

## Educação musical para crianças surdas e ouvintes: uma proposta de inclusão

*Márcia R.N.S.Oliveira<sup>1</sup>;*  
Faculdade de Educação - UNICAMP  
marcianepomuc@gmail.com

*Lúcia H. Reily<sup>2</sup>*  
Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP  
lureily007@gmail.com

**Resumo:** A presente pesquisa tem por objetivo discutir a educação musical no processo formativo da criança surda considerando a realidade da escola inclusiva. Tendo em vista tanto as políticas públicas de inclusão escolar quanto a lei 11.769/2008, que determina a educação musical como conteúdo obrigatório na educação básica, pergunta-se: como lidar com a realidade de um grupo de alunos heterogêneos que inclui crianças surdas e a aula de música na escola? E ainda, como a educação musical pode ser apropriada por alunos surdos que não são considerados aptos a realizarem atividades como canto, propostas rítmicas, melódicas e de percussão? Na nossa perspectiva, a questão recai sobre o direito ao acesso a bens culturais para alunos com deficiência. Nesse sentido, o projeto pretende contribuir para um processo de reflexão sobre a pessoa surda e sua relação com a música, de tal forma que o professor deste conteúdo possa repensar sua prática para viabilizar o acesso à educação e ao fazer musical de alunos surdos. O projeto visa a perceber como os alunos e o professor participam, de diferentes maneiras, das vivências musicais na aula de música. O objetivo é propor e avaliar experiências musicais acessíveis envolvendo experimentos com som, construção de instrumentos e vivências coletivas de fazer musical. Assim, este projeto tem a intenção de proporcionar a alunos surdos incluídos na escola regular experiência de acesso à conteúdos musicais de um lado, e, do outro, subsídios ao professor especialista.

**Palavras chave:** educação musical, crianças surdas, inclusão social.

### Introdução

Este projeto que investiga a educação musical de alunos surdos e ouvintes inseridos numa escola da rede regular de ensino público é decorrente de uma primeira pesquisa realizada exclusivamente com um grupo de crianças surdas com idade entre 8 e 11 anos. Recentemente finalizada, a pesquisa contou com o apoio do CNPQ e foi apresentada no XX Congresso de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, recebendo reconhecimento institucional por meio do prêmio Mérito Científico. Sendo assim, o projeto apresentado aqui pretende ser uma extensão da primeira pesquisa, considerando,

porém, a realidade da escola inclusiva à qual o surdo pertence, pois há uma diferença entre trabalhar música com grupos relativamente homogêneos de alunos surdos e música com um grupo heterogênea composta de alunos da rede regular que possam, ou não, apresentar deficiências como a surdez, por exemplo. Tendo em vista tanto as políticas públicas de inclusão escolar quanto a lei 11.769/2008, que determinam a educação musical como conteúdo obrigatório na educação básica, pergunta-se: como encarar a realidade de prover o ensino de música num contexto em que crianças surdas fazem parte do grupo?

Vimos no projeto desenvolvido anteriormente que conceitos musicais podem ser introduzidos a alunos surdos que não são considerados aptos a realizarem atividades musicais e propostas comuns que não contemplam as possibilidades do público diverso. Partindo desse princípio, é fundamental considerar o acesso a bens culturais para alunos com deficiência, e este projeto pretende contribuir com esta reflexão. Para tanto, o projeto investiga a musicalização para alunos surdos e ouvintes de uma escola da rede regular de ensino fundamental I – EMEF Júlio de Mesquita Filho – localizada na cidade de Campinas. Trata-se de propostas com atividades musicais que serão desenvolvidas em uma realidade inclusiva, paradigma que entendemos estar ainda em construção. Entretanto, a principal atenção estará centrada nos alunos surdos que constituem o grupo escolar, já que o objetivo é entender e acompanhar a relação destes alunos com a música sabendo que eles fazem parte de um grupo de ouvintes que apresentam também suas diversidades. O professor de artes igualmente será contemplado na pesquisa, na medida em que se pretende entender como ele problematiza a situação de musicalização para classes que incluem alunos surdos. A oferta de subsídios fará parte do andamento da pesquisa para adaptar a educação musical e promover o acesso de alunos que não ouvem.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa visa ser um instrumento que facilite a aprendizagem e participação para assim refletir no processo de inclusão da criança surda na comunidade escolar, à medida que o aluno surdo consiga se perceber capaz de apreciar as sensações provocadas pela música.

Entretanto, o ouvido é apenas um dos órgãos sensoriais perceptivo do campo auditivo. Existem outros órgãos sensitivos capazes de perceber e discriminar cada tipo de

informação. Todos eles possuem a mesma função com três características, segundo Santaella:

(1) a recepção de um sinal externo que excita um órgão correspondente dos sentidos; (2) a transformação dessa informação em sinal nervoso; (3) o transporte desse sinal e a modificação que ele sofre até chegar finalmente ao cérebro e nos dar a sensação de haver sentido algo. Há mecanismos físico-químicos por meio dos quais a informação que nos chega do meio exterior é recebida e transformada em sinais nervosos recebidos pelo nosso cérebro. Assim sendo, os órgãos dos sentidos recebem o papel de transdutores, quer dizer, transformadores de sinais físico-químicos em sinais elétricos que são transmitidos por nossos nervos. (2001, p.70)

A despeito de todos os sentidos sofrerem o mesmo processo e terem sua função bem definida, a autora os categoriza por graus de hierarquia, sendo a visão e a audição os mais importantes dos sentidos por enviarem sinais diretamente ao cérebro que codifica e decodifica as informações. São órgãos receptivos que não se esgotam no próprio ato de perceber, mas mantém uma relação direta com o pensamento e a linguagem. As informações captadas pela matriz visual e sonora são arquivadas na memória com maior intensidade do que a dos outros sentidos. Contudo, os sentidos que possuímos não exercem suas funções separadamente:

(...) mas nascem de uma colaboração íntima entre os sentidos e deste com o cérebro. (...) A matriz visual não quer necessariamente significar que a visualidade lhe seja exclusiva, mas sim dominante, o mesmo ocorrendo com a verbal e a sonora. O quanto isso é verdadeiro poderá ser comprovado no desdobramento das matrizes em modalidades e submodalidades. Nem poderia ser diferente, pois, na raiz dessas matrizes, residem processos perceptivos que nunca são exclusivos de um sentido ou de outro, mas nascem de sentidos que intercambiam tarefas e funções. (SANTAELLA, 2001, p.76).

O ato de ouvir não corresponde somente ao órgão sensorial ouvido. Diante disso, como se justifica a educação musical para crianças surdas? Na perspectiva da educação musical para o aluno surdo, parte-se do princípio que o som pode ser percebido também por outros órgãos sensoriais. Neste contexto, coloca-se a questão da música para o aluno surdo, que não é considerado apto para desempenhar atividades que demandam percepção do

som, assim como ocorre com alunos com cegueira, para quem as atividades relacionadas à visualidade são vistas como não apropriadas. Essa é uma visão que geralmente persiste tanto em âmbitos escolares quanto culturais. No entanto, “tal visão preconcebida tem consequências inegáveis do ponto de vista das vivências nas várias linguagens artísticas proporcionadas aos alunos com deficiência.” (REILY, 2008, p.222)

Frequentemente ainda nos deparamos com a situação de que, muitas vezes, a produção artística de pessoas com deficiência é vista como demonstração de superação de limites e não se colocam os mesmos critérios de exigência e qualidade esperados de artistas em geral. O assistencialismo e a benevolência, na maioria, acompanham os projetos de produção artística de pessoas com deficiência.

Por causa da facilidade com o público é capaz de gerar representações sociais fundadas no assistencialismo e no fascínio pelo exótico, perpetuadas por todo o tipo de sistemas de bens culturais, promover a exposição de obras plásticas de deficientes ou apresentações de música, dança, teatro de grupos de deficientes, na atualidade, é sempre uma proposição extremamente delicada. O trabalho do grupo se sustenta, ou não, como arte, independente da deficiência? Esta é uma questão que merece ser levantada. O objetivo de promover apresentações de deficientes num evento, por exemplo, é assegurar um espaço cultural que respeita a diversidade ou tem um fundo moralizante com uma mensagem de superação de limites, cujo principal objetivo é sensibilizar o público? (REILY, 2008, p.235)

Para que a criança surda participe desse espaço cultural que a arte promove, especificamente a música, é importante que a escola propicie a todos os alunos independente de suas especificidades uma formação cultural ampla e sólida. Contudo, essa forte representação social do deficiente em relação a qualquer produção artística somente será ressignificada se houver interesse do aluno e apoio da família. Cervellini, partindo de sua experiência profissional, alude a essa atitude quando diz:

O fato é que à criança foi dado o papel de surdo. A sociedade determina e limita suas possibilidades, esperando que ela o desempenhe de acordo com o previsto. A criança não é livre para expressar e desenvolver suas reais potencialidades. Tem de ser o que a sociedade lhe determina e atribui. Os limites lhe são dados. (CERVELLINI, 2003, p. 14.)

Como consequência, as mesmas oportunidades perante o ensino da música não são oferecidas a todos. Pois à medida que se enquadra uma pessoa numa determinada categoria de deficiência por portar características peculiares, criam-se também expectativas quanto ao comportamento dessa pessoa (OMOTE, 1994). O sujeito é resumido na sua própria deficiência “e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive ” (GARCIA, 2006, p.299). Ou seja, os surdos desempenham seu papel de surdos previstos para os membros dessa categoria quando não se envolvem com a música e, supostamente, não se beneficiam dela.

Todavia, é justamente essa questão que o projeto visa discutir, pois não necessariamente a criança precisa escutar com o ouvido para se relacionar com a música. Compreende-se, a partir desse argumento, que não existe separação entre ouvintes e surdos, uma vez que todos se relacionam com a música de maneira diferenciada. Nesse sentido, entende-se que

trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais cria oportunidades para o educador musical trilhar caminhos interessantes, produtivos, sensíveis e inesquecíveis. Ocupar esse espaço na organização social das comunidades é um chamamento imperativo que precisa ser atendido, nem que seja para descobrir que todos somos especiais e que o trabalho musical é igual e extremamente prazeroso para qualquer tipo de indivíduo. (JOLY, 2003)

O ponto fundamental para ser problematizado diz respeito ao conceito do “normal” e do “especial” - em outras palavras do não deficiente e do deficiente. Para Omote, a deficiência

não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes do modo de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. A deficiência e não deficiência fazem parte do mesmo quadro; fazem parte do mesmo tecido padrão. (OMOTE, 1994, p.68)

Para o autor, o problema central é justamente essa construção social da deficiência. Para a sociedade em geral, pensa-se em um ser incompleto e, portanto, menos valorizado. Cervellini (2003), ao se apropriar do conceito da representação social do surdo, diz que esta representação funciona como um espelho no qual o indivíduo se vê refletido de tal forma que passa a acreditar na representação social como se fosse genuína. A interpretação das pessoas frente à deficiência é a grande questão. Por isso, ao considerar a deficiência, é necessário ir além das características físicas, sensoriais e/ou mentais. “É necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, define alguém como deficiente e não deficiente” (OMOTE, 1994, p.67). São as relações sociais que determinam a normalidade de uns em detrimento dos outros e os que se dizem normais limitam o acesso das pessoas com deficiência. Isso é muito mais uma questão política do que qualquer outra coisa.

Segundo Caiado e Laplane, o acesso à escola é um passo importante, mas não suficiente para a garantia da inclusão, pois “o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela” (CAIADO; LAPALNE, 2009, p.311). É nesse cenário que são identificados outros problemas, quais sejam, barreiras que impedem a participação plena e efetiva da criança em processo de escolarização. Com isso, levantam-se questões importantes para serem discutidas, como “as pessoas com deficiência em idade escolar estão matriculadas na escola? Têm condições de permanecer nela? Tem se apropriado do conhecimento escolar? ” (CAIADO et al.,2014, p.243). Essas perguntas sugerem um novo desconforto aos professores que lidam com alunos incluídos uma vez que nem sempre a oferta das mesmas oportunidades garante a aprendizagem.

## **Justificativa**

A relação entre música e surdez permitirá ao indivíduo construir sua identidade enquanto sujeito surdo, porém, não destituído de percepção e sensibilidade. Isso porque ele participa da sociedade permeada pela cultura geral, incluindo também a música, ainda que não tenha acesso pleno a todos os parâmetros musicais, tais como, altura, intensidade,

densidade, timbre e duração (KOELLREUTTER, 1987). Para tanto, o educador que atua com o ensino de música precisa estar capacitado para lidar com duas vertentes dentro da escola: a inclusão tanto de crianças tidas como diferentes, quanto os conteúdos da matéria de educação musical.

O foco central da primeira vertente é a inclusão de crianças especiais nas escolas públicas. Se há, no entanto, a necessidade de uma mudança da escola no âmbito estrutural e cultural, isto se dá, sobretudo, porque houve uma mudança no pensamento no que diz respeito ao direito à igualdade.

Nos últimos 10 anos, as propostas educativas no que se refere à pessoa com deficiência avançaram de forma significativa no Brasil. Louro (2006), educadora musical que pesquisou práticas de ensino de música com alunos deficientes, ressalta que até meados da década de 1950, a atenção era baseada no paradigma da institucionalização no qual a pessoa era segregada e recebia educação especial. A partir da década de 1960, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que defendia a igualdade caminhou-se para o paradigma da integração, no qual o indivíduo era “normalizado” para viver em sociedade. Essa visão logo foi substituída pelo paradigma de suporte, no qual a sociedade se preparava para receber o indivíduo.

Contudo, esse pensamento está diretamente relacionado à prática de inclusão na escola porque é nela que tal pensamento encontra seu reflexo. Porém, quando a educação se depara com novos cenários e com os novos desafios que a adaptação oferece, enfrenta dificuldades.

Quanto à segunda vertente, embora haja uma lei que inclui a musicalização nas escolas, não há sustentação para a obrigatoriedade do ensino desse conteúdo. Ocorrendo a falta de professores de músicas especializados nas escolas, a função será assumida pelo professor de artes e até mesmo pelo pedagogo. Não há uma legislação que inclua a disciplina de música na formação desses professores, nem mesmo uma formação mais sólida que garanta discursividade e prática da inclusão.

Nesse sentido, Finck (2009), autora da tese - *Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva* - dentre as suas observações destaca que

muitos profissionais não saem preparados da faculdade para lidar com o contexto inclusivo nas escolas e, por este motivo, há dificuldades para atender toda a demanda de alunos com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garantiu avanços no quesito de atendimento educacional especializados. Faltam, entretanto, mecanismos que garantam a concretização da LDBEN e a eficácia dos procedimentos adotados no trabalho com inclusão. Investimentos em ações que visem a melhoria do quadro educacional inclusivo e na formação profissional são necessários para transformar a realidade excludente de hoje.

Partindo dos inúmeros desafios da inclusão, muitos educadores não acreditam na possibilidade da criança surda interagir musicalmente utilizando diferentes canais sensoriais. Nota-se a partir daí: “que a grande maioria das pessoas, inclusive no meio educacional, faz uma imagem da pessoa surda considerando certas características intrínsecas à surdez, e não como consequência de uma falha ou um fracasso do método utilizado na sua educação” (SILVA, 2003, p. 96). Poucas são os profissionais e, conseqüentemente as pesquisas, que enveredam pelo campo da musicalização para crianças surdas, assim, contribuindo efetivamente para a vivência musical desses sujeitos. Como contraponto, pode-se afirmar que cabe a todos os educadores de música conhecerem as possibilidades e a importância da música para a criança surda.

## **Objetivo**

O objetivo deste projeto é discutir a educação musical no processo formativo da criança surda, considerando-se a realidade da escola inclusiva, para evidenciar de que modos este aluno pode participar de atividades musicais acessíveis e aprender sobre os sons, os instrumentos musicais e as possibilidades rítmicas.

## **Método**

A pesquisa será realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio de Mesquita Filho, e investigará um trabalho realizado com um grupo de crianças surdas e



ouvintes que estudam no quarto ano do Ensino Fundamental I. O projeto será desenvolvido nas aulas de artes e, para tanto, contará com o apoio da professora responsável pela disciplina de artes na escola. Serão realizadas aproximadamente 15 aulas/oficinas de música durante o ano de 2015, oferecidas duas vezes por mês. A pesquisa terá a duração de um ano e começará imediatamente após aprovação da emenda pelo Comitê de Ética. Está organizada em quatro etapas. Na primeira será realizado um levantamento bibliográfico, com fichamento de textos. Na segunda, serão realizados dois momentos de entrevistas com os alunos e a professora, a saber: com a professora, para investigar a sua vivência musical na busca para compreender quais os desafios de ensinar música para alunos surdos incluídos; e com os alunos divididos em dois grupos: ouvintes e surdos, pois a percepção musical para ambos os grupos pode ser diferente devido à importância que cada grupo atribui à música. O segundo momento das entrevistas que ocorrerá ao final da pesquisa servirá para coleta de dados comparativos sobre o período anterior e posterior à realização do projeto, contribuindo com conhecimentos sobre como a professora e os alunos construíram novos sentidos sobre as possibilidades de acesso à música no decorrer das oficinas musicais.

Quanto à terceira etapa, esta envolverá jogos e brincadeiras musicais além de confecção de instrumentos musicais. Serão desenvolvidas atividades ao longo dessa etapa, tendo em vista a importância do envolvimento das crianças com o projeto. Os instrumentos produzidos serão utilizados em jogos rítmicos e brincadeiras musicais (JEANDOT, 1990; BRITO, 2003; FINCK, 2009) que envolvam percussão, seja instrumental ou corporal, bem como na criação de partituras alternativas e leitura musical das mesmas (SELF, 1967). A ideia é inserir progressivamente ritmos que possam possibilitar uma interação prazerosa entre surdos e ouvintes. Durante as atividades, serão usados desenhos, imagens e instrumentos musicais para a sensibilização e percepção das crianças quanto àquilo que faz parte do universo musical. A intenção é trabalhar a percepção da paisagem sonora, identificação e discriminação de sonoridades específicas, percepção da fonte sonora e interpretação de sentidos (FINCK, 2009; SCHAFER, 1991). Também envolverão jogos e brincadeira que explorem os movimentos e ação corporal bem como cálculos matemáticos simples para pensar ritmos construídos.

Tais atividades serão monitoradas através de fotos e relatórios que permitam a posterior análise. Esta é a última etapa da pesquisa onde os dados coletados servirão de base para análise e conclusão da pesquisa. Sendo assim, com os resultados obtidos será possível verificar a relação da criança surda com a música e seu reflexo na aquisição dos conhecimentos organizados pela escola.

## Referências

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T.G.G.L; TELLES, R.T.G; MACALLI, A.C. *Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola*. Caderno Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 241-260, maio-ago. 2014. Disponível em: < <http://www.readcube.com/articles/10.1590%2FS0101-32622014000200007> > Acesso em: 04 mar 2015.

CAIADO, K. R. M; LAPLANE, A.L.F. *Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf> > Acesso em: 04 mar 2015

FINCK, Regina. *Ensinando Música ao Aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva*. 2009, pp. 2-235. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista brasileira de educação especial*. Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf> > Acesso em: 04 mar 2015.

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

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990.

JOLY, I.Z.L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. *Revista Centro de Educação*. 2003-Vol. 28 – N°02. Disponível: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a7.htm> > Acesso em: 22 nov 2014.

KOELLREUTTER, H. –J. *Terminologia de uma nova estética da música*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; DE ANDRADE, Alex Ferreira. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Edição do Autor, 2006.

OMOTE, Sadao. Deficiência e Não-Deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista brasileira de Educação Especial* v.01 n.02 supl.01 Marília 1994. Disponível em: <

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381994000100007&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381994000100007&script=sci_arttext) >  
Acesso em: 04 mar 2015.

REILY, Lúcia. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS Denise Meyrelles (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 221-239.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual e verbal*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

Self, George. *New sounds in class: a practical approach to the understanding and performing of contemporary music in schools*. Londres: Universal Edition, 1967.

SILVA, A.B. de P. Surdez, inteligência e Afetividade. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Zilda Maria (Organizadoras). *Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidade*. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 89-97.