito ruins, reforçavam as consequências sociais: "a vida é infinitamente completa e diferenciada, e nela a criança sempre pode encontrar um lugar ativo e nunca neutro" (VYGOSTKY, 1928, *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p.92).

Assim, negando a neutralidade, Vygotsky ressalta que as bases psicológicas reais podem ser constituídas socialmente através da mediação educacional. Deste modo, a história da língua tem sua origem na interação, no confronto interpessoal, no trabalho organizador, sistematizador que as pessoas realizam com e sobre a linguagem, tornando-a viva. Para Vygotsky, o desenvolvimento da língua e das capacidades mentais não era aprendido, do modo ordinário, nem emergia por epigênese, possuindo, em vez disso, uma natureza social e mediata, emergindo da intenção de adulto e criança e internalizando o instrumento cultural da língua para os processos de pensamento.

Vygotsky fornece alicerce teórico para uma variedade de estudos importantes sobre o desenvolvimento da linguagem e dos processos mentais e da educação da criança (VYGOTSKY, 2003a, 2003b). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para Vygotsky, não é algo que ocorre 'naturalmente', de um modo automático – requer mediação, cultura, um instrumento cultural. Para ele:

> O mais importante instrumento cultural é a fala e, portanto, o destino de todo o desenvolvimento cultural da criança depende de ela conseguir ou não dominar a palavra como principal instrumento psicológico. (VYGOTSKY, 1929, *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 84).

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem são, portanto, fundamentais para a construção de processos cognitivos e para que sejam estabelecidas as relações sociais. A linguagem adquirida nas interações e relações sociais, em sua modalidade oral, faz parte da vida do sujeito ouvinte desde muito cedo. É no contato com ela, fazendo parte de uma sociedade que faz uso dela, que o sujeito adquire a linguagem. No caso de pessoas surdas, esse contato não se dá de modo natural, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo sendo, assim, inacessível à criança surda. A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois cabe a ela permear a estruturação dos processos

cognitivos, assumindo o papel de constitutiva do sujeito, possibilitando interações fundamentais para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2001).

De acordo com Góes (1996), devido à sua defasagem auditiva, os sujeitos surdos encontram dificuldades para entrar em contato com a linguagem do grupo social no qual estão inseridos. Neste sentido, a linguagem, teria duas funções principais, a função comunicativa e a organização do pensamento. Esta organização desempenharia um papel essencial no desenvolvimento cognitivo. No caso de crianças surdas, o atraso na aquisição da linguagem pode trazer, como consequência, problemas emocionais, sociais e cognitivos, ainda que haja, posteriormente, um aprendizado de uma língua. Assim, a ideia de que a linguagem é adquirida na vida social remete, também, ao conceito de que é através da linguagem que o sujeito se constitui, com suas características tipicamente humanas, diferenciando-se dos demais animais (VYGOTSKY, 2001).

Assim, na concepção vygotskiana, qualquer arte possuiria um aspecto técnico, de produção de conhecimento. Este conhecimento pode ser aprendido e transmitido para outras pessoas. Nesta perspectiva, estaria levando em consideração o papel ativo exercido pelo meio ambiente. Deste modo, é na perspectiva sócio-histórica que buscou relacionar os eventos singulares com os outros planos da cultura, das práticas sociais e institucionais, concebendo a constituição do sujeito como uma ação dialética complexa, ou seja, produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre a história individual e a história social. (VYGOTSKY, 1989, p.63).

A Língua de Sinais

No Brasil, o surdo é reconhecido como minoria linguística com direito de usar sua língua. A comunidade surda recebeu o reconhecimento de sua língua, em nível federal em 24/04/02, através da Lei 10.436. Esta Lei foi regulamentada em 03/04/05 e passou a garantir o acesso dos surdos à educação em todos os níveis, a uma capacitação em LIBRAS para os professores e aulas de Libras para alunos surdos.

As Línguas de Sinais são as línguas das Comunidades Surdas. Ao contrário do que muitos imaginam, as Línguas de Sinais não são simplesmente mímicas e gestos soltos utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias. Atribuí-se às Línguas de Sinais o *status* de língua porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. A

LIBRAS tem sua origem na língua de sinais francesa, mas cada país tem a sua própria, pois sofre as influências da cultura nacional, sendo portanto, considerada não universal. A Língua de Sinais, também possui expressões que diferem da região para região, - os regionalismos – o que a legitima ainda mais como língua. Os sinais são formados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são feitos (FERNANDES; CORREIA, 2005).

Ao defender a utilização da Língua de Sinais como possibilidade de desenvolvimento cultural, através da linguagem, Vygotstky reforçava o pensamento europeu vigente na época. Outros estudiosos já haviam publicado pesquisas na área, entre eles, Diderot (1972) que destacou através da *Cartas Sobre Os Surdos-Mudos* o potencial normal de desenvolvimento mental de crianças cegas e surdas, sugerindo que seria possível ensinar-lhes uma língua. Conterrâneos de Diderot, De l'Epeé e o filósofo Condillac, convenceram-se de que crianças surdas podiam aprender de forma efetiva a linguagem dos sinais. No século XIX, essa ideia havia se difundido até se tornar uma convicção geral. Sicard, o grande reformador da educação dos surdos, enfatizou que o principal problema de crianças surdas é a sua falta de "símbolos para fixar e combinar idéias" (SACKS, 2005, p.15). Como afirma Sacks (2005), a Língua de Sinais está voltada para as funções visuais, que ainda se encontram intactas; e, desta maneira, constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença, sua singularidade.

> Se as crianças surdas não forem expostas bem cedo a uma língua ou comunicação adequada, pode ocorrer um atraso (até mesmo uma interrupção) na maturação cerebral, com uma contínua predominância de processos do hemisfério direito e um retardamento na "troca" hemisférica. Mas, se a língua, um código lingüístico, puder ser introduzida na puberdade, a forma do código (fala ou sinais) não parece importar; importa apenas que seja boa o suficiente para permitir a manipulação interna – e então a mudança normal para a predominância do hemisfério esquerdo poderá ocorrer. E se a língua primária for a de sinais, haverá, adicionalmente, uma intensificação de muitos tipos de habilidade visual-cognitiva, tudo acompanhado de uma mudança da predominância do hemisfério direito para a do esquerdo. (SACKS, 2005, p. 123).

Segundo Quadros (2006), a principal dificuldade da inclusão de alunos surdos é exatamente a questão da língua. Para ela, a escola regular que ensina em Língua Portuguesa é o grande entrave do processo inclusivo dos surdos na educação e que acaba por refletir a incompatibilidade entre as propostas governamentais e os anseios dos surdos. Constata-se que apesar do diálogo estabelecido com os Grupos Sociais Surdos, a educação reflete os princípios da educação inclusiva não considerando a Língua de Sinais. Para a autora, os

Movimentos Surdos são contrários à manutenção do sistema de inclusão vigente em que são espalhados em escolas regulares sem acesso de fato à educação.

Um olhar sobre a legislação que trata da inclusão de alunos com deficiência revela muitos pontos a serem decifrados. Entre eles, a necessidade da adoção de políticas oficiais e a sua efetiva implantação. Em Santa Catarina, apesar das objeções explicitadas pela Comunidade Surda, houve uma aceitação da política de educação de surdos proposta pela FCEE e pela SEI, como um processo para o alcance de suas reivindicações. Segundo Quadros (2006), percebe-se que os Movimentos Surdos mantêm uma posição desconfiada diante do processo de inclusão. Estes movimentos têm assumido uma postura de denúncia, ao verificar que as providências assumidas pelo Estado não estão sendo observadas na forma que eles esperavam.

Moura (2000) observa que para se tornar 'a escola desejada por todos', em um primeiro momento, se precisa ter claro um modelo de política educacional que passa pela desmistificação da 'normalidade' do indivíduo surdo. O sistema educacional brasileiro, em conformidade com os procedimentos educacionais adotados por outros países, passou por processos educativos em que os indivíduos surdos eram submetidos a uma educação na qual não se considerava suas diferenças, impunha-lhes uma língua a qual a maioria não conseguia dominar e, sobretudo, criava-lhes a ilusão de que poderiam ser iguais aos ouvintes, se falassem e usassem aparelhos de amplificação sonora:

> Considero que não existe possibilidade de considerar um surdo como normal. Ele não o é. E é a partir deste primeiro pressuposto que se deve ser construído qualquer modelo de política educacional ou de construção de identidade. (MOURA, 2000, p. 141).

Para Souza (1998), Luchesi (2003), Fernandes e Correia (2005), Skliar e Quadros (2000) e Quadros (2006), um projeto de inclusão de surdos deverá, necessariamente, considerar a questão da adoção da Língua de Sinais. Para os autores, é de fundamental importância que os surdos sejam expostos à Língua de Sinais como primeira língua. A introdução da Língua de Sinais é importante não só como um direito, mas, sobretudo, para possibilitar que os mesmos possam construir uma identidade preservada. Neste sentido, o acesso à Língua de Sinais possibilitará que os surdos possam se perceber como diferentes dos ouvintes, mas nem por isso menos capazes. Somente assim, será possível ver o surdo como ele realmente é e, então, construir uma base sólida, sem estigmas, para que ele possa perseguir

seu projeto de vida, não escondendo ou minimizando a sua ‘diferença’, mas como um modo de vencer suas dificuldades.

O termo estigma é aplicado fundamentalmente para referir-se a diversas patologias que podem acometer ao ser humano, sejam elas de ordem física, moral ou mental. Um sujeito estigmatizado, de acordo com Goffman (1988), apresenta um atributo que o deprecia, que o impede de ser completamente humano, e, portanto, torna-o desacreditado. Então, para a família, se o filho é surdo, atividades que já seriam complicadas e difíceis para os ouvintes, seriam muito mais para ele. O que fica evidente é que algumas pessoas preenchem as expectativas que se têm delas, no que se refere aos atributos estabelecidos como naturais. No caso do surdo, sua dificuldade ou impossibilidade auditiva, sua linguagem e sua fala prejudicadas são os sinais de que ele é diferente, de que foge aos padrões de normalidade e não responde às expectativas sociais a ele depositadas. Ele é um estigmatizado, considerado um ser inferior e, consequentemente, um desacreditado. Para o estigmatizado ser aceito e integrado na sociedade, todas as tentativas e esforços devem ser feitos no sentido de corrigir e superar o defeito estigmatizante. É o que acontece com o indivíduo surdo. Sua surdez dificulta a aquisição da linguagem, mas esta é fundamental nas relações humanas e na vida em sociedade. Portanto, ele deve empreender esforços muito além do que fazem os ouvintes para se apropriar da linguagem oral. Entretanto, sua fala sempre trará as marcas da surdez e ele continuará a ser discriminado.

Para Goffmann (1988) esta situação de não normalidade não se deve ao fato dele ser ‘anormal’ como um atributo, mas à linguagem de relações de poder estabelecidas entre o sujeito estigmatizado e o meio:

> [...] o indivíduo estigmatizado é aconselhado a se aceitar como pessoa normal, pois os outros podem ganhar com isso, e ele também, na interação face a face. Fica agora, evidente, a natureza do “bom ajustamento”. Ele exige que o estigmatizado se aceite, alegre e inconscientemente, como igual aos normais enquanto ao mesmo tempo se retire voluntariamente daquelas situações em que normais considerariam difícil manter uma aceitação semelhante. (GOFFMANN, 1988, p. 130).

O conceito de pessoa estigmatizada ‘por ser diferente’ do grupo social a que pertence deve ser entendido a partir de novos olhares sobre estas identidades. Como afirma Skliar “a virada linguística, os descentramentos do sujeito moderno, parecem confluir a uma afirmação significativa: a surdez não é uma questão de deficiência, mas uma questão epistemológica” (SKLIAR, 1998, p.13). Esta definição não exclui a existência de representações, nas quais a

surdez possa ser entendida como privação sensorial, mas se refere, principalmente, à análise das relações entre conhecimento/saberes e o poder.

De acordo com Perlin (2003), **s**em a presença da representação do surdo em sua alteridade[9] significativa, sem pedagogia da diferença não haverá inclusão social. A inclusão social acontecerá a partir da inclusão do surdo numa pedagogia da diferença onde o surdo constrói sua subjetividade como diferente do ouvinte "[...] essas múltiplas maneiras surdas de pensar, de relacionar-se com os ouvintes, de construir a vida são inspiradoras para a superação de alguns dos grandes desafios da prática pedagógica constantes na inclusão"(PERLIN, 2003, p. 149).

1.4 Práticas musicais no contexto inclusivo

Na prática pedagógica do curso de Licenciatura em Música, junto ao Centro de Artes na UDESC observou-se, em visitas aos campos de estágios dos acadêmicos, várias tentativas de inclusão junto às escolas da rede pública, principalmente da cidade de Florianópolis/SC. Ao mesmo tempo, enquanto professora e consultora da área de música, na Secretaria Municipal de Educação, era comum ouvir relatos de profissionais que atendiam a alunos com deficiência. Assim, foi possível constatar uma série de situações em que se identificou as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, principalmente, destes profissionais em lidar com as muitas 'diferenças' presentes na sala de aula. Para a inclusão do aluno na aula de música não bastava o apoio da legislação dando condições da sua implantação, era preciso também uma qualificação do profissional que estava atuando nela.

Ao buscar por literatura sobre música e inclusão é comum encontrar relatos de como a música pode facilitar ao aluno com deficiência a aprender coisas, tais como correr, alimentar-se, brincar, comunicar-se, entre outras. Como afirma Lellis (2000, p. 28), "as experiências musicais são valiosas para a maturação emocional e o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para a criança especial cujas experiências são, algumas vezes, mais limitadas". Assim, levar a música para a vida deste indivíduo é habilitá-lo a se comunicar, é conectá-lo com o mundo.

[9] Perlin (2003) descreve que a alteridade pode imbuir-se de aspectos aceitáveis culturalmente nas marcas da identidade presente em qualquer cultura. Cultura e alteridade encontram-se juntas, ao mesmo tempo em que são diferentes. Contraditoriamente a alteridade pode formar parte da diversidade cultural, pode sujeitar o outro aos discursos da invenção da alteridade, do estereótipo, da marginalização (p.48).

Sacks (1997), narrando os processos cognitivos de uma paciente, sugere que a linguagem do sentimento, do concreto, das imagens e símbolos forma um mundo penetrável. O autor descreve que, embora considerada inapta conceitualmente sentia-se à vontade com a linguagem poética. Seus problemas neurológicos são relatados pelo autor como sendo "uma infinidade de apraxias e agnosias, um amontoado de danos e esgotamentos sensórios-motores, limitações dos esquemas e conceitos intelectuais, semelhantes às de uma criança de oito anos (idem, p. 200)". Contudo, o autor relata que os testes clínicos não lhe mostraram o mundo interior de sua paciente. Segundo Sacks, este mundo era claramente coeso e coerente, e podia ser aprendido por algo diferente de uma série de problemas ou tarefas – a sua capacidade para perceber o mundo real – como um todo coerente, inteligível, poético. "Surpreendi-me pelo seu gosto por histórias, pela composição e coerência narrativa" (SACKS, 1997, p. 202).

Para o autor, as avaliações que enfatizam as limitações com enfoque patologizante em detrimento das possibilidades das pessoas são inadequadas, pois enfatizam os defeitos dos pacientes. Em contrapartida, pouquíssima atenção é dada ao que está intacto ou preservado: "os testes só mostram os déficits e não as capacidades mostram apenas problemas para resolver e esquemas, quando precisamos ver música, narrativa, brincadeira, um ser conduzindo-se espontaneamente em seu próprio modo natural" (SACKS, 1997, p. 202).

Vigotsky (1997) já alertava para o equívoco em se avaliar um indivíduo com surdez pelo seu déficit sensorial e não seu déficit cognitivo. Como já mencionado anteriormente, opunha-se veementemente à avaliação das crianças portadoras de incapacidades com base em seus defeitos ou deficiências. Para ele, o problema básico das práticas de educação especial é o diagnóstico que exclui as estruturas cognitivas e linguísticas emergentes.

Beyer (1999) também destaca que a abordagem instrumental antes de ser centrada no déficit, deveria dar ênfase no intercâmbio da pessoa com o meio social. Para ele os esforços pedagógicos deveriam se dar muito mais nas dificuldades da criança no âmbito psicossocial e não no seu déficit orgânico. Nesta concepção, o diagnóstico deve compor-se de um núcleo central que conecta as perfomances atuais da criança com áreas emergentes de desempenho, opondo-se, portanto, à categorização praticada na educação especial, centrada no déficit, e enfatizando a mediação com a escola. O autor destaca, ainda, a importância da criança com deficiência interagir com outras crianças, citando o conceito vygotskiano, amplamente valorizado nos movimentos de integração e inclusão.

Kozulin (1994), dando continuidade aos estudos iniciados por Vygotsky, já apontava para umas das suas principais contribuições, ou seja, a distinção entre processos psicológicos superiores, culturalmente desenvolvidos e processos naturais. Além disso, é a diferenciação

dada por Vygotsky entre conceitos espontâneos (aprendizagem do cotidiano) e os conceitos científicos, estes imprescindíveis para a aprendizagem do aluno com deficiência. Sob este ponto de vista, a criança necessitará "de situações formais de aprendizagem que a auxiliem a assimilar alguns destes conceitos" (BEYER, 1999, p.31). Desta forma, não há inclusão ou a aprendizagem não é integradora quando o professor não tem o instrumento pedagógico adequado para atuar em sala de aula. Para Kozulin, fundamentado nos conceitos estabelecidos por Vygotsky, cada pessoa é o que é, na sua singularidade, na sua idiossincrasia. Assim, comparar por meio de uma norma é desconsiderar esta singularidade.

Para Sacks (1997), o poder da música, assim como o da narrativa e o do drama tem uma enorme importância prática e teórica. Segundo o autor, pode-se perceber isso até mesmo no caso dos alunos com deficiência que apresentam extrema incapacidade e confusão motora.

> Vemos que alunos incapazes de realizar tarefas muito simples compostas talvez de quatro ou cinco movimentos ou procedimentos em seqüência, conseguem executá-las perfeitamente se trabalharem com música – a seqüência de movimentos que eles não conseguem manter como esquemas torna-se perfeitamente possível de ser mantida com música, ou seja, embutida na música. (SACKS, 1997, p. 206).

Para o autor, essa deficiência nos procedimentos, ou idiotia motora, desaparece de imediato quando a música é utilizada. A música seria capaz de organizar de modo eficaz, além de prazeroso, quando formas de organização abstratas ou esquemáticas falham. Portanto, para Sacks, a música, ou qualquer outra forma de narrativa, é essencial no trabalho com deficientes mentais ou apráxicos. Assim, qualquer atividade de ensino ou terapia, deveria ter por base a música ou algo equivalente.

Lellis (2000) também destaca o valor da experiência musical por possibilitar a auto-expressão. Para a autora, a experiência musical "ajuda a criança especial a ser mais espontânea, contribuindo para o desenvolvimento e crescimento mais harmoniosos" (p. 29).

Deste modo, se a música é, para a criança, essencial para a sua organização, a possibilidade de inclusão se amplia no momento que se torna um campo perceptual da maneira de conhecer, de relacionar-se com pessoas e de explorar e conceber os objetos. A incapacidade determina uma deficiência que deve ser considerada, apenas, como fator que restringe e limita certas ações humanas, mas que, nem por isso, impede a realização de um grande número de atividades que garantem a essa criança, sua independência e auto-realização como membro participante da sociedade.

Para alcançar o objetivo da independência da criança com deficiência é preciso oferecer oportunidades de uma educação, em que sejam aproveitadas, ao máximo, suas

potencialidades. Esta tarefa não é fácil. Entretanto, enquanto nenhum sentido pode tomar o lugar daquele em que há a deficiência, seja ela visual, ou surdez, todos eles juntos podem enviar uma grande carga de informações variadas, contribuindo para o conhecimento adequado e racional do seu próprio meio ambiente. Cada criança aprende por diferentes caminhos e cada um tem um nível de aprendizagem de acordo com a sua capacidade mental, tendências, interesses e necessidades.

Para Caiado (2003), a orientação pedagógica deve constar de uma programação que atinja desde a estimulação dos sentidos remanescentes à utilização do material didático, sendo que há a necessidade de se observar o nível de maturidade, as experiências anteriores, os interesses, possibilidades e necessidades de cada criança. Para a autora, os sentidos, localizados em órgãos essenciais, têm um papel fundamental na apropriação do empírico, do real. Porém, os sentidos humanos não são entendidos como puro aparato biológico individual, e sim, concebidos como sentidos sociais, visto que o homem enxerga, ouve e sente aquilo que outro homem lhe apontar para ver, ouvir, sentir, dentre as possibilidades do seu tempo e lugar social. Assim, a deficiência não é limitadora, porque pelos sinais, pela comunicação com o outro, a criança se apropria do real ao internalizar os significados culturais. E a música não pode estar ausente.

> Os dados sensoriais da audição, tato, visão, olfato, gustação – constituem os conteúdos para a elaboração simbólica realizada pela cognição. Se pela experiência perceptiva o ser humano inicia a descoberta de si, a organização dos objetos que o cercam e assim situa-se no mundo e encontra sua própria identidade, a perda de um dos sentidos constitui uma reviravolta no campo perceptual e requer uma reorganização da própria maneira de conhecer, de relacionar-se com pessoas e de explorar e conceber objetos. (MASINI, 2000, p. 8).

Assim, em uma proposta de educação musical que se pretenda inclusiva, a elaboração, a organização e sistematização de técnicas, recursos e materiais pedagógicos, seja nas atividades de planejamento, na aplicação e na avaliação da educação musical, deverá, obrigatoriamente, integrar os conhecimentos dos processos cognitivos de aprendizagem musical para que possam ser utilizados pelo professor em sala de aula.

1.4.1 Práticas musicais do aluno surdo

Cultura Surda e Música

De acordo com os preceitos defendidos pelas Comunidades Surdas (FENEIS, 2007) a educação para as crianças e para jovens surdos, deve propor um ambiente que possibilite o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Do mesmo modo, deve-se levar em consideração as questões pertinentes a política da diferença, tanto linguística como cultural (PADDEN, 2007). Torna-se por isso fundamental que o acesso à informação seja feito através de processos que possibilitem uma comunicação direta e sem restrições.

Padden (1989)[10] destaca a política da diferença sob o olhar conceitual. Para ela, "uma cultura é um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições" (PADDEN, 1989, p. 05). Ao passo que "uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas compartilha metas comuns e partilha certas responsabilidades umas com as outras" (idem).

Para a autora, "uma Comunidade Surda é um grupo de pessoas que mora em uma localização particular, compartilha as metas comuns de seus membros e, de vários modos, trabalha para alcançar estas metas" (PADDEN, 1989, p. 6). Portanto, uma Comunidade Surda pode ter também ouvintes e surdos que não são culturalmente surdos. De acordo com a autora, a cultura da pessoa surda é mais fechada do que a comunidade surda porque seus membros além de usarem Língua de Sinais, compartilham entre si as suas crenças.

Padden continua sua argumentação ao afirmar que uma escola de surdo seria necessária e importante, justamente para dar continuidade ao processo histórico desta comunidade que tem resistido ao processo de oralização, imposto pelos ouvintes. A proposta desta escola é a de oferecer uma educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo desta forma o desenvolvimento de indivíduos cidadãos. Assim, sob a concepção da Cultura Surda os surdos que se utilizam da LIBRAS como forma de comunicação não podem ser forçados a utilizar a língua oral, já que é comprovado que o surdo necessita do suporte da Língua de Sinais e que somente a escola de surdo, ou a classe de surdo pode lhe proporcionar este ambiente linguístico adequado. Sob este ponto de vista parece que os

[10] Há uma convenção, entre os especialistas na área de línguas de sinais nos Estados Unidos e Europa, em relação à palavra "Deaf": sempre que esta palavra está se referindo à Comunidade ou Cultura, a primeira letra é usada em maiúscula e, quando ela refere-se à condição audiológica de surdez, usa-se a primeira letra minúscula.

ouvintes, ao impor uma ‘obrigatoriedade da língua oral aos surdos’ contrapõem, de outro modo, a uma ‘exclusão de práticas musicais ao surdo’ por essa prática envolver essencialmente indivíduos que ouvem. A Cultura Surda não inclui a fruição auditiva como deleite do seu espírito. Homogeneizar os valores de um grupo, ainda que esse grupo seja a maioria, ou seja, oferecer o que é da cultura dos ouvintes como um valor a ser cultivado pela criança surda, pode parecer uma imposição para a adaptação e aceitação social.

Edwards (1974) apresenta em sua revisão história, elementos que podem ajudar a esclarecer esta questão. Segundo a autora os primeiros registros sobre educação musical para alunos surdos datam de 1848, a partir de um artigo escrito por W.W.Turner:

> Têm o surdo e mudo uma idéia do som? […] porque se a idéia de que o som pode ser comunicada à mente somente através do sentido da audição, aqueles que são totalmente surdos seriam, conseqüentemente, completamente destituídos de uma idéia dele. […] uma outra pergunta é feita às vezes: - Pode se ensinar música ao surdo e ao mudo? Esta pergunta, como na primeira, nós respondemos de forma negativa, presumindo que a audição é indispensável na sua aquisição. (TURNER, 1848, *apud* EDWARDS, 1974, p. 3).

Ao afirmar que a audição é indispensável para a prática musical Turner preconiza o que mais tarde fica evidenciado na opinião de muitos professores e profissionais que atuam no contexto inclusivo. Opinião compartilhada, também, pelo senso comum da maioria da população ouvinte e das Comunidades Surdas, ou seja, o indivíduo surdo estaria impedido de realizar atividades musicais porque está privado do sentido da audição. A música é vista como “algo que as pessoas surdas não podem fazer uma vez já que se trata de um fenômeno que deva ser experimentado através da audição” (CRUZ, 1997)[11]. A autora afirma que essa idéia vem se perpetuando por muitos anos, sem realmente haver uma reflexão sobre a possibilidade ou não da realização desta atividade. Para ela a restrição de música na vida do surdo transformou-se em um “conceito ideológico” e este foi imposto à Comunidade Surda como um meio de identidade cultural.

Para aprofundar as questões relacionadas com a aprendizagem musical do aluno surdo procurou-se resgatar as pesquisas que abordam o tema, com o objetivo de fundamentar as discussões, trazendo relatos de experiências no campo da educação musical que incluem estudantes com surdez. Retrospectivamente, na literatura que trata sobre educação musical de crianças surdas, a música tem sido defendida, basicamente, de três maneiras: como um meio de autoexpressão, de consciência cultural, e com o propósito de reabilitação da fala.

[11] Texto extraído via internet, sem indicação de números de páginas.

Edwards (1974) afirma que ao mesmo tempo em que autores excluem a possibilidade de indivíduos surdos participarem de práticas musicais, outros a utilizam para fins de reabilitação. Ao longo do período investigado, as abordagens perpassaram pela área da educação, recreação estética, retornando outra vez para a área educacional. É evidente que há, em grande escala, experiências com música. Para a autora, contudo, os objetivos dos usuários da música estão longe de ter consenso entre os profissionais que atuam na área, sejam eles, educadores, psicólogos, fisioterapeutas, musicoterapeutas, fonoaudiólogos e/ou recreacionistas. Edwards comenta que entre os textos que analisou sobre educação musical de surdos há aqueles que a utilizam para

> marchar, para promover uma melhoria da fala e da entonação da voz, outros a usam para dançar e fazer ginástica e, há, ainda, os que a utilizam com a finalidade de aprender a tocar um instrumento e a ter experiências, [a que ela chama de] verdadeiramente musicais (EDWARDS, 1974, p.23).

Quaisquer que sejam as finalidades destacadas pela autora, fica claro que há uma quantidade de artigos e textos sobre a educação musical de surdos que reforça o papel funcional da música como apoio a outras áreas de conhecimento. Destaca, por exemplo, o texto de Henderson (1930), em que relata a utilização da estimulação vibracional na escola:

> Ao utilizar-se da estimulação vibracional com alunos surdos se chegou às seguintes conclusões: 1) as vozes são mais naturais; 2) ao andar, os movimentos são mais claros e mais graciosos em vez de ser inábeis e confusos; 3) são mais alertas; 4) têm uma performance social melhorada porque têm algum conhecimento do que os ouvintes estão fazendo e porque foram treinados para responder ao ritmo da dança. (HENDERSON, *apud*, EDWARDS, 1974, p. 40).

Edwards reforça que ao utilizar a estimulação vibracional com alunos surdos, os avanços observados são vocais, físicos, mentais e sociais, mas não diretamente musicais, ou seja, ao cantar, as crianças não estão sendo ensinadas a aprender a canção com um sentido musical, mas no valor derivado do ato de cantar. Em outras palavras, o foco da estimulação auditiva foi realizado com objetivo de melhorar a qualidade da emissão vocal para a fala.

> Se a finalidade de ensinar a música ao surdo for fazê-lo aprender algo sobre a música, então se deve ensinar música a ele. O tempo da música não é o tempo de tocar. Não é tempo para socializar, nem tempo para recreação. Não é tempo de fonoterapia. Não é tempo para fisioterapia. É o tempo da música. (EDWARDS, 1974, p.100).

Haguiara-Cervellini (1983) enfatiza que a tônica do trabalho de educação musical desenvolvido em escolas especiais no Brasil e direcionados ao aluno surdo pautou-se, durante

muito tempo, na utilização da música como um meio para se obter melhorias na comunicação oral. Para a autora a música é utilizada na educação especial, não como um fim em si, mas como um meio para levar a criança surda a uma fala mais rítmica e modulada. Nesta perspectiva, música e treinamento auditivo são confundidos em um mesmo objetivo, ou seja, melhorar aspectos perceptuais auditivos. Segundo a autora a maior ênfase ao se utilizar música com crianças surdas na escola especial consistia em:

- Melhorar o ritmo da fala;
- Melhorar a entonação;
- Corrigir a fala alterada;
- Desenvolver aspectos perceptuais auditivos, conscientizando a criança surda da variedade de sons e vibrações produzidas ao seu redor;

Os relatos acima demonstram que a música, ao longo da história, vem sendo ensinada ao surdo com outros propósitos que não os musicais. Deste modo, a representação de que a música não pertence ‘naturalmente’ ao surdo parece embutir a idéia de que, para ser musical e apreciar esta linguagem é necessário ser ouvinte. Nesse enfoque, para Haguiara-Cervellini (1983) a musicalidade seria um atributo de quem tem boa audição, bastante talento e criatividade. Estes seriam elementos constituintes da representação social do ser musical. O ouvinte pertence a um grupo social particular e a possibilidade de ouvir lhe confere a condição de ser musical.

Goffman (1988) trabalha com a noção de que a palavra representação traz no seu bojo uma concepção idealizada da situação. Para o autor, a representação funciona como espelho em que o sujeito passa a se ver através dos olhos do grupo social em que está inserido. Assim, o ator pauta-se nos “valores oficialmente reconhecidos pela sociedade” (idem, p. 50) e procura expressá-los na sua representação, tentando abandonar ou esconder tudo o que seja incompatível com o papel. Neste sentido, a representação social de um objeto é fruto dessa dinâmica de intercâmbio de ideias e imagens, dentro do grupo social e, consequentemente, determinante da conduta em relação a ele. A representação das coisas surge como um modo de lidar com suas necessidades, num contexto cultural específico, dentro de um conjunto de relações sociais. Dessa forma, o homem enfrenta o desconhecido, aquilo que o inquieta, atemoriza e angustia. Sob esta perspectiva, experimentar a música sem a habilidade de ouvir constitui-se uma tarefa difícil ou até impossível. São vários os relatos em que a música foi considerada coisa ‘de uma pessoa ouvinte’ logo, a música não era parte de vidas das crianças surdas.

> [...] os pais não viam a possibilidade da inclusão natural da música no universo da filha surda, a não ser como forma de treinamento. Nesse caso, encontraram sua resistência ante um trabalho difícil e penoso. A música não foi oferecida como deleite, mas como instrumento de aprimoramento para que pudesse encobrir a marca estigmatizante da surdez [...]. Portanto, essa história mostra uma jovem que, apesar de viver num mundo imerso em música, não se apropriou dela como um bem para si. Sua fala foi enfática: - "Isso não é da minha vida [...]. Não gosto!" (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 191).

Os pais da menina surda, relata Haguiara-Cervellini, aderiram a uma proposta de educação e habilitação que privilegiava o uso máximo dos resíduos auditivos e empenharam-se para tornar a filha uma falante tão boa quanto uma ouvinte. Para a menina surda, a música era algo difícil. Podia ser instrumento valioso para melhorar a sua fala, um meio de estimulação auditiva que favorecesse o aproveitamento máximo dos resíduos de audição, mas não era vista como fonte de prazer. Como experiência do prazer estético, envolvendo emoções íntimas diante da produção da cultura, permanecia em território distante, não acessível. O depoimento acima, dentre outros, exemplifica a concepção negativa sobre a possibilidade de experimentar e fazer a música.

Pensar o surdo como musical pressupõe transformações das representações já estabelecidas. Ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, mas possibilidade do homem como ser. A revisão destas concepções pode dar novas perspectivas quando essas começam a transitar nas estruturas sociais, por meio dos atos comunicativos. A discussão, o debate, o compartilhar são meios para ativar as representações. Como afirma Habermas:

> A identidade é gerada pela socialização, ou seja, vai-se processando à medida que o sujeito- apropriando-se dos universos simbólicos - integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela individualização, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais [...]. A identidade coletiva regula a participação dos indivíduos na sociedade (ou a sua exclusão da mesma). Sob este aspecto, subsiste uma relação complementar entre identidade do EU e de grupo, já que a unidade da pessoa se forma através das relações com as pessoas do mesmo grupo; e a identidade se caracteriza, pelo fato de que é dissolvida a identificação inicialmente realizada que é depois subordinada à que se processa com unidades mais amplas mais abstratas. (HABERMAS, 1990, p. 26).

Tendo em vista as afirmações acima, toda a proposta de musicalização a ser desenvolvida em uma escola inclusiva deverá levar em conta os processos cognitivos diferenciados do aluno surdo. Habermas ajuda a compreender o papel da apropriação de práticas musicais para o surdo a medida que essa linguagem comece a transitar no seu meio. Contudo, é preciso compreender que estas diferenças deverão ser respeitadas. Um dos

primeiros pontos a ser compreendido é o da percepção. O aluno surdo é fundamentalmente visual. Nas palavras de Skliar e Quadros:

> Para o surdo o que é importante é ver, estabelecer as relações de olhar [...] usar o direção do olhar para marcar as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias...), como conseqüência é possível dizer que a cultura é visual, o olhar se sobrepõe ao som, mesmo para aqueles que ouvem dentro da comunidade surda. (SKLIAR; QUADROS, 2000, p. 22).

Perlin (2005) também destaca a importância do pensamento visual da escrita para o surdo. O pensamento visual é um dos aspectos de que o surdo se serve constantemente. "A identidade surda se constrói de uma cultura visual. O surdo tem *diferença* e não deficiência [...] o que importa é como assumimos o sujeito surdo" (PERLIN, 2005, p. 56). Para a autora, essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.

Assim, partindo-se do pressuposto de que é percepção visual que importa para o indivíduo surdo, quando se pensa em musicalizar uma criança surda, em um primeiro momento, defronta-se com a barreira ideológica quase que intransponível. Uma vez presente a ideia de que, para ser musical, é necessário ser ouvinte, pensar o indivíduo surdo como ser musical pressupõe a revisão de concepções já estabelecidas. Afinal, no caso dos surdos é o olho, e não o ouvido, que tem a pretensão de ver a palavra? Não são as mãos, e não as cordas vocais, que as articulam? Então, como trabalhar a linguagem musical se, a um primeiro olhar, o ouvido e as cordas vocais são os órgãos mais utilizados para expressá-la? Ao mesmo tempo, o educador musical também se depara com um dilema: com a criança surda percebe-se de imediato impotente: como ensinar, se cantar não pode ser mais o meio? Como ensinar linguagem musical sem usar o som?

> Expressar a própria musicalidade e a sintonia com a música interna ou externa é uma possibilidade do homem. Aqui a audição tem um valioso papel. No entanto, enquanto função íntegra, não se pode afirmar que seja condição *sine qua non* para que a manifestação da musicalidade possa ocorrer. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 79).

Da mesma forma Haguiara-Cervellini (1983) enfatiza a importância da experiência musical para alunos surdos. Em sua pesquisa destaca que:

> Os resultados mostraram que a criança deficiente auditiva (DA) é sensível à Música, gosta, deseja-a e manifesta-se tocando, dançando e cantando espontaneamente. A criança participa da vivência musical com todo o corpo, apresentando descontração e criatividade. Ficaram evidentes manifestações rítmicas e melódico-vocais espontâneas, mostrando que a Música é possível ao DA. Estes resultados evidenciam a relevância da Música na vida da criança DA. Portanto, a importância de sua inclusão nos currículos escolares. (HAGUIARA-CERVELLINI, 1983, p. 04).

Para a autora, as crianças surdas, independentemente do grau, são sensíveis à Música. Em sua pesquisa constatou que a vivência da música propiciou a canalização de estados conflituosos e de disputa, para o toque de instrumentos musicais e para a dança, possibilitando uma forma de comunicação, cujo discurso não é verbal, mas total: "a criança se expressa através do seu corpo, dançando dramatizando, criando o jogo simbólico, vocalizando ou cantando" (HAGUIARA-CERVELLINI, 1983, p. 165).

Vários pesquisadores apontam para outros caminhos e defendem a inserção de alunos com surdez nas aulas de música muito além da integração social durante as atividades (EDWARDS, 1974, HAGUIARA-CERVELLINI, 1983, 2003, DARROW, 1999, 2003, 2006, 2007, DARROW; SCHUNK,1996, HASH, 2003, SALMON, 2003, BENARI, 2003, GLENNIE, 2008) destacam que as crianças podem melhorar também a coordenação motora através do movimento (dança), a aprendizagem sobre ritmo, harmonia, melodia, forma e expressão, com experiências altamente valiosas tanto para o aluno com deficiência como para o professor e demais alunos na sala de aula. Aceitar a surdez, acreditar no surdo e nas suas possibilidades musicais mostram-se condições importantes para uma representação dele como ser musical.

Portanto, experiências musicais na infância podem ser de fundamental importância para a constituição do ser musical do surdo. Além disso, um elemento para a sua formação e o desenvolvimento de sua sensibilidade. Isso mostra a importância de propiciar a música de forma lúdica e prazerosa na infância, para que a criança surda possa se apropriar dela sem reservas.

1.4.2 Percepções sobre ensinar música para alunos surdos

Darrow (1999) examinou as percepções dos educadores da música (nas áreas de canto coral e ensino de instrumentos) a respeito da prática da inclusão de alunos com deficiências. Nesta pesquisa quase todos os entrevistados manifestaram-se sobre as dificuldades relacionadas à prática inclusiva, mencionando, também, a necessidade de atuação de profissionais de outras áreas para trabalhar conjuntamente. Outro ponto identificado foi a necessidade de maiores informações a respeito das 'inabilidades' desses alunos e do tempo de atividades requerido para incluir com sucesso estes estudantes na escola. Para Darrow, a maioria dos educadores musicais sentiu que a inclusão teve um impacto positivo nos estudantes com e sem 'inabilidades', embora algumas reservas também fossem expressas.

Do mesmo modo Cruz (1997), em sua pesquisa, relatou as principais dificuldades encontradas pelos professores pesquisados para promover a inclusão de alunos surdos e com outras deficiências nas aulas de música. Para ela, os pontos levantados abrangem o ambiente externo e o interno. Os problemas que vêm de fora do ambiente de sala de aula foram divididos em problemas de natureza prática e conceitual. De ordem prática seriam os ruídos, apontados pelos professores que trabalham próximos a sala de música. Estes professores queixam-se dos ruídos gerados pelas atividades musicais. Já os de ordem conceitual referem-se ao pequeno número de professores que trabalham com a linguagem musical. A razão principal, apontada pela pesquisadora, é a falta da compreensão conceitual sobre a aplicação da música na classe. Com relação ao ambiente interno, a pesquisadora relaciona as dificuldades em dois aspectos: o aluno surdo e o professor. Alunos surdos, frequentemente, lançam questionamentos com relação à sua participação nas atividades musicais. Tais como: - "Eu não posso ouvir, você lembra?" Ou, - "O que eu vou fazer com a música, para quê vou usá-la?" Entretanto, a autora justifica que estes problemas foram reduzidos por causa da exposição dos alunos a equipamentos de multimídia, embora a autora não tenha mencionado como estes equipamentos foram utilizados para 'reverter' esta opinião dos alunos surdos. Já com relação ao professor, Cruz (1997), afirma que a frustração pode se constituir em um problema para muitos professores, fazendo com que parem de procurar meios alternativos para ensinar música ao surdo. Também foi mencionada a lentidão dos resultados: "os resultados neste campo são lentos, o que requer muita paciência" (CRUZ, 1997). Além disso, muitos professores consideram que "as atividades musicais para surdos são, simplesmente, um 'desperdício de tempo', porque os estudantes são incapazes de ouvir sons musicais" (CRUZ, 1997).

Brown e Denney (1997) relacionam em sua pesquisa aspectos sobre a exclusão da música nos currículos escolares dos alunos surdos. Para as autoras, esta exclusão parece estar relacionada ao fato de que muitos professores compartilham da opinião de que educar o surdo na área de música representa uma 'futilidade'. Consequentemente, para as crianças surdas, não são fornecidas aulas de música e, quando elas ocorrem, se limitam apenas a uma exposição à sua história (BROWN; DENNEY, 1997, p. 35).

De acordo com Edwards (1974), não há nenhuma diferença significativa entre os resultados obtidos com relação à música para ouvintes e/ou para crianças surdas. É importante fornecer aos indivíduos surdos a oportunidade de usar seus resíduos auditivos na apreciação e na compreensão da música. Por exemplo, há alguns indivíduos surdos que, por causa da natureza de sua perda de auditiva, podem apreciar melhor os sons com menor intensidade. Consequentemente, os estímulos musicais a serem empregados deverão estar na escala de frequência em que o indivíduo surdo é mais sensível.

Mas como uma pessoa escuta?

Glennie (2008), percussionista surda de origem escocesa, em seu ensaio sobre a audição, explica que a incapacidade de ouvir não impede aos surdos de escutar sons. Para ela, a maioria das pessoas sabe muito pouco sobre o processo de escutar e, consequentemente, sobre surdez. Ao sugerir a utilização do termo "surdez profunda", Glennie justifica que a pessoa ouvinte usa os três sentidos para escutar, ou seja, a visão, o toque e a audição; já o surdo utiliza apenas dois desses sentidos: o toque, através da sensação, e a visão. O verbo 'escutar', em sua raiz semântica, engloba três ações: o ouvir, o sentir e o ver. Já o verbo 'ouvir' envolve apenas a ação orgânica específica do aparelho auditivo. Desse modo, para que o surdo profundo possa escutar, ele teria que ouvir os sons e sentir as vibrações. Nas palavras da autora:

> [...] ouvir é basicamente uma forma especializada de toque. O som é, simplesmente, o ar vibrando que o ouvido colhe e converte em sinais elétricos e que, então, são interpretados pelo cérebro. A sensação do ouvir não é o único sentido que pode fazer isto, o toque pode fazer isto demasiado. Se você estiver em uma estrada e um caminhão grande passar por perto, você ouve ou sente a vibração? A resposta é ambos. Com a vibração de frequências muito graves o ouvido começa a se transformar ineficiente e o resto do sentido de toque do corpo começa a dominar. Por alguma razão nós tendemos a fazer uma distinção entre o ouvir um som e o sentir uma vibração, que na realidade são a mesma coisa. É interessante notar que na língua italiana esta distinção não existe. O verbo "sentire" significa ouvir e o mesmo verbo na forma reflexiva "sentirsi" significa sentir. A surdez não significa

> que você não pode ouvir, apenas que há algo errado com o ouvido. Mesmo alguém que é totalmente surdo pode ainda ouvir/sentir sons. (GLENNIE, 2008b).[12]

Contudo, há um outro elemento na equação de escutar - a visão. A partir da visão, pode-se também ver os objetos movendo-se e vibrando. Ao ver a pele de um tambor vibrar, ou mesmo ao ver as folhas de uma árvore que se movem ao vento, o cérebro cria um som correspondente. Para Glennie, o processo de escutar está intimamente relacionado com os outros sentidos, que teriam a função adicional de processar os vários 'bits' das informações geradas pela emissão de um sinal elétrico para, só então, criar uma imagem do som. A autora afirma que os vários processos envolvidos em escutar um som são muito complexos e realizados subconscientemente.

Darrow (2003) também explica o processo de escutar, caracterizando-o como uma ação mental, enquanto o ouvir seria um processo físico. Assim, a função do ouvido seria a de coletar os estímulos auditivos e levá-los até o cérebro, que, ao dominar esses estímulos, transforma o processo de ouvir em escutar. Portanto, a habilidade de se fazer discriminações sobre o que o indivíduo ouve é uma função dentro do escutar "o desenvolvimento de boas habilidades de escuta permite aos estudantes com perdas auditivas a usar a sua audição residual na máxima extensão possível"(DARROW, 2003, p.03).

Glennie (2008b) relata que é questionada com frequência sobre a opção de ser uma musicista e não poder ouvir o que está tocando. A resposta dada a essa indagação é a de que ela não poderia ser uma musicista se não fosse capaz de escutar. Na citação abaixo ela esclarece seu ponto de vista:

> Quem pode dizer que quando duas pessoas que ouvem normalmente um som estão ouvindo o mesmo som? Eu sugeriria que a audição de todo mundo é diferente, ouvimos diferente. Tudo que nós podemos dizer é que a imagem do som construído pelo cérebro deles é a mesma, de modo que externamente não haja nenhuma diferença. Para mim, tanto quanto para todos nós, eu sou melhor em determinadas coisas com minha audição do que outro o é. Eu necessito fazer a leitura labial para compreender a fala, mas minha consciência da acústica em uma apresentação é excelente, por exemplo. (GLENNIE, 2008b).

Darrow (2003) ainda sobre o processo de escuta afirma que muitos alunos com perda auditiva são na verdade musicais, da mesma forma que existem alunos com boa audição que não são musicalmente inclinados. Para ela, há alguns alunos com dificuldades auditivas que têm desenvolvido boas habilidades de escuta. A aula de música se constitui, então, como um excelente lugar para desenvolver e exercitar essas habilidades.

[12] O documento foi traduzido pela autora e extraído via internet e não apresenta indicação de número de páginas.

Experiências significativas em música

O termo ‘experiências significativas em música’ será utilizado no trabalho a partir da concepção de Edwards (1974) que afirma que o torna significativa uma experiência musical para o aluno surdo é a possibilidade construir o conhecimento musical a partir dos conceitos musicais, ou seja, “se a finalidade de ensinar a música ao surdo for fazê-lo aprender algo sobre a música, então se deve ensinar música a ele” (p.100).

Os dados da pesquisa realizada por Brown e Denney (1997), sugerem que os professores estão utilizando a música nas salas de aula com estudantes surdos de quatro maneiras diferentes: (1) voz ou instrumentos, 2) treinando a fala, 3) áreas correlatas, 4) música para reforçar aprendizagem da sala de aula. No primeiro grupo, usando a voz ou os instrumentos, foram mencionadas canções representadas através da Língua de Sinais e canções tocadas com jogos de sinos *handbells*. Também foram mencionadas atividades de escuta individual e atividades de exploração livre, usando-se um teclado. Já no segundo grupo, treinando a fala, incluiu a emissão da voz, percepção de tonalidades e pulsação e reconhecimento da presença do som. No terceiro grupo foi mencionado o estudo das ciências. Por exemplo, na aula de Física a música foi utilizada para a compreensão das ondas sonoras/frequência) e em Estudos Sociais, a música de diferentes Culturas, enfocando, principalmente, as danças. Finalmente, no último grupo a música foi utilizada como meio para memorizar fórmulas e como ferramenta para relaxar os alunos e oferecer um clima positivo.

Cruz (1997), em um estudo de caso, examinou a perspectiva de um professor de música em trabalhar com o aluno surdo em sala de aula. Os resultados da pesquisa sugerem que se a música for apresentada em um contexto significativo, pode representar um papel muito importante na aprendizagem do aluno e, principalmente, na integração social das crianças surdas.

Segundo Brown e Denney (1997), a música pode beneficiar uma criança em muitas áreas de sua vida, experiências estas denominadas como significativas e que fazem parte da sua identidade cultural. Assim, sem exposição à música, a sua história, e seus compositores, as crianças surdas perderão uma parte valiosa da instrução cultural. Para as autoras, os sentidos remanescentes podem ser utilizados pelos indivíduos surdos para compreender e apreciar a música. Por exemplo, um indivíduo surdo pode apreciar a música através da

estimulação tátil e visual. A música pode também ser usada como uma ferramenta de relaxamento para as crianças que estão tensas ou com hiperatividade.

No exemplo da instrução da linguagem musical sugerido por Salmon (2003), a música deve ser usada não unicamente para expressar os movimentos do corpo, mas também como uma parte significativa da atividade. A maneira que a música se torna significativa para os indivíduos surdos precisa ser, contudo, melhor explorada. Edwards (1974) enfatiza que os conceitos musicais, deverão estar presentes nas atividades a serem desenvolvidas com as crianças. A atividade musical significativa possibilita que a criança surda construa conceitos musicais expressando-os, a partir de uma execução sonora. Assim, estratégias de aprendizagem que privilegiam o conceito como gerador da prática musical, podem ser empregadas pelo professor como recurso metodológico.

Edwards (1974), Darrow e Schunk (1996), Hash (2003) e Lima (2006), sugerem que ao adaptar-se às necessidades do aluno surdo, ao mesmo tempo em que se fornece a oportunidade de experimentar a música em uma maneira concreta, o processo de aprender e de apreciar a música pôde tornar-se mais significativo. De outro modo, sem a oportunidade de experimentar a música, as crianças surdas não podem incorporá-la ao seu projeto de vida, nem mesmo experimentá-la para emitir um juízo de valor. Contudo, como bem afirma Darrow (2007), uma experiência significativa depende, fundamentalmente, da qualificação dos profissionais envolvidos. Uma qualificação para os educadores que tentam desenvolver atividades musicais para o surdo é necessária e requer a preparação, tanto nos aspectos da educação musical como, também, da instrução dos conteúdos de formação humanística e relativos à educação especial, como um todo.

O planejamento da aula de música

Para manter os estudantes interessados e envolvidos nas atividades com a música, procura-se, constantemente, por novas maneiras de se aproximar dos conceitos musicais através de atividades práticas. A pesquisa de Hash (2003) sugere que para a realização das atividades práticas poderiam ser utilizados instrumentos de diversos tamanhos e timbres de boa qualidade sonora. É o caso, por exemplo, das propriedades do som. Neste item também foram mencionados a utilização e recursos oriundos dos avanços tecnológicos. A quantidade

de *softwares* de música aumentou significativamente e a utilização dos recursos da computação poderia fornecer indícios visuais para alguns dos sons musicais, por exemplo.

Contudo, tecnologias à parte, o planejamento das atividades musicais direcionadas às crianças surdas aponta para outros caminhos. Entre eles a utilização de instrumentos musicais, que não se constituem somente como uma ferramenta para aumentar a motivação das crianças, mas também podem dar suporte para a aprendizagem musical. Nas atividades sugeridas por (EDWARDS, 1974, HAGUIARA-CERVELLINI, 1983, CRUZ, 1997, HASH, 2003, SALMON, 2003, DARROW, 2007), a utilização de instrumentos ativaria o princípio do "jogo" e, assim, as experiências musicais, executadas com sucesso por crianças surdas, poderia ajudar a melhor a sua auto-imagem.

De acordo com Darrow (2007), em termos de habilidades musicais específicas, os estudantes surdos são capazes de manter padrões rítmicos simplificados como um ostinato, por exemplo. Apresentam, entretanto, dificuldades em reproduzir padrões rítmicos com grau de dificuldade maior. Com respeito à discriminação das tonalidades, os estudantes surdos apresentam mais facilidades em discriminar frequências mais graves. Hash (2003) sugeriu a adoção das escalas de Si a Fá (Si abaixo do Dó médio, a um Fá acima) como as escalas de melhor aproveitamento. Porém, segundo o autor, com o treinamento esta habilidade poderá ser melhorada. Robbins e Robbins (1980) apontam, ainda, a necessidade da elaboração de arranjos específicos para a execução de alunos surdos. Para os autores, as peças podem necessitar de arranjos mais simplificados para compensar uma falta do desenvolvimento técnico em um primeiro momento de musicalização. Contudo, não se quer aqui afirmar que arranjos simplificados sejam utilizados de maneira recorrente. Deste modo, à medida que os alunos vão desenvolvendo suas aprendizagens musicais, evidentemente, os arranjos ganharão níveis mais complexos.

Assim, ao planejar atividades musicais, visando experiências musicais significativas para crianças surdas, o professor de música deverá estar consciente do seu importante papel. Os métodos de ensino deverão ser adaptados e modificados para que o aluno surdo possa tocar com técnica. De acordo com Edwards (1974), as partituras a serem utilizadas deverão estar adaptadas com as sugestões visuais e estimulação tátil. Para a autora, ao ensinar música instrumental aos estudantes surdos conclui-se que as exigências para aprender um instrumento são similares para ambos: surdos e/ou ouvintes: "para todos os alunos é necessário um ensino bom, uma prática consistente e uma sustentação positiva" (Edwards, 1974, p.121).

Para Salmon (2003) os métodos que envolvem o princípio de 'aprender fazendo' com a ênfase na experiência sensório extensiva são cruciais ao desenvolvimento do sentimento

neuromuscular das crianças surdas para a música. Em consequência da exposição às experiências concretas com música 'aprender-fazendo', as crianças podem desenvolver sentimentos e construir imagens mentais dos conceitos da música, gerando esta compreensão.

Em se tratando do ensino de música, sabe-se que o indivíduo surdo tem uma posição desvantajosa com relação ao indivíduo ouvinte. De acordo com a revisão da literatura, para ajudar um indivíduo surdo a construir seus próprios conceitos da música e a compreendê-los é preciso ensinar música ao surdo utilizando-se o corpo inteiro, através dos movimentos. Desta forma, através de atividades em que o movimento é estimulado, todas as crianças, incluindo as crianças surdas, poderão perceber as vibrações musicais, os ritmos, a dinâmica musical. De acordo com Salmon (2003) e Benari (2003), o movimento e a música usados, conjuntamente, motivam e ajudam a criança a controlar o seu próprio corpo e podem se constituir como um meio particularmente valioso para promover a expressão musical de uma criança surda.

Salmon (2003) aponta a música e o jogo como possibilidades de reunir, de modo lúdico, música e alma. É através do jogo e da relação com os colegas que se estabelecem regras de convivência e aprende-se a lidar com as regras de jogo. Segundo a autora, música, jogo e movimento vêm sendo utilizados por muitos anos nos processos de musicalização de crianças principalmente, pela resposta corporal natural à música. Essas respostas podem ser evidenciadas ns ações corporais das crianças, tais como: andar, saltar, pular, e assim por diante. Salmon aponta a existência de músicas que naturalmente sugerem esses movimentos, podendo acenar como árvores ao vento, flutuar como nuvens, cair adormecido e acordar quando a música sugere que assim seja feito, ou ainda executar outros movimentos que são percebidos através da sua execução. Sob este ponto de vista a liberdade de movimentos e a liberdade pessoal devem ser incentivadas em todos os níveis de educação, pois é ela que permite às crianças responder fisicamente aos movimentos, sem inibição.

Benari (2003) ao tratar da questão do movimento e da dança para a criança surda sugere uma introdução aos conceitos musicais. Em sua obra 'Ritmo Interno' destaca a importância da expressão corporal para o surdo e a íntima relação da dança com a música, não havendo, portanto, nenhuma justificativa para não se oportunizar dança e música ao surdo.

> - 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, metal, 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).[13]

[13] Tradução da autora

A autora sugere, ainda, vários tópicos para orientar ao professor de dança como trabalhar os elementos musicais que nortearão a sua prática com alunos surdos. Para ela dança e música são intimamente ligadas. Reforça esse elo trazendo o fato de que em algumas culturas existe uma única palavra para designar a dança e a música. Esse é o seu princípio norteador, ou seja, as pessoas não fazem a música sem dançar, nem a dança sem fazer música.

Benari afirma que o movimento pode melhorar a flexibilidade e a força do aluno surdo. Dança também pode dar a possibilidade de auto-expressão, criatividade, e uma introdução à música, teatro e artes, em geral. Segundo o seu ponto de vista, a dança pode aumentar o conhecimento do espaço e da sua posição em relação a ele; dançando com um parceiro ou em grupo pode aumentar a sua consciência da sua sociabilidade e a dos outros em geral. O ritmo interno pode expandir sua compreensão sobre ritmo e, a respiração profunda por sua vez pode ajudar no desenvolvimento da sua fala. A aquisição da autodisciplina alcançada pela dança pode se constituir como uma ferramenta benéfica para outras áreas de conhecimento. Trindade (2003), também destaca a importância da expressão corporal na atividade de execução musical, mas diferentemente sua proposta fundamenta-se no seu trabalho com alunos cegos.

Assim, fundamentando-se nas propostas de Salmon (2003), Benari (2003) e Trindade (2003), se o professor de dança pode utilizar esta linguagem como uma introdução à música, em contrapartida, o professor de música poderia, também, valer-se da dança e do movimento como uma forma de desenvolver as habilidades relacionadas a uma aprendizagem musical, como a identificação e contagem de pulsos, à consciência espacial, o entendimento da forma da música, da exploração do balanço e equilíbrio, por exemplo.

Dentre as abordagens mais tradicionais utilizadas na Educação Musical e que destacam a importância do movimento corporal pode-se destacar a proposta de Dalcroze (1865-1950) que através do seu método, ao qual denominou euritmia, preconizava que o indivíduo deveria experimentar a música física, mental e espiritualmente. Para Dalcroze, o importante era desenvolver uma ordem interna nas crianças e alunos em geral, ou seja, o equilíbrio entre o corpo e o espírito, entre o movimento e o repouso, entre o intelecto e a emoção. A euritmia tinha como função preparar o corpo do aluno para sentir conscientemente as sensações musculares de tempo e energia em suas manifestações no espaço. Para ele, o corpo se converte em um instrumento e executa e o transforma em movimento. A experiência eurítmica ativa os sentidos, o sistema nervoso, o intelecto, os músculos, as emoções e a expressão criativa. Trabalha, assim, com a imagem visual, sensorial, auditiva, táctil e

muscular. A metodologia Dalcroziana dá ênfase à música improvisada pelo professor em decorrência da necessidade de cada movimento do ensino, evitando deste modo a automatização de movimentos. Estratégias que forçam a praticar o estar presente (atenção) e estar pronto para ouvir não só com o ouvido, mas também com o corpo, a respiração, o sistema nervoso, são utilizadas. Todos os jogos são aplicados na direção de aprimorar o aprendizado dos principais itens do conhecimento musical com uma performance repleta de alegria, humor, elegância e grande concentração.

Karl Orff (1895-1982) através do seu método enfatiza a atividade – contato com a música - com todos os seus elementos (ritmo/melodia/harmonia/timbre), simultaneamente. Tem como base a palavra falada - o ritmo da linguagem. Assim, sua pedagogia está fundamentada no tripé: palavra, som e movimento. A partir deste tripé pretende desenvolver a inteligência e exercitar as possibilidades motoras do corpo promovendo, gradualmente, a capacidade de apreciar e compreender a música. Orff, preconiza a formação das crianças em um ambiente natural, enfatizando o jogo de prosódia livre, de percussão corporal e de coordenação motriz para o desenvolvimento das faculdades musicais por meio da improvisação de ritmos e melodias. Para tanto são usados, além do próprio corpo, instrumentos de percussão de som indeterminado e determinado (placas).

Assim, tanto o método de Dalcroze quanto o de Orff poderão ser empregadas pelo professor de música de alunos surdos uma vez que ambos preconizam a adaptação dos exercícios com exploração do Movimento corporal para a realidade encontrada no contexto em que ele irá atuar.

Edwards, (1974), da mesma forma, sugere a utilização de algumas abordagens tradicionais. Cita, especificamente, Orff e Kodály. Sugere a utilização dos componentes visuais de movimento presentes nessas abordagens para ensinar conceitos musicais aos alunos surdos. Para ela, os educadores musicais deveriam dedicar atenção especial para a amplificação do estímulo musical, utilizando-se para isto dos recursos fonomímicos destacados pelos autores. Também destaca o aspecto relativo à qualidade de instrumentos e equipamentos de gravação e a familiaridade e complexidade dos materiais usados.

Salmon (2003) sugere que as canções empregadas no trabalho com crianças surdas devam ter uma variação pequena de tons e melodia. Deste modo, podem ser reproduzidas pela criança sem maiores dificuldades. Para ela, a melodia deverá refletir uma clara estrutura e acompanhamento harmônico. Da mesma forma, os textos das letras deverão ser apropriados para a faixa-etária e o nível cognitivo das crianças. Estas letras deverão ser de fácil transmissão e de fácil entendimento.

Alunos com a 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 (SACKS, 2005). O autor utiliza o termo sentido acessório para se referir ao desenvolvimento da percepção de vibrações pelos indivíduos surdos. Para exemplificar essa capacidade de identificar vibrações cita o exemplo de Lucy K., que embora profundamente surda, era capaz de avaliar, de imediato, um acorde como 'dominante', colocando a mão sobre o piano. Além disso, conseguia interpretar vozes em telefones com grande amplificação. Em ambos os casos, o que se percebeu foram vibrações, e não sons. Para Sacks, este sentido acessório "guarda certas analogias com o desenvolvimento da 'visão facial'- que usa o rosto para receber uma espécie de informação de sonar - nos cegos" (SACKS, 2005, p. 21). Sacks também defende a utilização de aparelhos de amplificação sonora. Para ele, estes aparelhos representam um grande avanço ao propiciar aos alunos surdos experiências significativas em música, pois facilitam a percepção do mundo sonoro. Por todo o corpo é possível captar as vibrações das ondas sonoras. Estas podem ser percebidas pela pele e pelos ossos.

Macy, descrevendo os processos que Helen Keller (2001) utilizou para escrever a obra 'A história de minha vida', afirma que em relação à música, as vibrações sonoras lhe eram importantes, não podendo, porém, fazer um juízo exato de suas sensações:

> Quando alguém toca música, sua fisionomia exprime entusiasmo; ela aplaude juntamente com os outros espectadores [...]. A música desperta na Srta. Keller, a idéia de ruído e ritmo. Mesmo não sabendo cantar nem tocar ela experimenta algum prazer com a arte dos sons. As vibrações lhe chegam pelos corpos sólidos em que ela pousa a mão, ou mesmo pelo ar. Ela gosta, igualmente, de apalpar a garganta de uma pessoa que canta, para sentir a vibração e o movimento dos músculos. (MACY, In: KELLER, 2001, p. 180).

Para Haguiara-Cervellini (2003), a qualidade da produção sonora da criança é diferente se ela teve contato com a música. Independentemente do grau da perda auditiva, as crianças surdas são sensíveis à música. Para a autora, a vivência da música torna visível a descontração, a liberdade, a criatividade, a comunicação, a afetividade e a alegria das crianças. Nas atividades desenvolvidas pelas crianças surdas, surgiam manifestações rítmicas espontâneas, chegando até a criação de improvisos rítmicos e melódicos-vocais. Em sua pesquisa relata a relevância da música na vida dos sujeitos surdos, apontando para o papel que esta assume, no sentido de favorecer o "desenvolvimento integral da pessoa" (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 81).

Com relação aos conteúdos a serem trabalhados com o aluno surdo, Perlin (2003), relatando os aspectos da pedagogia, sugere que os mesmos não devam ser inferiores aos dos ouvintes. Para ela, os conteúdos devem, inclusive, ter outras noções já que o surdo vai ter de conviver numa sociedade ouvinte, isto não quer dizer, contudo, que se deva optar pela oralização.

A flexibilização das atividades vem sendo discutida por educadores como um meio para facilitar a aprendizagem. Esta plasticidade na aplicação do planejamento seria necessária, pois permitiria uma adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem. A necessidade desta flexibilização de planejamento deriva-se da complexidade dos processos educativos que dificilmente podem ser previstos com antecedência. Por isso, a importância de se contar com um número de meios e estratégias para poder atender às diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/aprendizagem. Nas palavras de Zabala (1998, p. 94) "um planejamento suficientemente flexível entendido como uma marco para orientação do ensino, que permita introduzir modificações e adaptações, tanto no planejamento mais a longo prazo como na aplicação pontual".

Neste sentido, faz parte das características do professor, a percepção se a atividade deve ser modificada, ou até mesmo abandonada quando não está cumprindo os objetivos estabelecidos previamente. Como afirma Cruz (1997), a razão para mudar as atividades é que a maioria dos estudantes surdos tem atenção reduzida. Contudo, para manter sua atitude positiva para a música, é necessário mudar a atividade constantemente ou parar, quando não estão mais interessados "se estão aceitando [a atividade musical], fazê-la; se não, mudá-la" Cruz (1997). Da mesma maneira, Salmon (2003) também destaca a necessidade do professor de música ser flexível para trocar a atividade se esta não cumpriu o objetivo. Para as duas autoras, um professor com planejamento flexível poderá evitar que os estudantes se tornem cansados ou desmotivados na realização da mesma.

As condições de trabalho e do espaço físico também são importantes, dada a natureza da expressão corporal a ser realizada com alunos surdos. Desse modo, é importante que o espaço a ser utilizado esteja adaptado e tenha um isolamento acústico para as atividades musicais direcionadas aos surdos. De acordo com Haguiara-Cervellini (1983), Edwards (1974), Benari (2003) na impossibilidade de um estrado, é recomendável, então, a utilização de um espaço que tenha um assoalho de madeira. O assoalho de madeira é indicado, pois facilita a condução das vibrações sonoras até o corpo da criança surda, permitindo, desse

modo, sentir melhor as condições acústicas do ambiente. Nestes ambientes, também são indicadas roupas mais leves e pés descalços.

Os elementos abordados na legislação brasileira sobre a educação de alunos com deficiências, as perspectivas de inclusão e mais, especificamente, os processos de educação do aluno com surdez e práticas musicais adotadas, demonstram que há um suporte teórico capaz de sustentar as discussões sobre o contexto encontrado nas escolas da grande Florianópolis.

A partir da revisão da literatura foi possível perceber que a questão da Educação Musical para surdos vai muito além das salas de aula nas escolas regulares. Acredita-se que a partir da compreensão das significações sociais sobre a relação surdez-música, apresentado no tópico “Cultura Surda e música” todo um contexto sócio-cultural pode ser abstraído. Este contexto ajudou fundamentalmente a pesquisadora no planejamento e execução das ações práticas de atividades musicais direcionadas para alunos surdos em contexto inclusivo.

2 - CONSTRUINDO A PESQUISA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS ADOTADOS PARA INVESTIGAR PRÁTICAS MUSICAIS COM ALUNOS SURDOS

Neste texto serão abordados os processos de construção da pesquisa. Procura-se demonstrar como foram delineados os eixos principais da coleta de dados, entre eles os questionários preliminares e o roteiro de perguntas das entrevistas semi-estruturadas. Também procura-se descrever como foram realizadas as inserções no espaço escolar. Apresenta-se, ainda, a importância da fase inicial da pesquisa e a sua reestruturação e adequação à realidade encontrada na escola. É a partir desta realidade, que são executadas as atividades musicais que fundamentam a busca por elementos de ação de ensino de música para alunos surdos na escola regular.

2.1 Enfoque qualitativo

Alves (1991) afirma que uma das principais dificuldades encontradas pelo pesquisador, quando opta por trabalhar com uma metodologia qualitativa, é o planejamento da pesquisa. Para a autora, além de balizar o trabalho do investigador, o projeto é essencial para a avaliação da viabilidade e relevância do estudo proposto.

> Um projeto de pesquisa consiste basicamente na formulação clara da questão (ou questões) que se pretende investigar e na descrição da maneira pela qual se planeja respondê-la, acompanhadas de uma argumentação que destaque a relevância do estudo e a adequação da estratégia proposta. (ALVES, 1991, p. 56).

Lüdke (1992) propõe um esquema básico para situar as questões fundamentais relativas aos problemas de natureza metodológica. A maneira como estas questões são respondidas revelaria o próprio sistema de pensamento a elas subjacente. Em primeiro lugar, vem a questão sobre o que é cognoscível, o que pode ser conhecido, ou seja, a questão ontológica. Em segundo lugar, vem as relações entre o conhecedor e o conhecido, o que convencionalmente vem sendo chamado de questão epistemológica, cujo processo depende diretamente dos pressupostos assumidos ontologicamente. Finalmente, viria a questão que se

convencionou chamar de metodológica, ou seja, como se pode descobrir as coisas, ou como se faz o conhecimento sobre elas. Não se trata de buscar uma solução apenas metodológica, ou melhor, percebe-se que toda decisão nessa esfera está necessariamente ligada a posições definidas nas esferas anteriores correspondentes à ontologia e à epistemologia. Para Lüdke, o pesquisador "aprende a ver a pesquisa como um processo cujas partes se integram mediante um delicado equilíbrio, sob constante risco, na busca da construção do conhecimento" (LÜDKE, 1992, p. 43).

Este estudo está de acordo com um enfoque qualitativo de pesquisa, buscando-se a obtenção de dados através da inserção direta do investigador no meio pesquisado. Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características principais da investigação qualitativa. A primeira delas se refere ao ambiente natural como fonte para a obtenção de dados, ou seja, na investigação qualitativa "os dados são recolhidos e complementados pela informação que se obtém através do contato direto do pesquisador com o ambiente natural" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 45). Para os autores, a investigação qualitativa também se caracteriza por ser descritiva. Nela os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens, o que permitirá uma análise em profundidade, em toda a sua riqueza. Da mesma forma, os investigadores mantêm o interesse focado no processo e não simplesmente nos resultados ou produtos (ELLIOTT, 1990). Bogdan e Biklen destacam ainda a importância de se analisar os dados de forma indutiva. Isto é, na investigação qualitativa os pesquisadores tendem a fazer abstrações à medida que "os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). E, finalmente, o significado é de importância vital. Em outras palavras, busca-se a compreensão dos dados a partir das perspectivas dos participantes.

Minayo (2000) também aponta o papel das representações dos participantes da pesquisa qualitativa. Para ela, o sujeito de estudo, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados está em permanente transformação. Assim, é preciso considerar no processo investigativo o sistema de relações, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, e também as representações sociais que constituem a vivência das relações objetivas pelos atores sociais, que lhe atribuem significados. A autora destaca a importância da investigação qualitativa como alternativa ideológica, uma vez que se procura "aprofundar o caráter social e as dificuldades de construção do conhecimento que o apreendem de forma parcial e inacabada" (MINAYO, 2000, p. 12).

Esteban (2003) recomenda que para a discussão metodológica no âmbito das pesquisas qualitativas, seja realizada uma triangulação como procedimento favorável à construção de

um discurso plausível. A presença de dados de fontes diversas "contribui para uma melhor compreensão da interpretação que está sendo feita no processo de pesquisa porque amplia as possibilidades de confronto dos dados e das suas traduções e complexifica a análise" (ESTEBAN, 2003, p. 208). Sob esta perspectiva, a pesquisa qualitativa não pretende apenas construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade.

Desta maneira, o enfoque qualitativo foi considerado como sendo o mais apropriado para fundamentar este estudo, uma vez que se pretendeu investigar, a partir de uma amostra intencional, como professores e/ou profissionais que atuam em um contexto inclusivo com crianças surdas pensam a educação musical e que práticas musicais estão sendo implementadas em suas aulas. As práticas musicais advindas desta relação de ensino-aprendizagem, processo que envolve o professor, o aluno e o contexto em que atua, foram investigadas sob a concepção de "compreender melhor o compreender do outro" apontado por (GARCIA, 2003, p. 11). Para a autora, a necessidade de estudar/pesquisar o cotidiano justifica-se, pois "parte-se do estudo da prática, para a teoria a fim de a compreendermos e à prática retornarmos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática" (GARCIA, 2003, p. 12). Esteban (2003) também destaca a importância da reflexão sobre as práticas escolares quando o assunto é inclusão. Para ela:

> [...] responder ao que é ensinar, aprender, conhecer, incluir ou excluir, quando pretendemos dialogar com sujeitos que habitam as margens da sociedade, sujeitos tratados na dinâmica social como insignificantes, sujeitos invisibilizados pela ciência. Sujeitos que dão vida à escola pública e nela fracassam, ou criam muitos problemas, ou nos obrigam permanentemente a refletir sobre as práticas escolares em sua profunda articulação com a dinâmica social. Sujeitos que expõem a insuficiência do discurso da igualdade e a urgência de projetos cujos tecidos sejam flexíveis o bastante para abrigar a diferença. (ESTEBAN, 2003, p. 199).

O trilhar metodológico desta pesquisa foi se apresentando como algo dinâmico, que não se constituiu como algo único, o que não significou indefinição, uma vez que o desenho da pesquisa qualitativa é essencialmente flexível. Assim, a organização da pesquisa, considerando as condições da participação do pesquisador e a natureza do objeto em foco teve, inicialmente, um caráter exploratório e foi realizada em duas fases. A primeira fase ocorreu em 2007 e primeiro semestre de 2008. Gil (1994) define a pesquisa exploratória como a que tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Para o autor, este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado. É o caso do presente estudo que revelou a existência de poucas

pesquisas na área da educação musical direcionadas ao aluno surdo, adaptadas à realidade brasileira. Da mesma forma, olhando-se para o universo da literatura brasileira que trata sobre surdez, encontrou-se uma única autora (HAGUIARA-CERVELLINI, 1983, 2003), abordando a questão da musicalidade do indivíduo surdo.

Para Moreira e Caleffe (2006, p. 69), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o "objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno". A partir desta visão geral, poderia se compreender como surgiu a problemática da inclusão, como foi pensada no Brasil e na Grande Florianópolis, em particular, para situá-la no contexto atual. Isto ajudaria a compreender o contexto dos professores, dos demais alunos e da sociedade mais ampla nos programas de inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares. Ajudaria, também, a situar determinados preconceitos, descrever as dificuldades e facilidades enfrentadas por professores e/ou profissionais que trabalham com alunos incluídos. Por outro lado, a pesquisa poderia ajudar a compreender as diferenças ou semelhanças entre professores, escolas ou mesmo entre os alunos com surdez. Problemas ou facilidades de uma ou outra escola poderão ajudar a levantar questões, verificar hipóteses ou mesmo relativizar pressupostos gerais das políticas do discurso da inclusão.

Na segunda fase, desenvolvida durante o ano de 2008, adotou-se uma nova perspectiva. Passa a nortear a coleta de dados da parte prática elementos da pesquisa-ação. Moreira e Caleffe (2006, p. 90) definem pesquisa-ação como "uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção". Para os autores a pesquisa-ação no campo educacional é recomendada quando envolve um conhecimento específico para um problema específico e/ou uma situação específica. Os autores destacam características tangentes da pesquisa-ação, tais como: envolver aspectos situacionais – em um contexto específico -, ser de caráter colaborativo entre equipe, conter elementos auto-avaliativos, cujo principal objetivo é melhorar a prática pedagógica. A pesquisa-ação na escola também pode ainda ser apropriada para estabelecer métodos de ensino, estratégias de aprendizagem, procedimentos de avaliação, atitudes e valores, desenvolvimento pessoal de professores, gerenciamento e controle e, ainda, aspectos relacionados à gestão.

Nesta pesquisa foram desenvolvidas duas ações com caráter prático, em que a atuação da pesquisadora se fez presente de forma sistemática como professora de música: a primeira desenvolvida junto ao Projeto Piloto e a segunda na Oficina Sons em Movimento. A adoção da pesquisa-ação também foi importante, pois havia a pretensão em avançar nas questões

sobre a prática educativa, ou seja, adicionar mais conhecimentos sobre "novas maneiras de ensinar em sala de aula" e "melhorar a prática" (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 88). Como destaca Elliott (1990, p.176), a investigação-ação educativa consiste exatamente na "capacidade dos docentes em gerar conhecimentos profissionais, em vez de aplicar os conhecimentos de outros, por exemplo, investigadores especializados".

Neste sentido, através das atividades práticas, a pesquisadora procurou desenvolver e gerar conhecimento, tendo em vista as mudanças, o novo que se apresentava quando o assunto foi ensinar música para alunos surdos: "um conhecimento prévio deve adaptar-se ao novo, para revisá-lo à sua luz" (ELLIOTT, 1990, p. 177). A pesquisa-ação deu o suporte necessário para que se pudesse buscar alternativas metodológicas na adaptação dos materiais utilizados bem como repensar as práticas adotadas em uma nova etapa. Como afirma Elliott (1991), a utilização do conhecimento se subordina ao seu objetivo fundamental que é a sua produção e é, portanto, a ele que deverá estar condicionado. Nessa perspectiva, houve um planejamento de intervenção, uma coleta sistemática dos dados, uma análise fundamentada na literatura pertinente e o relato dos resultados, buscando-se uma prática reflexiva para melhorar a concretização do processo de ensinar música a alunos surdos.

Assim, partiu-se do pressuposto que os alunos surdos já estão nas escolas e, cada professor, estava resolvendo a questão da inclusão da forma que achou melhor. Desta maneira, buscou-se decifrar estas particularidades que, em um determinado momento podem contribuir para a compreensão e proposta de ações mínimas comuns, ou ainda, de estratégias múltiplas, a depender da situação. É a partir das ações observadas no cotidiano da escola, que se buscou aprofundar a compreensão sobre a realidade do aluno surdo incluído nas classes regulares, buscando caminhos que possam articular as práticas musicais a um processo de ensino/aprendizagem que contribua para o êxito de todas as crianças. Este estudo permitiu à pesquisadora formular elementos que visam estruturar ações futuras na formação de professores de música para atuar com alunos surdos, dada a urgência de propostas que contemplem esta área de ação.

2.2 Seleção dos contextos inclusivos

Uma vez que se pretendeu identificar como os professores trabalham conteúdos musicais com alunos surdos em classes inclusivas, foi elaborado um questionário, aplicado

inicialmente a um grupo de vinte e oito professoras e/ou profissionais[14]. Estas professoras foram contactadas a partir de um curso de extensão voltado para a aprendizagem da Língua Brasileiras de Sinais, oferecido a interessados pelo tema, no primeiro semestre de 2007. Dos questionários enviados pela pesquisadora, que também fez parte do curso, apenas seis retornaram. Destes, quatro professoras, atuantes no contexto inclusivo afirmaram realizar atividades musicais com os alunos surdos.

A partir dos recortes das respostas dadas no questionário, e com o interesse demonstrado por uma professora, em especial, foi selecionada uma Escola Estadual para fazer parte da coleta de dados da pesquisa. Uma vez que não havia a presença de professoras da Rede Municipal de Ensino no curso de LIBRAS buscou-se apoio junto à Coordenação da Divisão de Educação Especial da Rede Municipal de Florianópolis para a seleção de outra unidade escolar, agora no âmbito municipal. Através deste contato prévio e das informações apuradas foi possível detectar em quais unidades escolares haviam alunos surdos incluídos. Da mesma forma, foi possível identificar a presença de aulas de música e, ainda, o desenvolvimento de práticas musicais na forma de projetos extracurriculares. Assim, a definição das escolas que participariam da pesquisa levou em consideração a presença de alunos surdos e de professor que estivesse realizando atividades musicais com esses alunos.

Deste modo, a seleção dos contextos inclusivos da pesquisa envolveu uma Escola da Rede Estadual de Educação e duas Escolas Municipais, uma com atividades musicais curriculares e uma com atividades musicais extracurriculares. Essas três instituições estavam situadas na Grande Florianópolis. Para a identificação dessas unidades escolares adotou-se os pressupostos recomendados por Creswell (2007) que sugere, por questões éticas, utilizar na pesquisa qualitativa, "apelidos ou pseudônimos para as pessoas e locais a fim de proteger identidades" (idem, p. 80).

Para se referir às Unidades Escolares suprimiu-se o nome, adotando-se apenas as siglas: EE para Escola Estadual e EM para a Escola Municipal. Ao lado das siglas adotou-se a numeração 1, 2 e 3, indicando a ordem pela qual as unidades foram visitadas para a coleta de dados. Assim, no corpo do trabalho aparecerá EE1, EM1, EM2.

[14] O curso de LIBRAS não fazia restrição para a participação masculina. No entanto, apenas professoras e outras profissionais mostraram interesse pelo tema.

ESCOLA/ REDE ESTADUAL OU MUNICIPAL	SIGLA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Unidade Escolar da Rede Estadual de Santa Catarina	EE1 - Biguaçu	observação e entrevistas
Unidade Escolar da Rede Municipal de Educação	EM1-Florianópolis	entrevistas
Unidade Escolar da Rede Municipal de Educação	EM2-Florianópolis	observação e entrevistas, execução Projeto Piloto

Tabela 2 - Unidades Escolares

Situando o espaço da pesquisa

EE1

A Escola Estadual, escolhida como espaço da pesquisa, denominada aqui por EE1, foi fundada em 1953 e está localizada no município de Biguaçu/Grande Florianópolis. Esse bairro é, predominantemente, ocupado por moradias. Nos últimos anos, tem apresentado expansão ocupacional com a instalação de pequenas indústrias e pontos comerciais. A Unidade Escolar está inserida em uma comunidade cuja maioria dos pais é proveniente da classe trabalhadora. Em 1991, através de convênio tem parte de seu terreno cedido para a instalação de uma Universidade e, como contrapartida, utiliza por empréstimo quatro salas de aula e uma quadra poliesportiva, sem cobertura.

A escola funciona em dois turnos: doze turmas no período matutino e quinze no período vespertino. Atende aproximadamente 850 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental, desde o Pré-escolar até 8ª série. O corpo funcional é formado por duas diretoras, uma secretária, trinta professores, uma merendeira, quatro agentes de serviços gerais, uma orientadora, uma supervisora e duas bolsistas. Dos trinta professores, vinte são efetivos e dez admitidos em caráter temporário e, destes, dois não tem habilitação na área em que lecionam. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, s/d, texto digitado, sem indicação de número de páginas). Não foi observada nenhuma adaptação do espaço físico para acessibilidade de alunos com deficiência e não há uma sala específica para atendimento pedagógico desses alunos.

No período de observação (2007/2) havia nesta unidade escolar um aluno surdo e um aluno autista incluídos.

EM2

A Escola Municipal EM2 está localizada em uma comunidade do interior do município de Florianópolis, cuja base econômica está direcionada à maricultura (cultivo de marisco), comércio e agricultura, em pequena escala. A pesca é usada mais como complemento alimentar ou lazer e não como principal fonte de renda.

Esta Unidade Escolar pode ser considerada de grande porte. Possui um ginásio de esportes coberto, quadra de esportes, refeitório, pátio coberto, sala de informática, sala de vídeo, sala de recursos ou Multimeios para atender em contraturno alunos com deficiências. No momento da realização do trabalho de campo estavam sendo atendidos em contexto inclusivo, um aluno cego, um cadeirante e três alunos surdos. Desses, um estuda em uma quarta série no período vespertino e as outras duas participaram das atividades práticas realizadas pela pesquisadora. O espaço físico atende os princípios de acessibilidade para deficientes físicos, com rampas de acesso para as salas localizadas no segundo piso. A escola tem aproximadamente 1.050 alunos, distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino.

EM1 e EM3

As Unidades EM1 e EM3 não foram observadas pela pesquisadora. A EM1 foi selecionada para as entrevistas por ter em seu quadro funcional uma Professora de Música que já havia ministrado atividades musicais extracurriculares – canto coral com caráter inclusivo de alunos surdos no ano de 2005. No momento da coleta de dados, esta atividade extracurricular tinha sido interrompida. Havia a possibilidade de esta professora voltar a atuar na escola, mas ao iniciar o ano letivo de 2008 este possibilidade não se confirmou. Contudo, nesta mesma unidade escolar ainda estudava uma aluna que já havia participado de atividades musicais extracurriculares e, portanto, sua entrevista ajudou à pesquisadora a estabelecer referenciais de como a criança surda se relaciona com práticas musicais. Esse relato ajudou na estruturação do Projeto Piloto executado, posteriormente, na Escola EM2, visto que a escola EM1 não atendia mais os pressupostos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, alunos surdos e professor de música atuando.

É importante destacar que de acordo com o andamento da pesquisa e o seu redirecionamento houve a necessidade de aprofundar os dados já coletados com os alunos da EE1, EM1 e EM2. Portanto, a unidade escolar EM3 teve um papel importante na fase final do trabalho de campo ao inscrever um grupo de 10 alunos para participar de atividades

desenvolvidas na Oficina Sons em Movimento, ministrada pela pesquisadora, em parceria com o Laboratório de Educação Inclusiva - LEDI[15]. A unidade EM3 não foi selecionada para ser contexto da pesquisa e, portanto, não foi visitada pela pesquisadora. Assim, não consta no quadro apresentado anteriormente.

Situando os participantes da pesquisa

Com relação à seleção dos participantes da pesquisa, fazem parte, dois professores de Música, um professor de sala de aula, três professores de Português para surdos, dois professores surdos Instrutores de LIBRAS, dois Diretores de unidade escolar, um Coordenador de Educação Especial, uma Coordenadora pedagógica, uma Intérprete de LIBRAS, sete Alunos surdos e seis Alunos ouvintes. Estes participantes foram selecionados, porque, a partir das falas dos diferentes setores da escola, poderia se obter um retorno do que estes profissionais e alunos pensam sobre a inclusão e, mais especificamente, sobre as possibilidades de um trabalho de música em um contexto inclusivo de alunos surdos.

No quadro, a seguir, procurou-se de forma sintética, relacionar os participantes da pesquisa, seus respectivos nomes fictícios, bem como identificar a escola a qual estavam vinculados.

Função/cargo ocupado na Escola/ Unidade escolar onde atua	**Nome fictício**
Professora de Música EM1	Betina
Professora de Música EE (não atuava mais na escola)	Hilda
Professora de Sala EE1	Elisa
Professor de Português para surdos EM2	Cris
Professor de Português para surdos EM2	Ale
Professor de Português para surdos EM1	Cátia
Professor Surdo Instrutor de LIBRAS EM2	Roni
Professora Surda Instrutora de LIBRAS EM3	Hana
Diretora da Unidade Escolar EE1	Magi
Diretor de Unidade Escolar EM2	Lino
Coordenadora de Educação Especial - RME	Mila
Coordenadora Pedagógica EE1	Vera
Intérprete de Libras EM2	Lize
Aluno Surdo EE1	José
Aluna Surda EM1	Fafá
Aluna Surda EM2	Nani

[15] O LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – LEDI, pertence ao Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O grupo de pesquisadores vinculados ao LEDI tem por objetivo propor um espaço de experimentação de metodologias de trabalho com grupos heterogêneos de estudantes. A Oficina Sons em Movimento, voltada à compreensão do universo da aprendizagem da música para crianças surdas, faz parte do projeto de pesquisa deste Laboratório.

Aluna Surda EM2	Sofia
Aluna Surda EM3	Bia
Aluna Surda EM3	Ana
Aluno Surdo EM3	Toni
Aluno Surdo EM3	Manoel
Aluno Ouvinte[16] EM3	Leo
Aluno Ouvinte EM3	Paulo
Aluna Ouvinte EM3	Eloísa
Aluna Ouvinte EM3	Jeni
Aluna Ouvinte EM3	Lia
Aluna Ouvinte EM3	Isa

Tabela – 3 Relação dos participantes da pesquisa

Como demonstrado anteriormente, para manter o anonimato dos entrevistados sempre que houver referência à pessoa participante, indica-se a função exercida na escola e o nome fictício. Assim, por exemplo: 'Professora de sala Elisa', ou 'Professora Instrutora de LIBRAS Hani', 'Diretor de Escola Municipal Lino', ou ainda, 'Aluna surda Fafá'. Considerou-se importante manter a função exercida na unidade escolar para que o leitor pudesse compreender melhor o contexto das falas transcritas.

Os trinta e três Alunos ouvintes da quinta série - Escola EM2 Projeto Piloto - não foram relacionados no quadro acima, porque a avaliação realizada por esses alunos refere-se ao trabalho das professoras estagiárias e a realização das atividades musicais desenvolvidas na sala de aula. Na seção 4 desta tese, foram selecionadas algumas destas falas para exemplificar o que esses alunos pensam sobre atividades musicais em contexto inclusivo de alunos surdos.

2.3 Trabalho de campo

Bogdan e Biklen (1994, p. 113) afirmam que o trabalho de campo é o "momento que o investigador entra no mundo do sujeito, registrando de forma não intrusiva o que vai acontecendo ao mesmo tempo em que recolhe outros dados descritivos". Os autores afirmam que o processo de recolhimento de dados é o momento em que o pesquisador encontra-se com os sujeitos em "escolas, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.113). Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência.

Segundo Marconi e Lakatos (1999), a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta. Alves (1991) ainda inclui nesta fase o processo de seleção dos

[16] Aluno ouvinte é considerado neste trabalho como sendo aquele que ouve.

participantes, os procedimentos e técnicas de levantamento e análise dos dados e os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados.

A partir destes pressupostos estruturou-se o trabalho de campo, a partir de uma seleção prévia de contextos inclusivos, buscando-se um conhecimento sobre estes indivíduos que foram observados nos seus próprios espaços, ou seja, nas unidades escolares para que pudessem ser alcançados os objetivos da pesquisa.

2.3.1 Etapas do trabalho de campo

Na presente investigação, delimitou-se o trabalho de campo em três etapas:

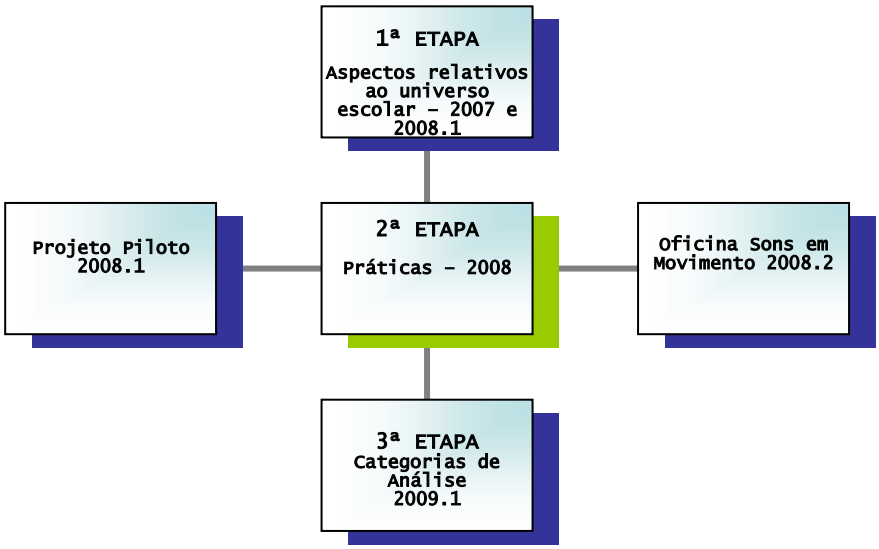

Figura 1 – Etapas do Trabalho de Campo

a) Aspectos Relativos ao Universo Escolar

É importante destacar que a primeira etapa que trata do universo escolar se estendeu até o primeiro semestre de 2008, período em que a pesquisadora buscou compreender o contexto inclusivo e as dimensões do trabalho dos professores e profissionais que atuam com alunos surdos. Foi preciso agrupar uma série de técnicas de pesquisa para compreender os processos de inclusão de alunos surdos, buscando a estruturação de uma sistemática de ação para as práticas musicais a serem desenvolvidas nas outras etapas da pesquisa.

Revisão da Literatura

A revisão da literatura foi desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e legislação vigente. Para Gil (1994, p. 71), a principal vantagem desta revisão bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Já a pesquisa documental vale-se, também, de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 1999).

A partir deste levantamento das publicações existentes acerca da educação musical de surdos, era preciso investigar a produção bibliográfica acerca do cotidiano dos professores na sala de aula e as práticas musicais desenvolvidas por eles. Da mesma forma, era preciso verificar como as autoridades educacionais locais estavam colocando em prática as políticas públicas, e principalmente, como as escolas estavam se adaptando ao novo modelo educacional com a abertura da escola para as diferenças. Assim, a utilização da revisão da literatura ajudou a entender o contexto em que surge o discurso da inclusão e as leis que fundamentam as categorias que lhe são próprias. A revisão da literatura teve que ser ampliada ao longo da escrita do trabalho, pois alguns aspectos precisaram de um maior aprofundamento a partir do estabelecimento das categorias de análise em um processo de focalização progressiva, uma vez que foram detectados novos itens a serem aprofundados.

Observação

Nesta primeira etapa foram incluídos itens de observação da estrutura escolar, do espaço físico e das práticas pedagógicas, ou seja, a existência de adaptações das salas de aula, estratégias de intervenção adotadas pelos professores e a adaptação de materiais para o atendimento dos alunos surdos, nas Escolas EE1 e EM2. Além disso, procurou-se estabelecer um contato com o universo cotidiano da ação do professor e/ou profissional que atua com aluno surdo. As observações foram fundamentais para o acompanhamento e registro dos processos de ensino, o acompanhamento das crianças, a observação do seu convívio com os demais membros da escola em recreio, aulas de música, aulas regulares.

A finalidade desta inserção no contexto escolar foi a de identificar como as escolas estavam, efetivamente, trabalhando com a inclusão do aluno surdo, isto é, verificar quais são as singularidades, como se dá a aprendizagem, possibilidades, dificuldades e necessidades

relativas aos aspectos de: comunicação, ação, compreensão e participação na vida cotidiana e nas atividades pedagógicas. Nesta etapa também foram realizados os primeiros contatos com professores que atuam no contexto inclusivo e que desenvolvem práticas musicais com seus alunos. Este contato ajudou no processo de elaboração das questões e da identificação dos informantes, permitindo uma primeira avaliação da pertinência do tema a ser abordado.

Entrevistas

A partir desses contatos iniciais foi possível compreender como esses profissionais percebem a inclusão de alunos surdos. Estas conversas preliminares ajudaram na elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada. Este roteiro inicial foi reformulado no decorrer do estudo, uma vez que foram detectados itens que não se mostraram adequados para a avaliação das atividades. Dando continuidade à primeira etapa do trabalho de campo, feita esta reformulação, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os profissionais da área da educação. Moreira e Caleffe (2006, p. 167) afirmam que a entrevista é considerada como "técnica chave na coleta de dados".

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis foi entrevistada uma Coordenadora da área de Educação Especial. No âmbito estadual além dos profissionais citados foi entrevistada uma Professora de Música (que já não atuava mais na unidade escolar), mas que teve uma experiência em sala de aula inclusiva de alunos surdos, portanto, relevante para as análises.

No quadro a seguir, apresenta-se na íntegra, os participantes entrevistados:

UNIDADES ESCOLARES	ENTREVISTAS
EE1	1 Professora de sala, 1 Diretora, 1 Coordenadora pedagógica.
EM1	1 Professora de Português para surdos, 1 criança surda, 1 professora de música que já tinha atuado na escola.
EM2 **Projeto Piloto**	2 Professoras de Português para surdos, 1 Diretor, 1 Professor Instrutor de LIBRAS surdo, 2 Alunas surdas, 1 Intérprete.
Oficina Sons em Movimento[17]	1 professora Instrutora de LIBRAS surda, 4 alunos surdos, 6 alunos ouvintes.
Rede Municipal de Educação	1 Coordenadora de Educação Especial.
	1 Professora de Música sem vínculo profissional com EE no momento da entrevista.

Tabela 4 – Relação dos entrevistados

As entrevistas foram realizadas visando compreender processos, decisões, particularidades, envolvimentos com a inclusão dentro do contexto escolar. Também foram abordados itens relativos à contextualização das práticas musicais desenvolvidas, formação do professor e/ou profissional, caracterização da turma e concepções pedagógicas adotadas. As entrevistas realizadas com os Professores surdos instrutores de LIBRAS foram transcritas a partir da fala do intérprete, uma vez que a pesquisadora não domina a Língua de Sinais.

As observações e entrevistas auxiliaram a pesquisadora na compreensão do contexto atual da inclusão de alunos surdos nas escolas EE1, EM1, EM2 da Grande Florianópolis/SC e as práticas adotadas por educadores nesse contexto inclusivo. É importante destacar que durante a realização da entrevista os entrevistados tiveram um espaço livre para acrescentar informações e/ou comentários que, por ventura, achassem relevantes. É o caso, da utilização de relatórios complementares enviados posteriormente e de transcrição de conversas informais. Cita-se, por exemplo, um relatório enviado por uma Professora de sala da Rede Estadual de Educação que, passados seis meses da entrevista enviou para a pesquisadora, um relatório complementando os dados sobre a aprendizagem do aluno surdo sob sua orientação. Neste relatório a Professora de sala Elisa destacou, a partir do seu olhar, os processos de ensino utilizados com o aluno surdo durante o ano letivo de 2007 e, principalmente, teceu comentários sobre a sua experiência de inclusão.

[17] A pesquisadora optou por rever a forma de entrevistar as crianças da Oficina Sons em Movimento. Para identificar como as crianças se relacionaram com as atividades musicais e avaliar as aprendizagens desse grupo de alunos (surdos e ouvintes) o roteiro de entrevista semiestruturada foi revisto e contou com o apoio representações gráficas (anexo 5).

As entrevistas semiestruturadas aplicadas aos Diretores e/ou Coordenadores pedagógicos, Professores e Alunos surdos (anexos 1, 2 e 3 respectivamente) continham questões básicas sobre a instituição (escola, salas específicas para o atendimento de surdos, salas para artes, música), sobre o trabalho inclusivo, sobre as atividades musicais desenvolvidas na escola, educação musical, relação com os colegas, professores com o trabalho musical desenvolvido, e uma questão aberta sobre outros pontos que quisesse comentar com relação a música e surdez.

O roteiro que guiou as entrevistas com as Alunas surdas Fafá, Nani e Sofia, foi aplicado apenas nas unidades EM1 e EM2, respectivamente. Este roteiro, por não ter se mostrado um instrumento eficiente aos novos propósitos da pesquisa, foi reavaliado e modificado, conforme justificado na seção quatro. Deste modo, os alunos da Oficina Sons em Movimento foram entrevistados tendo como suporte a estrutura do *portfólio,* em que tinham que justificar suas respostas a partir do material visual elaborado durante a oficina. O roteiro que guiou a avaliação das atividades com os Alunos surdos Manoel, Ana, Bia e Toni se encontra no Anexo 5.

Planejamento e Organização do Projeto Piloto

É importante destacar que o planejamento e aplicação das atividades práticas atenderam a especificações da banca avaliadora do projeto de tese. Na qualificação do projeto essa banca sugeriu uma ampliação da pesquisa a ser realizada, incluindo experiências e dados acerca das professoras de música que possuem alunos surdos em sala de aula.

Tendo em vista o número reduzido de professores de música atuando em unidades escolares, conforme os dados apurados na fase exploratória desta pesquisa foi preciso redirecionar a proposta de tese que passa a contar com o a aplicação de atividades musicais direcionadas para alunos surdos e ouvintes em contexto inclusivo. Assim as atividades práticas na Escola Municipal EM2 – Projeto Piloto - foram desenvolvidas com a colaboração de duas estagiárias do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina e tinha por objetivo aprofundar as questões relativas à percepção das estagiárias para atuar no contexto inclusivo de alunos surdos quanto aos conteúdos musicais e à preparação de material didático e estratégias de ensino adaptadas. Do ponto de vista dos alunos surdos e ouvintes, questões relativas à reação aos materiais didáticos e estratégias de ensino propostas e aprendizagens musicais significativas e, do ponto de vista da pesquisadora, questões relativas a inclusão de alunos surdos em atividades musicais e, principalmente como as

crianças surdas se relacionam com as práticas musicais e os materiais didáticos, visando aprendizagens musicais significativas.

b) Aspectos práticos relativos ao trabalho de campo

O Projeto Piloto

A partir do contato com as escolas, que ocorreu no segundo semestre de 2007, a pesquisadora deparou-se com situações adversas. A primeira delas era a indefinição da presença de alunos surdos nas turmas que teriam aulas de música no ano de 2008, período estabelecido para o início das atividades práticas da coleta de dados. Ao se confirmar a impossibilidade de atividades musicais na escola EM1 foi preciso eleger novo contexto escolar para o desenvolvimento das atividades práticas. A escola EM2 acolheu a proposta e ofereceu as condições para que o Projeto Piloto fosse viabilizado. Contudo, a professora da disciplina de música dessa unidade ministra aulas no período vespertino, enquanto que os alunos surdos ingressantes em uma turma de quinta série ficariam matriculados no turno matutino. Com a definição do período matutino para a matrícula dos alunos surdos, configurava-se novamente como inviável uma análise das práticas musicais utilizadas por professores que atuavam com surdos.

Deste modo, para que fosse possível desenvolver atividades de educação musical de alunos surdos em um contexto inclusivo, buscou-se ainda em 2007, o consentimento do corpo diretivo da unidade escolar em questão para a realização de um Projeto Piloto no horário matutino. A intermediação na escola para que o projeto piloto fosse desenvolvido teve o apoio fundamental da professora titular da disciplina de Artes - Música. A partir deste contato e de acordo com o que foi estabelecido com a Direção e Professora da disciplina de Artes - Artes Plásticas, no início de 2008, foi disponibilizada uma das três aulas semanais desta disciplina para o desenvolvimento do Projeto Piloto. Nesse projeto, além da pesquisadora, participariam duas alunas estagiárias do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC.

Assim, as aulas de música ocorreram no período matutino, sempre às terças-feiras, das 11h15min. às 12h. O Projeto Piloto foi desenvolvido no primeiro semestre letivo de 2008 e teve duração de dezesseis semanas, sendo que as cinco primeiras foram utilizadas para que as estagiárias pudessem ter um contato com os alunos, através de observações do contexto de sala de aula e, pudessem também, estabelecer um referencial para a prática pedagógica que se

desenvolveu nas onze semanas posteriores, até a finalização do semestre letivo da unidade escolar em julho.

Os encontros foram filmados. Algumas das produções sonoras das crianças foram gravadas em mídia digital. Foram utilizados os seguintes equipamentos: 1 Laptop, com duas saídas para fones de ouvido, 1 caixa de amplificação sonora, 1 microfone, 2 fones com o dispositivo *bass vibration*[18], um aparelho de som, instrumentos de percussão com material reciclável e confeccionados pelos próprios alunos.

A Oficina Sons em Movimento

A Oficina Sons em Movimento foi desenvolvida junto ao LEDI. O principal objetivo era proporcionar um espaço de experimentação para aprofundar as questões tratadas no Projeto Piloto e, futuramente, nortear as propostas ações de formação de professores de música. Para selecionar os participantes dessa oficina, buscou-se informações junto à Rede Municipal de Educação, de quais unidades escolares trabalhavam com alunos surdos incluídos. Feito este levantamento, foram divulgados nessas unidades os critérios estabelecidos para a participação na oficina. Entre eles:

a) Disponibilidade de um professor da escola para acompanhar o deslocamento das crianças até o local da oficina;
b) Número de vagas 10 - disponibilizadas para alunos ouvintes e surdos, sendo, preferencialmente, cinco (5) para alunos surdos;
c) Alunos surdos com domínio básico de LIBRAS;
d) Faixa etária entre 09 a 11 anos de idade;
e) Permissão dos pais para deslocamento da escola e da utilização desses dados para a pesquisa.

Para atender aos requisitos estabelecidos pelo LEDI foi preciso realizar a oficina em outro ambiente, fora do espaço escolar, tendo em vista a indisponibilidade de salas livres, dificuldades de adaptação do espaço físico e necessidade de utilização de materiais pedagógicos adaptados. É o caso, por exemplo, do estrado de madeira, bem como da

[18] O Sistema *bass vibration* está acoplado internamente em um fone de ouvido. Trata-se de um dispositivo instalado para transformar as frequências de som grave em vibração amplificada. O objetivo de utilizar-se este equipamento é proporcionar um maior impacto corporal (e não auditivo) no aluno surdo, ao ter contato com os sons e músicas reproduzidos no Laptop. Não foi encontrado nenhum fone de ouvido com algum dispositivo para ampliar as frequências agudas. Recomenda-se a utilização do *bass vibration* para o trabalho do professor em sala com alunos surdos, pois mostrou facilitar uma amplificação da vibração sem prejudicar as possíveis células ciliadas do ouvido interno da criança surda, uma vez que os fones não precisaram ser colocados sobre o ouvido e sim, na altura do pescoço. Da mesma forma, a utilização de fones com maior volume sonoro não prejudicou os alunos ouvintes e/ou outras turmas com salas interligadas na atividade de apreciação.

utilização de instrumentos musicais que não estavam disponíveis na Unidade Escolar (EM3). A coordenação do LEDI assumiu a responsabilidade do transporte das crianças até o local de realização das atividades.

Os encontros semanais com o grupo de alunos ocorreram durante o segundo semestre de 2008, sempre às terças-feiras com duração de duas horas: das 09h30min. às 11h30min. Participavam dos encontros duas bolsistas com a função de preparar a sala, instalar os equipamentos e fazer relatos descritivos, uma Intérprete de LIBRAS - vinculada ao projeto- com a função de traduzir a Língua de Sinais para o Português; uma professora da unidade escolar EM3, também com domínio de LIBRAS e com a função de acompanhante dos alunos durante o translado – escola/projeto- e a pesquisadora com a função de ministrante da oficina.

Os encontros foram filmados e fotografados. Algumas produções sonoras das crianças foram gravadas em mídia digital. Foram utilizados os seguintes equipamentos: 1 Laptop, com duas saídas para fones de ouvido; 1 caixa de amplificação sonora, 1 microfone, 2 fones com o dispositivo *bass vibration*, um aparelho de som, 1 estrado de madeira (2m x 1,5 m de comprimento e 15 cm de altura), vários instrumentos de percussão – reco-reco de metal, reco-reco de madeira, pau-de-chuva, triângulos, agogô, surdo, pares de baquetas, apitos, ganzá; casca de coco, metalofone soprano, um gravador digital, uma máquina fotográfica e duas filmadoras. As filmadoras foram dispostas na sala de duas maneiras: uma fixa, com o foco na movimentação do grupo e a outra móvel, manipulada por uma bolsista, com o foco direcionado para as ações e reações do grupo, principalmente dos alunos surdos e ainda, outros registros pontuais que se fizessem necessários.

Para o início das atividades a coordenadora do Projeto reuniu-se com o corpo diretivo e pedagógico da unidade escolar EM3, com o objetivo de apresentar o projeto e esclarecer eventuais dúvidas. Foram treze encontros, dois de preparação e divulgação da Oficina e onze encontros com aulas efetivamente ministradas. As demais etapas estabelecidas como a transcrição das falas das crianças sobre as atividades desenvolvidas (organização de *portfólio* e descrição das atividades) e o estabelecimento de categorias para a análise foram realizadas no final do segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009.

É importante destacar que pela pecularíedade do trabalho de musicalização de alunos surdos em contexto inclusivo e a falta de domínio da pesquisadora da LIBRAS optou-se pela transcrição das falas a partir da voz da Intérprete.

c) Estabelecimento das categorias de análise

Com relação à análise a partir de uma abordagem qualitativa a pesquisadora foi procurando identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores. Para as análises também foram utilizados trechos das notas de campo escritos pela pesquisadora, seguindo as orientações estabelecidas por Bogdan e Biklen (1994, p.150) que consideram notas de campo como sendo "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo". Nas notas de campo buscou-se descrever de forma detalhada e reflexiva, as ações desenvolvidas no Projeto Piloto e na Oficina Sons em Movimento.

Com o objetivo de aprofundar as discussões na análise de dados, além das notas de campo serão utilizados, também, relatos de observação de duas bolsistas integrantes do grupo de pesquisa e relatos de duas estagiárias sobre a sua experiência no Projeto Piloto desenvolvido na Unidade Escolar EM2. Essas informações adicionais contêm descrições de situações de aprendizagem musical e interações entre alunos e professora. O quadro abaixo apresenta os membros participantes da equipe de trabalho e seus nomes fictícios, tanto do Projeto Piloto como da Oficina Sons em Movimento:

Membros da Equipe	Nome fictício
Professora Estagiária EM2 – Projeto Piloto	Demi
Professora Estagiária EM2 – Projeto Piloto	Iva
Bolsista observação – Oficina Sons em Movimento	Vani
Bolsista observação – Oficina Sons em Movimento	Debi
Intérprete LIBRAS – Oficina Sons em Movimento	Dora

Tabela 5 – Membros da Equipe de trabalho

Da mesma forma, como apontado anteriormente, manteve-se a função exercida na equipe acrescido do nome fictício. Assim, por exemplo, para se referir a uma das estagiárias envolvidas no trabalho do Projeto Piloto, adotou-se 'Professora Estagiária Iva', enquanto que para se referir a bolsista participante da equipe de trabalho da Oficina Sons em Movimento adotou-se a denominação 'Bolsista de Observação Debi'.

Sinteticamente, os dados da pesquisa são descritos e analisados através de teorizações progressivas em um processo interativo no qual a interpretação e o foco da observação foram se reajustando mutuamente. Os dados coletados foram analisados nas seções três, quatro e cinco. Na seção três as percepções das aulas de música no contexto inclusivo são tratadas segundo o ponto de vista dos profissionais entrevistados. Na seção quatro abordam-se as práticas musicais, mais especificamente, as relativas ao Projeto Piloto e a Oficina Sons em

Movimento. Na seção cinco as aprendizagens vivenciadas pelos alunos surdos são trazidas sob olhar da pesquisadora e dos participantes da pesquisa.

Como já explicitado anteriormente, a leitura e a organização dos dados fizeram emergir categorias de análise que ajudaram a estabelecer as inter-relações necessárias para a sua compreensão. O conceito de ‘ouvir’ e de ‘escutar’ foram centrais para a análise dos dados, fazendo emergir de forma mais clara o conceito de ‘percepção da sensação vibrotátil’. Este conceito assume um papel importante da condução das atividades direcionadas para alunos surdos.

Durante o processo de análise dos dados, a realização das atividades práticas no Projeto Piloto e na Oficina Sons em Movimento, envolvendo alunos surdos e ouvintes em um contexto inclusivo, foi fundamental para um aprofundamento das categorias analíticas aqui utilizadas. Entre elas: formação de professores de música, contexto inclusivo, educação musical de alunos surdos, aprendizagens musicais significativas, interações entre alunos e professora e produção e adaptação de material didático. A investigação desenvolvida no trabalho de campo permitiu compreender de forma ainda mais complexa as práticas, nos dois contextos diferenciados, ou seja, escola e oficina, as variações desse trabalho nessas duas modalidades e as especificidades e/ou similaridades.

Tais contribuições estão diluídas ao longo da exposição no próprio processo de análise dos dados pesquisados, no entanto, ao final do estudo, nas considerações finais optou-se por apresentar de forma mais pontual algumas das reflexões instituídas sobre a realidade vivenciada.

3 - A EDUCAÇÃO MUSICAL DO SURDO SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ESPAÇO ESCOLAR

A presente seção descreve o contexto inclusivo observado no trabalho de campo, mais especificamente, os olhares dos sujeitos que estão envolvidos com a inclusão de alunos surdos: professores, intérprete, diretores e coordenadores pedagógicos. Primeiramente, procura-se fazer uma descrição sobre o ponto de vista dos professores e/ou profissionais das escolas que trabalham com surdos, evidenciando como avaliam a inclusão. Na sequência, busca-se destacar como esses professores e/ou profissionais percebem as práticas musicais direcionada aos alunos surdos e a importância desse contexto como ponto de partida para a inserção da música na vida dessa criança. E, por fim, procura-se descrever as práticas e as concepções que fundamentam o trabalho de duas professoras de música que atuaram com alunos surdos.

3.1 O aluno surdo está na escola: análise do contexto encontrado nas unidades escolares

Apesar dos esforços das unidades escolares EE1 e EM2 em implementar as ações previstas nas políticas públicas, em todos os âmbitos – federal, estadual e municipal -, questões básicas ainda aparecem como entraves na aplicação das medidas para promover a inclusão dos surdos nas escolas. O depoimento de uma professora de uma primeira série da Rede Estadual de Educação, que atua na alfabetização de alunos, dá uma amostra disso.

> **E** - O trabalho pedagógico com o aluno surdo requer maior tempo e dedicação da professora para que ele possa compreender melhor o que está sendo estudado. Isto não é possível, visto que ele faz parte de um grupo maior e, na turma, há outras crianças com dificuldades e/ou necessidades outras que merecem atenção individualizada da professora. (Relato Professora de sala Elisa em 30/11/2007). [19]

[19] Este sistema foi adotado para diferenciar transcrição de entrevistas e notas de campo de citação bibliográfica, conforme indicado por MENEZES; MACHADO; FERREIRA (2009).

Do ponto de vista dessa professora, deveria haver um profissional para instrumentalizar o aluno surdo em LIBRAS e da mesma forma prepará-lo para a presença do intérprete da Língua de Sinais. O papel do instrutor e do intérprete educacional tem importância essencial no trabalho do professor em sala de aula inclusiva. Esses profissionais convertem as mensagens faladas no sistema de comunicação que pode ser a LIBRAS como o português sinalizado. Para muitos professores, trabalhar com assistência de um intérprete é uma experiência nova e, portanto, necessita de algumas adaptações. Segundo Smith (2008) "uma inclusão tranquila dos prestadores de serviços correlatos como parte da equipe educacional pode requerer uma considerável comunicação e muito trabalho de equipe" (p. 318). Segundo a autora em uma situação ideal o intérprete precisa aprender o conteúdo e o professor da disciplina precisa aprender como trabalhar com um tradutor.

A Professora de sala Elisa acredita que se a criança surda chegasse à escola com o domínio da LIBRAS já teria os elementos necessários para estabelecer uma comunicação com o professor e demais colegas, o que não vinha ocorrendo quando da coleta de dados. Passados onze meses da inserção desse aluno na escola, a situação permaneceu a mesma, ou seja, o contato do Aluno surdo José com a LIBRAS permaneceu restrito apenas ao conhecimento repassado pela Professora de sala Elisa**.** A função comunicativa e a organização do pensamento, citados por Vygotsky (2001), com o objetivo de desempenhar um papel essencial no desenvolvimento cognitivo de José**,** permaneceu inalterada. Evidentemente, há vários fatores que contribuíram para isso, entre eles: falta de apoio à família, que possui outro filho autista e também aluno da unidade escolar; ausência de profissional capacitado para instrumentalizar o aluno surdo em LIBRAS; e a ausência de intérprete em sala de aula.

O Professor instrutor de LIBRAS Roni, surdo, que trabalha em uma sala Multimeios, da Escola Municipal EM2, relata, sob outro ponto de vista, as dificuldades observadas no trabalho com alunos surdos: "O professor continua ensinando para o aluno que é normal. Os professores falam e os alunos falam, e os surdos acabam por não participar desta comunicação, falta uma adaptação" (Professor instrutor de LIBRAS Roni em 05/05/2008). Para Roni não basta apenas oferecer cursos de LIBRAS para os alunos surdos, demais colegas de classe, professores e outros profissionais da escola, interessados em aprender a Língua. Para ele, esses cursos ainda não propiciam um entendimento maior da LIBRAS, ficando restritos a um nível básico de informações, como ele mesmo destaca: "os cursos não saem do alfabeto, cores e números, o básico, e, daí, não sai uma comunicação mais fluente." (Professor instrutor de LIBRAS Roni em 05/05/2008).

Na unidade escolar, onde atua o Professor Roni, verificou-se que os alunos, de modo geral, conhecem alguns sinais e os usam com frequência nos contextos em que os conteúdos a serem discutidos são relativamente simples e relacionados às ações mais práticas do dia-a-dia. Essa era a avaliação que a pesquisadora estava fazendo no período que antecedeu o início das atividades da Intérprete de LIBRAS, contratada pela unidade escolar do município. A falta de fluência da maioria dos alunos e professores da Unidade escolar em LIBRAS, e apontada por Roni, foi percebida pela pesquisadora em vários momentos, entre eles, no desenvolvimento das atividades da sala de aula, objeto de estudo e confirmada posteriormente, com a presença da intérprete na sala de aula. A partir de conversas com essa profissional, percebeu-se que este domínio do alfabeto por parte das alunas foi relativo e, muitas vezes, apenas focado na soletração das palavras. Para exemplificar, as duas colegas que se posicionavam, estrategicamente, sentadas ao lado das Alunas surdas Nani e Sofia demonstravam domínio satisfatório da LIBRAS, a ponto de poder auxiliar as alunas surdas nas tarefas escolares desenvolvidas na sala de aula e na intermediação entre elas e o professor. Presenciou-se em várias oportunidades a interferência delas, indicando para que as alunas surdas copiassem alguma coisa do quadro ou registrassem algo no caderno. Destaca-se que essa interação é positiva sob o ponto de vista da inclusão. Contudo, a partir de uma avaliação mais rigorosa por parte da intérprete, o domínio da LIBRAS não se confirmou nem por parte das colegas e, tampouco, das alunas surdas.

> **E** - A aluna Sofia tem um problema maior e isto eu estou constatando agora, porque dificilmente ela fala palavras em português. Ela não fala mesmo que eu diga a resposta. Ela não sabe e a gente tem que tá sempre fazendo anotações pra ela fazer a cópia, mas isto não gera aprendizagem [...]. Como eu explico fonema não é uma questão de som. Pra elas, é uma questão de saber apenas o sinal. Apenas o som não faz sentido. Se você fizer apenas o sinal ela não sabe a palavra, então você soletra. Mas ela também não sabe soletrar! O "si", por exemplo, a aluna Nani, confunde o "si" com o "j". Elas confundem vários sinais. Ela não sabe soletrar! Algumas palavras como, por exemplo, cuba e cubo. Ela confunde! Então, fui perguntar lá na sala de Multimeios se dava pra fazer uma coisa diferente e eles me disseram que o conteúdo tem que ser igual. A prova tem que ser nos mesmos moldes.(Intérprete de sala Lize em 08/07/2008).

Para as alunas surdas, a falta de um conhecimento maior da LIBRAS ocasiona dificuldade no entendimento dos conceitos e, por consequência, dos conteúdos que são ensinados. Para Smith (2008) o professor deveria transmitir instrução e reforço (quando necessário), e o intérprete deveria estar presente para facilitar a comunicação. A autora ainda reforça que não sendo o intérprete um especialista em todas as áreas do currículo é preciso

que o professor da disciplina repasse cópias do material a ser utilizado, lista de termos-chaves e o livro–texto, caso esteja sendo adotado um pela unidade escolar. Essas medidas, segundo Smith, podem assegurar uma tradução clara e precisa das instruções e das explicações que serão utilizadas. O relato abaixo aponta para as dificuldades encontradas pela Intérprete Lize, quando estes preceitos não são atendidos. Lize relata as dificuldades para transcrever alguns conteúdos da disciplina de História:

> **E** - Teve um dia que eu anotei todo conteúdo de História, as palavras chaves que eu considerei importantes, e levei para o Professor Roni pra ver o sinal correspondente. Ele me falou que a grande maioria não tem sinal. Por exemplo: no dicionário é o mesmo sinal para planta, árvore e floresta. É igual ao sinal da palavra gostar, depende muito de como você encaixa, em que contexto tu tá trabalhando o gostar. E daí, o que eu vou fazer na sala? (Intérprete de sala Lize, 08/07/2008).

A falta do domínio de vocabulário na criança surda gera situações difíceis, pois ela não consegue realizar uma aprendizagem significativa e ficam agravadas ainda mais pelas situações apontadas anteriormente pela intérprete. Os conceitos ficam perdidos, as informações repassadas ficam desconectadas e enfadonhas e como consequência, pode ocasionar até o desinteresse pela escola. O problema enfrentado pelo aluno José que aos sete anos de idade ainda não passou pelo processo de instrumentalização da Língua de Sinais é ainda maior se comparado ao das duas alunas surdas que já passaram por uma instrumentalização da LIBRAS. A Coordenadora Pedagógica da unidade escolar EE1 menciona as dificuldades de comunicação enfrentadas por José, relatando uma situação vivenciada na escola:

> **V** - Por exemplo, assim: Se você perguntar: Qual é o brinquedo que ele mais gosta? Como é que eu vou fazer para explicar o que é pra fazer? Eu lembro que ela [Professora de sala Eli)] contou que [...] pegou e mostrou o desenho do colega que estava desenhando a ação de que mais gostava. Ele, [José] mais do que depressa, copiou o desenho do colega! Mas ele não entendeu o que era pra fazer. Por exemplo: Brinquedo você pode se apropriar por que é um objeto concreto. Agora o que ele mais gosta? Gostar? Isto é algo abstrato! Daí fica mais difícil porque ele não tem essa vivência. (Coordenadora pedagógica Vera em 09/11/2007).

A instrumentalização da língua, como afirmam Souza (1998), Luchesi (2003), Perlin (2003), Fernandes (2005), Quadros (2006) poderia evitar situações como as descritas acima e vivenciadas nas Unidades EE1 e EM2. O domínio da LIBRAS evitaria a falta de comunicação e, consequentemente, o atraso na aprendizagem da criança surda.

De acordo com a Intérprete Lize as alunas surdas Sofia e Nani encontram-se defasadas no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e dos conteúdos, que são considerados

abaixo do esperado para um aluno de 5ª série. Do seu ponto de vista, as dificuldades para fazer as transcrições dos conceitos em LIBRAS, são, principalmente, relativos à questão metodológica pela falta de adaptação de material pedagógico por parte do professor da disciplina.

> **E** - A prova de Matemática, por exemplo, foi muito legal. No exercício, tinha a questão tridimensional, mas eu não consigo explicar pra elas o que é poliedro. Eu tenho que explicar que é um corpo que não rola, aí eu perguntava: -Rola ou não rola aquele objeto? Não, não rola! Então, você tem que colocar na prova que não rola! Gente, isto dá uma confusão na cabeça delas, até eu me confundo! Você tem que transmitir o conceito pra que elas possam entender e responder a pergunta. O professor teria que pensar nisso quando prepara a aula Aí eu me pergunto: - Será que isso é relevante neste momento em que a defasagem de aprendizagem e tão grande? (Intérprete Lize, 08/07/2008).

As duas unidades escolares observadas apresentam situações diferenciadas. A EE1 não tem intérprete em sala e o aluno surdo, por não ter sido instrumentalizado em LIBRAS, estabelece uma comunicação limitada com colegas e professora. Assim, a comunicação se dá mediante o uso de mímica e não por LIBRAS.

> **V** - Teve um dia que ele [o aluno José] veio chorando porque ele tava com um salgadinho e eu acho que ele não queria aquele salgadinho. Mas as pessoas da cantina não entenderam o que ele queria e ele não conseguiu se fazer entender, foi um problema de comunicação. (Coordenadora Pedagógica Vera em 09/11/2007).

Na segunda escola - EM2- apesar de contar com os serviços de uma intérprete, esse serviço nem sempre é oferecido no início do ano letivo. Segundo a Coordenadora de Educação Especial, esta é uma situação que tende a ser solucionada, na medida em que mais profissionais habilitados estiverem disponíveis no mercado de trabalho. Segundo Mila as unidades escolares, no momento, podem apenas contratar um profissional em caráter de substituição[20].

Além do atraso para a contratação do intérprete, outro problema enfrentado foi que as alunas surdas não recebem apoio mais especializado do professor das disciplinas que, na maioria das vezes, não prepara material pedagógico adaptado. Essas dificuldades têm gerado desconforto na aluna Nani, que já mencionou, em contatos informais com a pesquisadora e a intérprete, que não pretende continuar os seus estudos no próximo ano. Evidentemente, a

[20] Na área de tradução de LIBRAS o processo para a contratação do profissional demorou mais do que o das outras disciplinas. A unidade escolar EM2 passou a contar com os serviços de uma intérprete decorridos quase quatro meses do início do semestre letivo. A primeira vez que a intérprete esteve presente na aula de música foi no 9º encontro com a turma, ou seja, a 6ª aula em 10.06.08).

unidade escolar se manifestará com relação a isso, mas de todo modo, fica caracterizado o desestímulo e as dificuldades em acompanhar os conteúdos ministrados na sala de aula. Para Perlin (2003), uma escola que se pretenda inclusiva precisa oferecer uma situação de ensino onde o aluno surdo possa se construir e se constituir como um indivíduo capaz de comunicação, onde ele possa buscar o conhecimento, a compreensão de um mundo, que, em geral, está pouco acessível para ele. Então, como oferecer uma situação de ensino adequada, em que o professor utilize os recursos necessários para que os alunos, independentemente da surdez, possam compreender o que lhe está sendo ensinado? Essa pergunta ainda não pode ser respondida de acordo com a realidade encontrada pela pesquisadora nas unidades escolares.

Para Lacerda (2007) a inclusão se constitui mais como uma boa proposta para a comunidade em geral, que se mostra aberta ao contato com as diferenças, do que realmente adequada para aqueles que, "tendo necessidades especiais frente ao seu desenvolvimento escolar, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas" (LACERDA, 2007, p. 4). O relato da Professora de sala Elisa exemplifica essa dualidade da inclusão apresentada pela autora:

> **E** - Quanto ao relacionamento e interação com os colegas de turma com José, à medida que o trabalho é desenvolvido percebe-se que há maior interação e comunicação entre a turma em relação a ele. Um dos aspectos a ser destacado é a solidariedade e sensibilidade da turma no sentido de tentar se comunicar, de tratar com carinho e de ver que o aluno está necessitando algo no decorrer das aulas. Os alunos estão mais sensibilizados no sentido de tentar se comunicar por sinais de mímica e perceber quando o aluno está com alguma necessidade específica, ao perder o lápis ou não saber onde está algum outro objeto, por exemplo. Trabalhar com o José mexeu comigo no sentido de buscar aperfeiçoamento, trabalhar com o diferente, explorar mais este aspecto de maneira geral com a turma, sobretudo, trabalhar a dimensão do respeito, acolhida, solidariedade, bem-querer. (Professora de sala Elisa em 30/11/2007).

O relato acima demonstra que os alunos e professora buscam, naturalmente, acolher o aluno surdo e demonstram estar abertos ao contato com as diferenças, mas acredita-se que para a criança surda isto não basta. Haverá o momento em que ele precisará ser instrumentalizado na Língua de Sinais. Ações nas escolas estão previstas pela legislação, no caso do Estado de Santa Catarina as Políticas Públicas para a Educação Especial (SANTA CATARINA, 2006) e a Política Pública para a Educação do Surdo (SANTA CATARINA, 2004). Contudo, conforme foi detectado na unidade EE1, essas políticas não estão sendo cumpridas em prejuízo da criança surda. Vários pesquisadores ente eles Souza (1998), Skliar e Quadros (2000), Luchesi (2003), Fernandes (2005), Quadros (2006) apontam para a necessidade de intrumentalizar a criança surda em LIBRAS o quanto antes e, comprovam

através de suas pesquisas, que este atraso trará perdas significativas na busca pelo conhecimento e compreensão de mundo.

3.1.1 Resistência ou aceitação: como reagem os profissionais da escola quando o assunto é inclusão?

Na análise das entrevistas o tema reação à inclusão aparece de diferentes formas e varia de acordo com a função do entrevistado na unidade escolar. Do ponto de vista de uma das professoras entrevistadas, existe certo desconforto com a falta de formação para atuar no contexto inclusivo.

> **E** - Mais que um desafio, vejo que é uma dificuldade grande querer fazer inclusão nesta situação, sem que a professora seja habilitada para tal trabalho, bem como sem ter os recursos disponíveis, no caso mais urgente, um profissional instrutor. Eu não tenho curso na área de educação especial. Assim, a prática pedagógica e aprendizagem ficam a desejar para o educando surdo, para os ouvintes e a professora. (Professora de sala Elisa, 30/11/2007).

O sentimento de despreparo para ação inclusiva não é único da professora Elisa. Soares (2006) também menciona o sentimento da precariedade na formação dos atuais licenciados para traduzir a proposta de uma escola para todos em condutas apropriadas nos diferentes contextos escolares. Diferentemente da realidade vivida pela professora Elisa na unidade escolar EE1, onde o processo de inclusão ainda está em implantação, o depoimento do Diretor da unidade EM2 se refere ao processo da inclusão como algo 'consolidado'. Para ele, a implantação da inclusão na sua escola foi um processo de amadurecimento por parte de toda a equipe. Segundo o seu relato, com o passar do tempo, os professores que, em um primeiro momento mostravam-se muito resistentes, acabaram por mudar de opinião.

> **L** - Houve muita resistência. Muita resistência! - Não me formei pra isso! - Não estudei pra isso! Como se isso não fosse coisa só de alguém, não fosse coisa nossa, enquanto pessoa, enquanto sociedade. O problema não é dele!
> **R** - E hoje como está?
> **L -** Eu diria que noventa e nove por cento melhorou. Raríssimas exceções, dependendo do tipo de necessidade especial, né? [...] em determinadas situações eu até entendo, porque em certos casos, os professores não têm a capacidade devida, mas também ninguém nasce sabendo. E não se recebe tudo de mão beijada. Se tenho um aluno com deficiência, surdez, visual, enfim, com dificuldades, vou atrás de alguém para me socorrer, eu vou dar uma alternativa aos professores! Eles sabem que podem contar comigo. Isso é o que realmente importa! (Diretor de Unidade Escolar Lino em 08/07/2008).

Para a Coordenadora de Educação Especial, o problema da resistência à inclusão, manifestada por alguns professores, não se constitui na deficiência em si, mas na falta de subsídios relativos à prática pedagógica desse professor.

> **M -** Ainda temos alguns professores que rejeitam a inclusão. Pra mim o problema não é a deficiência, mas a prática pedagógica destes professores que não se renova. Muitas vezes nas escolas você tem alunos que não tem nenhuma deficiência e não estão aprendendo, que não estão se alfabetizando, que apresentam problemas de comportamento. Esta é a maior queixa dos professores, ou seja, a questão do comportamento dos alunos e não da inclusão. (Coordenadora de Educação Especial Mila em 19/11/2007).

Deste modo, o rompimento das práticas vigentes e, ainda, dos conceitos que permeavam estas práticas marca de forma significativa essa nova postura do profissional que atuará com alunos deficientes na escola inclusiva. Nas duas unidades escolares EE1 e EM2 houve um avanço na postura dos profissionais envolvidos na abordagem inclusiva. Da mesma forma, o corpo discente das escolas, principalmente colegas de turma, também estabelece uma nova relação com alunos incluídos "[...] a aceitabilidade dos alunos foi muito boa! A preocupação errônea que a gente tinha do problema de relacionamento que poderia ter não se confirmou e, então foi uma surpresa! Ver que na prática isto não acontece!" (Diretor de Unidade Escolar Lino em 08/07/2008). Igualmente, o sentimento de solidariedade e de respeito manifestado pela Professora de sala Elisa foi percebido e está presente em seu grupo de alunos.

Contudo, ainda faltam ações mais concretas para minimizar as dificuldades que os alunos enfrentam para entrar em contato com a linguagem do grupo social no qual estão inseridos. O Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS prevê em seu Art. 21, parágrafo § 2º, que:

> As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

Infelizmente, as medidas previstas pela Legislação ainda não estão sendo aplicadas, efetivamente, aos alunos surdos. Exemplo disso é a declaração da Professora de sala Elisa, que afirma que sentiu falta de formação e preparação pedagógica para o acompanhamento diário do aluno José, tendo em vista as solicitações feitas pela direção escolar e técnicas

pedagógicas e não atendidas e/ou respondidas por parte da Gerência, em nível estadual. A falta de um intérprete e um instrutor nessa unidade escolar já evidencia o descumprimento da Lei. A Professora de sala relata ainda que, mesmo sem ter todas as respostas adequadas por parte da escola, houve apoio da equipe pedagógica para as situações emergenciais, como por exemplo, a sua inscrição para que fizesse, em horário noturno, um curso de LIBRAS com duração de sessenta horas. A realização desse curso atendeu apenas as necessidades básicas de comunicação, contribuindo, de alguma forma, para a situação de integração e ganhos sociais verificada com o aluno José no final do período letivo, mas não deu elementos necessários para a professora para que ela pudesse comunicar-se com seu aluno de modo a garantir-lhe uma aprendizagem efetiva.

Analisando os relatos dos professores e dos profissionais que atuam no contexto inclusivo parece que a inclusão ainda se apresenta como um estigma dentro da escola. Ora são os pais que não levam seus filhos para os atendimentos extracurriculares, ora é o professor que não se sente preparado para atuar neste contexto, ora o diretor que não busca alternativas para assegurar o cumprimento das Leis, ora são as instâncias superiores (Poder Executivo) que não assegura os recursos financeiros e pedagógicos para viabilizar a inclusão na escola regular. E as dificuldades enfrentadas repercutem, dando a impressão que há muito por se fazer ainda. Se há dificuldades então, o problema é sempre do outro e, ao mesmo tempo, de todos.

> **M** - Pra mim a legislação é a minha maior aliada! Em relação à inclusão ela veio na escola para mostrar a vida como ela é, e não uma escola artificial. É porque no mundo, lá fora das escolas, as crianças têm estas deficiências. Eu diria que o objetivo da escola não é só o conhecimento. É um, mas não é o único. (Coordenadora de Educação Especial Mila em 19/11/2007).

Neste sentido, apesar dos esforços, a função comunicativa e a organização do pensamento, identificadas por Vygotsky como fundamentais na constituição do sujeito, ainda não foram plenamente alcançadas, tanto pelo aluno José como por Nani e Sofia.

A escola, portanto, se reveste de um papel mais uma vez de uma importância crucial, pois é ela quem pode compensar os déficits sócio-culturais aos quais a criança surda está exposta. É este o grande desafio, uma vez que este ainda é um espaço, predominantemente ouvinte. Daí a importância da preparação por parte das instituições formadoras deste futuro educador.

Assim se antes das Políticas Públicas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) entrarem em vigor o professor era um especialista em

uma deficiência, agora sob uma nova perspectiva, o professor inclusivo precisa ter uma formação mais ampla, para oferecer um plano especializado para cada estudante. O profissional da Educação Especial assegura a preparação do material de apoio e o professor, dentro do possível, vai se atualizando e adaptando as necessidades de cada aluno.

Lima (2006), Ferreira (2006), Edler Carvalho (2000), Soares (2006) trazem os fundamentos de como deveria ser essa formação ou capacitação dos profissionais da educação para uma educação Inclusiva. Atualmente, são consideradas necessárias informações gerais sobre o percurso histórico das idéias sobre deficiências e a compreensão sobre o contexto sócio histórico da exclusão. A formação de base e o conhecimento especializado constituem um eixo da preparação desses professores. O outro eixo estaria fixado na formação continuada e na consolidação dos saberes articulados às experiências. Finalmente, o último eixo estaria relacionado às condições concretas de trabalho e ao salário dos professores (LIMA, 2006, p. 123).

Edler Carvalho (2000) destaca a importância para a formação inicial do profissional que atuará no contexto inclusivo do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano e as aprendizagens, currículo e adaptações relacionadas à inclusão. Soares (2006) também relata a importância de uma qualificação para os educadores que tentam desenvolver atividades musicais para alunos com deficiências. Para ela a preparação nos cursos de formação inicial, tanto nos aspectos da educação musical como, também, da instrução dos conteúdos de formação humanística e relativos à educação especial, como um todo são fundamentais para compreender o significado da inclusão e a apropriação de condutas ‘politicamente corretas’ para atuar nos diferentes contextos escolares inclusivos. Nos cursos de formação continuada Ferreira (2006) destaca a valorização dos saberes e experiências dos profissionais que já atuam no contexto inclusivo.

3.2 Por que ensinar música para o aluno surdo?

Com a aprovação da Lei 11.769, publicada em 18 de agosto (BRASIL, 2008), conteúdos musicais passam a ser obrigatórios no ensino fundamental e ensino médio. Neste sentido, optou-se por investigar como os profissionais da área estão se instrumentalizando para atuar em salas inclusivas, diante da nova realidade que se apresenta para a área de educação musical.

Lehmann (1993), Hargreaves e North (1999), Hummes (2004) afirmam que nada do que se ensina na escola contribui mais imediatamente e diretamente que a música para melhorar as condições que promovem o crescimento individual e a qualidade de vida do estudante. Por outro lado, sabe-se que a Portaria do MEC 1.793/94 (BRASIL, 1994) prevê que todos os cursos de formação de professores, devem ter em seus currículos disciplinas ou conteúdos para capacitá-los a atuarem no contexto inclusivo. Este texto também se aplica aos cursos de Licenciatura em Música. Assim, um dos primeiros pontos que se buscou identificar no trabalho de campo foi o que pensam esses professores e/ou profissionais sobre inclusão e sobre práticas musicais direcionadas a alunos surdos? Outra questão que se buscou responder era verificar se havia professores de música atuando em sala de aula inclusiva e, desses, quem, efetivamente, trabalhava com alunos surdos. Como é a formação deste educador? O professor de música, ouvinte, conhece estratégias de ensino-aprendizagem que sejam adequadas e que enfatizem as potencialidades dos surdos? Que práticas musicais são utilizadas? Acredita-se que decifrar este contexto poderia ajudar na compreensão dos processos de aprendizagem musical e na identificação das competências necessárias para a formação do futuro profissional de música que irá atuar com alunos surdos.

Cruz (1997), Haguiara-Cervellini (1983, 2003), Darrow (1999, 2003, 2007, 2008), Glennie (2008a, 2008b) afirmam que, apesar de haver relatos sobre a prática de atividades musicais de pessoas surdas, para a grande maioria delas, a música ainda é vista como algo que elas não podem fazer, uma vez que se trata de um fenômeno que deva ser experimentado através da audição. Os surdos, sendo incapazes de ouvir seriam, consequentemente, incapazes de falar e de escutar e, portanto, incapazes de compreender a palavra falada ou a informação que está sendo comunicada. Da mesma forma, como foram afastados das atividades relacionadas à escuta e a compreensão da fala, foram afastados, também, das atividades musicais.

Ao investigar como os profissionais que trabalham com surdos percebem a questão das práticas musicais, constatou-se que muitos manifestaram desconhecer uma ação musical direcionada a esse público. Ver depoimento a seguir:

> **M** - Nunca cheguei a pensar em música pra surdo! Eu te antecipo de que pra mim é possível! Está intrínseco e eu acredito na possibilidade! [...] Mas sempre fica a pergunta: - Como, se não ouvem? Porque, a grande maioria da população tem uma idéia unilateral da música. E será que nós, os ditos ‘ouvintes’, será que temos a capacidade de sentir a música como ela realmente é? Será que somos de fato capazes de ouvir, e isto nos garante essa possibilidade de compreender a música? (Coordenadora de Educação Especial Mila, em 19/11/2007).

Pode-se dizer que há aspectos da escolarização que exigem uma abordagem diferenciada entre surdos e ouvintes quando se almeja formar cidadãos com direitos igualitários de acesso aos conhecimentos, sobretudo na linguagem musical. As estratégias de ensino utilizadas pelos professores devem ter um outro tipo de abordagem para que os surdos venham a entender a música. No relato abaixo o professor instrutor de LIBRAS relembra como foram as atividades de Artes e, especificamente, os conteúdos trabalhos em sala de aula no período que frequentou a escola de ensino fundamental:

> **R** - Como eram as aulas de Artes da época de escola, o que você lembra?
> **Ro** - Linhas, desenhos, massa de modelar [...].
> **R** - Teve acesso à música na escola?
> **Ro** - Não tinha, não fazia nada, só via os outros participar, rádio, todo mundo falando, cantando e eu só via o tema que a professora passava, o que eles estavam fazendo. Eu ficava quieto só observando.
> **R** - A professora levava aparelho de som pra sala de aula?
> **Ro** – Às vezes! O rádio é fraco eu não sinto. Colocavam o rádio para toda a sala e era muito fraco não sentia nada, só observava. [...] a parte da música que o surdo gosta é a parte da emoção [...]. Rádio é fraco. Só ouço o som quando coloco o fone grande, mas a palavra não faz sentido. (Professor instrutor de LIBRAS Roni em 05/05/2008).

Edwards (1974) afirma que o surdo não tem acesso natural às dimensões do ritmo, da melodia, do timbre, da textura, da harmonia, por exemplo. Práticas educacionais em sala de aula que atentem para as particularidades dos sujeitos ouvintes e dos surdos requerem um planejamento muito cuidadoso, que nem sempre são percebidos pelos professores e possíveis de serem desenvolvidos em sala. No relato abaixo, a Professora de sala Elisa descreve a sua percepção sobre as atividades que envolveram práticas musicais na escola durante o ano de 2007.

> **E** - No que se refere às atividades musicais, na apreciação de CDs, no canto com violão, ou músicas interpretadas em LIBRAS ou com expressão corporal, a reação do José, de certa forma, foi tranquila, sendo que por vezes solicitei para tocasse com as mãos nos instrumentos para sentir a vibração, outros alunos gostavam de fazer o mesmo. A reação de José por vezes, pareceu de indiferença, no entanto, ainda não há como sabermos exatamente como ele está entendendo esse procedimento. Porém, a reação dos alunos ouvintes foi a de se sensibilizar diante da diferença, o que proporciona ganhos sociais e consequentemente aprendizagem para todos. (Relato Professora Elisa em 30/11/2007).

É preciso compreender que o aluno surdo não terá a mesma resposta dos ouvintes. Mas a indiferença demonstrada pelo Aluno surdo José e relatada pela professora, pode indicar que a atividade não foi planejada para que ele pudesse obter algum resultado significativo da

sua apreciação sonora. Ainda, é preciso estar consciente que o resultado é lento e, certamente, as atividades teriam que ser repetidas várias vezes para que o aluno pudesse estabelecer um referencial sonoro. O desinteresse de alunos surdos pelas atividades musicais pode ser, ainda, observado em outros relatos:

> No caso da educação infantil, estas são pensadas, organizadas e desenvolvidas frequentemente por meio de músicas e de histórias infantis. Considerando que, pela sua própria característica, a música envolve diretamente a função auditiva, estas atividades acabam excluindo as crianças surdas, que se dispersam e se mostram desinteressadas. (LACERDA; LODI, 2007, p. 7).

Situações como estas que levam ao desinteresse dos alunos surdos, poderiam ser evitadas acaso o professor dirigisse a sua atenção à preparação do material pedagógico a ser utilizado. Material este que deveria ser pensado através de estratégias que atendessem às suas necessidades, eminentemente, visuais: "os surdos devem entender que a música provoca emoções nos ouvintes, e estas emoções podem ser entendidas pelos surdos" (SÁ, 2007, p. 6). Por outro lado sabe-se que nem todos os surdos podem usar resíduos auditivos para apreciar a música, mas todos podem usar sua inteligência para compreender a música, desde que estejam envolvidos numa atividade que seja significativa e que tenha sentido em um contexto significativo. Glennie ao ser entrevistada por Salmon (2003) faz um depoimento sobre a sua experiência de educação musical. No texto a seguir destaca a questão dos interesses e preferências relativas aos gêneros musicais:

> Acho que é assim também para crianças que ouvem. Algumas se interessam por música, outras não. Algumas crianças gostam de música *pop*, mas não de clássica. Algumas gostam de música folclórica, mas não de *jazz*, etc. Eu acho que todas as crianças devem ter contato com todo tipo de som, "banhar-se" em sons. Som é, em primeiro lugar, emoção. Podem pegar um Coral de Bach que é cantado e porque não tocar coral de Bach na marimba? Ou com quarteto de cordas? Podemos tentar descobrir quais sentimentos surgem quando se trabalha com a marimba ou com um quarteto de cordas. E o que faz uma pessoa gostar mais deste ou daquele timbre. O importante é reconhecer o que interessa para as pessoas, quais os interesses que os alunos têm e a partir destes interesses, poder estimular e, ao mesmo tempo, outros aspectos devem ser considerados. É importante tentar relacionar uma área de pouco interesse com uma área mais motivadora. (SALMON, 2003). [21]

[21] A percussionista surda Evelyn Glennie concedeu entrevistada a Salmon (2003) em que relata algumas questões relacionadas a sua aprendizagem musical e a importância da música para o aluno surdo. Esta entrevista encontra-se publicada na íntegra como apêndice da tese de Salmon (2003). As citações desta autora, utilizadas neste trabalho, foram traduzidas e não apresentam indicação de número de página.

Glennie ao falar sobre a importância da educação musical, afirma que a escola foi fundamental para a descoberta da música em sua vida e, posteriormente, para a opção pela carreira de percussionista.

> Quando eu tinha entre doze e dezesseis anos, frequentei uma escola bem maior com uns mil e quinhentos alunos e já era de outro nível. Nós tínhamos na escola dois professores excelentes. Aí comecei a tocar instrumentos de percussão. Tinha aula uma vez por semana com um professor. Estou certa de que se não tivesse tido aula com este professor ou se a aula não tivesse sido tão boa, não teria me interessado por música. Tinha ajuda individual e atenção de que precisasse. Este professor não deixava que os alunos se concentrassem apenas em um instrumento. Vários instrumentos eram disponibilizados [...]. Os instrumentos eram muito bons! Tratava os alunos, primeiro como músicos e não como instrumentistas [...]. Só mais tarde eu percebi como isto foi importante pra mim e o quanto aprendi. (SALMON, 2003).

A inclusão de alunos surdos no contexto escolar hoje, não tem ainda a garantia de eficácia da ação musical do profissional que trabalha na escola, nem mesmo a própria inclusão dos conteúdos musicais. Apesar de haver registros de que alguns municípios já implantaram atividades musicais em suas grades curriculares, a efetiva estruturação da disciplina de música para todas as escolas ainda tem um grande percurso pela frente. Experiências bem sucedidas podem ser observadas em algumas escolas da RME de Florianópolis que oferecem aulas de música na grade curricular desde 1999 e, portanto, podem oferecer subsídios para nortear a efetiva implantação desta área de conhecimento.

As dificuldades para se identificar práticas musicais direcionadas a alunos com deficiências e, especificamente com surdez, em salas de aula regulares, não é uma realidade exclusiva do contexto brasileiro. Segundo Salmon (2003), na Áustria, as crianças que tem alguma deficiência auditiva, também não tem tido a oportunidade de fazer música ou de aprender um instrumento.

> [...] ninguém oferece aula de música, não consta do planejamento escolar e os pais também não pensam nisso, há muito por se fazer nesta área. É preciso explicar as pessoas que estas crianças precisam da música tanto quanto crianças que ouvem, e se interessarem por música. (SALMON, 2003).

Segundo Glennie, na Grã-Bretanha, nos últimos anos, houve um decréscimo acentuado no oferecimento de aulas de instrumento nas escolas públicas. Esta medida, consequentemente, atinge, também, as práticas musicais direcionadas para as crianças surdas. Em depoimento a percussionista relata o seu ponto de vista sobre as consequências imediatas do desmonte das aulas de instrumento nas escolas públicas daquele país:

> Eu tive minhas aulas pela escola e de graça. Naquele tempo, cada criança podia aprender o instrumento que quisesse. Só as aulas de piano eram particulares, pois não era possível através da escola. Atualmente, as crianças têm de pagar e, nem sempre, há professores em todas as escolas. É uma situação abominável. Por isso o interesse por música clássica, que de qualquer forma atinge só uma minoria, é muito baixo. [...] isso quer dizer que hoje muitas escolas, não tem mais aula de instrumento. Imagine quantos alunos não tem as possibilidades que eu tive. Isso poderia ter acontecido comigo e eu jamais teria descoberto o meu interesse por percussão. (SALMON, 2003).

Assim, ao se justificar o ensino de música nas escolas e, agora, em uma perspectiva inclusiva, é importante esclarecer também por que se quer ensinar música ao surdo. Sá (2007) afirma que:

> [...] se as razões para este aprendizado não ficarem muito claras para os professores, para os pais, e, principalmente, para os surdos, continuaremos assistindo a uma resistência dos surdos para com tudo o que diz respeito à música, o que poderá ser uma pena, pois o conhecimento musical pode ser utilizado em prol do desenvolvimento dos surdos em inúmeras áreas. (SÁ, 2007, p. 04).

Edwards (1974), Keiner (1984), Darrow e Schunk (1996), Salmon (2003), Haguiara–Cervellini (1983, 2003), Benari (2003), Darrow (1999, 2003, 2007, 2008), Glennie (SALMON, 2003), Glennie (2008a, 2008b) fornecem os fundamentos básicos do ensino musical voltados aos alunos surdos. Para esses autores, experiências musicais gratificantes na infância podem ser fundamentais para a constituição do ser musical do surdo, além de um elemento inestimável para a sua formação e o desenvolvimento de sua sensibilidade. Propiciar essa atividade na escola pode ser, para o aluno surdo, a única possibilidade de experienciá-la ao longo de toda a sua vida.

A inclusão de alunos surdos no contexto escolar é assegurada pela legislação brasileira. Contudo, não tem ainda a garantia de eficácia da ação musical do profissional que trabalha na escola em contexto inclusivo. Com a recente aprovação da Lei nº. 11.769, de 18 de agosto (BRASIL, 2008), todos os alunos terão aulas de música. Os professores que atuam neste contexto terão que buscar subsídios para fundamentar as suas práticas. Daí a importância da preparação por parte das instituições formadoras desse futuro educador. A esse profissional que atuará no contexto escolar caberá, certamente, o trabalho de ampliar a mente e a autoimagem de seus estudantes e inspirá-los a ir além de seus limites atuais, independentemente de serem surdos ou não. A escola, portanto, reveste-se de uma importância crucial, pois é ela quem em um primeiro momento, pode proporcionar estas experiências para a criança surda A inclusão da música na formação cultural da criança surda

dependerá, no futuro, fundamentalmente, da eficácia desse profissional, dos desdobramentos técnicos e do seu senso crítico.

3.2.1 Como os professores avaliam a participação do aluno surdo nas atividades musicais

Embora alguns educadores e profissionais não se posicionem contrários à participação de alunos surdos em atividades musicais, a realidade observada nas unidades escolares reforça algumas das questões apontadas, anteriormente.

> **A** - Na nossa proposta a gente não trabalha com música, a gente trabalha com o português escrito. Aqui pelo menos, a gente pode trabalhar a música como poesia e não como música. Eu não sei, mas pra mim é muito [...] É uma novidade, é uma questão muito nova! E, também, que me causa um pouco de espanto porque, até o momento, parece que não fazia muito sentido, porque não faz parte do contexto do surdo. Porque tá fora da cultura surda, por isso a gente não trabalha aqui, né! [...] Até o momento, eu pelo menos, não penso que a música possa fazer parte dessa cultura, o que tu observa da realidade deles. Eu, pelo menos, não participo desta associação, mas também nunca ouvi falar que lá fosse uma coisa comum trabalhar com música, que isto pudesse fazer parte da cultura deles. (Professora de Português para surdos Ale em 05/05/2008).

A participação de surdos em comunidades ou associações tem se caracterizado, por muito tempo, como uma forma de reação à exclusão do indivíduo surdo perante uma sociedade eminentemente ouvinte. A escola não está fora destas discussões. Como afirma Haguiara-Cervellini (2003), quando são oferecidas as condições adequadas de educação com materiais e profissionais preparados para esta diferença, o estigma de que surdo não pode participar de atividades musicais desaparece. A mudança das representações já estabelecidas na Cultura Surda passa também por mudança e transformação da idéia de que, para ser musical, é necessário ser ouvinte.

> **B** - Na verdade, eu costumo discutir isso com a [...], que é a presidente da Associação dos Surdos aqui. Nós trabalhamos juntas aqui na Escola EM1. Acho que meio que existe uma resistência com a música, pelo fato de não ouvir [...]. Então, porque eu devo me relacionar com a música se eu não ouço, se a música é algo essencialmente sonoro? Mas eu penso que esta relação não se dá somente com o ouvido não! E não é só percussão, não! Veja, eu mesma tive um aluno surdo que tocava flauta. Ele não era totalmente surdo, mas o diagnóstico dele era surdez, mas ele optou pela música! Esta possibilidade de dar ao aluno, qualquer aluno que seja o poder de escolher! Mas se você foi criado de uma maneira em uma cultura que te diz: - Você é surdo! Outra coisa [...] Até porque pouco material se tem. Eu tenho um único livro e acaba sendo muito pobre porque se trata de um estudo de caso. Então, não te dá uma riqueza [...]. Mais subsídios para um trabalho. Como eu tava falando, isso faz parte de uma cultura porque ele foi criado assim. Sabe, então, se chega alguém, que vai propor algo diferente, é

> uma "ousadia". Tu vai sugerir a música, apresentar a música para o surdo então, provavelmente, haverá uma resistência. Mas o aluno surdo pode se modificar, fazer uma descoberta. Eu conheci um grupo "Surdodun", de Brasília. É um grupo de percussão, mas que tem meninas que cantam. Eu vi meninas surdas cantando Chico Buarque! Pode dizer que é loucura! Não, mas é real! Elas estavam cantando Chico Buarque! Mas cantando de que maneira: cantando do jeito que elas podem! Então eu penso que ainda o olhar da educação musical formal, é um olhar muito crítico, muito fechado! Oportunizar, deixar que ela possa escolher e ter contato com a música. Quebrar esta resistência! Eu chamo de resistência, mas talvez seja um desconhecimento, do contexto, da cultura deles. (Professora de Música Betina, em 21/11/2007).

Do ponto de vista da educadora, a grande contribuição da educação musical para o aluno surdo é a possibilidade de construir outras realidades, diferentes das que lhes são apresentadas. A impossibilidade de construir outras realidades reafirma a sua condição de excluído. Romper com este estigma e sanar essas dificuldades ainda mostra ter um longo percurso. Talvez seja essa uma das razões da dificuldade que encontram para expressar a singularidade de seus movimentos. Embora alguns profissionais ligados à Cultura Surda demonstrem uma reação cética quando se fala em atividades musicais para surdos é preciso deixar claro quais são os objetivos para se ensinar música ao surdo.

Glennie (2008a), sem desconsiderar os ganhos advindos da estrutura social e linguística oferecidos aos membros da Cultura Surda aponta, em contrapartida, as vantagens de uma educação inclusiva do aluno surdo.

> Em minha opinião colocar crianças e estudantes surdos "em Comunidades Surdas" e educá-las é um grande avanço do que apenas afastá-las em instituições como foi feito no passado e como ainda é feito em alguns países. Entretanto, o grande perigo "de Comunidades Surdas" é que os estudantes não são educados para superar sua deficiência. É inevitável que desenvolvam uma estrutura da compreensão do mundo em torno delas e se categorizem com seus pares, como sendo um membro de uma Comunidade Surda. (GLENNIE, 2008a).

Sob esse ponto de vista, projetos de educação musical direcionados aos alunos surdos, pertencentes a uma Cultura Surda, não podem desconsiderar a política da diferença, respeitando-se as singularidades. Por exemplo, ensinar uma criança surda a comunicar-se somente com a Língua de Sinais dá a elas não somente a habilidade de se comunicar, mas reforça, também, a diferença existente entre elas e a grande maioria das pessoas que não sinalizam. Como destaca a Coordenadora de Educação Especial:

> **M** - Em 2001 a Associação queria que eu implementasse uma salinha de surdo. Chegaram vários pedidos para implantar uma sala pra surdo e de escola pra surdo. Eu nunca atendi! Isso vai contra os meus princípios. Daquilo que eu acredito! Sabe, porque eu gosto da defesa da idéia, em cima de uma concepção que elimina o conhecimento cientifico e o da aprendizagem.

> Eu vejo uma outra concepção porque acredito na possibilidade da inclusão e não da segregação. (Coordenadora de Educação Especial Mila em 19/11/2007).

Ao optar em manter as atividades educacionais dos alunos surdos em salas comuns a Coordenadora de Educação Especial se antecipa ao que determina o texto da Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

> Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 17).

A inserção no universo escolar demonstrou que ainda são poucas as unidades que conseguem estruturar o atendimento aos alunos surdos com salas de recursos, onde o aluno recebe uma instrumentalização da LIBRAS, o intérprete esteja presente na sala de aula e a contratação de professores com formação para atuar neste contexto, conforme previsto no texto das PNEE (BRASIL, 2008c). A controvérsia sobre a educação dos alunos surdos em salas das escolas comuns, ainda persiste e origina-se exatamente pela falta de condições financeiras, políticas e de formação, ou seja, para que todos os elementos que envolvem o processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns sejam efetivamente implantados.

3.3 'A gente vai se adaptando ao que não se tem': contextualizando as práticas musicais de duas professoras com surdos

Ao identificar professores de música que atuam ou atuaram no contexto inclusivo de alunos surdos, seja de forma curricular ou extracurricular, buscou-se, em linhas gerais, informações sobre as características do trabalho que desenvolvem, a opção pelo trabalho ou eventuais influências para a ação inclusiva de alunos surdos e, fundamentalmente, informações sobre as práticas musicais adotadas por estas duas Professoras de Música – Betina e Hilda.

As duas professoras entrevistadas apresentam trajetórias diferenciadas. Ambas tem formação universitária com o curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em

Música. Betina é também especialista em Musicotarapia e Hilda graduou-se, além da Licenciatura em Educação Artística, em Licenciatura em Educação Física. A Professora Betina afirma ter se interessado pelo tema de educação especial pelo enfoque musicoterapeuta de sua formação. Neste caso, o interesse pessoal e a busca por um aprofundamento dos conhecimentos na área, foram importantes na opção pelo trabalho com alunos surdos e cegos. Inicialmente, trabalhou com cegos e, mais tarde, desenvolveu, também, um trabalho extracurricular com uma turma de alunos e, entre eles, a aluna surda Fafá.

> **B –** [...] foi algo meu! Desde o meu primeiro contato com cegos. Antes de trabalhar com cegos eu ia trabalhar com surdos, mas daí, em um encontro no Rio, eu conheci uns cegos e a situação apareceu. Aqui na Associação de Cegos[22] nós temos alguns surdos-cegos. Mas esse trabalho que desenvolvi na (EM1) foi com uma aluna surda. (Professora de música Betina em 21/11/ 2007).

De outro modo, a Professora de música Hilda atribuiu a sua inserção no mundo da inclusão a um erro de distribuição de turmas. Ela, diferentemente da professora Betina, nunca havia tido contato com alunos com deficiência e, tampouco, participado de alguma atividade de formação para atuar no contexto inclusivo com alunos surdos. Daí, o quadro de dificuldades relatadas pela professora, durante o período em que atuou com os alunos surdos.

> **H** - Não escolhi, na verdade foi um erro da Diretora [...]. A outra professora que trabalhava com eles antes, era de Artes Plásticas. No dia que cheguei à escola para substituí-la, a Diretora me chamou e disse: - Acabei errando na hora de fazer a tua planilha e te botei pra trabalhar com os surdos [...]. Bom, eu era professora de Artes com dez horas. Então, no começo eu dei aula de música, assim, normal, mas eu precisava de recursos, instrução. Não tinha nada de material na escola, de material adaptado. A experiência com alunos surdos então, aconteceu nessa Escola. (Professora de música Hilda em 12/05/2008).

Como o indicado na fala da Professora Hilda a Diretora da unidade escolar, exemplifica o senso comum da maioria da população, e que foi destacado anteriormente, pela citação de Cruz (1997), Darrow (1999) e Glennie (2008a, 2008b), ou seja, que para a maioria das pessoas os surdos não podem participar ou usufruir da linguagem musical.

As duas educadoras destacam que em nenhum momento da sua formação, tiveram conteúdos ou disciplinas na área da inclusão. Esta afirmação se justifica, pois a conclusão do curso de licenciatura das professoras de música é anterior ao movimento de inclusão implantado pelas Políticas Públicas.

---

[22] A Associação Catarinense para a Integração do Cego – ACIC - tem sua sede localizada no Bairro João Paulo – Florianópolis/SC. A ACIC foi fundada em 18/06/1977, é uma organização não governamental, sem fins lucrativos.

A concepção voltada para o ‘ensino das diversidades’ e da ‘escola para todos’ passa a nortear a elaboração dos projetos pedagógicos das instituições formadoras de professores pela primeira vez em 2002, a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº. 1/2002. Essa Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e preconiza que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando, também conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. No Art. 6º ao referir-se à construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, o documento estabelece que deverão ser consideradas as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional que vão além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica. Estas competências deverão propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e do conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002).

Os avanços da legislação e as garantias para que na formação do professor sejam incluídos conteúdos que atendam para a diversidade do público escolar, são medidas que certamente contribuirão para minimizar as inseguranças deste profissional ao assumir a regência de salas inclusivas.

No caso das duas Professoras de Música, da mesma forma como não tiveram formação para atuar no contexto inclusivo, também não lhes foi oferecido cursos de capacitação para aperfeiçoamento profissional. A Professora Betina destaca seu interesse pessoal em buscar um curso de especialização na área de Musicoterapia, área em que estava atuando no momento da entrevista. Hilda, no período em que foi entrevistada, já havia encerrado o seu contrato com a escola estadual, onde atuava como professora colaboradora da área de Artes. No momento da entrevista, estava contratada como professora colaboradora em outra unidade escolar, na área de Educação Física. As duas educadoras relataram que as atividades com alunos surdos ocorreram em momento anterior ao da realização dessa pesquisa.

3.3.1 Características das turmas

As professoras de música Hilda e Betina também apresentaram relatos diferenciados com relação ao perfil das turmas com as quais atuaram. No caso de Hilda, a sua turma era formada por alunos do primeiro ano do Ensino Médio, pertencente à Rede Estadual de Educação. Os alunos surdos foram agrupados em uma única turma para que pudessem usufruir dos serviços de um intérprete de LIBRAS.

> **H** - Eu tinha uns trinta e oito ou quarenta alunos, não lembro mais! Eles tinham duas aulas por semana. Os alunos surdos faltavam muitas vezes e não tinha aula de música sempre. Tive que dar aula no sistema polivalente. Como te falei, eu trabalhava com outros conteúdos também, mas no mínimo duas aulas por mês com conteúdos de música. [...] com surdos nós tínhamos, eram duas fileiras de alunos surdos e outras três fileiras de alunos de sala. Era mais ou menos uns vinte alunos surdos, todos adolescentes. A maioria deles tinha domínio da Libras, um ou dois que não sabiam Libras, porque começaram a estudar muito tarde. E aí a dificuldade era ainda maior. E tinha uma intérprete nas aulas de Artes e nas outras disciplinas também. Isso foi na primeira e na segunda série do Ensino Médio. Foram dois anos de trabalho com eles. (Professora de Música Hilda em 12/05/2008).

Pelas dificuldades na contratação de intérpretes a Secretaria de Educação Estadual opta por juntar os alunos surdos de diversos bairros da Grande Florianópolis em uma única turma. Esta medida, de certo modo, consegue atender esses alunos dentro das suas necessidades de interpretação, mas por outro lado, dificulta o deslocamento destes alunos, Bairro-Escola, pois a distância a ser percorrida dos bairros de origem até a unidade escolar, localizada na área central de Florianópolis, impede muitas vezes uma maior assiduidade nas aulas. A professora Hilda relata que estes alunos faltavam ‘muitas vezes’ e a sequência de conteúdos também ficava prejudicada.

No caso da Professora Betina, as atividades desenvolvidas com a participação de uma aluna surda foram de caráter extracurricular. O projeto de canto coral desenvolvido pela professora na unidade escolar EM1 aconteceu por dois anos e no momento da entrevista, estava parado por falta de renovação do seu contrato junto a SME de Florianópolis. No relato abaixo a educadora descreve como desenvolvia o seu trabalho:

> **B** - O meu objetivo era que eles pudessem se expressar de outra forma, que tivessem este contato, esta oportunidade. Fazíamos o trabalho com a interpretação da LIBRAS, da expressão através da LIBRAS e que todos faziam, não era só o surdo. Todos cantavam. É interessante que tem a coisa da coordenação, você está trabalhando a mão, o teu corpo está se movimentando, ouvindo o violão, ou o outro instrumento. Todos os alunos respondiam bem à

> música. Com relação aos surdos eles participavam. A LIBRAS trazia esta interação, né? Também se sentia integrado ao grupo porque cantava, mas também tinha a língua dele, este contato. No caso com o coral era cantar e o contato com instrumentos musicais, aprendizagem de um instrumento musical, assim, né! [...] As aulas aconteciam duas vezes na semana, duas horas, pela manhã e a tarde. No contraturno da criança. Era um grupo de quinze e outro de doze alunos e antes das apresentações fazíamos um ensaio coletivo. Os alunos foram musicalizados através do cantar. Não tinha sala específica, era só o espaço, o pátio! Eu acredito que eles podem ter este contato através dos instrumentos de percussão e do próprio violão. Eles são muito do toque, de estar perto, de estar te olhando. (Professora de Música Betina em 21/11/ 2007).

A professora de música relatou que ainda desenvolve um trabalho voluntário com crianças na escola citada, mas as atividades acontecem em outro horário e por isso a Aluna surda Fafá não estava mais participando. No momento da entrevista Betina atuava como professora de Música e Musicoterapeuta na ACIC, atendendo a alunos cegos.

3.3.2 Pensar a aula de música: planejamento e adaptações pedagógicas

De acordo com Edwards (1974), Darrow (1999, 2003, 2007, 2008) ao planejar atividades musicais, para crianças surdas, o professor de música deveria estar consciente do seu importante papel ao almejar experiências musicais significativas. A professora de música Hilda descreve como era o planejamento das suas aulas:

> **H** - O planejamento não agradava, nem pra mim, nem pra escola [...]. Assim, havia muita reclamação porque a turma se torna mais lenta, tinha a questão do conteúdo. O tempo inteiro os colegas reclamavam demais [...]. Meu Deus! Por exemplo: - "Tava muito devagar"! ou, - "Não dava pra entender nada"! Porque [os alunos surdos] eles não tem a visualização da aula, por exemplo: Química, Física, Música, são disciplinas muito abstratas! Eu não tinha como fazer, a gente simplesmente não é preparado! Eu acho que eles devem ter uma sala pra eles. Mas na escola, achavam o máximo porque estavam trabalhando a inclusão. (Professora de Música Hilda em 12/05/2008).

A professora ao ser indagada em como planejava suas aulas para o trabalho inclusivo, destaca as dificuldades que tinha em pensar estratégias de ensino que pudessem resolver as queixas frequentes que recebia dos alunos ouvintes sobre o ritmo da aula. Ao mesmo tempo, relata as dificuldades para adaptar os conteúdos que, do seu ponto de vista, pareciam 'muito abstratos para os alunos surdos'. A professora também menciona a falta de preparação, no caso cursos de formação continuada, oferecidos pela SEI, para professores que atuam no contexto inclusivo de alunos surdos.

É importante mencionar que as características das práticas musicais desenvolvidas pelas duas educadoras diferem, uma atividade é curricular e a outra extracurricular. Portanto, as abordagens adotadas também se mostram diferenciadas. Não se pretende fazer uma comparação das práticas adotadas, nem tampouco fazer juízo de valor sobre uma em relação à outra. Buscou-se, apenas, evidenciar como as duas professoras de música percebem o seu trabalho e como refletiram sobre sua prática. Nos relatos a seguir, as professoras explicam como desenvolviam as atividades musicais com as crianças surdas:

> **H** - A aula de Artes nesta escola é bem ampla, polivalente. Trabalham muito com Artes Visuais. Eles desenhavam muito bem também, a maioria deles. Então, eu levava pra exposições, pra conversar com artistas sobre os quadros, mosaicos na praça XV. Como te falei trabalhava com desenho, exposição. Dava o mesmo conteúdo pra todos, eu mais ou menos, adaptava com os clipes. Eu levava muito som pra sala. E eles levavam os CDs deles pra escutar. Às vezes dava uma folga pra intérprete e mandava os alunos desenhar. Eles ficavam isolados e eu trabalhava, então, os conteúdos com os outros. A gente fez uma porção de trabalhos. E para as atividades com música, a intérprete me pediu que passasse um *clip* primeiro, pra eles terem o visual com legenda. Levava pra sala de vídeo e assim eles podiam ter o visual da música e com a legenda da letra em baixo. Acho que já conheciam. Eles já estavam habituados com este tipo de visual na casa deles, eu percebi assim [...]. Eu trabalhava as músicas que eles já viram na TV, tipo Armandinho, Eikon. Assim, bem comercial. (Professora de Música Hilda em 12/05/2008).

> **B** - A intervenção é com musicoterapia, por exemplo, o aluno, se ele quer cantar, se ele se identifica com o canto, então, a ênfase é no canto. Então, eu sempre trabalho com repertório musical comum, recolhíamos sugestões do grupo e trabalho com o que faz sentido pra ele, que o identifica. Alguns querem trabalhar com violão, então, eu trabalho com violão. Mas eu não trabalho só com o violão, eu trabalho com vários instrumentos. (Professora de Música Betina em 21/11/ 2007).

As duas professoras relatam a busca por atividades que pudessem ter um caráter significativo para os alunos. Evidentemente, o caráter da aula difere nas duas professoras, pois o contexto em que atuam, também é diferente. É preciso considerar que a professora Hilda enfatiza em seu planejamento a necessidade de dar conta da polivalência no ensino de Artes. Este tem sido um tema recorrente na área de Educação Musical. De acordo com a Proposta Curricular do Estado (SANTA CATARINA, 2005) a concepção polivalente ainda é mantida nas escolas estaduais. Para dar conta dessa polivalência, a professora destaca as diversas linguagens que aborda em sua aulas. Dá ênfase para as Artes Visuais com o desenho direcionado aos alunos surdos, enquanto trabalha conteúdos musicais para os demais alunos ouvintes. A atividade de desenho para alunos surdos enquanto os alunos ouvintes trabalham com conteúdos musicais também foi relatada pelo Professor Instrutor de Libras surdo Roni.

Ele mencionou que a professora de Artes, na época em que era aluno, também direcionava o desenho para ele enquanto os demais alunos faziam atividades de apreciação "colocavam o rádio para toda a sala e eu não sentia nada, só observava" (Professor Instrutor de Libras surdo Roni em 05/05/2008).

De outro modo, há, também, uma preocupação por parte da professora Hilda em inserir a música para os surdos na forma como eles estavam acostumados, ou seja, a utilização de clipes musicais com a utilização de legendas em português para que pudessem acompanhar a letra da música. Essa professora também destaca o espaço da aula para que os alunos trouxessem suas preferências musicais através de atividades de apreciação de CDs. Apesar da diversificação das atividades desenvolvidas fica claro que a professora encontra dificuldades para planejar os conteúdos musicais, buscando atender as diferenças dos alunos.

A professora Betina adota outro caráter ao planejar suas aulas. Por ter menos alunos em sala pode garantir um atendimento mais individualizado, enfatizando as preferências, os anseios, um repertório e a execução instrumental de cada aluno. A professora de música relata que as ações diferem, conforme a unidade em que está trabalhando. Na unidade EM1 utilizava a prática coral, atividade de caráter extracurricular, e enfatizava o canto, já que "musicaliza seus alunos através do cantar", já na ACIC, desenvolve um trabalho voltado para os princípios da musicotarapia.

Betina destaca a importância para o professor de música ter disponibilizado um espaço físico para desenvolver as atividades; também enfatiza a necessidade de recursos didáticos, instrumentos de qualidade. Sem esse apoio acredita que a inclusão não possa se efetivar.

O Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008**,** assegura que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado. De acordo com o Art.1° - parágrafo 1º o atendimento especializado é definido como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008a). Neste mesmo Decreto, em seu Art. 3º, inciso III: "está assegurada formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva". Da mesma forma, ainda nesse artigo, o seu inciso VI, parágrafo 2º que trata dos recursos educacionais, diz que:

> A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2008a).

Apesar do Decreto nº. 6.571 assegurar em seu texto equipamentos de acesso ao currículo, esta realidade ainda não se apresenta no contexto escolar pesquisado. As professoras Betina e Hilda comentam sobre a situação das salas de aula em relação a aquisição de equipamentos e materiais para atuar no contexto inclusivo:

> **B** - Eu acho interessante assim, você oportunizar várias experiências, atividades pra que ele possa escolher, senão vai ficar só naquela da vibração. Mas tem que ter material pra fundamentar [...]. A prefeitura precisa investir, né? Na (EM1) tem uma sala de Mutimeios. São duas professoras: a de Português que atende deficientes auditivos e a outra que atende deficientes visuais. Mas precisa melhorar porque nem os nossos alunos sem deficiência, eles não estão conseguindo aproveitar muito. Assim ó – materiais - eu não tenho material nenhum pra trabalhar! Disponibilizar materiais, instrumentos. Uma Base teórica mais fortalecida, mais organizada. Um plano novo, uma coisa nova. Plano novo mais adaptado à realidade atual. Eu penso que é interessante. Nós não damos conta de trabalhar só teoria musical o ano todo. Com o aluno você tem que sair da realidade dele, ampliar com os compositores, mas fazer um caminho em outras áreas. Se não for assim, não faz sentido! Parece uma coisa morta. Eu não vejo a música, mas claro, sei a teoria, mas pra eles não faz sentido. Eles não tem instrumentos, se tivesse pelo menos um xilofone. Assim, a gente vai se adaptando ao que não se tem [...]. Eu acredito que o aluno surdo deve ser integrado, mas com a mesma condição de oportunidade que os ouvintes com materiais apropriados [...] para que tu possas [...]. Eu penso assim: ele vai precisar ter o domínio da língua, ter um espaço igual, como aqui na ACIC. Mas este aluno precisa estar na escola. De que maneira ele vai ter [...]. Que contato com o que está acontecendo. Depende das condições que se der, senão não é inclusão. (Professora de Música Betina em, 21/11/2007).

> **H -** No início eu comecei a dar aula de música, assim, normal. Eu precisava de recursos, instrução. Não tinha nada de material na escola de material adaptado. Eu perguntava como eles percebiam o som, sempre com a ajuda da intérprete. Até fiz curso de LIBRAS, mas já esqueci. Trabalhava, passava um clipe com tradução da música. Eles adoravam [...] *dance*, *rap*, *gospel*. Adoravam o *rap!* Eles são muito vidrados no que tá acontecendo lá. Eu trabalhava com tudo: com história, um texto, artigo ou periódico, levava o violão para eles sentirem a vibração do som.
> **R** - Como você trabalhava com o violão?
> **H -** Ah, eu botava a alça e passava nas carteiras. Eles colocam a mão no violão. Na sala de vídeo, eu botava o som muito alto. Até um dia a intérprete pediu: - Deixe o som bem alto! Alguns alunos tinham aparelhos para surdez, outros eram surdos profundos. Todos, um só eu acho, no máximo dois, não escutavam nada. Bom, assim, não foi uma 'aula de música'! Foi mais uma vivência que pude fazer com eles. (Professora de Música Hilda em 12/05/2008).

Ao analisar as práticas de duas professoras de música no contexto inclusivo com alunos surdos, fica claro para a pesquisadora, que as discussões sobre aprendizagens musicais significativas vão muito além das questões de sala de aula. As questões de "ordem política e econômica" apontadas por Pietro (2004) e Quadros, (2006) para dar a sustentabilidade às ações que envolvem diretamente a questão financeira na escola e do professor; ou ainda, o "reconhecimento do próprio professor da sua importância no processo de inclusão" apontados por Soares (2006) e Lima (2006) para que a valorização pessoal, profissional do professor

garanta a segurança das suas ações; "Ressignificar o papel do professor, da escola e das suas práticas" (MANTOAN, 2003) tornando a escola um espaço mais democrático, acolhedor, onde as ações sejam pensadas conjuntamente. Como afirma Mitter (2003, p. 21), "o caminho para a inclusão não tem um fim porque ele é, em sua essência, um processo, a inclusão é uma visão, uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações".

Nessa perspectiva, promover a inclusão envolve um trabalho cotidiano de alunos, professores, corpo diretivo e dos pais. Trabalho, esse, que deverá ser apoiado pela comunidade local, pelas autoridades educacionais e pelos governantes. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas. Como citado nas entrevistas deve-se, ainda, oportunizar a esses professores e ou profissionais cursos de formação para que busquem o aperfeiçoamento, garantindo-lhes a segurança pedagógica no desenvolvimento das suas atividades.

4 – ATIVIDADES MUSICAIS: RELATO DAS PRÁTICAS COM ALUNOS SURDOS EM CONTEXTO INCLUSIVO

Como foi verificado na seção anterior, a partir de um levantamento preliminar entre os participantes da pesquisa, apenas duas professoras de música atuaram no contexto inclusivo com alunos surdos e essas professoras não estavam ministrando aulas no momento em que se procedeu a realização do trabalho de campo. A professora Hilda no momento da coleta de dados estava atuando em outra área de formação e a turma inclusiva com alunos surdos, a qual ela se referiu na entrevista, já havia concluído o Ensino Médio. A professora Betina estava atuando apenas com os grupos de musicoterapia e havia a possibilidade de retornar para a escola EM1 no próximo ano, para ministrar aulas de música. Contudo, esta possibilidade não se confirmou e por isso houve a necessidade de buscar uma nova unidade escolar da RME, a escola EM2, para o desenvolvimento das práticas musicais com alunos surdos. Assim, o objetivo da tese precisou ser redirecionado, incluindo experiências práticas para a obtenção de dados que fundamentassem um estudo sobre como os alunos surdos se relacionam com as práticas musicais.

Tendo em vista o número reduzido de professores de música atuando em unidades escolares, a pesquisadora desenvolveu, juntamente com duas estagiárias do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, um Projeto Piloto e que foi desenvolvido na Escola Municipal EM2. Essa unidade escolar atendeu a condição básica que era justamente, trabalhar com proposta inclusiva de música com alunos surdos. As atividades musicais direcionadas a um grupo de alunos em uma escola inclusiva tinham por objetivo aprofundar questões relacionadas com a percepção das estagiárias envolvidas no Projeto Piloto para atuar no contexto inclusivo de alunos surdos quanto aos conteúdos musicais e a preparação de material didático e estratégias de ensino adaptadas. E ainda, do ponto de vista dos alunos surdos e ouvintes, questões relativas à reação aos materiais didáticos, às estratégias de ensino propostas e às aprendizagens musicais significativas.

Neste capítulo relata-se a base de ação prática da pesquisa, pensada pelo viés da diferença linguística e cultural. A partir das atividades práticas desenvolvidas no Projeto Piloto e na Oficina Sons em Movimento, procurou-se conhecer como a criança surda se apropria da linguagem musical, e a partir daí, vislumbrar elementos que pudessem

fundamentar futuras ações de formação de professores de música para atuar no contexto inclusivo. Uma vez constatados poucos profissionais da área de música atuando em escolas inclusivas, foi identificada a necessidade de ampliar as discussões para fundamentar a base prática do trabalho de campo, havendo a necessidade de se estabelecer juntamente com as duas instituições, a Universidade do Estado de Santa Catarina, através do Departamento de Música e a Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, através do Departamento de Educação Fundamental, um projeto piloto para que se pudesse fundamentar uma análise sobre como é ensinar música para alunos surdos em um contexto inclusivo.

Assim, em novembro de 2007, os indivíduos diretamente envolvidos, entre eles a pesquisadora, a professora de música e a direção da unidade escolar, começaram a planejar e estruturar essa ação conjunta para que se pudesse viabilizá-la no contexto escolar a partir de 2008. Este projeto foi desenvolvido no primeiro semestre desse ano e envolveu uma turma de quinta série do ensino regular. Ainda, dando sequência aos relatos das atividades práticas, descreve-se a Oficina Sons em Movimento. Neste tópico relatam-se as atividades práticas de musicalização de crianças. Esse grupo, formado por dez alunos dos quais quatro apresentavam graus de surdez diferenciados, participou das atividades da oficina durante o segundo semestre de 2008.

4.1 Projeto Piloto Escola Municipal EM2

Para estruturar e planejar o Projeto Piloto partiu-se do pressuposto mencionado por Luchesi (2003), ou seja, "procurar compreender para explicar cede lugar ao conhecer para compreender" (p. 140). Assim, foi preciso conhecer quem era essa clientela e identificar as possibilidades de trabalho com música em uma escola inclusiva.

O Projeto Piloto foi desenvolvido na Turma 51. Era um grupo composto por trinta e cinco alunos, sendo duas alunas surdas e pertencentes a uma quinta série do período matutino. A aluna Nani tem surdez parcial e a aluna Sofia, surdez profunda[23]. Foram dezesseis semanas de atividades escolares destas, uma para estabelecer o primeiro contato das estagiárias com direção e professora da disciplina, cinco semanas foram utilizadas para observação do

[23] Os laudos médicos ou avaliação audiométrica, indicando o grau de surdez das alunas, não foram fornecidos pela escola. As informações apresentadas acima foram repassadas pela professora da sala de Multimeios.

contexto de sala de aula e onze para a regência de classe. As atividades musicais com a Turma 51 aconteceram sempre às terças feiras das 11h15min às 12h00min.

As duas estagiárias do curso de Licenciatura em Música, Demi e Iva, demonstraram interesse em participar da pesquisa. Uma vez integradas à equipe resolvem dividir entre si a sua carga horária de estágio e a função de regência da turma, que ficou intercalada entre as duas, de acordo com os conteúdos a serem ministrados. Enquanto uma estagiária assumia a regência, a outra ficava com a função de auxiliar na preparação e distribuição do material e/ou organização do espaço da sala de aula. A cada nova atividade proposta a função de regência da turma também era alternada. A pesquisadora atuou como supervisora do trabalho das estagiárias, participando ativamente do planejamento das atividades, sugerindo literatura que pudesse fundamentar e auxiliar Demi e Iva na preparação e adaptação do material pedagógico. Eventualmente, a pesquisadora também assumiu a função de ministrante dos trabalhos. A professora da disciplina de Artes - Artes Plásticas acompanhou todo o trabalho das professoras estagiárias, permanecendo na sala durante a realização das atividades. Para a integralização da carga horária da disciplina os conteúdos de música ministrados pelas estagiárias fizeram parte dos registros semanais e do planejamento semestral da disciplina de Artes - Artes Plásticas.

O principal objetivo do trabalho de campo foi registrar como estas professoras estagiárias planejavam os conteúdos prevendo-se um contexto inclusivo. Da mesma forma, o trabalho de campo da pesquisadora buscou identificar de que maneira as crianças surdas reagiram às atividades musicais e posteriormente, estruturar e verificar as adaptações necessárias para as estagiárias desenvolverem um trabalho que fosse significativo para todos os alunos, independentemente das diferenças que pudessem ter.

4.1.1 Planejamento das Atividades

A partir do momento em que se define o grupo de alunos da quinta série para participar do Projeto Piloto, a equipe de professoras se reuniu e estruturou os elementos básicos que norteariam o planejamento das atividades. Era preciso, em um primeiro momento, tomar conhecimento sobre o tema: educação musical para alunos surdos em turma inclusiva, sobre a aprendizagem dos alunos surdos, incluindo-se, também, maiores informações sobre o movimento de inclusão na escola regular. A primeira dificuldade encontrada pelo grupo foi

exatamente a falta de publicações sobre o tema ‘educação musical para alunos surdos’, em Língua Portuguesa. Relatos de atividades práticas e de adaptações dos materiais pedagógicos para alunos com surdez também não foram encontrados a partir de referencial bibliográfico resultante de pesquisas brasileiras, daí a necessidade do caráter experimental que caracterizou o Projeto Piloto.

Tendo em vista que as estagiárias atuariam em outra turma de quinta série para cumprir a carga horária necessária para a disciplina Prática Pedagógica[24], optou-se por organizar a mesma matriz de conteúdos musicais para as duas turmas, ou seja, Turma 54 (período vespertino, sem a presença de alunos surdos) e Turma 51 (período matutino com a presença de duas alunas surdas). A opção em trabalhar o mesmo conteúdo para as duas turmas foi tomada para facilitar o trabalho das estagiárias, de modo que na Turma 51 teriam como principal foco a adaptação dos materiais pedagógicos para as alunas surdas, visando um melhor aproveitamento delas nas atividades musicais.

A cada nova semana, findos os trabalhos de sala de aula, ainda na unidade escolar, os aspectos mais importantes eram comentados pela equipe de professoras, tais como: reação dos alunos às atividades propostas, participação, comportamento, dificuldades encontradas, entre outros. Discussões sobre a avaliação das atividades, a elaboração de material didático e os conteúdos a serem ministrados na semana seguinte eram realizadas nos encontros de planejamento semanal. Essas reuniões aconteciam semanalmente no Departamento de Música/CEART/UDESC. A seguir, apresenta-se uma tabela com o cronograma e os membros da equipe atuantes em cada encontro.

[24] A disciplina Prática Pedagógica I – Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Música/UDESC possui uma carga horária semestral de 90 horas. Deste total 30 horas estão previstas para os fundamentos teóricos (trabalho coletivo que envolve todos os alunos matriculados na disciplina), 30 horas para atividades de orientação individual e 30 horas para a regência de turma em atividades de estágio supervisionado. Este estágio é desenvolvido pelo aluno em unidade de ensino regular conveniada com a instituição.

DATA/ ATIVIDADE	MEMBROS DA EQUIPE EM SALA
01.04 - Primeiro contato pessoal das estagiárias com a escola. Apresentação ao Diretor da unidade escolar e a Professora de Artes Pláticas.	Estagiárias
08.04 - 1ª observação - Primeira inserção na sala de aula. Apresentação das Estagiárias Demi e Iva aos alunos.	Estagiárias
15.04- 2ª observação	Pesquisadora e Estagiárias
22.04- 3ª observação	Pesquisadora
29.04- 4ª observação	Pesquisadora e Estagiárias
06.05- 5º encontro - 1ª aula ministrada	Pesquisadora e Estagiárias
13.05- 6º encontro - 2ª aula ministrada	
20.05- 7º encontro - 3ª aula ministrada	
27.05- 8º encontro - 4ª aula ministrada	
03.06- 9º encontro - 5ª aula ministrada	Pesquisadora Estagiárias e pela primeira vez a presença da Intérprete.
10.06- 10º encontro - 6ª aula ministrada	Estagiária Demi – Intérprete e Pesquisadora
17.06- 11º encontro - 7ªaula ministrada	Pesquisadora, Estagiárias e Intérprete.
24.06- 12º encontro - 8ª aula ministrada	Pesquisadora, Estagiária Demi e Intérprete.
01.07- 13º encontro - 9ªaula ministrada - Concerto didático (Orquestra UDESC)	Pesquisadora, Estagiárias e Intérprete.
08.07- 14º encontro - 10ª aula ministrada	Pesquisadora, Estagiária Demi e Intérprete.
15.07- 15º encontro - 11ª aula ministrada	Pesquisadora e Intérprete.

Tabela 6 - Cronograma de atividades Projeto Piloto

Os conteúdos trabalhados

Os conteúdos trabalhados no Projeto Piloto fazem parte do planejamento da professora titular da disciplina de Educação Musical da unidade EM2. Como o trabalho das estagiárias Demi e Iva previa uma ação conjunta em duas turmas, optou-se por estruturar um planejamento para a Turma 51 que abrangesse, principalmente, os aspectos musicais relativos aos parâmetros do som, fontes sonoras, organização dos sons, representação gráfica e criação sonora, apreciação de concerto didático. A seguir apresenta-se de forma resumida, um quadro com os principais conteúdos trabalhados e algumas das adaptações pedagógicas para as atividades propostas:

CONTEÚDOS	MATERIAIS E ADAPTAÇÕES PEDAGOGICAS
- som e silêncio; - propagação sonora; - vibração do som; - pulso	Material visual e concreto para apoio ao material sonoro. Bacia com água, pedras de diferentes tamanhos, papel filme e sal grosso, tambor e panela.
- sons naturais e culturais; - propriedades do som; - fontes sonoras; - ruídos, sons corporais; - criação sonora; - representação gráfica; - leitura rítmica; - pulsação;	Material visual para apoio ao material sonoro. Fones *bass vibration.* Laptop. Legendas com desenhos para estruturar e sequenciar a leitura rítmica dos sons do corpo.
- confecção de instrumentos com material alternativo; - timbres;	Material sonoro com várias possibilidades timbrísticas, entre elas pedras; areia grãos de cereais (arroz e feijão), Recipientes variados (garrafas plásticas e latas).
- conto sonoro; - timbres;	Gravador; Objetos sonoros; papel celofane, raio x, caixa de isopor, escova com cerdas duras, Instrumentos com materiais alternativos e apitos de pássaros.
- recital didático com orquestra de cordas – CEART/UDESC; - Instrumentos de cordas;	Exploração vibrotátil dos instrumentos em momento anterior ao concerto; Material visual Laptop.
- apreciação estória musicada; - timbre - pulso e subdivisão; - execução de jogos rítmicos;	Material visual para apoio ao material sonoro. Fones *bass vibration*/Laptop/Vídeo; Texto de apoio.

Tabela 7 - Conteúdos musicais e materiais e adaptações pedagógicas – Projeto Piloto

Evidentemente, todas as atividades musicais desenvolvidas no Projeto Piloto envolveram também outros aspectos além dos musicais, tais como: memória, concentração, abstração, associação, coordenação motora, participação em grupo, imitação e criatividade, entre outros. Destaca-se que o elemento visual foi muito importante para o êxito das crianças surdas na realização de algumas das atividades que exigiam abstração, sequenciação e

memória de movimentos. Os símbolos utilizados foram sugeridos pelo grupo de alunos e registrados no quadro, buscando-se sempre elementos visuais que pudessem se aproximar aos sons executados no corpo. No momento que foi sugerido ao grupo estruturar essas "legendas", com a função de uma partitura, a execução dos movimentos melhorou significativamente para todos os alunos. Uma vez memorizados os movimentos da sequência pretendida, foram estabelecidos andamentos diferentes para aumentar o grau de dificuldade da atividade e instigar os alunos a um maior tempo de concentração. Esta atividade empolgou principalmente a Aluna surda Sofia. Na sua entrevista ela menciona esta atividade como a que mais gostou no Projeto:

> **R -** E das aulas o que você mais gostou?
> **S -** Gostei [das atividades] das palmas e bater nas pernas. (Aluna surda Sofia em 08/07/2008).

A aluna Sofia, que na maioria das aulas se mostrava séria e compenetrada, demonstra um envolvimento significativo nas aulas em que foram propostas atividades de execução rítmica com movimentos corporais. Vários alunos treinavam esta sequência em outros espaços da escola, que não o da sala de aula e entre eles estava Sofia. Esses alunos foram observados pela pesquisadora, treinando no recreio e ao final da aula, enquanto aguardavam o transporte para o deslocamento até as suas casas.

Materiais e Adaptações Pedagógicas

Foram utilizados dois fones de ouvido (um para cada aluna) com um dispositivo *bass vibration*, que teve como principal função amplificar a vibração dos sons reproduzidos via Laptop. O Laptop disponibilizava duas saídas para fones de ouvido, o que favoreceu o trabalho das estagiárias, pois a utilização do equipamento possibilitou que os fones fossem usados conjuntamente pelas alunas surdas. Assim, ao mesmo tempo, era possível sentir a vibração dos sons reproduzidos em CD e visualizá-los através da imagem do movimento sonoro, reproduzido por um programa de execução musical. Deste modo, as vibrações sentidas por meio do corpo, eram, também, visualizadas através da tela do Laptop. A intenção das professoras na utilização deste equipamento era a de possibilitar que a imagem projetada na tela do Laptop desse apoio visual para as alunas, procurando, então, contemplar o aspecto perceptivo visual, mais evidenciado no aluno surdo (SKLIAR;QUADROS, 2000 e PERLIN 2005).

Deste modo, toda vez que o grupo de alunos fazia apreciação de cantigas ou mesmo de outros materiais pedagógicos as duas meninas tinham acesso à percepção vibracional através do uso dos fones e do Laptop. Este recurso foi denominado de 'pulsação visual'. É preciso esclarecer que, pela natureza da perda auditiva de Nani e Sofia, os fones de ouvido eram colocados em volta do pescoço e não sobre o ouvido, para que não houvesse a destruição das possíveis células ciliadas remanescentes no ouvido interno das duas meninas[25].

Para as estagiárias a possibilidade de adaptar o material pedagógico confere maior segurança na prática pedagógica, o que contribui para alcançar os resultados esperados.

> **I** - Escolhemos relacionar uma figura a um movimento, por causa das alunas surdas, e tivemos que adaptar essa atividade, para que elas participassem. [...] A aula foi tranquila e bastante interessante, porque conseguimos adaptá-la de forma que gostamos do resultado alcançado. (Professora estagiária Iva em 03/06/2008).

Outro cuidado tomado pelas professoras era o de, sempre que possível, transcrever no quadro negro as orientações repassadas verbalmente aos demais alunos. Esse cuidado foi tomado para que as alunas surdas pudessem tomar conhecimento do que estava acontecendo em sala de aula, ou mesmo, para que pudessem registrar as atividades em seus cadernos.

> **D** – [...] estabelecemos uma sequência dos desenhos e esta foi escrita no quadro. Pedimos para que todos copiassem. Depois pedimos para os alunos levantarem e fazerem conosco os movimentos. Todos fizeram, inclusive as alunas surdas. Observamos que as meninas surdas possuem ritmo e coordenação motora para executar a atividade. Inclusive alguns alunos ouvintes [...] tiveram mais dificuldade que elas. (Professora estagiária Demi em 03/06/2008).

O registro no quadro negro das informações pertinentes às atividades que seriam desenvolvidas durante a aula foi a forma encontrada pela equipe para permitir que as alunas tivessem acesso ao que deveria ser feito. Essa medida foi necessária, pois durante a maior parte das aulas, não havia intérprete de LIBRAS em sala para fazer a interpretação dos conteúdos. Como já mencionado anteriormente a intérprete, contratada pela unidade escolar, começa a atuar a partir do 9º encontro, transcorridas mais da metade das aulas de música.

No período que antecedeu a vinda da intérprete para a sala, a mediação entre as professoras e as alunas surdas foi realizada por duas alunas, colegas de turma desde o início do ingresso escolar. Essas alunas possuíam um conhecimento parcial de LIBRAS. As alunas ouvintes estavam estrategicamente sentadas nas carteiras laterais, imediatamente ao lado das

---

[25] O papel das células ciliadas é o de movimentar os líquidos contidos no compartimento cóclea (ouvido interno). Ao desalojar esse líquido que cerca a membrana basilar, são produzidos sinais eletroquímicos enviados para o cérebro por meio de células nervosas. É o cérebro que percebe esses sinais e os transforma em sons. Maiores informações sobre o mecanismo da audição, consultar Smith (2008, p. 299).

carteiras ocupadas por Nani e Sofia. Todas as vezes que havia a necessidade de comunicação elas viravam-se e sinalizavam para as alunas surdas as determinações das professoras ‘copiar do quadro’, ‘fazer e entregar’, ou ‘as professoras querem saber o que você sentiu’, por exemplo. Assim, no período que antecedeu a presença da intérprete na sala de aula as alunas surdas buscavam as informações do que ‘era pra fazer’ olhando para os professores das disciplinas ou copiando as informações repassadas no quadro. Acredita-se que apesar deste cuidado nem sempre foi possível estabelecer uma comunicação entre o que era pretendido pelas professoras estagiárias e o que as alunas surdas efetivamente compreendiam das atividades propostas.

Através dos comentários extraídos das avaliações ficam evidenciados comentários das professoras estagiárias sobre a importância de adaptar os conteúdos.

> **D** - Foi bem interessante trabalhar em duas turmas e adaptar os conteúdos. [...] isso contribuiu para a nossa formação. (Professora estagiária Demi em 10/06/2008).

As atividades musicais trouxeram algo muito positivo para a formação das professoras. Elas relatam que há possibilidades de práticas musicais com surdos. Também destacam que houve a necessidade de uma preparação para a atividade, a necessidade de buscar subsídios na literatura sobre o tema, a adaptação de estratégias de ensino a serem utilizadas e ainda, a preparação prévia do material pedagógico a ser utilizado. Os apontamentos feitos pelas professoras estagiárias estão relacionados aos aspectos gerais da preparação do educador em formação, independentemente da área de ação a ser escolhida quando concluírem o curso de Licenciatura estar direcionada para a ação inclusiva ou não.

4.1.2 Avaliação

Avaliação das atividades sob o ponto de vista dos alunos

Ao final do Projeto Piloto foi solicitado aos alunos da Turma 51 que se manifestassem sobre as atividades desenvolvidas. Dentre os tópicos mais importantes destacam-se as atividades realizadas, a atuação das professoras estagiárias, os trabalhos de adaptação das atividades musicais com as colegas surdas e a permanência do Projeto Piloto. Com relação ao

ponto de vista dos alunos sobre a realização das atividades musicais em salas específicas, só para surdos, vinte e dois alunos manifestaram-se favoravelmente à permanência das colegas na sala inclusiva. Dos trinta e três formulários entregues apenas onze consideraram que seria mais apropriado que as alunas surdas tivessem um trabalho em salas específicas. Dentre algumas colocações podem ser destacadas as seguintes:

> **M** - Deveria ter um grupo só de alunos surdos, porque eu acho que elas iam gostar mais (Aluna ouvinte Mônica em 15/07/2008);
> **J** - Sim, eu gostei da adaptação para as colegas surdas, seria legal se elas tivessem aulas de música com surdos, pois eles seriam iguais (Aluna ouvinte Júlia em 15/07/2008).

As afirmações acima destacam que, do ponto de vista desses alunos, as atividades musicais em grupos separados foram sugeridas no sentido de tornar o ambiente mais favorável ao aprendizado dos surdos, não desconsiderando o seu direito de estarem em uma sala inclusiva. Dos alunos que se manifestaram favoráveis à permanência dos alunos surdos no grupo inclusivo para as práticas musicais, destacam-se as seguintes declarações:

> **Ml** - Sim, eu acho que elas tem que ter aula com a gente para sabermos nos adaptar com elas. (Aluno ouvinte Milena em 15/07/2009);
> **As** - Foi legal este tipo de trabalho que foi feito com elas e acho que elas tem capacidade suficiente para poder aprender! (Aluno ouvinte Assis em 15/07/2008);
> **Sm** - Eu adorei! Eu estudo LIBRAS com elas desde o 'pré' e eu gostaria muito de ficar trabalhando com elas. (Aluna ouvinte Samara em 15/07/2008);
> **Si** - Eu achei que foi legal esse trabalho de música, porque seria injusto se elas não participassem. (Aluno ouvinte Sílvio em 15/07/2008);
> **N** - Aluna gosta. Me sinto muito bem na sala. (Aluna surda Nani em 15/07/2008);
> **S** – Gosto atividades junto. Não gostei fones. (Aluna surda Sofia em 15/07/2008).

Nas declarações acima, percebe-se que a inclusão é bem recebida pela maior parte dos alunos. Todos os depoimentos favoráveis ressaltam, de uma forma ou de outra, que o aluno surdo tem capacidade de aprender, que os ouvintes precisam se adaptar às diferenças e principalmente, as alunas surdas manifestaram-se favoravelmente ao ambiente de inclusão. Outro fator que ficou evidenciado nesta avaliação com os alunos da Turma 51 é que alguns alunos reivindicaram aulas de música da unidade escolar também para o período matutino, inclusive com a sequência das atividades iniciadas no Projeto Piloto.

> **Sii** - Também queremos aula de música. (Aluno ouvinte (Silvano) em 15/07/2008);
> **Lp** - Eu acho que deveria ter aula mais tempo. (Aluno ouvinte Luiz Felipe em 15/07/2008).

Percebe-se que a linguagem musical é sempre muito bem recebida pelos alunos. Lembrando que a unidade escolar EM2 oferece aulas de música na grade curricular apenas no

turno vespertino. Os alunos do período matutino têm aulas de Artes - Artes Plásticas. Terminadas as atividades do trabalho de campo, os alunos retomaram as três aulas semanais dessa disciplina. Dentre os comentários dos alunos não houve nenhuma identificação de desagrado com relação aos conteúdos musicais. Houve uma participação significativa nas atividades, inclusive com momentos de 'empolgação' além dos limites suportáveis para uma sala que na maioria das aulas tinha em torno de trinta e oito pessoas, entre estudantes e professores.

A avaliação das atividades com as alunas surdas em forma de entrevista

Para avaliar as práticas musicais desenvolvidas no Projeto Piloto sob o olhar das duas alunas surdas, optou-se por realizar uma entrevista (Anexo 3) já que uma avaliação escrita estava descartada pela pecularidade dos assuntos e das dificuldades apresentadas pelas duas alunas em descrever com detalhes as atividades desenvolvidas. Por sugestão da Intérprete Lize as entrevistas foram realizadas na escola e em horário em que as alunas não tinham atividades na sala de aula. Assim que a entrevista teve início, percebeu-se que havia algo errado no comportamento das meninas. As alunas, normalmente, sorridentes e amigáveis, deram demonstrações de indiferença e zanga. Essa situação causou certo desconforto, pois não foi possível compreender, naquele momento, o porquê da mudança de atitude, totalmente diferente das observadas nos demais encontros. Ao serem perguntadas sobre as atividades musicais desenvolvidas pelas professoras estagiárias Demi e Iva, as alunas não desenvolveram suas respostas limitando-se, na maioria das vezes, a responder sim ou não.

R – [...] Nani você sempre estudou nesta escola?
N - Sempre.
R - Estuda também em outro lugar?
N - Estudou lá no centro com uma fono, mas agora não mais.
R - O que achou das aulas de música nestes dois meses? Gostou?
N - Sinaliza com a cabeça que não.
R - O que não tava bom?
N - Não gostei! [...] já esqueci.
R - O que achou dos instrumentos, da apresentação da orquestra na semana passada?
N - Não lembro!
R - Na apresentação da orquestra você sentiu a vibração dos instrumentos de cordas?
N - [Olha para a intérprete com rosto zangado e não responde].
R - Lembra, que a gente tocou nos instrumentos com as mãos [...]. Deu pra perceber diferença entre um instrumento e outro, daquele grandão e do mais pequenininho?
N – Não! (Aluna surda Nani em 08/07/2008).

Como se pode perceber pelo trecho da transcrição anterior, a pesquisadora tem dificuldades para estabelecer comunicação com a aluna Nani, que está visivelmente irritada com a Intérprete Lize. A pesquisadora tenta fazer brincadeiras, para quebrar o ambiente negativo, mas Nani foi irredutível. Mais tarde, enquanto a aluna sai da sala, a pesquisadora comenta o comportamento arredio da aluna e, então, a Intérprete Lize comenta que naquele mesmo dia, no horário que antecedeu ao da entrevista, as meninas haviam realizado uma prova de matemática. Ela justifica a zanga das meninas pelo fato de não ter dado as respostas das questões. Para a Intérprete Lize, por ser a tradução de LIBRAS uma atividade relativamente nova, as alunas estão confundindo o seu papel. O comportamento arredio também foi percebido na entrevista com a aluna Sofia. Ao ser chamada para entrar na sala, onde estava acontecendo a entrevista, a aluna se apresenta com uma expressão séria.

R - Oi Sofia, você já estava cansada de esperar lá fora?
S - Não.
R - Eu vou fazer umas perguntinhas pra você e também gostaria de comentar sobre o trabalho de música que a Demi e a Iva fizeram aqui, com a Turma 51.
R - Você sempre estudou nesta escola?
S - Sempre.
R - Além daqui você estuda em outro lugar?
S - Não! Só na escola.
R - O que achou das aulas de música nestes dois meses? [Ela olha pra intérprete que faz a transcrição e não responde] Insisto. Pergunta se ela gostou das atividades?
S - Sim.
R - Como foi com os fones [...], eles ajudaram a perceber as vibrações dos sons?
S - Não.
R - Você não notou alguma diferença quando colocava o fone? [Novamente não responde nada e o semblante continua zangado]
R - O que achou da apresentação da orquestra?
S - Gostei. (Aluna surda Sofia em 08/07/2008).

Durante a realização da entrevista ficou evidente que havia uma animosidade na forma como as perguntas estavam sendo respondidas pelas alunas. Em todas as atividades realizadas no Projeto Piloto as alunas sempre participaram e mesmo no período que antecedeu a presença da intérprete sempre se conseguiu estabelecer uma relação amistosa e de interesse nas atividades musicais com todos os alunos. A hostilidade das alunas e a falta do retorno para a maioria das perguntas não foi compreendida até porque no dia da entrevista a aluna Sofia trouxe o termo de consentimento, assinado pelos pais, para a utilização dos dados do trabalho de campo. A pesquisadora havia encaminhado para os pais e/ou responsáveis um ofício em que explicava o desenvolvimento na pesquisa na escola. Anexo a este documento estava uma cópia do termo de consentimento e o roteiro das perguntas que seriam realizadas.

Para a surpresa, este roteiro foi entregue e respondido em Português por Sofia. O tópico ‘outros pontos que queira comentar com relação à música e a surdez’ retornou preenchido, ressaltando a importância da atividade.

Contudo, o fato das alunas não se sentirem à vontade para falar sobre a experiência musical, além de causar um impacto na equipe, gerou uma preocupação por parte da coordenação da sala de Multimeios que, ao saber dos resultados, ofereceu à pesquisadora outro horário para que a Professora de Português para surdos Ale fizesse a interpretação das falas das meninas. Contudo, a pesquisadora achou melhor declinar da oferta, uma vez que o semestre estava finalizando e não haveria tempo disponível para marcar novo horário, compatível entre alunas e a Professora Ale. Além disso, a pesquisadora dispunha também de outros dados coletados no trabalho de campo para ajudar na fundamentação das análises.

Nas avaliações das atividades a equipe de professoras achou melhor que para as futuras ações da pesquisa fosse repensada a forma de realizar essas entrevistas inclusive, com a utilização de referenciais visuais da atividade realizada para obter uma descrição mais aprofundada do que pensam os alunos surdos sobre atividades musicais.

Avaliação das atividades sob o ponto de vista das estagiárias

A partir dos Planos de Aula registrados no Relatório de Estágio das professoras estagiárias Demi e Iva [26], foi possível identificar como as professoras estagiárias se percebem atuando no espaço inclusivo em uma sala com alunas surdas. Nesse relatório, também estão descritas algumas das estratégias de ensino utilizadas. No texto desse documento percebe-se uma ênfase muito grande por parte das professoras estagiárias na falta de uma intérprete de LIBRAS. Nas nove primeiras aulas, transcorridas mais da metade do período para a realização do Projeto, a ausência desta profissional na sala de aula gerou insegurança para as professoras estagiárias que ficavam sem um retorno da aprendizagem das alunas surdas. Supunha-se que os conteúdos ministrados estavam sendo aprendidos unicamente pela reação física das meninas às atividades. Expressões de surpresa, indiferença, desinteresse ou alegria, é que orientavam a ação de Demi e Iva. Assim, quando se observava reações de incompreensão ao que se estava propondo, era preciso revisar as práticas pedagógicas. Essa revisão envolveu desde uma nova explicação, em ritmo mais lento, com apoio de um gestual em forma de

[26] O Relatório de Estágio é um texto digitado e faz parte do processo de avaliação do Estágio Supervisionado executado na disciplina Práticas Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Música da UDESC.

mímica que representasse a ação desejada, ou uma anotação no quadro. Essas estratégias de comunicação se mostram ineficientes, na maioria das vezes. Então, se recorria para a interpretação em LIBRAS por parte das colegas da turma.

Para as professoras estagiárias a ausência do intérprete na sala teve um papel muito significativo, pois deu a elas a dimensão das dificuldades por que passam os alunos surdos na maioria das escolas que ainda não atendem ao que determina a legislação. Na primeira aula realizada em 06/05/2008 a atividade planejada era de realizar experiências físicas do som, como ele é produzido e como o mesmo se propaga. As professoras estagiárias fazem um relato de como foi processo de adaptar o conteúdo, tendo em vista a presença das alunas surdas:

> **D** - As alunas com deficiência auditiva ficaram sendo meio que orientadas pela ajuda das colegas, que falavam em LIBRAS o que elas tinham que fazer. Tentamos, na medida do possível, trazer elas para as atividades, para que elas experimentassem e visualizassem a vibração, o que seriam as ondas sonoras, já que elas não podem ouvir o som dos instrumentos que levamos pra sala. Essa atividade foi bastante interessante quando pensamos nas crianças surdas, pois através dela é possível explicar o som pelo visual, mas para isso, observamos que teríamos que ter uma intérprete [...], para que elas pudessem entender a nossa explicação, pois sem isso, seria talvez impossível. Mesmo que soubéssemos LIBRAS, seria complicado falar para a turma e explicar para elas ao mesmo tempo. A presença de uma intérprete para uma turma que tem deficientes auditivos é primordial. (Professora estagiária Demi em 06/05/2008).

> **I** - [...] nós passamos por dificuldades para integrá-las no grupo, pois não é uma tarefa fácil, e ainda temos um agravante, não temos intérprete para elas na sala de aula; quem nos salva são seus colegas que sabem comunicar-se em LIBRAS [...] e nos ajudam um monte, damos graças a eles. Na escola eles dizem que vão contratar, mas não sabemos quando. (Professora estagiária Iva em 10/06/2008).

Se por um lado a falta de intérprete na sala gera sentimentos de desconforto para Demi e Iva, por outro desperta nelas o início de um processo de descoberta, pois é a partir desta experiência que buscam entender, sob o olhar do outro, como seria o processo de aprender música para quem não ouve. No relato a seguir a professora estagiária comenta sobre as estratégias de ensino utilizadas para realização da atividade "sons que o corpo pode produzir".

> **D -** Começamos a aula conversando com os alunos sobre como seria um mundo sem som. Levamo-os a imaginar como seria e como faríamos para se comunicar. Logo que perguntamos para os alunos o que faríamos para nos comunicar, foi unânime e rápida a resposta: - "Por LIBRAS professora!" Como se fosse muito lógico isso, já que todos da turma sabem falar em LIBRAS. [...] Foi bastante interessante, já que os alunos, na comunicação sem som, eles usaram a linguagem de LIBRAS para se comunicar; as alunas surdas participaram da atividade, só na hora de explicar para elas a atividade, as colegas tentam, mas é meio complexo explicar a diferença, já que elas não sabem como é o som, e [para as alunas surdas] se comunicar com som é impossível. (Professora estagiária Demi em 13/05/2008).

Na quarta aula em 27/05/2008 em que se buscou aprofundar a questão do desenvolvimento da sensibilidade auditiva através do som e do silêncio e dos sons que natureza e o homem podem produzir observou-se que mesmo adaptando as estratégias para a realização da atividade os resultados não foram os esperados. Para exemplificar o grau de dificuldade encontrado pela equipe, foram realizadas duas atividades em que os alunos tinham que descrever o que estavam escutando, ou seja, estava-se solicitando aos alunos uma discriminação e, posterior classificação das fontes sonoras, com a identificação de sons naturais e culturais. Essa atividade foi pensada a partir da fala do professor surdo que mesmo tendo surdez profunda, relatou perceber sons de veículos (carros e motos) se aproximando, por exemplo. Outro fator que contribuiu para a estruturação da atividade de discriminação de sons foi o relato da Professora de Português da sala de Multimeios que descreveu que uma das alunas surdas afirmava perceber "sons de pássaros e de estrondos fortes, como por exemplo, o de uma porta batendo" (Professora de Português para surdos Cris em 28/09/2007).

Então, para o desenvolvimento da atividade de discriminação das fontes sonoras foram selecionados alguns sons do cotidiano. Seis fontes sonoras foram sequenciadas, de forma que todos os alunos ouvintes e surdos tivessem acesso a uma execução simultânea, por isso foram preparados duas cópias do CD, uma para ser utilizada no aparelho de som e a outra para ser utilizada no Laptop.

A proposta da atividade era identificar e registrar qual era a fonte sonora que estava sendo executada. Enquanto as estagiárias providenciaram equipamento para os demais alunos, a pesquisadora, pessoalmente, supervisiona a atividades com as meninas surdas, utilizando-se para isto dos fones com aparato vibracional e do Laptop. Dos seis itens selecionados, observou-se que a maioria dos alunos conseguiu identificar a fonte sonora. Se não ouve acerto total, a fonte sonora indicada se aproximou muito ao som da original (por exemplo, houve confusão ao associar o som de liquidificador com o de uma batedeira). Esta confusão inicial, não foi considerada, pois demonstrou que certos sons eram desconhecidos ao grupo e outros, ainda, geraram confusão pela similaridade da fonte sonora emitida.

Apesar do aparato montado no Laptop, o resultado esperado de uma provável identificação das fontes sonoras não foi alcançado pelas meninas surdas. A aluna Sofia, surda profunda, entregou a folha em branco, enquanto que a aluna Nani, com surdez moderada, entregou a folha com três itens preenchid**os.**

> **R** – [...] como estava ao lado de Nani percebi que a colega ouvinte repassou algumas das respostas para que ela copiasse" (Notas de campo, em 27/05/2008).

Ver como a Professora estagiária Iva relata suas reflexões sobre a atividade de discriminação sonora:

> **I** – As vibrações dos sons foram muito fraquinhas, em alguns sons elas (Nani e Sofia) disseram que nem sentiram direito, principalmente os sons mais agudos. Deveríamos ter preparado fotos, figuras [das fontes sonoras] dos sons colocados, pois as meninas surdas nessa atividade ficaram meio que sem entender, já que elas não conseguiram reconhecer os sons dos objetos e nem dos animais. Nessa atividade, precisa-se de um pouco mais de discussão, sobre como podemos fazer para levar as meninas surdas a entenderem o que a gente quer explicar, no caso os sons culturais e naturais. (Professora estagiária Iva em 27/05/2008).

A atividade de reconhecimento das fontes sonoras com apoio do aparato vibracional, inicialmente planejada para obtenção de resultados positivos nas alunas Sofia e Nani gerou um sentimento de frustração tanto para as alunas que não conseguiram realizar a atividade, quanto para a equipe, sendo necessária uma reavaliação da mesma. A partir da descrição acima, percebeu-se a necessidade de uma reelaboração na forma de preparar e aplicar este conteúdo especificamente, para um grupo com alunos surdos incluídos. A princípio as informações prévias obtidas através da entrevista feita pela pesquisadora com a Professora de Português para surdos Cris e com o Instrutor de LIBRAS Roni que afirmaram que as alunas podiam perceber e identificar determinados sons, não pode ser comprovada. Contudo, essas informações foram úteis posteriormente na concepção do jogo de discriminação vibrotátil.

Assim, ao avaliar o desenvolvimento dessa atividade, e a partir das reflexões, chegou-se a algumas conclusões, que anteriormente não foram ponderadas. Primeiramente, foi um equívoco achar que o simples contato com a vibração pudesse favorecer o reconhecimento e a discriminação do timbre da fonte geradora, apesar das fontes selecionadas para o desenvolvimento da atividade estarem relacionadas ao cotidiano das crianças ouvintes e surdas. Contudo, seria preciso, também, uma preparação prévia das alunas surdas, fazendo-se uma vinculação visual do objeto ao tipo de vibração proporcionada. Uma das alternativas seria uma preparação, em outro momento, aproveitando a presença das alunas surdas na Unidade escolar no contraturno das aulas.

A partir desse resultado, a princípio frustrante, foi que a equipe reavaliou a atividade e estabeleceu a necessidade de novas adaptações para execuções futuras. Infelizmente não foi possível aplicar essas modificações com os alunos da Turma 51, mas este material foi repensado e adaptado para uma nova proposta e aplicado, posteriormente, aos alunos surdos da Oficina Sons em Movimento. É preciso, assim, levar em consideração que o contato com a

fonte sonora deve ser realizado com mais frequência. Dessa atividade surgiram adaptações, inclusive uma associação visual ao objeto[27].

Outro ponto que merece ser destacado é o trabalho em dupla das professoras estagiárias. Desde o primeiro momento quando foi divulgada a possibilidade de estágio em uma escola com proposta inclusiva, uma das condições estabelecidas pela pesquisadora era uma ação conjunta. Ao adotar trabalho em dupla, partia-se do pressuposto que as estagiárias poderiam desenvolver maior segurança nas ações pedagógicas, uma vez que teriam que preparar e adaptar o material didático. Esta adaptação de material para a ação inclusiva de alunos surdos necessitaria de uma carga horária de trabalho maior por parte das estagiárias, principalmente, em uma turma com trinta e cinco alunos. No relato abaixo a necessidade de uma ação conjunta foi confirmada pelas observações de uma das professoras estagiárias:

> **D** - Eu observei que por estar sozinha em aula (a [Professora Estagiária] Iva não pode comparecer ao estágio neste dia) eu não consegui dar atenção especial para as meninas. Senti uma certa dificuldade em fazer isso, pois a turma toda e a atividade me dispensava uma certa atenção, já que a aula era pequena e eu precisava acabar o conteúdo, pouco pensei nas alunas surdas. (Professora estagiária Demi em 10/06/2008).

Nesta primeira experiência de se ensinar música para alunos surdos em sala inclusiva o apoio de outro profissional na sala de aula, a preparação das aulas, a adaptação de material pedagógico e a ação conjunta das duas estagiárias garantiu resultados mais eficazes. Assim, a preparação das aulas de forma coletiva, deixando-se claro qual a função de cada professora estagiária, foi importante no trabalho da dupla, além da segurança e do apoio, as tarefas também foram divididas.

Quando por motivos de força maior uma das professoras estagiárias não podia comparecer na unidade escolar era a professora pesquisadora quem assumia a prática conjunta. Conforme referência citada acima, a pesquisadora ficou responsável pelo acompanhamento das Alunas surdas Nani e Sofia, enquanto a estagiária Demi ministrava a aula com foco nos alunos ouvintes. Por isso o comentário que ‘pouco pensei nas alunas surdas’. Da mesma forma, na ausência de Demi ou Iva, a pesquisadora teve que assumir a regência da turma. Foi o caso da 3ª observação e da 11ª aula. Nestes dois dias, por impossibilidade das estagiárias se deslocarem até a unidade escolar, foi a pesquisadora que ministrou as atividades musicais para o grupo de alunos da Turma 51. Havia um compromisso

[27] A atividade de discriminação dos sons naturais e culturais acabou gerando a criação de material didático e foi aplicado na Oficina Sons em Movimento desenvolvido em 2008/2.

firmado com a turma e mesmo com a professora titular da disciplina de Artes - Artes Plásticas e, então, este compromisso não poderia ser rompido.

Sugere-se que a função de ‘colaborador’ possa ser executada também por alunos, caso demonstrem interesse. A função de ‘colaborador’ já é utilizada em muitos casos nas aulas de música em que o aluno assume tarefas organizativas, distribui materiais, auxilia o professor como monitor de grupos de execução instrumental, entre outras funções. Nas salas inclusivas o apoio do aluno ‘colaborador’ poderá ser fundamental para o bom andamento das atividades.

4.1.3 Aprendizagem musical significativa

Durante todo o desenvolvimento das atividades os questionamentos entre pesquisadora e alunas estagiárias eram com relação à aprendizagem das meninas surdas. Sem a presença de intérprete em sala, não havia um retorno efetivo e imediato do nível de compreensão dos conteúdos musicais que estavam sendo propostos pela equipe, através das atividades ofertadas para as alunas surdas. Contudo, quando esta profissional assume as atividades na sala, outros problemas se tornam evidentes, entre eles a falta de proficiência em LIBRAS das alunas. Além disso, constatou-se que o tempo da aula precisou ser adaptado (fala do professor/tradução da LIBRAS pelo intérprete), uma vez que a tradução exigiu um tempo diferente daquele que o professor normalmente adota quando ministra aulas só para alunos ouvintes. A questão do tempo diferenciado para que o intérprete pudesse fazer a transcrição das falas só foi percebido pela equipe, quando este profissional assumiu sua função na Turma 51. Esta dificuldade também foi percebida nas outras disciplinas e foi relatada pela intérprete na sua avaliação.

> **E** - Eu tenho dificuldade em formular frases, porque elas ainda estão em nível de vocabulário [...] então na hora de transcrever o que o professor da disciplina fala é muito conceito novo. Para mim fica difícil transcrever tudo o que o professor fala. É uma linguagem que elas ainda não entendem no mesmo ritmo que a turma. (Intérprete Lize em 08/07/2008).

O Projeto Piloto foi a primeira experiência inclusiva de alunos surdos em uma aula de música na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Dado este caráter experimental é importante destacar que as atividades musicais desenvolvidas geraram questionamentos, surpresa e, principalmente, momentos de reflexão por parte da equipe quando se pensa em proporcionar aulas de música para alunos surdos. Desde o início do planejamento havia uma

preocupação para que fossem oferecidas atividades que proporcionassem um contato direto dos alunos com instrumentos musicais.

Logo nas primeiras semanas, programou-se um concerto didático para que os alunos, muitos pela primeira vez, assistissem a uma apresentação musical. Dada a dificuldade de levá-los para outro ambiente fora da comunidade em que a unidade escolar está situada, programou-se para o final do semestre, a vinda da Orquestra de Cordas do Departamento de Música da UDESC. Assim, todos os alunos, professores e servidores da unidade escolar poderiam assistir ao concerto didático. Desse modo, a Orquestra apresentou-se um dois horários. Uma apresentação atendeu aos alunos do período matutino e a outra o vespertino. Nas figuras abaixo o concerto realizado no período matutino:

Figura 2 – Apresentação da Orquestra de Cordas da Udesc (EM2)

Figura 3 – Alunos da Unidade escolar no Concerto Didático em 01/07/2008.

Edwards (1974) e Glennie na entrevista concedida a Salmon (2003) comentam sobre a necessidade de se oportunizar ao aluno surdo experiências de contato direto com o instrumento. Esta troca pode proporcionar experiências gratificantes para todos os envolvidos no processo, ao grupo que se apresenta por poder mostrar o seu trabalho e esforço, um contato com um público e, às crianças surdas, por permitir uma apreciação musical e constatar as possibilidades de uma execução instrumental. Glennie menciona que em alguns ensaios do seu grupo musical deixava as crianças com surdez sentarem-se perto dos instrumentistas.

> Não se deve generalizar que eles não poderão ouvir, para ouvir usam-se todos os sentidos e isto significa os gestos, o movimento e a respiração e não apenas a audição. Sei que é difícil por causa do tempo, pois os concertos precisam ser preparados. Mas se as crianças surdas podem, por exemplo, sentar ao lado do contrabaixo, isto deve ser pra elas uma experiência inesquecível. Assim, as crianças podem descobrir e experienciar um outro mundo, mesmo que elas não possam ouvir, elas podem olhar o rosto do maestro, as mãos, seus movimentos, sua expressão e elas ficam fascinadas. (SALMON, 2003).

Para atender ao que Glennie sugere para o aluno que nunca vivenciou o contato direto com os instrumentos de uma orquestra, pediu-se para os músicos deixassem que as alunas surdas tocassem, sentissem as vibrações e fizessem perguntas. Procurou-se destacar o tamanho dos instrumentos e as diferenças das vibrações (visíveis) das cordas de acordo com o tamanho do instrumento.

Figura 4 – Percepção da sensação vibrotátil - violoncello e viola - Concerto didático (EM2)

Deste modo procurou-se utilizar toda a audição residual destes alunos a seu máximo através do uso do toque, das vibrações, da percepção da vibração das cordas e da discriminação apurada que as crianças surdas são capazes de perceber. De acordo com Edwards (1974) a percepção visual destas crianças deve ser usada de alguma maneira, mas não menos do que os outros sentidos no ensino da música.

> Os três sentidos audição, tato e visão, então, são os mais úteis para trabalhar a música com crianças surdas. O professor deve manter na mente a inabilidade de audição, mas trabalhar em torno dela, contornando-a. Assim, cada potencialidade das crianças é usada a fim de desafiar e desenvolver, positivamente as crianças aos limites de suas habilidades musicais. (EDWARDS, 1974, p. 103).

Para a surpresa da equipe, apesar das alunas experimentarem a percepção da sensação vibrotátil, a maior parte do tempo se mostraram relutantes na exploração dos instrumentos de cordas. Esse instrumento, ainda desconhecido, se mostrou algo intocável. Foi preciso desmistificar a possibilidade do toque. Então, quando vencem a barreira do 'medo de estragar', ou da crítica possível por estarem posicionadas próximas aos músicos e em posição de destaque em relação ao grupo de alunos, foi visível o olhar surpreso dessas alunas, no momento em que experimentam, pela primeira vez, a vibração da caixa acústica do violoncello e do contrabaixo, enquanto o músico executava um trecho de uma linha melódica que seria apresentada no concerto.

O tempo de exploração dos instrumentos foi pequeno, pois os músicos tinham que se pocisionar para o início da apresentação. Durante o concerto as alunas surdas permaneceram posicionadas bem próximas aos músicos. Contudo, o espaço - pátio coberto da escola – tinha piso de cerâmica e a acústica do local não ajudou muito para uma experiência sonora mais intensa.

Na outra semana, quando a equipe retornou para a sala de aula, e faz uma avaliação da apresentação da orquestra com os alunos da Turma 51, todos os alunos se manifestaram positivamente em relação ao concerto didático. Fizeram comentários sobre o repertório, sobre os instrumentos, já que a maioria dos alunos nunca havia assistido pessoalmente a um concerto de uma orquestra. Quando as alunas surdas foram indagadas sobre a experiência, pouco falaram. Como destaca Glennie é preciso controlar a ansiedade quando se planeja um trabalho de educação musical para alunos surdos.

Supõe-se que resultados mais significativos pudessem ser percebidos se houvesse uma preparação maior para a atividade, em outro espaço, com uma acústica mais apropriada.

Mesmo que as alunas não tenham expressado com detalhes a sua experiência com os músicos da orquestra, acredita-se que a intenção tenha sido válida. Como toda experiência musical sempre deixará marcas, certamente, a do concerto didático alcançou este objetivo, pois ofereceu a oportunidade de experimentar algo novo e que não fazia parte do contexto destes alunos, até então.

A partir da análise dos resultados do Projeto Piloto sob o ponto de vista das crianças surdas ficaram evidentes para a pesquisadora momentos de apatia das alunas surdas, intercalados com outros de empolgação, ou entusiasmo. Evidentemente, nem sempre houve uma participação ativa, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pela equipe e já comentadas.

> **D** - As alunas surdas participaram da atividade, mas na hora da execução da composição [...] pouco ou quase nada foi a participação delas. (Professora estagiária Demi em 10/06/2008).
> **I –** Na atividade dos fones a aluna Nani sinalizou que não iria usá-lo, disse que não precisava porque estava sentada perto da caixa de som e estava escutando [...]. (Professora estagiária, Iva em 27/05/2008).
> **D** - Ao colocar os fones elas ficaram felizes, sorriam e olhavam com entusiasmo para nós [...]. (Professora estagiária Demi em 20/05/2008).
> **I** - A Nani ficou empolgada com um apito que dei para a execução do conto sonoro. Ela não parava de tocar [...]. (Professora Estagiária Iva em 10/06/2008).

Do ponto de vista das professoras estagiárias, que prepararam as aulas e buscaram adaptar as estratégias e o material para o ensino de música, fica evidente a ênfase dada na satisfação em realizar o trabalho inclusivo na escola. As professoras estagiárias, juntamente com a professora da disciplina Artes-Artes Plásticas, comentam sobre a melhora no índice de frequência das alunas surdas a partir do trabalho com música. Segundo a folha de registros da Turma 51 a aluna surda Sofia apresentava muitas faltas. Nas cinco semanas de observação faltou duas vezes, enquanto que no Projeto (onze aulas ministradas), faltou apenas uma vez. Já a aluna Nani não apresentou nenhuma falta neste período. O fato dessas alunas frequentarem as aulas com mais assiduidade demonstra, ainda que numa visão simplificada, o interesse pelas atividades.

> **D** - Observamos com o decorrer das aulas, desde as observações, que as alunas surdas faltavam muitas vezes nas aulas de artes, mas depois que começamos o trabalho de música nas terças-feiras, as meninas nunca faltavam, o que mostra o interesse e a vontade que elas possuem em aprender, em ter contato com a música. O que acaba derrubando a hipótese que pessoas surdas não podem e não devem ter acesso à música. Elas podem e devem sim ser educadas musicalmente, tem o direito de ter acesso a isso como qualquer outra pessoa. (Professora estagiária Demi, 2008, p. 89).

Uma observação feita pela aluna Sofia traduz de forma significativa o que foi para a ela experiência desenvolvida no Projeto Piloto na unidade escolar EM2. O roteiro encaminhado juntamente com o termo de consentimento retornou respondido para a pesquisadora. A transcrição abaixo foi escrita em português pela aluna Sofia em forma de resposta a uma das questões que seria realizada na entrevista final, para avaliar as atividades de música do Projeto Piloto:

> **S -** Acho que pro surdo não tem fronteiras. O surdo sabe e aprende melhor do que um ouvinte. Somos muito inteligentes, só precisamos de oportunidades. Agradeço ao [...] por essas oportunidades que estou tendo. Obrigado! (Aluna surda Sofia em 15/07/2008).

A experiência do Projeto Piloto na unidade escolar EM2 se constituiu como um primeiro passo dos muitos que ainda serão necessários para garantir ao que Sofia escreve "pro surdo não tem fronteiras', ou seja, é preciso que sejam dadas oportunidades aos surdos para que eles se manifestem quanto a sua participação em atividades musicais.

Sob o ponto de vista da pesquisadora é importante destacar que ao longo das atividades do Projeto Piloto a equipe vai aprimorando o planejamento e à medida que conhece melhor o grupo de alunos, é capaz de estabelecer ações, buscando proporcionar experiências significativas em música para todos os alunos. Abaixo apresenta-se um trecho da avaliação da professora estagiária sobre a sua experiência de professora de música para alunos surdos:

> **D -** A experiência de planejar a mesma aula para turmas diferentes, tentando adequar os planejamentos para uma turma com deficientes auditivas, foi muito gratificante e favorável para nossa formação de educadoras. (Professora estagiária Demi, 2008, p. 73).

Darrow (2007) afirma que uma experiência significativa depende, fundamentalmente, da qualificação dos profissionais envolvidos. Quanto às professoras estagiárias foi visível o envolvimento e, principalmente, o amadurecimento percebido nas reflexões sobre o papel do professor no contexto inclusivo e nas questões envolvidas quando se pretende trabalhar música com alunos surdos. Também fica evidenciada a necessidade para que as ações de formação do futuro profissional da área da música que vai atuar no contexto inclusivo, tenham como suporte os conhecimentos sobre pedagogia; conhecimentos da base musical e conhecimentos sobre inclusão, ou seja, é necessário que os educadores sejam preparados, nos aspectos da educação musical, conteúdos de formação humanística e, também, conteúdos relativos à educação especial, como um todo.

Apesar da Universidade do Estado de Santa Catarina já ter implantado ações voltadas para a inclusão nos cursos de formação de professores, essas alunas estagiárias não foram contempladas em seus currículos por essas ações.

No âmbito da Universidade do Estado de Santa Catarina, algumas medidas têm sido adotadas para promover ações que favoreçam a formação de professores para trabalharem com a inclusão. Exemplo disso é o Curso de Pedagogia para alunos Surdos, na modalidade à distância. Da mesma forma, o Laboratório de Educação Inclusiva – LEDI, que tem como uma das principais ações a implantação do Comitê de Articulação das Ações de Inclusão da UDESC. Este Comitê tem como finalidade a articulação da construção da política de inclusão e disseminação dessa cultura na instituição. Outro passo importante com relação ao movimento inclusivo nesta instituição observa-se nas reformas curriculares com a inclusão de disciplinas ou conteúdos no campo da Educação Especial, nos diferentes cursos de formação de professores.

Assim, atendendo o que determina a Portaria 1.793/94/MEC e os pressupostos da escola inclusiva, estas reformulações curriculares estarão contemplando, ainda que minimamente, disciplinas com este propósito. Entre elas, a LIBRAS e a Educação Inclusiva. O curso de Licenciatura em Música/UDESC oferecerá, ainda, a disciplina de Educação Especial aos seus alunos de graduação. Ações dessa natureza têm contribuído para que a Universidade do Estado de Santa Catarina cumpra efetivamente seu papel na formação de profissionais para atuar em uma escola inclusiva.

4.2 Oficina Sons em Movimento

Como já mencionado anteriormente, a realização da Oficina Sons em Movimento atendeu ao que preconiza o projeto de pesquisa do Grupo Educação, Arte e Inclusão, vinculado ao LEDI, cuja proposta é a de se constituir como um espaço de experimentação de metodologias de trabalho com grupos heterogêneos de estudantes. Assim a Oficina Sons em Movimento foi planejada para buscar subsídios, visando a compreensão do universo da aprendizagem da música para crianças surdas em um contexto inclusivo.

4.2.1 Planejamento das Atividades

É preciso ressaltar o papel importante que teve a ação no Projeto Piloto para a estruturação e planejamento da Oficina Sons em Movimento. Toda a estrutura do trabalho realizado teve como base o trabalho desenvolvido na unidade escolar EM2. Já nas primeiras reuniões da equipe estabeleceu-se que para a realização das atividades de musicalização de crianças surdas, seria necessária a presença de um intérprete educacional, atuando conjuntamente com a professora pesquisadora ainda na fase inicial de planejamento. Assim, com a garantia de que se poderia contar com esse profissional, buscou-se seguir o que sugere Smith (2008, p. 318), com relação a presença da intérprete ainda no período que antecede a realização do trabalho do professor em sala de aula.

A estrutura dos trabalhos da equipe também seguiu ao que já vinha acontecendo no Projeto Piloto, ou seja, a pesquisadora planejava a aula e este planejamento era discutido com a equipe, inclusive para preparar com antecedência o material pedagógico e adaptar as estratégias de ensino, tendo em vista o grupo misto de crianças surdas e ouvintes. Também nestas reuniões acontecia uma socialização para todos os integrantes do grupo de pesquisa, das atividades e dos resultados obtidos no encontro anterior.

Durante todo o processo de planejamento muitas vezes foi preciso usar do critério da flexibilidade estabelecido por Zabala (1998). Por várias vezes, as atividades não puderam ser concluídas por falta de condições ou ainda, pela inadequação dos materiais e instrumentos musicais disponíveis na sala. Muitas vezes a falta de recursos pedagógicos adaptados para alunos surdos inviabilizou a atividade planejada. Ao longo das atividades a equipe de trabalho vai repensando suas práticas, e muitas vezes abandonando a estratégia planejada, por esta se mostrar ineficiente ao cumprimento do objetivo proposto.

Ao mesmo tempo, na medida em que vai se estabelecendo um conhecimento do grupo de alunos, é possível adequar os materiais, experimentando novas possibilidades, em um processo de amadurecimento e reflexão constante. Assim, todas as semanas a equipe encontrava-se para trocar pontos de vista, preparar material pedagógico e discutir textos de outros educadores que atuavam com crianças surdas e que pudessem ampliar as discussões sobre a proposta de musicalização. Desse modo, os esforços foram concentrados junto a toda a equipe para assegurar que essa aprendizagem pudesse ser apropriada pelas crianças surdas da mesma forma como era para as ouvintes.

Os Conteúdos trabalhados

Partiu-se do pressuposto de que era preciso estabelecer atividades de conscientização do entorno sonoro, ou seja, aprender a ouvir/sentir o som (GLENNIE, 2008b). Nesta fase, foi realizado um trabalho de pesquisa sobre as diversas fontes sonoras, a partir de uma contextualização do ambiente presente no cotidiano da criança como, por exemplo, sons presentes no ambiente escolar, no centro da cidade, na casa, na rua, na mata, no mar, entre outros. Esta contextualização do ambiente sonoro que permeia o universo da criança não exigiu conhecimentos prévios sobre música. Esta foi a fase a que se chamou de sensibilização e contemplou, prioritariamente, a possibilidade de se desenvolver a comunicação e expressão por meio da linguagem musical, a partir das vivências dos alunos. Assim, os conteúdos trabalhados fizeram parte do processo de sensibilização e foram organizados de modo a integrar:

- A pesquisa e contato com o som e seus parâmetros;
- A vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical;
- A compreensão da música como produto cultural do ser humano.

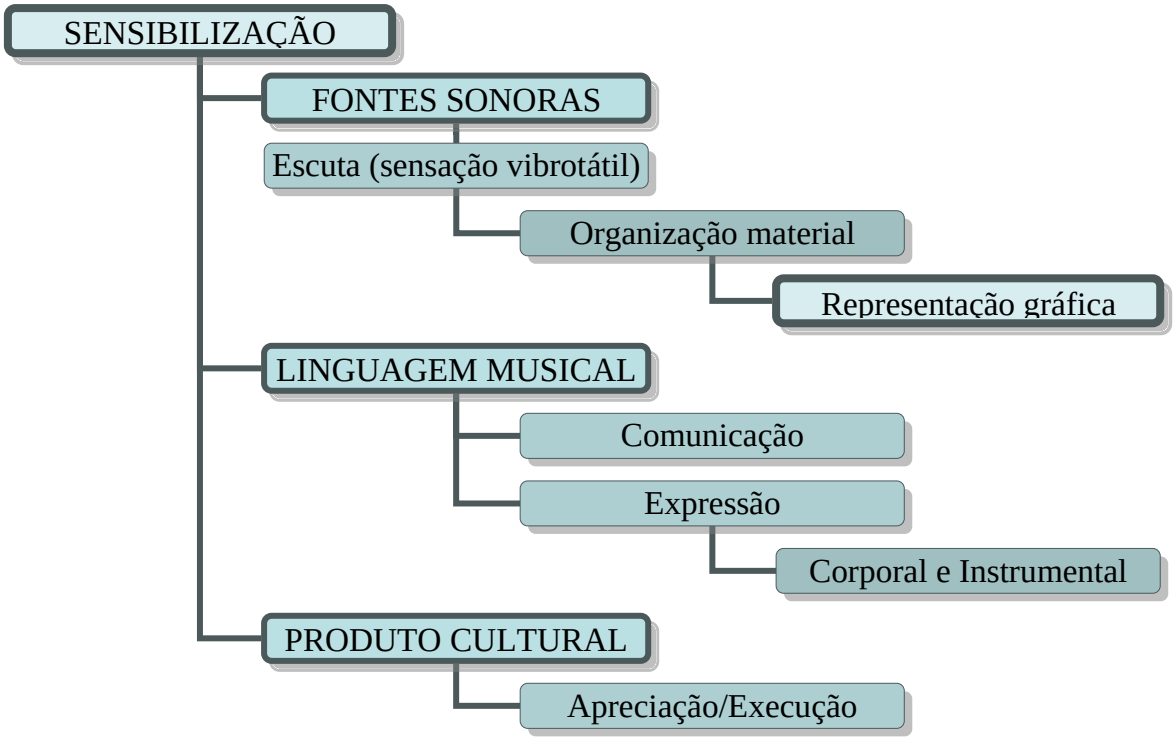

Figura 5 – Conteúdos musicais derivados da sensibilização sonora

Para que se pudesse estabelecer relações com o entorno sonoro foram estruturados dois blocos distintos de conteúdos: a percepção sonora, através do contato com o som, seja em forma de apreciação ou produção e a organização desse material sonoro. O primeiro bloco diz respeito à escuta ativa dos sons do entorno, presentes no cotidiano. Esta apreciação implica na contínua e gradativa interiorização desses elementos para propiciar uma estruturação musical futura: os sons como forma de comunicação e expressão. O segundo bloco envolveu a organização dos elementos de percepção sonora que ampliaram a capacidade de expressão seja corporal, ou pela utilização de objetos sonoros e/ou instrumentos musicais. Esta organização se deu em nível abstrato e também mediante representação gráfica analógica[28]. A compreensão da música como produto cultural se deu em momentos distintos, na forma de apreciação ou de execução e, ainda, através dos concertos didáticos.

No quadro abaixo, apresenta-se de forma resumida os principais conteúdos e as adaptações pedagógicas utilizadas nesta Oficina:

CONTEÚDOS	**MATERIAIS E ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS**
- propagação sonora; - vibração do som;	Material visual e concreto para apoio ao material sonoro. Bacia com água, pedras de diferentes tamanhos, papel filme e sal grosso, tambor, balde.
- fontes sonoras;	Material visual para apoio ao material sonoro. Fones *bass vibration;* Laptop (Jogo de discriminação vibrotátil).
- leitura rítmica;	Cartelas para apoio visual com indicação de pulso e sua subdivisão, som e silêncio, acento; Figuras geométricas em PVA.
- partitura analógica	Material sonoro com várias possibilidades timbrísticas; Representação Gráfica em forma de partitura, Instrumentos musicais; Gravador.

[28] As grafias analógicas são recomendadas por Saitta (1978) para um primeiro contato com o mundo sonoro. Parte-se do pressuposto que a utilização de grafias analógicas favoreceriam o manejo do código e a sua realização musical.

- conto sonoro;	Gravador; Objetos sonoros; papel celofane, raio x, caixa de isopor, escova com cerdas duras, sacolas plásticas. Plástico de embalagens. Instrumentos Musicais; Materiais alternativos, sementes, buzinas, apitos de pássaros, sons do corpo.
-andamento	Balões, palitos de picolé, tampas de garrafas, estrado de madeira; copos plásticos, baquetas de madeira; Aparelho de CD com caixa amplificadora.
- confecção de instrumentos com material alternativo	Materiais: areia, grãos de cereais (arroz e feijão). Recipientes variados (garrafas /latas de diferentes tamanhos); Material para decoração (barbante, cola branca, canetas).
- recital didático piano	Exploração vibrotátil do instrumento.
- elementos musicais: forma, andamento, timbre, altura, intensidade, silêncio.	Musicograma (representação visual dos elementos musicais de forma lúdica). Fones *bass vibration*/Laptop

Tabela 8 - Conteúdos musicais e materiais e adaptações pedagógicas - Oficina Sons em Movimento.

Nesta oficina a postura que orientou a equipe de profissionais envolvidos e, principalmente da pesquisadora, foi a busca de uma integração da música ao contexto do grupo. Deste modo, os objetivos foram estabelecidos de modo a sensibilizar a criança para perceber, reconhecer e representar o entorno sonoro, capacitando-a para a descoberta dos sons que estão presentes no ambiente em que vive. A partir desta sensibilização às questões inerentes à música buscou-se oportunizar vivências de modo que os alunos pudessem diferenciar as fontes sonoras; reproduzir estes sons através de grafia analógica (desenho) ou onomatopéias (vocal e visual), e ainda, participar de apresentações musicais, explorando princípios de produção do som dos instrumentos e, principalmente, entender a música como linguagem cujo conhecimento se constrói.

Características da turma de alunos

Para selecionar os participantes o grupo de pesquisa buscou-se informações junto a Rede Municipal de Educação, de quais unidades escolares trabalhavam com alunos surdos incluídos. Feito este levantamento, foram divulgados os critérios para a participação. Por atender aos critérios estabelecidos pelo projeto de pesquisa foi selecionada a unidade escolar EM3. Essa unidade mantém uma tradição junto a Rede Municipal de Educação pelo trabalho de inclusão de alunos surdos.

Os encontros semanais com o grupo de alunos ocorreram durante o segundo semestre de 2008, sempre às terças-feiras das 09h30min. às 11h30min. Participavam dos encontros duas bolsistas, uma aluna do curso de Pedagogia e a outra do curso de Licenciatura em Artes Visuais, ambas da UDESC. Essas bolsistas tinham como função preparar a sala, instalar os equipamentos e fazer relatos descritivos, uma intérprete de LIBRAS - vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão e a pesquisadora com a função de ministrante da oficina.

O grupo era formado por dez alunos na faixa etária de nove a treze anos de idade. Destes, quatro alunos eram surdos. Segundo exame audiométrico, o parecer audiológico de Ana apresenta perda auditiva neurosensorial profunda bilateralmente. Manoel, com perda auditiva neurosensorial moderada, variando de grau severo a profundo. Toni apresenta perda auditiva profunda bilateral e Bia apresenta perda auditiva moderada, com indicação de uso de prótese auditiva bilateral. Apesar de constar no laudo a indicação de uso de próteses para Bia, durante as atividades desenvolvidas na Oficina, a aluna não se utilizou desse aparelho, preferindo a comunicação por LIBRAS. Em alguns momentos inclusive, tanto Bia como Manoel, utilizavam-se de fala oralizada.

Cronograma das atividades

Foram realizados treze encontros, dois de preparação e divulgação da oficina e onze encontros com aulas efetivamente ministradas. No quadro abaixo apresenta-se de forma resumida alguns dados referentes ao cronograma das aulas e a participação dos alunos na Oficina Sons em Movimento:

Dia	**Alunos Presentes**	**Alunos Ausentes**	**Professora Acompanhante**
02/09 – 1ª aula	Eloisa, Leo, Lia, Manoel, Toni, Bia, Paulo, Jeni, Isa, Ana	-0-	Márcia
09/09 – 2ª aula	Eloisa, Leo, Lia, Bia, Paulo, Isa, Ana	Manoel, Jeni, Toni	Carla
16/09	Os alunos não foram encaminhados para a oficina, pois havia atividades pedagógicas na (EM3)	Faltaram todos	
23/09 – 3ª aula	Eloisa, Leo, Lia, Manoel, Toni, Bia, Paulo, Jeni, Isa, Ana	-0-	Márcia
30/09 – 4ª aula	Eloisa, Lia, Toni, Bia, Paulo, Jeni, Isa, Ana	Leo, Manoel	Hana
07/10	Eloisa, Leo, Lia, Manoel, Toni,	-0-	Hana

– 5ª aula	Bia, Paulo, Jeni, Isa, Ana		
14/10 – 6ª aula	Leo, Toni, Bia, Paulo, Jeni, Isa, Ana	Manoel, Lia, Eloisa,	Hana
21/10 – 7ª aula	Eloisa, Leo, Lia, Manoel, Toni, Bia, Paulo, Jeni, Isa, Ana	-0-	Hana
04/11 – 8ª aula	Eloisa, Leo, Lia, Manoel, Toni, Bia, Paulo, Jeni, Isa, Ana	-0-	Hana
11/11 – 9ª aula	Manoel, Toni, Bia, Paulo, Ana	Eloisa, Leo, Jeni, Isa, Lia	Hana
18/11 – 10ª aula	Eloisa, Leo, Lia, Manoel, Toni, Bia, Paulo, Jeni, Isa, Ana	-0-	Hana
25/11	Cancelamento das atividades por conta das chuvas e queda de barreiras em rodovia impedindo o acesso ao local da realização da oficina		
02/12 – 11ª aula	Lia, Toni, Bia, Paulo, Jeni, Isa	Manoel, Eloisa, Leo e Ana	Hana

Tabela 9 – Cronograma e Frequência dos alunos da Oficina Sons em Movimento

Foram previstas treze semanas de atividades, com onze aulas ministradas. Por motivos de força maior em dois encontros programados as atividades não puderam ser efetivadas, como por exemplo, a aula prevista para o dia 16/09. Nesse dia a equipe estava com o espaço preparado, aguardando a chegada das crianças, fato este que não se confirmou. Mais tarde, em contato com a Unidade Escolar foi informado que naquele dia foram programadas atividades pedagógicas para todas as crianças e que não foi possível avisar a equipe da Oficina com antecedência. O encontro do dia 25/11 também foi cancelado, tendo em vista a queda de barreiras na rodovia que dava acesso ao local da realização das atividades. Esse encontro previsto para o encerramento das atividades foi transferido então para o dia 02/12.

A frequência dos alunos na oficina oscilava de acordo com as atividades oferecidas na escola. Esses alunos frequentavam as aulas até a metade da manhã. Na sequência, eram trazidos pelo transporte até o espaço em que eram realizadas as atividades. Por causa disso, muitas vezes, optaram por não vir para as atividades da oficina. É o caso de Manoel que teve um número de faltas significativo. É importante destacar que os Alunos ouvintes – Jeni, Isa, Paulo, Leo, Eloisa e Lia - vinham para as atividades da oficina no contraturno das aulas da grade curricular. Os Alunos surdos Manoel, Toni, Bia e Ana, diferentemente, tinham aula

regular no período matutino. Este fato só foi comunicado para equipe pelos alunos surdos Manoel e Bia na quarta aula.

Assim, em reunião entre a coordenação da pesquisa e a direção da unidade escolar foi garantido aos alunos surdos um acompanhamento no contraturno, para reforço dos conteúdos das disciplinas de Inglês e História, disciplinas essas com as quais estava havendo o choque de horário. Nessa reunião, optou-se por manter as atividades da oficina no horário previsto inicialmente, pois parte da equipe (bolsistas e intérprete de LIBRAS) não apresentava disponibilidade para trocas de horário e, por outro lado, eventuais alterações e/ou substituição dos componentes poderia comprometer o resultado alcançado até então. Acredita-se que esse registro seja importante, pois demonstrou o nível de conscientização dos alunos que ao se organizarem e solicitarem providências por parte da direção da unidade escolar, garantiram a reposição dos conteúdos das disciplinas e, ao mesmo tempo, a sua permanência nas atividades da oficina. Demonstra, por outro lado, a preocupação da unidade escolar em oportunizar vivências, que lhes permitam atuar e interagir com outros e com o contexto de maneira construtiva.

Materiais e Adaptações Pedagógicas

Para a atividade de identificação dos sons naturais e culturais adotou-se uma nova estratégia. Como já comentado anteriormente, foi identificado que os alunos surdos precisavam de um referencial visual para ajudá-los a estabelecer previamente os referencias sonoros aos objetos a que os sons se referiam. Para isso, foi muito importante as atividades desenvolvidas no Projeto Piloto - unidade escolar EM2. Desta maneira, para evitar que o grupo de alunos enfrentasse as mesmas dificuldades nas atividades de discriminação sonora, realizada no Projeto Piloto, a equipe redimensionou o jogo de discriminação vibrotátil. Este jogo idealizado pela pesquisadora, teve a participação de um dos membros do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão que desenhou as figuras correspondentes a cada som.

Foram desenhadas doze fontes sonoras, as quais foram associados os sons correspondentes. Esses sons eram reproduzidos assim que o aluno clicasse sobre a figura em destaque na tela do Laptop. Esta estratégia permitiu que os alunos pudessem estabelecer referências, ou seja, ao mesmo tempo, era possível sentir a vibração dos sons pelo fone e visualizar a figura correspondente, através da imagem no Laptop. Foram utilizados dois fones de ouvido com o dispositivo *bass vibration* (um para cada aluno). O Laptop, por

disponibilizar duas saídas para fone de ouvido, possibilitou que os fones fossem usados conjuntamente por uma dupla de alunos surdos. A atividade de apreciação era repetida para que os quatro alunos Manoel, Toni, Bia e Ana pudessem fazer a apreciação através da percepção das sensações vibrotáteis. Os demais alunos ouvintes faziam a atividade de apreciação através de um aparelho de execução de CDs, ao mesmo tempo.

A utilização do jogo de discriminação vibrotátil, através do dispositivo *bass vibration* possibilitou para a pesquisadora uma observação mais atenta das reações dos alunos quando conseguiam estabelecer referenciais para os sons graves. Em contrapartida, na execução dos sons mais agudos, não foi possível observar nenhuma reação. A falta de um equipamento que pudesse amplificar sons mais agudos, de certo modo, gerou um sentimento de frustração para a equipe. Não foi possível encontrar no mercado de equipamentos musicais ou eletrônicos nenhum dispositivo que pudesse ser utilizado com esse propósito.

Na avaliação da atividade, foi possível verificar que os alunos com surdez moderada conseguiram perceber e relacionar os sons graves e alguns sons agudos, como o choro do bebê, por exemplo. Já os alunos surdos profundos identificaram apenas os sons graves como o som do motor, por exemplo.

> **H** - É interessante a imagem. Por exemplo, um instrumento de sopro e eles vão identificando a vibração através dos fones de ouvido. Por exemplo, tem diferença o som do tambor e o som do carro. Lembra das imagens que vimos no Laptop? E o som da chuva também! [29] Eu gostei, eu tenho interesse, inclusive, em experimentar este tipo de sons. E com a imagem é possível reconhecer estas diferenças, né? Mas precisa ter tempo suficiente para as crianças observar os instrumentos. E eu, inclusive, não tive tempo suficiente pra dar a minha opinião sobre isto, mas como eu explicaria? [...] Seria complicado! Mas eu penso que é interessante e legal sentir o contato com os fones e esta identificação através das imagens [...]. (Instrutora de Libras Hana em 02/12/2008).

De acordo com o que sugere a Instrutora de LIBRAS surda Hana em sua avaliação sobre a Oficina a ideia de estruturar um jogo para o reconhecimento dos sons poderia ser ampliada, incluindo-se também instrumentos musicais. De certo modo, as afirmações de Hana sustentam a eficácia da proposta levada aos alunos em que se propunha o reconhecimento sonoro através da percepção das sensações vibrotáteis. A sugestão dada por Hana poderá se constituir como um novo item de pesquisas futuras.

Atividades de movimento corporal

[29] O pau-de-chuva utilizado tinha aproximadamente um metro de comprimento e quinze centímetros de diâmetro. Esse pau-de chuva foi escolhido por emitir ruídos bem perceptíveis por sensação vibrotáteis .

Haguiara-Cervellini (1983), Benari (2003) e Salmon (2003) afirmam que há interesse e participação das crianças surdas em atividades que envolvem movimentos corporais. Estas atividades seriam recomendadas para se obter relaxamento, atenção, ludicidade, reconhecimento de pequenas frases melódicas, consciência do movimento melódico, entre outros.

As brincadeiras cantadas com movimentos corporais associados foram empregadas pela equipe, tanto no Projeto Piloto como na Oficina Sons em Movimento. A primeira experiência com resultados positivos, e já relatada, estimulou a pesquisadora e intensificar o uso deste tipo de atividade, pois acreditava-se que as crianças surdas poderiam se interessar, principalmente pelo caráter lúdico do movimento e/ou do objeto utilizado como recurso pedagógico.

Assim, sempre que era introduzida uma brincadeira cantada era realizada uma introdução, explicando aos alunos no que consistia a brincadeira. Normalmente, para facilitar a memorização foram escolhidas canções cujos textos eram formados por frases curtas. A cada frase um novo movimento era introduzido. Ao introduzir brincadeiras cantadas a um grupo misto de alunos, partiu-se da hipótese que essas crianças teriam condições de repetir a sequência dos movimentos. Evidentemente que não se exigiu que os surdos executassem a melodia, mesmo Manoel e Bia que, em outros momentos da oficina foram observados ‘oralizando’. Esses alunos, mesmo sendo capazes de emitir os sons da melodia não se sentiram a vontade para fazê-lo, naquele momento. Desse modo, foi respeitada essa opção por não oralizar as brincadeiras cantadas.

A utilização de brincadeiras cantadas evidenciou a música como produto cultural ao ser humano e, sendo esse um trabalho inclusivo, deve-se ter em mente que as atividades desenvolvidas em sala de aula envolvem, também, crianças ouvintes. Partiu-se do pressuposto que a execução melódica apoiada pela execução de movimentos corporais, poderia ser executada por todos os alunos. Nas primeiras tentativas algumas dificuldades foram encontradas. A observação da Bolsista Debi traduz como foi a atividade do ponto de vista das crianças surdas:

> **De.** – Enquanto o movimento era lento, a maioria consegue executar, mas quando a Professora os poucos, aumenta o andamento da música para aumentar o grau de dificuldade [...] as crianças ouvintes ainda conseguem fazer a atividade sem nenhum problema, algumas se atrapalharam com o bater das mãos no colo e no joelho do colega. Já algumas crianças surdas possuem maior dificuldade em seguir a sequência do bater das mãos e dão a entender que não entendem a proposta. (Observação bolsista Debi em 30/09/2008).

Esta primeira experiência desenvolvida com o grupo de alunos mostrou que nem todos os alunos surdos apresentaram o mesmo nível de compreensão da atividade. Acredita-se que para a criança surda, que não tem a possibilidade de se guiar pela letra e/ou melodia da canção, na troca do movimento, era preciso dar outros referenciais que pudessem ajudá-las no momento da entrada da canção ou na troca do movimento. Partiu-se do pressuposto de que uma sequência de movimentos precisa ser fixada, para ser então reproduzida com sucesso. Assim, a capacidade de execução dos gestos da brincadeira estaria relacionada com a possibilidade de retenção e do ordenamento destas sequências no cérebro. Na descrição abaixo a Bolsista relata como o aluno Toni reage à atividade em sua primeira execução:

> **De**. - Toni (surdo profundo) ao tentar reproduzir a atividade, bate com as suas mãos no seu colo de maneira "agressiva" e totalmente "fora do ritmo e da sequência" demonstrando um sentimento de raiva misturado com frustração. (Observação bolsista Debi em 30/09/2008).

Para tentar resolver esta questão buscou-se, juntamente com a equipe, possíveis estratégias que pudessem resolver a dificuldade enfrentada por Toni. A partir desse momento, todas as atividades com movimento corporal passaram a ter apoio visual. Um exemplo dessa representação gráfica pode ser observado na canção "Oiepo".

> **Va**. - A professora mostra as representações dos sons [...] e explica as figuras do cartaz, bem como as repetições. Ela inicia cantando a música, e vai acompanhando as figuras dos movimentos que estão desenhados em sequência. Toni se dispersa bastante. Ana e Manoel vão acompanhando. Bia fica irritada porque Toni não faz e pede para que ela e o Manoel fazerem uma vez e depois, os outros. Depois de algumas vezes repetindo a atividade todos fazem direitinho, somente Toni que não. Ele não olha no cartaz e tenta fazer só por repetição, mas não acompanha [...]. A professora pede para olharem no cartaz, repassa todas as figuras e, então quando fazem a atividade novamente conseguem acompanhar. (Observação bolsista Vani em 11/11/2009).

Figura 6 – Execução da representação visual da brincadeira cantada “ Oiepo”.

A maior dificuldade enfrentada pela pesquisadora ao longo das atividades foi manter a concentração do aluno Toni. De acordo com Benari (2003) algumas crianças ouvintes também apresentam problemas com concentração, mas numa pequena minoria. Já nas crianças surdas a extensão da concentração pode frequentemente, ser muito mais curta. A autora também relata a dificuldade encontrada pelo professor para conseguir a atenção da criança surda para a realização da atividade. Esta falta de atenção no trabalho com a leitura da representação gráfica também foi identificada pela pesquisadora. As crianças, muitas vezes, ficavam atentas para a transcrição da intérprete e perdiam os gestos da regência quando da execução da “partitura analógica”. Esta dificuldade foi resolvida em parte, quando a professora solicita para que a intérprete se posicione ao lado da regente, possibilitando que os alunos surdos ampliassem o campo da visão e conseguissem então executar a sua linha rítmica. Em certos momentos, quando não havia mais informações novas para serem traduzidas pela intérprete na execução da partitura, a professora solicita que a intérprete diga aos alunos para olharem apenas para a professora evitando-se a perda da atenção. Essa medida foi importante para os resultados mais eficazes do grupo.

4.2.3 Avaliação

Como já comentado anteriormente, o instrumento de avaliação em forma de entrevista semiestruturada não possibilitou verificar o que pensam alunos surdos sobre as atividades musicais. Foi preciso repensar este instrumento, levando-se em consideração que ele estava sendo aplicado em outro contexto. Era preciso criar um mecanismo de avaliação que pudesse resgatar as atividades desenvolvidas a partir da primeira aula. Para tanto, a pesquisadora elaborou um novo roteiro, apoiado por representações visuais, em forma de *portfólio* (HERNANDEZ, 2000). Essas representações mesclavam trabalhos e registros gráficos, feitos pelos próprios alunos e, ainda, esboços feitos pela pesquisadora para retomar visualmente algumas das atividades realizadas.

Neste sentido, a utilização do *portfólio* no processo de avaliação baseia-se na idéia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem "a função do *portfólio* se apresenta assim como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino" (HERNANDEZ, 2000, p. 165). Segundo o autor, essa reelaboração da trajetória de aprendizagem permite a cada estudante, colocar em evidência seu percurso além de gerar uma reflexão sobre ele. Acredita-se que assim, ao 'montar o *portfólio*', ao ajudar a organizar as atividades na sequência em que elas foram acontecendo, os alunos poderiam tecer comentários e, ao mesmo tempo, orientar a avaliação das atividades e das aprendizagens para uma análise futura.

O roteiro que guiou a pesquisadora para o processo de avaliação foi elaborado em forma de questões (Anexo 5). Essas questões abordavam conteúdos ministrados na Oficina Sons em Movimento de modo a indicar se houve aprendizagens musicais significativas ou não, ou seja, a partir das transcrições e análises seria possível identificar elementos que pudessem ajudar a validar o trabalho mediante relatos dos alunos, independentemente de serem ouvintes ou não. Para esta avaliação foram estruturados dez blocos de perguntas relativas a: descrição do trajeto escola/oficina e informações pessoais sobre práticas musicais; conto sonoro; representação gráfica; movimento corporal/andamento da música; apreciação musical; sons naturais e culturais; execução rítmica; criação sonora com onomatopéias; concerto didático e avaliação geral da oficina.

Para cada bloco foi utilizada uma folha que continha uma representação gráfica da atividade (algumas elaboradas pela pesquisadora e outras feitas pelos alunos durante a oficina). Essas representações tinham por objetivo reconstruir as aprendizagens citadas por Hernadez (2000). O *portfólio* das atividades da oficina foi organizado conjuntamente pela

pesquisadora e pelo aluno. É a partir das falas das crianças, dos comentários sobre cada uma das atividades que a pesquisadora buscou orientar a sua avaliação.

A análise dos dados resultantes da estruturação do *portfólio* fazem parte da próxima seção chamada de aprendizagens musicais significativas.

5 – APRENDIZAGEM MUSICAL SIGNIFICATIVA: COMO A CRIANÇA SURDA SE RELACIONA COM AS PRÁTICAS MUSICAIS

Esta seção pretende discutir como as crianças surdas se relacionaram com as atividades musicais propostas pela pesquisadora no Projeto Piloto e na Oficina Sons em Movimento. De uma forma mais ampla, busca trazer, à luz da literatura estudada, o desenvolvimento musical, a aprendizagem e a construção do conhecimento como processo que integra prática, reflexão e conscientização, encaminhando a experiência musical para níveis cada vez mais elaborados. Assim, pelo contato, pela escuta, pela apreciação e pelo reconhecimento de elementos referentes à matéria prima (som e silêncio) e à linguagem musical, poder-se-ia perceber o mundo sonoro e, conscientizando os alunos sobre questões referentes à organização deste material sonoro e à criação de novas possibilidades, estar-se-ia repensando, juntamente com os alunos, o processo musical de forma ativa e contínua.

Por outro lado, para uma educação musical consistente e efetiva de alunos surdos, é essencial que esse processo ativo e contínuo contemple situações de aprendizagem em que as crianças entendam o mundo à sua volta, encontrando o seu próprio caminho na percepção dos sons e contribuindo para o desenvolvimento de novas maneiras de se relacionar com o entorno sonoro.

Quando um educador promove uma situação de ensino musical, o conhecimento produzido é resultado de um processo dinâmico, ou seja, se por um lado, o aluno interage com seus pares, ao mesmo tempo em que estabelece trocas enriquecedoras com a mediação do professor, por outro, o próprio educador amplia seus conhecimentos com a contribuição das experiências dos alunos. Assim, o professor não somente deve buscar uma ampliação da percepção do que se constitui o objeto sonoro, mas acima de tudo, de entender este objeto que está à sua volta e, se possível, fazer com que os alunos possam recriá-lo, modificá-lo e adaptá-lo à sua realidade, ao seu meio, com o propósito de ampliar a sua aprendizagem.

Há um número de generalizações que podem ser feitas, considerando as características musicais de indivíduos com surdez. Darrow (2008) aponta algumas dessas características, que poderão ser utilizadas e adaptadas pelos educadores musicais, para se ensinar música aos

alunos surdos. No quadro abaixo, apresenta-se de forma resumida, as principais habilidades musicais dos alunos com surdez, sugeridas pela autora:

1. Habilidades rítmicas tendem a ser mais fortes do que as habilidades relacionados a fala;
2. A discriminação de padrões rítmicos é mais difícil que a percepção do pulso;
3. O estimulo musical pode ser apresentado em um nível apropriado de amplificação;
4. Percepção tátil pode compensar em parte o déficit auditivo;
5. Dicas visuais para representar o pulso podem ser particularmente úteis,
6. Habilidades musicais de surdos e alunos com dificuldades auditivas podem ser retardadas ao invés de desviadas.
7. As discriminações de alturas podem ser percebidas mais facilmente em uma abrangência de frequências graves.
8. As habilidades de discriminação de altura podem ser desenvolvidas com treinamento;
9. Habilidades de discriminação podem ser mal julgadas por causa dos problemas de linguagem que interferem nas habilidades dos estudantes em descrever o que é ouvido;
10. A abrangência vocal dos estudantes com perdas auditivas é frequentemente mais baixa e mais limitada do que a apresentada por estudantes ouvintes;
11. Estudantes com perdas auditivas podem se beneficiar musicalmente e academicamente, ao participar de atividades musicais;
12. Os alunos com perdas auditivas são frequentemente mais capazes de responder aos aspectos rítmicos da música do que aos aspectos tonais;
13. Para alcançar os objetivos educacionais os alunos com perdas auditivas podem exigir uma maior disposição nas propriedades do som duração e intensidade ao estímulo musical do que para os estudantes ouvintes típicos;
14. Instrumentos temperados podem dar um melhor retorno aural do que os instrumentos de percussão;
15. Usar um andamento moderado atende uma maior precisão na perfomance rítmica;
16. Estudantes com perdas auditivas podem executar/interpretar mais ao ler uma notação musical do que confiar na audição do ouvido, imitando ou aprendendo por repetição.
17. Os alunos com perdas auditivas podem melhorar a entonação vocal ao cantar e ao falar, ao participarem de atividades vocais;
18. A extensão vocal da literatura musical deve ser levada em consideração nos cantores que tem perdas auditivas;
19. Alunos com perdas auditivas são capazes de melhorar com um treinamento de ouvido como são os típicos alunos ouvintes;
20. O estímulo vibrotátil é uma ferramenta suplementar útil na instrução de música de estudantes com perdas auditivas, como são também para os alunos típicos ouvintes;
21. Estudantes com perdas auditivas podem desenvolver um ouvido mais sensível ao som com o tempo;
22. Alunos com perdas auditivas podem se beneficiar da instrução e uso de vocabulário musical;
23. Alunos com perdas auditivas exibem certas preferências musicais com relação ao som, fonte, intensidade e as condições de escutar;
24. Deveria ser dada uma atenção particular para a amplificação e a qualidade musical da mídia musical quando se instrui alunos com perdas auditivas;
25. A instrução musical pode ajudar no desenvolvimento de um número de comportamentos não musicais. Tais como a produção da fala e da escuta, linguagem, habilidades sociais e acadêmicas.

Tabela 10 - Habilidades musicais a partir dos pressupostos de Darrow (2008)

Para Edwards (1974), os objetivos de um programa de educação musical para alunos surdos, visando aprendizagens significativas, devem ser divididos em três categorias:

a) habilidades e competência;

b) compreensão e aprendizagem; e

c) atitudes e apreciação.

Na categoria de experiências musicais competências e/ou habilidades estariam ações, tais como: cantar, tocar instrumentos musicais, leitura e escrita da notação musical, escutar a música, mover-se ou dançar conforme a música e criar música. Na categoria de compreensão e aprendizagens estariam relacionadas a aquisição do conhecimento sobre a música; a história da música, incluindo a música feita no momento histórico atual; os elementos da música e como esses elementos são combinados; as histórias de vida de alguns compositores e sua música e, por fim, a música de outras terras e culturas. A categoria das atitudes e apreciação da música envolveria a apreciação e a dança como meios da expressão, o desejo de participar das atividades musicais, tanto como um intérprete/*performer* ou como um ouvinte; uma compreensão do relacionamento entre a música e as outras artes ou outras áreas da experiência artística; um sentido da discriminação musical e de compreensão da apreciação da música que combina e sobrepõem todas as demais habilidades (EDWARDS, 1974, p.101).

5.1 – Processos de Conscientização do Entorno Sonoro

Para fundamentar o trabalho de musicalização de crianças surdas, além dos pressupostos de Edwards (1974) e Darrow (2008) adotou-se, também, as bases do processo de criação musical através das etapas, improvisação, composição e interpretação utilizada por Finck (2001). A improvisação abarcaria os processos de exploração, experimentação, seleção e ensaio, envolvendo diretamente a pesquisa dos sons, escolha dos instrumentos e seus respectivos timbres, improvisação/jogo. A etapa de composição envolveria os processos de improvisação estruturada, estruturação performática (interpretação) e estruturação gráfica (com base analógica), em que se busca a relação do objeto sonoro com uma representação gráfica e, finalmente, a etapa interpretação (FINCK, 2001, p.71).

As bases para o processo de criação musical foram adaptadas para uma nova realidade. Trata-se de uma perspectiva de trabalho inclusivo com alunos ouvintes e surdos, sendo que os dois grupos nunca haviam recebido nenhuma orientação formal para a

aprendizagem musical. Assim, levando-se em consideração a complexidade que o trabalho de musicalização com surdos exigiu, foi necessário considerar o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades de musicalização e a avaliação necessária para averiguar se houve uma aprendizagem musical significativa. Deste modo, optou-se, nesta fase de trabalho, por estruturar um processo de conscientização do entorno sonoro, utilizando-se apenas as etapas de exploração sonora livre, estruturação sonora, representação gráfica, interpretação e leitura e execução.

Processo de conscientização do entorno sonoro

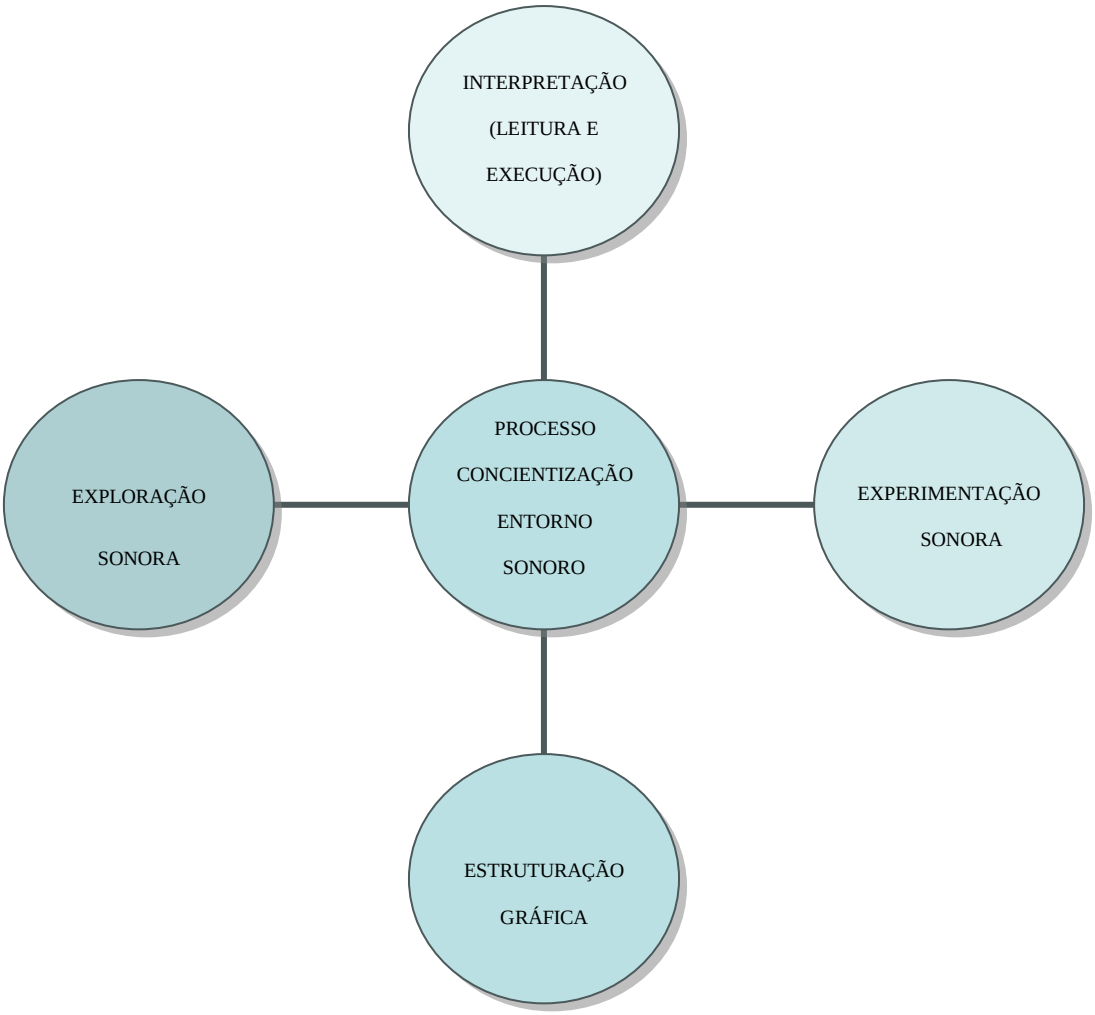

Figura 7 – Processo de conscientização do entorno sonoro

5.1.1 Exploração Sonora Livre

A consciência de que é possível desenvolver atividades musicais com crianças surdas é fundamental para os educadores musicais e professores que atuam com aulas no contexto inclusivo. O processo de conscientização do entorno acústico, da mesma forma como ocorre com as crianças ouvintes deveria começar também, tão logo os pais consigam estabelecer uma comunicação com seus filhos. Sabe-se que desde o nascimento, as crianças começam um processo de descoberta do som e do silêncio. As crianças ficam exultantes com os seus balbucios, e à medida que se tornam conscientes da sua própria percepção começam a controlar esses sons. Contudo, quando se trabalha com crianças surdas esta fase fica apoiada principalmente no canal perceptivo visual. Pouca estimulação e referenciais sonoros são repassados. Há uma estimulação muito maior da linguagem visual, focada nas expressões faciais, nos gestos, em informações que possam dar referenciais pra esta criança comunicar suas necessidades básicas. De outra maneira, alguns pais que procuram referenciais para interagir com suas crianças surdas recebem orientação para iniciar conjuntamente com seus filhos a aprendizagem da LIBRAS. Ao buscar por uma estimulação da linguagem oral Luchesi (2003, p. 117) afirma que o som continua não sendo perceptível para eles da mesma maneira que para os ouvintes. Além disso, é preciso ter consciência que os diferentes graus de surdez apresentados pelas crianças também influenciarão nos resultados de musicalização.

Os primeiros meses de vida do bebê ouvinte são marcados por experimentação de seus próprios sons com timbres, alturas, ritmos e uma variedade de dinâmicas. Este procedimento pode ser observado tanto na emissão vocal quanto na exploração de brinquedos e objetos que lhe são oferecidos. Este comportamento espontâneo em que o bebê procede a imitação e manipulação de sons e silêncio serve como uma fonte pessoal de satisfação e aprendizagem. Mas como ficam as crianças surdas que não passaram ou não foram estimuladas para uma exploração sonora? Smith (2008) destaca a importância do diagnóstico da perda auditiva antes dos quatro anos de idade, já que o grau e o tipo de perda auditiva afetam o modo como o aluno é ensinado e os tipos de serviços necessários, como equipamentos auxiliares e adaptações especiais. Para ela "a falta de serviços durante os primeiros anos traz efeitos negativos de longa duração, que, quase sempre, não são superados" (SMITH, 2008, p. 306).

Goldfeld (2002) pode ajudar a compreender o universo da criança surda ao relatar como a qualidade de interações influencia no seu desenvolvimento cognitivo. Em seu texto, mostra o cotidiano de uma família de dois filhos, um deles com surdez. Fica evidenciado que

a falta de interação dos pais com a criança surda contribui para o atraso no desenvolvimento cognitivo do filho surdo, embora o pai, citado na pesquisa, seja o membro da família que melhor dominava a LIBRAS. Contudo, de acordo com a autora, ainda existe uma dificuldade na comunicação entre ele e o filho surdo. A dificuldade de comunicação ainda é maior entre a criança surda o irmão e a mãe e contribuiu, muitas vezes, para o seu isolamento no contexto familiar.

Smith (2008) relata que o modo de comunicação usado pela família é um dos fatores que afetam as capacidades da fala dos indivíduos surdos. Deste modo, a inconsistência na capacidade de entender a pessoa que fala é uma razão para a confusão com relação aos dados da compreensibilidade da fala da criança surda. A detecção da perda auditiva e uma imediata intervenção poderiam dar condições de um desenvolvimento de linguagem similar ao dos colegas ouvintes: "elas produziriam a emissão de duas palavras no mesmo período em que seus irmãos e irmãs ouvintes, muito provavelmente, aprenderiam a Língua de Sinais como primeira língua" (SMITH, 2008, p. 313).

Fernandes e Correia (2005) argumentam que a capacidade humana para a aquisição da linguagem é intrínseca ao indivíduo.

> Crianças ouvintes, filhas de ouvintes, sem contato com a língua de sinais balbuciam tanto em língua de característica oral auditiva como espaço-visual e crianças que nascem surdas, filhas de pais surdos, do mesmo modo, balbuciam nessas duas modalidades. (FERNANDES; CORREIA, 2005, p.19).

Para os autores, o domínio de uma língua em toda a sua potencialidade é tão imprescindível ao desenvolvimento que a natureza humana prevê esta dupla possibilidade, ou seja, desde que haja esta estimulação nas fases naturais da sua maturação cognitiva a criança ouvinte poderia sinalizar e a criança surda poderia desenvolver a língua oral-auditiva desde que estivesse exposta a ela, o que não ocorre naturalmente por causa da surdez. A intervenção precoce parece ser imprescindível para o desempenho das capacidades de leitura e fala nos anos subsequentes da vida escolar da criança surda.

Para a criança ouvinte é através de ouvir, criar e executar música no seu próprio nível, que a criança, assim como o bebê, está se envolvendo com o brincar sonoro. De acordo com Beyer (1994), o brincar sonoro do bebê se constitui em um importante passo para a produção de canções espontâneas e explorações com alturas, intensidades, contorno melódico e estrutura rítmica. Para a autora, o aspecto lúdico pode ser o fator de motivação que sustenta o interesse e a curiosidade em esforços criativos posteriores. Glennie em entrevista publicada no

texto de Salmon (2003) afirma que existe uma diferença entre ‘ouvir’ e ‘prestar atenção’. Sob seu ponto de vista prestar atenção envolve a percepção através de todo o corpo. Ao afirmar que perceber o som exige uma atitude ativa Glennie, destaca que a pessoa surda percebe de uma outra forma a música e esse perceber não poderá ser entendido por quem ouve, pois até o momento nem com todas as novas possibilidades técnicas de medir a capacidade de audição se teria condições de afirmar que todos ouvem da mesma maneira. Assim, ao propor estimulação sonora ao bebê surdo estaria se oportunizando referenciais ao prestar a atenção, pela percepção da sensação vibrotátil, aos sons que o rodeiam. Acredita-se que da mesma forma, uma estimulação sonora com exploração de objetos e instrumentos musicais pode também ajudar em uma eventual musicalização da criança surda.

No desenvolvimento das atividades da Oficina Sons em Movimento observou-se que o aluno surdo Manoel demonstrou por várias vezes um conhecimento musical muito além do demonstrado por seus colegas, inclusive os ouvintes. Através da entrevista em que se procurou avaliar a aprendizagem musical constatou-se que o aluno por pertencer a uma família que tem vivências musicais, consegue estabelecer referências com os conceitos de música, muito mais facilmente que os demais alunos.

> **R -** Alguém toca algum instrumento na tua casa?
> **M -** O meu irmão toca violino, meu pai também toca algum tipo de instrumento [...] de sopro.
> **R -** Você já experimentou tocar?
> **M -** Não! Eu não experimentei tocar o instrumento do meu pai.
> **R -** E o violino? O teu irmão já deixou você experimentar?
> **M -** Já! Eu experimentei, já toquei! (Aluno surdo Manoel em 18/11/2008).

Na oficina era Manoel quem, na maioria das vezes, participava das atividades propostas, dando a sua opinião ou ainda auxiliando seus colegas. No desenvolvimento das aulas por diversas vezes também assumiu a liderança na condução das atividades de grupo.

> **Va** - Logo após todos ouvirem novamente a produção, Manoel tenta explicar o som, fazendo movimentos rítmicos com as mãos. A professora então reproduz outra produção que ela mesma fez em casa e pede para as crianças prestarem atenção para tentarem descobrir depois o que é. Durante a música, Bia deita no estrado por um tempo e Manoel, que está sentado, faz gestos com a mão representando o som que percebe. Termina a produção sonora e as crianças vão para a mesa. E a professora pede para começar com Manoel falando, já que ele estava sinalizando durante a exposição. Então ela pergunta o que ele estava sentindo e o que podia ser. Ele responde “parecia um tambor, e baquetas e outro tipo de vibração”. (Observação bolsista Vani em 07/10/2008).
>
> **Va.** – A professora pergunta se eles sabem as notas musicais, quem responde corretamente (oralizando) é Manoel. (Observação bolsista Vani em 04/11/2008).

As interações demonstradas por Manoel durante as atividades da oficina demonstram que o seu entendimento sobre música pode estar relacionado com as experiências musicais vivenciadas por ele no ambiente familiar. O aluno Manoel de certa maneira, ajuda a compreender que as interações sonoro-musicais com a criança surda podem auxiliar e ampliar as possibilidades de seu desenvolvimento musical. As explorações, criações e improvisações espontâneas citadas por Beyer (1994), Glennie em entrevista publicada por Salmon (2003) e Salmon (2003), poderiam, desta maneira, ajudar a estabelecer um importante fator para a aprendizagem musical no futuro dessa criança.

Rocha (1992) destaca a importância das atividades exploratórias. Para ela, buscar, explorar, experimentar e fazer, seriam elementos facilitadores de uma aprendizagem criativa. Dessa maneira se as crianças surdas à medida que crescem interagem com o ambiente sonoro de forma mais direta, elas descobrem outros meios de produzir e manipular esses objetos. Como afirma Gainza (2008, p. 210) em uma abordagem musical mais contemporânea, o som "adquire carta de cidadania tanto na criação como em qualquer fazer musical [...]. O som já não se constitui mera matéria prima, o elemento a partir do qual se constrói a música". Deste modo, parte-se do pressuposto que as vibrações sonoras poderão também desenvolver estágios iniciais de relação com a música para o aluno surdo desde que ele seja estimulado para isso.

Paynter e Aston (1975) que desenvolveram o projeto de "música criativa" afirmam que é na arte criativa que a música encontra o seu lugar na educação e enfatizam a necessidade da liberdade na exploração de materiais sonoros. Neste projeto, os autores recomendam que o professor assuma apenas o papel de "desencadeador" do pensamento, auxiliando o aluno a desenvolver seus próprios poderes de crítica e suas percepções. No projeto música criativa, cada indivíduo teria a possibilidade de dizer as coisas que são pessoais para cada um, e isto implicaria na liberdade de explorar livremente os materiais escolhidos.

Oliveira (1992) também aponta o processo de exploração sonora como sendo o único que subtrai de cada indivíduo suas percepções internas e as externaliza através de uma produção sonora, seja ela organizada ou não. Na representação a seguir a aluna surda Bia representa a primeira atividade de conscientização do entorno sonoro. Como se pode observar Bia em um primeiro momento, representa visualmente a proposta que consistia em descrever o que cada aluno viu e escutou no trajeto que o grupo de alunos fez nos jardins da Universidade. Quando a aluna Bia finaliza a sua representação, recebe orientação da

professora acompanhante Márcia, para escrever em Português, como os demais alunos estavam fazendo.

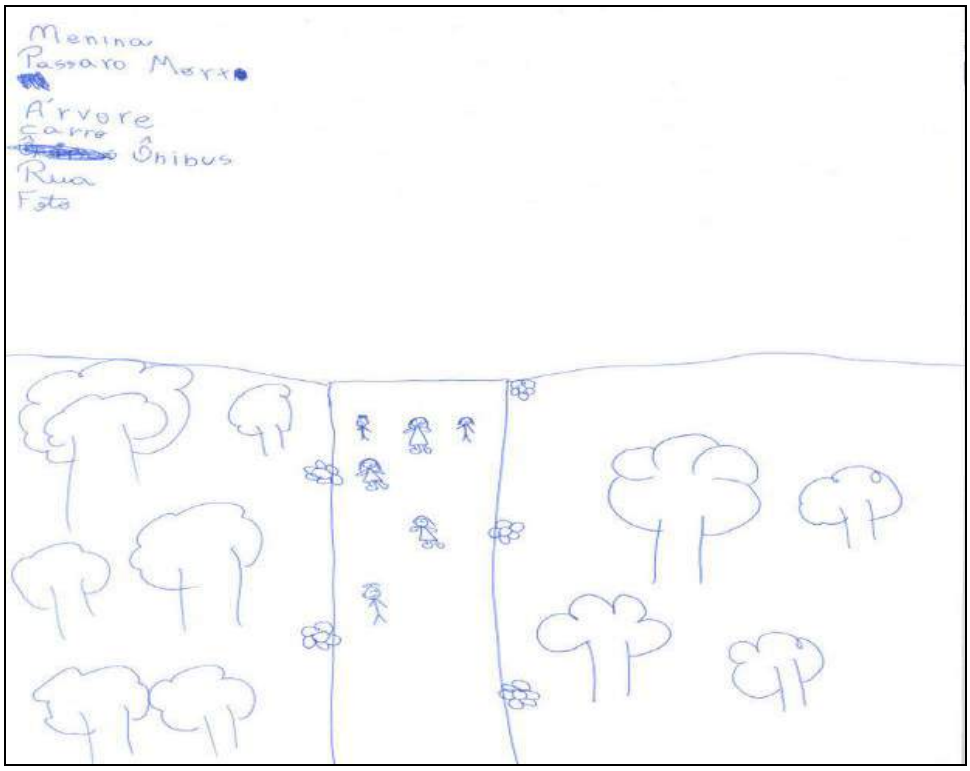

Figura 8 – Representação do entorno sonoro - Aluna Bia

Para evidenciar como os alunos surdos organizaram as estruturas sonoras transcreve-se parte das notas de campo em que a pesquisadora relata a atividade de execução do conto sonoro:

> **R** - Finalizado o passeio pelos jardins retornamos à sala e solicitei que os alunos se acomodassem ao redor da mesa e fizessem o passeio novamente, agora em nível mental. Para ajudar fui dando pistas. Esperei alguns minutos e solicitei que colocassem no papel o que tinham ouvido e observado. Fizemos alguns comentários, principalmente em relação as esculturas encontradas por alguns alunos no caminho percorrido. Os alunos demoraram um pouco para anotar os pontos observados. Feito o registro na folha, nos dirigimos ao canto dos tapetes e coloquei a caixa para que os alunos escolhessem alguns objetos sonoros, entre eles apitos de pássaros, entre outros objetos. Pedi que cada aluno experimentasse os sons e selecionasse apenas um. Escolhidos os objetos colocamos os demais em uma caixa e começamos a organizar o nosso conto sonoro, baseado nos sons que havíamos observado no trajeto. Todos os alunos foram experimentando, até definirem-se por um. A aluna Bia não havia escolhido nenhum. Então, como ela havia comentado que observou árvores, e registrou isso em seu desenho, sugeri um objeto sonoro, em especial, pois as sementes friccionadas apresentavam som semelhante aos galhos secos e das folhas das árvores em movimento ao balanço do vento. Sugeri que o som das sementes poderia representar os galhos secos, batendo uns nos outros. Ela olhou para a intérprete e disse que aquilo não era uma árvore. Então, pedi para que ela escolhesse outro objeto. Ela optou por um apito. Já a aluna Ana se encantou pelos ovos de percussão. Ela explorou por um bom tempo, colocando inclusive perto do ouvido e começou a balançar. Sentia as bolinhas que estavam dentro do instrumento, mexendo

conforme eram movimentadas. Então, disse para a intérprete que aquilo era o ovo do pássaro. Não sei especificamente até que ponto ela optou pelo ovo, se pelo movimento interno provocado pelo balançar ou se pelo formato. Desenhei uma linha curva e fui escrevendo, pontos que pudessem representar os sons que iríamos registrar no conto sonoro. As crianças foram sugerindo e emitindo os sons correspondentes. Registramos esse esboço em uma folha e executamos a primeira vez. Ao executar o nosso conto sonoro, muitas crianças riram e acharam muito engraçado, então fiz referências a uma obra musical que não podia ser interrompida pela fala dos instrumentistas, nem por risos. Também fiz menção de que a nossa folha poderia ser chamada de uma partitura. Pois era assim que os músicos sabiam o que deveriam tocar, ou seja, estava escrito nesta folha. A relação com um grupo musical ajudou a concentrar as crianças na hora da execução. (Notas de campo em 09/09/2008).

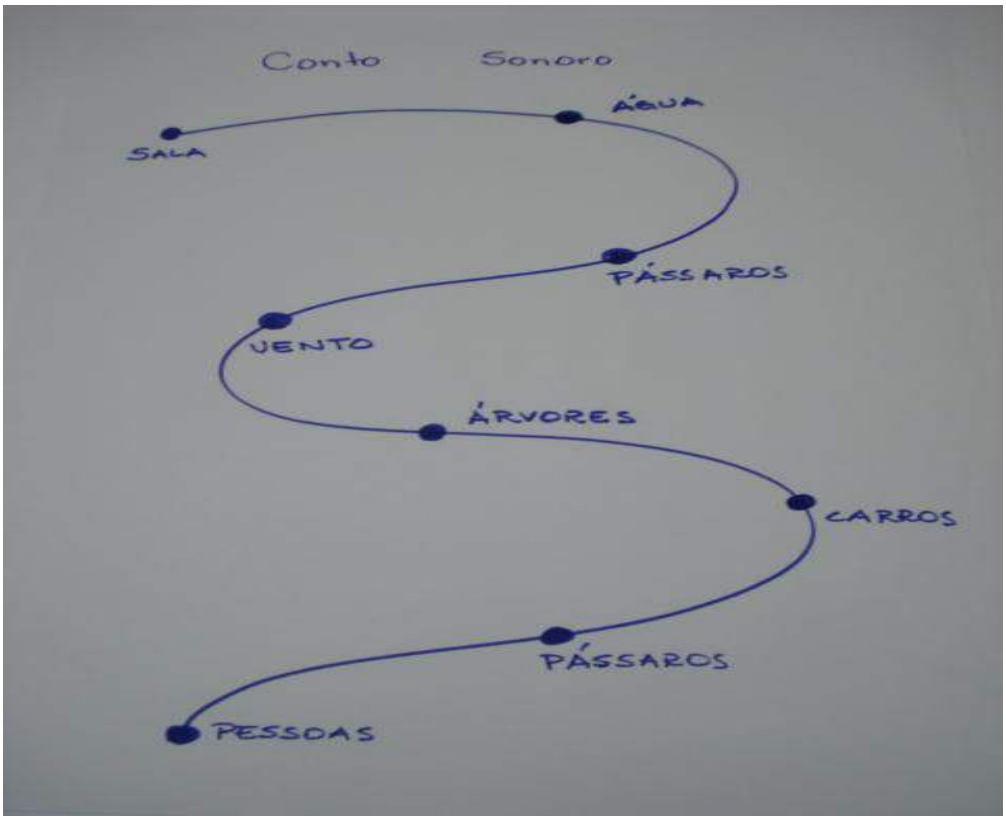

Figura 9 - Partitura analógica “Conto Sonoro”

Como relatado anteriormente, neste primeiro encontro as alunas Bia e Ana ainda trazem de forma clara, a representação visual do objeto. O som ainda não faz parte da sua opção para a escolha do instrumento. Quando a pesquisadora sugere o bloco de sementes para imitar o som de galhos batendo Bia, imediatamente, diz que aquele objeto não pode representar uma árvore. A aluna Ana, ao optar por um instrumento de percussão em forma de ovo, baseia a sua escolha pelo formato do objeto, já que relaciona este instrumento ao pássaro. Apesar de alguns alunos não estarem fazendo escolhas pelas sonoridades, esse primeiro contato com os instrumentos de forma não estruturada, instigou a curiosidade de todos os

alunos. Eles exploram, batem com força, alternam com batidas mais leves, trocam entre si os objetos e escolhem um para a realização da atividade.

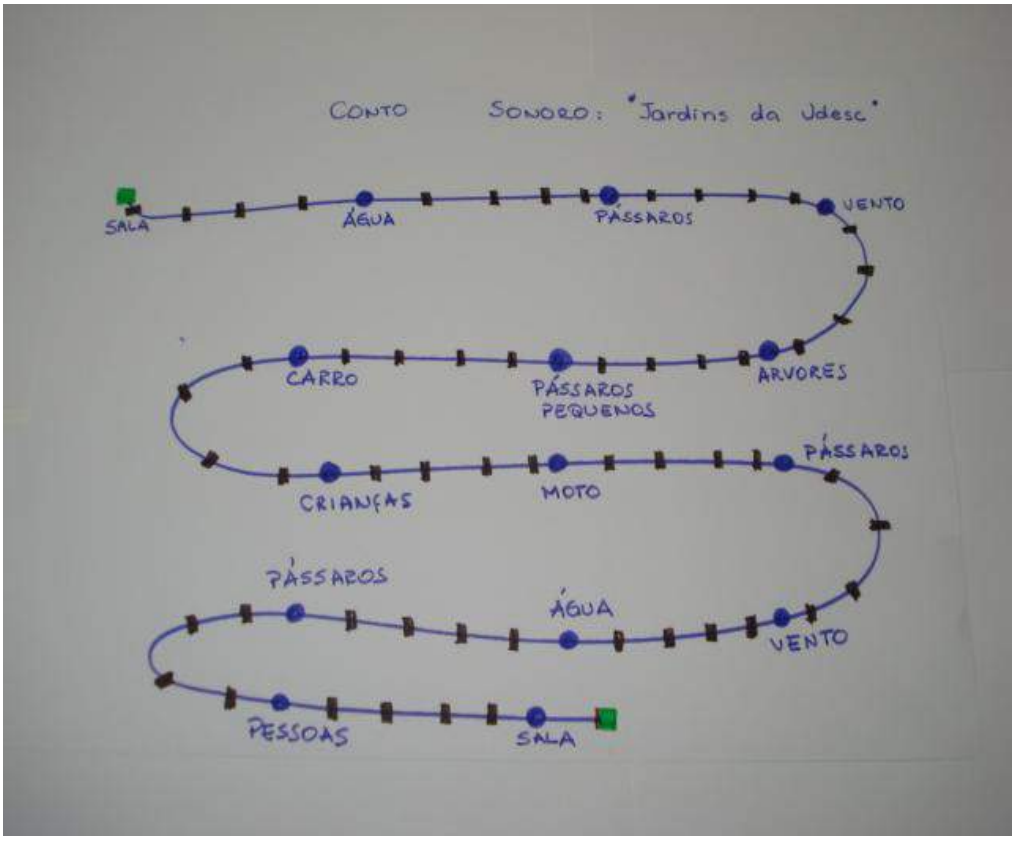

Figura 10 - Partitura Analógica “Jardins da Udesc”

É interessante ressaltar que na segunda aula, quando é dada a sequência na atividade de representação do conto sonoro, os alunos ouvintes já haviam interiorizado essas sonoridades e a exploração dos objetos já ocorre em menor escala. Diferentemente, os alunos surdos ainda precisaram de um tempo maior para a exploração sonora, pois para eles o processo de internalização das sonoridades não estava completo. Daí a importância do professor estar atento a estas diferenças quando se pensa em propiciar atividades musicais no contexto inclusivo.

> **R -** Na próxima aula, dando sequência ao trabalho de exploração sonora e sua estruturação, iniciamos as atividades fazendo um retrospecto da aula anterior. Os alunos foram se manifestando e relembramos o percurso feito nos jardins da universidade e os objetos e sons correspondentes. Mostrei ao grupo, que hoje estava completa a nossa partitura. Em seguida mostrei e afixei na parede a folha, agora ampliada e já com os novos elementos sonoros incorporados. O grupo foi dando idéias até definirmos o que poderiam ser estes elementos introduzidos e que sonoridades eles teriam. A professora acompanhante da turma intervém, ajudando a dar sugestões. Os alunos fizeram nova exploração sonora dos objetos.

> Primeiramente, fizemos uma experimentação e posterior execução do conto sonoro. Combinei com o grupo que quando eu fizesse o sinal (corte de regência) o grupo deveria parar a execução sonora. Sempre relacionando com elementos musicais como, maestrina, partitura, músicos. Percebi que os alunos surdos tiveram bastante dificuldade para entender o gesto do corte de regência, e exploraram diversas vezes os sons dos objetos, enquanto que os demais aguardavam para iniciarmos a execução. Deixei esse tempo para exploração, pois achei importante naquele momento. Assim, distribuídos e escolhidos os objetos sonoros, passamos para a interpretação da partitura. Eu, na figura de maestrina, apontava na partitura o trajeto e os elementos que deveriam ser executados. Toni iniciava e finaliza a execução, tocando guizos, Manoel executava os passos com cascas de coco (elementos de ligação da nossa partitura), e os demais alunos executavam sons de pássaros encontrados pelo caminho, água, buzinas de carros, vento e árvores, entre outros. O grupo ficou bastante concentrado e o resultado agradou. Na sequência gravamos o nosso conto sonoro "Jardins da Udesc" e fizemos uma apreciação da gravação. (Notas de campo em 09/09/2008).

A internalização das sonoridades feita através da exploração sonora pode ser percebida no relato do aluno Manoel que ao ser perguntado sobre a atividade do conto sonoro, faz o seguinte comentário:

> **R -** Você lembra desta atividade aqui?
> **M -** Eu mexi com as cuias e o Toni [...] e como era mesmo? Ah, era um sininho e um triângulo e eu ia, na sequência, e chegava no final com o Toni.
> **R -** Você lembra como eram feitos e executados os sons dos pássaros?
> **M -** A Ana mexia com o coco... Não! Era um chocalho!
> **R -** As cuias representavam o que na nossa música?
> **M –** Eu. Era o Manoel! Era o Manoel que mexia as cascas de coco e eram duas! Era como se fossem os passos do passeio. (Aluno surdo Manoel em 18/11/2008).

A etapa exploratória é considerada, neste estudo, como parte da etapa de introdução a um corpo de conhecimento, independente da idade ou do grau de surdez dos alunos. Professores precisam interagir de forma a enfatizar a atividade da criança, ou seja, estimulando ou desenvolvendo as suas ações ou estruturas de pensamento. A etapa exploratória do material sonoro é caracterizada, portanto, por não haver, previamente, nenhum tipo de conhecimento musical formal. O aluno, nesta experiência, selecionará certos materiais sonoros e os articulará de determinada maneira, a fim de propor, através de um fato original, estados e emoções, antes não vividos. Segundo Aguilar (1997), a exploração sonora constitui-se numa importante etapa para o desenvolvimento da aprendizagem musical. Para o autor, o aluno necessita imitar, experimentar e criar livremente com a voz e/ou instrumentos em uma etapa de iniciação musical, ou seja, "falar a linguagem da música antes de ensiná-lo a ler e escrever música" (p.39).

No caso de Manoel, a descrição precisa da sua participação no conto sonoro, mesmo passadas dez semanas da realização da atividade, evidencia a compreensão daquilo que se estava propondo com a atividade. Ao afirmar "era como se fosse os passos do passeio", Manoel ajuda a evidenciar que através da atividade do conto sonoro foi possível estabelecer além de um contato inicial com objetos sonoros, uma estruturação destas sonoridades e, principalmente, estabelecer as bases da compreensão dos fundamentos da música, ou seja, a consciência do pulso. Essa consciência também fica evidenciada do trecho transcrito a seguir:

> **R** - O que foi feito aqui?
> **M** - Era um tambor
> **R** - O tambor marcava onde aqui [...]
> **M** - Esta marcação assim, [imita com movimentos, abrindo e fechando a mão como se fossem pulsos] era uma linha, tinha uma sequência...
> **R** – Isso! Marcava o pulso da música!
> **M** - Eu batia com as cuias [...] as cascas de coco nesta sequência. (Aluno surdo Manoel em 18/11/2008).

Goldfeld (2002, p.166) afirma que os profissionais e pais de crianças surdas devem ter consciência do que a surdez provoca, ou seja, "da dificuldade comunicativa e de desenvolvimento das funções mentais como abstração, memória, generalização, atenção, dedução, entre outras." Deste modo, a ênfase no trabalho de musicalização se deu na fase de iniciação musical, ou seja, a conscientização dos parâmetros que dão forma a linguagem musical. Acredita-se que é através da exploração dos materiais sonoros e de uma vivência dos mesmos, em que o aluno se valeu da consciência para estabelecer relações entre os sons que os diferentes instrumentos lhe proporcionaram, que poderia, em etapas futuras, determinar, relacionar, selecionar e codificar estes sons, numa busca de solucionar o que Goldfeld chama de 'dificuldade comunicativa e de desenvolvimento das funções mentais'. Evidentemente, que a abstração, a memória a generalização, a atenção e a dedução devem ser adaptadas às condições perceptivas do indivíduo surdo.

Para evidenciar a importância da fase de exploração vivenciada pelos alunos Toni e Ana, destaca-se a interação espontânea que aconteceu, simultaneamente, entre os dois alunos com surdez profunda, durante um dos encontros da oficina. Esta atividade aconteceu ao final da aula e os alunos já haviam sido dispensados, alguns foram tomar água e outros pediram para ir ao banheiro e, então, foram acompanhadas por umas das bolsistas. Toni e Ana permaneceram na sala e estavam concentrados na atividade de exploração livre dos instrumentos utilizados no encontro.

> Toni e Ana ficaram explorando as vibrações dos instrumentos. Toni estava com o triângulo grande e Ana com o reco-reco de metal. Eles olhavam para mim e ficaram tocando. Então, aproveitei algumas figuras geométricas, que foram recortadas em EVA e que haviam sido utilizadas anteriormente e as distribui novamente sobre o estrado. Coloquei pulsos que foram representados por retângulos, como os usados na cartela que havíamos interpretado anteriormente. Distribuí círculos sobre os pulsos e pedi que executassem a linha rítmica, com os instrumentos que estavam em suas mãos. Fui mostrando com gestos de regência, da mesma forma que havia feito com toda a turma anteriormente. Eles reproduziram a sequência corretamente. Em seguida, coloquei uma nova figura, agora um triângulo, e sinalizei que não haveria som no pulso onde a figura do triângulo estava posicionada. Ana entendeu de imediato e sinalizou para Toni que ele não deveria tocar o instrumento naquele pulso. Toni sinalizou para Ana que tinha entendido. Pela primeira vez pude observar uma participação mais efusiva dos dois alunos. Se em outros momentos os alunos com surdez profunda pareciam 'desligados' ao que a turma estava fazendo, agora, em contrapartida, estavam compenetrados na execução e demonstrando que haviam entendido a atividade proposta. Repetimos a atividade algumas vezes e a cada nova execução fui alternando a posição do sinal de silêncio (naquele momento representado pela figura do triângulo). Os dois alunos compreenderam a atividade e executaram sem maiores dificuldades. A Intérprete Dora não participou desta interação. Toni guardou o triângulo, instrumento de percussão que estava tocando e pegou a baqueta para tocar o tambor, e assim ficou até que os demais alunos retornaram para a sala. Enquanto isso, Ana chegou bem pertinho de mim, como se quisesse me mostrar algo, e ficou tocando uma porção de vezes o reco-reco com um tipo de espaçamento regular. Então, coloquei a minha mão sobre o instrumento, para sentir também a vibração. Ela tocava o reco-reco em movimentos sequenciados e esperava até que a vibração cessasse por completo para só, então, emitir um novo toque. Ela, então se aproximou mais e sentou ao meu lado, apoiando agora o reco-reco em suas pernas. Ficou tocando mais um tempo, da mesma maneira sequenciada. Tocava e olhava para mim com muita expressividade no olhar, permanecendo assim até a vibração cessar por completo. A aluna Bia veio ver o que estava acontecendo e também colocou a mão no reco-reco de metal, para sentir a vibração. Ficamos nesta interação por alguns minutos. (Notas de Campo em 14/10/2008).

A interação descrita acima foi muito significativa para o prosseguimento e planejamento das atividades de experimentação sonora e organização desse material. Na interação com os dois alunos ficou evidenciada a importância de se dar o tempo necessário para que a criança surda possa explorar o instrumento, sentir as vibrações, estabelecer uma relação com o objeto sonoro. As atividades realizadas junto aos demais alunos nem sempre, puderem contemplar o tempo necessário para que o aluno surdo pudesse estabelecer esta relação de conhecimento do instrumento. Trabalhar com grupos de alunos ouvintes e surdos fez com que ficassem evidenciadas as diferentes formas de aprendizagem e a necessidade do professor se adaptar a esse tempo.

5.1.2 Experimentação Sonora

O processo de experimentação sonora está relacionado a uma etapa que sucede a livre exploração do objeto sonoro. Assim, exploradas todas as possibilidades do objeto o aluno inicia a fase de experimentação em nível mais elaborado, em que os timbres são manipulados de forma mais organizada, ou seja, as sonoridades são estruturadas. Como afirma Gainza (2008) ao considerar o som não só matéria prima da música "qualquer conjunto de sons poderia ser considerado música; tudo dependerá da vontade de quem o está manipulando, e da atitude ou o modo que se proceda em frente a este" (p. 210), ou seja, do enfoque que se pretenda com a estruturação organizada destes sons de modo a que o indivíduo se expresse livremente para poder, então, começar o trabalho educativo.

Beyer (1994) relata que para a criança, perceber e criar sons musicais nos estágios iniciais da vida, é parte do processo natural de desenvolvimento musical. Esse processo natural de desenvolvimento musical deve ser pensado diferentemente quando se trabalha com crianças surdas, já que pelas vias auditivas a criança não percebe os sons naturalmente. Na musicalização dos alunos surdos, o processo de estimulação e experimentação foi também considerado muito importante, uma vez que se partiu do pressuposto que estas crianças não haviam ainda participado de nenhuma atividade de experimentação sonora de forma mais organizada e em nível de percepção destes sons através da sensação vibrotátil. Como sugere Gainza (2008), devera-se deixar abertos os caminhos dos sentidos, permanecendo-se livres para poder responder ao estímulo sonoro. Por isso, na estimulação precoce, deveria se incluir e cuidar também, da estimulação sonora "a estimulação sonora não se aplica somente ao ouvido; o ouvido é apenas uma porta de entrada por onde se acende a totalidade da pessoa" (GAINZA, 2008, p.181).

Assim, com o objetivo de estruturar sonoridades foi proposto aos alunos da Oficina Sons em Movimento um trabalho com onomatopéias. Para isso optou-se por utilizar onomatopéias que estão no cotidiano, a partir de verbos que simplesmente enfatizam a ação dos personagens. O trabalho com onomatopéias foi utilizado para dar referenciais aos alunos surdos do som das palavras, ou seja, uma tentativa fonética de se imitar um som ou ruído. Acredita-se que neste tipo de experiência sensória os sentidos estariam todos unificados pela percepção tátil, pois se poderia "ver através do ouvido ou ouvir com os olhos" (MCLUHAN, 2003, p.12).

Assim, ao pensar o som sob outros pontos de vista, rompendo com a idéia de um conceito centrado na capacidade sensorial e física de ouvir, poderia se ampliar as

possibilidades de imaginar, sentir e ver. Como afirma Caldas (2008) a capacidade sensorial de escutar para o indivíduo surdo fica direcionada ao mundo da Língua de Sinais, espaço esse que segundo a autora tem sua própria musicalidade e seu próprio ritmo.

> [...] nossos olhos escutam e sentem a vibração sonora da paisagem que é formada no instante da execução poética. Acredito que o mesmo acontece com as pessoas ouvintes quando escutam o "Trem Caipira" de Villa Lobos, ou "As Quatro Estações" de Vivaldi, porém em ordem inversa, ou seja, seus ouvidos vêem a paisagem que e formada no instante da apreciação musical. (CALDAS, 2008, p.142-143).

Deste modo, foi com o objetivo de escutar e sentir a vibração dos sons com os olhos que as onomatopeias foram empregadas no trabalho com os alunos. As onomatopeias mais comuns não tentam imitar o som, mas simplesmente enfatizá-lo, quase que descrevendo a ação, embora a própria palavra tenha se originado do ruído e, portanto, lembrando-o visualmente. As onomatopeias foram organizadas e sonorizadas a partir de um roteiro elaborado pelos alunos que foram divididos em três grupos. As crianças surdas se organizaram e optaram por fazer um grupo e os demais alunos se dividiram em mais dois grupos. A tarefa consistia em montar uma estória e selecionar as onomatopeias, que pudessem representar as principais ações definidas pelo grupo.

> **R** - Peço, então que os alunos façam grupos de três e escolham suas onomatopeias e elaborem as suas estórias. Sugiro que façam primeiramente um roteiro para guiar quais onomatopeias utilizar. Os grupos são formados e os alunos surdos optaram por fazer um grupo separado. Todos vão escolhendo as suas palavras e recortando. Alguns me pedem se havia determinados sons representados naquele monte de onomatopeias e, na medida do possível, vou ajudando a encontrar. O grupo dos alunos ouvintes inicia rapidamente a escolha. Os alunos surdos demonstram mais dificuldades. Manoel e Bia vão escolhendo onomatopeias e perguntam se elas podem representar determinados sons, e assim vou ajudando a encontrar o que eles procuravam. Ana e Toni querem pintar as onomatopeias que escolheram [...]. Manoel pede o que pode representar o som "Boing Boing", e digo que pode ser uma bola ou uma mola e mostro o som de "Tóim Tóim" que teria a mesma função. Então, vou sugerindo um enredo com uma bola para que eles possam construir a estória. Bia se adianta e escreve na folha o título "História da bola". Eles vão colando cada onomatopeia escolhida e então ajudo mais uma vez, tentando dar um elemento de ligação entre uma onomatopeia e outra. Eles vão se encorajando e colam mais figuras. Os outros grupos estavam finalizando as suas estórias. Grupo (3) um formado por Paulo, Leo e Lia monta a estória "O carro que bateu". As alunas Isa, Jeni e Eloisa do grupo (2) "Olhe para frente" e o grupo (1) formado por Manoel, Toni, Ana e Bia a "História da Bola". Finalizada a colagem na folha peço para que os grupos interpretem suas estórias. No grupo (1) Manoel assume o papel de estruturar o roteiro e vai relatando o seu enredo quando chega na onomatopeia colada por Bia diz que não sabe o que ela quer dizer, então lembro da água, então ele fala: - "a bola bate em um balde com água e ele cai". A Intérprete Dora vai ajudando e quando chega o recorte da onomatopeia "Chuaá" o aluno Manoel diz: - "a bola sujou a água da piscina". Em um primeiro momento, quando o

grupo estava disperso cada um escolhendo as onomatopeias achava que o grupo (1) não conseguiria fazer o roteiro. Contudo, com a minha intermediação e a iniciativa de Manoel e Bia o resultado ficou muito bom. Toni tinha a preocupação de pintar as onomatopeias, já Ana pouco se envolveu com a atividade. Estava concentrada em recortar com perfeição a onomatopeia escolhida e apenas a colou na folha. (Notas de campo em 21/10/2008).

A representação gráfica abaixo representa a criação do Grupo (1) formado por Manoel, Toni, Ana e Bia. Na sequência as transcrições das interpretações da cada aluno ao justificar a estória criada por eles.

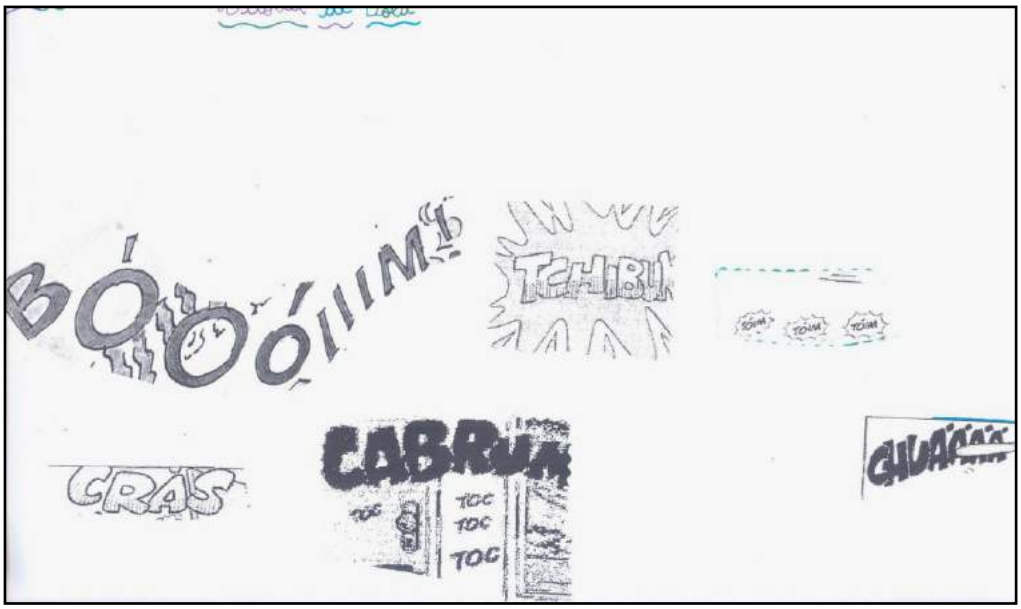

Figura 11 - "História da Bola" – estória criada a partir de onomatopeias

Descrição do aluno Manoel:

M - Eu lembro que tinha uma estória de uma bola!
R – É vocês criaram essa estória da bola [...]
M - Era uma bolinha pequena que pulava.
R - E ela fazia o que no chão?
M - Tinha água e ela derrubou o balde.
R - E aqui, o que a bola fez?
M - Teve um carro que buzinou e parou na frente da bola...
R - E este som de quebrado, teve vidraça que quebrou? Este aqui não representa o som de quebrado?
M - Não! Foi o carro caiu na água. (Aluno surdo Manoel em 18/11/2008).

Descrição do aluno Toni:

R - Pra que a gente recortou isso aqui?
T - O carro bateu porque é perigoso e fez um barulho e bateu a porta [vocaliza com estalos de língua de forma espaçada para representar uma bola que bate no chão. Noto que Toni, por não dominar totalmente a LIBRAS, se utiliza de outras formas gestuais para se fazer entender, por isso emprega vocalizações e mímicas].

T - Joga a bola e faz um barulho forte [estalo de língua e vocalizações lembrando o som de algo batendo]. (Aluno surdo Toni em 18/11/2008).

Descrição de Ana:

R - Você lembra o que foi feito aqui? O que é isto aqui? [Ana está entediada, boceja, aguardo um pouco e novamente insisto]. Não lembra o que a gente fez aqui?
A – Não! (Aluna surda Ana em 18/11/1008).

Descrição de Bia:

B - Eu não consigo lembrar [...]
R - Lembra que nós cortamos as figuras.
B - Tinha uma folha bem grande [...] isso eu lembro tinha que recortar.
R - Isso! Estes sinais foram colocados aí pra contar uma estória. Foi o grupo de vocês que criou esta estória. Que estória era esta?
B - Sim eu lembro eram sons de grito!
R - Eram sons de grito?
B - Sim tem pessoas gritando nessa estória! (Aluna surda Bia em 18/11/2008).

Pela avaliação pode-se perceber que a descrição da atividade das onomatopeias está imediatamente relacionada com o grau de envolvimento dos alunos. Na avaliação, cada aluno consegue refazer as suas falas de acordo com o seu envolvimento quando a estória foi criada. Manoel foi o autor e, portanto, trazia os referenciais ainda na memória. Bia apesar de ter dado o título e ter escolhido algumas das onomatopeias utilizadas no enredo não lembrou mais do que se tratava, porque a sua contribuição no roteiro também foi mínima. Toni resgatou alguns elementos da estória utilizada pela professora como exemplo para nortear a atividade. Percebe-se também, que Toni emprega as onomatopeias para dar um desfecho para a sua versão da estória. Mesmo que ele não retome a estória com a mesma narrativa utilizada por Manoel, ele dá um sentido para ações ali representadas. A aluna Ana, em contrapartida, não lembra da atividade, pois no dia ela também não se envolveu para criar o roteiro. Percebe-se que Ana, por ser uma das mais tímidas, acaba deixando que os outros alunos tomem a frente nos trabalhos em grupo, o que de certo modo acaba contribuindo para o seu isolamento.

Moore (1990) reforça a importância do processo de experimentação sonora. Para a autora, o professor que promove um envolvimento mais direto na experiência musical, estaria dando continuidade ao processo natural de exploração sonora iniciado na vida dos bebês. A autora define experimentação sonora como sendo uma série de "atividades que envolvem testar, repetir, e expandir sonoridades através de manipulações" (MOORE, 1990, p.38), que na oficina também foram proporcionadas pelas sensações vibrotáteis, via Laptop. Hana

comenta como os alunos relataram as atividades de experimentação sonora através da sensação vibrotátil:

> **H -** Eles chegavam eufóricos na escola e eu não sabia do que se tratava [...] e eles comentavam da brincadeira que tocava no copo e também comentavam que tocava no tambor e eles disseram que foi uma experiência diferente. E eles nunca tiverem contato com este tipo de instrumentos antes, pra sentir a vibração nas mãos e no corpo, dos instrumentos, dos sons fortes. O Manoel ficou admirado com o instrumento. Ele sentia a diferença das vibrações fortes e das vibrações fracas e ele percebeu que tinha sons fortes e fracos. E foi isto a experiência. Ele sentiu bastante o tambor, as atividades com o fone de ouvido, né? Inclusive, das vezes que eu vim, o que eu percebi foi o seguinte: que aquela experiência foi muito boa, daquela vez que eu utilizei os fones [...]. (Instrutora de LIBRAS Hana em 02/12/2008).

Ao relatar a euforia dos alunos surdos com as atividades desenvolvidas na oficina, fica claro para a pesquisadora que as atividades geraram aprendizagens musicais significativas, mesmo que entre os alunos surdos o nível de conhecimento tenha sido diferenciado; o mesmo também se observou nos depoimentos dos alunos ouvintes. Desta forma, disponibilizar instrumentos e outros objetos sonoros para as crianças fará com que elas os incorporem em suas experimentações. Ao mesmo tempo, ao encorajar, em seus alunos, o processo de experimentação sonora, o professor estaria proporcionando-lhes um ambiente rico de novas possibilidades de criação e expressão musical.

5.1.3 Estruturação Gráfica com base analógica

No presente trabalho, a estruturação gráfica com base analógica[30] trouxe em destaque o aspecto da representação. Os elementos visuais trabalhados nestas representações foram de extrema importância para orientar o trabalho com as crianças surdas, pois evidenciaram para a pesquisadora a compreensão ou não dos parâmetros musicais. Assim, foi através dos relatos de como o grupo justifica a representação gráfica com base analógica que indicaram o entendimento do conteúdo e, eventualmente, a aprendizagem dos mesmos.

O estudo da capacidade da criança de representar aspectos do seu mundo em forma simbólica tem sido o foco de um considerável volume de pesquisas. Segundo Piaget (1990), a representação pode ter dois sentidos. Um sentido pressupõe a representação confundida com pensamento, apoiada em um sistema de conceitos. Outro sentido reduz a representação às

[30] O termo usado tem sentido de extensão provável do conhecimento mediante o uso de semelhanças genéricas que se podem alegar entre diferentes situações.

imagens mentais. Desse modo, o ato de pensar estaria unindo pensamento e imagem, constituindo a significação. Para Piaget é na representação que o sujeito é capaz de evocar mediante um signo ou imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não consumada.

Vygotsky (1989) constata que o signo evolui como produto do desenvolvimento dos processos cognitivos do indivíduo. Ao destacar o caráter dinâmico e não estático dos signos evidencia o caráter individual dos significados, ou seja, para ele o significado é um fenômeno passivo de evolução e modificação no curso do desenvolvimento cognitivo do intérprete. A representação analógica foi utilizada como uma forma de registro da obra, pois evidenciou, através da partitura, esse caráter dinâmico do signo abordado por Vygotsky.

A representação gráfica no contexto de musicalização das crianças surdas foi utilizada como um suporte para comunicação. Partiu-se do pressuposto de que quanto menos ambíguos fossem os caracteres empregados na notação, e quanto menos ambíguos fossem os objetos sonoros aos quais eles se referissem, mais a notação cumpriria a sua função. Assim, sob este ponto de vista, pode-se considerar a notação (representação) como a exteriorização do fenômeno sonoro uma vez que representou um processo dinâmico e interativo entre o objeto sonoro e os signos no suporte dessa representação.

Nessa perspectiva, enquanto a imagem mental interioriza os elementos vivenciados que ocorrem na ausência do objeto, a imagem visual passa a constituir-se como uma necessidade de representação desta ação reinventada através de símbolos. Como afirma Saitta (1978, p. 20) “devemos pensar que esta imagem visual permitirá ‘observar’ melhor a evolução do processo no tempo”.

> **R** – Os alunos Bia e Manoel conseguiram executar com facilidade a sequência de movimentos rítmicos representados na partitura. Às vezes, eles olhavam para a minha execução e não para a partitura e acabavam se perdendo na sequência. Para evitar esse tipo de confusão, pedia para que olhassem para a nossa partitura, executando novamente a sequência, agora em um andamento mais lento para que todos pudessem acompanhar com clareza. Depois que os movimentos foram memorizados, executamos novamente em andamentos mais rápidos. (Notas de campo em 11/11/2008).

A necessidade de codificar estes sons, através de uma representação gráfica, surgiu como consequência da impossibilidade de ter um completo controle sobre um processo cuja crescente complexidade dificulta a retenção de todos estes dados na memória, ainda mais quando se trabalha com grupos de alunos ouvintes e surdos que precisam focar a sua atenção também em uma segunda pessoa, no caso, a intérprete de LIBRAS. É, neste sentido, que se

sugere o uso de uma partitura com grafia analógica, ou seja, como a mais apta para este primeiro contato com os sons, por permitir uma relação direta – correspondência – entre o que se escuta/executa e o que se vê, sem interferências externas a não ser o foco na partitura e no professor que faz a regência da peça.

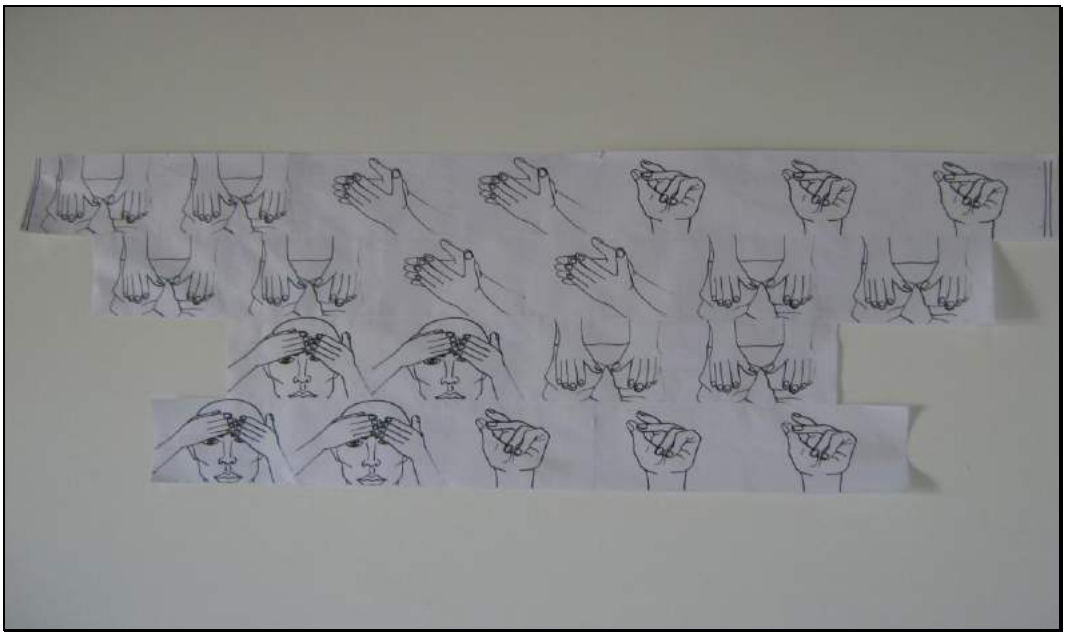

Figura 12 - Representação gráfica do movimento corporal da brincadeira cantada “ Oeipo”

Deste modo, como demonstrado acima, foi através do apoio visual, para evitar que o grupo de alunos pudesse incorrer em erros, que se buscou esta relação direta entre o que se vê com o que se executa. Os resultados se tornam significativos no momento que o grupo consegue estabelecer esta correspondência.

> **R** - Mesmo antes de explicar a atividade percebi que alguns alunos já estavam executando as sequências dos movimentos corporais que estava descritos na partitura. Os signos utilizados não deixaram dúvidas sobre como executar a partitura [...]. (Notas de campo em 11/11/2008).

Estudos recentes sugeriram que as estratégias de notação que a criança emprega são influenciadas pela natureza da tarefa (BARRET, 1996) e que a capacidade da criança de codificar e decodificar a experiência musical está relacionada à sua percepção auditiva do som. No caso de crianças surdas é preciso considerar a questão vibrotátil para só, então, decodificar estas notações. Na transcrição abaixo a associação entre o que se vê com o que se percebe pela sensação vibrotátil pode ser entendida a partir da descrição da atividade e da reação das crianças surdas:

> **R** - Foi interessante perceber que os alunos foram associando os desenhos com a duração das vibrações. Comecei a atividade, mostrando novos instrumentos e na sequência fiz a distribuição para os alunos surdos. Iniciei com os triângulos. O maior causou impacto nas crianças, pois ficou vibrando um tempo bem longo. Até então não tínhamos explorado nenhuma sonoridade com duração tão longa a não ser o rasgo da folha do jornal. Passei este instrumento para o aluno Manoel. Ele tocou o triângulo, explorando as vibrações sonoras. Segurou o instrumento com a mão e o triângulo vibrou pouco, então sugeri que ele segurasse no cordão, deixando o metal ressoar. Então ele comentou que dependendo do lado que batia, o som era diferente. (Notas de campo em 07/10/2008).

No trabalho de musicalização de crianças surdas e ouvintes a representação gráfica com base analógica, foi empregada como um meio para auxiliar os alunos a diferenciarem os parâmetros do som de uma forma mais concreta. Foi através desta experiência informal com a partitura que o grupo, gradativamente, pode ir descobrindo as propriedades musicais envolvidas no material sonoro que estava sendo manipulado.

> **De.** - Seguindo com a atividade do tambor, a professora mostra às crianças, uma placa com as notas musicais (representação). E Bia reconhece estas e diz: - "Dá para aprender a violão com elas"! Bia, em outro momento, afirma novamente: - "Dá para aprender violão e regência com estas notas!". [Bia demonstra muito interesse nas atividades e compreende as representações das "mini-partituras" mostradas pela professora.]. (Observação bolsista Debi em 14/10/2008).

A idéia da internalização dos conhecimentos adquiridos pela associação dos sons com a sua representação em partitura analógica pode ser observada em vários momentos durante a realização da oficina. Por exemplo, ao repetir a leitura das cartelas em outras oportunidades e em aulas diferentes foi possível retomar as sonoridades alcançadas quando da primeira execução. Para a autora que já havia experimentado esse processo em outra pesquisa (FINCK, 2001), pode-se afirmar que internalizados os processos de assimilação entre a simbologia e a sonoridade os resultados sonoros ficam muito próximos dos resultados apresentados em uma segunda execução, independentemente dos alunos apresentarem surdez ou não.

5.1.4 Interpretação: leitura e execução

De acordo com Finck (2001) o jogo da diferença de interpretação está presente de forma clara e, também, subentendida. A forma clara é justamente a remissão a imagens mentais e gestos instrumentais mais ou menos definidos, por exemplo. A forma subentendida reside no fato de que, ao se realizar uma interpretação de uma obra representada através de uma notação não convencional, as escolhas do grupo, no caso os intérpretes, dialogam com as

experiências vividas e conhecimentos internalizados em aulas anteriores. Neste sentido, destaca-se a interpretação como um momento híbrido e contínuo que não está separado da criação (FINCK, 2001, p. 93).

Na atividade descrita abaixo foram representados os elementos da música que já estavam sendo trabalhos com o grupo de alunos, entre eles a duração e o timbre, ou seja, o objetivo estabelecido para o grupo de alunos era o de conseguir associar o parâmetro duração com os respectivos timbres representados na partitura analógica.

Figura 13 – Representação Gráfica - Interpretação

R - Na atividade de associação entre sons e representação gráfica correspondente, iniciei a interpretação da partitura afixada na parede, solicitando para que os alunos tentassem me dizer o que eram aqueles sinais. Foi interessante perceber que os alunos foram associando os desenhos com a duração das vibrações, pois havíamos trabalhado este conceito na aula anterior. Iniciei mostrando novos instrumentos e comecei a distribuição para os alunos surdos. Fiz isso, justamente para que eles ficassem com os instrumentos com maiores possibilidades vibracionais. Iniciei com dois triângulos de diferentes tamanhos. Passei este instrumento para o Manoel. Ele tocou explorando as vibrações sonoras do triângulo. Comentou que dependendo do lado que batesse no instrumento o som era diferente. Em seguida passei o triângulo menor para a Bia. Os dois deveriam tocar a mesma linha e os timbres dos dois triângulos (pequeno e grande) estavam diferenciados pelas cores na partitura. Perguntei ao grupo para indicar qual era a melhor representação gráfica para o som dos triângulos. Paulo sugere que seja o tremulado. Então, justifico que ele deve pensar em uma grafia que tenha dois sinais iguais, mas com cores diferentes, pois o 'tremulado' tem apenas uma cor e nós tínhamos dois triângulos para representar. Elisa sugere a bolinha com o risco mais comprido e quem tem duas cores. Chamei a atenção outra vez para a representação dos sons na nossa partitura, em seguida, toquei o reco-reco metálico. Então, pedi para os alunos a qual desenho o som do

> reco-reco poderia ser associado. Vários alunos se manifestaram e a maioria concordou que o primeiro som representado na partitura em preto, seria o mais apropriado. Passei o reco-reco para o Toni e mostrei a linha melódica que ele deveria tocar. Expliquei que seriam três batidas intercaladas por pequenos espaços de silêncio, sempre mostrando para o desenho que estava representado na partitura. Nesta hora Bia pediu para trocar de instrumento e repassei para ela o reco-reco de madeira [...]. Ana ficou com o agogô. Definimos as linhas restantes e os instrumentos que seriam utilizados. Todos os alunos iriam executar um instrumento e, então, iniciamos a leitura da partitura. A definição do pulso ficou para os alunos ouvintes Isa e Leo. Expliquei que este som não ficaria vibrando e que ele serviria para dar a velocidade de execução da nossa partitura. Demonstrei com passos velocidades diferentes e associei ao movimento de andar e correr. Definimos que a nossa interpretação seria na velocidade de andar. Nessa hora também foi importante a visualização eletrônica do pulso, recurso disponível no metrônomo utilizado pela professora. Na nossa interpretação da partitura os instrumentos utilizados para execução do pulso foram tambores e clavas de madeira. (Notas de campo em 07/10/08).

Darrow (2008) afirma que alunos com surdez têm uma distinta desvantagem em relação aos ouvintes por ser a música ensinada apenas através da apreciação/escuta. Para ela, a maioria dos alunos com surdez aprende melhor através da participação ativa, ou seja, fazendo a música. Deste modo, as atividades propostas sempre tiveram a ênfase de aprender a música através das atividades práticas, ou seja, interpretando e/ou executando.

5.2 Mecanismos que entram em jogo para a aprendizagem musical de alunos surdos

5.2.1 Sensações vibrotáteis

Para promover sensações vibrotáteis foi utilizado um estrado de madeira, conforme sugerem Edwards (1974), Haguiara-Cervellini (1983), Brow e Denney (1997) Glennie (2008a). O espaço disponível para a realização das atividades tinha piso cerâmico e, portanto, o estrado de madeira se constituiu como uma alternativa para a realização das atividades de movimento corporal. Foi preciso experimentar com o grupo de alunos a utilização desse estrado de diferentes maneiras. A princípio, um aparelho de execução de CD foi colocado sobre ele. Apesar do aparelho de som emitir vibrações, esta estratégia não se mostrou adequada. No momento em que as crianças se deslocavam no espaço, eram geradas oscilações na madeira. O aparelho de som, em contato com essas oscilações, interrompia a execução da faixa em andamento e, assim, a cada movimento mais brusco, a atividade tinha que ser reiniciada. A solução encontrada pela pesquisadora, para suprir a falta de recursos financeiros

e técnicos que seriam fundamentais para a aquisição e instalação de várias caixas acústicas sob o estrado, foi a de adquirir uma caixa de amplificação sonora e instalá-la sobre ele. Deste modo, os movimentos dos alunos sobre o estrado não interferiram mais na execução do aparelho de som. O fato desta caixa de ressonância ter uma potência maior do que o aparelho de som, utilizado até então, contribuiu, também, para possibilitar aos alunos experiências vibrotáteis através das mãos e/ou partes do corpo. A cada aluno era solicitado experimentar e se manifestar em que parte do corpo esses sons eram percebidos.

Figura 14 – Percepção da sensação vibrotátil concerto didático piano em 04/11/2008.

De acordo com Glennie (2008a), este processo do desenvolvimento perceptivo do aluno surdo é longo, mas possível desde que lhe sejam dadas as referências e condições de reconhecimento das frequências sonoras.

> Eu gastei muito tempo em minha juventude (com a ajuda de meu professor de percussão na escola Ron Forbes) para refinar minha habilidade de detectar vibrações. Eu colocava minhas mãos de encontro à parede da sala de aula enquanto Ron tocava notas no tímpano (o tímpano produz muitas vibrações). Eventualmente, eu consegui distinguir o conjunto bruto das notas, associando onde em meu corpo eu sentia o som com a sensação perfeita que eu tinha antes de perder minha audição. Os sons graves eu sinto principalmente em minhas pernas e pés e sons agudos podem ser sentidos em partes particulares da minha face, pescoço e caixa toráxica. (GLENNIE, 2008b).

No trabalho desenvolvido com as crianças surdas procurou-se oferecer, de diferentes modos, a possibilidade de sensibilizar e oportunizar a distinção via corporal, das sonoridades trabalhadas. Para exemplificar esta relação entre os sons e as partes do corpo em que eram percebidas, transcreve-se abaixo:

> **Va**. - A professora Regina inicialmente pede para somente os surdos irem até o piano e colocar a mão para sentir a vibração, havendo certa resistência da aluna surda Bia. Regina percebe e pede para todas as crianças, então irem até o piano. O instrumentista explica sobre o funcionamento do instrumento e toca as notas graves e agudas. As crianças colocam as mãos no piano para sentirem as vibrações. Regina pergunta para os surdos: "Onde vocês sentem?" A aluna Bia responde: "- No pé!"(Observação bolsista Vani em 04/11/2008).
>
> **R -** Durante a livre exploração de alunos no piano de armário percebo que o aluno surdo Toni está com o tórax e a face encostados na caixa de ressonância do piano. Enquanto os demais alunos tocavam nas teclas, Toni ficou nesta posição, sentindo a vibração dos sons através da caixa de ressonância do instrumento. (Notas de campo em 04/11/2008).

> **R -** O que a gente fez com os balões?
> **M -** Nós enchemos e jogamos pra cima.
> **R -** E o jogar pra cima tinha relação com a música?
> **M -** Tinha um aparelho de música em cima de uma cadeira e nós sentíamos isso no peito. E o os movimentos eram mais rápidos. Tinha músicas rápidas [...]. No piano eu tocava as teclas pretas. Eu senti um pouco o som quando tocava as teclas pretas [...]. E teve também a hora que nós dançamos eu senti um pouquinho no pé. (Aluno surdo Manoel, em 18/11/2008).

A Aluna surda Fafá, ao ser entrevistada conta que sentia os sons através da mão. Essa aluna não participou da oficina, mas já havia frequentado por um tempo atividades de musicalização através do canto em um projeto extracurricular.

> **R -** Onde você sente mais a vibração?
> **F -** Na mão! Eu coloco a mão na caixa de som. (Aluna surda Fafá em 04/03/2008).

Figura 15 – percepção a sensação vibrotátil dos instrumentos de cordas

Para que o grupo de alunos pudesse estabelecer referenciais para perceber as sensações vibrotáteis, as crianças foram estimuladas a permanecerem sem os sapatos e a tocarem nas caixas de ressonância dos instrumentos. Percebe-se que cada aluno sente estas vibrações de uma maneira diferente. Daí a importância dos professores permitirem várias situações em que esses alunos possam explorar através do contato corporal, que de acordo com que foi transcrito acima, manifesta-se de diferentes maneiras e varia de acordo com o grau de surdez de cada aluno.

5.2.2 Jogo de discriminação sonora

De acordo com Hash (2003) recursos de computação com indícios visuais são indicados para trabalhos de educação musical com alunos surdos. Pensando em possibilitar este tipo de recurso para as atividades desenvolvidas no contexto brasileiro, a pesquisadora procurou junto ao mercado musical algum tipo de equipamento que pudesse ser utilizado no trabalho com o grupo de alunos surdos. Na inexistência deste material a pesquisadora inicia a busca por fones que pudessem amplificar estes sons. Assim, a alternativa encontrada foi a

adaptação do material que estava imediatamente disponível, ou seja, um Laptop e a aquisição de fones com o dispositivo *bass vibration*. Este recurso, apesar de ainda não se constituir como o ideal, já comprovou a eficácia para um trabalho inicial.

As adaptações realizadas pela pesquisadora para proporcionar a percepção das sensações vibrotáteis através dos fones, ampliaram as capacidades perceptivas dos alunos e foram utilizadas em forma de jogo de discriminação sonora. Para cada fonte sonora escolhida foi associada uma representação gráfica do objeto correspondente. Para a preparação do jogo foram selecionadas doze fontes sonoras, sendo seis com sons naturais (choro de bebê, rugido do leão, relinchar do cavalo, grunhido do porco, cocoricó do galo, pingar da chuva) e seis com sons culturais (soar do carro de polícia, moto, serrote, badalar do sino, soar do telefone, tique-taque do relógio). Evidentemente, que a disponibilidade de recursos financeiros poderia ajudar na aquisição de outros equipamentos ou, ainda na adaptação destes para a sua utilização com alunos surdos, mas estava-se pensando em equipamentos relativamente simples que o professor, dentro das suas possibilidades financeiras e criativas, pudesse adaptar e utilizar em sua aula. A confecção de material pedagógico se mostrou adequada para cumprir o objetivo da pesquisa, isto é, fundamentar um primeiro estudo sobre práticas musicais com alunos surdos. Na transcrição a seguir os alunos descrevem como percebem os sons através do material adaptado:

> **T -** Tem cavalo e tem grito de um bebê [...] e eu sentia no pescoço. O leão fazia um som como um tambor! Eu sentia aqui no peito. Também tinha o porco [...] (Aluno surdo Toni em 02/12/2008).

O aluno Manoel também relata como percebia esses sons:

> **M -** No Laptop tinha a palavra porco e pessoas andando, porco, carro. Esse não sei, não consigo lembrar [...] tinha um sino. Isso era um sino! E esse era o bebê que chora. Eu senti no fone!
> **R -** Você consegue reconhecer as vibrações pelo fone? Quais desses sons eram mais fáceis de perceber?
> **M -** Sim, eu lembro, eles eram difíceis, não eram fáceis não! Só um pouquinho [...]
> **R -** Pelo fone?
> **M -** É muito difícil, só um pouquinho eu sentia o som.
> **R -** E o som da moto?
> **M -** Ah! A moto era forte e vibrava bastante. A moto e o leão. Tinha o cavalo e ele relinchava e caminhava, eu lembro! (Aluno surdo Manoel em 18/11/2008).

É interessante observar que o aluno Manoel ao descrever os sons que percebia através das sensações vibrotáteis, dá movimento para as representações gráficas. Por exemplo, ao relatar o som do cavalo ele afirma que o cavalo "relinchava e caminhava". Este é um novo

elemento que confirma a possibilidade de uma discriminação sonora por parte da criança surda, uma vez que a figura mostrada no jogo era estática, enquanto que os sons utilizados mostravam, além do relincho característico, o galope do cavalo.

No trecho a seguir, a Instrutora de LIBRAS surda Hana, que também participou com os alunos de algumas das atividades da oficina, descreve a sensação causada pela sua utilização dos fones com *bass vibration* e como relaciona este som com o objeto sonoro.

> **H** - O som do leão, principalmente era muito forte. É o mais forte, mas os mais fracos, por exemplo, o som do sino não era possível distinguir. Os ruídos, tipo serrote e o leão são mais fortes e eles tem uma sequência [...]. Agora, o restante é preciso oferecer mais referências para eu reconhecer com mais precisão. (Instrutora de LIBRAS Hana em 02/12/2008).

É importante lembrar que a Professora instrutora de LIBRAS experimentou uma única vez a atividade de identificação dos sons naturais e culturais no Laptop, ainda sem a associação dos referenciais das representações gráficas. Mais tarde, ao experimentar a atividade com o apoio visual ela destaca a necessidade de oferecer mais referências sonoras ao mesmo tempo com apoio visual, através da utilização de imagens. Segundo Hana isso poderia auxiliar o aluno surdo a fazer a discriminação timbrística com muito mais facilidade. Ao relatar a sua experiência, ela comenta também sobre a necessidade de um tempo maior para a atividade e a ansiedade natural gerada pela exposição do aluno surdo ao ‘novo’.

5.2.3 Vocalizações e mímicas

A partir da exploração sonora com a utilização de materiais e recursos pedagógicos adaptados para a surdez o aluno mesmo não dominando por completo a LIBRAS, vocaliza e executa mímicas para descrever os sons reproduzidos no Laptop, a partir das atividades de percepção da sensação vibrotátil. Goldfeld, (2002) em sua pesquisa descreve sobre o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem de uma criança surda. Esse aluno não falava palavras em português e tampouco utilizava LIBRAS para a sua comunicação, sendo comum a utilização de vocalizações e onomatopeias. A criança surda Toni por não dominar perfeitamente a LIBRAS, também costuma lançar mão de vários recursos comunicativos para fazer-se compreendido. Dentre estes recursos comunicativos está o emprego de vocalizações, tal como apontado pelos estudos de Luchesi (2003). Da mesma forma, Goldfeld (2002) relata que o emprego das onomatopeias e mímicas em detrimento da LIBRAS é justificado pelo fato da criança surda estar, na maior parte do tempo, no ambiente familiar e em contato com a

língua oral ou, ainda, por ter "entrado em contato com a LIBRAS depois dos dois anos" (GOLDFELD, 2002, p.139). Apesar de ter idade diferente da criança mencionada pela autora, o aluno Toni resolve a questão da comunicação utilizando-se para isso de recursos sonoros e gestuais para relatar o que percebeu nas atividades de identificação de sons naturais e culturais.

> **R** - Toni vocaliza imitando a vibração dos sons que ele sentiu: imita o som do bebê com sons mais anasalados. Depois, emite sons mais guturais com a boca, ao mesmo tempo faz a mímica do rugido do leão, movimentando as mãos como se fossem as patas do animal, prontas para deferir um ataque. (Notas de campo em 02/12/2008).

Dentre o grupo de alunos surdos o uso de vocalizações esteve mais presente nas interações entre pesquisadora com o aluno Toni. Manoel e Bia, mais velhos, (ambos com treze anos de idade) já apresentavam um domínio e certa fluência em LIBRAS e, portanto, não empregam vocalizações. Oralizam em determinados momentos, principalmente, nas interações com os outros alunos ouvintes. Neste sentido Bia oralizou muito mais que Manoel. Já Ana sempre se comunicou com LIBRAS e não foi observada utilizando-se de vocalizações. Toni apresentava mais dificuldades na comunicação por LIBRAS. Em vários momentos, em que se pede a sua interação ele apenas repete a sinalização da intérprete, indicando não compreender a ação que está sendo traduzida. Observou-se que o aluno apresenta, também, um domínio menor de vocabulário para expressar suas falas. Como afirma Vygotsky (1989) a superação destas dificuldades de cunho social, podem ser alcançadas mediante modificação do meio, instrumentos e recursos materiais para que atinja níveis mais elevados de aprendizagem.[31]

5.2.4 Influências da família

Haguiara-Cervellini (2003) aponta em sua pesquisa que a família tem um papel muito importante da constituição da representação social do "ser musical" da criança surda. Para ela a representação do surdo como ser musical, em que a perda auditiva não é impeditiva para que

[31] Os comentários foram feitos mediante as observações das interações destes alunos no espaço da Oficina. A pesquisadora não teve acesso a informações relativas ao contexto escolar nem ao contexto familiar.

o sujeito se beneficie desta linguagem, são fatores fundamentais e intervenientes na vida da família.

> [...] não se fixavam na "falta", mas sim nas possibilidades, no enfrentamento e na transformação. A música é uma possibilidade para Fabiana. Isso já se vislumbrava quando ela tinha quatro anos e os resultados de uma pesquisa mostravam como ela se beneficiava da música, reagia a ela e mostrava prazer na presença dela. Diante disso, Fabiana nunca foi privada da vivência musical. Muito pelo contrário, sempre teve a música muito presente no seu cotidiano, como fonte de prazer e de realização pessoal. A representação que seus pais e ela mesma faziam do surdo como ser musical levava essas marcas e, assim, podiam vê-lo na sua musicalidade. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 187).

De acordo com a autora, evidencia-se deste modo, que a música foi fonte de prazer e teve presença marcante na vida da família, mostrando a abertura para as possibilidades do ser, em oposição a uma visão limitada, restritiva, diante da surdez. Com relação aos alunos surdos entrevistados, os alunos Manoel e Ana relataram que a família vivencia a música através da execução instrumental. A aluna Bia manifesta-se com relação às práticas musicais do contexto social, já que é uma amiga quem tem um instrumento. Fafá associa a prática musical voltada para um caráter mais lúdico, através da execução do canto mediante karaokê. Dentre os instrumentos citados estão os de sopro, teclado e violão.

> **R** - Na tua casa tem alguém que toca um instrumento musical?
> **A** - Tem piano - teclado.
> **R** - Quem toca o teclado na tua casa?
> **A** - Tem uma pessoa. É o meu pai, sabe tocar o teclado.
> **R** - Você também toca?
> **A** - E tem violão também! Teclado e violão.
> **R** - Você já experimentou tocar estes instrumentos? O Papai deixa você tocar ? Você gosta de tocar estes instrumentos?
> **A** - Já! Meu pai deixa eu tocar violão. E ele é marrom e o som é fraquinho [...], mas o teclado tem som forte! (Aluna surda Ana em 02/12/08).

> **R -** Você chegou a ter algum contato com música em Igreja ou algum membro da família toca instrumento musical?
> **F -** Experimentou o pandeiro na sala de aula, mas não gostou. Tem um violão na casa da avó, mas tá guardado. O meu primo também não toca nenhum instrumento.
> **R –** Hahh, mas porque que o violão tá guardado?
> **F -** A avó gosta, mas não tem ninguém que toca, ela também não toca. [...]
> **R -** E no aparelho de som CD ouve alguma coisa? Conhece alguma banda?
> **F** – Vejo na TV *rock*, valsa, *funk*. Canto no karaokê. Meu primo também canta. [O primo também mora na casa da avó]. Nós cantamos e brincamos juntos no karaokê. (Aluna surda Fafá em 04/03/2008).

> **R -** Na tua casa tem alguém que toca um instrumento musical?
> **B -** A minha amiga tem um violão e ela canta músicas.
> **R -** Você experimentou tocar o violão dela?
> **B -** Não, nunca experimentei. É difícil, é muito rápido pra tocar! (Aluna surda Bia em 18/11/2008).

Estes alunos mesmo não tendo uma iniciação musical formal, se relacionam com instrumentos e de certo modo, pode-se afirmar que esta influência do contexto familiar aproximou muito mais os alunos dos conteúdos musicais ministrados na oficina. Como afirma Goffmann (1988) os estabelecimentos sociais determinam a gênese e a construção do "EU". Deste modo essa construção se dá dentro de uma cena em que os *scripts* sociais já estão dados. Desse modo, o "EU" que se vê não se origina no próprio indivíduo, mas na cena toda que foi montada. O 'ser musical', então, é produto dessa cena e está atrelada aos estabelecimentos sociais definidos pela família e pelo grupo.

> **R -** O que teus pais falam da tua participação nesta oficina? Você já falou pra eles que você vem fazer atividades aqui?
> **M -** Minha mãe disse que sabia, porque ela conversou na escola e que é muito legal!Eu gosto muito daqui! (Aluno surdo Manoel em 18/11/2008).

Assim, se na família há apoio e estimulação para a participação em atividades musicais o envolvimento dessa criança certamente será diferente daquela em que a música não aparece como constituinte de uma área de conhecimento, como algo que possa contribuir para a formação cultural dessa criança, ou da percepção da vivência musical como experiência estética e fonte de prazer.

> **R** – Perguntei para a avó da Nani porque ela não queria assinar o termo de consentimento, então ela me respondeu: - "Eu mando ela pra escola pra aprender [...] Não quero este negócio de música. Ela vem aqui pra aprender Matemática, Português e Artes ela pode até fazer [...]. Eu não vou mandar ela pra fazer nada fora da escola, porque se isto tem a ver com aquela associação que trata de Surdos na Mauro Ramos [...]". Nós, então, tentamos explicar novamente o que foi feito nas aulas, e perguntamos se a Nani havia comentado alguma coisa em casa, sobre o trabalho que estava sendo feito na escola. A avó respondeu que sim que ela tinha falado dos fones de ouvido, mas que ela era contra usar, porque o médico tinha orientado que muito barulho poderia ser prejudicial para a audição dela. Também disse que foi com muito sacrifício que ela conseguiu o aparelho e que houve um deslocamento da bateria e era por este motivo que ela não o estava usando mais. Disse, ainda, que Nani tinha um pouco de audição e que no IATEL, sim, ela tinha aprendido alguma coisa, mas que ela não queria nada de trabalho junto à Associação e que não iria autorizar nenhum deslocamento para participar de nada. Expliquei novamente que a Nani e a Sofia não iriam fazer nenhuma atividade fora da escola. Também esclareci que não iríamos utilizar os nomes. Aproveitei para esclarecer que as meninas não estavam usando os fones no ouvido, mas sim no pescoço, apenas para sentir a vibração dos sons e que não estavam sendo expostas a sons em alto volume. A avó novamente

> falou: - “Não estou entendendo que trabalho de música é este. Se elas estão fazendo a disciplina de Artes como pode ter música”? [...] reafirmamos que os conteúdos musicais fazem parte do ensino de Artes e que a escola, inclusive, tem aulas de Música no período vespertino. Perguntamos se ela havia assistido a apresentação da orquestra na semana anterior: - “Sim! Mas tinha muito barulho, eu não ouvi direito. [...] não tenho interesse que minha neta participe dessas atividades de música. Ela tem que aprender coisas importantes. É pra isso que ela vem pra para escola! (Notas de campo em 08/07/2008).

De acordo com Haguiara-Cervellini (2003) “as escolhas dos caminhos educacionais feitas pelos pais são indicadores da aceitação da surdez e de como eles lidam com ela”. (p. 202). No depoimento acima, ao se referir a música como algo “não importante”, fica registrada a concepção da avó, que detinha a guarda da neta, em não acreditar na possibilidade de aprendizagens através das linguagens artísticas: - “Aula de Arte pode até fazer” e, principalmente, através da música, já que a neta é surda. A afirmação da avó confirma o que já havia sido percebido pela pesquisadora em algumas das entrevistas e, também, na revisão da literatura, conforme destacado por Cruz (1997), Hash (2003), ou seja, a representação social de que para muitas pessoas a música não faz parte da vida do surdo e, portanto, seria algo sem utilidade.

5.3 Elementos para Educação Musical do Aluno Surdo

De acordo com as atividades práticas desenvolvidas pela pesquisadora e as referências encontradas na literatura (EDWARDS, 1974, DARROW, 1999, 2003, 2006, 2007, 2008, GLENNIE, 2008a e 2008b) que abordam música para surdos propõe-se as bases para fundamentar o trabalho do professor em sala de aula, conforme descrito a seguir:

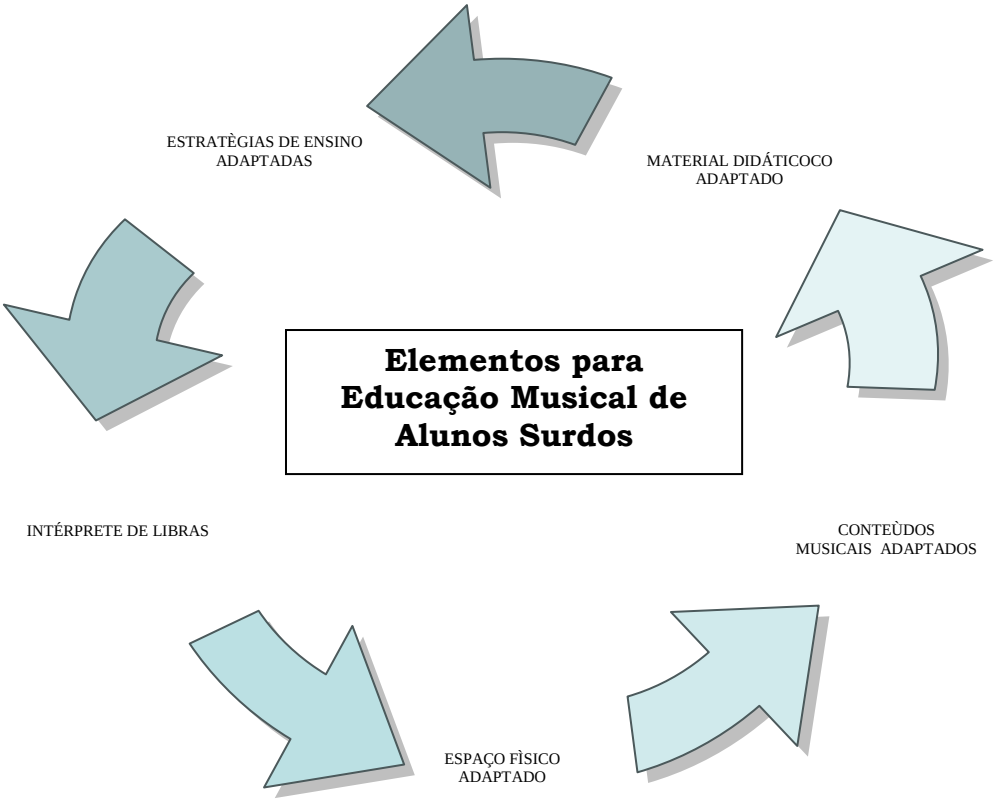

Figura 16 - Elementos para Educação Musical de Alunos Surdos

5.3.1 Adaptação de material didático e estratégias de ensino

Ao ensinar música aos estudantes com surdez uma primeira estratégia adaptativa foi o apoio visual e tátil. Praticamente todos os conceitos foram representados de alguma maneira visual. Da mesma forma, acredita-se que a utilização das caixas de amplificação ou as caixas de ressonância de instrumentos, também se mostraram como estratégias que surtiram efeito para o trabalho de musicalização com alunos surdos. Há, ainda, outras estratégicas para aprendizagem musical que podem ser aplicadas com pessoas que tem níveis de surdez como os programas de computador, indicados por Brow e Denney (1997); ou ainda, os estímulos vibrotáteis e os ajustes de frequência dos estímulos musicais Darrow (1999, 2003, 2006, 2007, 2008);

Ao ser questionada sobre a adaptação das estratégias de ensino realizadas na Oficina a instrutora de LIBRAS Hana se manifesta da seguinte maneira:

> **H** - [...] os surdos precisam de materiais próprios. No Brasil tá muito atrasado! Nós temos que correr atrás do prejuízo [...]. (Instrutora de LIBRAS Hana em 02/12/2008).

De acordo com Darrow (2008), objetivos musicais direcionados para os alunos surdos devem ser os mesmos daqueles, frequentemente, elaborados para os estudantes ouvintes. Os objetivos devem incluir várias formas da participação musical, ou seja:

- escutar a música;
- cantar;
- tocar instrumentos;
- mover-se com a música;
- criar música e, finalmente,
- ler música.

A autora menciona, ainda, que os objetivos da educação musical poderiam, também, incluir conhecimento sobre as obras primas da música e dos elementos da música, ritmo, melodia, harmonia, forma e expressão.

Glennie em entrevista concedida a Salmon (2003) destaca outros objetivos que são fundamentais ao se trabalhar com alunos com surdez. Para ela, proporcionar ao aluno a expansão da sua fantasia para além do que diz o professor em sala é fundamental.

> O meu professor não deu uma receita de como tocar, então, em casa, usava as mãos, acariciava, arranhava com as unhas a pele do tambor, com isto fazia diferentes sons. Então o professor também dizia: - Toque trovoada! E, assim, tocava um som que pra mim era trovoada. - Toque o som de um mar tranquilo, ou então, toque um momento em que o sol brilha e é muito claro, ou ainda, - Nós estamos numa floresta, um pouco assustadora com tons escuros! [...] Fantasia não se pode ensinar! A fantasia deve estar próxima do aluno, ser estimulada, não está em nenhum livro de orientação para professor e é difícil achar um professor que reserve tempo para isso. Mas se a fantasia for estimulada nos seus alunos, eles descobrem tudo o que podem fazer com o seu instrumento e, então, vão trabalhar deste modo continuamente. (SALMON, 2003).

5.3.2 Conteúdos

Há som? Som e silêncio

Um dos primeiros conceitos trabalhados com o grupo foi a presença e a ausência do som. Para esta atividade foi muito importante a utilização dos recursos pedagógicos, entre eles o estrado de madeira e a utilização dos fones. O recurso do Laptop, como já descrito

anteriormente, reproduzia pela tela do computador, o movimento da onda sonora através da ‘pulsação visual’. Os alunos surdos conseguiram diferenciar som e silêncio e aprenderam a fazer a utilização de alguns termos musicais utilizados para se referir a eles. Na transcrição abaixo procurou-se através da utilização de cartelas com representações gráficas verificar se este entendimento ocorreu efetivamente e como estes conceitos foram assimilados pelos alunos:

R - O que nós fazíamos aqui?
B - Nós batíamos o tambor.
R - Era o pulso da música?
B - Ah! Sim, era isto!
R - E aqui, por exemplo, como a gente executava?
B - É uma batida e zero, porque naquela não tem som.
R - Isso! Era o pulso do silêncio! E como se toca isso?
B - Um tem som e outro não tem som. (Aluna surda Bia em 18/11/2008).

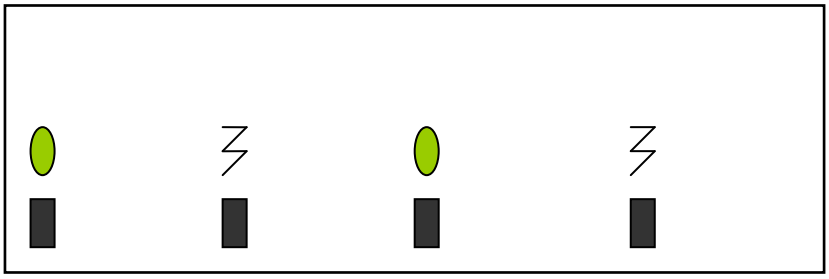

Figura – 17 – Cartela som e silêncio

R - Você lembra disso aqui? O que a gente fazia nessa cartelinha aqui ó...
M - Eram batidas no tambor!
R - Era o nosso [...] pulso?
M - A professora batia o pulso no tambor!
R - E aqui?
M - A professora batia no tambor e tinha batida no verde com as madeirinhas.
R – As madeirinhas eram as baquetas. E a gente tocava nesse?
M - Aí parava. Nesse, a gente parava, não tocava!
R - É isso! O silêncio!
M - Não bate e aí segue! (Aluno surdo Manoel em 18/11/2008).

A utilização de cartelas com a indicação visual foi fundamental para que os alunos compreendessem os conteúdos que estavam sendo trabalhados. É importante registrar que a atividade com as cartelas foi realizada somente após uma preparação feita com material em EVA. Trata-se de figuras geométricas em diferentes formatos: retângulos, triângulos, círculos e quadrados e em cores diferentes. Este material foi colocado e organizado sobre o estrado de madeira. Foi possível trabalhar com várias seqüências. Primeiramente, utilizou-se apenas os retângulos que estavam representando a presença de som. Os alunos tinham que estabelecer

um pulso coletivo. Em seguida, foi adicionado um triângulo para representar o pulso em que não haveria som. A sequência foi executada diversas vezes, sempre alternando-se o sinal do silêncio, ou seja, primeiro pulso, depois segundo pulso e assim por diante. A medida que os alunos fixavam essa estrutura eram incorporados novos elementos.

A questão da presença e da ausência do som ficou claramente demonstrada pelos alunos Toni e Ana que executam as sequências determinadas pela professora, a partir da partitura analógica montada sobre o estrado de madeira com o apoio dos materiais didáticos em EVA. Depois da compreensão de som e silêncio, foram então utilizadas as cartelas com a inclusão de novos elementos como subdivisão do pulso. Esse momento em que o grupo de alunos surdos consegue perceber a presença e a ausência do som, primeiramente através da percepção das sensações vibrotáteis e posteriormente, através da interpretação das cartelas rítmicas, foi fundamental para dar prosseguimento aos conteúdos musicais.

Identificação do pulso na música

Percebidos som e silêncio foram realizadas algumas atividades, buscando-se identificar o conteúdo pulso. Na atividade do conto sonoro, foi realizada uma associação da continuidade, fazendo-se uma relação entre os pulsos e os passos no jardim. Os alunos perceberam essa continuidade e estabelecem a noção da música como algo no tempo - que tem um começo e um fim. Mais tarde é através da interpretação da partitura analógica que se realiza uma associação do que seria este elemento de ligação da música – 'pontinhos' – relatados pelos alunos.

R - Você lembra o que a gente fez aqui Ana? O que a professora fez quando tinha este sinal aqui na cartela?
A - São passos [...] são pontinhos.
R - E o que a pessoa fazia quando mostrava esta cartela?
A - A professora tocava na mesa.
R - E esse?
A - O tambor.
R - O que era esse? [Mostro a cartela com as estruturas de subdivisão de pulso]
A - A baqueta. Era a baqueta que tocava! (Aluna surda Ana em 02/12/2008).

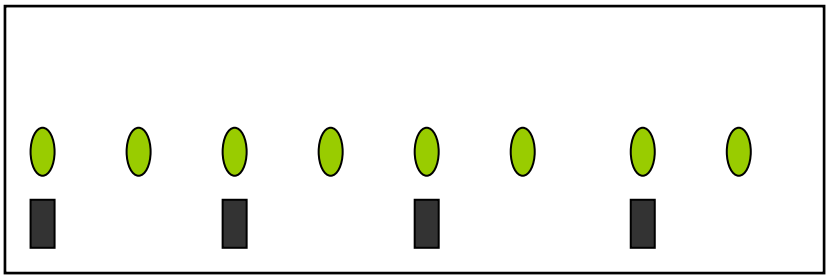

Figura 18 – Cartela pulso e subdivisão

> **R -** Com a ajuda do tambor fomos marcando o pulso. Alguns alunos mostraram dificuldade em marcar o pulso com as baquetas. Então mostrei a marcação binária, com movimentos dos pés, solicitando que me imitassem. Ficamos algum tempo nesta marcação e pude perceber que Toni pulava com os dois pés ao mesmo tempo. Então, para corrigir seu movimento, fui mostrando para ele que era um pé de cada vez. A aluna Bia entendeu e reproduzia com facilidade. A aluna Ana também entendeu, mas apresentava mais lentidão em seus movimentos [ela leva uns segundos para processar o movimento e executá-lo]. Esse pequeno atraso em relação aos demais, dificultava um pulso único, exigido para o trabalho de execução instrumental. Assim, neste momento, ainda não foi possível fazer uma unificação do pulso. (Notas de campo em 14/10/2008).

Identificar o pulso parece ser algo instantâneo nos processos de musicalização de crianças ouvintes. No caso da musicalização com alunos surdos este processo se mostrou mais demorado e nem sempre com resultados positivos. Foi preciso desenvolver várias atividades para que os alunos percebessem o que era o pulso na música. A atividade 'corrente pulsante', foi a primeira a ser utilizada para estabelecer um referencial de pulso através do toque das mãos. As brincadeiras cantadas com material de apoio (copos, baquetas, palitos de madeira e tampas de garrafa) e sons do corpo (estalos de dedo, batidas de palmas, pés, joelhos e pernas), também tinham como objetivo conscientizar os alunos sobre pulso.

Mais tarde, procurou-se dar esta consciência de pulso e andamento da música para os alunos surdos através de atividades de movimento corporal sobre o estrado de madeira. Também foram utilizados os recursos visuais oferecidos pelo metrônomo. O aparelho usado tinha a pulsação auditiva e visual (luzinha que piscava). Esse aparato visual foi utilizado para dar mais clareza para as crianças surdas sobre a pulsação na atividade de interpretação da partitura analógica. Vários andamentos foram colocados, sempre buscando associar uma indicação do pulso com uma execução da partitura, a partir do andamento selecionado. Assim, ao tomar consciência de que a música tem um pulso tentou-se estabelecer uma referência de velocidade da música.

Ao propor as atividades musicais que enfatizassem os conteúdos pulso e andamento da música não era possível ainda avaliar uma compreensão por parte dos alunos surdos do que se estava tentando ensinar. Os movimentos executados sobre o estrado poderiam simplesmente ser copiados pelos alunos. Além disso, nem sempre a estratégia de sentar-se sob o estrado de madeira favorecia as sensações vibrotáteis. Essa percepção era dificultada pelo volume das roupas (por ser ainda frio, as crianças vinham agasalhadas e isso atrapalhava a percepção dos sons através do corpo). Foi o caso do aluno Toni em que os referenciais utilizados ainda não auxiliaram na compreensão dos conteúdos.

> **De**. – O aluno Toni conversa com a professora [...] dizendo que ele não sentiu quase nada da vibração da música no tablado [neste momento a instrutora de LIBRAS Hana o incentiva a expressar a sua opinião sobre a atividade anterior]. O aluno Toni diz também que não consegue distinguir a diferença entre uma música lenta e rápida. Na fala do Toni a professora também o questionava a fim de fazer ele se expressar, isto é, dar a sua opinião em relação às atividades. (Observação bolsista Debi em 30/09/2008).

Por outro lado, a atividade de apreciação apoiada pelo movimento da onda sonora, realizada através do Laptop, demonstrou ser apropriada. Como já comentando anteriormente, os alunos surdos fizeram esta apreciação mediante a percepção da sensação vibrotátil com os fones e apoiada pela pulsação visual. Ainda, para ajudar a estabelecer uma referência do andamento da música, os alunos executam a "Dança dos balões"[32] com movimento corporal. Se pelas reações físicas e pelos movimentos corporais executados era possível supor uma aprendizagem, foi somente através da avaliação final, ou seja, mediante a realização das entrevistas, que os alunos demonstram verbalmente, uma compreensão desses conteúdos.

> **R –** Bia o que nós fizemos neste dia, você lembra?
>
> **B –** Não, não lembro [...]
> **R -** Você tava na aula no dia do balão?
> **B –** Ah! Eu lembrei! Teve uma brincadeira do balão que nós jogamos pra cima. Devagar e depois mais rápido. É verdade, eu lembro! (Aluna surda Bia em 18/11/2008).

> **M -** Eu estava sim! Muitos balões estouraram!
> **R -** O que a gente fez com os balões?
> **M -** Nós enchemos e jogamos pra cima.
> **R -** E o que o jogar pra cima tinha relação com a música?
> **M -** Tinha um aparelho de música em cima de uma cadeira e nós sentíamos isso no peito. E o os movimentos eram mais rápidos. Tinha músicas rápidas! (Aluno surdo Manoel em 18/11/2008).

> **A** - Era o balão que nós enchemos e nós cantamos também [...] e depois nós ficamos sentados pra sentir a música. (Aluna surda Ana em 18/12/2008).

Pelas descrições acima, percebe-se que o trabalho com crianças surdas em um contexto inclusivo, envolve a busca por estratégias que favoreçam de diferentes maneiras a aprendizagem dos alunos. Sabe-se que nem sempre os resultados serão positivos, mas de todo modo, cabe ao professor dentro de suas possibilidades, buscar outros referenciais que auxiliem na busca pela aprendizagem.

Mesmo para os alunos surdos profundos o conceito de pulso na música foi compreendido. Ana que muitas vezes parecia estar dispersa, quando solicitada, executa a

[32] Para realizar a atividade "dança dos balões" utilizou-se as faixas "Muñecas de Papel" e "Nubes de algodón". CD Piano Minis: 21 esbozos espontâneos para expressión creativa em el aula. Autoria de Juan Montesinos Sánchez. Edita Alameda: Murcia/Espanha, 1998.

atividade de forma correta. Toni também se esforça e apesar de ainda não ter estabelecido parâmetros da força que precisa ser empregada no movimento de tocar com a baqueta no tambor, logo após receber orientação da professora, passa a executá-lo por imitação. A dificuldade de coordenar movimentos simultâneos pode ser explicada pela falta de coordenação motora identificada no aluno em vários momentos. O movimento simultâneo de pé e palmas, deu mostras que Toni não domina plenamente a questão motora, o que não seria comum para uma criança com doze anos de idade. Da mesma forma Toni apresenta em várias atividades, dificuldades para executar os movimentos que colocaram em evidência a lateralidade. Nas brincadeiras cantadas, gestos simples de toque físico, envolvendo lado direito e esquerdo do corpo não eram compreendidos por Toni. Essa dificuldade acabava gerando um desconforto no aluno. Esse desconforto era demonstrado pela apatia em determinadas situações ou mesmo por gestos mais enfáticos, como por exemplo, a destruição de objetos pedagógicos, utilizados como apoio para a execução da atividade.

As dificuldades demonstradas por Toni e Ana evidenciam a importância da adaptação de estratégias. Como afirma Vygostky (1989) é preciso adaptar as estratégias, para que o aluno contorne as suas dificuldades e possa se apropriar do conhecimento. O planejamento das atividades com ênfase nos conteúdos musicais realizado pela pesquisadora procurou levar em consideração as respostas dadas pelo aluno e as possibilidades de trabalho para ampliar gradativamente este conhecimento.

Sons agudos e graves: ‘o som é fraquinho e forte’

Todas as vezes que os alunos surdos foram solicitados para diferenciar o parâmetro do som altura, manifestavam que os sons percebidos eram mais fraquinhos e/ou, então, mais fortes. A primeira probabilidade levantada pela pesquisadora era de que fosse impossível diferenciar as alturas, até porque durante as atividades os alunos sempre empregaram a terminologia incorreta para se referirem a esse parâmetro. Glennie (2008) ajuda entender esta confusão de nomenclaturas e a dificuldade de diferenciar graves de agudos. Para ela, as notas graves são mais perceptíveis ao surdo, em detrimento das sonoridades mais agudas porque a capacidade de escutar as notas graves estaria relacionada com uma eficiência desenvolvida pelo aparelho auditivo humano.

> Se nós podemos todos sentir as vibrações de frequência grave porque não podemos sentir vibrações mais agudas? É minha crença que sim! Nós podemos! É apenas porque a frequência fica mais aguda e nossos ouvidos se tornam mais eficientes e eliminam a sensação do “sentir” as vibrações. (GLENNIE, 2008b).

Ao afirmar que é possível sentir as vibrações sonoras de sons mais agudos, Glennie instiga a pesquisadora a procurar por possíveis sons que pudessem permitir aos alunos a percepção dessas vibrações. Assim, foram desenvolvidas várias atividades para buscar elucidar esta questão. Contudo, pelo pouco tempo que o grupo teve para experimentar os objetos sonoros e instrumentos durante as atividades da oficina ainda não foi possível chegar a um escalonamento auditivo para facilitar esta descriminação do parâmetro altura, em sala de aula. A dificuldade relatada inicialmente pode ser comprovada a partir dos depoimentos transcritos a seguir:

> **R** - Perguntei aos alunos surdos se eles conseguiam fazer uma diferenciação das alturas demonstradas no piano pelo instrumentista. A aluna surda Bia respondeu que os sons agudos eram bem fraquinhos e que os graves ela sentia melhor. Inclusive nos pés, pela vibração do assoalho de madeira. Notei que quando o instrumentista tocou o piano, a primeira coisa que Bia fez foi colocar a mão na caixa de ressonância do instrumento. O mesmo foi solicitado para os demais alunos fazerem. Quando notava que podia fazer algumas perguntas que pudessem ajudar ao grupo na compreensão dos parâmetros do som, ia interrompendo o músico e solicitando que ele executasse a sequência ao piano. Foi o caso, por exemplo, ao pedir para que ele tocasse notas graves e os alunos visualizassem as cordas que estavam ressoando. Mencionei ainda a influência do tamanho das cordas e da espessura delas com o parâmetro de altura dos sons. Ao tentar demonstrar para os alunos a vibração das cordas, primeiramente nota a nota e, depois, a execução de um trecho, tinha-se como objetivo demonstrar ao grupo que a música não é formada por um som apenas, mas vários sons simultâneos, e que se podia perceber esta diferença pela sensação vibrotátil ao encostar o corpo na caixa de ressonância do instrumento. (Notas de campo em 04/11/2008).

Apesar dos estudos de Haguiara-Cervellini (1983), Cruz (1997) e Glennie, (2008a), apontarem para as possibilidades de reconhecimento por alunos surdos do parâmetro altura, a pesquisadora verificou que nas atividades desenvolvidas na oficina os alunos não conseguiram fazer esta distinção de sons graves e agudos. Até mesmo a professora instrutora de LIBRAS Hana, também surda, e que participou de algumas atividades, emprega a denominação sons fracos e fortes para se referir a esse parâmetro:

> **H -** Sons do piano, por exemplo, o som do piano eles gostaram demais! É muito bonito! Eles [...] e aí eu comentava: - Tá, mas como é que era? E eles comentavam: - Tinha cordas com sons fracos e sons fortes. E nos tocávamos no instrumento e nós sentíamos a vibração. Então, tinha o tambor e eu perguntava: - E o tambor, o som é fraco ou é forte? – Ah! O tambor é muito forte! Eles comentavam assim [...]. Tinha outros instrumentos que era fraquinho, mas o tambor é muito forte! Eles gostaram desta experiência. (Instrutora de LIBRAS Hana em 02/12/2008).

O texto transcrito evidencia que os parâmetros altura e intensidade geraram confusão para o aluno surdo. Certamente, por ser a altura, como bem relata Glennie, o parâmetro que

representa maior grau de dificuldade de percepção ao surdo, seria preciso um tempo maior e a utilização de equipamentos adaptados para que se pudessem criar estratégias para facilitar essas diferenciações. De todo modo, alunos com grau de surdez mais leve podem perceber este parâmetro com maior facilidade do que os alunos com surdez profunda.

Duração do som: 'o som é mais demorado'

O parâmetro do som duração, certamente, foi o parâmetro que mais facilmente os alunos surdos diferenciaram. No relato da intérprete que fez a transcrição das falas das crianças surdas, pode-se compreender como os conceitos são descritos para o grupo em LIBRAS. A intérprete omite os termos *reverberação* e *duração.* Então, para traduzir o termo *duração*, dito pela professora, a intérprete utiliza o sinal *demorado*.

> **R**- A gente pode dizer assim, que quando eu falo de duração do som ele reverbera [...] vibra bastante.
> **D** – A intérprete Dora usa o termo demorar, em seguida, prolongar ou prolongação. A intérprete acrescenta: - "Como o som do rasgo do jornal, lembra? Demorado!" (Intérprete de LIBRAS Dora em 02/12/2008).

A partir da atividade de estruturação sonora feita através da atividade "Orquestra de Papéis". a pesquisadora propõe uma aproximação da visualização dos sons nas cartelas do parâmetro duração. A orquestra de papéis consiste em uma exploração das possibilidades sonoras do papel.

> **R** - Combinei com o grupo o sinal de corte de regência para determinar o silêncio dos músicos. Cada aluno experimentou inicialmente, diferentes possibilidades de sonoridades com folhas de jornal como, por exemplo: amassado, rasgado por inteiro, rasgado em pequenos pedaços, estalos, folha esticada com pequenas palmadas, entre outros. Nesta primeira exploração nenhum aluno poderia repetir a sonoridade do colega. Em seguida, proponho organizar estas sonoridades. Agora em duplas. Cada dupla executa uma sonoridade, daquelas exploradas anteriormente, conforme indicação da regente. Os gestos de regência servem para promover a atenção para as ações pretendidas, ou seja, executar e/ou parar. Na sequência distribuí instrumentos musicais para alguns membros do grupo e intercalei os sons das folhas de jornal com os instrumentos. Treinamos esta execução, sempre alternando a ordem de execução para que os alunos mantivessem a atenção na regência. (Notas de campo em 30/09/2008).

A atividade cumpre os objetivos não pelas sonoridades alcançadas, até porque neste momento não se utilizou nenhuma amplificação, para a reprodução da "peça sonora", mas principalmente pela atenção e pelo caráter de criação desenvolvido pelo grupo. Apesar de a intérprete não utilizar a mesma nomenclatura para fazer a transcrição em LIBRAS, os alunos compreendem o sentido da informação repassada e conseguem assimilar o conceito - objeto

da aprendizagem. Essa compreensão pode ser comprovada na sequência em que os alunos fazem uma explicação do que foi aprendido no dia em que o conteúdo duração foi trabalhado.

> **Va** - A professora vai explicando cada desenho e explicando os sons, a duração que os desenhos representam. Quando ela mostra o primeiro desenho e o aluno Manoel diz: - "É o rasgo do jornal"! A professora diz: - "Muito bem! Ótimo, é isso aí! Pode representar o som do rasgo, porque é mais demorado!" Depois vai explicando a vibração de cada um dos desenhos, o tempo de duração de vibração de cada um e pedindo para os alunos associarem estas representações com os instrumentos selecionados. (Observação bolsista Vani em 07/10/2008).

No momento que o grupo demonstra compreender que alguns dos instrumentos musicais utilizados nas atividades poderiam ressoar por mais tempo, a pesquisadora procura mostrar de outras maneiras a duração do som e sua relação com o pulso na música. Para aproximar esta informação ao que já havia sido trabalhado na Representação gráfica - Interpretação (Figura 7), a pesquisadora trabalha com a cartela abaixo:

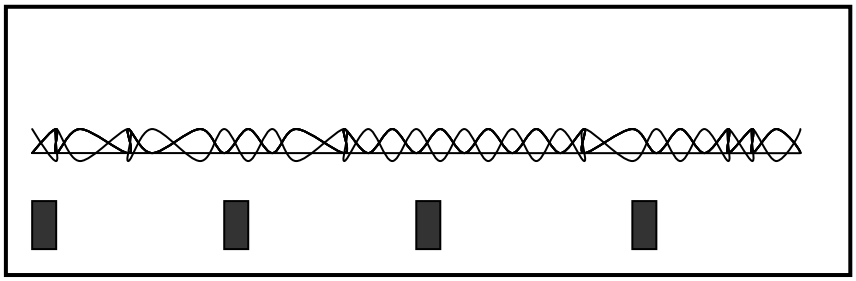

Figura 19 - Cartela duração do som

> **R -** Pra cada batida de pulso quantas tinha que tocar no tambor?
> **M -** Esse ficava [...] vibrando mais tempo. Som era mais demorado [...]. (Aluno surdo Manoel em 18/11/2008).

Como evidenciado pela fala de Manoel, com o apoio visual ficou muito mais fácil para o aluno perceber a duração do som e a sua relação com o pulso. Na sequência, a pesquisadora apresenta ainda, outras cartelas com diferentes possibilidades de representação da duração do som (duração de um pulso e de dois pulsos). Deste modo, os alunos vão executando estas variações sem apresentar dificuldade de entendimento e, consequentemente, de execução. Nos processos de musicalização realizados com o grupo de alunos não se utilizou a escrita formal em música, apesar das referências a ela estarem implícitas nas cartelas utilizadas.

Timbres: 'o som é diferente'

Ao utilizar sinônimos para fazer a tradução para LIBRAS a Intérprete Dora busca favorecer o entendimento do conceito, seja para o parâmetro duração ou timbre. No caso da palavra timbre a intérprete utiliza o termo sonoridade e, em seguida digitaliza a palavra em alfabeto manual. Para executar a representação sonora a professora pede especial atenção para a visualização das representações na partitura e das cores registradas. Essa associação foi feita anteriormente com o grupo para dar referenciais visuais na hora da execução.

> **R** - O aluno Manoel tocou e explorou o triângulo percebendo diferenças timbrísticas. Comentou que dependendo do lado que batia no instrumento o som era diferente. (Notas de campo em 07/10/2008).

> **R -** Você lembra que instrumento tocava no CD, no aparelho, na Música do Cuco[33]?
> **M -** Acho que tinha assim [...] um teclado.
> **R -** É um piano. Isso! (Aluno surdo Manoel em 02/12/2008).

A capacidade do aluno surdo Manoel identificar timbres pode ser constatada em diversas oportunidades. Ao mencionar e identificar que o principal instrumento executado da peça de *Camile Saint Säens*, era um teclado, por exemplo. Para a pesquisadora ficam claros que alguns referenciais relativos à discriminação de timbres já estavam internalizados em Manoel, pois a atividade de apreciação sonora com apoio do Laptop e de um musicograma foi realizada uma única vez com o grupo de alunos e, em nenhum momento comentou-se que era um piano que estava executando a melodia da música. Nesse musicograma que funcionou como uma partitura analógica da "Música do Cuco", estavam destacados: pulso, sons graves e agudos, sinal de pausa, timbres diferentes (cordas e sopro), intensidade, sinais de repetição, linha melódica, entre outros. A partitura analógica com indicativos visuais foi utilizada como recurso pedagógico para a compreensão dos elementos da música.

Intensidade

O parâmetro intensidade foi utilizado, principalmente, quando da interpretação das partituras analógicas. O assunto foi introduzido ao grupo na atividade de estruturação sonora, através da orquestra de papéis. O grupo de alunos deveria alternar sons mais fortes e outros mais fracos para caracterizar a dinâmica dos sons. A marcação do acento também foi trabalhada pela professora no recital didático com o apoio do instrumento piano. Foi

[33] *Camille de Saint-Saëns -Le Carnaval dês Animaux – "Lê coucou au fond des bois"*. Harmonia Mundi, 1996

solicitado ao instrumentista tocar várias peças do folclore brasileiro para que as crianças pudessem reconhecer as cantigas que estavam sendo executadas. Além disso, as crianças deveriam marcar o pulso e a sua acentuação. O grupo foi estimulado a marcar com as palmas. Foi nesse momento que a aluna surda Bia ao escutar a canção folclórica "Terezinha de Jesus" em ritmo ternário, argumentou que essa música se tratava de uma "valsa, pra dançar".

> **R** – No momento que o instrumentista toca a música escolhida, Bia diz se tratar de uma valsa, pra dançar. Os demais membros do grupo se manifestam e reconhecem a melodia. Canto com eles um trechinho. Peço para o músico executar novamente a peça e convido os alunos surdos para dançar ao som da "valsa da Bia". [...] os alunos se mostram dispostos, danço primeiramente com Manoel, depois Ana e Toni. [...] a intenção era verificar a expressão corporal dos alunos e o ritmo interno de cada um ao dançar e acompanhar a música que estava sendo tocada. A aluna Ana estava bem solta e mostrou agilidade. O mesmo observei com Manoel. O aluno Toni já demonstrou um pouco mais de resistência, mas se deixou levar a partir da condução da professora. A aluna Bia não quis dançar e sua opção foi respeitada. (Notas de campo em 04/11/2008).

A intensidade também foi trabalhada em outros momentos da aplicação das atividades práticas. Buscou-se fazer uma associação ao ritmo ternário, identificado por Bia no concerto didático. Para tanto são realizadas atividades de movimento corporal. Na seqüência com o apoio das cartelas, é feita uma associação do movimento corporal com a visualização desta sequência e, por fim, os movimentos são executados por baquetas. A professora utiliza ainda o apoio do tambor. Assim, através da utilização das cartelas, procura-se evidenciar um primeiro pulso mais forte, com a indicação do sinal de acento e os outros dois pulsos uma sonoridade mais fraca, conforme representação abaixo:

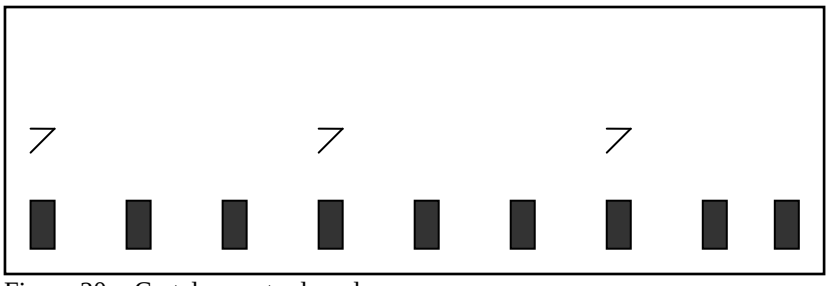

Figura 20 – Cartela acento do pulso

No relato de observação transcrito abaixo, a Bolsista Debi exemplifica uma das associações em que estava se trabalhando a dinâmica.

> **De**. – Toni e Ana (crianças com surdez total) não participam da atividade no ritmo das demais crianças, elas fazem o que elas entenderam e ao seu tempo. Na realidade, dá a entender que os dois estão alheios aquele momento, isto é, estão dispersos da atividade. Em um determinado momento da atividade, a professora pede que as crianças (uma a uma) se dirijam até o tambor para tocá-lo a fim de marcar o pulso. A aluna Ana, realiza esta atividade e acerta a marcação

> do pulso no tambor, isto é, ela não teve dificuldade em realizar a atividade. Para mim, foi uma surpresa, pois como explicitei anteriormente ela não estava no mesmo ritmo das outras crianças quando estavam marcando os pulsos nas baquetas e ela passou a idéia de estar alheia à atividade. O aluno Toni também foi chamado para tocar no tambor, porém nas suas primeiras tentativas, ele bate com tanta força que chega a doer, assim a professora pede para a Instrutora de LIBRAS da Oficina Dora, solicitar que o aluno bata no tambor com mais suavidade. Toni consegue realizar a atividade, embora algumas vezes ele possua dificuldades, principalmente quando precisa fazer movimentos simultâneos com os pés (pulso) e com as mãos (subdivisão do pulso), precisando de auxílio. (Observação bolsista Debi em 14.10.08).

Ao fazer a apreciação sonora da Suíte 'Carnaval dos Animais', especificamente do movimento do 'Cuco no Bosque', alguns alunos relacionam a diferença das sonoridades do piano em contraste com os sons do clarinete (representação do pássaro). Novamente as expressões sons fortes e fracos são utilizadas pelos alunos, mas agora, com a terminologia correta, ou seja, para referir-se ao parâmetro do som intensidade.

Darrow (2008) alerta para o fato do ajuste do volume dos aparelhos quando se está lidando com crianças com surdez. Para ela, é uma grande tentação para o professor ajustar o controle de volume durante a execução da peça. Reafirma, contudo, que isto não deve ser feito. O professor deve determinar o melhor nível do volume no começo da peça e ajustá-lo na zona de maior conforto para o aluno surdo, independentemente do grau da surdez da criança. A autora sugere que uma vez estabelecido este nível de referência, o mesmo não deverá ser mudado durante a sua execução. Uma música tem, naturalmente, variações na sua dinâmica e, assim, durante a sua extensão encontram-se graduações de intensidade, indo do mais fraco ao mais forte, por exemplo. Se o controle de volume for ajustado para a zona de conforto, assim que as crianças começarem a ouvir as partes mais fracas, quando a parte mais forte chegar, pode haver sobressaltos e, pode-se ainda, correr o risco de destruir esta percepção de variação da intensidade quando o controle é ajustado e reajustado, simultaneamente. Assim, sugere-se que nas peças com variação de dinâmica as crianças sejam instruídas a escutar com muito cuidado.

Interações e trabalho colaborativo

Ao longo do desenvolvimento das aulas percebeu-se que o aluno Toni precisava de direcionamento mais ativo para a realização das atividades, seja por parte da professora, seja por parte dos próprios colegas. Estas interações ente alunos surdos foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho, pois evidenciou que mesmo com a ajuda da intérprete em determinadas situações eram os próprios alunos que explicavam entre si o que fazer. Estas

interações ocorreram, muitas vezes, de forma voluntária e o aluno que já tinha compreendido ‘o que era pra fazer’ ajudava a explicar para o colega. Esse papel de auxiliar ou de monitor variou entre os alunos surdos, mas foi desempenhado com muito mais frequência pela aluna Bia.

> **R** - Assim que a aluna surda Bia compreendia o que deveria ser feito foi ajudando a explicar os movimentos para Toni e Ana. O fato de estar presente em todas as aulas garante a ela uma certa segurança na condução das interações. Para mim foi muito produtivo ver como ela estava entusiasmada e segura para fazer a intermediação com os outros alunos surdos. (Notas de campo em 14/10/2008).

> **De**. - Em uma das explicações da professora, a aluna surda Bia, que está bem envolvida com a atividade, tenta explicar para o Toni o que consiste esta atividade que eles estão realizando, é reforçada pela própria “fala” de Bia: - Eu explico para ele porque ele me entende! Porém, neste momento, ele não dá tanta atenção a ela. Depois de algumas tentativas de explicação, Bia parece estar impaciente e fala: - “Hoje ele não presta atenção em mim!” (Observação bolsista Debi em 14/10/2008).

> **R** - Toni estava desmotivado e sentou em uma cadeira. Bia por várias vezes sinaliza para ele chamando-o para que ficasse em pé e realizasse a sequência ritmica. Toni ainda tinha dificuldades, então fiquei ao seu lado e treinei com ele uma vez mais. Ele executou a sequência, mas percebi que os movimentos estavam desconexos e apresentavam atraso em relação aos demais alunos. A aluna Ana também conseguiu executar, mas apenas nos movimentos mais lentos. (Notas de campo em 11/11/2008).

Os comportamentos e as dificuldades demonstradas pelo aluno Toni podem estar relacionadas a alguma dificuldade cognitiva associada ao seu déficit sensorial. Contudo, trata-se de suposição uma vez que a pesquisadora não teve acesso a dados relativos a uma avaliação do seu desenvolvimento motor e tampouco, tempo disponível para investigar mais a fundo e propor mais atividades com o objetivo de ajudá-lo a superar as dificuldades demonstradas.

Ao finalizar esta seção achou-se importante fazer a descrição de uma das cenas mais marcantes para a pesquisadora no trabalho realizado com os alunos surdos.

> **R** - Peço para o instrumentista encerrar a apresentação e tocar uma última música para a nossa apreciação. Ele coloca a partitura na estante. Então, os alunos perguntam como ele faz para ler todas aquelas notas. Ele explica que para cada mão existe uma linha escrita, indicando que cada desenho de nota tem uma duração diferente. O grupo fica impressionado com a quantidade de figuras musicais representadas na folha. Enquanto o músico toca, percebo que o aluno surdo Toni está com o corpo todo colado, na parte lateral do piano de armário. Ele ficou alguns minutos nesta posição, sentindo a vibração dos sons pela caixa de ressonância do instrumento, até que a música terminasse. (Notas de campo em 04/11/2008).

O aluno Toni faz demonstrações de que a experiência da percepção da sensação vibrotátil em seu corpo foi a mais significativa, mesmo com os recursos utilizados pela pesquisadora em sala de aula, a experiência do concerto didático foi a mais marcante para ele. Edwards (1974, p. 105) já afirmava que "o piano é ensinado com sucesso ao surdo". O concerto didático com o propósito de sensibilização musical se constituiu como uma forma de apresentar aos alunos o instrumento piano, mas evidenciou para a pesquisadora que poderia, em etapas futuras, se caracterizar como um recurso de grande importância para ampliar as aprendizagens musicais dos alunos surdos. Ao descrever as atividades neste dia Toni se manifesta através do desenho:

Figura 21 – Representação do piano – aluno Toni

No final das atividades da Oficina ele também resgata a sua experiência com o instrumento piano:

R - Esse foi o piano o que foi feito neste dia?
T - Nós ficamos sentados e tocamos no piano.
R - Sentiu a vibração das cordas do piano?
T - Lembro. Eu lembro!
R - Do que mais gostou da oficina de música?
T - Do piano. Eu gostei mais do piano! (Aluno surdo Toni em 02/12/2008).

O exercício de se ensinar música para alunos surdos em um contexto inclusivo sempre será árduo, pois exigirá um tempo maior da preparação e estruturação das atividades, por parte do professor. Mas não será este o papel do professor para todas as aulas, mesmo que

estas não sejam direcionadas para um contexto inclusivo? Certamente, esta não se constitui uma tarefa fácil, também não o é a tarefa de ser professor nos dias atuais em que se precisa ensinar para as muitas diferenças na sala de aula. Como sugere Vigotsky (1997) são as habilidades e não as inabilidades do surdo que devem ser cultivadas e trazidas à tona. Da mesma forma Sacks (1997) destaca que as avaliações deverão ter como foco o que "está preservado e não o déficit (p. 202)". Beyer (1999) também reafirma que os esforços pedagógicos devem estar focados no âmbito psicossocial e não no déficit orgânico (p. 31).

Ao propor atividades musicais significativas para alunos surdos com o apoio de procedimentos diferenciados buscava-se elementos que pudessem nortear o trabalho do professor de música para atender a contextos inclusivos. Neste sentido, o professor que trabalhará com o aluno surdo deverá manter em mente a inabilidade de audição desses alunos, e trabalhar em torno dela, contornando-a, dentro do possível. Assim, cada potencialidade das crianças seria usada a fim de desafiar e de desenvolver, positivamente, as suas habilidades musicais, respeitando-as e motivando-as para usufruírem da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de escola para todos defendida na Declaração de Salamanca (1994) preconiza que todas as crianças e jovens devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. É a partir destes pressupostos que a construção de sistemas educacionais e a organização de escolas e classes especiais passa a ser estruturadas. A educação inclusiva, como indicado no documento que trata da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008c), se constitui como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos em que a igualdade e a diferença são tratadas como valores indissociáveis. Portanto, este documento avança em relação às circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Neste sentido, a busca dos gestores das instituições de ensino por alternativas para organizar, da melhor forma possível, a crescente demanda de inclusão de alunos com deficiências em salas de aula, busca atender os pressupostos do paradigma da inclusão, e tem encontrado respaldo em nível federal, estadual e municipal.

Após uma revisão da produção de pesquisa no Brasil no campo da surdez não parece haver um programa de música direcionado ao aluno surdo. Não se pretendeu neste trabalho, entrar na discussão a respeito da controvérsia sobre utilização dos métodos multissensorial (oralismo), unissensorial ou abordagem acupédica, ou ainda da comunicação total (SOUZA, 1998, LUCHESI, 2003, SMITH, 2008). Para a ação do professor também não se entrou no campo da terapia da música ou musicoterapia (BRUSCIA, 2000, BENENZON, 2008). Nesta tese procurou-se apontar elementos que possam fundamentar a estruturação de um programa da Educação Musical que abordasse questões sobre as práticas pedagógicas, tendo em vista as capacidades na compreensão de cada criança para participar de atividades musicais, respeitando a sua diferença. As mudanças de atitudes frente à diferença, apontadas por Edler Carvalho (2000), o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem (VIGOTSKY, 1989, 1997), a Educação Musical e suas adaptações para a aprendizagem dos alunos surdos sugeridas por Edwards (1974), Darrow (1999, 2003, 2006, 2007, 2008) e Glennie (2008a, 2008b), são alguns dos fundamentos que ajudaram a

pesquisadora a estruturar os elementos de um programa de educação musical para alunos surdos em contexto inclusivo.

Apesar das políticas estarem implantadas, educadores e outros profissionais que trabalham com crianças surdas ainda encontram dificuldades para incluir alunos com surdez na sala de aula, conforme relatado na seção três da pesquisa. Dentre os motivos apurados surgem questões relacionadas a LIBRAS (falta de intérprete na escola, falta de professor instrutor, ou ainda, quando as duas situações aparecem contempladas surge mais um item, ou seja, a falta de um aprofundamento na Linguagem de Sinais dos próprios alunos surdos, entre colegas e entre professores). Além dessa barreira, para promover a inclusão de alunos surdos, outras se mostraram. Segundo constatado pela pesquisadora através das entrevistas, professores continuam dando aula para alunos surdos da mesma forma do que para os alunos ouvintes. Como já apontado por Vigotsky (1997), a educação de surdos não difere da direcionada para ouvintes, uma vez que eles detêm déficit sensorial e não cognitivo, mas como bem coloca (BEYER, 1999, p. 37) "entende-se que não haja diferença alguma nas condições de aprendizagem entre os grupos, desde que suas especificidades sejam levadas em consideração".

A adaptação dos instrumentos é imprescindível para a apropriação cultural da criança surda. Vygotsky (1989) trata a questão dos instrumentos psicológicos como sendo aqueles capazes de mediação e que representam a permanente possibilidade do ser humano de produzir transformações afetivas, cognitivas e também de natureza moral em si mesmo. Sofrer transformações pela ação de outros ou produzir transformações nos outros. É exatamente esta transformação cultural que a criança elabora que lhe permitirá interagir com o grupo social. Assim, quanto mais instrumentalmente a criança interagir, maior será o seu domínio das funções superiores do pensamento. É na questão intrumental-cultural que Vygotsky situa a problemática da pessoa deficiente. Nas palavras de Beyer (1999), é preciso favorecer a apropriação instrumental através de aprendizagens significativas, com repercussões diretas nas estruturas cognitivas e linguísticas através de metodologias de ensino que levem em conta as particularidades dessas crianças e suas possibilidades diferenciadas de acesso aos instrumentos culturais.

Deste modo, não há inclusão ou a aprendizagem musical não será significativa para a criança surda quando o professor não possui o instrumento pedagógico adequado para atuar em sala de aula. Assim, o professor deverá ministrar a sua aula da mesma forma para alunos surdos e ouvintes, com ênfase nos mesmos conteúdos, mas, fundamentalmente, deverá preparar esta aula com a devida adaptação dos materiais didáticos e das estratégias de ensino,

prevendo situações formais de aprendizagem que auxiliem a criança surda a assimilar alguns destes conceitos. A questão da adaptação dos materiais didáticos se constituiu como um dos principais elementos que deram a sustentação para esta tese, uma vez que há pouco material pedagógico adaptado e disponível no mercado, seja através de produção em escala comercial, seja na forma de produção resultante de pesquisas acadêmicas.

Os educadores entrevistados também demonstraram não ter certeza de quais métodos e estratégias deveriam usar para ensinar música para os alunos que apresentam surdez. Ao mesmo tempo, ainda são poucas as discussões sobre a formação de professores para atuar neste contexto. Todas essas situações foram presenciadas pela pesquisadora nas salas de inclusão com alunos surdos, tendo como consequência a falta de comunicação e a dificuldade de aprendizagem, independentemente da área de conhecimento. Assim, discutindo-se o ensino da música, a primeira observação a ser feita é que ela deve ser melhor focalizada nos significados da música do que, propriamente, nas suas finalidades, que podem ser relativas a educação, reabilitação, recreação e experiências estéticas (EDWARDS, 1974) ou ainda, um meio para se obter melhorias na comunicação oral (HAGUIARA-CERVELLINI, 1983) ou de reabilitação motora, socialização (BENARI, 2003). As numerosas atividades não musicais podem facilmente conduzir o professor para longe de sua função essencial. O significado da música é, exatamente, o de ser musical. É um significado a ser encontrado a partir dos elementos constituintes da sua natureza e da sua estrutura.

De acordo com a sondagem inicial realizada com um grupo de professores e/ou profissionais da área da educação, a maioria acreditava ser possível trabalhar atividades musicais com alunos surdos, apesar das respostas não indicarem como isso poderia ser feito. Por outro lado, sabe-se que grande parte dos estudantes descritos como surdos têm algum grau de resíduo auditivo, ainda que esta audição seja considerada como não funcional para os propósitos do processamento da fala. Os estudantes podem, entretanto, usar a sua audição residual para fazer discriminação sobre outros sons ambientais, incluindo a música. Embora seja difícil para os ouvintes compreender como se processa audição em alunos com surdez, foi possível perceber que esses alunos são capazes de participar de atividades musicais, identificam e executam estruturas rítmicas, escutam música.

Entre todas as atividades musicais propostas neste trabalho e relatadas nas seções quatro e cinco, destaca-se a importância de proporcionar ao aluno surdo contato com apresentações musicais. É importante que as crianças assistam a concertos, participem de eventos musicais e que, na medida do possível, esses grupos sejam flexíveis para que seus músicos possam demonstrar os instrumentos. Estar ao lado de um instrumentista que toca,

oportuniza uma experiência diferenciada daquela que se tem, quando se está na platéia, ou, apenas, escutando um aparelho de reprodução sonora, de forma individual. Quando se oportuniza ao aluno surdo estar ao lado de um instrumentista, podendo sentir as sensações causadas pelas vibrações e visualizando o processo de tocar um instrumento, sua experiência pode ser ainda mais prazerosa.

Como já mencionado, todo o trabalho de Educação Musical, que envolva alunos ouvintes e surdos, deve estar pautado em uma aprendizagem musical significativa. Parte-se do pressuposto de que os conceitos musicais devem derivar-se, principalmente, de experiências diretas e da experimentação continuada e sequenciada com música. Tal estudo deve envolver cada criança nas atividades de tocar, de escutar, de mover-se, de dançar e de criar a música. Deste modo, ao elaborar os objetivos do seu trabalho na área de Educação Musical para alunos surdos em contexto inclusivo o professor deverá ter em mente que um complementa o outro, de modo a enriquecer cada vez mais, de forma abrangente, a sua compreensão da linguagem musical. A ênfase principal na sala de aula está em atividades musicais em grupo. Para uma criança surda, a experiência de participar em um grupo misto é tão importante, ou até mais importante, do que fazer música individualmente. Aprender a trabalhar com o outro, sob uma direção, envolve elementos de cooperação e integração. Vigotsky (1997) já afirmava que a interação com grupos mistos poderia gerar "uma fonte viva de desenvolvimento".

Da mesma forma, destaca-se a importância para a criança surda da manipulação do instrumento musical, pois ao tocar e explorar, ou ao prestar atenção ao professor ou a um visitante que toca um instrumento, ele recordará muito mais do que apenas olhar uma figura ou apenas escutar uma gravação. Ao manipular esse instrumento, ao sentir as vibrações e estabelecer uma relação com o objeto sonoro, ele poderá compreender como o som é produzido, como ele vibra, que movimentos são necessários para fazer com que ele vibre. Experiências estas, realizadas e comprovadas através das interações com os alunos e destacadas neste trabalho. Todas as aulas previam um tempo para que as crianças tivessem este contato com os instrumentos musicais. Ao longo do desenvolvimento das atividades foi ficando cada vez mais evidente que as crianças surdas se interessavam pela atividade de exploração das sonoridades da mesma forma que as ouvintes. Contudo, as atividades de exploração do instrumento nem sempre puderem contemplar o tempo necessário para que o aluno surdo pudesse estabelecer esta relação de descobrimento, mas como mencionado nas notas de campo da pesquisadora (14/10/2008), quando são oferecidas oportunidades para que possam explorar as vibrações dos instrumentos elas compreendem o objetivo da atividade e interagem de forma expressiva. Trabalhar com grupos de alunos ouvintes e surdos fez com

que ficassem evidenciadas as diferentes formas de aprendizagem e a necessidade do professor se adaptar a esse tempo, que é significativamente diferente para o surdo, seja nas atividades de exploração sonora, seja no tempo dado para que a intérprete faça a transcrição, ou ainda, no tempo para as execuções rítmicas.

Com relação às crianças surdas há, evidentemente, um fator que não pode ser desconsiderado que é, exatamente, a dificuldade de audição. Outro ponto importante é a Linguagem de Sinais, mas em todos os outros aspectos as crianças surdas não diferem das demais. Deve-se reconhecer que todas têm sentimentos, desejos e necessidades e uma dessas necessidades é, sem dúvida, a expressão pessoal. A música pode ajudar a estas crianças a expressar e descrever seus sentimentos. Elas têm seus próprios padrões e valores e podem expressá-los através da música, se em certos momentos as crianças surdas pareciam 'desligadas' das atividades em outros elas demonstram que houve o entendimento e as interações decorrentes evidenciaram esta compreensão.

Em um programa de atividades direcionadas à Educação Musical do aluno surdo, uma parte muito importante, independentemente de ser direcionado para um grupo de alunos ouvintes ou com surdez, diz respeito ao aspecto de criação e da criatividade. A música é uma área em que os sentimentos e as ideias criativas podem ser expressas. A linguagem musical pode ser tratada de duas formas, uma tradicional em que o compor e o executar mantêm regras rígidas e que não podem ser quebradas. Por outro lado, existem novas maneiras de cantar, de tocar, de dançar, ou de compor e que não estão erradas, podem apenas ser caracterizadas como 'diferentes'. Permitir às crianças surdas criar a sua própria música é uma forma de expandir o seu próprio universo sonoro. Como afirma Glennie (2008a) esse exercício de manipular e organizar fontes sonoras, descobrindo novas possibilidades para cada instrumento, pode ser muito rico. Assim, se a área de criatividade, da fantasia, é de grande importância em um programa de Educação Musical para crianças ouvintes, da mesma forma, o será para a criança com surdez.

Como já descrito anteriormente, escutar um instrumento 'ao vivo' é a maneira mais eficaz de escuta para a criança surda, pois se está substituindo o sentido da audição do ouvinte pela sensação sinestésica ou pelo 'sentido acessório' como indica Sacks (2005). Daí a necessidade de ter na sala de aula instrumentos de timbres variados para que as sensações vibrotáteis possam ser percebidas. Instrumentos de timbres agudos geraram pouco interesse para as crianças surdas diferentemente, os instrumentos com timbres mais graves eram disputados pelo grupo e, na medida do possível, eram disponibilizados para que todos pudessem ter acesso a eles em suas explorações sonoras. Estas sonoridades eram organizadas,

seja por meio de leitura de representações gráficas destes sons, ou execução estruturada de modo a fazer um sentido musical.

Poder escutar, sentir, ver, manipular e tocar os instrumentos, certamente contribui muito para as aprendizagens musicais significativas. Entretanto, tendo em vista a realidade brasileira e, mais especificamente, a realidade encontrada nas unidades escolares participantes da pesquisa, para o professor que atua na escola regular nem sempre, ou raramente, é possível encontrar instrumentos disponíveis na sala de aula, principalmente os acústicos. Neste sentido, é preciso considerar a questão da reprodução através de aparelhos de CD, Laptop, caixas de som com amplificação, entre outros.

O Laptop com saídas para microfones pode ser ajustado de diferentes maneiras. Pode ter um, dois, ou mais alto-falantes que transmitem o som para toda a sala de aula. Pode ter uma série de fones para que as crianças usufruam de uma escuta individualizada, ou em uma situação mais privilegiada, com os ajustes necessários para cada grau de surdez detectado. Ou, ainda, pode ser uma combinação de ambos. Este arranjo inclui a utilização e a disponibilidade dos equipamentos necessários, descritos acima. Desta maneira, o que as crianças podem escutar, sentir e ver, se processaria da mesma forma como o que seria utilizado pelos alunos ouvintes. As crianças poderiam sentir a ação da música pelo ar, pelo assoalho, ou estrado de madeira adaptado ao espaço da sala de aula, utilizando-se para isso da sua percepção auditiva residual, da sua percepção corporal e sinestésica e, ainda, podendo acompanhar visualmente o movimento das ondas sonoras, através de programa de computador instalado no Laptop.

O modo tátil de perceber a experiência sensória se traduz na concepção de McLuhan (2003) em novos modos de sentir: ver, tocar, ouvir com toda a pele e por toda a extensão do corpo. A inserção de equipamentos, nas atividades de discriminação sonora musical, contribuiria para uma mudança na capacidade de perceber esta nova sensorialidade. Desse modo, todos os sentidos se encontrariam unificados pelo tato, respondendo às exigências de seus estímulos através da intensificação de seu envolvimento sensório. No caso da utilização do sistema *bass vibration*, adaptado via Laptop, a percepção contemplativa deu lugar uma experiência vibrotátil, estimulada pelo uso de equipamento eletrônico, exigindo um envolvimento de todo o corpo na percepção desses sons. Neste sentido, como já apontava Vygotsky (2001) qualquer arte já possuiria um aspecto técnico de produção de conhecimento. Deste modo, ao adaptar os fones com o dispositivo *bass vibration* para a utilização do aluno surdo, a possibilidade para que ele possa fazer algo com música se amplia, ou seja, o aluno surdo pode usufruir da experiência musical mediante o contato com a sua vibração.

Fica razoavelmente mais fácil identificar se o aluno consegue compreender ou discriminar as sonoridades, quando é dada a oportunidade para que as crianças acessem ao instrumento musical na sala de aula. O que ele compreende e que não compreende. Diferentemente, quando são oferecidas apenas atividades de apreciação através de aparelhos de reprodução sonora, é mais difícil determinar se esses alunos estão escutando, a fim aprender os conteúdos determinados. De qualquer maneira, o foco do professor para essa apreciação deverá ser sempre a de uma experiência significativa, ou seja, para que as finalidades da aprendizagem musical se efetivem. Assim, quando o escutar não puder ser realizado de modo eficaz, nem mesmo com o material didático e os recursos adaptados, então é melhor não insistir na atividade. Desistir de uma atividade, inicialmente planejada, não significa abandoná-la, apenas que naquele momento o grupo não pode ainda realizá-la (ZABALA, 1998). Foi o que aconteceu com a pesquisadora, que por diversas vezes teve que modificar a forma de tratar o movimento corporal nas brincadeiras cantadas, até que se encontrasse uma estratégia que pudesse efetivar o objetivo inicialmente planejado.

O trabalho de musicalização desenvolvido com os alunos surdos nesta pesquisa, tendo como ponto de partida a percepção da sensação vibrotátil, não pode ser caracterizado apenas como desenvolvimento sensorial. Indica a possibilidade da percepção da vibração como sendo mais uma maneira de auxiliar o desenvolvimento simbólico da criança surda. A imagem visual utilizada como recurso pedagógico nas atividades de representação e interpretação de um contexto sonoro, constitui-se como uma reorganização dessa ação reinventada através dos símbolos e, ainda, a imagem mental interiorizada e vivenciada na ausência do objeto. As diferentes possibilidades da utilização das simbologias representam uma parte muito importante do desenvolvimento da inteligência da criança surda. Entre os benefícios pode-se citar a sua capacidade de elaborar os sentimentos e emoções, e que foram manifestadas através das reações dessas crianças ao experimentar pela primeira vez os materiais didáticos adaptados. A reação física e o olhar de surpresa demonstrada pelos alunos surdos ao colocar o fone e identificar o som do rugido do leão, por exemplo, ou ainda, quando percebem o som do reco-reco de metal ressoando na palma da mão ou, as sensações das vibrações das cordas do piano reverberando através do corpo colado ao instrumento. Essas ações traduzem, do ponto de vista da pesquisadora, a capacidade de elaborar as emoções. A grande contribuição da Educação Musical para o aluno surdo é, justamente, essa possibilidade de construir outras realidades, diferentes das que lhes são normalmente apresentadas. A impossibilidade de construir outras realidades reafirmaria a sua condição de excluído.

As diferenças sensoriais e culturais de muitos alunos que são surdos fornecem desafios únicos para o educador musical. Para os alunos surdos a música nem sempre pode ser uma experiência auditiva, ainda que a música possa ser uma experiência tátil, visual, social e estética. Ao adaptar as atividades musicais de maneira de que elas possam ser experimentadas através de outros sentidos, o educador musical utiliza caminhos alternativos para instigar o crescimento musical dos alunos com surdez. Descobrir estes caminhos remetem à experiências gratificantes para o professor, como também para as crianças, mesmo que estas experiências não possam ser percebidas, tão logo se inicie o trabalho de musicalização.

Por muitas vezes, questões sobre a proposta de ensinar música a alunos surdos foram trazidas para o debate, às vezes com admiração, outras com certo descrédito. Como bem sinalizou Alves (2007), trazido na epígrafe desta tese, a poesia de Cecília Meireles 'Serena Desesperada' relata as angústias de quem pretende ensinar às areias e aos gelos a primavera. Gelos e areias, se nada sabem sobre primaveras, muitas vezes nem as desejam. Contudo, bastaria olhar para o assunto com um pouco mais de atenção. Retomando o texto de Alves (2007), quando se pretende ensinar música ao aluno surdo é preciso ensinar coisas que podem ser ensinadas. Não se trata de considerar o aluno surdo como um ouvinte, pois ele não o é. Como relatado na pesquisa pela Professora instrutora de LIBRAS Hani, ao fazer as adaptações necessárias para que o aluno surdo tenha contato com a linguagem musical, ele não só demonstra interesse, como externaliza o desejo para que novos materiais fossem criados e adaptados para ampliar a experiência musical, sugerindo, inclusive a continuidade dessas atividades.

Nas práticas musicais vivenciadas tanto no Projeto Piloto como na Oficina Sons em Movimento teve-se a consciência de que não era só a questão musical que estava em jogo. Os ganhos musicais percebidos em muitas aulas foram superados pelo papel que a inclusão representou para os alunos. Quando a Aluna surda Nani afirma: "Eu gosto! Me sinto muito bem na sala" ela reafirma o papel da escola como sendo este espaço híbrido, desafiador que propicia o respeito e a valorização das diferenças.

Durante o processo de coleta de dados e o desenvolvimento do planejamento da pesquisa sobre as perspectivas de ensinar ao aluno surdo o universo sonoro musical não havia caminho preparado. Os limites da ação educativa em um contexto inclusivo foram vivenciados na própria ação da pesquisadora. Planejar as aulas de música, aplicar as estratégias de ensino, pensar em novas maneiras de propiciar a aprendizagem dos conteúdos musicais, na adequação do material didático para o trabalho inclusivo, de modo que as atividades fossem significativas para todos os envolvidos, fez emergir sentimentos até então

não pensados. O desgaste físico e emocional depois de cada aula, o sentimento de frustração quando tudo o que foi planejado não rendia os resultados esperados, ou diferentemente, a alegria de ver que os alunos respondiam às estratégias e indicavam quais as ações a serem colocadas em prática, fazem parte de toda a ação educativa.

Para a pesquisadora ficou muito clara a necessidade do trabalho colaborativo com a ajuda de um outro profissional, para atender as muitas diferenças encontradas neste espaço de sala de aula inclusiva. Presume-se que os resultados alcançados com as atividades práticas dentro de uma 'estrutura ideal' como foi o caso da Oficina Sons em Movimento, foram significativamente diferentes daqueles que seriam alcançados quando comparados a uma prática solitária do professor de música na escola inclusiva nos moldes atuais. Levar para cada nova aula 'os materiais', aqui incluídos: aparelho de som, caixa amplificadora, instrumentos musicais, Laptop, fones de ouvido, ao mesmo tempo ter que instalar esses equipamentos, checar o seu funcionamento, aplicar os conteúdos, em aulas de quarenta e cinco minutos para um grupo de trinta e cinco alunos, certamente apresentaria um resultado diferente caso não se tivesse um profissional trabalhando colaborativamente. Acredita-se que essa diferença se deve justamente pelo apoio de uma equipe de trabalho envolvida no processo de musicalização. Essa equipe deu a assistência necessária para os aspectos não musicais, enquanto a professora de música podia se ocupar com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Quando se retoma a questão do modelo de inclusão que está em vigor, que não prevê nenhum professor assistente, ou segundo professor em sala para o atendimento do aluno com surdez, pode-se afirmar que os resultados não serão os mesmos dos alcançados no desenvolvimento das atividades práticas relatadas neste trabalho.

O exercício de apontar o novo, sua relevância para a área e os seus limites indicam que apesar de todo esse esforço ele não foi suficiente para dar conta das especificidades do assunto. As atividades musicais desenvolvidas com as crianças surdas e a possibilidade delas se relacionarem de uma nova maneira com o entorno sonoro, pode ser considerada como uma das principais contribuições. Destaca-se que a Educação Musical do aluno surdo em um contexto inclusivo transcende este trabalho de pesquisa. A importância do tema e as possibilidades de futuras investigações evidenciam que a área de Educação Musical pode ampliar seus objetos de estudo e assumir novas funções, contribuindo de maneira significativa para a inclusão de alunos com deficiências nas escolas.

O trabalho apresenta lacunas, pois as limitações da pesquisadora com relação às bases da educação do aluno surdo, a falta de domínio da LIBRAS, o pouco tempo disponível para a realização das atividades musicais, podem ter contribuído e influenciado nos resultados do

trabalho. Contudo, ressoa e reverbera quando traz as discussões sobre a inclusão e, mais especificamente, quando traz a linguagem musical para este contexto. O caminho trilhado pela pesquisa não apresenta um trajeto definido e acabado, mas aponta para um traçado de muitas ramificações. Uma área de conhecimento que certamente merecerá mais pesquisas e estudos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, M. del C. Escuchar, escribir, leer, componer: Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y escritura musical. In: **Orphetron Estudio e Investigación**. Periódico do Conservatório Alberto Ginastera nº 01, Jun. Buenos Aires: Argentina, 1997.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Caderno de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 53-61. São Paulo, 1991.

ALVES, Rubem. Como ensinar a solidariedade. In: **Revista Bons Fluídos**. Conversa com o sábio, p. 42, jun. 2007.

BALLANTYNE, John; MARTIN, M.C.; MARTIN, Antony. **Surdez**. Trad. Sandra Costa. 5.ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

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

BENENZON, Rolando O. **La nueva musicoterapia**. Rolando O. Benenzon; com calaboracion de: Violeta Hemsy de Gainza y Gabriela Wagner. 2ª ed. Buenos Aires: Lúmen, 2008.

BARRET, M. **Children's aesthetic decision-making**: in analisys of children's musical discourse as composers. Autrália: International Journal for Music Education, 1996.

BEYER, Esther. Musikalische und sprachiche Entwicklung in der Fühen Kindheit. Hamburg: Krämer, 1994.

BEYER, Hugo Otto. **Vygotsky: um paradigma em educação especial**. Revista Educação em Foco. Juiz de Fora: Ed. UFJF, v.4, n.2 set/fev 99/00, p.27-45.

_____. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

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

_____. Portaria Ministerial MEC nº. 1.793 de 27de dez. de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas. **Diário Oficial [República Federativa do Brasil].** Brasília, DF, em 28 de dez. de 1994.

_____. Lei n°**.** 9394 de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional **Diário Oficial [República Federativa do Brasil].** Brasília, DF, em 28 de dez. de 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

_____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1,** de 18 de fev. de 2002.

_____. Decreto n.º 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial [República Federativa do Brasil].** Brasília, DF, em 23 de dez. de 2005.

_____. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [República Federativa do Brasil].** Brasília, DF, em 18 de set. de 2008a.

_____. Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008**.** Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial [República Federativa do Brasil].** Brasília, DF, em 19 de ago. de 2008b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____.**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008c.

BRASIL. Decreto n.º 186 de 09 de jul. de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [República Federativa do Brasil].** Brasília, DF, em 11 de jul. de 2008d.

BROWN, Kristi; DENNEY, Le Ann**.** Music Use in Elementary and Middle School Classrooms for the Deaf**. The University of Tennessee, April 4, 1997. [on line]**
Disponível na internet em: http://www.deafed.net/PublishedDocs/970723b.htm. Acesso em 07 de mar. 2007.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia**. Trad. Mariza Velloso Fernandez Conde. 2ª ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: São Paulo. Autores Associados: PUC, 2003.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. A Língua de Sinais e os sons: uma apreciação estética. In: BEYER, Esther e KEBACH, Patrícia (org.). **Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, A. L. de C. Music For The Deaf: A Qualitative Approach. In: LABBO, L. D., and FIELD, S. L. (eds) 1997. **Conference Proceedings of the Qualitative Interest Group**. Disponível na internet em: http://www.coe.uga.edu/quig/Cruz.html. Acesso em 29 de mar. 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: CORDE, 1994.

DALCROZE, E. J. **Le Rytme, La Musique, L' Education**, Lousanne: Foetish Fres S/A Editteurs, 1965.

DARROW, A. A.; SCHUNK, H. Music therapy for learners who are deaf/hard- of-hearing. IN: WILSON, B. (Ed.), **Models of Music Therapy Intervention in School Settings: From**

Institutions to Inclusion (pp. 200-223). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association, 1996. [on line]. Disponível na internet em: http://musictherapy.fsu.edu/research/darrow.html. Acesso em 07 de mar. 2007.

DARROW, Alice-Ann. Music educators' perceptions regarding the inclusion of students with severe disabilities in music classrooms. **Journal of Music Therapy,** 36, 254-273: Vol. 36, nº. 4, p. 254-273. Universidade do Kansas, 1999. [on line] Disponível na internet em: http://apt.allenpress.com/aptonline/?request=get-abstract&issn=0022-2917&volume=036. Acesso em 07 de mar. 2007.

_____. Dealing with diversity: The inclusion of students with disabilities in music**. Research Studies in Music Education** . Number 21, 2003, p.43-57.Callaway International Resource Centre for Music Education, 2003.

_____. Teaching Students with Hearing Losses. **General Music Today**, 2007; 20; 27. p.27-30. Downloaded from http://upd.sagepub.com. Acesso em 18 de out. 2008.

_____. **Sounds in the Silence: Research on Music and Deafness.** UPDATE, Fall-Winter 2006, 5. Downloaded from http://upd.sagepub.com. Acesso em 18 de out. 2008. p.06-14.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

DIDEROT, Denis. **Carta sobre os surdos-mudos: para uso dos que ouvem e falam**. Trad. Magnólia Costa Santos. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

EDLER CARVALHO, Rosita. **A nova LDB e a Educação Especial**. 2.ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

EDWARDS, Eleanor M. **Music Education for the Deaf**. Maine/USA: Merrian-Eddy Company, 1974.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigacíon-acción**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

_____.**La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o Cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). [on line]. Disponível na internet em: http://www.feneis.org.br/Educacao. Acesso em 12 de mar. 2007.

FERNANDES, E. e CORREIA, C. M. de C. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da Linguagem In: FERNANDES, Eulália (org). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA, Windys, B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FINCK, Regina. **O fazer criativo em música**: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FLECK, Lenira, B. Educação (im) impossível? In: FOLBERG, Maria Nestrovsky; CHARCZUK, Maria Solange Bicca (org.). **Crianças psicóticas e Autistas: a construção de uma escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. La educaión musical em los tiempos ecológicos. In: BENENZON, Rolando O. **La nueva musicoterapia**. Rolando O. Benenzon; com calaboracion de: Violeta Hemsy de Gainza y Gabriela Wagner. 2ª ed. Buenos Aires: Lúmen, 2008.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o Cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GLENNIE, Evelyn. Entrevista concedida a Shirley Salomon. In: SALOMON, Shirley. **Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen**. Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereicht bei: a.o. Univ. -Prof.Dr. Volker Schönwiese am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Oktober 2003.[on line]. Disponível na

internet em: http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraechtigung.html#id2767859. Acesso em 15 de mar. 2007.

_____. **Disability Essay**. 2008a. [on line]. Disponível na internet em: http://www.evelyn.co.uk/homepage.htm**.** Acesso em 03 de out. 2008.

_____. **The Hearing Essay**. 2008b. [on line]. Disponível na internet em: http://www.evelyn.co.uk/homepage.htm**.** Acesso em 03 de out. 2008.

GÓES, M.C.R. de. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª. Ed. Trad. Márcia Bandeira de M. L. Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

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

_____. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música**. Dissertação de Mestrado em Ciências- Audiologia. PUC-SP, 1983.

HARGREAVES, David J.; NORTH, Adrian C. **The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the Social in Music.** *Psychology of Music* 1999; 27; 71. [on line] Disponível na internet em : http://pom.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/1/71. Acesso em 18 de out. 2008.

HASH, Phillip M. **Teaching Instrumental Music to Deaf and Hard of Hearing Students**. Research and Issues in Music Education. Volume 1, No. 1. University of Illinois at Urbana/Champaign, September 2003.[on line]
Disponível na internet em: http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol1/hash1.htm. Acesso em 06 de jul. 2007.

HERNADEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HUMMES, Julia. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 11, 2004.

KEINER, Rita. Music for Deaf Children. **A Pratical Guide for Parents, Teachers and Others.** London: 1984. 21 f. (Texto digitado).

KELLER, Helen. A história de minha vida. Trad. J. Espíndola Veiga. Edições Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 2001.

KOZULIN, Alex. **La psicologia de Vygotski.: Biografia de unas ideas**. Trad. Juan Carlos Gómez Crespo. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos. Anped. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 30, 2007. Anais... Caxambu: Anped. Disponível na internet em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf> Acesso em: 16 set. 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo**.** Inclusão escolar e surdez Relato de Pesquisa. In: **Rev. Bras. Educação Especial.** Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.257-280. [On line]: Acesso em 18 de jul. de 2008.

LELLIS, Cláudia Maria Carrara. A educação musical especial e a musicoterapia. In: **ANAIS do IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Belém: ABEM 2000, p.27-31.

LEHMANN, P. R. Panorama de la Educación Musical en el mundo. In: **La educación Musical Frente al Fututo: Enfoques interdiciplinares dese la Fisolosía, la Sociología, la Antroppología. La Psicología y la Terapia**. Buenos Aires: E. Guadalupe, 1993. p. 13-23.

LEHNHARDT, Ernst; LEHNHARDT, Monika. **Anatomía funcional, fisiología y patología del sistema auditivo**. Carta de estudio 2. [on line].
Disponível na internet em: http://www.lehn-acad.net/4697/index.html. Acesso em 15 de mar. 2007.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUCHESI, Maria Regina Chirichella. **Educação de Pessoas Surdas: experiências vividas, histórias narradas.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. Tese de Doutorado FACED/PPGEDU. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MACY, John. Comentários. In: KELLER, Helen. **A história de minha vida**. Trad. J. Espínola Veiga. Edições Waldorf. São Paulo: Antroposófica, 2001.

MACHADO, Rosângela. **Programa Escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis: PRELO, 2004.

_____. O atendimento educacionais especializado na rede regular de ensino de Florianópolis/SC. In: ROTH, Berenice W. **Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Social: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

MASINI, Elcie F. Salzano. In: SALOMON, Sônia Maria. **Deficiente Visual: um novo sentido de vida**. Proposta psicopedagógica para ampliação da visão reduzida. São Paulo: LTr, 2000.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de Comunicação como extensões do homem**. 13 ª edição São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

MENDES, Enicéia Golçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.o.33. PPGEE/UFSCAR. São Carlos, 2006.

MENEZES, Neliana S. A.; MACHADO, Denise S.; FERREIRA, Ana G.C. (org.). **Orientações para a elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização.** Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª. Ed. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
MICHELS, U. **Atlas da Música**. 7ª ed. Madrid: Alianza Editorial. 1994.

MITTER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MOORE, J. Strategies for Fostering Creative Thinking. Music Educators Journal (MEJ), maio, 1990.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Revinter, 2000.

OLIVEIRA, Alda de J. O paradoxo da criação na Educação Paradoxal. In: Revista da Escola de Música. ART 19. Agosto, UFBA. 1992.

ORFF, Carl. KEETMANN, Gunhild. Orff-Schulwerk. **Musik für Kinder**. Schott, Mainz,1954**.**

ORFF, Gertrud. **Die Orff-Musiktherapie**. Kindler, München,1974**.**

_____. **Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie**. Psychologie Verlags Union, München, 1990.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). [on line] Disponível na Internet em: http://portal.unesco.org.education.en Acesso em 27 de mar. 2007.

_____.UNESCO/MEC. Promedlac V. Recomendações da V Reunião do Comitê Regional Inter-governamental do Projeto Principal de Educação. Trad. Cira de Matos Brito Pinto. In: **Cadernos de Educação Básica**. Série Atualidades Pedagógicas, n2. Brasília: MEC. 1993.

_____. UNESCO/OREALC. **Prove to Principal de Educación e n America Latina Y el Caribe. Sus Objetivos. Características y Modalidades de Acción**. Santiago, 1981.

_____. UNESCO. Declaração de Sunderberg. Torremolinos (mimeo), 1981.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. [on line]. Disponível na internet em: http://www.cedoc-opas.bvs.br/ Acesso em 20 de mar. 2007.

PADDEN, Carol. The Deaf Comunity and The Cultura of Deaf People. In: WILCOX, Sherman & WILCOX, Phyllis Perrin. **American Deaf Culture – An Antropology**. Linstok Press, Burtonville: Maryland, 1989.

_____. **Aprender a Ver: o ensino de língua de sinais americana como segunda língua**. Trad. Tarcísio de Arantes Leite. Editora Arara Azul [on line]. Disponível na internet em: http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro2.pdf Acesso em 19 de jun. 2007.

PAYNTER, J.; ASTON, P. **Sound and Silence**. London: Cambridge University Press, 1975.

PERLIN, Gladis T.T. **O Ser e o Estar Sendo Surdos: Alteridade, Diferença e Identidade**. Tese de doutorado/PEGEDU/ FACED. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PIAGET, Jean. **A formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIETRO, Gavioli Rosângela. Sessão Especial – **políticas públicas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais** [on line]. Disponível na internet em: www.url:http:www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_de melhoria_1.asp. Acesso em 19 de set. 2004a.

_____. **Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores**. [on line]. Disponível na internet em: www.url:http:www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_públicas *de* inclusão_asp. Acesso em 19 de set. 2004b.

QUADROS, Ronice Muller de. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações,** 2006. [on line] Disponível na internet em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a03v2669.pdf Acesso em 24 de mar. 2007.

QUADROS, Ronice M. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. (org). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROBBINS, Clive; ROBBINS, Carol. **Music for the Hearing Impaired**. A resource manual and curriculum guide. Magnamusic-Baton, St.Louis/Missouri, USA. 1980.

ROCHA, C. M. M. A criatividade na prática da educação musical. In: **Revista da Escola de Música. ART 20,** dez. UFBA, 1992.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Os Surdos, a Música e a Educação, 2007.** Texto [on line] publicado no Espaço Universitário de Estudos Surdos. Disponível na internet em: http://www.eusurdo.ufba.br/ .Acesso em 20 de ago. 2007.

SACKS, Oliver. Rebecca. In: **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 198-206.

_____. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. 5 ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAITTA, C. **Creación e Iniciación Musical**: Buenos Aires: Ricordi, 1978.

SALMON, Shirley. **Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen**. Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereicht bei: a.o. Univ. Prof. Dr. Volker Schönwiese am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Oktober, 2003.[on line] Disponível na internet em: http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraechtigung.html#id2767859. Acesso em 15 de mar. 2007.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de educação especial no Estado de Santa Catarin**a. São José: FCEE, 2006. [on line] Disponível na internet em: http://www.fcee.sc.gov.br/edinclusiva/politicaeducacao.pdf. Acesso em 24 de mar. 2007.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005. [on line]. Disponível na internet em: http://www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=84&Itemid=1 Acesso em 25 de maio de 2009.

_____. Portaria E/19, de 04 de maio de 2004. **Dispõe sobre a implementação da Política para Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina em unidades escolares da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina**. Disponível na internet em: http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/legislação/portaria_regulamentação-lei_libras_sc.pdf . Acesso em 24 de mar. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso das Ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria de Fátima Caldeira; FACION, José Raimundo. Perspectivas da Inclusão escolar e sua efetivação. In: FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

SKLIAR, Carlos. Apresentação. In: SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. A inclusão que é "nossa" a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Muller de. **Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos**. Estilos da Clínica, São Paulo, v. V, n. 9, p. 32-51, 2000.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em Tempos de Inclusão**. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Lisabeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

TRINDADE, Brasilena Pinto**.** A expressão corporal na atividade de execução musical. In: **Anais do XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Florianópolis: ABEM, 2003.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos nas Américas e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Trad. Maria de Lourdes Menezes e outros. Brasília, 2000.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. **Integração da criança deficiente na classe**. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jann**. Vygotsky: uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VYGOTSKY, L.S. El nino ciego. In: **Obras Completas**. Tomo V. Habana: Cuba,1989.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. O desenvolvimento Psicológico na Infância. Trad. Claudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **A Formação Social da Mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

VYGOSTKI, L.S.**Obras Escogidas V**. Fundamentos de defectologia. Aprendizaje. Madrid: Visor, 1997.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

DIREÇÃO

Roteiro para entrevista semi-estruturada
Nome: _____
Formação_____
Escola: _____

1. Sobre a instituição em que trabalha (descreva a escola, se há salas específicas para o trabalho com surdos, com artes, música)

2. Sobre o Trabalho Inclusivo
- Como vê a questão da inclusão?
- Recebeu incentivo para trabalhar com proposta inclusiva?Quem?
- Como sente a receptividade do professor?
- Há quanto tempo a escola tem alunos surdos incluídos?
- Como os pais reagem?

3. Sobre a música na escola
- Como vê o trabalho com música?
- Reação de pais e demais professores?
- Que práticas musicais seu professor realiza?
- Como vê a questão das práticas musicais para alunos surdos?

4. Educação Musical
- Você considera conteúdos musicais importantes?
- Você acha que o professor unidocente pode ser também um educador musical? Por quê?

5. Relação dos colegas, professores/direção/pais, com o trabalho musical desenvolvido.

6. Outros pontos que queira comentar com relação entre música e surdez:

ANEXO 2

PROFESSORES

Roteiro para entrevista semi-estruturada
Professora: _____
Escola: _____ série_____

1. Sobre o professor
- Formação
-Tempo de atividade profissional
-Tempo de atividade com surdos
-Fez algum curso de capacitação para trabalhar com surdos? Quando?
-Fez algum curso de capacitação para trabalhar com música? Quando?

2. Sobre a instituição em que trabalha (descreva a escola, se há salas específicas para o trabalho com artes, etc).

3. Sobre o Trabalho
- Trabalha com conteúdos musicais?
- Recebeu incentivo da Instituição para trabalhar com música ou foi escolha pessoal?
- Quais seus objetivos ao trabalhar Educação Musical para surdos?

- Repertório: o que cantam? Como é escolhido?
- Faz apresentações?
- Usa algum tipo de material (didático/literatura)? Qual?

4. Sobre a turma
- Número de participantes
- Faixa etária dos alunos
-Como os alunos ouvintes reagem às atividades musicais?
-Como os alunos surdos reagem às atividades musicais?

5. Sobre o desenvolvimento das atividades musicais
- Que atividades você propõe para ensinar música?
- Que Modelo / estratégias utiliza?
- Pode detalhar as atividades?
- Você faz planejamento?
- Você utiliza algum referencial teórico para fundamentar suas atividades?
- Quantidade de ensaios/atividades (semanais/mensais/sazonais-datas comemorativas)

6. Educação Musical
- Qual aprendizagem musical dos participantes?Alunos apresentam algum conhecimento musical?

- Você considera conteúdos musicais importantes?
- Você acha que o professor unidocente pode ser também um educador musical? Por quê?
- Você acha que o aluno surdo deve participar de atividades que fazem parte de um programa de Educação Musical? Em classes especiais ou em salas inclusivas?
- Você acha que o aluno surdo pode aproveitar das atividades que fazem parte de um programa de Educação Musical?
- Que potencialidades o surdo pode desenvolver com atividades musicais?
- Que dificuldades o professor ouvinte encontra nas atividades musicais com alunos surdos?
- Como se dá a avaliação na Educação Musical para surdos?

7. Relação dos colegas, professores/direção/pais, com o trabalho musical desenvolvido.

8. Outros pontos que queira comentar com relação entre música e surdez:

Você considera que as atividades musicais que realiza com as crianças surdas estão em consonância com as políticas governamentais de inclusão?

ANEXO 3

ALUNOS

Roteiro para entrevista semi-estruturada
Nome: _____
Escola: _____

1. Sobre o Trabalho Inclusivo
-Você sempre estudou nesta escola?
- Participa de atividades de aprendizagem fora da escola? Estuda em outro lugar?
- Porque optou por esta escola? Mora no Bairro?
- Como se sente aqui na escola? Professor? Colegas? Direção Pedagógica?
- Você tem dificuldades de adaptação na sala de aula por ter surdez?
- Tem alguém em casa que ajuda nas tarefas escolares?

2. Sobre a música na escola
- Os professores trabalham com música na sua escola?
- Que práticas (atividades) musicais o professor realiza/realizou?
- O professor dava algum atendimento especial para ensinar música pra você?
- Sendo surda (o) você acha que deve participar das práticas musicais junto com os alunos ouvintes ou deveria ser um espaço só pra surdos?
- As atividades musicais na escola provocaram algum interesse por música? Tocar Instrumentos? Sentir/ouvir a música com a audição remanescente? Cantar?

3. Educação Musical
- Você considera conteúdos musicais importantes? Em que eles te ajudam/?
- Tem alguém em casa que toca algum instrumento musical?
- Seus pais/professores estimulam você a participar de atividades musicais?
- Você participa de atividades musicais em casa? Fora do ambiente familiar? Igreja? Festas?
- Você já tem contato com instrumentos e/ou aparelhos sonoros?
- Como você ouve música?

4. Relação dos colegas, professores/direção/pais, com o trabalho musical desenvolvido.

5. Questões sobre a história das crianças, seus interesses, suas possibilidades, dificuldades, seus pontos fortes, fracos, suas preferências e competências escolares.

6. Outros pontos que queira comentar com relação entre música e surdez.

ANEXO 4

PROPOSTA DE TESE
ENSINANDO MÚSICA AO ALUNO SURDO: PERSPECTIVAS PARA AÇÃO PEDAGÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu_____,
Professor (a) da Escola _____, pertencente a Rede _____, declaro estar ciente da proposta da pesquisa Ensinando Música ao Aluno Surdo: Perspectivas Para Ação Pedagógica, e autorizo a professora Regina Finck a utilizar os dados coletados através de questionários, entrevistas e observações de atividades escolares para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que seja mantido meu anonimato.

Florianópolis, ____ de _____ de 200_.

_____
Assinatura

ANEXO 5

AVALIAÇÃO DA OFICINA SONS E MOVIMENTOS
A SER REALIZADA COM OS ALUNOS

Atividade de descrição do trajeto e dados sobre educação musical:

O primeiro desenho que você fez o que você representou?
Você já participou de alguma atividade musical na escola? Ou em outro lugar?
Na tua família há alguém que toca algum instrumento musical?
Você tem instrumento musical em casa?
Vocês têm aula de música na escola?
O que teus pais falam sobre a tua participação nesta oficina?
Você gostaria de continuar a aprender música?

Atividade Conto sonoro:

O que foi trabalhado neste dia?
Você se lembra pra que serve este gráfico?
O que estão representados nestes desenhos?
Como os alunos executaram esta representação?
Você se lembra de quais instrumentos foram usados?

Representação Gráfica:

O que a professora queria trabalhar com vocês com esta atividade?
Você se lembra do que ficou representado aqui?
Os desenhos foram colocados em pontos diferentes da folha?

Você se lembra por quê?
Quais desenhos representam sons mais longos?
E os mais curtos?
Qual deles era o que vibrava mais?
Você se lembra de quais os instrumentos que foram usados para executar esta representação gráfica?

Atividade de movimento corporal:

Você se lembra deste dia de aula?
O que a professora fez com os balões?
Quantas músicas foram tocadas no aparelho de som neste dia?
Elas tinham andamento/velocidade diferentes?
Você se lembra de como elas se chamavam?
Os movimentos ficaram diferentes na hora em que a professora trocava a música?

Atividade de apreciação musical:

Qual era o instrumento que tocava a peça "Cuco no Bosque"?
Você se lembra do que foi feito neste dia?
O que significavam as árvores nesta representação?
E os degraus?
Por que tinha o passarinho na representação gráfica?

Sons naturais e culturais:

Você se lembra do que vocês tinham que fazer neste dia?
Deu para distinguir os sons pela vibração?
Qual o som você reconheceu com mais facilidade?

Execução rítmica:

Você se lembra como foi a atividade com o tambor e as baquetas?
O que a professora disse que era o tracinho?
E as bolinhas?
E o sinal de pausa?
A professora deixou vocês tocarem com o tambor?
Com qual instrumento foi tocada a figura de bolinha aberta?
Você se lembra porquê?

Atividade das onomatopéias:

Você se lembra o que foi feito neste dia?
Porque a professora usou estas palavras?
Olhando a representação gráfica, qual era a história que o teu grupo criou?
Você se lembra da história dos outros grupos?

Concerto Didático:

O que vocês fizeram neste dia?
Que instrumento vocês foram ver?
Você se lembra como funciona o piano?
As cordas grossas representavam o som mais grave ou o som mais agudo?
Quando o professor toca o piano você escuta um som ou vários sons ao mesmo tempo?

Avaliação geral da oficina:

Do que mais você gostou na oficina?
O que você não gostou?