

## A inclusão social para crianças surdas através da educação musical

*Márcia R.N.S.Oliveira<sup>1</sup>;*

Faculdade de Educação - UNICAMP  
marcianepomuc@gmail.com

*Adriana N. A. Mendes<sup>2</sup>*

Instituto de Artes – UNICAMP  
aamend65@gmail.com

**Resumo:** A presente pesquisa teve por propósito analisar o papel da educação musical no processo formativo da criança surda, sobretudo esta enquanto instrumento na construção da identidade do surdo e do mundo que o cerca. Mais propriamente dito, o objetivo da pesquisa buscou entender a relação música e surdez como uma relação possível e não paradoxal. O estudo foi realizado com um grupo de 6 crianças surdas (meninas) em fase de desenvolvimento escolar com idade entre 8 e 11 anos atendidas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O.S. Porto” na Universidade Estadual de Campinas. Basicamente a pesquisa foi dividida em duas etapas durante o período de um ano (2013/2014). Na primeira etapa foi feita uma pesquisa bibliográfica que sustentasse o tema escolhido pela autora. A segunda etapa centrou-se no desenvolvimento de atividades musicais constituídas de jogos e brincadeiras de forma lúdica e prazerosa. No decorrer da pesquisa, as crianças se perceberam capazes de apreciar as sensações provocadas pela música. Além da compreensão maior do universo sonoro e musical no qual estão inseridas, as experiências também auxiliaram na compreensão de si enquanto indivíduos surdos. Constatou-se, ao longo da pesquisa, a necessidade da formação de profissionais capacitados para atuarem nesta área da educação, enfatizando-se que a música não é parte constituinte apenas do mundo dos ouvintes.

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

### Introdução

Esta pesquisa investigou a musicalização infantil para crianças surdas e os processos decorrentes da interação com a música no que diz respeito à inclusão escolar, ao desenvolvimento da coordenação motora, à experiência rítmica sensorial e à apropriação da música como objeto de prazer. A investigação enfatizou, principalmente, a realidade de uma reeducação no sentido de desmistificar os preconceitos sociais e pedagógicos quanto a possibilidade de inserir a música na formação das crianças surdas. Além disso, constatou-se

que há pesquisas na área de musicalização infantil, todavia poucas contemplam o seu benefício para a criança surda.

Em geral, a musicalização infantil é desenvolvida e trabalhada para quem apresenta certo padrão físico e comportamental, o que dificulta o acesso ao fazer musical de crianças que não se enquadram nessas categorias estipuladas. E não apenas a música é desenvolvida para um determinado padrão, senão também a educação conferida há vários anos em nossas escolas. Somente nas últimas décadas a realidade inclusiva tem ganhado destaque nas discussões sobre educação. Atualmente vivemos uma realidade onde crianças com necessidades educativas especiais frequentam as escolas da rede regular de ensino público. Justamente nessas escolas, concomitante à lei de inclusão, tem-se vigente desde 2008 a lei 11.769 que inclui a educação musical como disciplina obrigatória. É nesse sentido que esta pesquisa vem em auxílio daqueles educadores que vivem a realidade inclusiva de lidar com a criança surda em sala de aula, mas também com a disciplina de música na escola.

As propostas de atividades musicais desenvolvidas durante a pesquisa estimularam e motivaram as crianças a interagirem e se perceberem capazes na descoberta de si como sujeitos musicais. Todas as experiências musicais realizadas centraram-se nos sentidos. O sentido é analisado de modo consistente por Merleau-Ponty no livro “Fenomenologia da Percepção”, escrito em 1945:

A teoria do esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção. Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos o corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos parece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção. (MERLEAU -PONTY, 1999, p.278)

A ideia de perceber com o corpo, de se utilizar dos sentidos de um modo integral e não somente ouvir com o ouvido ou enxergar com os olhos, foi um dos pontos considerados durante a pesquisa. Através das experiências, todos os envolvidos perceberam o som sob outra ótica.

Talvez não tenhamos tanta consciência do quanto os nossos sentidos se comunicam entre si, pois, segundo Merleau-Ponty, quando enxergamos uma cor, não só enxergamos a cor, pois se trata de uma percepção sensorial que se dá também com todo o nosso corpo. Essa noção de inteiro, sugerida por Merleau-Ponty, denota aquilo que faz o homem, homem, ou seja, a sua humanidade. Da mesma forma o autor sugere a mesma experiência com o som ao dizer sobre um instrumento que ressoa fora de nós. É como se o “som vibrasse em mim, como se eu me tivesse tornado uma flauta ou um pêndulo; e enfim um último estágio em que o elemento sonoro desaparece e torna-se a experiência, aliás, muito precisa, de uma modificação de todo o meu corpo”. (MERLEAU-PONTY,1999, p. 304)

O autor enfatiza a necessidade das experiências sensoriais, as quais medeiam o conhecimento. Logo, tem-se que o papel dos sentidos na educação é fundamental para a aprendizagem.

## **Objetivo**

Analisar o papel da educação musical no processo formativo da criança surda, sobretudo esta enquanto instrumento na construção da identidade do surdo e do mundo que o cerca. Como consequência da concretização deste objetivo, busca-se contribuir para desmistificar os preconceitos sociais e pedagógicos quanto à possibilidade de se inserir música na educação de crianças surdas

## **Metodologia**

A pesquisa foi estruturada em duas principais etapas, sendo que a primeira delas consistiu basicamente na investigação de literatura que embasasse o tema “Educação musical como uma proposta inclusiva para alunos surdos”. A proposta de desenvolvimento e aplicação de jogos e brincadeiras musicais constituiu a segunda etapa da pesquisa. As atividades foram monitoradas através de fotos e filmagens que permitiram a posterior análise das imagens e a constatação de progressos ou não obtidos pelas crianças. Foram também aplicados questionários com os pais e as crianças para ampliar-se a compreensão

do contexto no qual cada criança está inserida, o que se constituiu em outro momento importante da pesquisa.

## Resultado

O impulso de conhecer por meio dos sentidos é um instinto natural que se dá desde os primeiros anos de vida. A criança que engatinha, que segue um objeto com os olhos, que tenta tocar ou colocar um brinquedo na boca está explorando seu mundo e conhecendo a “concretude das coisas, sua textura, sua plasticidade, sua temperatura, seu tamanho, volume e peso” (REILY, 2012, p. 49). São comportamentos tão importantes para a aquisição de conhecimentos que Piaget, preocupado em como o homem constrói sua inteligência, considerou em seus estudos essa primeira fase e a chamou de sensório-motor:

A ação física do aprendiz sobre o objeto é central na teoria construtivista de Piaget, que propõe que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o objeto. Como professores que somos e aprendizes que sempre seremos, sabemos do valor das vivências em que temos a possibilidade de agir com a totalidade do nosso corpo. (REILY, 2012, p. 49)

Baseando-nos no valor das vivências foi que, logo nas primeiras aulas, foram feitas algumas experiências envolvendo sons a fim de que as crianças compreendessem melhor a noção de som e, portanto, de vibração. O objetivo era tornar o som mais concreto e “visível” e assim enfraquecer a teoria de que o som é algo endereçado somente à janela auditiva. Dessa forma, as crianças entenderam e perceberam o som pelo olhar e também com todo o seu corpo, pois todas as experiências envolviam vibrações produzidas por algum instrumento.

Com a intenção de trazer o contexto no qual as alunas estavam inseridas para a sala de aula, bem como entender o que sabiam sobre música para formalizar esse saber através de oportunidades de exploração, foi realizada uma entrevista sobre música logo na primeira aula. Em síntese, as crianças conhecem música porque já viram na televisão, manusearam DVDs, CDs, rádio, celular e fones para ouvir música. Uma citou o som do carro do pai, a outra o professor que toca violão, e outra o evento de música de sua escola. Enfim, ver ou ouvir

música no carro, em casa, na escola ou na igreja são partes do que vai constituir o que chamamos de memórias musicais. Todos os homens trazem consigo memórias musicais porque fazem parte de um mundo musical. E, tanto as memórias musicais quanto outras memórias que foram sendo constituídas nos espaços informais, fazem parte da bagagem cultural que levamos para a escola desde cedo.

Na escola, como resultado do trabalho pedagógico, os conceitos do senso comum interagem com os conceitos científicos; a experiência anterior, fruto da vivência cotidiana, é revisitada na escola, sendo reorganizada para dar lugar a conceitos científicos. Vygotsky entendia que o senso comum não deveria ser descartado, simplesmente. O significado se garantia pela vivência que o aluno trazia de casa, mediando o desenvolvimento de um novo corpo com capacidades específicas. Os dois tipos de conceito são interdependentes. Os conceitos científicos se desenvolvem da vivência que a criança já traz de seu cotidiano, que será transportada para os conceitos científicos. As atividades cotidianas e o conteúdo de casa e da rua dão sentido ao desenvolvimento proposto na educação formal. É por isso que os exercícios totalmente desvinculados do real, como atividades repetitivas, mecânicas, são criticados. (REILY, 2012, p. 21)

Dessa forma, é preciso considerar, ao inicializar um processo de musicalização, que as crianças não partem do ponto zero. O que Reily diz em seu livro vem reforçar a ideia que Emília Ferreiro (1999) defende há décadas sobre a aquisição da leitura e da escrita. As crianças carregam para dentro da sala de aula vivências anteriores, mesmo que sejam inconscientes. São conhecimentos adquiridos que vão agregar e contar muito no momento da aquisição da leitura e da escrita. Digo, também, principalmente depois do contato com as crianças acrescido do estudo da literatura, que o mesmo vale para vivências musicais. Essas memórias e vivências musicais que as crianças trazem, precisam ser reorganizadas e ressignificadas, sendo este um dos papéis da escola.

A partir de então, sabendo das experiências das crianças, deixou-se de lado essa realidade que até então era, na sua maior parte, baseada em experiências visuais, e aproximou-se de outra realidade mais concreta, palpável e sensível. Daí a importância dos jogos e brincadeiras propostos na segunda parte da pesquisa. As propostas foram pensadas, planejadas e elaboradas, no entanto, acontecimentos espontâneos se deram também fora do que estava planejado. Essas ocorrências foram importantes para compreender o quanto

as alunas estavam inseridas e interagindo em uma relação prazerosa com o processo de musicalização. As aulas organizadas para a confecção de instrumentos, por exemplo, foram aulas onde se percebeu maior espontaneidade, mais iniciativa para criarem suas próprias experiências e assim desafiarem a si mesmas. Tudo o que uma experimentava era compartilhado com todas.

## Discussão

Durante o tempo da pesquisa dividida entre análise bibliográfica e aplicação dos jogos, foi possível perceber a construção do processo que permite transformar a criança surda em um ser musical. Na interação com o grupo e com os instrumentos, o fazer musical de cada criança foi o principal alvo de reflexão embasado tanto na literatura quanto nos diálogos fomentados durante as orientações recebidas.

Há, contudo, obstáculos significativos a serem superados para que o trabalho de educação musical para crianças surdas seja viabilizado. As principais causas que têm sido apontadas como impedimento para a realização desse trabalho são a própria característica de surdez e a falta de formação ao deparar-se com esta realidade.

Para que obstáculos como esses sejam superados, faz-se necessário, em primeiro lugar, conhecer tanto o sujeito do processo como também o público em seu redor (pais, professores, outros alunos etc.), pelos quais se começará o processo de musicalização.

Sabendo que os sujeitos da pesquisa apresentavam surdez entre - Moderada (41 a 55 dB); Moderadamente severa (56 a 70 dB); Severa (71 a 90 dB) e Profunda (maior que 91 dB) segundo a média dos limiares das frequências de 500, 1000 e 2000Hz (SILMAN; SILVERMAN,1991 apud SILVA; KAUCHAKJE; GESUELI, 2003, p.36), trabalhou-se com atividades musicais que priorizassem os diferentes resíduos auditivos, mas também outros canais de percepções sensoriais.

No ciclo das atividades musicais propostas para o primeiro semestre desse ano, várias foram desenvolvidas no sentido de trabalhar para que as crianças não se apoiassem somente no resíduo auditivo que lhes restava, mas que fizessem uso do corpo inteiro na percepção musical. Há uma visão a partir daí de que a plasticidade cerebral, abordada em

muitas pesquisas nos últimos anos, possa compensar a falta de um sentido. Essa plasticidade cerebral ou neuroplasticidade é citada também por Viviane Louro. Ela afirma ter o sistema nervoso

[...] tal adaptabilidade que é capaz de se reorganizar mesmo após lesões cerebrais graves. Para auxiliar nessa reorganização, dependemos de uma força psíquica favorável ou, em outras palavras, da motivação. Segundo Gardner, os traços da personalidade, tais como força do ego, motivação interior e predisposição para transpor obstáculos, somados a uma motivação externa adequada, a um estado afetivo condutor e a um contexto cultural apoiador, são elementos que podem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e da compensação (ou adaptação) do organismo frente a uma dificuldade. (LOURO, 2012, p.114)

No entanto, há um equívoco em se considerar a compensação de um sentido por outro como inata ao ser humano. Por exemplo, é dito pelo senso comum que a pessoa a quem falta um dos sentidos tem outro mais apurado. Reily sustenta que isso é um mito e critica o crédito desses sentidos aguçados nascerem com a pessoa. Ela diz, por exemplo, que “[...] o desenvolvimento da discriminação tátil no cego ocorre da mesma maneira como o desenvolvimento das outras áreas sensoriais no vidente: é aprendido, mediado e constituído socialmente.” (REILY, 2012, p.149)

Aqui é apresentado o princípio da plasticidade cerebral quando a autora diz tratar-se de uma aprendizagem, um “treinamento” ou algo que levará o cérebro a aperfeiçoar aquilo que lhe será útil. Nossa intenção, no entanto, não é treinar a criança surda com exaustivos exercícios visando o desenvolvimento de um sentido compensando o outro. Pelo contrário, trata-se de musicalizar a criança oferecendo-lhe a oportunidade de se relacionar com a música numa interação prazerosa e de perceber-se como ser musical. Se há ou não canais que se tornam mais sensíveis, isto é apenas consequência desta relação.

A plasticidade cerebral é tomada na medicina como forte potencial para reabilitação, como explicitado anteriormente. Há, contudo, um sério risco se a considerarmos somente sob o ponto de vista de uma reabilitação ou do simples desenvolvimento de um sentido compensatório para o surdo. Esse olhar clínico e patológico lançado sobre o surdo é discutido por Behares (1993) quando se refere ao ouvinte como

modelo do surdo. Diz ele que o surdo “é fundamentalmente como o ouvinte, porém, lhe falta ‘algo’ (funcionamento do ouvido); portanto, nesse sentido o surdo é um ouvinte imperfeito. Nesta perspectiva fica implícita a imagem de diminuição, que leva invariavelmente ao conceito de menos valia” (SILVA, 2003, p. 95).

Assim a representação que se tem do surdo é que, se ele é incompleto, também é menor. Dessa forma, a sociedade e a família se apropriam desses conceitos e sofrem seus impactos. Cervellini (2003) afirma que a representação funciona como um espelho no qual o indivíduo se vê refletido e acredita na imagem que vê, sendo sua imagem reflexo da imagem que a sociedade tem do surdo. Compreende-se, a partir de então, porque o surdo é excluído do processo de musicalização. A conformidade com o pensamento de que a música é exclusivamente pertencente ao mundo dos ouvintes foi um ponto considerado durante a pesquisa. Fink (2007) dialoga com Cervellini ao dizer que este pensamento é um senso comum que se perpetua tanto na comunidade surda quanto na dos ouvintes. Por isso, pensar o sujeito surdo como ser musical pressupõe revisões de concepções pré-estabelecidas. Desta forma, o ser musical da pessoa surda deve primeiro ser concebido em nós educadores para, depois, como processo de reflexão, ser concebido pelo surdo.

## Conclusão

Considero que há alguns itens principais de reavaliação após o estudo da literatura e as práticas. O primeiro deles é de que a surdez é um problema. Para uma criança surda precoce ou congênita a surdez não é um problema. Ela só percebe indiretamente como um problema a partir da vivência social. Na educação, os insucessos e os objetivos alcançados insatisfatoriamente contribuem para que o surdo tenha uma imagem fracassada de si. Esta, talvez, possa ser uma das imagens naturalizadas em um dos sujeitos da pesquisa, ao dizer que “música é coisa de ouvinte”. Para esse sujeito, o surdo não se relaciona com a música em vista da audição. 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 fala ou um fracasso do método utilizado na sua educação” (SILVA, 2003, p. 96). O segundo conceito a ser reavaliado perante



a educação é de que todos devem ser tratados com equidade. A inclusão não significa tratar todos iguais, mas sim oferecer a todos as mesmas oportunidades. A sociedade moderna pretende postular que toda criança possui os mesmos direitos, no entanto, por diferirem umas das outras, esta garantia exige a oferta diferenciada de oportunidades para que a equidade desejada seja atingida. Os alunos com surdez, por exemplo, apresentam suas especificidades e sua forma de perceberem o mundo. Nesse sentido, a “[...] igualdade de oportunidades e condições será garantida pela mediação de uma escola que potencialize as possibilidades de integração, de comunicação e de participação social [...]” (FERNANDES, 2011, p. 226).

Esta investigação tinha por intenção penetrar os espaços da escola pública e, juntamente com a professora de classe, acompanhar o desenvolvimento de cada criança, sujeito da pesquisa. Contudo, diversos obstáculos foram apresentados pelos organismos administrativos e docentes das escolas dos alunos que acabaram por impedir este objetivo inicial. Outro problema enfrentado foi a demora na aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.

Embora, os caminhos da investigação tenham tomado outro rumo, o que, em minha opinião, mais prejudicou o desenvolvimento do trabalho não foi a demora de resposta do Comitê de Ética, mas sim a negativa à realização das atividades nas escolas demonstrando total desconhecimento dos profissionais quanto à importância de um trabalho de educação musical no contexto da escola inclusiva. Já os pais das crianças participantes da pesquisa responderam ao questionário e consideraram importante o processo de musicalização.

O trabalho apresentado aqui não visa criticar posturas educacionais frente ao tema da pesquisa, mas sim oferecer subsídios e reflexões em todo e qualquer trabalho que envolva educação musical e surdez, mesmo porque as várias formas de inclusão têm sido amplamente discutidas nos últimos anos.

Considero que não se pode dizer que uma criança surda não seja capaz de aprender música, pois: “[...] não somos oráculos, apenas educadores. Então, já que não podemos prever o futuro, não faz sentido delimitarmos arbitrariamente quem pode ou não estudar música. O cérebro é pré-programado para aprender” (LOURO, 2012, p. 117). Toda a

bibliografia estudada não esgota o assunto e deixa claro que os esforços ainda são insuficientes para dar conta de explorar devidamente este tema. As possibilidades de futuras investigações apontam um caminho grande a ser percorrido.

## Referências

- BEHARES, Luis Ernesto. Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v.1, n.4, p. 20-53. 1993.
- FERNANDES, Sueli. *Fundamentos para educação especial*. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Fundamentos da Educação).
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- FINK, Regina. Surdez e música: será este um paradoxo?. In: *ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, XVI.*, 2007, Campo Grande. *Anais...*Campo Grande: ABEM, 2007  
Disponível em:  
<[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_s/Surdez%20e%20M%C3%Basica\\_Regina%20Fink.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_s/Surdez%20e%20M%C3%Basica_Regina%20Fink.pdf) > Acesso em: 01 ago 2014
- HAGUIARA–CERVELLINI, Nadir. *A musicalidade do surdo: representação e estigma*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. 1ª ed. São Paulo: Editora Som, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. (Tradução, Carlos Alberto Ribeiro de Moura) 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- REILY, Lúcia. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Série Educação Especial).
- SILMAN, S.; SILVERMAN, M.A.N. *Auditory diagnosis*. San Diego: Academic Press, 1991.
- 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