



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

WALKIMAR GUEDES SILVA AMORIM

**MUSICALIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICAS DE ENSINO**

MARABÁ  
2019

WALKIMAR GUEDES SILVA AMORIM

**MUSICALIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICAS DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará Campus de Marabá como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia. Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

MARABÁ  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares**

---

Amorim, Walkimar Guedes Silva

Musicalização de pessoas surdas: estratégias didático-pedagógicas de ensino / Walkimar Guedes Silva Amorim ; orientadora, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. — Marabá : [s. n.], 2019.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em em Pedagogia, 2019.

1. Surdos – Música – Estudo e ensino – Marabá (PA). 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Prática de ensino. 5. Aprendizagem. 6. Música na educação. I. Rabelo, Lucélia Cardoso Cavalcante, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

---

CDD: 22. ed.: 371.912098115

Elaborada por Miriam Alves de Oliveira – CRB-2/583



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE TCC

Aos quinze dias do mês de julho do ano de dois mil e dezenove, às quinze horas, na sala dezessete da Unidade I, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, realizou-se a defesa de TCC de WALKIMAR GUEDES SILVA AMORIM, matrícula 201540207050, intitulado "MUSICALIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO", para obtenção de conceito na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. Depois de declarada aberta a sessão, o (a) senhor (a) presidente deu a palavra ao (à) aluno (a) e em seguida aos examinadores para as devidas arguições, que se desenvolveram nos termos regimentais. Em seguida, a comissão examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, decidindo atribuir ao trabalho o conceito EXCELENTE. À vista deste resultado, foi considerado APROVADO na disciplina TCC.

Observações da Banca Examinadora:

Realizar os ajustes conforme indicações da banca.

Para constar, Milena Gabriele Almeida de Souza, Secretária Acadêmica da Faculdade de Ciências da Educação, redigiu a presente ata que segue assinada pelos (as) senhores (as) membros da comissão examinadora.

Marabá (PA), 15 de julho de 2019.

Lucélia C. C. Rabelo

Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (Presidente);

Vanja Elizabeth Sousa Costa

Profa. Me. Vanja Elizabeth Sousa Costa (Membro Interno);

Silvana de Sousa Lourinho

Profa. Me. Silvana de Sousa Lourinho (Membro Interno).

Dedico este trabalho aos meus pais, Waldemar Guedes Amorim e Doralice Silva Amorim, por terem me ensinado o amor ao próximo...

À Minha querida e amada esposa Fabiana Silva Lopes e meu lindo filho Wallace Guedes Lopes que tanto me apoiaram e compreenderam...

À professora Lucélia Cardoso por “tirar as rodinhas da bicicleta” nesse momento tão importante em minha vida acadêmica...

Agradeço ao Deus todo poderoso que me tirou das cinzas e me trouxe para a vida e me deu saúde para que eu chegasse até aqui e que traçou cada passo que eu dei na minha jornada inicial acadêmica.

Agradeço ao apoio da minha amada esposa Fabiana Silva Lopes e o carinho do meu pequeno filho Wallace Guedes Lopes, família que Deus me abençoou em tê-los como parte de mim.

Sou grato pela vida da minha querida irmã em Cristo Miciléia que Deus usou para iniciar o ministério com surdos na Primeira Igreja Batista em Novo Horizonte, ministério esse que originou esse trabalho.

Agradeço aos irmãos e amigos da Primeira Igreja Batista em Novo Horizonte que me ajudaram dando força e compreensão ao longo desses quatro anos de graduação.

Sou grato a Deus pela vida de todas as minhas professoras e professores por terem se dedicado em cada aula em nos cobrar e nos desafiar para a vida. Graças a Deus pela vida de Iracelma, Alzira, os surdos Luciano, Hugo e Diego e todas as pessoas que fazem parte do CAES (Centro de Atendimento Especializado em Surdez) que não mediram esforços para que esse trabalho fosse realizado.

Agradeço a Deus pela vida de cada professor da Fundação Casa da Cultura de Marabá (FCCM) que nos recebeu com muito cuidado cedendo parte significativa de suas aulas para contribuir para esse trabalho. Agradeço ao professor de fanfarra Waldemar Guedes Jr que é meu talentosíssimo irmão, obrigado ao professor de violino Junior que recebeu com muito carinho os alunos surdos em sua aula contribuindo de forma significativa para a realização desse trabalho, à direção da FCCM na pessoa de Wanda Américo, à diretora da escola de música Rosilan Sobrinho e a coordenadora Jaciara pela recepção e por ter disponibilizado todas as possibilidades que lhes é cabida para os alunos apreciarem os instrumentos musicais e a música produzida pelos alunos da escola de música Moisés Araújo.

*“Ame o seu próximo como a si mesmo” (Mateus 22.39)*

## RESUMO

Este trabalho aborda a inclusão do surdo no universo da música propondo e avaliando estratégias didático-pedagógicas para a musicalização de pessoas surdas. A presente pesquisa buscou responder a seguinte questão: Quais estratégias didático-pedagógicas de ensino são mais eficazes para a musicalização de pessoas surdas numa perspectiva da educação bilíngue? A metodologia de pesquisa aplicada, foi a pesquisa-ação requerida e motivada pela escassez de experiências de ensino de música para surdos na cidade de Marabá. A pesquisa foi realizada em duas etapas em ambiente não-escolares; inicialmente com uma aluna surda na Primeira Igreja Batista em Novo Horizonte e em seguida durante a disciplina de estágio supervisionado em ambientes não-escolares com quatro alunos surdos que são atendidos no CAES (Centro de Atendimento Especializado na área de Surdez) na cidade de Marabá. A intervenção foi proposta através de aulas de musicalização para surdos. Após oito aulas de musicalização, com registro em vídeos e fotografias do processo, registro de diários de campo, com os quais acompanhou-se o processo de aplicação de estratégias didático pedagógicas para a musicalização de surdos. Analisa-se que as estratégias didático-pedagógicas mais efetivas para a musicalização de pessoas surdas foram as que exploraram os sentidos da visão e tato, explorando as sensações visuais e vibracionais. As análises e resultados foram norteadas através de três eixos temáticos buscando fazer um paralelo com a trajetória subjetiva de cada surdo, percepção musical e potencial de aprendizagem, o qual trouxe o entendimento de que o contato desde a infância com a música é primordial para resultados imediatos e entendimentos significativos; os efeitos das estratégias didático-pedagógicas vibrotátil e visual na musicalização de pessoas surdas o qual desvelou-se a necessidade do uso de estratégias que levem em consideração principalmente sensações vibrotáteis e visuais; e por fim olhou-se para os impactos da intervenção através dos processos de aprendizagens musical em pessoas surdas os quais constatou-se a efetividade de uma educação bilíngue e inclusiva usando a música como ferramenta didático-pedagógica.

**Palavras Chaves:** Musicalização para Surdos, Educação Musical e inclusão de surdos, Música e Surdez.



## ABSTRACT

This work deals with the inclusion of the deaf in the universe of music, proposing and evaluating didactic-pedagogical strategies for the musicalization of deaf people. The current research sought to answer the following question: What educational didactic-pedagogical strategies are most effective for the musicalization of deaf people from a bilingual education perspective? The methodology applied in the research was the action-research, required and motivated by the lack of music teaching experiences to the deaf in the city of Marabá. The research was carried out in two stages in non-school environment; initially with a deaf student at the First Baptist Church in Novo Horizonte and then during supervised internship in non-school environments with four deaf students who are attended at CAES (Specialized Attention Center in the area of Deafness) in the city of Marabá. The intervention was proposed through musicalization classes for the deaf. After eight musicalization classes, with videos recordings and process photographs, field diaries recording, with which the process of applying pedagogical didactic strategies for the musicalization of the deaf was monitored. It is analyzed that the most effective didactic-pedagogical strategies for the musicalization of deaf people were those that explored the senses of sight and touch, exploring the visual and vibrational sensations. The analysis and results were guided through three thematic axes, seeking to draw a parallel with the subjective trajectory of each deaf person, musical perception and learning potential, which brought the understanding that the early contact from childhood with music is primordial for immediate results and meaningful understandings; the effects of the vibrational and visual didactic-pedagogical strategies on the musicalization of deaf people, which revealed the need to use strategies that take into account mainly vibro-tactile and visual sensations; and finally we looked at the impacts of the intervention through the musical learning processes in deaf people, in which was verified the effectiveness of a bilingual and inclusive education using music as a didactic-pedagogical tool.

**Keywords:** Musicalization for the Deaf, Music Education and Inclusion of the Deaf, Music and Deafness.

## **LISTA DE SIGLAS**

**CAES** – Centro de Atendimento Especializado na área de Surdez

**NAIA** – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica

**PIBNH** – Primeira Igreja Batista em Novo Horizonte

**UNIFESSPA** – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

**FCCM** – Fundação Casa da Cultura de Marabá

**TIL** – Tradutor e Intérprete de Libras

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aula prática com Partitura .....	51
Figura 2: Ilustração de peças da bateria. ....	53
Figura 3: Exercícios usando figuras rítmicas (Semínima, Colcheia e Semicolcheia) .....	54
Figura 4: Aula inicial.....	55
Figura 5: Alunos sentindo a vibração do violão no corpo .....	56
Figura 6: Aluno Nelson sentindo a vibração do Trompete .....	57
Figura 7: Aluno Manoel sentindo a vibração do Saxofone.....	58
Figura 8: Aluno Ronnie sentindo a vibração da Flauta Transversal .....	58
Figura 9: Alunos com instrumentos de percussão .....	59
Figura 10: Primeira fase do jogo. ....	61
Figura 11: Segunda fase do jogo .....	62
Figura 12: Ilustração sobre a Duração do Som e sinal em LIBRAS.....	63
Figura 13: Ilustração sobre a Altura do som e sinal em LIBRAS .....	63
Figura 14: Ilustração sobre a Intensidade do som e sinal em LIBRAS .....	64
Figura 15: Ilustração sobre o Timbre, a identidade do som e sinal em LIBRAS .....	65
Figura 16: Diagrama dos acordes usados em aula .....	66
Figura 17: Aluno Nelson tocando o acorde de Mi menor no violão.....	66
Figura 18: Sinais em LIBRAS. Melodia, Harmonia e Ritmo .....	67
Figura 19: Exercício de melodia e duração do som.....	68
Figura 20: Demonstração de melodias com sons graves. ....	69
Figura 21: Demonstração de melodias com sons agudos .....	69
Figura 22: Aluno Ronnie sentindo a vibração aguda do saxofone segurando no tudel. .....	70
Figura 23: Exercício usado na aula usando melodias com sons fortes e fracos .....	70
Figura 24: Alunos surdos conhecendo o bombo .....	74
Figura 25: Conhecendo o instrumento “Surdo Pequeno” .....	74
Figura 26: Conhecendo o Prato de Fanfarra e a Caixa/Tarol .....	75
Figura 27: Alunos Surdos sentindo o som dos violinos .....	76
Figura 28: Alunos surdos experimentando os sons do violoncelo, baixo acústico e violino.....	77
Figura 29: Alunos Surdos sentindo o som do teclado.....	78

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa .....	46
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Demonstrativo dos exemplos de harmonia musical usados em aula .....	71
Quadro 2: Demonstrativo dos exercícios rítmicos utilizados em aula .....	72
Quadro 3: Gráfico demonstrativo do grau de contato com a música ao longo da vida dos alunos .....	80

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2. UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL</b> .....	21
2.1. A educação de surdos no Brasil e o bilinguismo .....	21
2.2. Sobre a cultura surda.....	26
<b>3. MUSICALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL DE SURDOS</b> .....	33
3.1. O processo de musicalização e educação musical .....	33
3.2. Breve revisão de literatura sobre a musicalização e educação de surdos no Brasil.....	36
<b>4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b> .....	43
4.1. Fundamentos da pesquisa.....	43
4.3. Descrição dos Participantes .....	46
4.4. Caminhar metodológico .....	48
4.5. Instrumentos de pesquisa.....	49
4.6. Procedimento de análise dos dados .....	50
4.7.1. Experiência 01 – Aulas Individuais.....	50
<input type="checkbox"/> Materiais e métodos .....	51
<input type="checkbox"/> Desenvolvimento das aulas individual com Larissa .....	51
4.7.2. Experiência 02 – Aulas em Grupo.....	55
<input type="checkbox"/> Materiais e Métodos.....	55
<input type="checkbox"/> Desenvolvimento das aulas em grupo .....	55
<b>5. MUSICALIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS, ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE ENSINO: RESULTADOS E ANÁLISES</b> .....	79
5.1. Trajetória subjetiva de cada surdo, percepção musical e potencial de aprendizagem.....	79
5.2. Estratégias didático-pedagógicas vibrotátil e visual na musicalização de pessoas surdas .....	85
5.3. Processos de aprendizagens musical em pessoas surdas: impactos da intervenção.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103

<b>APÊNDICES</b> .....	108
<b>ANEXOS</b> .....	160

## APRESENTAÇÃO

No ano de 2015 ingressei na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) no curso de Pedagogia. Músico desde os 11 anos de idade optei pelo curso de Pedagogia no intuito de obter conhecimentos que me trouxessem sustentação didático-pedagógica para as aulas de música que eu então ministrava. No decorrer do curso fui tendo cada vez mais certeza de que estava no caminho certo, em todas as disciplinas eu trabalho a conexão com minha área de atuação (Música). Fazendo um link com a teoria e a prática, buscando uma *práxis* pedagógica cada vez mais dinâmica. Na universidade foi onde tive contato mais de perto com as necessidades no campo de estudos das pessoas com deficiência. Observando o trabalho belíssimo dos profissionais do NAIA e NEES foi onde pude ver o imenso universo de possibilidade que temos em trabalhar com a inclusão. Também no ano de 2015, iniciei um trabalho como diretor musical na Primeira Igreja Batista em Novo Horizonte (PIBNH) trabalhando com adultos e crianças ouvintes na educação musical. No ano de 2017 já no quarto semestre do curso de pedagogia na UNIFESSPA, recebemos como membros de nossa igreja um casal vindo da cidade de Parauapebas, também no estado do Pará, uma intérprete de LIBRAS (língua brasileira de sinais) que iniciou então um trabalho de mobilização de pessoas surdas para frequentarem os cultos na igreja, a mobilização ocorreu com um grande sucesso que haviam cultos com mais de 20 surdos participando.

A música na igreja para os surdos até então era tida apenas por parte da interação da intérprete com eles, ou seja, a banda (músicos e cantores) tocavam a música e a intérprete tentava ao máximo trazer expressão sobre o que está sendo cantado e executado pela banda. Com os olhares sempre atentos surge uma curiosidade de uma das surdas em aprender tocar bateria. Com a predefinição formada pela sociedade ouvintista de que a música é apenas para ouvintes, a moça surda que se interessou em aprender tocar bateria me procurou junto com a intérprete, porém não confiante em que pudesse aprender a tocar o tão sonhado instrumento, conversamos por alguns momentos e nós, eu e a intérprete a encorajamos a fazer as aulas. Pra mim uma tarefa desafiadora pois até então eu não tinha tido contatos com alunos surdo, porém, o desafio foi aceito, pois acredito que todos nós, seres humanos, somos dotados de inteligência sendo capazes de apreciar a música de diversas



formas, seja executando um instrumento musical e ou mesmo sentindo as sensações que música nos proporciona.

Com o desafio de ensinar a aluna surda, iniciei uma busca incessante por materiais didáticos que pudessem me auxiliar no ensino de um instrumento musical de percussão, nesse caso a bateria. Realizei várias buscas na internet, fiz contato com amigos, mas não tive êxito, conheci alguns projetos desenvolvidos pelo no Brasil com surdos, porém, não consegui contato para obter materiais didáticos, caso exista. Foi desde então que me motivei cada vez mais em buscar materiais e estratégias didático-pedagógicas para o ensino de música para pessoas surdas.

Com seis meses de estudos a jovem surda tocou a bateria tanto em performance individual quanto em grupo com outros instrumentistas e vocalistas. No ano de 2018 realizamos uma apresentação musical no V CPEE (Congresso Paraense de Educação Especial) realizado na cidade de Marabá, Pará, organizado pelo NAIA (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica) da UNIFESSPA. A aluna surda que aprendeu tocar bateria tocou junto com outros músicos duas canções, conduzindo de forma performática, espontânea e tranquila

Cada abordagem que tive com ela fez-me refletir que posso continuar nessa busca de modo a ajudar outras pessoas que também precisem de sugestões/materiais didático-pedagógicos para a musicalização de pessoas surdas. Pensando nisso, resolvi enveredar nesse caminho para de fato incluir a pessoa surda no fazer musical na cidade de Marabá.

## 1. INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a música é tida como uma linguagem universal e que faz parte do cotidiano de qualquer pessoa, sendo incorporada e encontrada nos mais variados contextos por meio de fontes de entretenimento como desenhos animados, novelas, filmes, festas, etc. ou até mesmo em ambientes de trabalho, na busca por uma atmosfera convidativa e favorável.

É considerado normal o uso da música com criança para embalar brincadeiras de roda e cantigas que propiciam um contato inicial com melodias e canções, contato esse que ganha dimensão cada vez maior com o passar dos anos. Música é parte de qualquer cultura e reflete valores e costumes de toda sociedade.

Mas sendo algo que agrada a todos os gêneros e gostos, independente de idade ou qualquer outro fator, por que não proporcionar, integrá-la de modo a usufruir-se dos seus benefícios para as pessoas surdas?

A música estimula a competência social. As crianças aprendem que o ser humano não vive sozinho, mas faz parte da sociedade, com cujos membros todos têm de relacionar-se. (BASTIAN, 2009).

Ao pesquisarmos sobre a temática que envolve a música para pessoas surdas, percebemos que até então a comunidade científica ainda caminha a passos lentos para a inclusão dessas pessoas no fazer musical. Devido à forte influência da sociedade no que diz respeito à música para surdos, a pessoa surda acaba por entender que a música é exclusivamente para ouvinte. Com a oportunidade de propiciar a inclusão artístico-cultural da pessoa surda no meio musical, este estudo tem por objetivo analisar como se dá a aprendizagem musical da pessoa surda e com isso nos municiar de estratégias didático-pedagógicas para trabalhar a musicalização de forma inclusiva.

Este trabalho terá como base a seguinte questão norteadora: Que estratégias didático-pedagógicas de ensino são mais eficazes para a musicalização de pessoas surdas numa perspectiva da educação bilíngue? Buscando identificar e analisar como se ocorre a aprendizagem musical da pessoa surda e desenvolver estratégias didático-pedagógicas para trabalhar a musicalização numa perspectiva bilíngue e inclusiva.

Especificamente buscaremos Identificar os perfis de alunos surdos e seus potenciais de aprendizagem musical; Avaliar quais instrumentos musicais oferecem

melhores condições de aprendizagens acessíveis aos surdos e por fim, investigar que estratégias didático-pedagógicas possibilitam uma aprendizagem eficaz na musicalização de pessoas surdas numa perspectiva bilíngue.

O senso comum entende a música como algo exclusivo do ouvinte, e, os surdos em sua maioria acaba por entender da mesma forma. Fink (2007) traz a tradução de Cruz (1997) quando traz a problemática afirmando que “A música é vista como algo que os povos surdos não podem fazer uma vez que se trata de um fenômeno que deva ser experimentado através da audição”.

Há na literatura teórica musical inúmeras falas referenciando a audição como única condição de apreciação da música, Cervellini (1986) critica esse direcionamento da experiência musical, destinada apenas às pessoas que ouvinte, e esclarece:

Ouvir e fazer música é uma possibilidade do homem, que lhe proporciona alegria da realização pessoal, o enriquecimento de seu mundo interior, uma nova forma de comunicação. Entretanto ela tem sido privilégio dos ouvintes [...] (CERVellini, 1986, p.14).

Não é de hoje que sabemos que a música proporciona um bem-estar tanto físico quanto emocional, pelo conjunto de potenciais de desenvolvimento que ela propicia na vida do ser humano. As pessoas surdas também têm o direito de vivenciar essa experiência de aprendizado.

Cervellini (2003) complementa que:

Musicalidade é a possibilidade que o homem tem de se expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo e seus movimentos, por meio da sua voz, cantando, do tocar, do perceber um instrumento sonoro musical ou não, ou de uma escuta musical atenta (CERVellini, 2003, p. 75).

A aprendizagem da música é fundamental para a formação do ser humano e representa cidadania, portanto, é necessário desenvolver métodos de ensino em formato acessíveis para pessoas com deficiência. No que se refere aos direitos da pessoa surda, além na legislação mais ampla temos a Lei de Libras Nº10.436/2002 (BRASIL, 2002), na qual fica reconhecido que os surdos têm direito a se comunicarem e se expressarem em LIBRAS, assim como outros recursos a ela associados, deverão ser aplicados no contexto de garantir à inclusão social do surdo.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Ao se propor de incluir uma pessoa surda como aprendiz de instrumentos musicais, é necessário implementar essa iniciativa acessível considerando a organização e uso de informações em Libras, ensino em Libras e expressão do conhecimento em Libras.

Ao buscarmos entender a perspectiva da educação inclusiva pesquisamos alguns autores que corroboram com o nosso entendimento.

Mittler (2003) defende que a educação deve ser inclusiva para todos os alunos não apenas àqueles com o “rótulo” de necessidades especiais, pois segundo o autor, todos nós precisamos de alguma forma de cuidados especiais para entender determinado assunto. Lacerda (2006) corrobora ao dizer que a Educação Inclusiva defende o compromisso da escola de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos devem estar na escola regular independente da sua condição social, étnica ou linguística.

Entendemos que a inserção cultural é possível e direito de todos. Segundo a Lei Federal 13.278 de 02 de maio de 2016, que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20/12/96, e estabelece a obrigatoriedade do ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro como componentes curriculares da disciplina de Arte na educação básica (BRASIL, 2016).

Quando a referida lei não está sendo cumprida, tanto a pessoa surda quanto os ouvintes têm seus direitos usurpado quando estas são privadas de experiências com a música que está presente em todas as culturas do mundo.

Sabe-se que é necessário muito trabalho para conseguir quebrar paradigmas e padrões impostos pela sociedade no que diz respeito à música na cultura surda.

Percebemos que há uma estranheza quando se fala sobre música para surdos, pois para muitos, música é apenas para ouvintes, enquanto que cientificamente sabemos que os surdos conseguem sentir a música através de vibrações.

Partimos do pensamento de Vygotsky (1997) mais precisamente exposto na obra “Fundamentos da Defectologia” no qual considera o indivíduo unidade de afeto e intelecto, temos como fonte de pesquisa a percepção dele em sua totalidade. Para Vygotsky (1997), a deficiência é uma criação social e as supostas limitações são potencializadas pelo meio. Tais limitações servem como fonte para que o indivíduo crie outros mecanismos para o aprendizado. A tese central de Vygotsky na defectologia está baseada em que todo defeito cria estímulos de compensação. Nesse

sentido acreditamos ser imensamente possível, respeitando as especificidades de cada indivíduo, a apreciação e o fazer musical pela pessoa surda visto que ela reage à música sentindo a vibração do som e dessa forma podendo expressar-se.

De acordo com o radiologista Shibata, da Universidade de Washington, os surdos sentem as vibrações da música na mesma região do cérebro usada pelas outras pessoas quando estão ouvindo alguma coisa. Para Shibata, essas vibrações devem produzir um efeito tão real quanto os sons musicais. "A percepção das vibrações da música é provavelmente tão real quanto os sons equivalentes, uma vez que elas são processadas na mesma região do cérebro". (SHIBATA, 2001, p. 1).

Finck (2009) ao traduzir uma fala da percussionista surda Evelyn Glennie, traz uma discussão interessante no que se refere aos termos ouvir e escutar. Glennie coloca que os termos são usados de forma igual porém trazem consigo conotações bem mais amplas. Ouvir segundo Glennie é quando utilizamos apenas o sentido da audição, ou seja, quando ouvimos algo estamos apenas usando o aparelho auditivo, nessa perspectiva o surdo seria incapaz de apreciar a música, porém o segundo termo utilizado, escutar, é carregado de outros sentidos. A ação de escutar está diretamente ligada ao uso de três sentidos, audição (ouvir), tato, (sentir a vibração) e a visão que consiste em enxergar o movimento da onda sonora quando grafado. Na perspectiva de escutar, segundo Glennie, o surdo utiliza dois dos três sentidos, sentir a vibração através do tato e ver a vibração quando grafada.

Diante do exposto é sabido que mesmo na comunidade surda as pessoas entendem que o ouvir/escutar música é algo exclusivo dos ouvintes.

A representação de que a música não pertence aos povos surdos parece embutir a ideia de que, para ser musical, é necessário ser ouvinte. (FINCK, 2007).

Como já falamos anteriormente, essa problemática não envolve apenas os ouvintes, mas os surdos também acabam por entender da mesma forma. Hagiara-Cervellini (2003) traz relatos de pessoas surdas que consideram a música como objeto exclusivo de pessoas ouvintes, acompanhemos:

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

Diante do exposto, destaca-se a necessidade do estudo, que promove um espaço formativo, desenvolvido a partir de estágio obrigatório curricular em Ambientes Não Escolares do curso de Pedagogia<sup>1</sup>, orientado por uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual realizou-se sessões de observações, aplicou questionários de caracterização dos participantes surdos e entrevistas com a finalidade de partir de suas demandas e interesses para apropriação cultural de conhecimentos musicais por esse caminho de busca por estratégias didático-pedagógicas para a musicalização de pessoas surdas, no intuito de possibilitar o acesso destes ao universo da música, tanto para apreciação quanto para o fazer musical, respeitando suas especificidades e vontades em terem ou não uma vivência musical.

Destaca-se que o objetivo do desenvolvimento deste tipo de trabalho em ambientes não-escolares além de criar inovações didáticas para o ensino é proporcionar ao estudante de pedagogia uma complementação e contribuição para a formação acadêmica, possibilitando aos alunos a integração entre teoria e prática, através da vivência do estudante em ambientes não-escolares.

Na educação temos a educação formal e a educação-não formal, é importante destacar a diferenciação entre educação não-formal e informal para que desse modo possa-se entender melhor a atuação do pedagogo em ambientes diferentes da educação formal.

A educação não-formal visa atender públicos que estão mais à margem da sociedade e que possuem dificuldades no acesso à políticas públicas educacionais de qualidade. Simson, Park e Fernandes (2001) acrescentam que essa educação-não formal é norteadas primeiro pelo aspecto preventivo e segundo pelo aspecto formativo sendo ofertadas no contra turno escolar.

Brandão (2006) complementa dizendo que as formas e modelos de educação são variadas e “a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é seu único praticante”.

No que se refere a educação informal, Afonso (2001), destaca que esse tipo de educação “Abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado”.

---

<sup>1</sup> Disciplina ofertada no semestre 2019.2 pela professora Vanja Elizabeth no curso de Pedagogia/Unifesspa na turma 2015 no período de 18/03/2019 a 05/07/2019.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: Para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação (BRANDÃO, 2006)

Diante do exposto entende-se que a educação informal é aquela em que o indivíduo é problematizado ao longo da vida, no dia-a-dia, no trabalho, na religião, e que não segue a sistematização e organização em que a educação formal é construída.

Libâneo (1999) destaca que a educação formal é aquela estruturada, organizada, sistematizada e planejada porém não podemos afirmar que na educação informal, que Libâneo chama de educação não-convencional, não ocorra uma educação formal visto que para qualquer forma de educar exista uma organização e sistematização. O autor acrescenta que:

“Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal. Nesse caso, são atividades educativas formais também a educação de adultos, a educação sindical, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco *escolar* propriamente dito. (LIBÂNEO, 1999, p. 81).

Isto posto, entende-se que a educação não-formal é aquela que não está diretamente ligada ao currículo pedagógico de uma escola propriamente dita, porém segue estruturas, organização e sistematizações para a realização do ensino.

Ambientes não-escolares entende-se todo aquele ambiente em que haja ensino e que não está diretamente ligado ao ensino formal e suas estruturas, como por exemplo, empresas, igrejas, projetos sociais, lar de idosos, etc.

## **2. UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL**

Nesse capítulo, será tratada através de uma visão panorâmica como o surdo era visto na sociedade; que participações os surdos tinham na sociedade; como eles eram vistos e tratados. No campo da educação, será tratado sobre como foi pensada a educação dos surdos inicialmente no Brasil; as conquistas dos surdos ao longo da história; uma reflexão à luz de alguns autores sobre a cultura surda; como o surdo era visto como sujeito musical; e para concluir o texto abordará a utilização da música como ferramenta didática de ensino transdisciplinar na educação.

### **2.1. A educação de surdos no Brasil e o bilinguismo**

A sociedade dos séculos passados (e ainda hoje), por não entender as particularidades do sujeito surdo os consideravam dignos de pena e por muitas vezes eram taxados de loucos chegando ao ponto de colocá-los em internatos e manicômios. E para agravar, esse entendimento vinha também da própria família que criavam seus filhos(as) impondo-lhes limites nos mais diferentes sentidos.

Strobel, (2008) afirma que “a presença do povo surdo é tão antiga quanto à humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos”.

As pessoas surdas eram vistas como deficientes no sentido de lhes faltar algo, na ótica ouvinte, a audição. Da perspectiva das pessoas ouvintes a falta de audição era considerada a deficiência, porém, os surdos ao longo de sua trajetória de luta e reconhecimento conseguiram mostrar que possuem uma forma peculiar de entender e viver no mundo. Ora, se colocarmos o ouvinte que não sabe se comunicar com os surdos em um ambiente que prevaleça a presença de pessoas surdas é algo a ser questionado, quem será o diferente?

Através da cosmo visão ouvintista o surdo foi submetido às mais diferentes situações desumanas, comprometendo sua existência e forma de apreciar o mundo. No passado, a classificação da surdez trouxe uma mudança sócio antropológica e marcou a diferença de tratamento entre os surdos que falavam e os que não falavam. Os que não falavam estavam impedidos por lei de celebrar contratos, reclamar herança, possuir propriedades, elaborar testamentos e conviver em sociedade.



Essas regras não valiam para os surdos que falavam, pois, em sua maioria, eram aqueles que adquiriram primeiro a linguagem e só depois a surdez. (DUARTE, 2013, p. 1718)

A maneira dos surdos serem visto, de serem tratados, bem como os relacionamentos com os ouvintes, a negligência educacional em deixar a educação do surdo a cargo de médicos, etc., todas essas situações trouxeram atrasos imensuráveis na forma de viver e apreciar o mundo. O sujeito surdo esteve associado à deficiência mental.

O despreparo dos profissionais ao atendimento dos surdos e a visão apenas clínica discriminou e marginalizou os surdos como sujeitos totalmente incapazes. No entanto, os surdos organizam-se e integram-se como sujeitos reais com potenciais pertencentes a uma comunidade linguística onde a falta de audição não desempenha nenhum papel significativo (SKLIAR, 1998).

A luta dos surdos foi e é muito grande no que diz respeito à defesa de seus direitos e à visão de que pertencem a uma comunidade diferente assim como inúmeras outras comunidades.

Quadros (1997) enfatiza que é por meio dos movimentos que os sujeitos surdos atuam politicamente para terem seus direitos linguísticos e de cidadania reconhecidos, resistindo ao ouvintismo que Skliar (1998, p. 15) classifica como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”, tendo como fator principal de aglutinação à língua de sinais, pois se os surdos têm acesso a ela o mais precocemente possível terão uma integração bastante satisfatória à comunidade ouvinte.

No que se refere a educação dos surdos no Brasil, “Deduz-se que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo”. (STROBEL, 2008).

Em 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos-mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro. Foi a partir da fundação do INES que os surdos brasileiros puderam contar com um centro especializado para a educação de surdos, é nesse contexto que surge a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). (SOARES, 1999).

A escola do INES era o ponto de convergência e referência dos professores de surdos e dos próprios surdos da época. Eles usavam a língua de sinais francesa,

trazida por Huet, e misturavam com a existente no país. Esta mistura originou mais tarde a língua brasileira de sinais – LIBRAS, que é amplamente usada e difundida hoje.

Assim como as línguas orais, as línguas de sinais se constituem a partir de outras existentes. Da primeira década dos anos 90 até o final de 1970 o INES adotou a corrente oralista no ensino dos surdos, como já dito anteriormente, nesta corrente acreditava-se que o surdo teria que superar a surdez e desenvolver a “fala” através da oralidade, dessa forma o surdo teria que se equiparar com os ouvintes. No final dos anos 70 chega ao Brasil a comunicação total que usava a oralidade e a comunicação gestual. (SOARES, 1999).

Para Dorziat (2013) “Na prática pedagógica existem ainda poucas experiências de uso da língua de sinais na sua forma genuína, ficando o seu emprego restrito a práticas bimodais (articulação simultânea dos sinais e da fala oral). A autora fala sobre O bimodalismo que “está frequentemente associado à Comunicação Total, uma ampla proposta educacional para o surdo”. Segundo a referida autora a Comunicação total “surge em resposta à ineficácia da tradição oralista e prescreve o uso de diversos recursos de comunicação (oralidade, sinais, leitura labial, soletração manual, escrita, desenho, gestos convencionais etc.)”. (DORZIAT, 2013, p.186)

Lacerda (1998) fala das três grandes correntes influentes que fizeram parte da história da educação de surdos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. A autora relata que a primeira corrente se tornou influente a partir Congresso de Milão no ano de 1880 em que se votou pela proibição do uso da língua de sinais. Explica ainda que neste sentido, acreditava-se que a língua falada deveria ser a única forma de comunicação dos surdos.

Novas propostas pedagógicas foram acolhidas depois de mais de 80 anos de descontentamento com esta proibição. Assim, o oralismo deu lugar a comunicação total. Esta era uma corrente que possibilitou a “prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que lhes possibilitassem expressar-se nas modalidades preferidas”. (STEWART 1993 *apud* LACERDA, 1998).

Na Comunicação Total, o estabelecimento de uma comunicação eficiente entre professor e aluno assume lugar privilegiado, em detrimento de outros pontos importantes, para o processo do desenvolvimento cognitivo dos surdos. Entre esses pontos está a necessidade de aquisição, pelos surdos, de sua primeira língua, a língua

de sinais, a qual dará suporte a todas as suas aquisições futuras, incluindo-se a Língua Portuguesa como segunda língua. (BRITO, 1990).

Hoje a corrente adotada e difundida pela educação de surdos no Brasil é o bilinguismo. A década de 1990 é o período em que aconteceu o início das discussões sobre a necessidade de se repensar a educação de pessoas surdas.

Lodi (2015) acrescenta que esse movimento foi determinado, principalmente, pelo início dos estudos linguísticos sobre a LIBRAS. O fato se deu no momento em que entendeu-se a importância da LIBRAS como “responsável pela constituição das pessoas surdas e como marca de sua diferença sociocultural”. (LODI, 2015).

Nesse contexto emerge a necessidade da LIBRAS ser considerada como primeira língua na educação do surdo e o português como segunda língua, objetivando assim um ensino bilíngue.

Sobre a inserção do surdo na escola regular na declaração de Salamanca de 1994 ficou definido que:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (BRASIL, 1994).

No ano de 2000 essa definição ganha força com a implementação do telecurso 2000 (MONTEIRO, 2006). Alguns autores inicialmente criticam a política de inserção do surdo na escola regular, pois afirmam que o ensino da LIBRAS acabou perdendo força, pois a grande maioria dos professores da escola regular não dominam LIBRAS e as crianças surdas acabam sendo “excluídas no interior”. Bourdieu e Champagne (1998, p. 485) acrescentam que:

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

Após vários anos de lutas, a Inclusão da LIBRAS nos currículos de Ensino Básico para Surdos nas escolas de Surdos foi conquistada. Para se chegar à regulamentação da LIBRAS em nível federal, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei da LIBRAS nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Para que realmente haja a inclusão do aluno surdo em sala de aula de ensino regular, é de extrema necessidade que os profissionais da educação como um todo se voltem a criar estratégias didático-pedagógicas para o ensino. No que se refere ao ensino das línguas (LIBRAS e Língua portuguesa) é necessário que se trabalhe na perspectiva de ensino bilíngue.

Skliar (1997) defende que as crianças surdas devem crescer bilíngues, que a primeira língua delas deve ser a língua de sinais e que a segunda deve ser a língua majoritária, na modalidade escrita. O estudo da LIBRAS como primeira língua e o português como segunda língua, para os surdos a LIBRAS será sempre a mais utilizada tendo em vista o nível de contato maior em seu cotidiano, a língua portuguesa será usada com maior frequência no momento da datilografia (digitação) de alguma palavra.

Pereira; Vieira (2009) acrescentam sobre o ensino da LIBRAS como primeira língua afirmando que:

A língua de sinais é uma língua natural, com gramática própria e, por ser visual/espacial, é adquirida sem dificuldades pelas pessoas surdas. A aquisição da língua de sinais permitirá à criança surda, além do desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo e sócio-afetivo-emocional. Permitirá também o desenvolvimento de identificação com o mundo surdo, um dos dois mundos aos quais ela pertence. E mais, a língua de sinais servirá como base para a aquisição da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. Finalmente, o fato de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança surda possa usar pelo menos uma língua. (VIEIRA, 2009).

Quadros (2005) fala sobre a educação de surdos quando pensada em uma proposta bilíngue, o currículo deve ser organizado de modo a favorecer os aspectos visuais e espaciais do surdo para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na Língua Brasileira de Sinais.

Nessa direção, Skliar (1999) complementa dizendo que não basta simplesmente traduzir o currículo da escola regular para a língua de sinais, ele precisa ser pensando também os aspectos culturais das comunidades surdas, sua história e direitos para que o aluno surdo possa se identificar com a cultura de sua comunidade e não somente com a cultura dos ouvintes.

Ser bilíngue não é se deter a conhecer conceitos, palavras, gramáticas, estruturas de frases, etc. para ser bilíngue é necessário também conhecer de forma significativa as representações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que se faz parte. Portanto, o bilinguismo, no caso das pessoas surdas, só é possível associado ao biculturalismo, ou seja, à identificação e à convivência, de fato, com os

grupos linguísticos que usam a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita. (SKLIAR, 1999)

Além de fazerem parte do currículo, as duas línguas (LIBRAS e a Língua Portuguesa), todas as disciplinas curriculares devem contemplar em seu conteúdo a história da educação de surdos, a história das comunidades, movimentos surdos, personagens importantes, cultura, artes, literatura, direitos e deveres dos surdos, contato com as línguas de sinais estrangeiras, enfim, as especificidades das comunidades surdas devem ser atendidas em todas as disciplinas curriculares (PEREIRA; VIEIRA, 2009)

Os autores dialogam chegando em um denominador comum em que ao longo de anos de estudos e pesquisas, hoje a corrente adotada de maior eficácia no ensino bilíngue para surdos no Brasil é o bilinguismo levando em consideração o multiculturalismo brasileiro. Partindo desse olhar percebemos que muito se tem caminhado no sentido de uma educação inclusiva, o ensino para surdo nas escolas regulares ainda é precário, faltam professores devidamente qualificados para o desenvolvimento de uma aula de fato inclusiva, falta programas e projetos para a qualificação desses profissionais. Mas já obtivemos avanços significativos nessa área do conhecimento e que continua em constante estudo por parte dos cientistas da educação. Nos conforta em saber que a luta continua e que através dessa luta cada dia mais pessoas estão unindo forças para uma verdadeira educação inclusiva no Brasil.

## **2.2. Sobre a cultura surda e a música**

A cultura de um povo é caracterizada pelos seus costumes, suas crenças, suas representações artísticas, a música e o folclore. Não ficando apenas nessa ótica, para entendermos o conceito de cultura utilizado aqui, iremos nos deter à visão de alguns autores sobre o que vem a ser cultura em um sentido macro.

Strobel (2008) ressalta que:

As várias suposições limitadas em compreender a cultura resultam de um conjunto corriqueiro para referir unicamente as manifestações artísticas. Ou é identificada como os meios de comunicação de massa ou, então, cultura diz respeito as festas e cerimônias tradicionais, as lendas e crenças de um povo, seu modo de se vestir, sua comida e a sua língua. [...] Na teoria moderna, a cultura se torna sabedoria grandiosa ou arma ideológica, uma forma isolada de crítica social. Esta teoria possui a ideia de uma cultura única e perfeita, a alteridade e a diferença sob vistas como mancha para a sociedade, fazendo com que tenham a necessidade de transformação do

"outro", isto é, moldando os sujeitos "diferentes" para serem iguais a eles. (STROBEL, 2008, p. 17-18)

Cuche (2002) coloca que “a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma a cultura torna possível a transformação da natureza”.

Hall (1997) afirma que é através da “cultura que podemos ver, interpretar, ser, explicar, compreender o mundo”.

Santos (2010, p. 45) conceitua:

Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade.

O autor coloca as lutas sociais como ponto de partida para um destino melhor. Os surdos têm lutado e buscado esse destino a cada instante a luta da comunidade surda é algo admirável e a busca contra a exploração da sociedade ouvinte é constante. A cultura surda ainda precisa ser respeitada pela sociedade de formas que a sociedade ouvinte tenha que buscar entender as especificidades da cultura surda para assim haver uma harmonia na vivência. A comunidade ouvinte ainda está aquém das particularidades dos surdos.

Strobel (2008); Cuche (2002); Hall (1997) sustentam a visão de cultura olhando para a plenitude humana, ou seja, para os autores é através da cultura de um povo que compreendemos sua luta, seus anseios e busca pelo reconhecimento.

É através da cultura que as pessoas enraízam suas vontades, seus costumes, suas crenças e modo de ver e entender o mundo buscando um equilíbrio de adaptação entre o meio em que vivem e a transformação desse meio pelo próprio homem (CUCHE, 2002). Dessa forma o homem é capaz compreender o mundo e se firmar como ser humano.

É através de lutas e forte resistência que o sujeito surdo vem ganhando espaço na sociedade de modo que essa sociedade o entenda como sujeito de direitos pertencente a uma cultura diferente da cultura ouvinte. Ao analisar a história da cultura surda, Strobel (2008, p. 11), relata que “ela foi marcada por muitos estereótipos, seja através da imposição da cultura dominante, ou das representações sociais que narram

o povo surdo como seres deficientes”. A autora surda relata as relações culturais das pessoas surdas através da sua própria vivência.

A autora completa ainda que essa agressão contra a cultura surda pode levar a conflitos das identidades surdas e desvalorização de suas diferenças, Strobel (2008) acrescenta que a cultura surda consistem no jeito em que o sujeito surdo entender o mundo conseqüentemente o modifica a fim de torná-lo acessível e habitável. Através de suas percepções visuais, o sujeito surdo contribui para a definição das identidades surdas e das “almas” de suas comunidades. A autora completa afirmando que isto abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Na cultura ouvinte é onde ocorrem as imposições de padrões para serem reproduzidos na cultura surda. A cultura surda é na maioria das vezes sufocada quando lhes impõem condições e padrões da ótica ouvinte. Costumes, interações sociais, relações afetivas, etc. É nesse sentido que a cultura surda é esmagada pela cultura dominante. Sá (2006, p. 275) completa que:

É através das interpretações baseadas na cultura majoritária que, na construção social da surdez, ocorre a valorização do modelo ouvinte, principalmente no processo educativo dos surdos. Trata-se de uma imposição subjetiva (às vezes até objetiva) sobre as identidades dos surdos, sobre sua subjetividade, sobre sua auto-imagem, ou seja, poderes são exercidos para influenciar os surdos a perderem sua identidade de surdo, para que sua diferença seja assimilada, disfarçada, torne-se invisível.

Os rumos desse trabalho não são clínicos, são no sentido de proporcionar ao surdo a apreciação musical através da musicalização e educação musical e deixando a cargo dos surdos decidirem se a música é ou não algo atrativo a cada um, respeitando suas especificidades e particularidades, buscando uma transdisciplinaridade com a música e as demais disciplinas pedagógicas.

Através de uma vasta pesquisa sobre a cultura surda podemos constatar que em grande parte dos trabalhos a música é usada de forma restrita para o auxílio da fala, ou seja, da oralidade do surdo.

Cervellini (1986) realiza uma revisão bibliográfica na qual apresenta diversos autores que trabalham a música para surdos em uma perspectiva ouvintista. Ou seja, a música é usada com o objetivo de desenvolver a comunicação oral e a linguagem do surdo, não respeitando suas especificidades e sua cultura, tentando dessa feita balizar a cultura surda com a cultura do ouvinte, trazendo o que a antropologia chama de etnocentrismo. Nas produções analisadas por Cervellini (1986), como a de Orff (1974), há uma defesa para que as atividades musicais com movimento rítmico-

corporal objetiva a socialização dos surdos através da música destacando que essa “comunicação com o ambiente pode tirar o surdo do seu mundo fechado e incompreendido”. (Orff *apud* Cervellini, 1986, p. 19) Com essa frase de Orff podemos entender que a incompreensão do mundo do surdo é tida por parte do ouvinte.

É nesse sentido que buscamos compreender melhor a cultura surda no intuito de respeitá-los como sujeitos diferentes. Outros autores citados por Cervellini (1986) que trabalham a música no sentido de auxiliar a linguagem oral do surdo são: Vidal e Rocha (1972); Birkenshaw (1965); Spicknall (1968); Hummel (1971); Bang (1980). Destes destacamos Birkenshaw (1965) que afirma:

Ao ensinar música para as crianças D.A, deve-se lembrar que a música é só o caminho para um fim, nunca um fim em si mesma. O fim é o satisfatório ajustamento da criança na sociedade de ouvintes e este ajustamento é acompanhado, na sua maior parte, através do desenvolvimento de uma fala clara e compreensível (BIRKENSHAW citado por CERVELLINI, 1986, p. 20).

Diante do exposto, e a considerar o tempo em que se tratava o ensino da música para surdos, podemos observar a clara visão etnocêntrica no que diz respeito à cultura surda. Naquela época os estudos eram voltados para tornar o surdo e enquadrá-los na visão ouvintista de normalidade. Em estudos recentes podemos ainda observar vestígios dessa visão fomentada no passado. Cervellini (2003), aponta para o método oral multissensorial que geralmente, tem-se dado como complemento ao treino auditivo e que consiste em buscar o desenvolvimento de habilidades tais como: perceber a altura e a intensidade do som e discriminar timbres. Segunda a autora essas habilidades são trabalhadas no sentido de uma melhor percepção auditiva, aprimoramento da fala, melhor qualidade vocal. Cervellini ressalta que a música nesse método (oral multissensorial) raramente é utilizada como experiência estética e/ou como fonte de prazer (CERVELLINI, 2003).

A música na cultura surda, geralmente é utilizada em festas onde apreciam a música através de alto falantes e ao sentirem as vibrações produzidas por esses alto falantes em volume bem alto, dançam e se divertem bastante. Os surdos montam coreografias e se divertem de diferentes maneiras interagindo entre si. Diante do exposto, podemos afirmar que a música, consegue envolver a todos, independentemente do grau de surdez. Todos os surdos podem, portanto, interagir com o meio musical.

Defende-se que a música é um bem dado a todos os seres humanos, e todos nós temos a capacidade de sentir, usufruir, experimentar, e usá-la como fonte de



expressão de nossos sentimentos. A música é um universo de proporções gigantescas que dá ao indivíduo a possibilidade de expressão da alma através das diversas possibilidades sonoras. Aos ouvintes que percebem a música de uma forma diferente da forma em que o surdo a percebe, cabe apresentar-lhes as possibilidades de apreciação e as diferentes formas de fazer música. Aos surdos cabe decidir se irão ou não ter a música em sua vida cotidiana. Essa decisão é individual, porém, a responsabilidade de mostrar aos surdos que existem formas diferentes de apreciar a música e que a estética “padrão” pode e deve ser rompida, é do ouvinte.

A música é um universo de possibilidades sonoras, as formas de apreciá-la estão arraigadas em cada cultura. Na cultura ouvinte a música é apreciada em uma multiformidade incrível, o contato com a música vem desde cedo, desde a barriga da mãe o bebê já é oportunizado ter um contato com a música. Na comunidade surda quando os pais descobrem a surdez da criança deixam de expor esta criança à música acreditando que por não ser ouvinte não consiga apreciar a música.

No que se refere à música como ferramenta didática transdisciplinar na educação, é de grande importância salientar que a música exerce um papel importante como fonte de bem-estar, estímulos, equilíbrio, relaxamento, aprendizagem e felicidade podendo ser usada com todos os seus benefícios dentro e fora da sala de aula trazendo prazer e significado ao ensino das múltiplas disciplinas curriculares.

A ação musical deve induzir comportamentos motores e gestuais, que direcionados às atividades lúdicas de alfabetização, escrita, leitura, e demais disciplinas, facilitam a compreensão e associação dos códigos e signos, gerando uma construção do saber. (RÚBIO; SOARES, 2012)

Saber utilizar a música como ferramenta didática dentro e fora da sala de aula, trabalhando com cada um dos elementos musicais, que corresponde a um aspecto do ser humano - o ritmo, que induz ao movimento corporal, a melodia, que estimula a afetividade e a harmonia que contribui para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem, é uma forma de se trabalhar todos os aspectos de formação individual com mais propriedade.

Gardner (1995), na teoria das inteligências múltiplas, fala sobre a Inteligência Musical destaca que a música deve ser inserida no currículo escolar indicando que a música é como um elemento estabelecedor da harmonia pessoal, facilita a integração,

a inclusão social e até o equilíbrio psicossomático sendo estas ações necessárias direcionadas à construção do ser.

É importante que o professor, por meio da música, direcione sua ação pedagógica alfabetizadora a uma formação crítica e sensibilizada e, que a música ajude-o a levar os alunos a aprender a sentir, expressar e pensar a realidade ao seu redor, desenvolver capacidades, habilidades e competências; criando situações de comunicação e expressão para que o aluno se conecte ao imaginário e a fantasia dos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolvendo a dimensão sensível que a música traz ao ser humano. (RÚBIO; SOARES, 2012).

Tanto na fase inicial da vida quanto ao longo do desenvolvimento humano a música atua como agente de transformação e expressão de um povo e é usada como recurso didático nas mais diferentes situações. Gilio (2000) coloca que a música é um recurso didático simples, dinâmico, contextualizado, que se aproxima da realidade do sujeito, ajudando no diálogo entre professor e aluno e favorecendo a interdisciplinaridade.

A música é uma manifestação artística fortemente relacionada às ciências físicas e à matemática. Moreira e Massarani (2006) relatam que em tempos remotos a harmonia musical do universo já era investigada pelos filósofos e cientistas, e que a construção de instrumentos musicais é mediada por cálculos e inovações tecnológicas.

Estudo feito com músicas que foram utilizadas como recurso pedagógico nas séries iniciais do ensino fundamental evidenciou que a relação entre conteúdos escolares, o prazer e a alegria pelo desenvolvimento das atividades propostas favoreceu o processo de ensino-aprendizagem, motivando os alunos (JESUS, 2002).

Isso posto podemos entender que a música pode e deve ser trabalhada como ferramenta didática para o ensino das mais diferentes disciplinas curriculares dentro e fora da sala de aula regular ou em ambientes não-escolares.

Assim, esse trabalho busca trazer mais algumas ferramentas que possam auxiliar o entendimento tanto do surdo quanto do ouvinte no que diz respeito à utilização da música como ferramenta didática e a apreciação da música pela pessoa surda.

Ao fazermos um levantamento bibliográfico atual sobre o que a sociedade científica está trabalhando para proporcionar a música na vida do surdo, podemos observar alguns avanços por menores que sejam.

No capítulo seguinte, busca-se apresentar de forma breve o que a comunidade científica brasileira vem trabalhando no sentido do ensino da música como forma de apreciação e expressão humana e não meramente uma abordagem clínica, embora sabemos que a música ajude a desenvolver vários aspectos da vida humana, contudo, não nos deteremos a usá-la como uma abordagem para melhoramento oral linguístico.

### **3. MUSICALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL DE SURDOS**

#### **3.1. O processo de musicalização e educação musical**

Para analisar questões sobre a apropriação cultural do surdo pela música, é de suma importância deixarmos claro a diferenciação entre os termos musicalização e educação musical.

Quando falamos de musicalização, nos referimos ao processo de inserção do indivíduo no universo musical de forma a instigá-lo a entender as particularidades que a música possui. Em outras palavras, a musicalização é a alfabetização musical, na qual o indivíduo, é mediado a entender amiúde o processo de criação, o fazer musical e o desenvolvimento da música, como por exemplo, a origem do som e suas propriedades, os sons musicais, os sons da natureza, a diferenças entre ruídos e sons musicais; as partes fundamentais da música, melodia, harmonia, ritmo, etc. É no processo de musicalização que o indivíduo vai entender como são trabalhadas e pensadas as composições, as diversas formas de construir uma música, e desse modo a música vai se entrelaçando em diversas outras áreas do conhecimento, como por exemplo, estudar música está imbricado ao estudo da história geral da civilização, estudar música está diretamente relacionado ao estudo de diferentes idiomas e suas aplicações.

Sobre a musicalização Barreto (2000), acrescenta que esse processo é construído através das vivências e reflexões orientadas, desenvolvendo a sensibilidade à música.

Brécia (2003) entende a musicalização como um processo de construção do saber que busca instigar o indivíduo na busca da apreciação musical e que essa apreciação favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, a socialização e afetividade. Acrescenta ainda, que a musicalização contribui para uma efetiva consciência corporal e de movimentação, ou seja, um trabalho de emancipação do indivíduo enquanto ser que sente e vive sensações advindas das vibrações sonoras presentes no universo em que abita.

Penna (2008) assim define o processo de musicalizar:

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 1990, p. 22).

O processo de musicalização na vida das pessoas é um processo dinâmico diário, cotidiano, que deriva de suas experiências e contatos direta ou indiretamente com a música. Cotidianamente estamos tendo contato com música, seja em casa ouvindo rádio, assistindo televisão, ouvindo propagandas de sons volantes no bairro onde mora. Estamos em todo tempo imersos no mundo da música.

O musicalizador de modo a direcionar e canalizar esse turbilhão sonoro diário em que vivemos pode trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) teoria Vygotskyana em que ele se propôs a estudar, entender e explicar a complexidade do desenvolvimento humano partindo do princípio de que o homem é um ser racional que busca entender a realidade em que vive atribuindo significados construídos previamente através da vivência em sociedade. Souza e Rosso (2011 p. 96) acrescentam que para Vygotsky, desde o instante em que o sujeito nasce, passa a fazer parte de um mundo que foi histórica e culturalmente construído e organizado pelas gerações que o precederam e, assim, partilha e incorpora modos de agir, sentir e pensar próprios desta cultura. Para ele:

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.95)

O processo de musicalização deve ser significativo e prazeroso para que o indivíduo desenvolva o gosto de ouvir e posteriormente fazer música. Então temos a porta aberta para o processo de educação musical.

No tocante à educação musical, o indivíduo musicalizado então inicia a um novo processo de aprendizagem, seja em um instrumento musical, seja cantando, seja compondo. Não defende-se aqui, uma tese de que a musicalização deve ser primeiro ou vice-versa, o que se compreende é que há necessidade de que tanto o educador musical quanto as pessoas de modo geral precisam se ater para o que quer dizer cada termo suas atribuições.

Na educação musical o indivíduo é levado principalmente a entender mais à fundo os códigos musicais de modo a prepará-lo para a execução de um instrumento musical, seja ele de qual espécie for, porém entendemos também que o processo de educação musical é um processo dinâmico.

Corroboramos com o entendimento de Arroyo (2002, p. 18) quando define educação musical da seguinte forma:

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles.

Quando a autora nos traz a abrangência do olhar em torno da educação musical podemos vislumbrar que a educação musical esta imbricada na musicalização e vice-versa. Deste modo o musicalizador quando está musicalizando uma pessoa, seja ela surda ou ouvinte, deve em ambos os casos observar as particularidades que cada um possui para então se subsidiar através de abordagens didático-pedagógicas significativas e tomar o caminho mais acessível para ambos.

A música faz parte do universo de todos, no que se refere à musicalização, direta ou indiretamente o indivíduo tem contatos com sons, musicais ou não musicais, sons produzidos por instrumentos, por fenômenos da natureza, por ruídos no trânsito, etc. A possibilidade de musicalização de pessoas seja surdas ou ouvintes já está comprovadamente possível.

Brito (2003), contribui com os debates, afirmando que o universo sonoro é parte da nossa vida desde da fase intrauterina, ou seja, a criança dentro do útero sente a respiração da mãe, o sangue fluindo pelas veias, os sons gastrointestinais, a voz da mãe. Tudo isso faz parte do universo sonoro que cerca a criança mesmo antes de nascer. A criança também tem contatos imediatos com o rítmico através do batimentos cardíacos da mãe em que exemplificam da melhor maneira a pulsação rítmica musical. A música faz parte da vida humana.

Esse relato vem corroborar com a ideia de que todos são serem musicais e musicáveis independentemente de sermos surdos ou ouvintes, a música está presente na vida de todos. Alguns percebem de uma forma, outros de outra. Uma pessoa musicalizada se torna mais aberta à educação musical, a aprender um

instrumento musical, a fazer música e dessa forma se tornar um indivíduo pleno e sensível ao mundo que lhe cerca.

### **3.2. Breve revisão de literatura sobre a musicalização e educação de surdos no Brasil**

Os estudos sobre a educação musical para surdos no Brasil é algo recente no campo de pesquisas científicas. Quando falamos em música para surdos, temos com maior ênfase a interpretação de músicas em LIBRAS, em que os intérpretes tentam ao máxima transmitir ao surdo o que está sendo expressado na música cantada. Em uma breve busca podemos constatar que atualmente há sobre esse assunto, relativamente pouca produção recente na pesquisa científica. Buscamos em bases de dados como: *Scielo*, portal de periódicos Capes e outros, com os descritores: música, surdez, educação especial.

Encontramos relativamente poucos materiais referente ao assunto. Identificaram-se sete artigos, uma tese de pós-graduação (doutorado) e dois livros sobre o tema pesquisado para analisarmos, no sentido de entender o que a comunidade científica discorre e compartilha de experiências, os artigos são: Paula e Pederiva (2017); Nicolodelli (2016); Ortega e Gattino (2015); Pereira (2014); Sá (2008); Silva (2007); Finck (2007); Finck (2009); Cervellini (2003); Cervellini (1986). Os autores pesquisados trabalham no sentido de entender a abordagem metodológica de ensino de música para surdos e como se dá o processo de aprendizagem assim como as diversas formas do surdo apreciar a música e expressar sua musicalidade.

A tese consultada é de Finck (2009) defendida em 2009, com o título “Ensinando música ao aluno surdo: perspectiva para uma ação pedagógica inclusiva” buscou investigar como se dá o processo de aprendizagem de alunos surdos no contexto inclusivo, no intuito de sistematizar uma base para a educação musical com esses alunos nas escolas regulares. O trabalho foi desenvolvido com crianças da 5ª série, hoje 6ª ano escolar do fundamental segundo seguimento.

A autora trabalhou com trinta e cinco crianças sendo duas surdas. Após dois anos de trabalho a autora relata que após análises dos dados coletados na primeira e segunda fases, esses dados demonstram que a inserção de alunos surdos na escola e as ações inclusivas, ainda não satisfazem plenamente as necessidades educacionais destas crianças. Mas por outro lado, Finck (2009) completa que a descrição das atividades práticas contribuíram para ampliar as discussões sobre

aprendizagens musicais das crianças surdas e como elas se relacionam com os conteúdos musicais. A autora completa que com a criação de materiais adaptados foi possível a aprendizagem significativa para essas crianças.

Os livros encontrados publicados sobre a musicalização de surdos foram dois, ambos de Nadir da Glória Haguiara-Cervellini. O primeiro livro foi resultado da dissertação de mestrado realizada em 1986 cuja autora desenvolveu um trabalho com crianças surdas investigando as sensações que essas crianças externalizavam diante dos estímulos que a pesquisadora em parceria com uma musicoterapeuta realizavam.

A dissertação de Cervellini se deu com 26 sessões de musicoterapia com crianças surdas, o resultado desse estudo foi registrado no livro “A criança deficiente auditiva e suas reações à música”. O segundo livro também de Cervellini foi resultado da tese de doutorado da autora em que ela trabalha também com crianças surdas no sentido de olhar às suas reações à apreciação musical, o título do livro é “A musicalidade do Surdo: representação e estigma” lançado em 2003.

Em Cervellini (1986) a autora trabalha com 08 crianças de quatro anos de idade em que realiza diversas experiências no sentido de observar como se dá apreciação musical por parte de cada uma delas, nesse primeiro trabalho de Cervellini (1986) as crianças usam aparelho de amplificação auditiva, dada à época da pesquisa em que os aparelhos de amplificação eram usados em larga escala pelos surdos e se tratando de crianças, os pais logo adquiriam os aparelhos com o pensamento de inclusão no mundo ouvinte, na época em que foi realizado o primeiro trabalho de Cervellini as pessoas sustentavam o pensamento de que os surdos tinham que ser ouvintizados, ou seja, serem equiparados aos ouvintes não considerando a cultura surda como a cultura de um povo diferente. A autora após um ano letivo de estudos com as quatro crianças conclui que independente do grau de surdez, todas são sensíveis à música, e completa:

[...] que a vivência da música possibilita a canalização de estados conflituosos e de disputa para o toque de instrumentos musicais e para a dança, que gradualmente surgem manifestações rítmicas espontâneas, chegando até a criar improvisos rítmicos e melódicos-vocais, enfim, que a vivência da música propiciou e tornou visíveis a descontração, a liberdade, a criatividade, a comunicação, a afetividade e a alegria das crianças. (CERVELLINI 1986, p. 119)

No livro “A musicalidade do Surdo, representação e estigma”, Cervellini continua o trabalho de olhar o universo musical na perspectiva do surdo. Nesse trabalho que a autora cita a experiência com duas pessoas, a primeira era uma jovem



que tinha contato direto com a música no ceio familiar, o pai era músico profissional a mãe cantava em corais e os irmãos tinham uma banda.

A música na vida da primeira jovem era usada apenas para fins clínicos, ou seja, a família por não aceitar a jovem enquanto surda, usava de todos os artifícios possíveis para tornar, mesmo que de forma cruel, a filha o mais próximo de que eles consideravam “normal”. Diante disso, Cervellini (2003) relata que a jovem acaba por não ter a música como parte de seu universo, pois esteticamente, a música na família era balizada pela atuação profissional (o pai). Mesmo vivendo em um lar cheio de música, o direcionamento à apreciação musical da jovem foi crucial para que se tomasse a decisão de não ter a música como parte de sua vida.

Outro caso citado por Cervellini (2003) foi o de um rapaz que durante toda sua infância e adolescência teve contato prazeroso com a música, ou seja, o contato desse rapaz com a música não foi para fins exclusivamente clínicos, significando uma experiência que lhe trouxesse prazer.

Desde pequeno a mãe do rapaz lhe proporcionava contato com a música, e na fase da adolescência iniciou a participação na pesquisa de Cervellini (2003), entretanto, antes do fim da pesquisa a mãe do rapaz faleceu e desde então ele se fechou para a música, outros familiares relatam na pesquisa que o rapaz ainda tentou por várias vezes apreciar música nos aparelhos disponíveis em sua casa, contudo, por serem de baixa qualidade e com muitos ruídos ele se irritava e abandonava a tentativa.

Em ambos os livros Cervellini traz contribuições significativas para as pesquisas de música para surdos. Diante desses trabalhos e outros realizados ao longo dos anos podemos entender de que forma o surdo aprecia a música e ficando evidente a capacidade do surdo enquanto ser musical.

No que se refere ao processo e estratégias de ensino, Finck (2007) e Silva (2008) trabalham na proposta de atividades e na investigação de como se dá o processo de aprendizagem musical de alunos surdos no contexto de sala de aula.

Finck (2007), busca através de seu trabalho superar um paradoxo em que ela descreve dizendo que “para muitos, experimentar a música sem a habilidade de ouvir constitui-se uma tarefa difícil ou até impossível” (FINCK, 2007 p. 55).

Para a autora, a estratégia metodológica para abordagem de alunos surdos deve ser pautada em suas especificidades, ou seja, para haver de fato inclusão a informação deve ser clara e objetiva. Acrescenta que deste modo, toda a proposta de

musicalização a ser desenvolvida em uma escola inclusiva deverá partir do pressuposto de que os processos cognitivos diferenciados do aluno surdo deverão ser considerados na aprendizagem da linguagem musical.

A autora chama a atenção de que um dos primeiros pontos a ser compreendido é o da percepção. O aluno surdo é fundamentalmente visual. Dessa forma o professor(a) deve se ater a estratégias didático-pedagógicas que explorem o campo visual para reforçar o entendimento.

No que se refere a sugestões de atividades musicais que podem ser realizadas com alunos surdos, Silva (2007) traz experiências obtidas em uma escola municipal do Rio de Janeiro onde foram realizadas atividades pautadas em um ensino bilíngue, trabalhando alunos surdos e ouvintes em grupo. Ela relata que a cada atividade desenvolvida os alunos surdos se mostravam mais interessados e curiosos com o fazer musical.

A experiência mostra que os alunos surdos são capazes de realizar atividades musicais em conjunto com alunos ouvintes levando em consideração suas particularidades. Silva (2007) reforça que no momento da atividade musical, procura-se considerar os alunos que já tiveram experiência com o som e têm lembranças, e os alunos que não se recordam de manifestações sonoras. Acrescenta que a vibração de instrumentos musicais pode ser uma prerrogativa para a definição e o entendimento individual das ondas sonoras e da existência do som.

Nicolodelli (2016) faz um levantamento sobre autores e metodologias para o ensino de música para surdos, entendendo então a necessidade de discutir a inclusão destes alunos nas aulas de música do ensino regular.

O autor enfatiza ainda que há necessidade de o professor buscar através de pesquisas, materiais de ensino de música para alunos surdos, uma vez que estes materiais possibilitam a adequação apropriada na formação de profissionais da área da educação musical, pois a escassez de pesquisas relacionadas a educação musical para surdos indica que os educadores não são estimulados a buscarem metodologias educativas que possam ajudar em sua prática.

Nicolodelli (2016) reforça a necessidade da utilização de materiais adaptados das mais diversas formas para haver de fato a inclusão do aluno surdo na aula de música.

Nesse sentido, Pereira (2014) corrobora com Nicolodelli (2016) quando busca criar e estudar algumas possibilidades de uso de tecnologia no processo de

ensino/aprendizagem musical para surdos por meio do computador e o uso de um *software*.

Pereira (2014) trata do tema com imensa propriedade, pois ela é surda e trabalha ministrando aulas de teclado no conservatório de Uberlândia-MG, diante da experiência ministrando aulas de música para ouvintes e surdos a autora contribui para o saber científico trazendo que o surdo sente as frequências de ondas sonoras através da pele, da seguinte forma: “As frequências graves são sentidas nos pés, nos braços e nas pernas; as mais agudas no rosto, no pescoço e no peito. Pereira acrescenta à sua afirmação a fala de Glennie, percussionista escocesa, profundamente surda que “defende a teoria de que audição é uma forma de tato e que cada pessoa, com ou sem problemas auditivos, processa sons de forma individual” (GLENNIE, 2002, p. 01).

Rodrigues e Gattino (2015) apresentam um breve levantamento bibliográfico sobre a atuação da música e da musicoterapia no campo da surdez. Concordam com Pereira (2014) quando afirmam que o surdo percebe a música também através do tato, os autores relatam que muitos concertos e shows (principalmente de Rock’n Roll e Pop Music) trazem ao público uma vasta variedade de sons atrelados a cores e imagens. Completam que pode-se também constatar a utilização do visual (cores e formas) em diversos métodos de ensino de música com crianças, trazendo como exemplo, a “Partitura Colorida” de Wilmer, que utiliza cores relacionadas aos intervalos musicais e formas de gotinhas de água para traduzir o tempo de duração das notas e tantos outros métodos mais.

Rodrigues e Gattino (2015) citam a fonoaudióloga, Nadir Haguiara-Cervellini (2003) que em suas pesquisas de mestrado e doutorado pela PUC-SP, conta como uma jovem surda consegue apreciar e distinguir se a música possui voz ou se é instrumental, quais instrumentos estão presentes na música e qual é o estilo da música tocada no rádio, pelo sentido do tato.

No que se refere ao uso de tecnologias, Rodrigues e Gattino (2015) dialogam com Pereira (2014) quando trazem os benefícios do uso dessas ferramentas apontando um caso no Brasil que existe o *software* “CromoTMusic” que foi desenvolvido pelo musicoterapeuta Igor Ortega. O *software* funciona pelo uso de um teclado musical conectado a um computador. Ao tocar nas teclas o programa gera uma combinação de cores que são mostradas na tela do computador relacionadas às notas musicais (intervalos).

A ideia principal do software “CromoTMusic” é “traduzir/transformar” o padrão auditivo da música/som em um padrão visual. Dessa forma, esse software se torna um valioso meio de trabalho musical com pessoas surdas. Com relação à musicoterapia, os autores afirmam que as pessoas surdas poderão se beneficiar, criando novos canais de comunicação, exercitando a memória, estimulando a criatividade, trabalhando a emoção e a sensorialidade, além de expor sua própria musicalidade.

Sá (2008), Paula e Pederiva (2017) buscam investigar a partir do olhar do próprio surdo a vivência da musicalidade, considerando a cultura surda. Ela defende que ao apresentar a música ao surdo, o profissional ouvinte deve proporcionar uma experiência singular considerando as especificidades da pessoa surda, a autora afirma ainda que não deve ser de forma impositiva e nem exclusivamente na perspectiva e estética musical da sociedade ouvintista.

Sá (2008) alerta que muitas abordagens na Educação Musical desconsideram as marcas culturais surdas, dão a impressão de que se está forçando o surdo a participar de algo que não leva em conta suas características biológicas, que atenta contra sua identidade, que não considera a cultura surda. A autora traz a reflexão de que proporcionar a apreciação e/ou o fazer musical ao surdo deve ser de forma prazerosa e que o trabalho com o surdo deve ser diferente com aquele utilizado com os ouvintes de forma a considerar a necessidade de cada indivíduo surdo.

A autora acrescenta ainda que “conhecer música” é um direito que os surdos têm, mas que “compete aos profissionais da área convencê-los, encantá-los, atraí-los para a importância deste artefato cultural das comunidades ouvintes”.

Discorrendo sobre o tema, Sá (2008) cita um filme com título “Filhos do Silêncio”, baseado na peça de Mark Medoff, que conta a história de amor de Leeds, um professor de surdos e a surda Sarah. No filme o professor busca o universo da arte em geral para ensinar música a sua amada, usa a dança, o movimento, e a percepção da vibração para tentar desvelar a música a sua aluna. A autora traz outros exemplos de musicalização de surdos, nos quais os mediadores se utilizam de diferentes métodos pautados na percepção da vibração.

O trabalho de Sá (2008) é voltado principalmente, ao cuidado em que o mediador musical deve ter em trabalhar a musicalização com surdos respeitando a cultura surda, respeitando as vontades de cada indivíduos.

A autora enfatiza o cuidado que deve ser muito grande para que a música não seja tida pelo surdo como algo imposto, defende que a música para ser apresentada ao surdo tenha que ser algo no qual as pessoas surdas tenham prazer em realizar assim como alguns ouvintes.

Entretanto, essa questão de ter prazer e não ter prazer em executar um instrumento musical ou mesmo apreciar a música, não está relacionada apenas a cultura surda, na cultura ouvinte também acontece de pessoas, em sua maioria crianças, serem levadas pelos pais a aprender um instrumento musical em que a não tenham a mínima afinidade. Nesse momento tanto na cultura surda quanto na ouvinte, o professor deve alertar aos pais o quão importante é que a criança tenha um contato prazeroso com a música.

A intenção do trabalho de musicalização com surdos por parte do professor/mediador consiste justamente em tentar realizar o que Sá (2008) enfatiza dizendo que “compete aos profissionais da área convencê-los, encantá-los, atraí-los para a importância deste artefato cultural das comunidades ouvintes”.

Através do estudo dos artigos e análise dos livros de Cervellini (1986) no Brasil quando iniciou suas pesquisas, mesmo depois da divulgação dos resultados, podemos observar que a produção científica sobre essa temática ainda se encontra deficitária. Porém em comparação a trabalhos com aproximadamente 10 anos de diferença, dos quais Sá (2008), Finck (2007), Paula e Pederiva (2017), podemos observar que as pesquisas estão avançando no que se refere à compreensão e utilização de metodologias e práticas educacionais para alunos surdos. Observamos ainda a necessidade de discussão sobre o tema no sentido da busca por estratégias didático-pedagógicas para o trabalho de musicalização com surdos.

As categorias conceituais aqui apresentadas, propicia condições para analisarmos a experiência de intervenção desenvolvida nesse estudo, trazendo apontamentos importantes para o avanço científico nas discussões sobre caminhos metodológicos, concepções sobre a aprendizagem da pessoa surda em conteúdos/temáticas da musicalidade.

No capítulo a seguir, será apresentado o caminhar metodológico desenvolvido na pesquisa, com a finalidade de expressar pressupostos, etapas e organização geral da coleta de dados.

## 4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

### 4.1. Fundamentos da pesquisa

A pesquisa desenvolvida foi realizada através da parceria entre a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), o CAES (Centro de Atendimento Especializado em Surdez) e a Primeira Igreja Batista em Novo Horizonte (PIBNH), ambos na cidade de Marabá no Pará. Integrou a agenda de pesquisas do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas da educação inclusiva e acessibilidade do CNPq/Unifesspa<sup>2</sup>. Ao mesmo tempo em que o estudo se desenvolveu no contexto de um estágio obrigatório curricular do curso de Pedagogia – Estágio em Ambientes não Escolares. A pesquisa buscou realizar um trabalho interventivo de musicalização e educação musical com pessoas surdas, considerando que o pesquisador é profissional da área de música como educador.

Vale salientar a importância de trabalhos feitos de formas interdisciplinar nas disciplinas de licenciatura em pedagogia visto a importância do paralelo entre as disciplinas e a complementação dos estudos tornando-os de maior qualidade.

Ao pesquisarmos sobre a temática que envolve a música para pessoas surdas, fica clarividente, que a comunidade científica ainda caminha a passos lentos para a inclusão dessas pessoas no fazer musical. Devido à forte influência da sociedade no que diz respeito à música para este público. A pessoa surda acaba por entender que a música é exclusivamente para ouvinte.

Desse modo, buscando contribuir para a inclusão de surdos no fazer musical, norteamos nossa pesquisa no intuito de analisar de que forma a pessoa surda melhor se expressa através da música, seja no fazer musical através da execução de um instrumento musical ou na apreciação musical. Isto posto, esse trabalho teve como base a seguinte pergunta: Quais estratégias podemos usar para musicalizar pessoas surdas respeitando suas especificidades?

Importante destacar que durante o processo de pesquisa, foi possível contar com a mediação de profissionais tradutoras e interpretes de Libras/TILs, para a garantia de condições de acessibilidade ao que surdo tem direito. Apesar do pesquisador, professor de música ter fluência em Libras a necessidade técnica do profissional TILs foi fundamental para a realização desse estudo.

---

<sup>2</sup> Grupo liderado pela profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo orientadora deste trabalho.

A base utilizada para o norte da pesquisa foi a abordagem qualitativa através da pesquisa-ação. A pesquisa-ação segundo Severino (2016) é aquela que busca além do entendimento da situação, trazer subsídios para a intervenção de modo a modificar. O conhecimento objetivado precisa ser articulado com o que se precisa modificar, ou seja, o pesquisador observa o meio de modo a planejar a intervenção no sentido de modificar e sanar a lacuna observada.

[...] assim ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2016, p. 127).

Sobre a pesquisa-ação estratégica, Franco (2005) destaca que a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação.

Pimenta (2005) destaca que a pesquisa-ação traz consigo o pressuposto de que os objetivos e metas comuns são partes articuladas pelos sujeitos que nela se envolvem, “interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos” [...] (PIMENTA, 2005, p. 523).

Para o estudo aqui almejado, a pesquisa-ação, firma princípios basilares para os procedimentos de pesquisa na coleta de dados visto que a lacuna observada no período de observação foi o ensino na perspectiva bilíngue e inclusiva propondo métodos inovadores, significativos e prazerosos. A inovação consiste em ensinar a LIBRAS, e o português em consonância com a musicalização.

Como base teórica partimos do pensamento de Lev Semyonovich Vygotsky Bielo-Rússio que tinha como conceito e teoria a ênfase no processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para ele, o sujeito é interativo, adquire seus conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado MEDIAÇÃO. Vygotsky ganhou destaque na psicologia americana a partir da publicação, em 1962, da sua monografia *Pensamento e Linguagem* (Thought and Language).

Em Vygotsky (1997) mais precisamente exposto na obra “Fundamentos da Defectologia” em que ele através da psicologia histórico-cultural, considera o indivíduo unidade de afeto e intelecto. Para Vygotsky (1997), a deficiência é uma criação social e as supostas limitações são potencializadas pelo meio. Tais limitações servem como

fonte para que o indivíduo crie outros mecanismos para o aprendizado. A tese central de Vygotsky na defectologia está baseada em que todo defeito cria estímulos de compensação. Nesse sentido acreditamos ser imensamente possível, respeitando as especificidades de cada indivíduo, a apreciação e o fazer musical pela pessoa surda visto que ela reage à música sentindo a vibração do som e dessa forma podendo expressar-se.

Na intervenção trabalhamos com a teoria vygotskyana da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky defende que o aprendizado se torna mais eficaz quando há a presença de um mediador para atuar na ZDP. Corroboramos com Vygotsky quando ele define que no processo de aprendizagem o mediador deve estar atento para realizar o desequilíbrio ao aluno colocando situações que o faça refletir em suas ações para aja acomodação de ideias e em seguida a equilibrção retornando o ciclo com o desequilíbrio do mediar em um novo aprendizado.

Em outras palavras, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente, chamado por Vygotsky de mediador. É nessa Zona de Desenvolvimento Proximal que a aprendizagem vai ocorrer.

#### **4.2. Locais da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Marabá no Pará, em dois locais e em momentos diferentes. Portanto, o estudo englobou duas etapas: a experiência 01 foi realizada na Primeira Igreja Batista em Novo Horizonte, na qual foi iniciada aulas de bateria com uma aluna surda de maio a junho<sup>3</sup> de 2018. As aulas aconteceram duas vezes na semana com duas hora de duração cada aula no período de dois meses, totalizando a carga horária de 32 horas.

A segunda etapa ocorreu no ano de 2019, o local utilizado foi o Centro de Atendimento Especializado na área de Surdez (CAES) instalado dentro da escola municipal de ensino fundamental (E.M.E.F) Professor Jhonatas Pontes Athias. As

---

<sup>3</sup> Na apresentação deste trabalho colocou-se que a aluna Larissa realizou seis meses de aulas, aqui destaca-se apenas as dois meses que de fato foram desenvolvidas aulas sistematizadas após quatro meses de busca e pesquisa. No entanto, considera-se que os seis meses foram de experiências.



aulas de música foram marcadas duas vezes na semana com três horas de duração durante um mês no ano de 2019. Foram escolhidos quatro surdos para o início da pesquisa. Os indivíduos participantes tinham faixa etária entre 20 a 38 anos.

A necessidade das duas etapas e momentos temporais diferentes, deu-se em razão da necessidade de se realizar uma experiência piloto que surgiu como demanda apresentada pelo interesse da jovem surda, aprender a tocar bateria. E posteriormente, na etapa 2 os procedimentos metodológicos se deram com um grupo de mais quatro participantes surdos, com os quais se ampliaram a exploração com instrumentos musicais diferentes.

A etapa 1 da pesquisa foi realizada no espaço da igreja que a jovem surda frequentava e que funcionava também como espaço onde o pesquisador trabalhava como professor de música havia quatro anos.

No segundo local a pesquisa foi iniciada com 20 horas de observação e intervenção no espaço do CAES e posteriormente, em espaços de visita como a Escola de Música da Fundação Casa de Cultura de Marabá.

### 4.3. Descrição dos Participantes

A pedido dos participantes, os nomes utilizados nesta pesquisa serão os nomes reais no intuito de dar crédito àqueles que se prontificaram a participar desse momento único e importante na história da comunidade surda da cidade de Marabá.

Buscou-se o trabalho com pessoas maiores de 18 anos no sentido de entender quais os efeitos oriundos do nível de contato com a música ao longo da vidas dessas pessoas.

**Tabela 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa**

<b>Nomes</b>	<b>Experiência</b>	<b>Grau de surdez<sup>4</sup></b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Escolarização</b>
<b>Larissa</b>	01	<b>Profunda</b>	23 anos	Cursando Ensino Superior
<b>Nelson</b>	02	<b>Severa</b>	38 anos	7º Ano Fundamental II (EJA) Cursando
<b>Manoel</b>	02	<b>Severa</b>	27 anos	2º Ano Fundamental I (EJA) Cursando
<b>Ronnie</b>	02	<b>Profunda</b>	21 anos	6º Ano Fundamental II (EJA) Cursando

<sup>4</sup> Tabela (ANEXO A) retirada do Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal Limiar, Logaudiometria e Medidas de Imitância Acústica elaborado pelo conselho federal de fonoaudiologia em 2013.

<b>Sérgio Gabriel</b>	02	<b>Severa</b>	20 anos	Ensino Médio Completo
-----------------------	----	---------------	---------	-----------------------

Fonte: Tabela sistematizada pelo autor, (AMORIM, 2019).

Larissa foi diagnosticada com surdez profunda, foi a primeira aluna a fazer parte da pesquisa realizada no ano de 2018, possuía 23 anos. Integrante da igreja em que o pesquisador trabalhava. Larissa teve a oportunidade de iniciar suas aulas diretamente em um instrumento musical, a bateria. No mesmo ano (2018) a aluna tocou juntamente com a banda da igreja formada por músicos ouvintes e posteriormente, tocou novamente com alguns músicos convidados no V Congresso Paraense de Educação Especial (CPEE) promovido pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) da universidade federal do sul e sudeste do Pará (UNIFESSPA) no ano de 2018.

Participante da segunda etapa do estudo, Nelson foi diagnosticado com surdez severa, segundo laudo médico. Tinha 38 anos, morava com a esposa e 03 filhas, na ocasião em que ocorreu a pesquisa, estava cursando o 7º Ano Fundamental II na Escola de Jovens e Adultos (EJA), conforme identificado no levantamento do seu perfil ainda não domina o português na modalidade escrita, mas já se comunicava com fluência em LIBRAS. Morava no bairro chamado Morada Nova na cidade de Marabá no Pará. Nelson relatou que no bairro as pessoas ouviam bastante música nos bares em suas casas, e que sentia a vibração sonora quando o som está alto. Em sua casa, a esposa também é surda, já as filhas, são ouvintes. O contato com a música era incipiente. Mas observava quando havia música por perto e relatou que próximo de sua casa havia um bar onde constantemente, tinha música, assim sempre passava por perto, para apreciar. Ele descreveu o som do violão e que sentia quando estava sendo tocado suave e forte, observava também uma cantora que se apresentava em um bar próximo de sua casa junto com um violonista.

Manoel um jovem de 27 anos com surdez, classificada como severa segundo laudo médico, estava cursando também na EJA o 2º ano no fundamental I. Apresentava dificuldade em entender escritas em português. Manoel morava no bairro São Félix na cidade de Marabá no Pará e também relatou que observava e sentia a vibração do som quando as pessoas ouviam em volume alto. Ele morava junto com seus pais e irmãos. Relatou que as pessoas em sua casa ouviam som de diversas maneiras, em caixas de som e com fone de ouvido. Ele relatou que pedia ao irmão

pra abaixar o volume da caixa de som quando o som estava muito alto, incomodava, afirmou ao pesquisador.

Ronnie um jovem de 21 anos com surdez classificada como profunda, segundo laudo médico. Estava cursando o 2º seguimento na EJA, estudando português e LIBRAS. Revelou entender pouco, os textos escritos em português. Morava no bairro Belo Horizonte. Sobre a percepção sonora, Ronnie relatou que percebia bastante quando havia sons de intensidade forte ao seu redor. Por exemplo, o barulho de um carro do tipo caminhão, uma moto muito barulhenta, etc. Disse que conseguia perceber/sentir também o som de música quando em volume alto, contudo, onde morava por ser mais isolado não percebia com tanta frequência as pessoas ouvirem música. Ronnie informou que morava sozinho no período em que transcorreu a pesquisa.

Sérgio Gabriel é o mais jovem dos quatro alunos selecionados que aceitaram participar do estudo e da intervenção com aulas de música. Foi diagnosticado com surdez severa, possuía 20 anos de idade. Comparado aos demais participantes da segunda etapa da pesquisa, era o participante que possuía o grau de escolarização maior: ensino médio completo. É bilíngue, ou seja, fluente em LIBRAS e entendia a comunicação com o uso do português, contudo, ainda apresentava dificuldades em entender a gramática do português. Morava no bairro Morada Nova na cidade de Marabá no Pará. Sérgio relata que no bairro onde residia, as pessoas ouviam música constantemente, e que sempre sentia a vibração do som, relatou que quando os carros estão com o som ligado em volume bem alto ele sentia a vibração e observava o carro balançar. Sérgio informou morar junto com outros familiares e afirmou que em sua casa, as pessoas ouviam som de diversas maneiras, mas percebia com maior clareza quando o som era usado em caixas amplificadas com o som mais alto.

#### **4.4. Caminhar metodológico**

A primeira experiência – Etapa 1 do estudo - surgiu a partir do interesse da aluna Larissa em aprender a tocar/executar um instrumento musical, nesse caso especificamente a bateria. Após conversa com o professor de música (eu) ficou acertado o início das aulas com a aluna e a interprete.

Através da busca por estratégias didático-pedagógicas de ensino decorrente da primeira experiência, o professor de música, observou o potencial científico do registro e análise dessa experiência, e buscou dar continuidade e ampliar o público,

desenvolvendo a segunda etapa da pesquisa em um diferente contexto, com mais participantes e explorando mais instrumentos musicais.

Antes de iniciar a pesquisa realizamos uma reunião com a direção do CAES no intuito de explicar o objetivo da pesquisa e a contrapartida que o centro teria em apoiar a pesquisa em questão. Ficamos acordados que ao final da pesquisa deixaríamos uma cópia do trabalho em posse da direção do CAES para uso em aulas de música futuras com os surdos no CAES.

Apresentamos também o Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido/TCLE, para esclarecer sobre a pesquisa e garantir todas as condições adequadas aos participantes. Solicitamos ainda a autorização para uso de imagem dos surdos participantes das aulas.

#### **4.5. Instrumentos de pesquisa**

No desenvolver da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos:

- a) Questionário de Perfil com 10 perguntas sendo que as 03 primeiras perguntas foram realizadas no intuito de traçar um perfil mínimo dos participantes, as perguntas de 04 a 05 foram feitas com o objetivo de subsidiar o pesquisador na utilização ou não de textos em português no decorrer das aulas, e as perguntas de 06 a 10 foram realizadas com o intuito de entender o contato cotidiano de cada surdo com a música.
- b) Roteiro de entrevista semiestruturado com os surdos com objetivo de saber qual a perspectiva dos surdos participantes com relação à possibilidade de aprendizagem de um instrumento musical e através desse expressar-se, criar e apreciar a música através de sua musicalidade.
- c) Roteiro de entrevista semiestruturado com os familiares com o objetivo de entender como o surdo participante da pesquisa foi exposto à música ao longo de sua vida, antes e depois de descobrirem sua surdez.
- d) Roteiro de entrevista semiestruturado com os alunos após a intervenção com o objetivo de entender e avaliar como se deu a aprendizagem dos conteúdos ministrados.
- c) Roteiro de observação participante de uma visita realizada em uma escola de música da cidade de Marabá com o objetivo de aumentar o leque de conhecimento

de instrumentos musicais dos alunos e instigar na prática a avaliação dos conteúdos ministrados nas 03 primeiras aulas/intervenção.

d) Criação de dois Jogos digitais para avaliação de conhecimentos aprendidos ou não nas duas primeiras aulas/intervenção.

#### **4.6. Procedimento de análise dos dados**

Os dados foram organizados conforme sua natureza de teor mais descritivo entrevistas, questionários, aulas de musicalização e educação musical registradas em diários de campo, recursos didáticos produzidos (slides preparados para as aulas), avaliações de aprendizagens práticas, análise de vídeos e fotos das aulas, relatos dos participantes no decorrer das atividades de intervenções, demonstrações de afinidades com a música através de experiências prévias.

Nas entrevistas tivemos a colaboração de intérpretes e pessoas realizando fotos e vídeos.

Os questionários objetivaram traçar um perfil dos surdos participantes, assim como entender como era o contato cotidiano deles com a música no bairro em que moram, a música tocada pela vizinhança e a música tocada dentro de suas casas.

As entrevistas objetivaram entender como os familiares lidam com a música no cotidiano familiar, como eles observam e se observam a interação do surdo com a música quando tocada dentro de casa, como era o pensamento dos familiares com relação ao uso da música dentro de casa antes e depois de receberem o diagnóstico de surdez do surdo em questão. Também foi realizada uma entrevista após a intervenção com o objetivo de entender como se deu a assimilação e acomodação dos conteúdos.

#### **4.7. O processo de intervenção/formação/aulas**

##### **4.7.1. Experiência 01 – Aulas Individuais**

A experiência 01 ocorreu no ano de 2018 ministrando aulas de bateria para Larissa Como já descrito no item 4.2, as aulas aconteceram na Primeira Igreja Batista em Novo Horizonte (PIBNH) na cidade de Marabá no Pará.

Para contextualizar: A bateria é um instrumento primitivo formado por vários tambores percussivos com membranas que ao serem percutidas com uma ou duas baquetas<sup>5</sup> vibram e produzem o som.

Através desse estudo buscamos analisar a efetividade de estratégias de ensino da bateria para uma aluna surda no intuito de inseri-la no universo musical e com isso trabalharmos a educação musical com a aluna com um olhar especificamente no sentido de preparar a aluna para execução do instrumento musical em questão tanto para a execução solo quanto em conjunto formado por músicos ouvintes e a aluna surda.

- **Materiais e métodos**

Esta experiência foi desenvolvida durante seis meses, no ano de 2018. Foram realizados registros em diários campo das situações de ensino envolvendo a aluna surda, características de intervenções didáticas, respostas da aluna, interação, aprendizados e resultados gerais do desempenho em apresentações. Foram realizadas filmagens e registros fotográficos sobre o processo.

**Figura 1:** Aula prática com Partitura



**Fonte:** Registro do autor

O registro dos dados se deu com base nas orientações qualitativas de pesquisa. As etapas da experiência de ensino de Música, está descrita nos passos a seguir:

- **Desenvolvimento das aulas individual com Larissa**

No primeiro dia de aula estudamos sobre física acústica, ou seja, como se dá a vibração sonora, sabendo que o som é produzido através de vibrações de ondas

---

<sup>5</sup> ba·que·ta |ê| (italiano *bacchetta*, pequeno bastão). Peça de madeira com que se toca tambor, bateria ou afim.

sonoras o objetivo da aula foi mediar o entendimento da aluna em saber como se dá a origem do som. Usamos vídeos produzidos por Herbherth Novaes<sup>6</sup> que de forma didática e visual aborda o tema em questão com tradução em libras.

A metodologia utilizada na primeira aula, constituiu-se na socialização de 02 vídeos de 11 e 09 minutos respectivamente com a aluna, com antecedência de duas semanas antes da primeira aula para que a aluna assistisse e com a ajuda da interprete, fossem tiradas algumas dúvidas. Na aula dialogamos com a ajuda da intérprete sobre como se dá formação do som e o timbre que é a qualidade do som. Usamos as peças da bateria para exemplificar as diferenças de vibrações sonoras, diferenças de vibrações aqui entendidas como timbre. Realizamos uma dinâmica em que a aluna primeiramente criou sinais às peças da bateria e logo em seguida, assim procedemos: A aluna de costas para a bateria de modo a não ver o instrumento, mas com uma proximidade para sentir as vibrações, o professor inicia a percutir com uma baqueta de madeira cada peça diferente do instrumento. A aluna sentia a vibração quando a peça do instrumento era percutida, a aluna surda, então mostrava os sinais de cada peça percutida. E assim seguimos por aproximadamente 20 minutos, o número de acertos foi significativamente maior que o número de erros, aplicamos a mesma dinâmica à todas as outras partes da bateria.

Em outro encontro falamos sobre o ritmo. A metodologia utilizada foi a seguinte: demonstramos o ritmo usando o relógio analógico, observando o ponteiro dos segundos que se move de forma contínua sem perder o ritmo. Outra forma de exemplificar o ritmo foi o pulso cardiovascular que podemos sentir através do toque no nosso próprio punho na parte inferior.

A aluna conseguiu assimilar os exemplos dados e então iniciamos um trabalho rítmico na bateria. Iniciamos a marcação do ritmo pelo *hit hat*<sup>7</sup>, o professor auxiliava a aluna com o movimento das mãos e balançando o corpo para trabalhar a marcação rítmica, o exercício foi feito por 15 minutos e então mudamos de peças, fizemos o

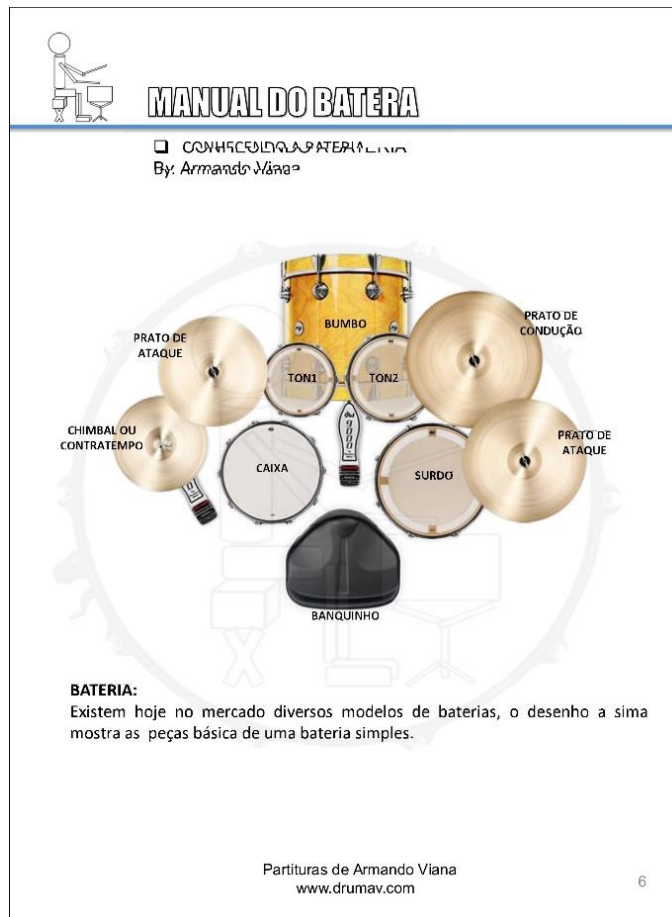
---

<sup>6</sup> Herbherth Novaes graduando em Educação Especial pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

<sup>7</sup> Chimbai, chimbau, contratempo, xipô ou prato de choque é um dos pratos da bateria. Também é conhecido no termo original em inglês, Hi-hat. Basicamente, consiste em dois pratos montados face-a-face em um pedestal, equipado com dispositivo de pedal. Podem ser tocados com baquetas, com os pratos fechados, durante a abertura ou abertos, ou ainda acionando o pedal para trazer os pratos juntos de forma vigorosa.

mesmo trabalho com a caixa<sup>8</sup> da bateria e a mesma metodologia foi adotada com as demais peças do instrumento.

**Figura 2:** Ilustração de peças da bateria.



**Fonte:** Manual do Bateria de Armando Viana

Em continuidade, iniciamos o estudo da partitura<sup>9</sup>, para auxiliar-nos no entendimento da divisão rítmica. Iniciamos estudando as figuras de notas<sup>10</sup>. Nos estudos iniciais da partitura abordamos estudos com no máximo a figura de nota chamada de semicolcheia por ser considerada uma figura de execução rápida dependendo do andamento adotado.

<sup>8</sup> Ilustração de peças da bateria.

<sup>9</sup> Partitura é um objeto, ou hoje um arquivo digital, que reúne símbolos representando valores físicos do som – da altura, duração, intensidade e timbre.

<sup>10</sup> Figuras de Notas são sinais que indicam a duração dos Sons. Representados pela semibreve, figura de maior valor sonoro; mínima que equivale a metade da semibreve; semínima que equivale a metade do valor da mínima, colcheia que equivale à metade do valor da semínima, semicolcheia que equivale à metade do valor da colcheia, Fusa que equivale à metade do valor da semicolcheia e semifusa que equivale à metade do valor da (Mascarenhas, 1973).



Os exercícios propostos com o estudo das figuras de notas trabalham não somente a leitura, mas também é trabalhada a ambidestria para a execução da bateria, a independência dos membros do nosso corpo, tornam-se fundamental na prática deste instrumento.

Usamos os exercícios do livro “Manual do Batera” de Armando Viana<sup>11</sup>. Os primeiros exercícios foram os contidos na página 23<sup>12</sup> onde trabalhamos os compassos simples juntamente com a execução das figuras de notas. Usamos um aplicativo chamado “metrônomo luminoso” para fazer o papel do aparelho chamado metrônomo<sup>13</sup> para guiar a aluna nos estudos, os primeiros dias não colhemos resultados satisfatórios usando o metrônomo luminoso, então a estratégia foi que a marcação do andamento fosse feito pelo professor em forma de gestos de regência<sup>14</sup>.

**Figura 3:** Exercícios usando figuras rítmicas (Semínima, Colcheia e Semicolcheia)

**MANUAL DO BATERA**  
 □ TÉCNICA MUSICAL PARA PRÁTICA Lúdica  
 By: Armando Viana

**EXERCÍCIOS:**  
 Nesse exemplo, vamos utilizar compassos com 4 tempos e cada figura deve ser utilizada respeitando a quantidade de notas por tempo. A manufação será direita e esquerda, sempre nessa ordem.

EX.A 1 e 2 e 3 e 4 e

EX.B 1 e 2 e 3 e 4 e

EX.C 1 e 2 e 3 e 4 e

**Fonte:** Livro Manual do Batera de Armando Viana

<sup>11</sup> Armando Viana, baterista profissional nascido na cidade de Duque de Caxias RJ.

<sup>12</sup> Anexo 2 (Exercícios do livro “Manual do Batera” de Armando Viana)

<sup>13</sup> Metrônomo - Instrumento inventado no século XIX para estabelecer um padrão fixo para os andamentos musicais [Construído pelo mecânico austríaco Johann Nepomuk Maelzel 1772-1838.].

<sup>14</sup> Anexo 3 (formas de Regência dos compassos simples)

#### **4.7.2. Experiência 02 – Aulas em Grupo**

A experiência 02 ocorreu no ano de 2019 sendo ministradas aulas de musicalização para uma turma de quatro alunos surdos. Como também já descrito no item 3.2, as aulas aconteceram no Centro de Atendimento Especializado na área de Surdes (CAES) na cidade de Marabá no Pará.

Os nomes utilizados aqui nessa abordagem serão os nomes reais dos alunos, com a devida autorização deles mediante termos de consentimento.

Assim como na experiência 01 aqui também buscou-se analisar a efetividade de estratégias de ensino dos alunos no intuito de inseri-los no universo musical e com isso trabalharmos a musicalização com um olhar mais abrangente no sentido oferecer-lhes subsídios para uma apreciação musical consciente.

- **Materiais e Métodos**

Esta experiência foi realizada com quatro alunos surdos durante o mês de maio de 2019. Foram realizados registros escritos das situações de ensino envolvendo o grupo de surdos, as intervenções, respostas dos alunos, interação, aprendizados e resultados gerais do desempenho. Foram realizadas filmagens e registros fotográficos sobre o processo.

**Figura 4:** Aula inicial



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

O registro dos dados se deu com base nas orientações qualitativas de pesquisa. As etapas da experiência do processo de musicalização está descrita nos passos a seguir:

- **Desenvolvimento das aulas em grupo**

## Aula 01

A aula aconteceu no Centro de Atendimento Especializado na área de Surdez - CAES. Os alunos participantes foram: Sergio Gabriel, Ronnie, Nelson e Manoel. O tema da aula foi “Os instrumentos Musicais<sup>15</sup>”

A aula foi iniciada abordando a questão da vibração do som, ou seja, como o som é produzido.

Trabalhou-se conceitos de vibração sonora. Ao apresentar-lhes alguns instrumentos musicais os alunos logo começaram a expor seus conhecimentos prévios sobre o som. O primeiro instrumento mostrado na aula foi o violão cujo foi usado para demonstrar através das cordas vibrando, o som sendo produzido.

**Figura 5:** Abordagem vibrotátil (Violão)



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

Em seguida colocou-se em cada aluno o violão na posição comum de executá-lo<sup>16</sup>. Com o instrumento junto ao corpo do aluno o professor tocou corda por corda e o aluno espontaneamente descrevia a mudança do som, do grave ao agudo e vice-versa. Porém, ainda não havia-se tratado de nenhuma das propriedades do som nesta primeira aula.

<sup>15</sup> Os sinais dos instrumentos musicais em LIBRAS utilizados nesse trabalho são parte integrante da pesquisa de Fábio Pinheiro para o desenvolvimento de um artigo para a pós-graduação em Educação de Surdos e Tradução e Interpretação em Libras, cujo objetivo é colaborar para uma melhor efetividade no ensino de música para indivíduos surdos por meio de ditados e solfejos, rítmicos, melódicos e harmônicos, em Libras. Faculdades XV de Agosto.

<sup>16</sup> Vão a seguir os itens que devem ser observados: - Sentar para frente e do lado direito de uma cadeira normal [...] Método Henrique Pinto, Iniciação ao Violão, Princípios básicos e elementares para principiantes. p.9

O segundo instrumento a ser apresentado aos alunos foi o Trompete, apresentou-se nome e sinal do instrumento. O professor tocou o trompete e os alunos sentiram a vibração sonora do instrumento e Manoel logo o comparou ao som de um berrante e os demais também concordaram. Em seguida o professor executou o instrumento e pediu que cada um deles segurasse na campana<sup>17</sup> do instrumento. O professor tocou várias notas desde a região grave até uma determinada região médio-aguda. Nelson descreve o som do instrumento e mostra as notas sendo tocadas fazendo sinal de sobe e desce como de uma montanha russa no momento em que o professor toca as notas ascendentes e descendentes de uma determinada escala. Ronnie é o aluno com o grau maior de surdez e tece poucos comentários. Porém compara o som do trompete como o ruído de um avião;

**Figura 6:** Abordagem vibrotátil (Trompete)



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

O terceiro instrumento apresentado na aula foi o saxofone, quando o professor executa o instrumento a reação de todos os alunos na sala é de que sentiram a vibração maior de que a do trompete. O professor iniciou a execução do instrumento pela região grave e assim como no trompete executou escalas ascendentes e descendentes. Sergio Gabriel identificou o som do saxofone como o som da buzina de um navio. Nelson consegue discernir com maior clareza a diferença entre um som e outro. Manoel também consegue identificar o som diferente dos três instrumentos apresentados até então.

<sup>17</sup> Parte final do instrumento onde o som se propaga, “a boca do instrumento”.

**Figura 7:** Abordagem vibrotátil (Saxofone)



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

O quarto e último instrumento apresentado foi a flauta transversal. Ronnie relata que não consegue sentir nada do som da flauta mesmo segurando no corpo do instrumento. Sergio Gabriel diz que sentiu um vibração muito pequena ao segurar no corpo do instrumento. Nelson e Manoel conseguem sentir a vibração do som da flauta de descrevem para os colegas que o som da flauta é como o som de um assovio, ou o som de pássaros.

**Figura 8:** Aluno Ronnie sentindo a vibração da Flauta Transversal



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

Apresentamos também instrumentos de percussão, alguns tambores pequenos, triângulos e pratos. No momento de apresentação dos instrumentos de

percussão o professor Hugo<sup>18</sup> muito animado sugere ao professor de música que os ensaie para a execução de algum elemento rítmico nos instrumentos de percussão.

Aproveitando para inserir as noções de mínima e semínima, aproveitou para entregar um instrumento para cada aluno e trabalhar várias vezes os conceitos de semínima, uma batida e concheia, duas batidas que serão abordadas nas próximas aulas.

**Figura 9:** Alunos com instrumentos de percussão



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

No decorrer da prática, professor Hugo tentou ensinar o que aprendeu na primeira abordagem realizada no primeiro dia de observação quando ele pedira pra o professor de música lhe mostrar os instrumentos de percussão guardados em uma bolsa grande.

Na dinâmica final da aula, Nelson, Hugo e Sergio Gabriel são os que têm maior censo rítmico, Ronnie e Manoel demonstram dificuldades em entender os comandos rítmicos dados pelo professor de música. Professor Hugo ajuda também para auxiliar o entendimento de Ronnie e Manoel. Os alunos ficaram um pouco inibidos por conta da quantidade de pessoas do CAES que estavam apreciando a aula. Depois de algum tempo estudando conseguimos ter um mínimo de sincronia entre os alunos na execução dos instrumentos.

Trabalhamos a exposição de alguns instrumentos musicais no decorrer da aula com o objetivo de familiarização dos alunos com instrumentos diferentes. Os quatro

---

<sup>18</sup> Hugo é professor surdo atuante no CAES ministrando aulas de LIBRAS e português para crianças, jovens e adultos.

alunos conheciam apenas o violão e os tambores de percussão. Nunca tinha tido contato com trompete, saxofone e flauta transversal.

Ao apresentar os instrumentos para que os alunos sentissem a vibração sonora, apresentamos as propriedades do som de forma sucinta para termos um embasamento para a próxima aula que será sobre as propriedades do som.

Quando os alunos descreviam o som dos instrumentos mostrando a mudança e comparando com uma montanha russa, subindo e descendo essa é a propriedade chamada Altura, com isso fica mais fácil o entendimento quando formos abordar. Quando os alunos percebem que cada instrumento tem uma vibração diferente, ou seja, característica diferente, essa propriedade do som é o Timbre. Os alunos também perceberam em unânime as mudanças de Intensidade sonora quando os instrumentos foram executados.

Os alunos Nelson e Manoel são os que têm maior percepção das mudanças de vibração sonoras produzidas pelos instrumentos, assim como o timbre e a intensidade sonora. Sergio Gabriel e Ronnie têm menor percepção devido ao grau de surdez maior que os outros. Porém perceberam e sentiram o som dos instrumentos de percussão em especial os tambores comparando-os com fogos de artifício.

A avaliação da aula foi positiva no sentido de que os alunos conseguiram mesmo sem saber os termos técnicos discernir as propriedades do som.

## **Aula 02**

A aula aconteceu no Centro de Atendimento Especializado na área de Surdez. Tivemos a participação de 11 alunos<sup>19</sup> nesta aula incluindo: Sergio Gabriel, Ronnie, Nelson, Manoel.

O tema da aula foi “Propriedades do Som” na gramática de libras utilizei o tema: “Os muitos diferentes sons”.

Para melhor entendimento sobre os conceitos utilizados na aula sobre propriedades do som vejamos algumas definições segundo Bohumil Med (1996): Intensidade, é a Amplitude das vibrações; é determinada pela força ou pelo volume do agente que a produz. É o grau de volume sonoro (MED, 1996). Sobre o timbre Med (1996, p. 12) define:

---

<sup>19</sup> Especificamente nesse dia não houve aulas de português e LIBRAS para as outras turmas, por sugestão da direção do CAES juntamos as turmas.

Timbre é a combinação de vibrações determinadas pela espécie do agente que a produz é a “cor” do som de cada instrumento ou voz, derivado da intensidade dos sons que acompanham os sons principais.

Duração segundo Med (1996) é a extensão de um som; é determinada pelo tempo de emissão das vibrações. Para Med (1996) A altura é determinada pela frequência das vibrações, isto, é da sua velocidade. Quanto maior for a velocidade da vibração, mais agudo será o som.

Na aula utilizei projeção com data show usando slides. No primeiro momento da aula revisei a aula 01 sobre o nome dos instrumentos musicais, na aula 01 escolhi alguns instrumentos que faziam parte da realidade dos surdos e que estivessem a disposição para mostrar os instrumentos fisicamente.

A avaliação da aula anterior foi feita com um jogo desenvolvido por mim no *power point* um programa de exibição e edição de slides que pode ser utilizado tanto no computador quando em *smartphones* ou *tablet*. O jogo trabalha na primeira fase com *gifs* que criei fazendo o sinal dos instrumentos musicais e logo em baixo tem a opção com a figura dos instrumentos trabalhados na aula para o aluno dizer qual o instrumento correspondente com a imagem em *gifs* (figura 10). Na segunda fase do jogo trabalhei o português. Na tela aparece o instrumento musical e em baixo tem as opções com os nomes dos instrumentos escritos em português para o aluno marcar (figura 11).

**Figura 10:** Primeira fase do jogo.



**Fonte:** Material didático desenvolvido pelo autor



**Figura 11:** Segunda fase do jogo



**Fonte:** Material didático desenvolvido pelo autor

Feita a revisão, iniciamos a aula sobre as propriedades do som. Iniciei falando sobre vibrações regulares e irregulares (som bom e som ruim) trabalhamos também as quatro propriedades do som, duração, altura, intensidade e timbre usando palavras em português e sinais<sup>20</sup> em LIBRAS

Falando sobre a duração do som, utilizei o saxofone<sup>21</sup> para emitir notas longas e notas curtas mostrando aos alunos a diferença entre uma duração e outra. Os alunos perceberam e interagiram quando realizei uma dinâmica tocando sons longos e curtos aleatoriamente. Quando eu tocava um som longo os surdos faziam sinal de longo e quando tocava sons curtos eles também entendiam e faziam sinais rítmicos junto comigo. Ronnie o surdo com maior grau de surdez estava com dificuldades de entender alguns sons, pedi a ele que ficasse sentado próximo de mim e assim ele sentiu melhor as vibrações do instrumento.

<sup>20</sup> Os sinais de termos musicais utilizados neste trabalho foram extraídos do “Dicionário gestual musical” um trabalho oriundo do projeto “Mãos que Falam” realizado tendo como colaboradores: Abedias Pereira, Ivani Fermino Pereira, Reginaldo Varella Patta, Igor Jordão dos Santos, Leandro Andrade da Silva, Andréia Cordeiro Genú.

<sup>21</sup> A escolha do saxofone se deu pelo fato dos surdos sentirem melhor as vibrações do instrumento dentro da sala de aula utilizada.

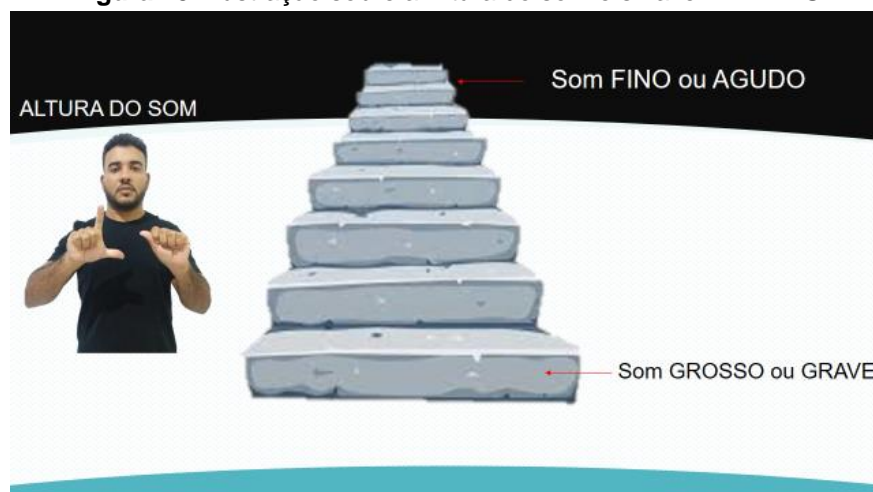
**Figura 12:** Ilustração sobre a Duração do Som e sinal em LIBRAS



**Fonte:** Slides usados em aulas desenvolvido pelo autor (AMORIM, 2019).

Trabalhamos também a altura do som, expliquei aos alunos que a altura não tem a ver com o volume do som, ou seja, quando nos referimos à altura do som estamos nos referindo aos registros grave (som grosso) e agudo (som fino). Exemplifiquei usando ações do cotidiano por exemplo: Quando a gente sente um som muito fino (agudo) com pouca vibração e quando a gente ouve um som muito grosso (grave) com muita vibração que treme todo o corpo mais precisamente a região do tórax e pernas. Isso é a altura do som, também realizei demonstrações usando o saxofone de sons agudos e sons graves, então perguntava aos alunos qual som eu estava tocando, e eles prontamente me respondiam se era grave ou agudo.

**Figura 13:** Ilustração sobre a Altura do som e sinal em LIBRAS

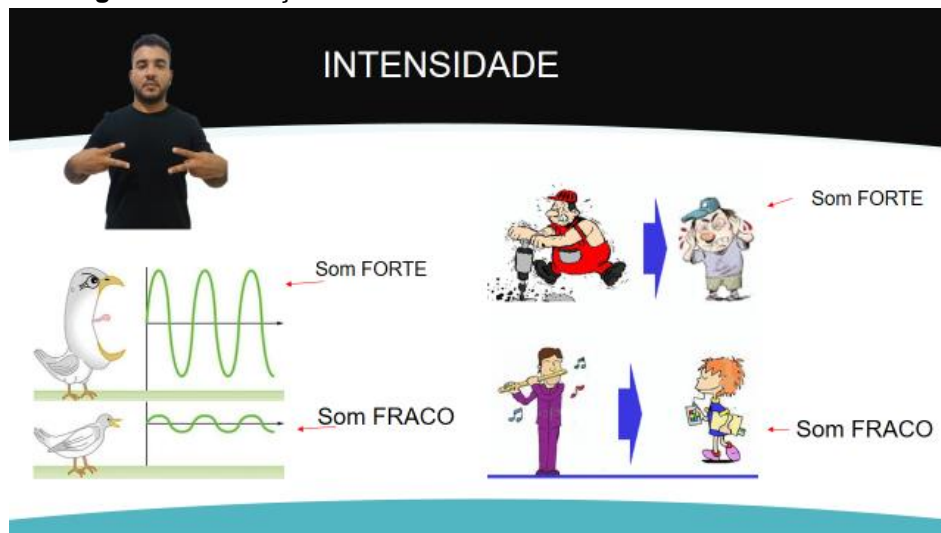


**Fonte:** Slides usados em aulas desenvolvido pelo autor (AMORIM, 2019).

Figura ilustrativa retirada da internet.

Sobre o volume logo inseri o conceito de intensidade do som que é quando o som está forte ou fraco. Dito isso, demonstrei sons fortes e fracos usando o saxofone também. Fiz uma brincadeira fazendo expressões contrárias ao tocar os sons, ou seja, quando eu tocava sons fortes fiz uma expressão facial de que estava tocando algo sereno, e quando tocava um som fraco fazia expressão facial de que estava tocando algo muito forte. Os alunos prontamente entenderam a brincadeira e disseram, “ele enganando”.

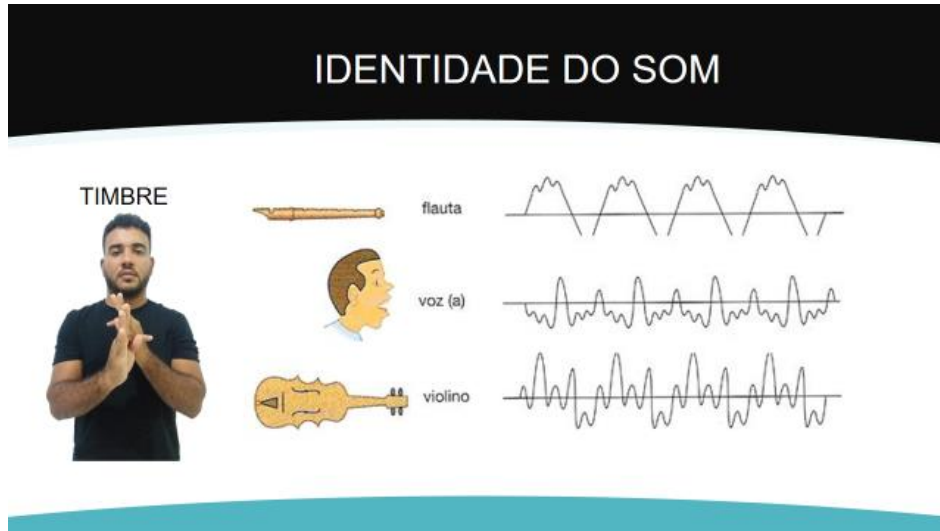
**Figura 14:** Ilustração sobre a Intensidade do som e sinal em LIBRAS



**Fonte:** Slides usados em aulas desenvolvido pelo autor (AMORIM, 2019).  
Figuras ilustrativas retiradas da internet.

Concluí a aula, esclarecendo sobre o timbre dos instrumentos, nesse momento os alunos ficaram confusos quando falei que o timbre é o que caracteriza o som ou seja, a identidade do som. Eles perguntaram: “Como?” então toquei o saxofone, depois o trompete, depois o violão e mostrei a eles que cada instrumento tinha uma vibração diferente, por isso que identificávamos eles. Por causa dessas vibrações diferentes.

**Figura 15:** Ilustração sobre o Timbre, a identidade do som e sinal em LIBRAS



**Fonte:** Slides usados em aulas desenvolvido pelo autor (AMORIM, 2019).  
Figuras ilustrativas retiradas da internet.

Os alunos estão cada vez mais envolvidos nas aulas e a avaliação inicial é que estão compreendendo os conteúdos ministrados e interagindo muito em sala. Nessa aula a quantidade de alunos mostra o quão interessante e prazeroso é o contato com a música. A moça que no momento da seleção dos candidatos para participarem das aulas disse que não iria participar por que não tinha interesse estava nessa segunda aula e interagiu bastante externalizando as sensações trazida pelos instrumentos musicais.

### **Aula 03**

A aula aconteceu no Centro de Atendimento Especializado na área de Surdez. Nesta aula voltamos com aos alunos objeto de pesquisa: Sergio Gabriel, Ronnie, Nelson e Manoel. O tema da aula foi “As partes que formam a Música: melodia, harmonia e ritmo”

No início da aula chamei os alunos para que tivessem um contato mais direto com o violão, lhes ensinei dois acordes usando apenas dois dedos, os acordes que ensinei foram Mi menor e Lá com nona, ambos usando apenas os dedos indicador e médio.

**Figura 16:** Diagrama dos acordes usados em aula



**Fonte:** Desenvolvido pelo autor

Ensinei o acorde e uma batida simples com movimento de mão e braço direito para cima e para baixo, cada um dos alunos tocaram os acordes e a levada que ensinei. Nelson se destacou mais uma vez fazendo um pouco mais e mudando de nota no tempo indicado por mim no momento da dinâmica. Os alunos exploraram o violão por cerca de 30 minutos.

**Figura 17:** Aluno Nelson tocando o acorde de Mi menor no violão



**Fonte:** Registro do autor

Dando continuação, para a fixação dos nomes dos instrumentos apresentado nas aulas anteriores, utilizei novamente o jogo que desenvolvi usando o programa *power point*. Durante a utilização do jogo os alunos se divertiram bastante. Utilizei a seguinte dinâmica com o jogo projetado: Cada aluno jogava sozinho a primeira fase que trabalha os sinais dos instrumentos musicais em libras. Na segunda fase que trabalha o português, cada aluno tinha uma chance, quando errava era a vez do outro,

a rodada começa com Manoel, passando por Sergio Gabriel, Ronnie e Nelson. A primeira fase todos acertavam com facilidade. Na segunda fase a dificuldade era em saber o nome dos instrumentos em português, então jogamos mais vezes. Dos quatro Ronnie e Nelson foram os que mais acertaram na segunda fase. Porém a positividade do jogo em grupo é que os que mais sabiam sobre o nome dos instrumentos ajudavam os outros que menos sabiam e ao final o nome dos instrumentos ficou melhor fixado para cada aluno.

**Figura 18:** Sinais em LIBRAS. Melodia, Harmonia e Ritmo

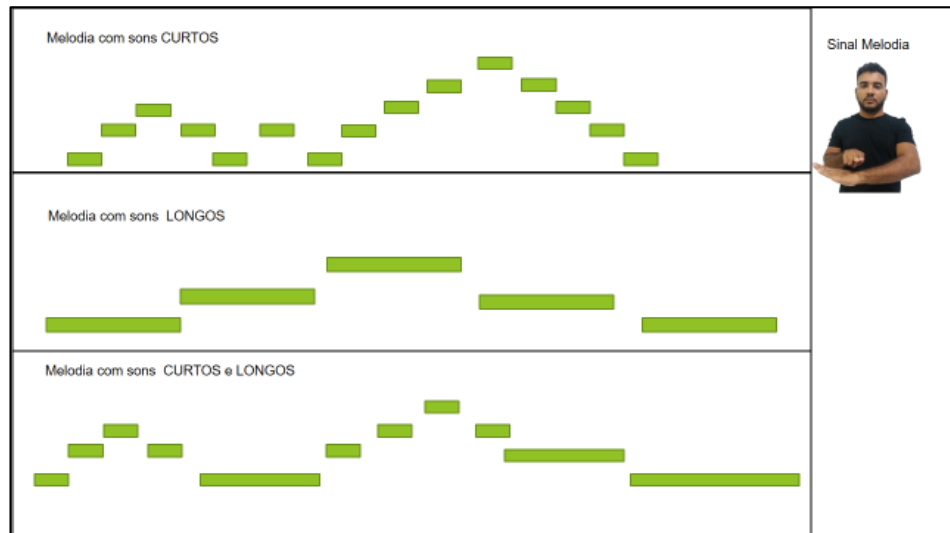


**Fonte:** Slides usados em aulas desenvolvido pelo autor (AMORIM, 2019).

Apresentamos as partes de compõem a música e apresentamos os conceitos e sinais em libras como na figura 18. Após exemplificarmos sobre as partes da música trabalhamos cada uma delas em particular. Iniciamos falando sobre melodia e o sinal em libras. E usamos imagens com traços projetados por um *data show* no quadro branco disponível em sala.

Ainda sobre melodia, trabalhou-se com traços, como já mencionado, que representassem as notas sendo executadas uma de cada vez, buscando inter-relações com os conteúdos trabalhados na aula anterior. Os exercícios propostos sobre melodia, foram os seguintes expostos na imagem 19.

**Figura 19:** Exercício de melodia e duração do som



**Fonte:** Slides usados em aulas desenvolvido pelo autor (AMORIM, 2019).

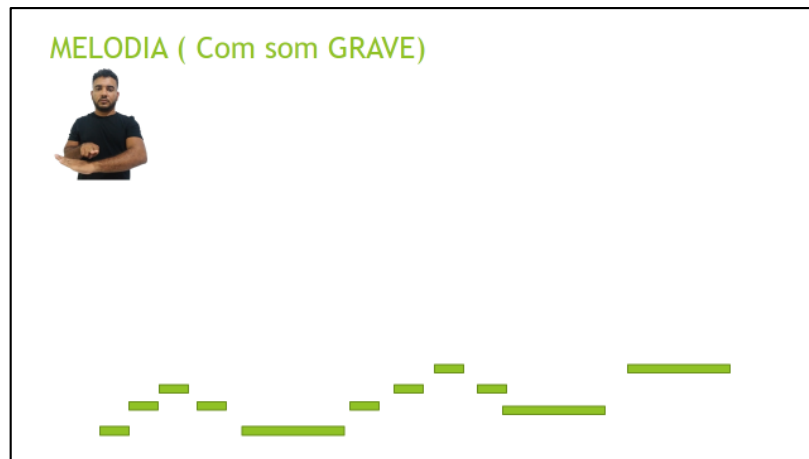
Os exercícios foram executado com o saxofone, instrumento pelo qual os alunos sentiram maior facilidade em entender as diferentes vibrações. Durante a execução desse exercício os alunos observaram a primeira execução e logo em seguida começaram a acompanhar as subidas e descidas da melodia com as mãos. Conseguindo perceber além da melodia a relação de altura do som e a duração.

No exercício seguinte foi trabalhada a melodia com sons longos, logo no início da execução do exercício os alunos começaram a interagir fazendo gestos de sons longos durante a execução. Continuando a dinâmica sobre a melodia e os diferentes sons, foi realizado um exercício misturando sons curtos e longos. Ao projetar o slide os alunos de imediato entenderam as relações das figuras.

O aluno Nelson se destaca ao entender a relação de sons e reproduzi-las através de gestos, memorizando até mesmo os padrões de repetições do exercício.

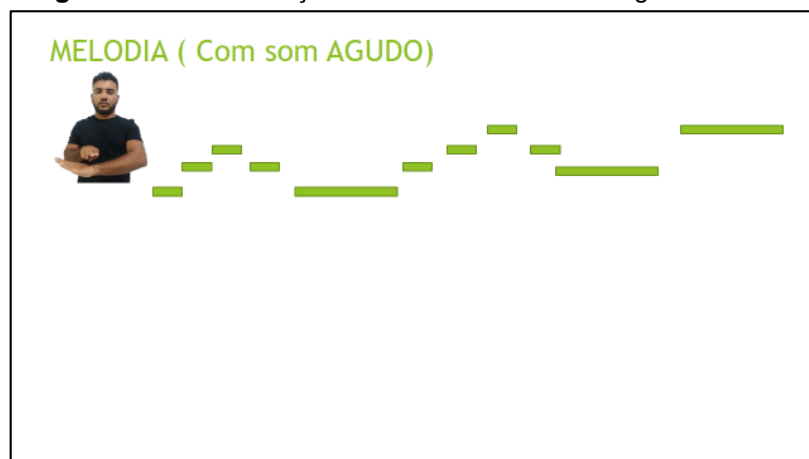
Os exemplos dessa vez é com melodias usando sons graves e agudos, foi usado o plano da tela para exemplificar as melodias com sons graves e agudos. Para os sons graves utilizou-se a parte inferior da tela como demonstração de sons graves (grosso) que se projetam através de vibrações nas regiões inferiores. Para sons agudos foi utilizada a parte superior da tela para demonstrar que os sons agudos vibram nas regiões superiores.

**Figura 20:** Demonstração de melodias com sons graves.



**Fonte:** Slides usados em aulas desenvolvido pelo autor (AMORIM, 2019).

**Figura 21:** Demonstração de melodias com sons agudos



**Fonte:** Slides usados em aulas desenvolvido pelo autor (AMORIM, 2019).

No momento da realização da dinâmica com melodias usando sons graves e agudos, foi percebida a dificuldade do aluno Ronnie em sentir as vibrações agudas, isso se deve ao fato da surdez de Ronnie ser profunda. Foram utilizadas diversas estratégias para que Ronnie percebesse a diferenciação dos sons graves e agudos, primeiro o aluno colocou a mão na campana do saxofone, sem êxito, em seguida o aluno colocou as duas mãos no instrumento, uma na campana e outra no corpo do instrumento, ainda sem êxito, a última tentativa foi com o aluno colocando a mão no tudel<sup>22</sup> do saxofone, nesse momento o aluno relata ter percebido minimamente a vibração aguda.

<sup>22</sup> Parte superior do saxofone que faz a conexão entre a boquilha, parte que o músico sopra, e o instrumento.



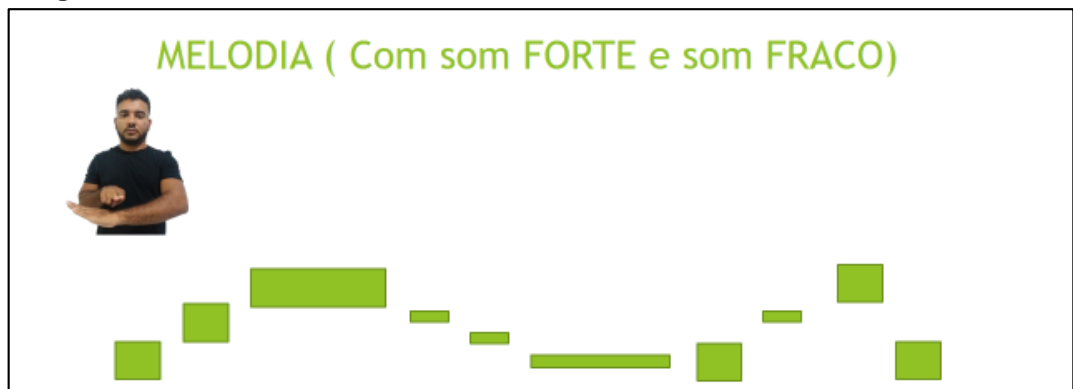
**Figura 22:** Aluno Ronnie sentindo a vibração aguda do saxofone segurando no tudel.



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

A aula segue com a exemplificação de melodias com sons fortes e fracos (intensidade do som). Logo com a apresentação dos slides os alunos comentam, “olha o som forte” apontando para o gráfico na tela. A demonstração da melodia usando sons fortes e fracos também é feita com o saxofone. Então é tocada a melodia exposta na tela com sons fortes. Os alunos interagem fazendo gestos grandes como os traços do slide, em seguida é mostrado melodias usando sons fracos e depois é realizado mais uma exemplificação usando melodias com sons fortes e fracos.

**Figura 23:** Exercício usado na aula usando melodias com sons fortes e fracos



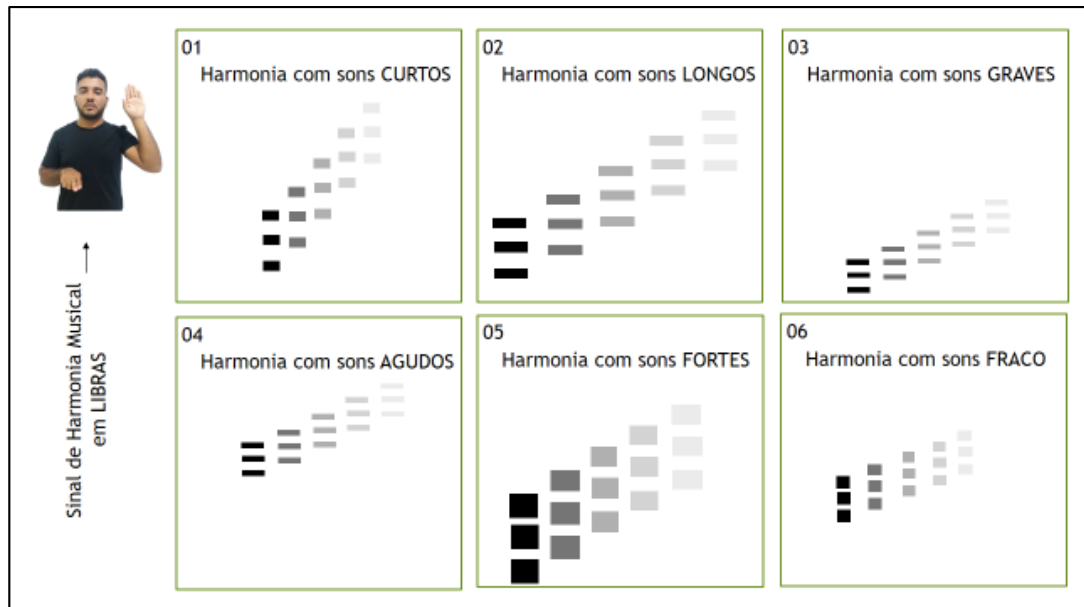
**Fonte:** Slides usados em aulas desenvolvido pelo autor (AMORIM, 2019).

Seguimos abordando os princípios de harmonia na música. Na aula utilizou-se slides projetados com a palavra em português e o sinal em LIBRAS.

Para demonstrar o conceito de harmonia, também utilizou-se traços porém colocados de forma a entender que os sons são produzidos juntos respeitando algumas distâncias entre si.

De forma sintética o quadro abaixo mostra como foi trabalhada a harmonia através de traços.

**Quadro 1:** Demonstrativo dos exemplos de harmonia musical usados em aula



**Fonte:** Slides usados em aulas desenvolvido pelo autor (AMORIM, 2019).

Sobre harmonia e melodia o saxofone e o trompete foram usados como exemplo de instrumentos melódicos, ou seja, instrumentos que executam apenas melodias. O instrumento utilizado para exemplificar sobre harmonias foi o violão.

O professor utiliza o violão para mostrar que as cordas vibram juntas e com os dedos em determinados locais o som muda, isso são os acordes. Os alunos já haviam sentido essa sensação no início da aula quando foi ensinado dois acordes (Mi menor e Lá com nona) para eles tocarem o violão. Em imediato os alunos lembraram das sensações sentidas no início da aula quando tocaram o violão mudando de acordes. Então o professor utilizou esse primeiro contato com o violão para mediar aos alunos ao conceito de harmonia musical.


No que se refere ao ritmo musical, também foi apresentado o sinal em LIBRAS e em português. Nos slides usou-se figuras em movimento no formato *gifs* como exemplos do tipo: o relógio, e o pulsar do coração lento e rápido. Após o conceito de ritmo ser apresentado, partiu-se para os exercícios em grupo. Os exercícios propostos

consistiram na apresentação do ritmo através de uma e duas batida já introduzindo o conceito de notação musical.

O quadro mostra uma síntese dos exercícios utilizados em sala. No exercício número 01 os alunos ainda estavam sem sincronismo, praticou-se o exercício por alguns minutos e foi observado resultado positivo no que diz respeito à sincronia na execução. No exercício número 02 os alunos entenderam que era apenas bater mais rápido o exercício número 01, foi necessário o uso de mais exemplos para que os alunos entendessem a proposta do segundo exercício. O aluno Nelson entendeu com maior facilidade e dessa forma ajudou repassando aos demais. No exercício 03 os alunos executaram sem problemas, aja vista o entendimento dos exercícios anteriores.


**Quadro 2:** Demonstrativo dos exercícios rítmicos utilizados em aula

**SINAL RITMO**




**EXERCÍCIO EM GRUPO**


01 - Conceito de notação musical, Semínima (uma batida)



02 - Conceito de notação musical, Colcheia (duas batida)



03 - Exercício usando os dois conceitos de forma mista



**Fonte:** Slides usados em aulas desenvolvido pelo autor (AMORIM, 2019).

Foi observado que o aluno Ronnie que na primeira experiência com os exercícios rítmicos tinha dificuldades no sincronismo com a turma, conseguiu melhorar bastante através da prática em conjunto. O aluno observa atentamente o professor e os demais colegas conseguindo sentir as vibrações através das batidas com as mãos.

## **Aula 04**

A aula do dia 16 de maio de 2019 foi realizada através de uma visita à Fundação Casa da Cultura de Marabá (FCCM) na escola de música Moisés Araújo.

Nesta aula compareceram Ronnie, Manoel e Sergio Gabriel. Nelson faltou por motivos pessoais.

O objetivo da aula foi levar os alunos a sentir e perceber as vibrações sonoras no cotidiano de uma escola de música, lhes problematizando através da teoria vygotskyana, com o princípio de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no que diz respeito à produção e as propriedades do som, além de lhes proporcionar o contato com outros instrumentos que eles ainda não conheciam.

Os alunos iniciaram a visita na área onde acontecera a aula de fanfarra<sup>23</sup>. O professor de música responsável pelo projeto se apresenta à turma de alunos ouvintes da turma de fanfarra e explica que os quatro rapazes que ali estão são surdos e estão participando de um projeto de musicalização para pessoas surdas, os alunos da fanfarra ficaram curiosos e logo o professor de música responsável pelo projeto lhes explica como funciona o processo de percepção da música por parte da pessoa surda. Foi de notória surpresa e maior curiosidade a reação dos alunos ouvintes da turma de fanfarra ao se depararem com um universo diferente do que eles vivem.

Os alunos surdos, ao apreciarem os instrumentos de percussão ali presente, questionavam qual o nome e o som de cada instrumento, o professor agindo na ZDP lhes problematizava a observar as dimensões dos instrumentos e eles tentarem prever a vibração sonora se grave ou aguda. Os alunos fazem o exercício de tentar observar o corpo do instrumento e sua sonoridade, após observarem o professor pede a um aluno ouvinte para percutir o bombo<sup>24</sup>, então os alunos surdos tiram suas conclusões de que o som do instrumento é grave e que o corpo do instrumento contribui significativamente para isso.

---

<sup>23</sup> Banda primitiva formada por instrumentos de percussão podendo haver instrumentos de sopro e que juntos trabalham a condução rítmica principalmente em momentos cívicos de marchas militares.

<sup>24</sup> Instrumento da família da percussão de grande porte, tambor, composto por uma circunferência com duas membranas que ao serem percutidas produzem um som grave (grosso).

**Figura 24:** Alunos surdos conhecendo o bombo



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

A curiosidade dos alunos surdos continua e o próximo instrumento a ser apresentado a eles é conhecido por nome “surdo pequeno”<sup>25</sup>. Pediram que a aluna ouvinte percutisse e então comparam os sons que ouviram inicialmente em sala de aula nas primeiras aulas. Manoel compartilha com os outros quando percebe que o som do “surdo pequeno” é parecido com o som do bombo, entretanto, o som do bombo é mais grave.

**Figura 25:** Conhecendo o instrumento “Surdo Pequeno”



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

<sup>25</sup> Instrumento da família da percussão de pequeno porte composto por um tubo cilíndrico e duas membranas.

Os alunos seguem descobrindo mais instrumentos e sonoridades diferentes, ainda na área da fanfarra, os alunos descobrem o nome e o sinal de mais dois instrumentos musicais, o prato de fanfarra e a caixa de guerra ou tarol. Manoel faz sinais de que o prato de fanfarra produz sons fortes e agudos e diz ainda que são barulhos irritantes ao seus ouvidos, por ter um pouco de sensibilidade. Ronnie e Sergio questionam o sinal de caixa/tarol, pois o sinal é icônico como se estivesse tocando a caixa porém de lado, e na fanfarra em que eles estavam visitando os alunos estavam tocando com a caixa/tarol de frente ao corpo. Então o professor explica aos alunos surdos que o sinal é uma variação e pode também ser feito iconicamente na frente, porém o sinal foi escolhido por outros surdos naquela posição para não confundir com o sinal de bateria que é parecido com o sinal de caixa se feito na frente do corpo.

**Figura 26:** Conhecendo o Prato de Fanfarra e a Caixa/Tarol



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

Ao final da visita na área da fanfarra, os alunos observam todos os instrumentos sendo executados juntos e em sincronismo. Assistiram uma parte da aula em que o professor de fanfarra trabalhara a parte de intensidade do som (som forte e som fraco). Os alunos conseguem perceber as variações entre forte e fraco trabalhada pela fanfarra e conseguem associar aos conteúdos trabalhados nas três primeiras aulas antes da visita.

A próxima parada da visita foi na sala de cordas friccionadas<sup>26</sup>, na aula de violino para turmas de iniciantes, a sala está bem cheia de alunos ouvintes que também ficam com grande curiosidade em saber como os surdos percebem o som, e então o professor de música responsável pelo trabalho, explica aos ouvintes como é a percepção dos surdos com relação às vibrações sonoras. Feitas as devidas apresentações o professor de violino executa um exercício com cordas soltas com toda a turma enquanto que os alunos surdos sentem a vibração produzida pelos violinos e um violoncelo que participara da aula.

Os alunos surdos são chamados a colocarem as mãos da parte de baixo dos violinos, cada aluno, Ronnie, Manoel e Sergio Gabriel colocam as mãos em um instrumento diferente para sentir melhor as vibrações produzidas, e logo relatam: “o som do violino é fino, bem fino...” a expressão nos rostos é de encantamento.

**Figura 27:** Alunos Surdos sentindo o som dos violinos



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

Para proporcionar o contato maior com os instrumentos, propomos a cada um deles a executar os instrumentos em sala, violino, violoncelo e o contrabaixo acústico.

O professor de violino ensino como segurar e tocar o violino a cada um dos alunos e o resultado é fantástico, todos eles mostraram sensibilidade e destreza ao executar cada instrumento, nem um dos três alunos surdos demonstraram

<sup>26</sup> São aqueles instrumentos que precisam ser tocados primordialmente com arcos para a fricção das cordas, são eles: Violinos, Violas (clássica), Violoncellos e Contrabaixos acústicos.

dificuldades em produzir o som do instrumentos usando o arco. Os três experimentaram o som do violino, violoncelo e do contrabaixo acústico.

No momento de experiência com o contrabaixo acústico os alunos surdos se encostaram bem no corpo do instrumento podendo sentir toda a vibração grave que os instrumento produz. Ao final os três tocaram juntos, cada um em um instrumento: Sergio Gabriel no violoncelo, Ronnie no contrabaixo acústico e Manoel no violino, demonstrando sensibilidade ao som e movimento musical, ao padrão ouvinte em alguns momentos o trio chega tocar notas iguais e permanecem por alguns instantes.

**Figura 28:** Alunos surdos experimentando os sons do violoncelo, baixo acústico e violino.



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

As descobertas continuam agora, na sala da coordenação musical encontramos um teclado elétrico com caixas acústicas embutidas que simulam o som de um piano de armário.

Enquanto um aluno ouvinte toca uma peça no teclado, os alunos surdos sentem a sonoridade do teclado e comparam com outros sons apresentados em aulas anteriores. Manoel compara o som do teclado com o som do saxofone, Ronnie concorda, Sergio Gabriel apenas observa tentando fazer algumas comparações.

Os alunos colocam as mãos sobre a parte que contém os fones do teclado enquanto o professor responsável pelo trabalho aproveita para fortalecer usando o teclado os conceitos de melodia e harmonia estudados na aula 03, quando o professor



toca uma simples melodia os alunos sinalizam dizendo que é melodia, em seguida o professor executa um conjunto de acordes em seguida os alunos sinalizam dizendo que é uma harmonia. O professor continua tocando melodias usando sons fortes e fracos, agudos e graves e diversos tipos de harmonia e melodias e os alunos acompanham o raciocínio sinalizando a cada momento.

**Figura 29:** Alunos Surdos sentindo o som do teclado



**Fonte:** Foto retirada do vídeo

O último local de visita foi na aula de bateria, quando chegamos na aula os Surdos identificaram os instrumentos visto na fanfarra que agora estavam todos juntos em um só. Atuando na ZDP o professor responsável pelo trabalho com os surdos completa que a bateria é derivada da fanfarra, ou seja, a bateria é uma junção de instrumentos de percussão da fanfarra. Então os alunos tocaram a bateria e exploram-na de diversas formas sentindo a sonoridade de cada tambor e pratos disponíveis que formavam o instrumento.

## **5. MUSICALIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS, ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE ENSINO: RESULTADOS E ANÁLISES**

Os resultados desta pesquisa estão organizados em três eixos temáticos de análise. Os eixos elencados abaixo surgiram dos conteúdos originados dos dados coletados nas duas experiências, buscando tornar mais compreensível a apresentação dos resultados e análises, trazendo uma análise minuciosa de como ocorreu a aprendizagem musical da pessoa surda através do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para trabalhar a musicalização numa perspectiva bilíngue e inclusiva que é o objetivo principal desse trabalho.

Os eixos temáticos utilizados foram:

1. Trajetória subjetiva de cada surdo, percepção musical e potencial de aprendizagem.

Essa categoria de análise buscou apresentar dados que permitissem entender melhor quais as interferências produzidas pelas experiências prévias de cada aluno advindas do contato com a música ao longo da vida e no cotidiano.

2. Estratégias didático-pedagógicas vibrotátil e visual na musicalização de pessoas surdas.

Esta categoria buscou apresentar análise do material visual e vibrotátil utilizado em cada aula afim de investigar a eficácia de cada estratégia

3. Processos de aprendizagens musical em pessoas surdas: impactos da intervenção.

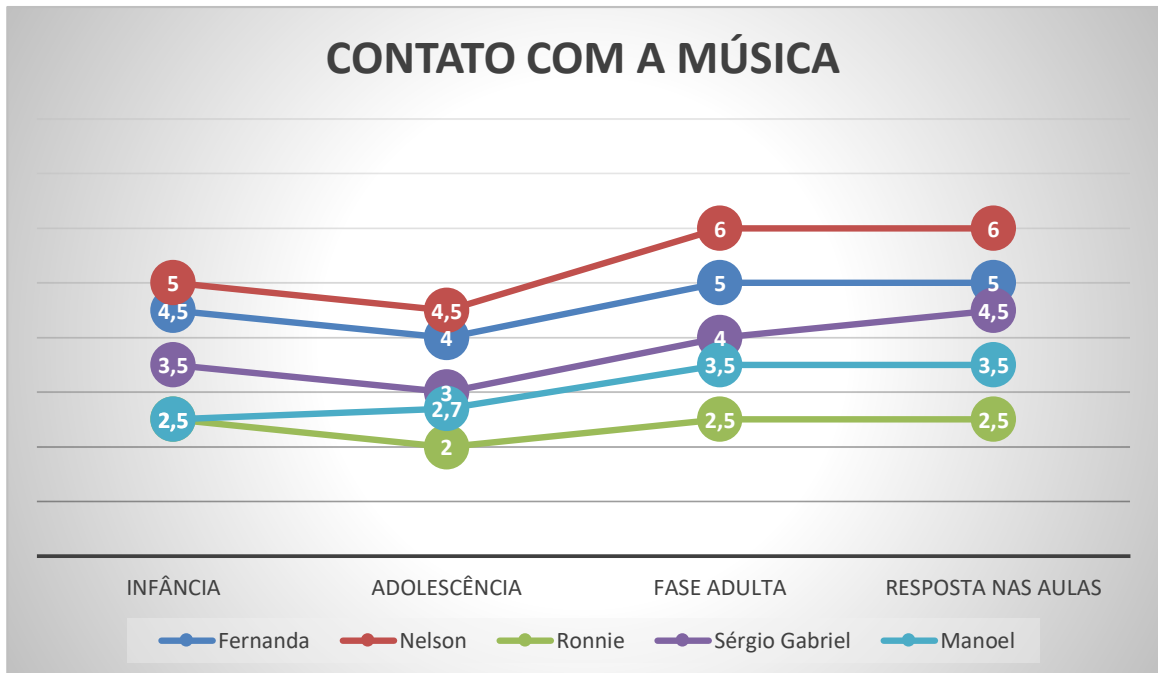
Nesse ponto buscou-se apresentar quais os impactos na vida dos surdos participantes do processo inicial de musicalização de forma a apresentar uma visão antes e depois da intervenção no que diz respeito à musicalização inicial, ou seja, o conhecimento básico de alguns conceitos musicais.

### **5.1. Trajetória subjetiva de cada surdo, percepção musical e potencial de aprendizagem.**

Ao buscarmos entender os conhecimentos prévios dos alunos no que diz respeito ao contato com a música, consideramos esse contato na infância, adolescência e na fase adulta na ótica dos familiares, dos alunos e o resultado desse contato prévio observado durante as aulas. O quadro à baixo é composto

pelo resultado qualitativo das experiências de cada aluno e os reflexos desse contato durante as aulas.

**Quadro 3:** Gráfico demonstrativo do grau de contato com a música ao longo da vida dos alunos



**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nas entrevistas com familiares e observação nas aulas

Quando considerada a experiência prévia do sujeito ao longo de sua vida, podemos entender que essa experiência pode ou não proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa na fase adulta. Quando alguém é problematizado com qualquer informação que seja, o significado construído previamente pode estabelecer resultados mais imediatos, significativos e expressivos.

Nesse sentido Vygotsky (1984) defende que:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades, elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho.

É dessa perspectiva que buscamos entender os efeitos das experiências prévias de cada aluno objeto de estudo desse trabalho, no processo de musicalização.

No gráfico acima, Larissa e Nelson são os alunos com maior contato com a música desde a infância até a fase adulta. Sérgio Gabriel possui contatos variantes entre a infância com maior frequência, a adolescência com uma queda, e a fase adulta com um aumento no contato com a música. Ronnie e Manoel tiveram um contato

breve com a música na infância havendo uma redução na adolescência e tendo uma retomada na fase adulta. Vejamos a descrição das experiências de cada um dos alunos relacionados acima.

Sobre Larissa, a qual teve aulas particulares, os dados coletados trouxeram o entendimento de que ela era exposta à música mesmo que de forma indireta na infância, ou seja, a mãe ouvia música cotidianamente e Larissa por estar junto da mãe acabara sendo exposta mesmo que sem a real intenção da mãe em expô-la ao contato com a música.

*[...] aqui em casa nós sempre ouvimos música, né! ... rádio, televisão, e a Larissa quando pequena sempre estava junto comigo então ela não ouvia mais estava perto. (Entrevista com a Mãe de Larissa – transcrição).*

Lellis (2000) fala sobre a importância desse contato com a música desde cedo dizendo que “as experiências musicais são valiosas para a maturação emocional e o desenvolvimento de qualquer criança especialmente para a criança especial cujas experiências são, algumas vezes, mais limitadas”.

Em entrevista com Larissa, quando perguntada sobre a música em sua adolescência ela relata<sup>27</sup> que:

*[...] quando eu passava por perto daqueles carros com o som bem alto eu sentia a vibração no meu corpo, ficava observando as pessoas dançarem e tentava sentir o som quando eu não conseguia sentir direito. (Tradução em tempo real pela intérprete de LIBRAS - Transcrição entrevista com os alunos.)*

Segundo a mãe de Larissa:

*[...] as vezes quando o som estava em volume muito alto ela dançava perto do som. (Entrevista com a Mãe – transcrição).*

De acordo com o relato da aluna e da mãe, podemos perceber que o contato inicial com a música fez com que Larissa buscasse mais experiências no que se refere à vibração sonora. Ao dançar e sentir a pulsação rítmica próximo do aparelho de som, Larissa estava previamente tendo contato com o ritmo musical que leva em consideração o pulsar. O contato inicial foi uma ponte para a continuidade da busca, não somente para os surdos, mas também para os ouvintes, esse contato é necessário.

---

<sup>27</sup> As entrevistas com os surdos foram traduzidas em tempo real por duas intérpretes de LIBRAS que trabalham no Centro de Atendimento Especializado na área de Surdez – CAES.

Buscando a musicalização de forma inclusiva e numa perspectiva bilíngue, entendemos que tanto para surdos quanto para ouvintes, a necessidade do contato inicial com a música é relevante para a obtenção de resultados mais significativos.

O contato com os sons não é nulo visto que vivemos em um mundo repleto de diferentes sons, temos sons da natureza (som da chuva, raios, trovões, relâmpagos); sons não naturais, como por exemplo, barulhos no trânsito, (buzinas, ruídos de pneus, etc.). Temos ainda os sons musicais em que as pessoas constante e involuntariamente têm contato com músicas sendo tocadas em várias partes desde rádios e carros particulares a sons em propagandas volante.

Larissa desenvolveu a percepção da vibração sonora de forma a identificar vários instrumentos musicais como o saxofone, o trompete, a guitarra, o teclado quando ligado em uma caixa de som com um volume médio, e o baixo elétrico também quando ligado em uma caixa de som que suporte frequências de sons graves. Em uma determinada aula em conjunto com músicos ouvintes, o professor pede para Larissa fechar os olhos e em seguida pede para o músico tocar a guitarra, em seguida pede para Larissa apontar quem tocou e ela acerta sem titubear. Em seguida realiza a mesma ação só de dessa vez foi o teclado que foi tocado, mais uma vez Larissa acerta o instrumento que tocou enquanto ela estava de olhos fechados.

Esse relato vem corroborar a importância dos conhecimentos prévios para a obtenção de resultados significativos. Vygotsky dialoga com esses pressupostos relacionando conhecimentos prévios como base para desenvolver conhecimentos científicos e/ou mais complexos, como relata:

Em um complexo, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, e não abstratas e lógicas... As ligações factuais subjacentes aos complexos são descobertas por meio da experiência direta. Portanto, um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. (VYGOTSKY, 1993, p. 53).

No que se refere às aulas em grupo, elas foram realizadas com os quatro alunos (Nelson, Manoel, Sergio Gabriel e Ronnie) conforme descritos anteriormente. Na primeira aula foi-se apresentado aos alunos vários instrumentos musicais dentre eles o trompete, em que o aluno Manoel usando de suas experiências prévias logo o descreve como um berrante<sup>28</sup>. Conforme relato a seguir, extraído do diário de campo.

---

<sup>28</sup> Berrante: Instrumento feito de chifre de boi ou vaca com a ponta arredondada para ser tocado através do sopro simulando o som do mugido de uma vaca ou boi.

*O segundo instrumento a ser apresentado aos alunos foi o Trompete, apresentou-se nome e sinal do instrumento. O professor tocou o trompete e os alunos sentiram a vibração sonora do instrumento e Manoel logo o comparou ao som de um berrante e os demais também concordaram (Diário de Campo – p.1).*

Outros alunos também se manifestam na identificação dos instrumentos musicais usando suas experiências vibracionais prévias, conforme relato a baixo:

*Nelson descreve o som do trompete e mostra as notas sendo tocadas fazendo sinal de sobe e desce como de uma montanha russa no momento em que o professor toca as notas ascendentes e descendentes de uma determinada escala. Ronnie é o aluno com o grau maior de surdez e tece poucos comentários. Porém compara o som do trompete como o ruído de um avião; (Diário de Campo – p.1).*

Retomando a análise do gráfico, podemos observar que o aluno Nelson que aparece com maior contato com a música ao longo da vida consegue discernir os sons de maneira mais detalhada podendo identificar inclusive as alturas diferentes do som no momento da execução do instrumento musical. O relato mostra também que Ronnie por ser um aluno com um grau de surdez mais elevado sente o som do instrumento porém de forma diferente da forma que Nelson descreve. Ronnie tanto por ter tido pouco contato com a música no decorrer de sua vida quanto pelo grau de surdez consegue ter uma percepção menor dos sons requerendo um cuidado maior e estratégias didático-pedagógicas diferentes.

No caso de Ronnie durante a primeira aula foi adotada a estratégia constante de exploração do senso vibrotátil que veremos com maiores detalhes no próximo eixo temático de análise.

Na entrevista inicial realizada com todos os alunos antes do início das aulas, Ronnie faz o seguinte relato:

*[...] eu percebo bastante quando há sons de intensidade forte ao meu redor. Por exemplo o barulho de um carro do tipo caminhão, uma moto muito barulhenta, etc. Consigo perceber/sentir também o som de música quando em volume alto. (Tradução em tempo real pela interprete de LIBRAS - Transcrição entrevista com os alunos.)*

Ronnie conclui relatando que onde ele mora por ser um bairro mais isolado, não percebe com tanta frequência as pessoas ouvirem música. Ronnie atualmente mora sozinho.

Esse fato contribui negativamente para a experiência de Ronnie com o processo de musicalização, com pouca experiência prévia, o aluno foi um dos que mais demonstrou dificuldades em entender as particularidades do som. Entretanto, essa dificuldade foi minimizada através das estratégias adotadas que iremos discutir mais no próximos sub tópicos deste capítulo.

Sobre a experiência prévia com a música, quando indagado sobre o contato com a música no bairro em que mora e na casa dele, Sérgio relata:

*No bairro onde moro as pessoas ouvem música constantemente e eu sinto a vibração do som... quando os carros estão com o som ligado em volume bem alto eu sinto a vibração e observo o carro balançar. (Tradução em tempo real pela interprete de LIBRAS - Transcrição entrevista com os alunos.)*

Sérgio mora junto com outros familiares e afirma que em sua casa as pessoas ouvem som de diversas maneiras, mas percebe com maior clareza quando o som é usado em caixas amplificadas com o som mais alto.

No desenvolver das aulas, Sergio não apresenta dificuldades significativas no entendimento dos conteúdos apresentados.

Na primeira aula foi apresentado também além de outros instrumentos o som do saxofone. Quando o professor executa o instrumento a reação de todos os alunos na sala é de que sentiram a vibração maior de que a do trompete apresentado anteriormente. O professor iniciou a execução do instrumento pela região grave e assim como no trompete executou escalas ascendentes e descendentes. Sergio Gabriel identifica o som do saxofone dizendo:

*[...] parece o som da buzina de um trem. (Tradução em tempo real da intérprete de LIBRAS em aula).*

No desenvolver das outras aulas fomos firmando o entendimento de que os alunos surdos constroem identidades vibracionais ao longo de suas vidas e quando instigados durante as aulas realizam comparações constantemente para assimilar as novas problematizados advindas dos desequilíbrios causados pelos conteúdos novos apresentados.

Os potenciais de aprendizagem dos alunos são elevados ou reduzidos de acordo com a exposição à música desde quando nascem. Essa concepção foi

corroborada nesse trabalho, o que irá trazer um aprendizado significativo tanto para o aluno com dificuldades quanto para aquele com menor dificuldades são as estratégias didático-pedagógicas de ensino das quais iremos tratar a seguir.

## **5.2. Estratégias didático-pedagógicas vibrotátil e visual na musicalização de pessoas surdas**

Esta categoria buscou apresentar análise do material visual e vibrotátil utilizado em cada aula afim de investigar a eficácia de cada estratégia

A experiência na primeira abordagem com os alunos não foi satisfatória tendo em vista o objetivo do trabalho que é a aprendizagem musical da pessoa surda através do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para trabalhar a musicalização numa perspectiva bilíngue e inclusiva. Após essa primeira experiência buscamos explorar de forma conjunta as estratégias didático-pedagógicas vibrotátil e visual.

Deste modo nas aulas de musicalização com pessoas surdas foram utilizadas com maior ênfase metodologias que explorassem o campo visual e o tato. Além da utilização de slides nas aulas<sup>29</sup> que proporcionassem o contato visual através de figuras geométricas<sup>30</sup> que expressassem as propriedades do som, também utilizou-se a estratégias didático-pedagógicas conhecida por abordagem vibrotátil, que nada mais é que proporcionar ao aluno o toque com as mãos e até mesmo com o corpo no instrumento musical em execução para dessa forma sentir com maior significado a vibração produzida pelo instrumento no próprio instrumento e as propagadas pelo ar.

Para Vygotsky (1997) a deficiência é uma criação social e as supostas limitações são potencializadas pelo meio. Tais limitações servem como fonte para que o indivíduo crie outros mecanismos para o aprendizado. A tese central de Vygotsky na *defectologia* está baseada em que todo defeito cria estímulos de compensação. Isso posto o surdo percebemos que o surdo reage à música sentindo a vibração do som, e observando gráficos os sons farão mais sentido, na perspectiva inclusiva, tanto para surdos quanto para ouvintes.

Brécia (2003), ao definir silêncio, diz: “Entendemos como silêncio a ausência de som, mas na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir”. Brito e Kelman (2016) Problematizam a ideia e ampliam o fator ouvir à percepção de

---

<sup>29</sup> Os slides utilizados em todas as aulas estão em anexos

<sup>30</sup> Vide em slides das aulas em anexos.



tais vibrações por outros meios sensórios vibrotáteis, tendo em vista que o ouvir é apenas uma das formas de perceber o som.

As estratégias didático-pedagógicas aqui utilizadas tiveram efeitos positivos em todos os surdos independentemente do grau de surdez. Respeitando suas especificidades cada surdo conseguiu assimilar o conteúdo proposto através das metodologias adotadas.

Na entrevista com os surdos quando perguntado se ele/ela conseguia identificar vibrações diferentes tivemos as seguintes respostas de acordo com a interpretação em tempo real da intérprete de LIBRAS do CAES:

*...Sim, consigo quando o som é bem alto ou normal, as vezes me assusto. (Manoel)*

*... Quando os carros de som passam na rua sinto a vibração do som no meu corpo todo. (Nelson)*

*Fico olhando os carros na porta das baladas, eles ficam mexendo e eu vejo o som se mexer (Se refere aos auto falantes) e sinto bem forte no meu corpo. (Sergio Gabriel)*

*... Não percebo muito quando o som está baixo, só quando está bem alto aí eu sinto bom(Ronnie).*

Diante do exposto podemos entender que a vibração faz parte do universo de percepções do surdo. Os sons de um modo geral são percebidos principalmente pela vibração e visão quando possível.

Nesse sentido que trabalhamos as aulas de musicalização tendo um cuidado em proporcionar os sons tanto em gráficos quanto produzindo sons com instrumentos reais<sup>31</sup>apresentados em sala de aula.

Quando apresentamos alguns instrumentos musicais para os surdos, usamos a abordagem vibrotátil com todos, apesar de aqueles com grau menor de surdez já sentirem com mais facilidade através do corpo.

A seguir teremos trechos dos diários de campo com relatos do professor de música referente às abordagens vibrotátil:

*Ao apresentar-lhes alguns instrumentos musicais os alunos logo começaram a expor seus conhecimentos prévios sobre o som. O*

---

<sup>31</sup> O termo instrumentos reais utilizado aqui se refere a utilização do instrumento físico para a demonstração em aulas, haja vista que esses instrumentos podem ser demonstrados de formas apenas virtuais quanto o instrumentos quanto o som que são chamados os sintetizados (sons sintéticos).

*primeiro instrumento mostrado na aula foi o violão cujo foi usado para demonstrar através das cordas vibrando, o som sendo produzido. (Diário de Campo, p. 2)*

**Figura 30:** Abordagem vibrotátil (Violão)



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

*Com o instrumento junto ao corpo do aluno o professor tocou corda por corda e o aluno espontaneamente descrevia a mudança do som, do grave ao agudo e vice-versa. Porém, Ainda não havia-se tratado de nenhuma das propriedades do som nesta primeira aula. (Diário de Campo, p. 2)*

Ao apresentar o trompete na aula os alunos também apreciaram o som e fizeram comparações e através da abordagem vibrotátil puderam sentir com mais definição o som do instrumento conforme relato do professor a seguir:

*[...] Em seguida executei o instrumento e pedi que cada um deles segurasse na campana<sup>32</sup> do instrumento. Toquei várias notas desde a região grave até uma determinada região médio-aguda. (Diário de Campo, p. 3),*

Após o início da abordagem vibrotátil os alunos imediatamente começam a descrever o som e os movimentos que estão sendo realizados pelo executante do instrumento.

*Nelson descreve o som do instrumento e mostra as notas sendo tocadas fazendo sinal de sobe e desce como de uma montanha russa no momento em que o professor toca as notas ascendentes e descendentes de uma determinada escala. Ronnie é o aluno com o grau maior de surdez e tece poucos comentários. Porém*

<sup>32</sup> Parte final do instrumento onde o som se propaga, “a boca do instrumento”.

*compara o som do trompete como o ruído de um avião; (Diário de Campo, p.3)*

**Figura 31:** Abordagem vibrotátil (Trompete)



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

E seguiu-se com a mesma abordagem com todos os instrumentos apresentado, o saxofone foi o instrumento em que todos os surdos sem exceção sentiram a vibração do instrumento sem a abordagem vibrotátil.

*O terceiro instrumento apresentado na aula foi o saxofone, quando executei o instrumento a reação de todos os alunos na sala é de que sentiram a vibração maior de que a do trompete [...]. (Diário de Campo, p.4)*

**Figura 32:** Abordagem vibrotátil (Saxofone)



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

Quando apresentada a flauta transversal na abordagem vibrotátil por ser um instrumento de som leve atingindo regiões de frequência médio-graves e agudas, os alunos relatam:

*Ronnie: - não consigo sentir nada do som da flauta. (Interpretação em tempo real pela intérprete de LIBRAS do CAES)*

*Sergio Gabriel: - senti uma vibração muito pequena ao segurar no corpo do instrumento. (Interpretação em tempo real pela intérprete de LIBRAS do CAES)*

*Nelson e Manoel conseguem sentir a vibração do som da flauta e descrevem para os colegas que o som da flauta é como o som de um assovio, ou o som de pássaros. (Relatos do professor de música, Diário de Campo, p.4)*

**Figura 33:** Aluno Ronnie sentindo a vibração da Flauta Transversal



**Fonte:** Registro da intérprete de LIBRAS do CAES

O aluno Ronnie mesmo após tentar sentir através do tato a produção do som da flauta transversal sentiu pouquíssima vibração. Estratégia a ser adotada diante dessa situação seria trabalhar a amplificação do som através de aparelhos.

Explorando o campo visual trabalhou-se com a apresentação de *slides* contendo arquivos em formato *gifs*<sup>33</sup> que possibilitam a visualização do movimento.

Foram utilizados dois jogos explorando bastante o campo visual, os jogos foram utilizados tanto como estratégia visual de ensino quanto ferramenta de avaliação. Os dois jogos (apêndice 2 e 4) desenvolvidos durante a iniciação científica aqui apresentada exploraram a educação bilíngue visto que o primeiro jogo chamado de “qual é o instrumento musical?” trata na primeira parte/fase o sinal de alguns instrumentos musicais em LIBRAS e na segunda parte/fase trabalha o nome em português. Esse jogo foi desenvolvido como ferramenta avaliativa para as aulas sobre instrumentos musicais.

O segundo jogo chamado de “Os sons diferentes” foi trabalhado em sua maioria o português além de ser usado como ferramenta de avaliação para as aulas sobre as propriedades do som.

Os jogos trouxeram às aulas um clima de descontração e aprendizado prazeroso. Enquanto jogavam os alunos criaram uma espécie de disputa para ver quem mais acertava e ao mesmo tempo que trocavam ideias e dessa forma aprendiam em conjunto.

Durante o jogo avaliativo o professor observa os relatos dos alunos:

*Manoel: - Eu acertei duas vezes, vocês não vão ganhar!!*

*Nelson: - Eu sou o melhor, vou acertar novamente, vejam.*

*Sergio Gabriel: - Vocês irão errar!!!*

*Ronnie: - Acertei o nome do Sax e vou acertar outro instrumento!!!*

(Tradução em tempo real da intérprete de LIBRAS do CAES).

---

<sup>33</sup> **GIF** (*Graphics Interchange Format ou formato de intercâmbio de gráficos*) é um formato de imagem muito usado na Internet, e que foi lançado em 1987 pela CompuServe, para disponibilizar um formato de imagem com cores em substituição do formato RLE, que era apenas preto e branco. Pesquisa em <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-gif.html> em 26/06/2019 às 17:44hs.

Ao final do jogo todos os alunos estavam sabendo o sinal em LIBRAS e o nome em português dos instrumentos musicais apresentados.

Através da didática explorando além da abordagem vibrotátil, explorar o lado visual dos alunos, trouxe resultados positivos e constatamos ainda que essas aulas podem ser tanto para alunos surdos quanto para alunos ouvintes que também entenderão o conteúdo multidisciplinar ministrado, musicalização, LIBRAS e português.

Dessa forma entende-se que as aulas ministradas estão corroborando com o que defende Pereira e Vieira (2009, p. 66) quando acrescentam:

Além de fazerem parte do currículo as duas línguas – de sinais e a majoritária - todas as disciplinas curriculares devem contemplar em seu conteúdo a história da educação de surdos, a história das comunidades, movimentos surdos, personagens importantes, cultura, artes, literatura, direitos e deveres dos surdos, contato com as línguas de sinais estrangeiras, enfim, as especificidades das comunidades surdas devem ser atendidas em todas as disciplinas curriculares.

### **5.3. Processos de aprendizagens musical em pessoas surdas: impactos da intervenção**

Nesse ponto buscou-se apresentar quais os impactos na vida dos surdos participantes do processo inicial de musicalização de forma a apresentar uma visão antes e depois da intervenção no que diz respeito à musicalização inicial, ou seja, o conhecimento básico de alguns conceitos musicais.

Em entrevistas realizada com os alunos surdos após a intervenção pode-se entender qual o resultado gerado na percepção musical em cada um.

A entrevista foi realizada após a última aula com seis perguntas norteadoras para que a intérprete pudesse adaptar das diferentes maneiras para a LIBRAS.

O quadro a seguir busca uma síntese da entrevista semiestruturada realizada após a intervenção com os alunos surdos. No quadro está disponibilizado as perguntas e as respostas de cada aluno para que desse modo haja uma visão panorâmica dos impactos da intervenção na percepção musical dos alunos surdos participantes da pesquisa.

Pergunta	Respostas dos alunos
<p>A pergunta norteadora inicial teve como base a seguinte estrutura:</p> <p>1. Antes das aulas de música, como você pensava sobre a música?</p>	<p><i>Nelson – eu sempre fico olhando quando alguém está tocando, principalmente violão, mas quando eu era mais jovem eu já participei de uma banda de percussão e sentia a vibração forte quando tocava.</i></p> <p><i>Manoel – Eu sentia o som dentro de casa quando estava forte e sentia na rua também.</i></p> <p><i>Sergio Gabriel – Eu ficava vendo o pessoal dançar e eu também sentia a música quando o som estava forte.</i></p> <p><i>Ronnie – Eu também ficava vendo as pessoas dançando e as vezes chegava mais perto da caixa de som para sentir a música.</i></p>
<p>2. Antes das aulas de música, você prestava atenção nas músicas quando tocadas em sons fortes? O que percebia? E agora como percebe o som?</p>	<p><i>Nelson – Eu prestava atenção sim, percebia a vibração no meu corpo quando bem forte, e ficava olhando muito para as mãos de quem tocava o violão.</i></p> <p><i>Agora depois das aulas eu percebo quando o som tá grosso ou tá fininho... quando tá fraco agora eu sei que é a música que está sendo tocada fraquinha.</i></p> <p><i>Manoel – Meu irmão colocava o som bem alto aí me chamava a atenção eu até que gostava, mas quando ficava muito forte eu pedia p desligar meu ouvido dói.</i></p> <p><i>Agora eu sei que o som é diferente.</i></p> <p><i>Sergio Gabriel – Prestava atenção quando o som era forte e eu sentia aí eu prestava atenção</i></p> <p><i>Agora eu sinto o som e sei que não é só o som grosso, tem outro tipos de som também, (risos)</i></p> <p><i>Ronnie – Eu sentia o som quando estava fraquinho eu pensava que ele estava sumindo, agora eu sei que a música pode ser forte ou fraca também.</i></p>

<p>3. Você conseguiu entender como é produzido o som? Se sim, você consegue perceber quando o som está grave (grosso) e agudo (fino)?</p>	<p><i>Nelson - Eu sei que o som é vibração e som é grosso (grave) e fino (agudo). Quando é fino, piiiiii eu sinto vibrar mais pra cima (aponta para a região da cabeça).</i></p> <p><i>Manoel – O som vibra e eu sinto aqui no peito. Ele é grosso (grave) eu sinto nas minhas pernas e o chão treme um pouco. Quando o som é fino eu sinto pouco.</i></p> <p><i>Sergio Gabriel – O som vibra o peito e o corpo. O som fino não sinto muito.</i></p> <p><i>Ronnie – O som vibra o peito, as pernas, os pés. Quando ele é fino aí fica ruim p sentir, só quando é bem alto.</i></p>
<p>4. Depois das aulas você consegue saber quando está sendo tocada uma melodia ou harmonia ou ritmo? Como?</p>	<p><i>Nelson – Não muito... mais vou começar a prestar mais atenção. Mais o ritmo é bom a gente sente a batida, pô, pô, pô...</i></p> <p><i>Manoel – Sim, a melodia é um som de cada vez e a harmonia é vários sons. O ritmo é bom pra dançar. (Risos)</i></p> <p><i>Sergio Gabriel – A melodia é igual você (professor) fez no piano (se referindo ao momento na visita à FCCM) tocando som de um por um, e a harmonia é quando tem muitos sons juntos, o ritmo é quando a gente sente o som pra dançar.</i></p> <p><i>Ronnie – Verdade, a melodia é assim (aponta pro gráfico no quadro com figuras separadas) e a harmonia é quando os sons estão todos juntos o ritmo igual as batidas do coração. (Lembrando da figura usada em aula no slide)</i></p>
<p>5. Quais os sons que você sente mais a vibração? Som graves (grosso) ou sons (agudos)?</p>	<p><i>Nelson – Som grosso (graves) eu sinto vibrar bastante já o som fino eu sinto bem pouco.</i></p> <p><i>Manoel – O som quando é grosso eu sei, ele vibra forte no peito, o som quando é fino ele vibro fraquinho.</i></p>



	<p><i>Sergio Gabriel – Eu sinto o som bem forte ai vibra todo meu corpo, agora eu sei que é som grosso (grave) o som fino vibra mais fraco igual o Manoel disse.</i></p> <p><i>Ronnie – Eu sinto bem o som grosso, vibra muito aqui dentro (aponta pro peito). O som fino quando é baixo eu não sinto nada.</i></p>
<p>6. Antes das aulas você olhava para cada instrumento musical e conseguia imaginar o som deles? E depois do professor ter mostrado o som?</p>	<p><i>Nelson – Eu olhava mais pra pessoa tocando e mexendo a mão, eu pensava que o som era igual pra todos, mas agora eu sei que tem sons diferentes. Som grosso, som fino, som forte e parecido com outras coisas também.</i></p> <p><i>Manoel – O som dos instrumentos eu achava que era igual. Mas agora eu sei que eles são diferentes. O sax (se refere ao sax alto mostrado em aula) parece um pouco com o som do trompete. Já o violão é diferente.</i></p> <p><i>Sergio Gabriel – Eu imaginava tudo junto, agora sei que eles têm sons diferentes, ainda não sei muito diferenciar.</i></p> <p><i>Ronnie – Os sons pra mim eram iguais, agora sei que tem sons mais fortes, mais fracos e os instrumentos fazem sons diferentes.</i></p>

Através dos relatos dos alunos entende-se que o aprendizado aconteceu de forma significativa e mais eficaz através dos métodos que prezaram pelas abordagens vibrotáteis e visuais.

No que se refere ao entendimento das propriedades do som podemos entender que cada aluno descobriu de sua forma as propriedades do som.

Na pergunta inicial “antes das aulas de música, como você pensava sobre a música?” o relato de cada aluno mostra que eles já estavam sensíveis à música e curiosos em experimentar cada vez mais. No relato de Nelson e Ronnie percebe-se que na fase adulta eles estiveram mais curiosos em entender a música em que percebem. Nelson por ter participado de uma banda de percussão quando mais jovem sente com maior clareza as pulsações rítmicas a que se refere:

*Nelson – [...] quando eu era mais jovem eu já participei de uma banda de percussão e sentia a vibração forte quando tocava.*

Manoel e Sérgio Gabriel observam e sentiam o som ao seu redor mais não ignoravam, mais uma vez temos relatos que corroboram com o fato de que o contato inicial com a música fará toda a diferença no aprendizado.

Desde criança brincadeiras de roda e cantigas propiciam nosso contato inicial com melodias e canções, contato esse que ganha dimensão cada vez maior com o passar dos anos. Música é, afinal, parte de qualquer cultura e reflete valores e costumes de toda sociedade. Bastian, (2009) afirma que a música estimula a competência social. As crianças aprendem que o ser humano não vive sozinho, mas faz parte da sociedade, com cujos membros todos têm de relacionar-se.

Com a pessoa surda não deve ser diferente quando Bastian (2009) fala sobre a música ser parte de qualquer cultura a cultura surda também deve ser considerada, agora querer experimentar ou não é escolha de cada sujeito.

As perguntas iniciais tiveram o objetivo de entender como os alunos assimilaram os conceitos de propriedades do som segundo Bohumil Med (1996) define intensidade, timbre, duração e altura.

Intensidade, é a Amplitude das vibrações; é determinada pela força ou pelo volume do agente que a produz. É o grau de volume sonoro. (MED, 1996)

Sobre o timbre Med (1996, p.12) define:

Timbre é a combinação de vibrações determinadas pela espécie do agente que a produz é a “cor” do som de cada instrumento ou voz, derivado da intensidade dos sons que acompanham os sons principais.

Duração segundo Med (1996) É a extensão de um som; é determinada pelo tempo de emissão das vibrações (Med,1996).

Para Med (1996) A altura é determinada pela frequência das vibrações, isto, é da sua velocidade. Quanto maior for a velocidade da vibração, mais agudo será o som. (MED, 1996)

Quando perguntados sobre o que percebiam do som antes das aulas de música, pode-se observar através dos relatos no quadro acima que os alunos tinham percepções diferentes antes de serem instigados a sentir a música de forma mais detalhada.

Antes das aulas mesmo sem saber o termo técnico utilizado para intensidade, Nelson demonstra já perceber e sentir quando a música estava forte ou fraca. Manoel

diante das experiências cotidianas percebia quando o som estava forte e pedia para reduzir a intensidade pelo fato de incomodá-lo, diante dessa experiência e outras, Manoel entende os significados de sons diferentes, ou seja as propriedades do som. Sérgio Gabriel por prestar atenção no som entendia que aquela vibração forte era música, depois das aulas de música ele relata que agora consegue perceber que o som é diferente e possui várias propriedades. Ronnie conseguiu entender que a música não está sumindo quando está com pouca intensidade é apenas uma forma de fazer música.

O conceito de intensidade do som aqui entendido pelos alunos conforme os relatos, podem ser ampliados em situações vindouras, a intensidade faz parte da expressão musical a qual os alunos já podem perceber, ficando um campo mais aberto para a implementação de novos conceitos.

A avaliação sobre a percepção do som pelos alunos é de que eles conseguiram entender que o som possui propriedades diferentes e para que esses conceitos sejam fortalecidos é necessária a continuação das aulas através de mais contatos com os conceitos musicais apresentados inicialmente.

As propriedades do som não são trabalhadas de forma isolada quando o aluno entende que um som pode ser forte ou fraco, e que esse mesmo som pode ser agudo(fino) e grave (grosso) e fazer paralelos entre essas propriedades podemos ter um entendimento cada vez mais fundamentado.

A entrevista pós intervenção também foi utilizada como avaliação diagnóstica e diante dos relatos das perguntas um, dois e três podemos afirmar que a propriedade do som em que os alunos mais entenderam foi a propriedade denominada como intensidade, isso se dá pelo fato de que eles percebem com maior clareza o som grave (grosso) havendo necessidade de continuidade para na abordagem de modo a apresentar outros exercícios e atividades com as demais propriedades do som.

Com a formação dos conceitos sobre o som, os alunos foram instigados a tentar perceber o que venha ser a música e as partes que a formam, melodia, harmonia e ritmo.

Para Priolli (1999) música é a arte dos sons, combinados de acordo com as variações da altura, proporcionados segundo a sua duração e ordenados sob as leis da estética.

Cardoso e Mascarenhas (1973, p. 8) afirmam que: “Música é a arte de combinar os sons”. Bohumil Med (1996) corrobora afirmando que a música é a arte de combinar

os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo.

Em todas as afirmações dos autores citados anteriores podemos observar que de igual modo concordam que a música é uma arte e partindo dessa ideia podemos afirmar que sendo arte, a música é comum a todos seres humanos. Vamos nos aprofundar nesses conceitos de modo a entender os elementos que constituem a música.

A música é formada por três elementos fundamentais, um deles é a melodia que Cardoso e Mascarenhas (1973) definem que é a combinação de sons sucessivos. Med (1996) define melodia como o conjunto de sons dispostos em ordem sucessiva, o que ele define como concepção horizontal da música.

Harmonia segundo Cardoso e Mascarenhas (1973) é a combinação de sons simultâneos. Harmonia para Med (1996) é o conjunto de sons dispostos de ordem simultânea, o que Med define como a concepção vertical da música.

Na entrevista pós intervenção, os alunos foram indagados acerca dos conceitos de melodia, harmonia e o ritmo.

Percebe-se que a visita à FCCM na escola de música Moisés Araújo abriu os horizontes dos alunos quando demonstrado na prática os conceitos de melodia, harmonia e ritmo. Segundo os relatos de Manoel quando afirma que “*a melodia é um som de cada vez e a harmonia é vários sons*” e Sérgio Gabriel e Ronnie quando se refere ao momento em que o professor toca melodias e harmonias ao piano e os alunos interagem fazendo o sinal de melodia quando tocada uma melodia e de harmonia quando tocada uma harmonia. Percebe-se que a aprendizagem aconteceu de forma significativa. O relato de Nelson se torna mais vago com relação à melodia e harmonia pelo fato de não ter participado da aula visita na FCCM, porém ele detém conhecimentos adquiridos na aula em sala.

O impacto na vida dos alunos após a intervenção foi observado de forma significativa segundo relatos anteriormente. Podemos afirmar que os alunos estão iniciados na musicalização havendo necessidade da continuidade das aulas no intuito de firmar e potencializar os resultados adquiridos durante a intervenção. Como já citado a musicalização é um processo que precisa ser contínuo.

Barreto (2000), acrescenta que esse processo é construído através das vivências e reflexões orientadas, desenvolvendo a sensibilidade à música.

Brécia (2003) entende a musicalização como um processo de construção do saber que busca instigar o indivíduo na busca da apreciação musical e que essa apreciação favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, a socialização e afetividade.

Diante desse conjunto de resultados, podemos analisar que a musicalização para surdos é extremamente possível desde que haja métodos didáticos-pedagógicos que respeitem suas especificidades. Prezando pelo uso das abordagens vibrotáteis e visuais as aulas de musicalização tornam-se inclusivas e através do uso de estratégias didático-pedagógicas pensadas em uma educação bilíngue podemos trabalhar a música como aliada na educação, proporcionando um ensino significativo e prazeroso tanto para alunos quanto para professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado, tivemos duas experiências que originaram este trabalho, a primeira experiência podemos classificar como uma experiência voltada principalmente para a educação musical mais especificamente o ensino de um instrumento musical, a bateria. Na segunda experiência originada pelas necessidades da primeira, foi trabalhada a musicalização de pessoas surdas.

As considerações finais sobre a primeira experiência são que na prática, percebemos que os alunos conseguiram assimilar com maior facilidade os exercícios propostos através das estratégias didático-pedagógicas de ensino vibrotátil e visual. Nas aulas individuais com Larissa pudemos perceber que as aulas de educação musical mais especificamente nas aulas de bateria, além da estratégia vibrotátil, a estratégia visual foi potencializada através da grafia musical, a partitura, mesmo que em forma de outros gráficos<sup>34</sup>. Essas estratégias didático-pedagógicas de ensino trouxeram resultados positivos na avaliação do ensino individual. Quando os exercícios eram propostos sem o uso da partitura a assimilação não acontecia com facilidade. Porém, após a mudança de estratégia para a utilização da grafia musical, a prática se tornou mais objetiva, a aluna assimilou com maior clareza os exercícios e dinâmicas propostas.

Constatamos que o caminho principal ao entendimento dos ritmos musicais propostos foi através do ensino da partitura da bateria priorizando inicialmente os símbolos de semínimas e colcheias.

No período de ensino inclusivo e bilíngue com Larissa, foi possível destacar aprendizados significativos, tal como se observou nos ensaios – atividades práticas – testes sobre a compreensão da aluna a respeito dos componentes da bateria e sua função na composição musical.

A aluna já realizou apresentações tocando bateria acompanhando as atividades de música na Primeira Igreja Batista em Novo Horizonte em Marabá-PA, na qual o professor da aluna é também diretor musical da referida igreja.

As apresentações musicais são mediadas pela Libras, como primeira língua na comunicação com a aluna surda, cumprindo com o disposto na Lei Libras Nº

---

<sup>34</sup> Inicialmente utilizamos gráficos que lembram as figuras da partitura no intuito de quebrar o paradigma de dificuldade entendido por alguns sobre a partitura e em seguida as figuras são apresentadas em suas formas completas no que se refere à estética.

10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

A culminância da experiência, deu-se com as apresentações tanto solo quanto em grupo demonstrando habilidades musicais tal como qualquer ouvinte. A intervenção mediada pela Libras, pesquisa de sinais, atuação de interpretes e inovação em metodologias, aprimoradas e transformadas para atender a singularidade da aluna, foram decisivas para o sucesso e cumprimento dos objetivos de ensino e aprendizagem proposto no início da proposta de inclusão musical.

No que se refere à musicalização dos quatro alunos, podemos destacar que no desenvolver das aulas fomos firmando o entendimento de que os alunos surdos constroem identidades vibracionais ao longo de suas vidas e quando instigados durante as aulas realizam comparações constantemente para assimilar as novas problematizações advindas dos desequilíbrios causados pelos conteúdos novos apresentados.

Observamos que através da didática explorando além da abordagem vibrotátil, explorar o lado visual dos alunos, trouxe resultados positivos e constatamos ainda que essas aulas podem ser tanto para alunos surdos quanto para alunos ouvintes que também entenderão o conteúdo multidisciplinar ministrado.

O impacto na vida dos alunos após a intervenção foi observado de forma significativa e positiva como corroboram os relatos mostrados ao longo deste trabalho.

Podemos afirmar que os alunos estão iniciados na musicalização havendo necessidade da continuidade das aulas no intuito de firmar e potencializar os resultados adquiridos durante a intervenção

Essa constatação nos mostra o potencial de adequações e condições de acessibilidade que são necessárias para esse percurso específico de aprendizagem que a princípio se prioriza a audição, levando-nos muitas vezes a ideia equivocada de impossibilidade de aprendizagem. A experiência nos mostrou quão valioso é pensar caminhos, desenvolver, testar, avaliar e ter o retorno dos próprios alunos com a expressão do que aprendeu.

Os resultados mostram que a musicalização e educação musical de pessoas surdas pode e deve ser realizada de forma inclusiva. As estratégias didático-pedagógicas aqui apresentadas terão efeitos positivos tanto para pessoas ouvintes quanto para pessoas surdas, pois além de potencializar as sensações vibrotáteis e visuais ainda exploram a parte auditiva, no que se refere aos ouvintes. Ademais o

ensino bilíngue é proporcionado na medida em que usa-se palavras e termos musicais em todos os momentos sendo apresentados tanto em LIBRAS quanto em português e em alguns momentos apenas em português, a exemplo dos jogos didáticos.

Ao mergulhar no universo da música para pessoa surda pude perceber a gigantesca lacuna que existe tanto em materiais didáticos quanto em abordagens didático-pedagógicas, e o curso de Pedagogia é uma área profissional que necessita ampliar seus horizontes de descobertas pedagógicas de modo a contribuir com propostas de educação tendo a música como além de outras possibilidades de prazer, uma ferramenta didática-pedagógica de ensino

Para que a música se torne acessível à todos, nós cientistas da educação precisamos aprofundar-nos nas pesquisas que se refere à música para todos. A arte é direito de todos e a música é parte fundamental dos quatro pilares da Arte, sendo teatro, dança, música e artes visuais. O teatro, a dança e as artes visuais já são trabalhados na vida de algumas pessoas surdas, porém a música ainda consta uma grande lacuna.

Proporcionar ao surdo o contato com a música é comprovadamente possível, mas o que estamos fazendo para que as inúmeras pesquisas realizadas mundo a fora sejam de fato utilizadas?

Apesar de estudos como os listados na breve revisão de literatura e os trabalhos de Hagiara-Cervelline terem comprovado que os surdos conseguem sentir e apreciar a música, para quebrarmos esse preconceito de que pessoas surdas não são capazes de sentir a música como nós sentimos, ainda é necessário um esforço muito grande da comunidade surda e dos educadores musicais.

Uma vez que buscarmos entender como se dá a percepção musical da pessoa surda poderemos de forma significativa ensinar um instrumento musical, não somente instrumentos de percussão, mas também instrumentos de sopros, cordas etc. Deixo aqui o meu desejo e incentivo aos educadores musicais que se debruçam sobre essa temática para promovermos a música como matéria inclusiva no seu mais puro sentido. A felicidade.

Este estudo evidenciou que a educação inclusiva, deverá se materializar em ambientes escolares e não escolares. Os centros especializados que oferecem apoios de acessibilidade e inclusão à população com deficiência precisam pensar em parcerias com as universidades estratégias de ensino nas mais diversas áreas do conhecimento. É necessário que o próprio curso de Pedagogia da Unifesspa,



incorpore em suas atividades curriculares esses potenciais relacionados ao aprendizado na educação musical.

Estudos de continuidade nessa abordagem temática com surdos é essencial, enfocando linhas de pesquisa, não explorada neste trabalho, a saber, o ensino de instrumentos musicais de forma transdisciplinar, o ensino de instrumentos de percussão para o desenvolvimento psicomotor de crianças surdas e/ou com dificuldades de locomoção, didáticas do ensino de instrumentos de sopro para pessoas surdas, o uso de materiais adaptados para o ensino de instrumentos eletrônicos, dentre tantas outras possibilidades.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. **Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**, v. 2, p. 18-29, 2002. Disponível em <http://www.musicaeducacao.ufc.br>. Acesso em: 11 maio 2019.

ARROYO, Margarete. Educação Musical: um processo de aculturação ou enculturação? Em Pauta: **Revista do Curso de Pós-Graduação em Música - UFRGS**, v. 1, n. 2, p. 29-43, jun,1990.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BASTIAN, Hans Gunther. **Música na Escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. 1. ed.- São Paulo: Paulinas, 2009.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. Escritos de educação, v. 5, p. 217-227, 1998.

BRASIL. Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação**. 2 ed. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em 16 de Abril de 2019.

BRASIL. Lei 13.278 de 02 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em 20 de abril de 2019.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social do surdo**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 7, 1986.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

BRITO, Larissa da silva; KELMAN, Celeste Azulay. **Sons em um sentir singular: um refletir pedagógico sensível sobre educação musical a estudantes surdos**. 2016 p. 1 - 15

CARDOSO, Belmira e MASCARENHAS, Mário. **Curso completo de teoria musical**. 8 ed. Rio de Janeiro. 1973.

CERVELLINI, Nadir da Glória Hagiara. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música**. São Paulo; Editora Moraes, 1986.

CERVELLINI, Nadir da Glória Hagiara. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**, 2. Ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 183-198, 2013.

FINCK, Regina. Surdez e Música: será este um paradoxo? *In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA. Anais[...]*. Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/viewFile/1814/807> acesso em 15 de abril de 2019.

FINCK, Regina. Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Pós Graduação (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLENNIE, E. **Ritmo de Evelyn Glennie**. Festival Londrino. Londres, 2002. Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/cultura/020716\\_evelyn.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/cultura/020716_evelyn.shtml)>. Acesso em: 15 abril 2019.

GILIO, A.M.C. Pra que usar de tanta educação para destilar terceiras intenções?: **Revista jovens, canções e escola em questão**. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da UFF, Niterói, n.1, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Porto Alegre. **Educação e Realidade**. v.22, n.2, 1997.

JESUS, J.Y.T. Música na escola como um recurso pedagógico: análise de uma prática docente em salas de séries iniciais. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

LACERDA, Cristina. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Campinas, 1998.

LELLIS, Cláudia Maria Carrara. A educação musical especial e a musicoterapia. *In: anais do IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Belém: ABEM 2000, p.27-31

LODI, Ana Claudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MASSARANI, Luísa; MOREIRA, Ildeu de Castro. Música e Ciência: Ambas filhas de um ser fugaz. *In: Reunión de la red de pop y iv taller ciência, comunicación y sociedad*, 10., 2007, San José, Costa Rica. **Anais [...]** San José, Costa Rica: Cientec, 2007. Disponível em <http://www.cientec.or.cr/pop/2007/BR-IldeuMoreira.pdf> acesso em 30 de junho de 2019

MATEIRO E ILARI. Pedagogias em educação musical [livro eletrônico] / (Org.). Curitiba: Inter Saberes, 2012. (Série Educação Musical). 2 MB / PDF. Link de acesso: [https://www.academia.edu/25784238/PEDAGOGIAS\\_EM\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_MUSICAL](https://www.academia.edu/25784238/PEDAGOGIAS_EM_EDUCA%C3%87%C3%83O_MUSICAL) Acesso em 10 de abril de 2019.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4 ed. Revisada e ampliada, Brasília – DF, Musimed, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Wyndz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NICOLODELLI, Vinícius. Educação e Surdez: a inclusão na aula de música. *In: XVII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, DIVERSIDADE HUMANA. Responsabilidade social e currículos: interações na educação MUSICAL*, 17, 2016, Curitiba. **Anais[...]**. Curitiba: Associação Brasileira de Educação Musical, 2016. Disponível em: <http://abemeducaçao musical.com.br/conferencias/index.php/xvii regsul/regs2016/paper/view/1814> acesso em 20 de abril de 2019.

ORTEGA, Igor; GATTINO, Gustavo. **Música, Musicoterapia e surdez: uma revisão literária**. **Revista Nupeart**, v. 14, 2015.

PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Educação musical a partir das pessoas surdas. O ensino e a aprendizagem em discussão. *In: 1ª SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*. 1., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Unb, 2017. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-5/completo-9.pdf> Acesso em 17 de abril de 2019.

PEITER, Gleyse (Mato Grosso). Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso (Org.). **Projeto tom do pantanal: Caderno de Iniciação Musical**. WWF Brasil, 2002. 88 p.

PAPIM, A. A. P. et al. **Inclusão Escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. 1. Ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

PEREIRA, Sarita Araujo. Ensino Musical para surdos: um estudo de caso com utilização de tecnologia. *In: III SIMPOM - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA*, 3. 2014, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Simpom, 2014. Disponível em

<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1029/626>. Acesso em 20 de Abril de 2019.

PEREIRA Cunha; VIEIRA Maria. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, v 19, p. 62-67, set, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PRIOLLI, de Matos. **Princípios básicos da música para a juventude**. 40 ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas Ltda. 1999.

PENNA, Maura. **Música(s) e seus ensinios**, 1 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. *In* E. Fernandes (org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, Nídia Regina. Os surdos, a música e a educação. **Dialógica–Revista eletrônica**, v. 02, p. 01-11, set, 2008. Disponível em <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=226>. Acesso em 17 de Abril de 2019.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez editora, 2014.

SILVA, Aline Regina da; FAGUNDES, Orientadora: Flávia Maiara Lima. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de música do nei. *In*: CINTEDI - CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 1, 2014, Lagoa Nova. **Anais [...]**. Lagoa Nova. **Universidade Federal do Rio Grande de Norte**: Cintedi, 2014. Disponível em [http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_11\\_11\\_2014\\_20\\_56\\_58\\_idinscrito\\_4619\\_80ca0b587069651d90032fae11b7f3ef.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_11_11_2014_20_56_58_idinscrito_4619_80ca0b587069651d90032fae11b7f3ef.pdf). Acesso em 18 de Abril de 2019.

SILVA, Cristina Soares da. Atividades Musicais para Surdos: Uma experiência na Escola Municipal Rosa do Povo. 2008. (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação: Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

STROBEL, Karin. Surdos: vestígios não registrados na história. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008b.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação dos surdos no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf. 1999.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A utilização da música no processo de alfabetização**. São Roque, 2012.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998-a.

SKLIAR Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: CARLOS Skliar (Org.). **Educação e Exclusão**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

SKLIAR Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: CARLOS Skliar (Org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. p. 7-14.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes. 1984

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Brasileira. São Paulo, Martins, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

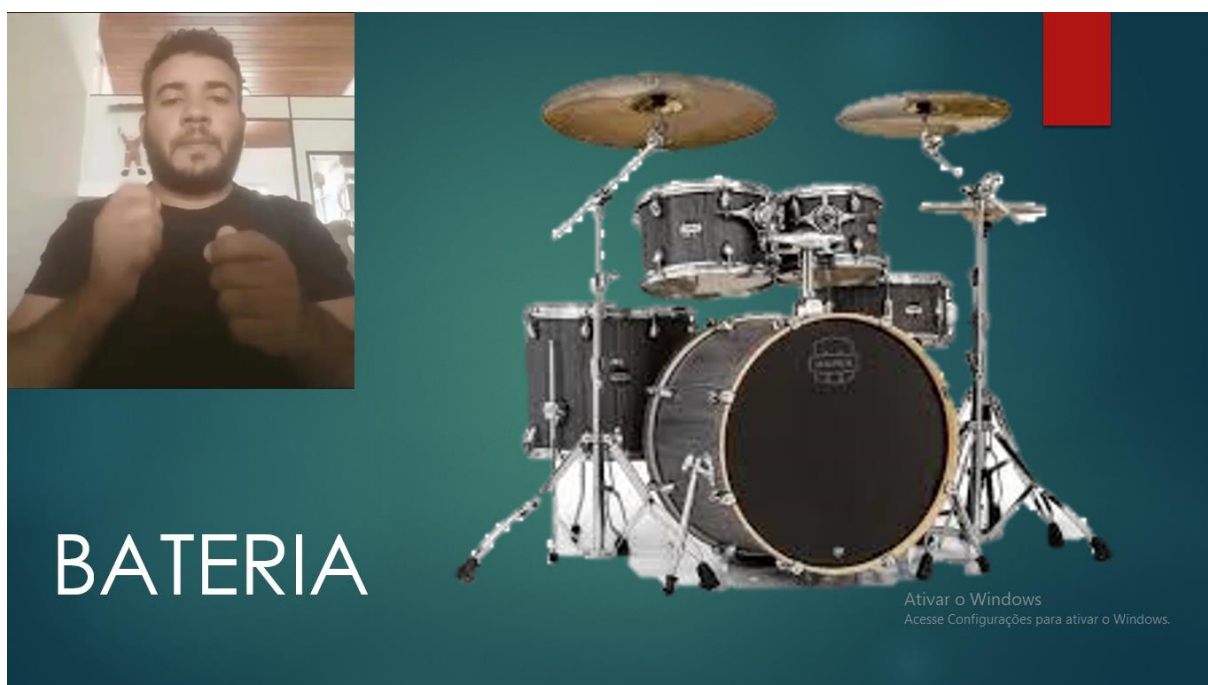
VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madri, Visor, 1997.

## APÊNDICES

**APÊNDICE 1 - SLIDES UTILIZADOS COMO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NAS AULAS COM O TEMA “OS INSTRUMENTOS MUSICAIS”. OS VÍDEOS EM FORMATO *GIF* MOSTRAM OS SINAIS DOS INSTRUMENTOS MUSICAIS EM LIBRAS.**

**LINK DE ACESSO AO JOGO:**

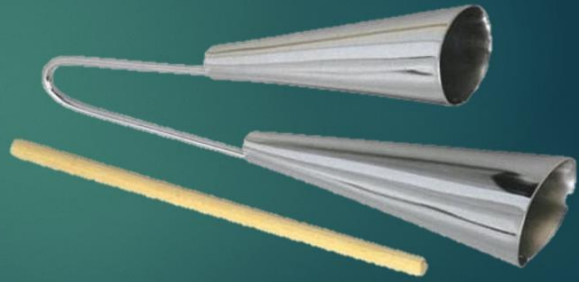
**[https://drive.google.com/open?id=1ZOvY7EG\\_3Ws7PUzWqekCYGEHWRQ5Hvem](https://drive.google.com/open?id=1ZOvY7EG_3Ws7PUzWqekCYGEHWRQ5Hvem)**







# AGOGÔ



Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar o Windows.



# FLAUTA TRANSVERSAL



Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar o Windows.



# VIOLÃO



# VIOLINO



Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar o Windows.



SAXOFONE

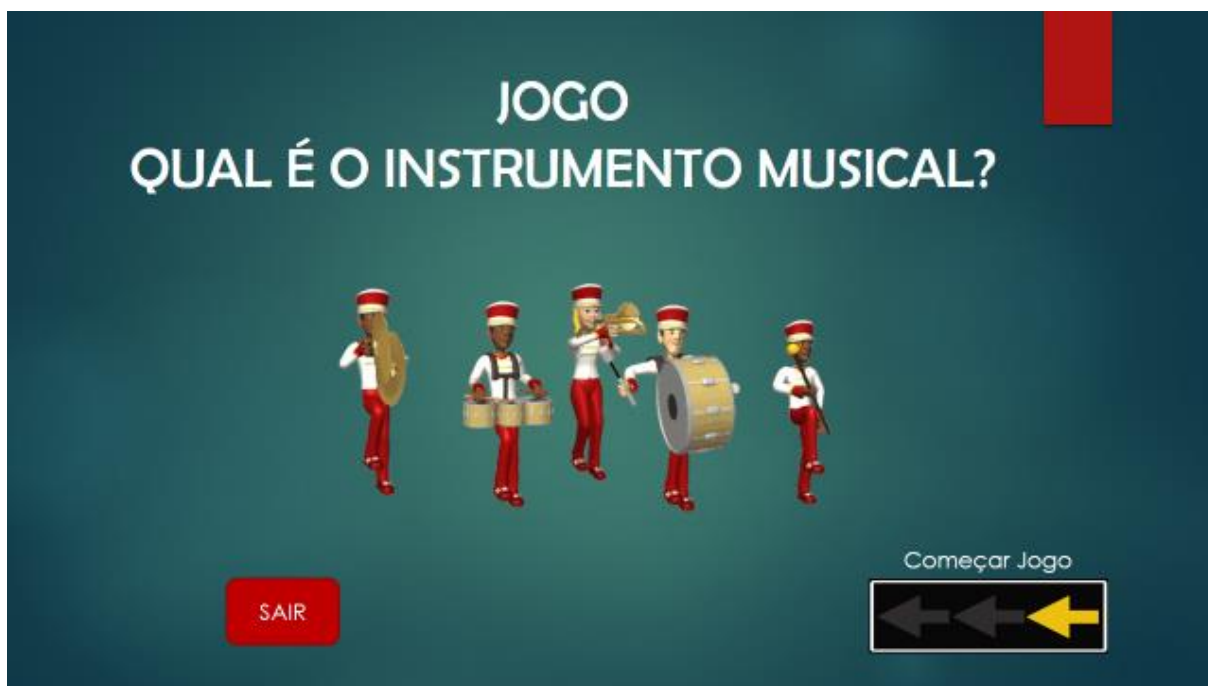


TROMPETE



Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar o Windows.

## APÊNDICE 2 - SLIDES DO JOGO ELABORADO COMO FERRAMENTA AVALIATIVA

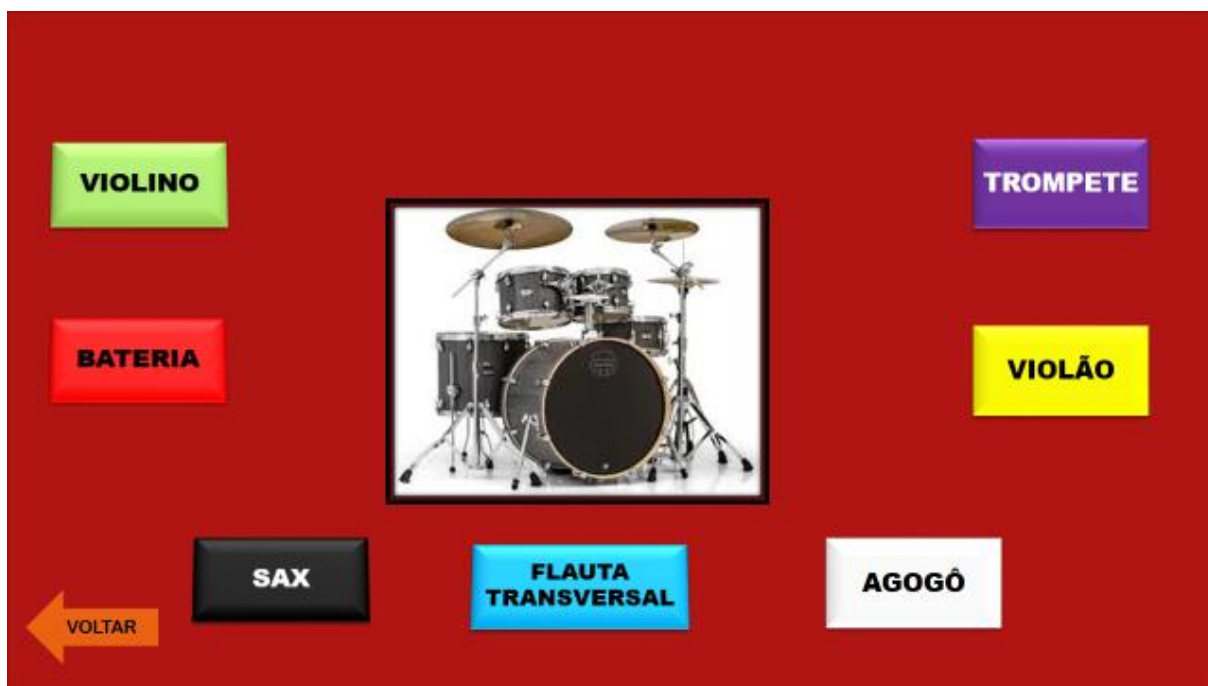
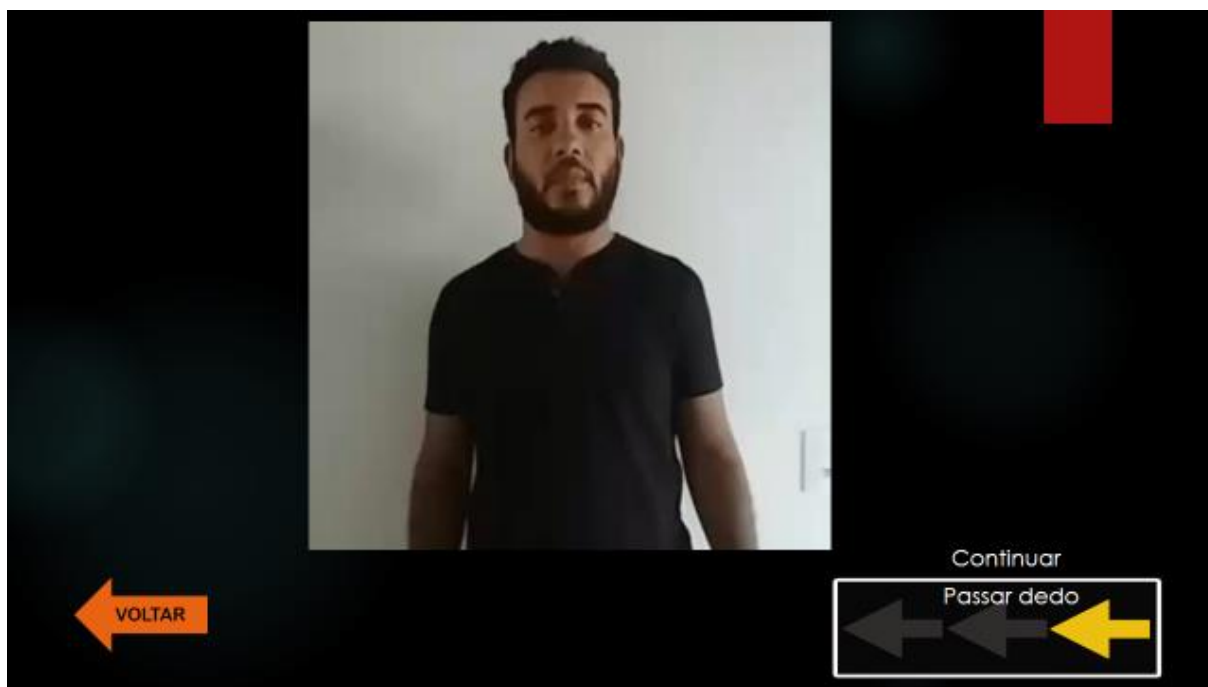


A central video call window shows a man with a beard and a black t-shirt. Surrounding the video are five icons of musical instruments: a flute (top left), a violin (top right), a trumpet (middle left), a drum set (middle center), and an acoustic guitar (middle right). At the bottom left is an orange arrow pointing left with the text "VOLTAR", and at the bottom right is a green arrow pointing right with the text "PRÓXIMO". A red vertical bar is on the right edge.

A central video call window shows the same man, now with his right hand raised as if gesturing. Surrounding the video are five icons of musical instruments: a drum set (top left), a violin (top right), a trumpet (middle left), an acoustic guitar (middle center), and a saxophone (middle right). At the bottom left is an orange arrow pointing left with the text "VOLTAR", and at the bottom right is a green arrow pointing right with the text "PRÓXIMO". A red vertical bar is on the right edge.



Obs.: Essa parte é um vídeo em que é realizada a seguinte pergunta: Qual o nome do instrumento musical?









# ERRADO

A central image of a red violin with a black bow, set against a white background within a black frame.

**VIOLINO**

**BATERIA**

**SAX**

**FLAUTA TRANSVERSAL**

**AGOGÔ**

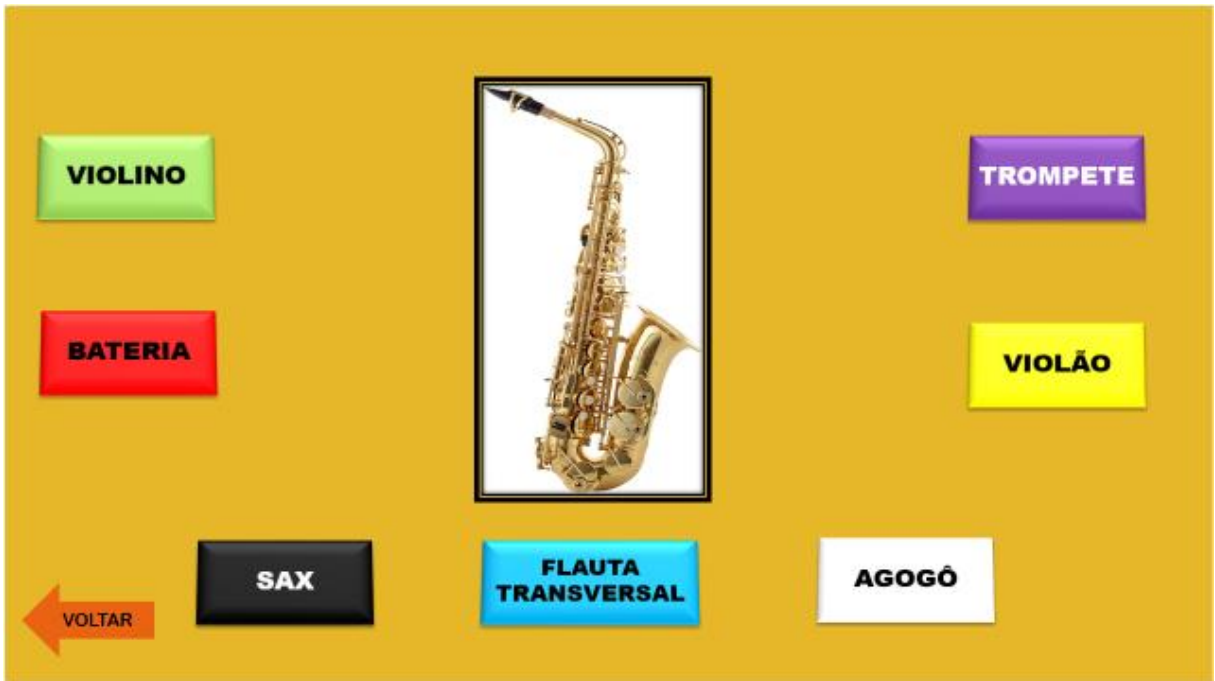
**TROMPETE**

**VIOLÃO**

**VOLTAR**







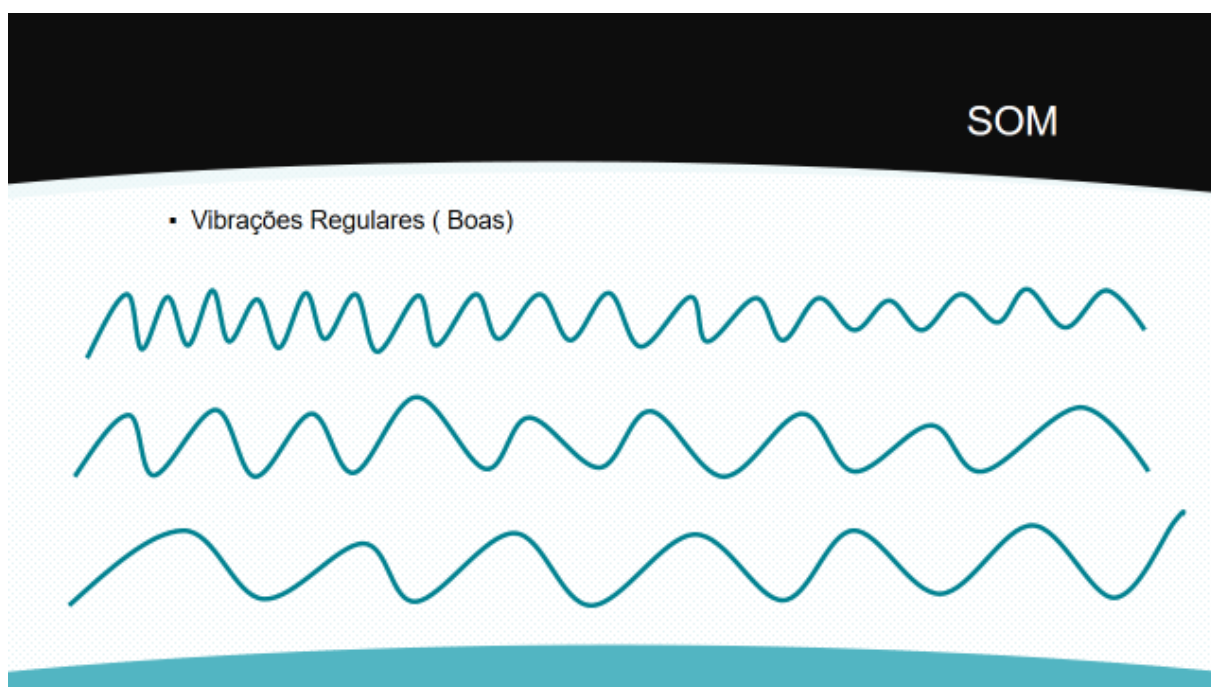








**APÊNDICE 3 – SLIDES UTILIZADOS COMO MATERIAL DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICO NAS AULAS COM O TEMA “O SOM E SUAS PROPRIEDADES”**



## BARULHO

- Vibrações Irregulares ( Ruins)



## DURAÇÃO DO SOM



Som Longo



Som Curto



**ALTURA DO SOM**

Som FINO ou AGUDO

Som GROSSO ou GRAVE

**INTENSIDADE**

Som FORTE

Som FRACO

Som FORTE

Som FRACO

# IDENTIDADE DO SOM

TIMBRE



flauta



voz (a)



violino



APÊNDICE 4 - JOGO ELABORADO PELO AUTOR PARA SER UTILIZADO COMO FERRAMENTA AVALIATIVA

LINK DE ACESSO AO JOGO:

[https://drive.google.com/open?id=1ZOvY7EG\\_3Ws7PUzWqekCYGEHWRQ5Hvem](https://drive.google.com/open?id=1ZOvY7EG_3Ws7PUzWqekCYGEHWRQ5Hvem)





**CERTO**

CONTINUAR



**ERRADO**



VOLTAR

# SOM LONGO ou SOM CURTO?

1



Som Longo

Som Curto

2



Som Longo

Som Curto




# CERTO

CONTINUAR



# ERRADO



VOLTAR



**ALTURA DO SOM**

Começar



# SOM AGUDO ou SOM GRAVE

1



Som AGUDO | Som GRAVE

2



Som AGUDO | Som GRAVE



# ERRADO



## SOM AGUDO ou SOM GRAVE

1



Som AGUDO | Som GRAVE

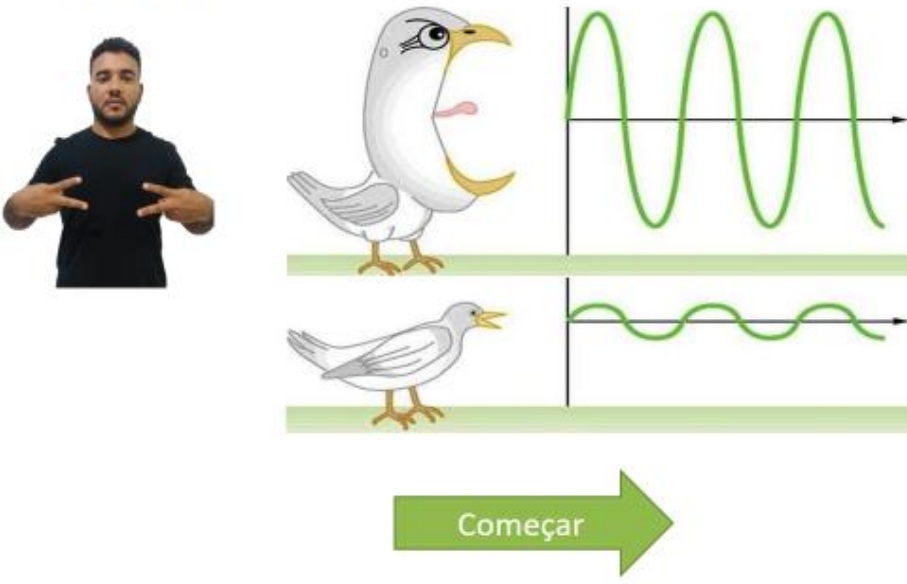
2



Som AGUDO | Som GRAVE



**INTENSIDADE**



Começar

**SOM FORTE ou SOM FRACO**

1



Som FORTE   Som FRACO

2



Som FORTE   Som FRACO



**CERTO**

CONTINUAR



**ERRADO**



VOLTAR

# SOM FORTE ou SOM FRACO

1



Som FORTE

Som FRACO



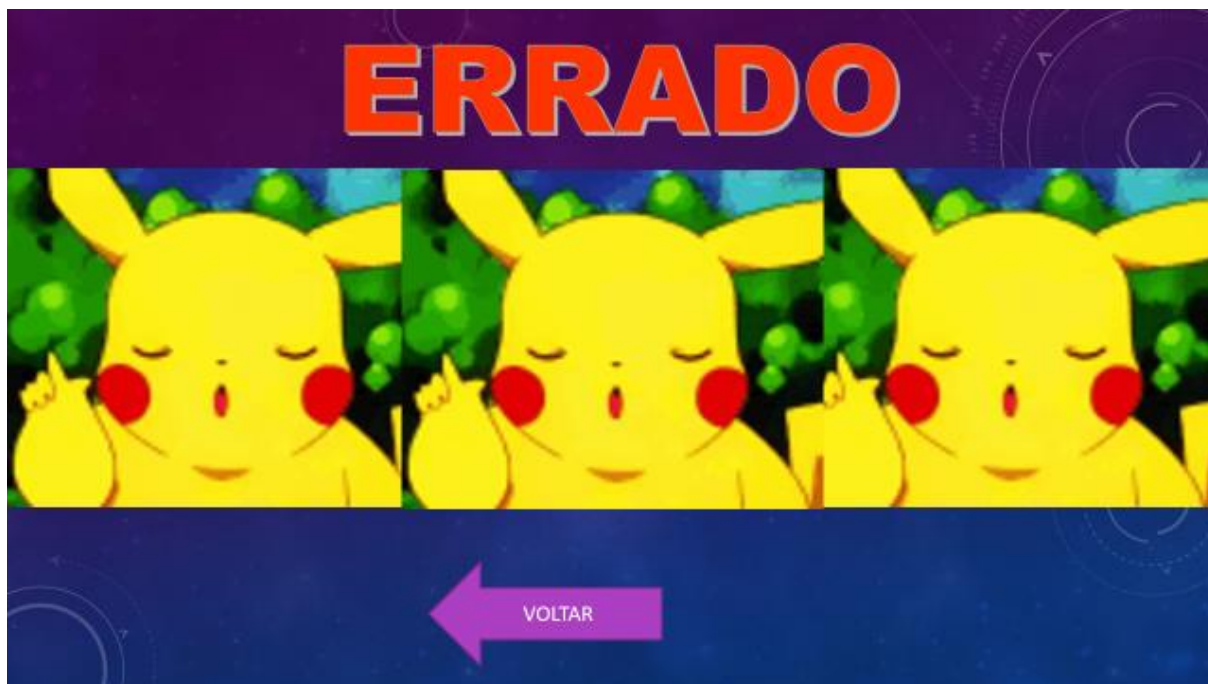
Som FORTE

Som FRACO

A row of three identical SpongeBob SquarePants characters, each smiling broadly and holding a yellow pencil, set against a blue background with purple pillars.

**CERTO**

CONTINUAR



## TIMBRE

### Dinâmica:

**Com os olhos vendados tente identificar qual som está sendo feito.**

Dicas Professor: Utilize os diversos sons no ambiente, desde sons regulares com instrumentos musicais até sons irregulares com barulhos e ruídos produzidos por móveis etc. Mas preze por sons que sejam percebidos com facilidade pelos alunos.

SAIR

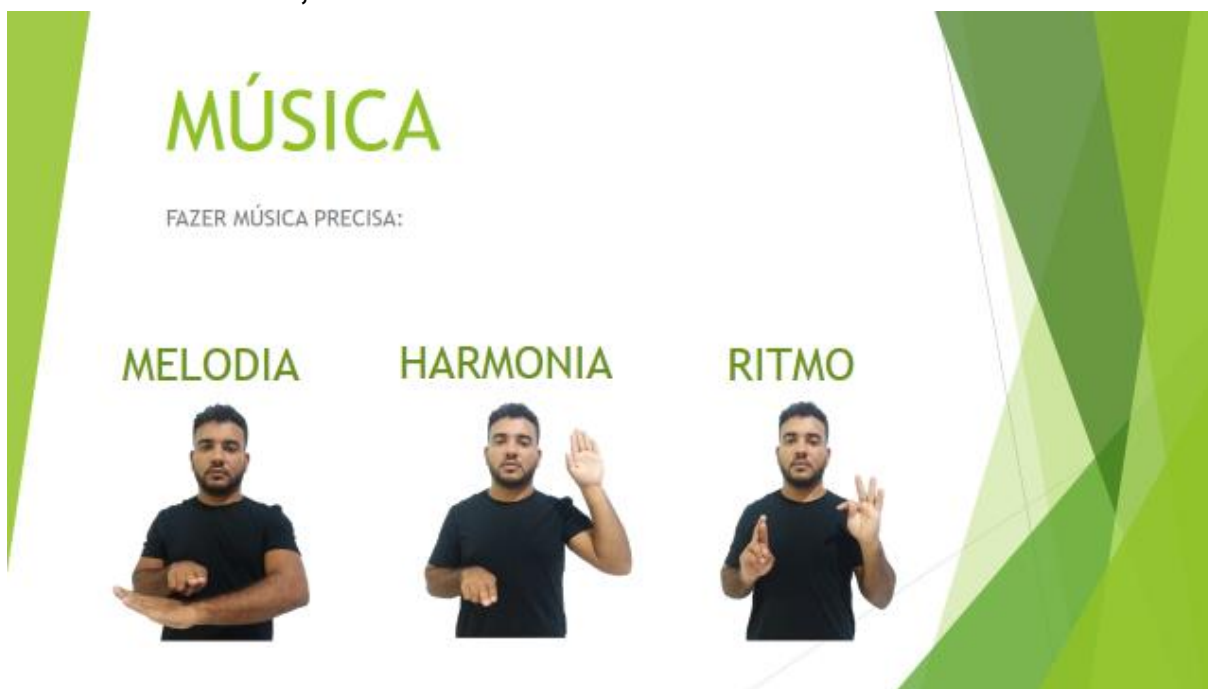
# FIM

ELABORADO POR WALKIMAR GUEDES

Os sinais de termos musicais utilizados neste trabalho foram extraídos do "Dicionário gestual musical" um trabalho oriundo do projeto "Mãos que Falam" realizado tendo como colaboradores: Abedias Pereira, Ivani Fermino Pereira, Reginaldo Varella Patta, Igor Jordão dos Santos, Leandro Andrade da Silva, Andréia Cordeiro Genú.



**APÊNDICE 5 – SLIDES UTILIZADOS COMO MATERIAL DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICO NAS AULAS COM O TEMA “AS PARTES QUE FORMAM A  
MÚSICA: MELODIA, HARMONIA E RITMO”**



# MELODIA



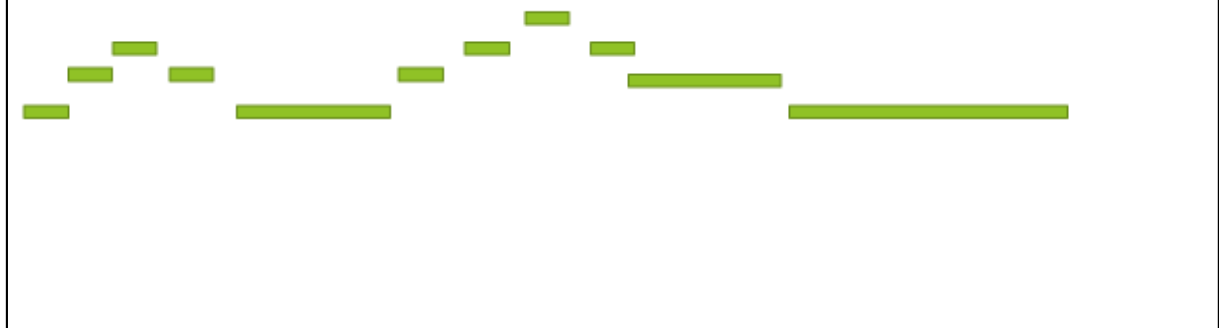
# MELODIA ( Com som CURTO)



### MELODIA ( Com som LONGO)



### MELODIA ( Com som CURTO e som LONGO)



### MELODIA ( Com som GRAVE)



### MELODIA ( Com som AGUDO)



### MELODIA ( Com som GRAVE e som AGUDO)



### MELODIA ( Com som FORTE)



### MELODIA ( Com som FRACO)



### MELODIA ( Com som FORTE e som FRACO)



# HARMONIA



## HARMONIA (Com som CURTO)



## HARMONIA (Com som LONGO)



## HARMONIA (Com som AGUDO)

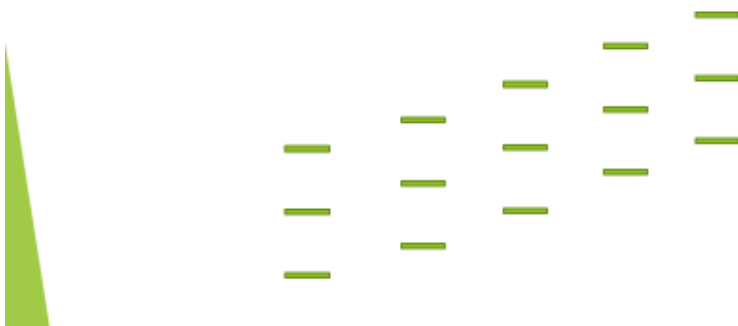




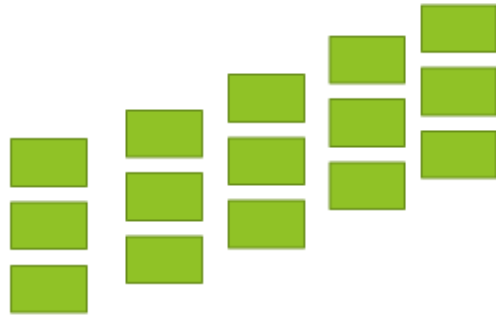
## HARMONIA (Com som GRAVE)



## HARMONIA (Com som FRACO)



## HARMONIA (Com som FORTE)



## RITMO



A figura do relógio é em formato *gif* e possui movimentos lentos (normal) do ponteiro



A figura do relógio é em formato *gif* e possui movimentos rápido



A figura do coração é em formato *gif* e possui movimentos lentos dos batimentos cardíacos fazendo analogia o ritmo musical.



A figura do coração é em formato *gif* e possui movimentos rápidos dos batimentos cardíacos fazendo analogia ao ritmo musical.



## SINAL RITMO



## EXERCÍCIO EM GRUPO

01 - Conceito de notação musical, Semínima (uma batida)



02 - Conceito de notação musical, Colcheia (duas batida)



03 - Exercício usando os dois conceitos de forma mista



## APÊNDICE 6 – MODELOS ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM FAMILIARES

Entrevista com Familiares

Aluno: \_\_\_\_\_

Membro da Família: \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ )  
Grau de Parentesco

Essa entrevista tem como objetivo entender qual o grau de contato com a música os surdos tiveram na infância e atualmente, para a partir de então termos elementos que embasem as reações do contato com a música observadas nas aulas.

1. Qual seu grau de parentesco com o surdo(a)?
2. Quando criança, antes de perceber que ele/ela era surdo(a), vocês colocavam música (canções de ninar, etc.) pra ele/ela ouvir?
3. Na infância dele/dela vocês costumavam ouvir música normalmente em casa? Se sim em que medida? (Volume baixo, normal ou alto).
4. Quando ele/ela estava na fase da adolescência continuou tendo contato com a música em casa, ou seja, vocês continuaram ouvindo som normalmente?
5. Você já parou para observar a reação do(a) \_\_\_\_\_ quando vocês estão ouvindo som (rádio, tv, música em caixas de som, etc).
6. Depois que perceberam que ele/ela era surdo(a) vocês continuaram ouvindo música normalmente em casa?
7. Você acha o surdo capaz de “curtir” música? Sentir a batida, dançar etc...
8. Atualmente você observa se ele/ela continuam em contato com a música em festa, igreja, bailes, etc...

## **APÊNDICE 7 – MODELOS ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

### Entrevista com surdos

Essa entrevista tem como objetivo saber qual a perspectiva dos surdos participantes das atividades do Centro de Atendimento Especializado da área de Surdez (CAES) com relação à possibilidade de aprendizagem de um instrumento musical e através desse expressar, criar e apreciar a música através de sua musicalidade.

1. Você assistiu vídeos ou acompanha artistas que interpretam músicas cantadas na internet? Se sim o que você acha sobre as interpretações em libras? Consegue perceber o sentimento expressado?
2. Você consegue sentir a vibração do som em ambientes que frequenta? (bares, bailes, boates, shows, igrejas, carros de som, etc). Muito ou pouco? Você percebe quando a música é rápida ou lenta?
3. Você consegue identificar vibrações diferentes? (fortes, fracas, rápidas, lentas, etc.) Descreva.
4. Você já teve oportunidade de subir em um palco durante um show ao vivo? Se sim, qual foi a sensação de sentir as vibrações?
5. O que você acha sobre o surdo aprender a tocar algum instrumento musical?
6. Você já teve contato com algum instrumento musical?
7. Você tem interesse e acha possível aprender a tocar algum instrumento musical?

## **APÊNDICE 8 – MODELOS ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – PÓS INTERVENÇÃO**

Essa entrevista tem como objetivo buscar dados de como e se ocorreu a assimilação e acomodação dos conceitos apresentados e estudados em sala.

1. Antes das aulas de música, como você pensava sobre a música?
2. Antes das aulas de música, você prestava atenção nas músicas quando tocadas em sons fortes? O que percebia? E agora como percebe o som?
3. Você conseguiu entender como é feito o som? Se sim, você consegue perceber quando o som está grave (grosso) e agudo (fino)?
4. Depois das aulas você consegue saber quando está sendo tocada uma melodia ou harmonia ou ritmo? Como?
5. Quais os sons que você sente mais a vibração? Som graves (grosso) ou sons (agudos)?
6. Antes das aulas você olhava para cada instrumento musical e conseguia imaginar o som deles? E depois do professor ter mostrado o som?

As perguntas acima são norteadoras para que a intérprete de LIBRAS possa usar das diversas estratégias para que os entrevistados entendam as perguntas.



## APÊNDICE 9 – MODELO DO QUESTIONÁRIO DE PERFIL APLICADO AOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Questionário de Perfil

Nome: \_\_\_\_\_

9. Qual de Surdez:

- a.  Leve 26 a 40db
- b.  Moderada 41 a 55db
- c.  Moderadamente Severa 56 – 70db
- d.  Severa 71 – 90db
- e.  Profunda - acima de 90db

10. Qual a sua faixa etária

- a.  menor de 18 anos
- b.  entre 18 e 21 anos
- c.  entre 21 e 35 anos
- d.  mais de 35 anos

11. Qual seu grau de escolarização?

- a.  Nunca estudou
- b.  Ensino Fundamental incompleto
- c.  Ensino Fundamental Completo
- d.  Ensino Médio incompleto
- e.  Ensino Médio completo
- f.  Ensino Superior incompleto
- g.  Ensino Superior Completo

12. Qual seu grau de letramento?

- a.  LIBRAS
- b.  Libras e Português (Bilíngue)
- c.  Estudando Português

13. Você entende textos escritos em português:

- a.  Não entendo
- b.  Entendo mais ou menos
- c.  Entendo bem

14. Em que núcleo você mora?

- a. ( ) Cidade Nova
  - b. ( ) Nova Marabá
  - c. ( ) Velha Marabá
  - d. ( ) São Félix I
  - e. ( ) São Félix II
  - f. ( ) Morada Nova
  - g. ( ) Outro, descreva\_\_\_\_\_
15. No bairro onde você mora as pessoas costumam ouvir som nas caixas em alto volume com que frequência?
- a. ( ) Muitas vezes na semana
  - b. ( ) Poucas vezes na semana
16. Você percebe quando o som está auto?
- a. ( ) Sim
  - b. ( ) Não
17. Você mora:
- a. ( ) Sozinho(a);
  - b. ( ) Com esposo(a) e filho(s);
  - c. ( ) Com seus pais;
  - d. ( ) Outro, descreva\_\_\_\_\_
18. Se não moras sozinho, onde você mora, como as pessoas ouvem música?
- a. ( ) no fone de ouvido;
  - b. ( ) em caixas de som;
  - c. ( ) não ouvem música.

As perguntas de 01 a 03 são no sentido de traçar um perfil mínimo dos participantes das aulas; as perguntas 04 e 05 foram feitas para tentar entender até onde posso utilizar textos em português nas aulas e as perguntas 06 a 10 foram feitas no sentido de entender qual o contato cotidiano cada surdo tem com a música no ambiente onde vivem.

**ANEXOS**

**ANEXO A - FICHA AUDIOLÓGICA RETIRADA DO MANUAL DE PROCEDIMENTOS EM AUDIOMETRIA TONAL LIMIAR, LOGOAUDIOMETRIA E MEDIDAS DE IMITÂNCIA ACÚSTICA ELABORADO PELO CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA EM 2013. P. 14**

<b>MÉDIA TONAL</b>	<b>DENOMINAÇÃO</b>	<b>HABILIDADE PARA OUVIR A FALA</b>
≤ 25 dBNA	Audição normal	Nenhuma dificuldade significativa
26 - 40 dBNA	Perda auditiva de grau leve	Dificuldade com fala fraca ou distante
41 - 55 dBNA	Perda auditiva de grau moderado	Dificuldade com fala em nível de conversação
56 - 70 dBNA	Perda auditiva de grau moderadamente severo	A fala deve ser forte; dificuldade para conversação em grupo
71 - 90 dBNA	Perda auditiva de grau severo	Dificuldade com fala intensa; entende somente fala gritada ou amplificada.
≥ 91 dB NA	Perda auditiva de grau profundo	Pode não entender nem a fala amplificada. Depende da leitura labial.

**Quadro 3: Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Lloyd e Kaplan (1978)**

## ANEXO B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_

\_, portador do RG: \_\_\_\_\_, estou ciente do convite para participar da pesquisa intitulada: “Musicalização de pessoas surdas: sugestões de estratégias didático-pedagógicas” sob a responsabilidade do pesquisador/discente Walkimar Guedes Silva Amorim, para relatório de pesquisa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, (FACED, Unifesspa).

Fui informado(a) que essa pesquisa terá como objetivos: 1. Observar de que maneira a pessoa surda apreende os ensinamentos no processo de musicalização; 2. Desenvolver estratégias didático-pedagógicas para a musicalização de pessoas surdas e; 3. Investigar quais instrumentos musicais os surdos percebem com maior clareza e se identificam.

Fui informado(a) também, que a realização de tal pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar estudos sobre a musicalização de pessoas surdas. Meu envolvimento nessa pesquisa consistirá em comparecer aos encontros previamente marcados e colaborar participando das aulas de musicalização para surdos, com entrevistas a serem realizadas sobre a minha experiência com a música. Permito que eu seja entrevistado e concordo com a gravação em vídeo de minha participação nas aulas de musicalização e nas entrevistas, para uso exclusivamente acadêmico-científico. Fui informado(a) que a minha participação é voluntária, estando à vontade para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento ou em qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A minha recusa em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em relação com o discente e a pesquisadora envolvidos ou com a instituição responsável. Fui informado(a) também, que os possíveis benefícios esperados referem-se ao meu compromisso com o direito de todos à música. Estou ciente que o acompanhamento da pesquisa será feito pelo discente e pela orientadora, que assinam este Termo, a partir da realização de respostas de questionário e entrevistas, que serão registradas em vídeo.

Fui informada que poderei solicitar esclarecimentos antes e durante o curso a respeito dos procedimentos necessários para o presente estudo. Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, desde que minha identidade não seja revelada. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes. Fui informada e estou ciente que não será oferecido ressarcimento financeiro, uma vez que a presente pesquisa é de cunho voluntário, não implicando em gastos extras para a minha participação.

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o E-mail do discente e da orientadora, para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto. Fui informado(a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

---

Pesquisador/Discente

Walkimar Guedes Silva Amorim. (FACED, Unifesspa)

Telefone: (94) 98115-3349 E-mail:walkimarguedes@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo Pesquisadora (FACED, Unifesspa) Telefone: (94) 81050059 E-mail: luceliaccr14@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Marabá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do colaborador da pesquisa

RG: \_\_\_\_\_

## **ANEXO C – MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAÇÃO DE VISITA À CASA DA CULTURA DE MARABÁ**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

### **REQUERIMENTO PARA SOLICITAÇÃO DE VISITA À CASA DA CULTURA DE MARABÁ**

#### **PRESIDENCIA**

Ilma. Sra.  
Wanda Américo  
Presidente da Fundação Casa da Cultura de Marabá – FCCM

Prezada Senhora,

Vimos através deste documento solicitar a permissão de visita à escola de música Moisés Araújo com alunos surdos do Centro de Atendimento Especializado na Área de Surdez (CAES).

Esta visita faz parte de uma das etapas de um trabalho de pesquisa sobre MUSICALIZAÇÃO DE SURDOS desenvolvido como projeto de extensão da Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) tendo como orientadora a professora Dr. Lucélia Cavalcante Rabelo e como discente pesquisador o músico Walkimar Guedes Silva Amorim.

Ressaltamos a importância dessa visita para a prática da acessibilidade e inclusão dos alunos surdos no universo musical. Tendo em vista o pouco trabalho realizado nesse sentido, temos a honra de incentivar e apresentar às pessoas surdas da cidade de Marabá o universo musical através da pesquisa em andamento. Pedimos a colaboração dos profissionais da música atuantes na escola para total apoio ao pesquisador no momento da visita com o objetivo de proporcionar aos surdos visitantes um contato prazeroso com a música respeitando suas especificidades.

Na expectativa de sermos atendidos no que ora requeremos, subscrevemo-nos.

Marabá, 13 de Maio de 2019.

Atenciosamente,

---

Orientadora da Pesquisa  
Prof. Dr. Lucélia Cavalcante Rabelo

---

Discente Pesquisador  
Walkimar Guedes Silva Amorim

## **ANEXO D – MODELO DE REQUERIMENTO PARA SOLICITAÇÃO DE VISITA À CASA DA CULTURA DE MARABÁ**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

### **REQUERIMENTO PARA SOLICITAÇÃO DE VISITA À CASA DA CULTURA DE MARABÁ DIREÇÃO DA ESCOLA DE MÚSICA**

Ilma. Sra.

Rosilan Sobrinho

Diretora da Escola de Música Moisés Araújo da Fundação Casa da Cultura de Marabá - FCCM

Prezada Senhora,

Vimos através deste documento solicitar a permissão de visita à escola de música Moisés Araújo com alunos surdos do Centro de Atendimento Especializado na Área de Surdez (CAES).

Esta visita faz parte de uma das etapas de um trabalho de pesquisa sobre MUSICALIZAÇÃO DE SURDOS desenvolvido como projeto de extensão da Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) tendo como orientadora a professora Dr. Lucélia Cavalcante Rabelo e como discente pesquisador o músico Walkimar Guedes Silva Amorim.

Ressaltamos a importância dessa visita para a prática da acessibilidade e inclusão dos alunos surdos no universo musical. Tendo em vista o pouco trabalho realizado nesse sentido, temos a honra de incentivar e apresentar às pessoas surdas da cidade de Marabá o universo musical através da pesquisa em andamento. Pedimos a colaboração dos profissionais da música atuantes na escola para total apoio ao pesquisador no momento da visita com o objetivo de proporcionar aos surdos visitantes um contato prazeroso com a música respeitando suas especificidades.

Na expectativa de sermos atendidos no que ora requeremos, subscrevemo-nos.

Marabá, 15 de Maio de 2019.

Atenciosamente,

---

Orientadora da Pesquisa  
Prof. Dr. Lucélia Cavalcante Rabelo

---

Discente Pesquisador  
Walkimar Guedes Silva Amorim



**ANEXO “E” - MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM -  
ADULTO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

Neste ato, \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade RG nº. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Av/Rua \_\_\_\_\_, nº. \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_. **AUTORIZO** o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada no trabalho de conclusão de curso de Walkimar Guedes Silva Amorim, em trabalhos de publicação e atividades de divulgação dos trabalhos da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA. Em seus diversos campi, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); folder de apresentação; anúncios em revistas e jornais em geral; home page; cartazes; mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros). Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Marabá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone p/ contato:(    ) \_\_\_\_\_