

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**

**CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA**

**MICHELE ALVES DIAS LÍDIO**

**A LINGUAGEM DA MÚSICA PARA O ALUNO SURDO NO ENSINO DA ARTE.**

**CRICIÚMA**

**2014**

**MICHELE ALVES DIAS LÍDIO**

**A LINGUAGEM DA MÚSICA PARA O ALUNO SURDO NO ENSINO DA ARTE**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciada no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Édina Regina Baumer

**CRICIÚMA**

**2014**

**MICHELE ALVES DIAS LÍDIO**

**A LINGUAGEM DA MÚSICA PARA O ALUNO SURDO NO ENSINO DA ARTE**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Licenciada, no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação e Arte.

Criciúma, 27 de novembro de 2014

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Édina Regina Baumer - Mestre - (UNESC) Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Odete Angelina Calderan - Mestre em Artes Visuais - (UFSM)

Prof<sup>a</sup>. Simone das Graças Nogueira Feltrin – Especialista - (UNESC)

**“A Deus meu Senhor e Pai, o qual me amou de tal maneira entregando seu primogênito para que hoje eu pudesse desfrutar de suas maravilhas”.**

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho encerra uma etapa muito importante em minha vida e isto não seria possível sem o suporte e auxílio de muitas pessoas.

Inicio agradecendo primeiramente a Deus, que me conduziu até aqui, sustentando-me nas horas difíceis, ao meu amado irmão Jesus Cristo, que se não fosse por seu sacrifício de cruz eu não teria uma segunda chance e ao meu amigo Espírito Santo, que nos meus momentos de desespero e vontade de desistir, me trazia à memória que não era pelas minhas forças e que Ele sempre estaria comigo.

Ao meu esposo Daniel e aos meus filhos Stefany e João Pedro, que por muitos momentos suportaram meu mau humor ocasionado pela pressão a cada escrita de projetos e principalmente por este último. Mas tenho certeza de que estão orgulhosos por mais essa conquista.

Também agradeço a minha mãe que sempre me apoiou e acreditava que eu era capaz, mesmo quando nem eu mesma acreditava, aos meus irmãos Edite e Lucas que somaram em meu crescimento como pessoa. A minha tia Nana que me recebeu em sua família como uma filha, dando-me suporte em vários momentos.

Não posso deixar jamais de agradecer, pessoas que surgiram em minha vida durante este período de estudos, as quais com certeza as levarei para sempre em meu coração, minhas amigas Cleusa e Beatriz, que desde a primeira aula onde nos aproximamos não nos separamos mais, apoiando sempre uma a outra.

Quero deixar aqui também o meu forte agradecimento à minha orientadora Édina Regina Baumer que com sua dedicação inesgotável me conduziu até o final desta pesquisa - mesmo depois das três vezes que a procurei para desistir - dizendo que confiava em mim e que não me preocupasse que daria tudo certo. E realmente deu! As professoras que gentilmente aceitaram ser minha banca, Simone Feltrin, a qual me proporcionou o conhecimento da língua de sinais LIBRAS, esta que foi o estopim para esta escrita em meu TCC, e a professora Odete Angelina Calderan que sempre me dirigiu palavras amorosas e de incentivo para continuar sempre. Não posso deixar de expressar aqui a minha gratidão ao atual coordenador do curso de Artes Visuais da UNESC Marcelo Feldhaus que sempre tem uma palavra amiga para nos acalmar.

È difícil agradecer, pois podemos esquecer-nos de pessoas que (in) voluntariamente participaram para a concretização desse sonho. Passaram-se quatro anos ou oito semestres e o que levo são conhecimentos e experiências que me marcaram positivamente e que irão somar nas minhas vivências e na minha vida profissional. Contudo, posso dizer ao findar desta jornada que...

“Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé”.

(2 Timóteo 4.7.)

**“A Música é uma disciplina que torna as pessoas mais pacientes e doces, mais modestas e razoáveis. (...) Ela é um dom de Deus e não dos homens. (...) Com ela se esquecem a cólera e todos os vícios. Por isso, não temo afirmar que depois da teologia nenhuma arte pode ser equiparada à música.”**

**Martinho Lutero**

## RESUMO

A linguagem da música para o aluno surdo no ensino da Arte é uma pesquisa básica, bibliográfica e descritiva, seguindo a linha de pesquisa Educação e Arte do Curso de Artes Visuais - Licenciatura (UNESC). Traz como problema a seguinte questão: partindo da lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas aulas de artes, quais as possibilidades e metodologias que os professores de artes do ensino regular utilizam para propiciar o contato dessa linguagem aos alunos surdos? O objetivo geral da pesquisa define-se então em analisar nas bibliografias as possibilidades de metodologias para trabalhar com a música com aluno surdo. E como objetivos específicos: relatar quais as metodologias que os professores de Artes estão desenvolvendo para levar a música aos alunos surdos; se existem materiais adaptados para essas metodologias e quais são alguns resultados. Através das pesquisas feitas em livros e artigos encontrados em sites, trago como fundamentação teórica os autores: Carvalho; Tureck, (2006), Gomes, (1984), Ferreira (2007) e Redondo (2001), assim também como os relatos de Quixaba (2006), Silva (2008) e Sampaio (2006). A pesquisa revelou que existem diversas metodologias possíveis e que, seja através da alfabetização em LIBRAS, teatro, dança e/ou música, o importante é que os alunos surdos possam usufruir do que é direito deles. Concluí-se que, para que o professor possa disponibilizar suas práticas, é preciso que um alicerce bibliográfico seja (re) construído, afim de sanar as dificuldades de se entender e aprender como se trabalha música com o aluno surdo, que está sendo inserido nas escolas de ensino regular. O estudo pode contribuir como fonte de conhecimento próprio (da pesquisadora) e ampliação do conhecimento de colegas interessados em trilhar uma carreira significativa como professor de Artes.

**Palavras-chave:** Aluno Surdo. Possibilidades de Ensino. Música. Ensino da Arte.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ISO	Identidades Sonoras dos Indivíduos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E AS DETERMINAÇÕES LEGAIS PARA SUA INCLUSÃO NA ESCOLA .....</b>	<b>14</b>
<b>3 O ENSINO DA ARTE E SUAS LINGUAGENS PARA O ALUNO SURDO NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR.....</b>	<b>21</b>
<b>4 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>26</b>
<b>5 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>29</b>
<b>6 PROJETO DE CURSO .....</b>	<b>35</b>
<b>7 CONCLUSÃO .....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Como futura docente do ensino de artes na educação básica e como alguém que tem afinidade com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tenho interesse em saber como se dá o ensino da arte e suas diferentes linguagens para alunos surdos? Durante todas as aulas da disciplina de Libras que tivemos na 6ª fase do curso de Artes Visuais – Licenciatura, na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, essa indagação persistiu. Porém o maior interesse era referente ao ensino e aprendizagem da música enquanto linguagem artística para os alunos com surdez. Essa preocupação surgiu a partir do conhecimento sobre a lei nº 11.769 de agosto de 2008, que trouxe a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas e também sobre o Decreto 5626/05 que regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, que dá garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Mesmo residindo no município de Criciúma, desconhecia o fato de que havia, na cidade, escolas que atendiam crianças e jovens surdos. Essa informação me encantou e me inquietou e dessa forma, busquei através de pesquisas em livros e artigos e sites, perceber se há, e quais são as metodologias que os professores de artes de escolas de ensino regular utilizam para tornar essa aprendizagem possível aos alunos surdos no contexto da inclusão.

A música é algo muito presente em nosso cotidiano até mesmo antes do nascermos e de acordo com o que dizem Mendes e Cunha (2003, p. 80) “o bebê escuta sons produzidos pelo corpo hospedeiro, criador, de sua mãe e sons do mundo exterior”. Isso pode despertar uma familiaridade com outros tipos de sons no momento em que a criança entra em contato com o mundo exterior. Mas em se tratando de uma criança surda, como esses estímulos são percebidos? E o aluno surdo, como percebe a presença dos sons? E quanto ao professor de Artes: como pode agir com seus alunos surdos na hora de trabalhar com a linguagem musical?

Desse modo e a partir dessa inquietação resolvi pesquisar o assunto trazendo a seguinte problematização: partindo da lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas aulas de artes, quais as possibilidades e metodologias que os professores de artes do ensino regular utilizam para propiciar o contato dessa linguagem aos alunos surdos?

Acredito que esse questionamento poderá ser respondido no percurso da pesquisa, servindo assim como fonte de conhecimento próprio e ampliação do conhecimento de outros colegas interessados em trilhar uma carreira significativa de professor de Artes. Com base no tema do estudo, busco uma maior compreensão sobre a preparação, os subsídios para o ensino da música e as estratégias utilizadas pelos professores, para trabalhar com alunos surdos.

O objetivo geral da pesquisa define-se então em analisar nas bibliografias as possibilidades de metodologias para trabalhar com a música com aluno surdo. E como objetivos específicos: relatar quais as metodologias que os professores de Artes estão desenvolvendo para levar a música aos alunos surdos; se existem materiais adaptados para essas metodologias e verificar quais são alguns resultados.

Esta pesquisa é básica, bibliográfica e descritiva, seguindo a linha de pesquisa Educação e Arte do Curso de Artes Visuais – Licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Traz uma abordagem de forma qualitativa, pois não busca quantificar os resultados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de análise de artigos encontrados em sites e referenciais teóricos encontrados na biblioteca da UNESC e na escola onde atualmente trabalho. Com base na coleta de dados, a análise à luz do referencial teórico oportunizou a compreensão sobre as metodologias que os professores utilizam para possibilitarem aos alunos surdos maior aproximação com a música enquanto linguagem artística.

Início esta pesquisa trazendo como ponto de partida a lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas aulas de artes e também o decreto 5626/05 que regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dá garantia do direito à educação das pessoas surdas, com as quais, Carvalho; Tureck, (2006), Gomes, (1984), Ferreira (2007) e Redondo (2001) dialogarão no capítulo. Em seguida, o capítulo: O ensino da Arte e suas linguagens para o aluno surdo na escola de ensino regular, por meio da ideia de Moraes (1986) mostra que é possível trabalhar música com alunos surdos e para que eles tenham essas experimentações. Na continuidade da escrita apresento algumas possibilidades de trabalhar a música com alunos surdos nas escolas de ensino regular como mostram as autoras Sampaio (2006), Silva (2008) e Quixaba (2006), que relatam suas experiências de como trabalhar a música com alunos surdos.

Apresento também a análise de dados, onde discorro sobre o conteúdo pesquisado, apontando aos professores de artes, diferentes maneiras de oportunizar o ensino e aprendizagem da música enquanto linguagem artística onde nessa direção proponho um projeto de curso de aperfeiçoamento na área do ensino da arte, especialmente, na linguagem musical para alunos surdos.

Por fim, concluo afirmando que existem possibilidades de trabalhar música nas aulas de artes com alunos surdos e que são poucas as bibliografias para uma fundamentação teórica dirigida diretamente para o ensino de música para o aluno surdo.

## **2 A PESSOA SURDA E AS DETERMINAÇÕES LEGAIS PARA SUA INCLUSÃO NA ESCOLA**

O ambiente escolar é um dos meios onde o sujeito tem a possibilidade de tornar sua convivência social mais ativa, nesses espaços acontece a troca de conhecimentos, culturas e informações. Porém, por algum tempo, uma determinada parcela da sociedade se via à margem desse convívio, tendo que relacionar-se apenas com pessoas que tinham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem. Por se tratarem de pessoas com diferentes tipos de deficiências, a sociedade deixava-os privados de um convívio no ambiente escolar, com o pensamento de protegê-los, alegando serem pessoas frágeis e até indefesas. E esse pensamento social tornava dificultosa a aceitação do aluno com deficiência em uma escola de ensino regular.

No entanto, bem antes da pessoa com deficiência iniciar sua trajetória de luta pela própria inclusão na escola, nas sociedades modernas, uma história de eliminação, menosprezo e destruição foi escrita. (CARVALHO; TURECK, 2006). Estabelecendo dois grandes recortes, Carvalho e Tureck (2006) explicam como eram tratadas as pessoas com deficiência nas sociedades comunais e mais tarde, no surgimento do feudalismo e capitalismo e concluem que:

[...] historicamente, com o fim da sociedade comunal, as pessoas com deficiência vêm sendo marginalizadas de forma cada vez maior, ora alvos de eliminação, comoção social, exemplo de pecadores ou referência para comoção fraterna e teológica [...]. (CARVALHO; TURECK, 2006, p. 71).

Segundo esses autores (CARVALHO; TURECK, 2006), nem sempre a deficiência foi percebida como tal, já que nos primórdios, nossos ancestrais andavam com as quatro patas no chão e alguns deles poderiam ter um defeito físico que o impedisse de ficar em pé. Mas como ninguém ficava em pé, esse fato não chamava atenção. Da mesma forma, a deficiência visual que não fosse visível pela alteração física dos olhos, não seria notada visto que a época carecia de estudos científicos sobre o organismo humano e os outros organismos. Assim, se uma pessoa fosse devorada por animais ninguém atribuiria o fato à falta de visão e sim, a um fato comum naquela situação. Já com relação à deficiência auditiva:

[...] é possível pensar-se que, nos primórdios, onde os homínidos ainda não haviam desenvolvido a linguagem e se comunicavam por gestos e grunhidos, uma pessoa surda, por exemplo, não teria impedimentos velados para viver e, certamente não lhe seria atribuído o rótulo de deficiente. (CARVALHO; TURECK, 2006, p. 67).

Com o desenvolvimento da humanidade e o surgimento da sociedade de classes, segundo Carvalho e Tureck (2006), as pessoas com deficiência passaram a viver a exclusão social, sendo referenciadas pelo termo ‘coitadinhos’, principalmente por sua incapacidade de participar dos meios de produção então instaurados.

E, para justificar o não aproveitamento laboral das pessoas com deficiência, erguem-se na história verdadeiros arautos da discriminação e rotulação para nomear e tratar este segmento de pessoas, fatos estes que mesmo na contemporaneidade convivem na sociedade. [...] (CARVALHO; TURECK, 2006, p. 67).

Com relação à educação, Carvalho e Tureck (2006, p. 71) explicam que “a parte dos defeituosos oriundos da classe proletária é mantida à margem da sociedade” bem mais do que os filhos da classe dominante, que podiam ter algum tipo de escolarização mesmo com alguma deficiência. A luta pela educação para a pessoa com deficiência só ganha força quando

[...] em especial após a segunda guerra mundial [...] o segmento de pessoas com deficiência compõe-se também por pessoas que em função das disputas bélicas passam à condição de deficientes perante a sociedade (soldados/vitimados civis). (CARVALHO; TURECK, 2006, p. 76).

Resumindo pode-se dizer que, desde a criação de institutos criados especificamente para tratar da educação especial, passando pelas três LDBs da educação brasileira e chegando às atuais políticas para a educação inclusiva, muito foi conquistado para que a pessoa com deficiência tivesse o acesso às condições um pouco melhores de sua permanência na escola, e como consequência, na sociedade.

Assim na década de 1990, em uma assembleia com representantes de 88 (oitenta e oito) governos e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais reafirma-se o compromisso com crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro de um sistema de ensino regular, influenciando nas políticas públicas da educação inclusiva. Essa assembleia acabou tornando-se um marco e resultou na Declaração de Salamanca, porque aconteceu na cidade de Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Posteriormente ao Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008 que garante a inserção do cidadão com deficiência no ambiente escolar. Há um Decreto importante surge com intuito de assegurar o direito das

peças com deficiência: em seu capítulo VI traz a garantia do direito à educação de peças surdas ou com deficiência auditiva no Brasil. De acordo com esse decreto:

§ 2º 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.(DECRETO 5626/2005, cap. VI, art. 23, § 2º).

Outras iniciativas ocorreram no país, em favor da melhoria das condições de vida das peças com deficiência, em especial das peças com surdez, contudo é preciso que as instituições de ensino se adequem às necessidades dos alunos surdos. “De acordo com o art. 2º desse decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. (Lei nº10.436/2002).

De uma maneira bem clara pode-se dizer que surdo é a pessoa que não ouve absolutamente nada, não consegue corresponder a estímulos sonoros. Para Gomes:

De todas as deficiências apresentadas pelo homem, a que a humanidade menos considera e respeita é a auditiva. Isto se explica pelo fato de que o deficiente de audição não guarda leito, não tem dificuldade para se locomover e tem aparência sadia. Sua lesão está escondida. (GOMES, 1984, p.12).

Com base na colocação de Gomes, podemos perceber o quanto o surdo está muitas vezes sendo discriminado pela sociedade, pois por sua deficiência não ser aparente, muitas vezes essas peças passam por situações constrangedoras. Percebe-se que são peças muitas vezes introvertidas e desconfiadas, porém com uma atenção bem mais aguçada do que os ouvintes, pois, depende muitas vezes a sua adaptação nos diferentes lugares.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado 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, 2007, p. 1).

Portanto percebe-se a importância do Decreto 5626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, deixando claro que se trata de incluir o aluno surdo na instituição de ensino regular proporcionando a eles, condições igualitárias de aprendizagem. Reconhecer que há dificuldades nos sistemas de ensino, não pode servir de pretexto para que os alunos surdos não possam aprender e experimentar os conteúdos ensinados nas aulas de artes em suas escolas. Ao contrário disso e com as evidências nessas dificuldades, é que se faz necessário confrontar as práticas já existentes e utilizadas, (re) criando alternativas para que tais obstáculos sejam superados. E fazer com que a inclusão, por meio da educação, possa estar mais presente na sociedade contemporânea, que ainda precisa se adequar perante o papel da escola em uma lógica de exclusão (BRASIL, 2010).

De acordo com os Marcos históricos e normativos<sup>1</sup>:

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (BRASIL, 2010, p.10).

A palavra inclusão ecoa pela comunidade escolar, no direito de acesso ao ensino regular pelo sujeito surdo, mas de que forma pode-se perceber se esses alunos surdos estão usufruindo de seus direitos? Com o movimento da inclusão, algumas possibilidades de aprendizado para esses alunos começam a surgir e a interação entre educando surdo e professor faz com que esse docente busque diferentes recursos para dispor ao aluno surdo o acesso ao conhecimento nos diversos campos do ensino. Um desses campos de conhecimento é a arte e suas linguagens, sendo a música uma dessas.

Partindo de um pressuposto de que é direito de todos terem acesso ao ensino e educação, faz se necessário promover condições tanto físicas como didáticas para que o aluno com surdez possa conhecer a arte como um todo.

---

<sup>1</sup>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Especificamente no caso deste estudo, falo sobre os conteúdos da linguagem musical enquanto ensino da arte.

Ferreira (2007) escreve em uma de suas referências que:

Nos meandros de nossas expressões sonoras, encontra-se até a própria transmissão do saber às novas gerações, seja o som do tipo que for: é por meio do som de sua voz que a maioria dos professores, sacerdotes etc. comunica e ensina a seu(s) interlocutores(s). É evidente que a comunicação verbal é por excelência a primeira na escala comunicativa humana; também não é menos verdadeiro que, quando tem música como aliada, ganha força, entre outros motivos, pelo suporte e penetração mais intensa que adquire a transmissão de sua mensagem original. Muitas vezes é mais eficaz perpetuar um pensamento transmitindo-o pelo verbalmente pelo canto que pela escrita no papel, no papiro, no pergaminho ou na pedra – [...]. (FERREIRA, 2007, p. 9).

No entanto, para educadores de alunos surdos, propor tal eficácia torna-se um desafio para ambas às partes, tanto para o professor, que enquanto mediador precisa dispor de metodologias diferenciadas para atender o que diz a lei 11.769/2008 sobre o ensino da música enquanto linguagem artística, como para o aluno surdo, que tem como suporte o decreto 5626/2005 que regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002 que decretando a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. O aluno surdo precisa ser atendido em suas singularidades tal como o educando ouvinte, tendo seus direitos contemplados em todos os campos da educação afinal, “os alunos têm direitos iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais, que são diferentes” (LAPLANE, 2007, p.14).

Mas o processo da inclusão do aluno surdo no ensino regular, precisa ser um processo gradativo e colaborativo por parte das famílias, escola e professores. Com base nesse tripé a possibilidade do educando surdo sentir-se incluso e não excluído é de extrema importância, pois será através de relatos repassados pela família, que escola e professores poderão compreender as necessidades e os interesses de seus alunos.

Redondo (2001) afirma que:

A família precisa fornecer aos professores os dados necessários para que eles entendam melhor tudo que a falta de audição pode acarretar e possam prever o tipo de reação da criança no ambiente escolar. Esses dados incluem parecer médico, resultados das avaliações audiológicas periódicas, informação da fonoaudióloga etc. (REDONDO, 2001, p. 35).

Permitir o acesso às informações sobre o aluno surdo auxiliará o corpo docente e os colegas de sala na interação desse sujeito com o meio e no seu

processo de aprendizagem, facilitando em uma ação recíproca com os demais. Não se pode receber um aluno surdo e deixá-lo isolado alegando qualquer dificuldade de aprendizado do mesmo; de acordo com Redondo (2001, p. 37) “o que caracteriza o aluno (surdo ou não) é sua capacidade de aprendizagem, e não a deficiência que apresenta. Existe um sujeito com potencial, no qual se deve investir”.

Portanto indiferentemente se o aluno tem ou não surdez, esse não pode e nem deve ser tratado de maneira diferenciada, é preciso somente que se ofereçam condições de aprendizagem como qualquer outro aluno do ensino regular. E para que isso aconteça, é extremamente importante e indispensável que os professores que irão receber esses alunos em suas salas de aulas, também estejam preparados metodologicamente e com materiais que os auxiliem na elaboração de suas aulas. Caso contrário, de acordo com o que diz Góes:

Se caminhos e recursos especiais estão ausentes e expectativas docentes continuam rebaixadas, as metas educacionais se empobrecem, na direção oposta ao que deveria ser propiciado [...]. Para uma educação especial, mesmo (ou, sobretudo) na inclusão, são indispensáveis projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes. (GÓES, 2007, p.74).

Para isso é preciso que o aluno surdo em escola de ensino regular, tenha o atendimento educacional oportunizado tanto na linguagem escrita, quanto na língua de sinais LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). (BRASIL, 2010). A LIBRAS foi reconhecida “como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2007, p. 4) em 2002 e no ano de 2005

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular. (BRASIL, 2007, p. 4).

Mas no ano de 1880 do dia 6 à 11 de setembro, houve um congresso na cidade de Milão na Itália, onde foi decidido que seria proibido oficialmente o uso da língua de sinais e declarando que a educação oralista era superior à língua gestual. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas, porém a grande maioria era ouvintes e defendia o oralismo puro, entre todos esses especialistas havia apenas um surdo participante neste congresso. Algumas das consequências causada por este congresso foi que a qualidade de ensino dos surdos diminuiu bastante e também a saída das crianças surdas das escolas com

qualificações inferiores e habilidades sociais limitadas. Após uma década os surdos ainda lutavam para que a língua gestual não desaparecesse.

Na metade do século XVIII o abade francês Charles-Michel desenvolveu um sistema de sinais para alfabetizar crianças surdas que serviu de base para o método usado até hoje, tendo este sistema uma linguagem gestual para cada localidade. Onde podemos perceber através da sigla LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais<sup>2</sup>.

E sendo este o principal meio de comunicação entre os surdos, e os mesmos frequentarem o ensino regular, se fez necessário que em sua formação na graduação o professor tivesse acesso a mais esse recurso: a LIBRAS; e isto acontece desde o ano de 2005. Com isso a comunicação entre as partes – professor e aluno surdo – tornou-se menos dificultosa. Mas é importante que o professor consiga perceber que, para o aluno surdo a assimilação da língua portuguesa é difícil: “os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita” (PERLIN, 1998 apud DAMÁZIO, 2007, p. 21).

Isso pode acontecer porque o aluno surdo não ouve a pronuncia dos sons, ele apenas repete a palavra. Mas diante dessas questões não se pode designar apenas ao uso da língua de sinais – LIBRAS – o ensino e aprendizagem do aluno surdo, mas também às metodologias que o professor adota para ensiná-los.

---

<sup>2</sup> MOREIRA, Ana Paula. Título: Educação dos surdos. Artigo disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Educa%C3%A7%C3%A3o-Dos-Surdos/61839874.html>. Acesso em 09/12/2014.

### **3 O ENSINO DA ARTE E SUAS LINGUAGENS PARA O ALUNO SURDO NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR**

A arte vem acompanhando o ser humano desde os tempos remotos, passando por diferentes períodos, apresentando artistas, técnicas variadas e linguagens. E a cada um desses períodos, a arte vem promovendo ao ser humano um crescimento artístico cultural.

Conhecendo artisticamente outras culturas, o sujeito amplia seu repertório cultural. A arte não trata somente de uma única direção, abrange diferentes caminhos, contemplando outras linguagens, de acordo com que cada pessoa possa (re) conhecê-la por meio de variadas maneiras. Sendo o artista um formador cultural e despertando no espectador/apreciador reações diversas com suas obras, peças, danças e música, cabe também ao professor trazer maior proximidade das linguagens da arte para o aluno. Mas, em se tratando de um aluno surdo, como se dá essa aproximação especialmente com a linguagem da música?

A sociedade está envolvida em um universo sonoro, onde até quem diz não gostar de música não consegue controlar-se ao ouvir um som e fica, no mínimo, batendo os pés ou cantarolando. Da mesma forma não se pode negar que a música está presente em nosso cotidiano e por meio dela podemos viajar na imaginação, conhecer outras culturas mesmo sem sairmos do lugar, ela alarga horizontes e aproxima pessoas. Mas será que música serve ou foi feita somente para essas finalidades?

Segundo Morais:

É por isso que se pode perceber música não apenas naquilo que o hábito convencionou chamar de música, mas – e, sobretudo – onde existe a mão do ser humano, a invenção. Invenção de linguagens: formas de ver, representar, transfigurar e de transformar o mundo. (MORAIS, 1986, p.8).

Desse modo, pode-se afirmar que a música é uma das linguagens da arte, mas como ela está sendo trabalhada nas escolas? Para Almeida (2001, p.16) “embora os professores assumam que o ensino das artes na educação básica não está voltado para a formação do músico [...], eles não são capazes de explicar claramente o porquê de sua presença no currículo escolar”. Percebi em algumas escolas em que trabalhei como professora substituta não habilitada, que a música

está ligada aos motivos festivos, o que não deixa de ser uma maneira de se trabalhar a música na escola, porém, de acordo com o que diz a lei sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas como conteúdo de artes, cabe ao professor disponibilizar diferentes maneiras de trabalhar essa linguagem em sala de aula. Contando até com o repertório do próprio aluno e fazendo uma ligação com os conteúdos dos documentos norteadores.

Para Assano (2000, p. 20):

Muitos professores e professoras, ao pensarem que só pode trabalhar com a linguagem musical quem sabe música, deixam de experimentar e criar sons. Contudo, músicos modernos e contemporâneos usaram e continuam usando justamente sons cotidianos para comporem músicas.

Por isso pode-se afirmar que é possível trabalhar de maneira lúdica e artística a música nas escolas, contemplando os conteúdos e o cotidiano dos alunos e cabe ao professor mais esse desafio: despertar no aluno o interesse em desvendar essa linguagem da arte.

Nas instituições de ensino, o professor de artes tem como base para o seu trabalho, os documentos norteadores, que apontam quais conteúdos devem ser desenvolvidos durante o ano letivo; na prática, por algum tempo o ensino de artes contemplava principalmente as artes visuais deixando muitas vezes de lado as outras linguagens da arte, dentre elas, a música. Mas de acordo com a Lei Nº 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, ela se torna “componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno” (LDB n. 9.394/96, art. 26, § 2). E se a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, diz que é direito do aluno surdo ter acesso à comunicação, à informação e à educação, como o mesmo pode ter proximidade com a música enquanto linguagem da arte, podendo assim ampliar seu repertório artístico-cultural?

De acordo com Tolstoi:

Arte é arquitetura, escultura, pintura, música, poesia em todas as suas formas - essa é a resposta costumeira do homem comum, do amante da arte e mesmo do próprio artista, que pressupõe que aquilo de que ele está falando é entendido muito claramente e da mesma maneira por todas as pessoas. (TOLSTOI, 2002, p.30).

Pode-se dizer que a arte tem uma linguagem universal, porém não são universais as maneiras de expor a mesma aos adolescentes, aos jovens e às crianças, mesmo esses sendo de uma mesma sociedade, cito neste caso, os alunos

surdos que frequentam as escolas de ensino regular. E se tratando de uma sociedade mista em valores e culturas, a arte poderia ter uma função socializadora quando ajustada à capacidade de cada sujeito, em sua singularidade, para compreendê-la.

Independente do ambiente onde o aluno surdo esteja, se esse não lhe oferecer condições de sentir-se capaz de estabelecer trocas, poderá comprometer o desenvolvimento cultural e o pensamento deste sujeito. Damázio constatou em sua pesquisa com aluno surdo

Que neste caso, a natureza do problema cognitivo da pessoa está relacionado à: [...] deficiência de trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante, e conseqüentemente, os avanços cognitivos (POKER, 2001: 300 *apud* DAMÁZIO, 2007, p. 15).

As trocas simbólicas com os alunos surdos precisam acontecer durante sua aprendizagem e devem ser de maneira significativa, ao ponto desses educandos poderem usufruir de diferentes maneiras de contemplar, no caso deste estudo, o ensino da música enquanto linguagem artística, durante as aulas de artes. Um exemplo dessa troca pode estar no vídeo que apresenta um dos episódios da série norte americana *Glee*<sup>3</sup>, onde dois corais se encontram e acabam cantando juntos a música *Imagine*<sup>4</sup>, de John Lennon, na língua de sinais americana.



<sup>3</sup> **Glee** é uma famosa e premiada<sup>1</sup> série de televisão criada por Ryan Murphy para a Fox Broadcasting Company, que mistura música, drama, humor (irreverente) e crítica social. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Glee>

<sup>4</sup> "**Imagine**" é uma canção escrita pelo músico inglês John Lennon que foi gravada e lançada em 1971 em álbum homônimo. Pelo conteúdo de sua letra, é considerada o maior Hino pela Paz de todos os tempos. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagine\\_\(can%C3%A7%C3%A3o\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagine_(can%C3%A7%C3%A3o))

Fonte: <http://www.portalsplashsplash.com/2010/10/glee-imagine-coral-de-surdos-mudos.html#.VGDrP9JdX3Q>

Ocorre que um dos corais é formado por integrantes surdos e o outro coral, por pessoas ouvintes. Ao assistir o vídeo podemos perceber claramente que o aluno surdo não está na situação representada, como 'coadjuvante', mas é ator principal, protagonista do canto coral. Além disso, a troca de conhecimento entre surdos e ouvintes partirá da experiência do surdo em sua linguagem 'mãe'.

Foi durante a busca de referencial teórico que trouxesse suporte ao dilema de como trabalhar a música com o aluno surdo, que se encontrou um artigo de Quixaba (2006) onde a autora relata sobre as possibilidades de trabalhar outras linguagens da arte com alunos surdos, democratizando assim o direito de aprendizagem a todos, ouvintes ou não.

Para a autora, "se é direito de todos terem acesso à arte, porque não se tem maiores incentivos para que artisticamente os surdos possam mostrar suas potencialidades?" (QUIXABA, 2006, p. 42). Procurar apresentar artistas ou grupos musicais com surdez aos alunos surdos, pode ser uma maneira de despertar o fazer artístico do educando, deixando-o mais familiarizados com o meio; por outro lado, o pouco conhecimento de artistas surdos também pode ser um fator que faça com que esse educando não se permita tal experiência com a música.

De acordo com o pensamento de Quixaba:

O teatro, a dança e a música constituem-se formas de expressão artística que possibilitam, dentre outras coisas, o desenvolvimento sociocultural de indivíduos de todos os grupos, indistintamente, inclusive de pessoas com necessidades educacionais especiais. (2006, p.42).

Nesse caso a autora traz aspectos que sendo abordados, poderão servir de incentivos aos docentes que trabalham ou virão trabalhar com alunos surdos explorando suas potencialidades não somente de forma visual, mas principalmente na linguagem musical. Quixaba (2006, p.42), esclarece que "em sintonia com diversos estímulos da música, ela é vivenciada às culturas, sendo uma das poucas atividades onde o ser humano encontra maior integração corpo-mente e espírito". Esse estímulo também está relacionado à maneira que o educador ensinará, pois as propostas devem ter coerência com a situação do aluno surdo, para que o mesmo consiga acompanhar as atividades propostas.

Dialogando com Quixaba (2006), no quesito de se trabalhar a música com o aluno surdo, trago Silva (2008), que descreve em seu artigo, a pesquisa feita em

uma escola municipal do estado Rio de Janeiro, onde buscou possibilidades de proporcionar a alunos surdos o contato com a música, abordando especificamente o parâmetro da vibração. Moraes (1986, p.63), fala que:

Há muitas maneiras de ouvir música. Entretanto, pelo menos três delas poderiam ser chamadas dominantes: ouvir com o corpo, ouvir emotivamente, ouvir intelectualmente. Ouvir com o corpo é empregar no ato de escuta não apenas os ouvidos, mas a pele toda, que também vibra ao contato com o dado sonoro: é sentir em estado bruto. (MORAES, 1986, p.63).

E partindo do pressuposto que se pode ouvir música com o corpo, é correto afirmar que essa é uma das maneiras que o aluno surdo ouve, desse modo as possibilidades do professor trabalhar os conteúdos de música com o aluno surdo aumenta, pois basta que o mesmo busque atividades em que o aluno possa sentir a música através do corpo.

#### 4 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Como já vimos anteriormente neste estudo, com a perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, muitos professores estão buscando cada vez mais, melhores estratégias de ensino para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens. Algumas dessas estratégias transformam-se em relatos de experiências e são publicadas para que se divulgue e se oportunizem trocas de conhecimento.

O relato de Carmen Sanches Sampaio (2006) fala sobre a presença de uma aluna surda que trouxe visibilidade, para os professores, sobre a diferença – como uma característica de todas as salas de aula – por esta aluna ser surda, em meio a uma turma de ouvintes. A professora foi na sala de aula e encontrou essa aluna surda e começou a pesquisar sobre como agir nessa situação.

A presença de uma aluna com surdez em sala de aula, não se pode ignorar e tão pouco ser apagada com facilidade. Assim como tantas outras diferenças, os alunos com surdez têm desafiado as escolas a pensar e praticar outras maneiras de relacionar-se e compreender novos e possíveis processos de aprendizagem.

Conforme citado no artigo de Sampaio (2006, p.20), “Um aprendizado nada fácil para quem aprendeu, ao longo da sua formação, a compreender a diferença como “deficiência”, como falta, como impossibilidade devendo, portanto, ser controlada”. Esse artigo relata a dificuldade de uma criança surda para se alfabetizar junto a uma turma de crianças ouvintes. Entre outras providências, depois de muito refletirem sobre as diferenças na escola, a criança teve o apoio de bolsistas usuárias da língua de sinais e posteriormente, uma professora surda já que “as crianças precisam de ajuda, de atendimentos variados e singulares, que aprendem em tempo e por caminhos não homogêneos, independentes de serem ouvintes ou surdas” (2006, p. 23). Sampaio (2006) nos conta que a criança surda chegou a emitir sons e imitar os movimentos corporais dos coleguinhas na tentativa de estar ‘lendo’ e após todo o apoio que recebeu “a cada dia que passa, usa e pratica com mais fluência a língua de sinais. Ao contrário do já vivenciado, inúmera vez, em sala de aula, lê os textos que produz e os trabalhados em sala utilizando a língua de sinais, sem inibição.” (SAMPAIO, 2006, p. 24-25).

Há diversas maneiras pelas quais se podem inserir o aluno surdo nas atividades de artes desenvolvidas em sala de aula: fugindo do convencional lápis de cor e papel em contraponto, trago alguns relatos de experiências e vivências, de professores que ousaram diversificar o ensino das linguagens artísticas em escolas de ensino regular que recebem alunos com surdez.

O visual não precisa ser a maneira universal de um aluno surdo ter contato com a arte, especificamente com a música. Assim mostra em seu artigo, Quixaba (2006) quando relata uma experiência feita com pessoas surdas a fim de trazer uma reflexão sobre os conceitos da arte. Essa experiência foi realizada no Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Governador Edison Lobão no estado do Maranhão mostrando uma das possibilidades de propiciar ao aluno surdo um contato com a música além da forma visual, pois é mais fácil trabalhar com o aluno surdo relacionando a música com imagens, onde os mesmos podem relatar suas impressões sobre a música através do que veem. Mas, e o sentir a música, o experimentar dos sons e outras possibilidades? Com essa inquietação a autora foi ao encontro de oportunizar o desenvolvimento sociocultural de alunos surdos por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade ressaltando,

[...] que em cada sujeito existe um ritmo de marcação silenciosa de formas, ondas e ressonâncias individuais, que as conectam com as demais coisas do universo. Esse ritmo chamado Identidade Sonora do Indivíduo (ISO), está ligado à formação da identidade sonora que caracteriza cada pessoa e é semelhante ao histórico da vida e, as crianças surdas também possuem. (QUIXABA 2006, p. 43).

Como se pode verificar as Identidades Sonoras dos Indivíduos (ISO) dos alunos surdos foram exploradas quando os alunos surdos tiveram contato com variados ritmos e foram lhe apresentadas músicas com temas da cultura local, a fim de que fossem exploradas as habilidades e potenciais dos mesmos. Nesse caso, Quixaba (2006) aponta alguns aspectos e suas possibilidades que podem ser desenvolvidos com os alunos surdos, tais como além da música, o teatro e a dança.

Outras possibilidades foram encontradas na leitura do artigo da pesquisadora Cristina Soares da Silva que relata sua experiência em um trabalho de música realizado com alunos surdos de uma escola municipal do estado do Rio de Janeiro. Silva (2008) interessou-se por esse assunto quando a mesma percebeu a falta de materiais pedagógico-musicais nessa área. Em sua experiência foram realizadas atividades musicais semanais tendo essas durações de 50 minutos,

sendo inicialmente registradas quais eram as atividades pelas quais os alunos tinham mais interesse, se divertiam e sentiam mais prazer em realizar. Em seu artigo, Silva (2008) traz uma citação com a ideia de que: "ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, mas possibilidades do homem como ser" (FINCK, 2007, apud SILVA, 2008, p. 2). Assim a pesquisadora conseguiu perceber qual era a percepção, sensação, opinião que esses alunos surdos tinham de cada música e qual a influência que a mesma exercia em seu cotidiano.

Mas para que se contextualizem tais atividades é preciso que se esclareça quem são os alunos surdos e quais são suas características.

Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das expectativas visuais. (QUADROS, 2004, apud SILVA, 2008, p. 02).

Mas essa situação não precisa ser a única maneira de um aluno surdo ter contato com a arte, especificamente com a música.

A luz desse pensamento foi que Silva (2008), em suas atividades com os alunos surdos, desenvolveu uma atividade de estudo, baseada em um dos conteúdos do ensino da música, a vibração. A mesma colocou os alunos surdos sentados em uma mesa redonda, apresentando objetos que ao serem tocados produziam diferentes vibrações, que seriam sentidas através das mãos dos alunos, dispostas sobre a mesa. Começaram criando sinais em LIBRAS para cada vibração e após criados os sinais, ainda de olhos abertos, a pesquisadora tocava em cada objeto e todos faziam o sinal para cada tipo de vibração. Feito isso foram colocadas vendas nos olhos de cada aluno surdo, e um aluno voluntariamente, tocava os objetos, de modo que os que estavam vendados reconhecessem qual tipo de vibração aconteceu fazendo o sinal em LIBRAS criado para cada tipo de vibração. De acordo com a pesquisadora, grande parte dos alunos surdos conseguiu identificar as vibrações participando do universo sonoro confirmando o que diz (Barros, 2004, apud Quixaba 2006 p.43), "os surdos têm o direito de acessar a todos os bens culturais da humanidade, inclusive a musica". Independentemente de como este vai 'ouvi-la' ou mesmo senti-la, todos tem o direito ao conhecimento.

## 5 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Início este capítulo conceituando o que é pesquisa com base no que diz o dicionário (AMORA, 2010): pesquisa é ação ou efeito de pesquisar; busca e/ou investigação; essa ideia inicial se amplia quando lemos que: “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. (GIL, 1996, p.19).

Com esse entendimento e na perspectiva de ser também uma futura professora-pesquisadora, é que surge a necessidade de uma busca para a compreensão de questionamentos referentes ao ensino e aprendizagem de alunos surdos, especialmente na linguagem da música, quando temos consciência de que esse processo é gerador de conhecimento. Como sabemos, a música é conteúdo obrigatório do ensino da arte e daí surge o problema deste estudo: partindo da lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas aulas de artes, quais as possibilidades e metodologias que os professores de artes do ensino regular utilizam para propiciar o contato dessa linguagem aos alunos surdos?

Para responder a esse problema foi preciso investigar através de referenciais teóricos<sup>5</sup> se há ou não relatos de professores que atuam em escolas de ensino regular com alunos surdos e como trabalham a linguagem musical em suas aulas.

Esta pesquisa se caracteriza como básica:

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.* (MINAYO 2004 p.17).

Minayo (2004) traz que a “teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos”. Portanto, seguindo a linha de pesquisa Educação e Arte: “Princípios teóricos e metodológicos sobre educação e arte. Linguagens artísticas e suas relações com a prática pedagógica estudos sobre estética, semiótica, identidade, cultura e suas implicações com a arte e a educação”<sup>6</sup> optei por uma abordagem de

---

<sup>5</sup> Livros e artigos em pdf disponíveis em sites.

<sup>6</sup> Normas para Elaboração e Apresentação de TCC do Curso de Artes Visuais - Licenciatura

forma qualitativa, pois não se busca quantificar nenhum resultado. A pesquisa é bibliográfica e descritiva, pois traz, em formas de relatos, os resultados encontrados nos referenciais teóricos pesquisados e segundo Minayo (2004, p. 53) a “pesquisa bibliográfica coloca a frente os desejos do pesquisador e autores envolvidos em seu horizonte de interesse”.

O estudo foi realizado através de leituras de artigos e livros, encontrados em sites e na biblioteca da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC e também através dos materiais disponibilizados pela direção da escola onde atualmente trabalho. Com base na coleta de dados, procurou-se compreender quais as metodologias que alguns professores de artes das escolas de ensino regular utilizam para possibilitarem aos alunos surdos maior conhecimento sobre a música como linguagem artística.

No entanto, após diversas coletas bibliográficas e leituras sobre como o professor de artes de escolas de ensino regular pode oportunizar o ensino da música para o aluno surdo, inicio este relato, apontando a dificuldade que tive para conseguir materiais de estudo para sanar os questionamentos desta pesquisa.

Mesmo sendo vasta a área de estudos em artes e de haverem diversos autores que se dedicam em escritas para uma ampliação de referencial teórico, pouco ou quase nada se encontrou sobre o assunto voltado diretamente ao ensino de música para aluno surdo. Damázio, (2007, p. 20) aponta que: “de fato, existem poucas publicações científicas sobre o assunto [...], e os ambientes bilíngues, quase inexistentes”.

É necessário que se invista em materiais de estudos nessa área, a fim de que o professor – seja ele de arte ou não – possa receber com segurança esses alunos, pois, se o educador não tiver o mínimo de conhecimento em relação a como se trabalha com o surdo, torna-se ainda mais dificultosa a inclusão do mesmo na sala de aula regular. E no que se refere às metodologias, Damázio traz a seguinte fala:

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los. (DAMÁZIO, 2007, p. 21).

Vindo ao encontro do que diz o autor, trago o seguinte pensamento: se o aluno surdo já sente dificuldade na leitura e na escrita, referindo-me aqui – ao código visual, imagine o mesmo em contato com a música.

O relato de Sampaio (2006) trata de uma experiência de alfabetização de uma criança surda em meio a outras crianças ouvintes. Não se trata do ensino da arte, mas a metodologia adotada pela escola naquela situação acrescenta e surpreende este estudo quando mostra que foi necessária a implantação efetiva da LIBRAS nessa turma e que a criança passou a encontrar sua identidade e viver sua própria experiência de leitura e escrita, a partir do momento que teve oportunidade de se expressar com os sinais.

Nesta época, tendo ampliado seus conhecimentos sobre a língua de sinais, com bolsistas que, duas vezes por semana estavam em sala de aula [...], perguntou, utilizando a língua de sinais, para uma das alunas bolsistas se surdo podia ser professora. (SAMPAIO, 2006, p.24).

No momento em que a aluna surda começa a interagir através da LIBRAS, obtém autonomia em suas falas e isso lhe possibilita, mais do que em qualquer outra experiência vivida pela mesma diariamente no ambiente escolar, que ela comece a se perceber como surda. Assim a criança consegue expor até mesmo os seus desejos ou sonhos que poderiam estar escondidos pelo simples fato de que nem mesmo ela **os** via como possível.

A autora Silva (2008), a qual trago o relato de sua experiência musical com alunos surdos, causou indagações durante suas pesquisas, pois as pessoas gostariam de saber como se dariam as atividades propostas por elas com os alunos surdos da escola municipal do Rio de Janeiro.

Em princípio, sempre quando falo nesse tema, as pessoas costumam perguntar de que forma realizo atividades musicais com pessoas surdas, que tipo de atividades são desenvolvidas, como me comunico, e, principalmente, qual a visão estética que os surdos têm da música. (SILVA 2008, p.1).

Neste caso, a autora deixou claro que as atividades foram através do contato, entre a mão o aluno surdo e uma mesa. Sobre isso Moraes (1986) diz que:

Ouvir com o corpo me parece ser um estágio primeiro: a matéria da música aí entra em contato direto com a materialidade do corpo. É como se fosse uma coisa orgânica, puramente orgânica onde não entrasse o dado da significação: é um estar, sintonia de vibrações. (MORAES 1986, p. 63-64).

Silva (2008) prosseguiu propondo aos alunos a criação de sinais de

LIBRAS para corresponder às diversas vibrações. Nessa direção, Martins (2005) mostra a importância da mediação quando nos traz a seguinte fala:

A mediação, mais do que estar entre uma pessoa e um objeto, talvez seja estar entre possibilidades de encontros, com qualidade e intensidade, para ampliar conexões possíveis e uma interação especial afetando tanto o aluno aprendiz quanto o educador. (MARTINS, 2005, p. 44).

No que diz respeito à mediação, isso pode acontecer também quando um coral de surdos media a apresentação e interpretação da música *Imagine* de John Lennon<sup>7</sup> para outro coral, só que de ouvintes como pudemos ver em um dos capítulos do seriado americano *Glee*. Naquela situação vimos que mesmo sendo um coral de surdos e não ‘dominando’ a fala, houve uma interação entre sujeitos distintos, e o principal, é que neste caso não são os surdos os coadjuvantes da cena, o que muitas vezes acontece. Vimos aqui nitidamente a troca de conhecimento entre o surdo e o ouvinte, em um campo onde muitas vezes se desfavorece o primeiro. Nessa direção, Martins (2005) explica a mediação como um “encontro, meio, método para ensinar determinado conteúdo ou ainda momento de refinamento cultural, percepção, que provoca trocas, nutrição e experiência estética, conhecimento para a apreciação ou processo de criação” (MARTINS, 2005, p. 43).

Quando em um coral de ouvintes o que sobressai são as vozes, aqui são as mãos, as quais através da língua de sinais americana, jovens estudantes ‘cantam’ a música *Imagine*. Sobre a LIBRAS, Guarinello (2007, p 51), diz que: “ A Língua Brasileira de Sinais é uma língua viso-espacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo”. E no vídeo, através dos sinais, os ouvintes aprenderam a cantar usando além de suas vozes, suas mãos ampliando assim seu repertório linguístico cultural.

O ensino das LIBRAS tornou-se disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e por meio da lei nº 10.436/02 esta “reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, [...]” (BRASIL, 2010, p.13-14).

Ainda no episódio do vídeo, percebe-se que mesmo o vocalista tendo

---

<sup>7</sup> Momento da apresentação do vídeo

sinais perceptíveis de surdez, o mesmo entoar a música vocalmente, porém sua expressão musical não representa a melodia original da música o que pode ter sido causado pelo fato ter aprendido a entoar a música com auxílio de um fonoaudiólogo, utilizando algum processo de imitação. Isso pode ter ocorrido por vontade própria do surdo, ou por uma questão de aceitação perante a sociedade, causada segundo Skliar (2005) pelo ouvintismo. E sobre isto o autor traz que:

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta. (SKLIAR, 2005, p. 16-17).

E de acordo com o conceito que o autor traz, a situação de ouvintismo pode estar relacionada ao “holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos” (Skliar, 2005, p.16) podendo ser comparada por situações vividas por outras comunidades subentendidas por subalternas, exemplificando aqui com os negros, indígenas, as mulheres entre outros. No entanto, o que vemos no vídeo são as duas formas, o surdo que fala pelo aprendizado da língua do ouvinte e ao mesmo tempo, usa a LIBRAS estabelecendo assim o que talvez pudéssemos chamar de uma ponte de integração entre surdos e ouvintes.

Na mesma direção – da integração entre surdos e ouvintes – podemos perceber a estratégia metodológica de Quixaba (2006) quando utiliza as linguagens da arte para desenvolver em seus alunos surdos potencialidades diversas resultando em um grupo de teatro, sensibilizando a comunidade local para o processo de inclusão. Contudo a autora ainda contribui com a fala de que:

Partindo dessa análise, entende que é de fundamental importância que se otimize esforços para que haja mais incentivo e espaços enriquecedores, nos quais pessoas surdas possam desenvolver suas habilidades artísticas de forma mais efetiva, onde as atividades grupais possam ser viabilizadas, utilizando recursos que a musicalidade, a dança e a teatralização disponibilizam, enquanto força propulsora de inserção sociocultural desses sujeitos. (QUIXABA 2006, p.44).

Por fim, mediante as informações coletadas e respondido o problema da pesquisa, vimos que há possibilidades dos professores de artes das escolas de ensino regular, que recebem e receberão alunos surdos em suas salas de aulas, trilharem pelos conteúdos de música, proporcionando aos mesmos uma ampliação ao seu repertório artístico cultural. Nessa direção trago como proposta, um projeto de curso onde os professores de artes possam ter uma experimentação de como

proporcionar aos seus alunos surdos, uma aproximação com a música enquanto linguagem artística.

## 6 PROJETO DE CURSO

**Título:** Aprendendo a ensinar: o olhar do professor de artes diante as possibilidades de ensino e aprendizagem da música, para o aluno surdo da escola regular.

**Ementa:** Música na escola. LIBRAS. Aluno surdo. Inclusão. Experimentações a partir das vibrações sonoras.

**Carga Horária:** 16 h/a. Divididas em 4 (quatro) encontros de 4(quatro) h/a, no período de um mês. Sendo um encontro por semana.

**Público alvo:** Professores de artes de escolas de ensino regular do município de Criciúma - SC.

### **OBJETIVO GERAL:**

Apresentar aos professores de artes de escolas de ensino regular, diferentes metodologias para proporcionarem o ensino da linguagem musical para alunos surdos.

### **OBJETIVOS GERAIS:**

Confeccionar e aprender como usar os recursos que serão utilizados nas atividades musicais nas salas.

Desenvolver, utilizando diferentes metodologias, propostas de ensino de música para alunos surdos.

Conhecer a LIBRAS e suas possibilidades para o ensino e aprendizagem nas aulas de artes.

### **Justificativa e Metodologia:**

No decorrer desta pesquisa pode-se perceber que mesmo com leis decretadas a favor do ensino da música nas aulas de artes e da inclusão é de

grande importância que o professor, enquanto mediador de conhecimento, busque preparação para trabalhar com o aluno surdo, pois de acordo com as autoras:

A arte aparece em todos os povos, de todos os continentes, em todas as épocas! A arte é necessidade humana de se expressar, de se comunicar[...] com seus semelhantes, consigo mesmo, criar e mostrar seus mundos, mas seu desenvolvimento, [...], depende da sociedade, do ambiente no qual o sujeito sonhante esta imerso. (MENDES; CUNHA, 2003, p. 80-81).

Nessa busca será possível descobrir formas de proporcionar a alunos com surdez, atividades as quais tanto estes como os ouvintes possam experimentar diferentes maneiras de contemplar a música enquanto linguagem artística.

As oportunidades podem estar nas atividades por meio da visão, da LIBRAS, mas, principalmente de uma maneira onde os alunos surdos possam sentir o som. “Isso significa ouvir sons e escutá-los, percebê-los sem julgá-los, apreciando-os por sua forma e textura, sem preconceitos”. (Mendes; Cunha, 2003 p.96),

Neste caso a forma de ‘audição musical’ do aluno com surdez será através realmente a do sentir, mas na sua essência, no contato físico entre o instrumento com o corpo. Assim como Silva (2008) proporcionou aos seus alunos surdos.

Mas para que iniciativas e trabalhos como o de Silva (2008) sejam implantados nas salas de aulas, é preciso que o professor esteja capacitado para efetuar tal proposta. Partindo desse pressuposto proponho neste projeto uma experimentação direcionada para professores de artes desse município os quais participarão primeiramente de uma palestra onde será apresentado o conteúdo desta pesquisa e seus resultados, apontando a necessidade de metodologias direcionadas para o ensino da música ao aluno surdo, no intuito de aproximar essa linguagem do mesmo.

Dialogo com Rosa (2005) sobre a preparação dos educadores no contexto da inclusão, que está cada vez mais frequente nas escolas de ensino regular, refletindo que estes educadores capacitem-se não somente na receptividade e acolhida da pessoa com deficiência, mas também nas didáticas que serão aplicadas aos alunos surdos que farão parte daquele corpo escolar. Para isso, será necessário deixar a zona de conforto e ousar na qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

A desqualificação da atividade de professores é um dos aspectos importantes das dificuldades de transformação do quadro educacional do país. No que tange à autoestima dos professores, no sentido do desejo de

rever sua prática e torná-la objeto de reflexão e transformação, é importante mudar o quadro de desqualificação da profissão dentro da sociedade. (ROSA, 2005, p. 80).

O professor de artes precisa estar constantemente em busca de diferentes maneiras de proporcionar aos alunos, experimentações e novos conhecimentos, anulando preconceitos que se instauraram ao longo da história do ensino de artes. Oportunizando aos alunos surdos e ouvintes contato com as diferentes linguagens da arte.

Após a palestra faremos uma conversação para compartilhar nossas dúvidas e/ou experiências. Para isso, apresentarei aos mesmos, os relatos de Quixaba (2006) e Silva (2008), que trazem possibilidades de trabalhar música com alunos surdos.

Trago como sugestão para um segundo encontro, que os professores expressem suas opiniões ao assistirem o vídeo da serie americana Glee, também citado nesta na pesquisa. Com isso, os professores poderão trocar experiências de percepção e apreciação estética e perceber diferentes possibilidades de metodologias para disponibilizarem aos seus alunos surdos o conhecimento sobre a linguagem musical.

Discutidas as possíveis maneiras de proporcionar o ensino da música para o aluno surdo, proponho para o terceiro momento a dinâmica 'Aprendendo a ensinar: O olhar do professor de artes diante as possibilidades de ensino e aprendizagem da música, para o aluno surdo da escola regular'. Baseando-se na atividade desenvolvida por Silva (2008) com os alunos surdos na escola municipal do Rio de Janeiro, os professores de artes possam experimentar a música através da vibração sonora de maneira que possam compreender como seu aluno surdo 'ouve' a música. Essa atividade oportuniza o aprendizado não somente ao aluno surdo, mas, também o aluno ouvinte, pois diferente do aluno com surdez que não ouve a música como o aluno ouvinte, este pode ouvir a música como o aluno surdo 'ouve'.

As vibrações serão provocadas por instrumentos musicais confeccionados pelos próprios professores de artes - diferentemente dos de Silva (2008) que eram somente objetos – de modo que desde a confecção dos instrumentos os professores já estarão trabalhando conteúdos de música.

Por fim, em um último encontro a proposta será que todos os professores tapem seus ouvidos, para que possam estar o mais fiel possível na posição do seu aluno surdo. Assim quando for tocado o instrumento todos possam sentir somente as vibrações dos mesmos e não ouvi-los, pois o intuito é que se sintam as diferentes vibrações musicais através do toque do instrumento sobre uma superfície. E durante toda a dinâmica, estaremos filmando as situações para avaliarmos depois e posteriormente, disponibilizarmos em sites, para que possam servir de incentivo a outros professores de artes.

## REFERÊNCIAS:

FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. 2. ed Campinas, SP: Papirus, 2003. 224 p.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. O Desenvolvimento sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade: uma experiência de arte inclusão com alunos surdos. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, DF , v.2,n.3 , p.41-45, dez. 2006.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005. 207 p.

SILVA, Cristina Soares. **Atividades musicais para surdos: Como isso é possível**. Disponível em:  
<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/030%20Cristina%20Soares%20da%20Silva.pdf>. Acessado em: 19.09.2014.

## ANEXO:

Glee é uma famosa e premiada<sup>1</sup> série de televisão criada por Ryan Murphy para a Fox Broadcasting Company, que mistura música, drama, humor (irreverente) e crítica social. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Glee>

Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=7eb9Z1qy9c8>

## 7 CONCLUSÃO

Acredito ter respondido o problema e alcançado os objetivos da referente pesquisa intitulada: *A linguagem da música para o aluno surdo no ensino da arte*, pois percebi que existem professores que oportunizam o ensino da música para o aluno surdo e utilizam diferentes metodologias para alcançar tal objetivo.

Lancei-me neste desafio, pois o assunto era algo que me instigava. A partir da Lei 11.769/2008 sobre a obrigatoriedade do ensino da música na escola e do decreto 5626/2005 que regulamenta a lei 10.436/2002 que dá garantia do direito à educação das pessoas surdas, o intuito foi que eu pesquisasse sobre algumas possibilidades que professores de artes do ensino regular têm para oportunizar a aproximação entre o ensino da música e o aluno surdo no contexto da inclusão.

Diversas foram as metodologias encontradas para esse ensino durante a pesquisa como os relatos de autoras como Sampaio (2006) com o recurso da LIBRAS para a alfabetização de uma aluna surda, Quixaba (2006), que através do teatro, da dança e da música potencializou as habilidades dos alunos surdos do Maranhão e Silva (2008) que proporcionou aos alunos surdos do Rio de Janeiro, um contato musical através das vibrações sonoras. Seja através da alfabetização em LIBRAS, teatro, dança e/ou música, o importante é que esses alunos surdos possam usufruir do que é direito deles. Independente da metodologia ou material empregado nesse processo de ensino e aprendizagem é necessário que haja e que sejam multiplicadas as experiências vividas por professores que ousaram romper com a mesmice e o comodismo das aulas, geralmente desenvolvidas para alunos ouvintes, mostrando que assim como em uma sociedade multicultural, existem multimaneras de aprender a ensinar os diferentes conteúdos de artes e em especial, a música para alunos surdos.

Durante as pesquisas, conheci um vídeo da série americana Glee, onde um coral de surdos 'canta' a música *Imagine* de John Lennon diante de um coral de ouvintes; a série se passa em uma escola e naquele momento houve uma troca de conhecimentos, pois os alunos ouvintes aprenderam cantar através da língua de sinais, aumentando assim seu repertório cultural.

Como vimos durante o estudo, às possibilidades não estão limitadas apenas pela dificuldade de se conseguir materiais para se trabalhar com o aluno

surdo em sala de aula na escola de ensino regular, estou certa em afirmar que foi difícil encontrar autores que falam diretamente sobre o ensino da música para o aluno surdo, logo, temos também falta de referencial teórico para subsidiar o nosso trabalho como professores de arte no contexto da inclusão.

Portanto, para que o professor possa disponibilizar suas práticas, é preciso que um alicerce bibliográfico seja (re) construído, a fim de sanar as dificuldades de se entender e aprender como se trabalha música com o aluno surdo, que está sendo inserido nas escolas de ensino regular. E que na mistura dos ingredientes da massa desse alicerce, haja também muito amor pelas crianças surdas.

## REFERÊNCIAS

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa**. 19ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2009.

ASSANO, Cristiane D. Colocar o título. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 107 p.

BRASIL. Decreto nº 5.626. de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acessado em 17.09.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Marcos Político- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. – Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. 72 p.

CARVALHO, José Roberto; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2006. p. 63-90.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional Especializado para Pessoas com Surdez**. Brasília – 2007. 52 p .

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo ; FERREIRA, Josimário de Paulo. Educação escolar de pessoas com surdez – Atendimento educacional especializado em construção. **Inclusão**: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. V.5, n. 1 (jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Cromos. Curitiba – PR.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. 2. ed Campinas, SP: Papyrus, 2003. 224 p.

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória, In: FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. 2. ed Campinas, SP: Papyrus, 2003. 224 p.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 165 p.

GOMES, Antônio Cyrillo, **Como conviver com a deficiência auditiva**. 1984 Ed. Tecnoprint S.A.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeito surdos**. São Paulo: Plexus, 2007. 150 p.

MARTINS, Mirian Celeste. (Org.) **Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, outubro 2005.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 80 p.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986. 105 p. (Primeiros Passos )

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. O Desenvolvimento sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade: uma experiência de arte inclusão com alunos surdos. **Inclusão**: Revista de Educação Especial, Brasília, DF , v.2,n.3 , (p.41- 45), dez. 2006.

REDONDO, Maria Cristina da F.; CARVALHO, Josefina Martins. **Deficiência auditiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. 64 p. (Cadernos da TV Escola )

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005. 207 p.

SAMPAIO, Carmen Sanches. A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes: possibilidade de (re) pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial/ Ministério da Educação, ano 2, n.3., (p. 20 – 25), dez, 2006.

SILVA, Cristina Soares. **Atividades musicais para surdos: Como isso é possível**. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/030%20Cristina%20Soares%20da%20Silva.pdf>. Acessado em: 19.09.2014.

SKLIAR, Carlos.(Org.) . **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed Porto Alegre: Mediação, 2005. 192 p.

TOLSTÓI, Leão,. **O que é arte?:** a polêmica visão do autor de Guerra e paz. São Paulo: Duetto, 2002. 320 p.