

# Educação musical na diversidade: um estudo de caso com crianças surdas e ouvintes em uma escola regular de ensino

*Jeanine Bogaerts*

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz

Conservatório Brasileiro de Música – CBM

[jeanineaf@yahoo.com.br](mailto:jeanineaf@yahoo.com.br) ou [jbogaerts@fiocruz.br](mailto:jbogaerts@fiocruz.br)

**Resumo:** O presente artigo traz questões discutidas em uma pesquisa de campo realizada para o mestrado em Educação Musical. Nesta pesquisa oferecemos aulas de música a uma turma constituída por nove crianças surdas e seis ouvintes, onde buscamos refletir sobre a realidade dos surdos e observar como estas pessoas podem se relacionar com a música, além de procedimentos metodológicos e materiais pedagógicos que contemplassem as crianças da turma e suas especificidades. Neste estudo de caso, com abordagem qualitativa, coletamos dados através de entrevistas, da observação das aulas e da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Utilizamos como referência os princípios trazidos por Swanwick (2005) e Gainza (1988) que priorizam o fazer musical, e a valorização do aluno como sujeito no processo de aprendizagem, como sugere Freire (1996). A análise dos dados foi feita com a utilização da técnica da triangulação e na apresentação dos mesmos estão expostos o processo de ensino-aprendizagem, os desafios das aulas de música ministradas para uma turma formada a partir da lógica inclusiva e como as crianças, surdas e ouvintes, interagiram nestas aulas.

Palavras chave: Educação Musical. Educação de surdos. Educação Inclusiva.

Este artigo traz os resultados de uma pesquisa de campo realizada durante o mestrado em Educação Musical. Nesta pesquisa, ocorrida numa escola regular de ensino, procuramos nos aproximar da realidade dos surdos para compreender como estes podem se relacionar com a música. Para tanto, oferecemos aulas de música a uma turma constituída por quinze crianças de sete e oito anos, sendo nove surdas e seis ouvintes, dentro da perspectiva inclusiva, ou seja, tínhamos na mesma turma crianças surdas e ouvintes.

Esta turma foi especialmente constituída para a pesquisa, pois nesta escola, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças surdas ficam em salas específicas, separadas das crianças ouvintes, para se apropriarem da Língua Brasileira de Sinais – Libras, de forma mais eficaz.

Durante sete meses, em encontros semanais de uma hora de duração, observamos como as crianças surdas interagiam com as crianças ouvintes participantes da turma, como as

crianças surdas se relacionavam com a música e quais os desafios encontrados nesta prática. Buscamos ainda procedimentos metodológicos e materiais pedagógicos que contemplassem as crianças da turma e suas especificidades. O planejamento era executado a cada aula, após avaliação dos resultados obtidos na aula anterior. Através de nossas atividades procurávamos desafiar os alunos a produzirem sua compreensão dos conteúdos trabalhados, traçando relações com o cotidiano e com as experiências prévias de cada aluno. Convidávamos os alunos a tomarem parte nas resoluções musicais, abrindo espaço para que se expressassem musicalmente e procurando contribuir para a formação de pessoas autônomas, críticas e criativas. (FREIRE, 1996)

Com abordagem qualitativa, neste estudo de caso coletamos dados através de entrevistas, das observações registradas durante as aulas de música e da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. A análise dos dados foi feita com a utilização da técnica da triangulação que permite descrever, explicar e compreender o objeto de estudo de forma ampla, relacionando-o com o contexto social, histórico e cultural onde está inserido.

Finck (2009) destaca que quando a música é apresentada aos surdos, geralmente, é utilizada como ferramenta para atingir outros objetivos, como: treinar a fala, reforçar a aprendizagem de conteúdos de outras áreas, memorizar fórmulas ou relaxar. Partindo desta informação, priorizamos em nossas aulas conteúdos e objetivos musicais, colocando o fazer musical em primeiro plano, como sugerem Gainza (1988) e Swanwick (2003, p. 50) que declara que “o foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical.”

Utilizamos ainda como princípios, a valorização do aspecto afetivo e procuramos garantir em nossas aulas um espaço onde as crianças pudessem participar das resoluções musicais e das tomadas de decisão. (FREIRE, 1996).

## Educação Musical para surdos

Cabe diferenciar a capacidade de ouvir da habilidade para escutar. Para Darrow (apud FINCK, 2009) ouvir se resume a um processo físico, enquanto a escuta é um processo mental. O ouvido é responsável pela captação do som que é levado ao cérebro, o órgão responsável pela escuta.

Robbins & Robbins (1980) apontam que, no caso dos surdos

Seus ouvidos talvez tenham limitações que dificultem sua capacidade de fazer música. Criam empecilhos que possam impedi-los de se tornarem músicos profissionais. Mas não há razão que justifique que os surdos não possam participar de atividades musicais e sentirem prazer e realização como as crianças que têm audição normal. Pelo menos, não há razões audiológicas. Muito mais limitador que a surdez é a atitude de algumas pessoas que dizem que estas crianças não são capazes. Muitas dizem: “Isto é ridículo”. (ROBBINS & ROBBINS, 1980, p. 23, tradução nossa<sup>1</sup>)

Portanto, o impedimento do ouvido de perceber os sons não é motivo para que o surdo se afaste deles e da música.

O surdo pode utilizar outros sentidos e ferramentas para perceber o som e criar significados para sua escuta. Para eles, a visão é um elemento importante na percepção do mundo e pode ser utilizado, inclusive, para a percepção musical. O surdo pode se valer também da pele, dos ossos e de aparelhos eletrônicos para perceber as vibrações das ondas sonoras e dos sons. Além disso, apenas 10% dos surdos não conseguem perceber nenhuma espécie de som através da audição.

Haguiara- Cervellini (2003) defende que o surdo tenha contato com a música e destaca que

Ela [a música] pode estar presente na sua vida, enriquecendo suas experiências e, basicamente, possibilitando a expressão e vivência de dados afetivos, de prazer, de auto-realização, contribuindo para a construção positiva de uma auto-imagem e para o seu desenvolvimento emocional. (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 81)

Gainza (1988) chama atenção para a importância de todas as pessoas, inclusive as surdas, entrarem em contato com a música, não apenas como apreciadoras, mas como executantes. Na opinião desta autora, toda conduta expressiva tem a qualidade de refletir aspectos da personalidade (GAINZA, 1988). Quando em contato com instrumentos musicais, as pessoas tenderão a mostrar sua “sensorialidade, sua afetividade ou suas capacidades motoras e mentais” (GAINZA, 1988, p. 26).

---

<sup>1</sup> His ears may place limitations on the extent to which he can realize his musical capacity. They may prevent him from becoming a professional musician, for example. But there is no reason why deaf children should not participate in musical activities and get the same enjoyment and fulfillment from them as do normally hearing children. At least, no audiological reason. Much more limiting than their defective ears is the attitude of those people who think it can't be done. Those who say ‘That's ridiculous’ ”(ROBBINS & ROBBINS, 1980, p. 23)

Emmanuelle Laborit (1994, p. 26-29), atriz francesa surda, nos mostra que o surdo pode se relacionar com a música e sente prazer ao fazê-lo.

Tive a sorte, na minha infância, de ter contato com a música. Certos pais de crianças surdas dizem que não vale a pena, e privam seus filhos da música. E certas crianças surdas desprezam a música. De minha parte, adoro-a. Sinto as vibrações. [...] A música é uma linguagem além das palavras, universal. É a arte mais bela que há, consegue fazer vibrar fisicamente o corpo humano. [...] A dança está no corpo. Adolescente, adorava ir a boates com meus amigos surdos. É o único lugar onde se pode entrar a fundo na música sem se preocupar com os outros. Dançavam durante toda a noite, o corpo levado até seus limites, vibrando com o ritmo. Os outros, os ouvintes, olhavam-me espantados. Deviam pensar que estava louca. (MICHELETTO, 2009, p. 30)

Como educadores não podemos negar o acesso de todos às diferentes áreas do saber e às diferentes formas de conhecimento. Acreditamos que a surdez não é argumento suficiente para que o surdo se afaste da música e não usufrua dos benefícios que o contato com esta forma de linguagem pode trazer.

## Observações das aulas de música

Para organizar as observações do caderno de campo, adaptamos a Ficha Orientadora para Observação da Conduta Musical, proposta por Violeta de Gainza (1988, p. 39) e elaborada para auxiliar o professor de música no registro do desenvolvimento musical de seus alunos. Destacaremos a seguir, três categorias encontradas na ficha acima citada:

### • Recepção musical

Segundo Gainza (1988) um dos papéis da musicalização é estimular e orientar o processo de recepção musical. Em nossas aulas, consideramos recepção musical não apenas o contato com a música em si e com o repertório desenvolvido durante as aulas, mas com qualquer som, englobando então, todas as atividades que trabalhamos isoladamente os parâmetros sonoros.

A recepção musical, assim como a expressão musical, foi vivenciada através da apreciação musical, da composição, da improvisação, da execução musical e de atividades que procuravam despertar os alunos para os parâmetros do som.

Os recursos visuais e os materiais didáticos, que podiam ser manuseados livremente pelos alunos, eram os grandes responsáveis por despertar a motivação e o interesse das crianças para as atividades. Gainza (1988) aponta que

os recursos de todo tipo destinados a atrair o sujeito para o objeto musical e, posteriormente, fazer com que o focalize com atenção e concentração, atuam como catalizadores de processo natural de musicalização, dando lugar, por sua vez, a um subprocesso de motivação, cujo objetivo é estimular o indivíduo, de modo a aumentar a quantidade e a qualidade de seus alimentos musicais. (GAINZA, 1988, p. 27, *itálico da autora*)

Para favorecer a concentração durante a recepção musical, as músicas utilizadas e as atividades propostas eram de curta duração. Para favorecer a aprendizagem apresentávamos o mesmo conteúdo de diferentes formas, através de procedimentos e materiais variados.

Quando ouviam música nas aulas, as crianças surdas mostraram que, em relação ao objeto, ou seja, em relação à música, o ritmo era o elemento que mais chamava sua atenção. As crianças demonstravam essa preferência batendo palmas junto com a pulsação da música, acompanhando-na com instrumentos de percussão ou dançando. Com relação às crianças ouvintes, podemos apontar um equilíbrio entre a percepção do ritmo e da melodia, pois além de demonstrarem interesse pelo ritmo da mesma maneira que os surdos, as crianças ouvintes ainda cantavam acompanhando a música. Entretanto, como as propriedades do som também foram trabalhadas individualmente - ou seja, propusemos atividades onde ritmo, duração, altura e timbre foram apresentados isoladamente - podemos declarar que surdos e ouvintes se equipararam na percepção dos sons e todos realizaram de forma satisfatória as atividades que trabalhavam isoladamente os parâmetros do som.

- Expressão musical

Gainza (1988) enfatizou a importância da expressão musical, pois para ela “Apenas quando é adquirida a capacidade de emitir respostas musicais face aos estímulos sonoros é que se completa o processo de musicalização”. (GAINZA, 1988, p. 28).

Todas as crianças observadas possuíam nível de externalização musical manifesto, ou seja, participavam das aulas cantando ou tocando; todas mostraram curiosidade para explorar e tocar os instrumentos musicais, principal ferramenta utilizada por elas para se manifestarem musicalmente. Com relação à voz, todos os alunos ouvintes se expressavam cantando e apenas alguns alunos surdos tentavam vocalizar.

Na expressão musical destacamos a predominância do aspecto rítmico sobre os demais elementos musicais nas crianças surdas e, nas crianças ouvintes, além do ritmo, destacamos o aspecto melódico, pois cantavam com maior desenvoltura.

- Aprendizagem

Para Gainza (1988, p. 41) a aprendizagem é entendida como o “equilíbrio do processo de recepção-expressão” e

O aprendizado musical seria a síntese ou produto das condutas receptivo-expressivas que envolvem o processo de musicalização.[...] A aprendizagem se concretiza com a aquisição – consciente ou não – de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental. (GAINZA, 1988, p. 33-34)

Observando a resposta dos alunos às atividades, consideramos como habilidades desenvolvidas na turma durante as aulas a capacidade de discriminação dos parâmetros sonoros e a habilidade de execução musical, principalmente, através dos instrumentos de percussão, o que envolve, mesmo que superficialmente, a técnica para tocar esses instrumentos.

A leitura e a escrita tradicionais não foram trabalhadas com as crianças ao longo da pesquisa. Utilizamos durante as aulas vasto material de apoio, como: cartões coloridos que diferenciavam o som e o silêncio, figuras dos animais que representavam os sons agudos e graves e o metrônomo de papel, que possibilitava à criança a montagem de sua própria partitura alternativa.

Ressaltamos como elementos essenciais que contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem a exploração de outros sentidos, como a visão, o tato, a movimentação corporal e a utilização da Libras. Como elementos facilitadores, destacamos adaptações na sala de aula, como o isolamento acústico, que deve ser feito mantendo-se portas e janelas fechadas para que o barulho externo não prejudique a percepção do som, e a utilização de materiais que facilitam a propagação do som, como o chão de madeira ou um estrado de madeira para que as crianças consigam perceber o som com maior facilidade.

## Materiais utilizados durante as aulas de música

O material pedagógico utilizado durante as aulas foi confeccionado com materiais baratos e de fácil aquisição. Cabe destacar que todos os alunos tiveram acesso a esses materiais, manuseando-os e levando-os para casa para que pudessem continuar as atividades fora da escola.

- Cartões coloridos de EVA

Os quadrados confeccionados com EVA - material emborrachado encontrado em papelarias - foram utilizados para:

- trabalhar o contraste entre o som e o silêncio – escolhe-se uma cor para representar o som e outra para o silêncio; as crianças devem montar sequências com os cartões que devem ser executadas posteriormente;
- trabalhar pulsação – cada cartão representa uma pulsação.

Os cartões podem ser utilizados ainda para trabalhar o contraste entre sons fortes e fracos, para diferenciar o timbre de instrumentos diferentes, para diferenciar sons longos e curtos, etc. Podem funcionar ainda, como partitura alternativa, montando sequências diversas onde cada cor representa um instrumento ou som a combinar.

Figura 1 – Sequência com cartões de EVA



Fonte – Próprio autor

- Figuras de animais

A figura do elefante foi utilizada para representar os sons graves e a figura do passarinho para representar os sons agudos. Ao visualizar cada figura, os alunos executavam o som correspondente.

Figura 2 – elefante/sons graves



Fonte – Próprio autor

Figura 3 – passarinho/sons agudos



Fonte – Próprio autor

As figuras das cobras representam os sons curtos e longos. Enquanto o som estivesse soando, o dedo indicador da criança deveria deslizar pela figura da cobra comprida. Os sons curtos foram associados às cobras pequenas.

Louro (2006) chama atenção para a utilização das imagens associadas ao movimento; neste caso, o movimento dos dedos percorrendo as cobras de EVA para que a criança surda compreenda o conceito de duração, “pois o ‘comprimento’ do som torna-se algo palpável”. (LOURO, 2006, p. 160)

Figura 4 – Cobras de EVA/ sons longos e curtos

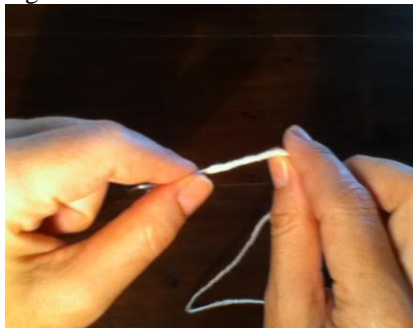


Fonte – Próprio autor

#### • Barbantes

Barbantes também foram utilizados para ‘medir’ os sons. As duas mãos devem estar próximas uma da outra segurando o barbante. Enquanto o som estiver soando, uma das mãos deve percorrer o barbante e parar assim que o som silenciar. Desta forma, as crianças podem ‘ver’ o tamanho de cada som que foi produzido.

Figura 5 – som curto



Fonte – Próprio autor

Figura 6 – som longo



Fonte – Próprio autor



- Metrônomo de papel

Consistia de dois retângulos de papel com quatro janelas cada um, que podiam ser preenchidas com diferentes figuras de instrumentos ou qualquer outra indicativa de som. Cada janela foi identificada com os números 1 ou 2, ou seja, tínhamos duas janelas 1, intercaladas com duas janelas 2 – dois compassos binários em cada retângulo. Foram apresentados aos alunos cartões variados – com figuras de instrumentos, de palmas, de sons graves e agudos – para que fossem colocados nas janelas e, dessa forma, se organizasse o quê e quando tocar.

Figuras 7 – metrônomo de papel



Fonte – Próprio autor

Figura 8 – metrônomo preenchido



Fonte – Próprio autor

## Considerações finais

Acreditamos que o relato das aulas da pesquisa de campo pode contribuir para que professores de música percebam que receber em suas turmas crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), não deve ser motivo para deixarem de lado seus objetivos

musicais. O professor deve acreditar que todos têm capacidade de serem criativos, de expressarem o que sentem e o que são e de utilizarem a música como canal de expressão.

Queremos enfatizar a importância do papel que o professor tem no processo inclusivo e como suas atitudes colaboram para que esse processo ocorra com maior tranquilidade. O professor pode – através de atividades que beneficiem a todos, de material adequado, do uso de diversos procedimentos de ensino, da flexibilização do seu plano de aula, de um olhar atento e, principalmente, do respeito às diferenças – tornar-se o principal agente do processo inclusivo.

Contemplar o processo inclusivo na escola é trabalhar privilegiando a diversidade, de maneira que características e necessidades individuais sejam identificadas e respeitadas, tornando-se um aspecto positivo dentro da sala de aula, de forma a retratar a sociedade que também é plural. A escola precisa lutar para que as diferenças de gênero, de classe, de religião e diferentes características físicas, não sejam motivo de discriminação e justificativa para a exclusão. Paulo Freire (1996, p. 60) escreve que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar”.

Nos últimos anos, é fato o aumento no número de crianças que passou a frequentar a escola. Entretanto, a escola ainda é deficiente em muitos de seus objetivos, independentemente das características que seus alunos apresentam. Além dos conteúdos, a escola precisa trabalhar o sujeito de uma forma integral, com suas diferentes maneiras de se expressar e de se comunicar, assegurando sua representatividade e seu papel na sociedade.

Incluir é pensar na diversidade que deve estar presente e, mais do que isso, reconhecida na escola. Pensar em inclusão, não é pensar que a educação especial está dentro das salas de aulas regulares, mas transformar a escola regular em um ambiente especial, que acolha e saiba lidar com as diferenças, desde a reformulação do currículo – que é seletivo e não prioriza as diferenças – até os procedimentos pedagógicos e avaliativos.

Ao pensarmos nos alunos e nas suas diferenças, não queremos dizer que o olhar para a criança com NEE deve ser benevolente ou caridoso, mas que cabe à escola e ao professor estarem atentos às características de cada aluno, às suas histórias, aos seus problemas, aos seus medos, às suas dificuldades. Este olhar atento deve ser lançado a todos os alunos, desde o aluno que apresenta uma dificuldade momentânea de assimilação de conteúdo, até aquele que esteja emocionalmente desequilibrado, passando pelos alunos com NEE.

Destacamos ainda que a educação inclusiva necessita de muitas reflexões, ressaltando que somente mudanças na legislação não garantem o sucesso deste processo. Há a necessidade de um novo olhar, uma nova maneira de pensar a inclusão, mobilizando os grupos envolvidos, como professores, família e especialistas para que a proposta inclusiva se torne prática constante em nossas escolas. Há ainda a necessidade do suporte material e humano, equipamentos adequados, ambiente escolar adaptado, bons salários e dignidade para todos os professores. Nesse sentido, a participação das diferentes esferas de poder é essencial.

Nas aulas de música, o professor deve incentivar outras formas de seus alunos se relacionarem com a música, formas que, muitas vezes, fogem aos padrões já estabelecidos pela sociedade. O professor deve abrir espaço em suas atividades, para possibilitar a todos os alunos, não apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, que se relacionem com o fenômeno sonoro a partir de outras lógicas. Desconstruir o estabelecido, repensar as regras que orientam os processos de criação musical, reavaliar a ideia de que é necessário ter talento para se fazer música e ter ouvido para apreciá-la, são objetivos que podem ser alcançados pelo professor que trabalha explorando outras redes de sentidos, outras possibilidades de recepção e expressão musicais, outras formas estéticas, outras músicas.

## Referências

FINCK, Regina. Ensinando Música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Tese (doutorado) - Universidade federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GAINZA, Violeta Hensy de. Estudos de psicopedagogia musical. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

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

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

MICHELETTO, Franciane Sonni Martins. Ensino de arte para alunos com deficiência : relato dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

ROBBINS, Carol e ROBBINS, Clive. Music for the Hearing Impaired & other special groups. A resource manual and curriculum guide. Saint-Louis MO, USA. 1980.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.