

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA

**MAÍRA SILVA ALVES**

**A MÚSICA COMO UM DOS FUNDAMENTOS ESSENCIAIS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA**

SÃO LUÍS

2022

**MAÍRA SILVA ALVES**

**A MÚSICA COMO UM DOS FUNDAMENTOS ESSENCIAIS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Música da Universidade Estadual do  
Maranhão – UEMA, como requisito para a  
obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientador: Prof. Me. João Costa Gouveia Neto

**SÃO LUÍS**

2022

Alves, Maíra Silva.

A música como um dos fundamentos essenciais para o desenvolvimento da criança surda / Maíra Silva Alves. – São Luís, 2022.

68 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Música Licenciatura, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientador: Prof. Me. João Costa Gouveia Neto.

1.Inclusão. 2.Música. 3.Surdos. I.Título.

CDU: 78-056.263

**MAÍRA SILVA ALVES**

**A MÚSICA COMO UM DOS FUNDAMENTOS ESSENCIAIS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA**

Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Música da  
Universidade Estadual do Maranhão –  
UEMA como requisito para obtenção  
grau de Licenciatura em Música.

Aprovado em     /     /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Me. João Costa Gouveia Neto** (Orientador)  
Universidade Estadual do Maranhão

---

**Profa. Esp. Fernanda Silva da Costa** (1º Examinador)  
Universidade Estadual do Maranhão

---

**Prof. Me. Willinson Carvalho do Rosário** (2º Examinador)  
Universidade Estadual do Maranhão

Dedico este trabalho à minha família e amigos.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço aos meus pais, pois eles são o verdadeiro motivo de eu ingressar na vida acadêmica e de realizar um estudo tão importante. Secundamente ao meu orientador, Prof. Me. João Costa Gouveia Neto, pela orientação desde o início e, principalmente, por ser um exemplo de grande profissional para mim. E aos meus familiares e amigos pelo apoio e incentivo. Obrigada a todos que sempre estiveram comigo.

## RESUMO

A música é uma fonte imensurável de alegria e prazer para o ser humano, presente nos momentos de felicidade e nos momentos de tristeza, possibilitando sensações inexplicáveis. As sensações trazidas pela música podem ser apreciadas pelo surdo e ensinadas desde a educação básica. A inclusão da música no currículo da educação básica traz benefícios individuais e coletivos para as pessoas em geral. O presente trabalho visa compreender a importância da música como um dos fundamentos essenciais para o desenvolvimento da capacidade motora, raciocínio e socialização das crianças surdas. A metodologia usada foi entrevistas e revisão de literatura com exploração bibliográfica em dispositivos legais de inclusão: Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 13.146/2015, a Lei nº 11.769/2008 e a Lei nº 13.278/2016, e em autores como Moura (2000), Hagiara-Cervellini (2003), Castro (2011), Louro (2012), Kuntze (2014) e Oliveira (2014). Os resultados demonstram a relevância da inclusão da disciplina música para formação do ser humano pois, contribui para reflexão, respeito e sensações das crianças surdas desde a mais tenra idade, bem como para o conhecimento cultural e social de acordo com os autores pesquisados. Dessa forma, o ensino de música deve ser ministrado de forma inclusiva pois, contribui para compreensão e formação integral do surdo, auxiliando na eliminação de barreiras comunicacionais e atitudinais existentes.

**Palavras-chave:** Inclusão; Música; Surdos.

## **ABSTRACT**

Music is an immeasurable source of joy and pleasure for the human being, present in moments of happiness and moments of sadness, enabling inexplicable sensations. The sensations brought by music can be appreciated by deaf people and taught since elementary education. The inclusion of music in the basic education curriculum brings individual and collective benefits to people in general. The presente work aims to understand the importance of music as one of the essential foundations for the development of motor skills, reasoning and socialization of deaf children. The methodology used was interviews and literature review with bibliographic exploration in legal devices of inclusion: Law No. 10.436/2002, Decree No. 5.626/2005, Law No. 13.146/2015, Law No. 11.769/2008 and Law No. 13.278/2016, and in authors such as Moura (2000), Hagiara-Cervellini (2003), Castro (2011), Louro (2012), Kuntze (2014) and Oliveira (2014). The results show the relevance of the inclusion of the music discipline for the formation of the human being because it contributes to reflection, respect and sensations of deaf children from an early age, as well as for cultural and social knowledge according to the authors surveyed. Thus, the teaching of music should be taught in an inclusive way because it contributes to the understanding and integral formation of deaf people, assisting in the elimination of existing attitudinal and communication barriers.

**Keywords:** Inclusion; Music; Deaf.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO PARA TODOS: inclusão e acessibilidade .....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>ASPECTOS HISTÓRICOS DA MÚSICA .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1</b>	<b>A música na história mundial.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2</b>	<b>Educação musical no Brasil: contexto histórico .....</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>ESTIGMA SOCIAL: relação música-surdez .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1</b>	<b>Estigma e representação .....</b>	<b>29</b>
<b>4.2</b>	<b>Educação para surdos.....</b>	<b>32</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Educação musical para surdos .....</b>	<b>35</b>
<b>5</b>	<b>A MÚSICA E A CRIANÇA SURDA.....</b>	<b>40</b>
<b>5.1</b>	<b>A importância da música na vida da criança surda.....</b>	<b>41</b>
<b>5.2</b>	<b>Família e escola: algumas perspectivas .....</b>	<b>44</b>
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>48</b>
<b>6.1</b>	<b>Metodologia.....</b>	<b>48</b>
<b>6.2</b>	<b>Análise das entrevistas .....</b>	<b>50</b>
<b>6.3</b>	<b>Análise do questionário.....</b>	<b>55</b>
<b>6.4</b>	<b>Análise do formulário .....</b>	<b>57</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO AOS PAIS DA CRIANÇA SURDA .....</b>	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A história da humanidade aponta o grande estigma criado com relação às pessoas com deficiência, os tratando de forma desigual, negligenciando suas habilidades e impossibilitando seus desenvolvimentos como seres humanos.

Embora tenha-se uma legislação que determina claramente a inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional, o ensino de música para os sujeitos surdos ainda é um desafio. Tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no inciso I do artigo 59, assegura aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e organizações para atender as suas necessidades”, é dever das instituições de ensino brasileiras, em todos os níveis de escolarização, desenvolver procedimentos para inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996).

Diante dessa realidade, nos últimos anos, as discussões acerca do assunto “Música e Surdez” se ampliaram bastante na academia e vários autores vêm se empenhando em entender melhor este campo, visando principalmente a inserção da música na vida do indivíduo surdo.

Pesquisadores da área discutem a relação música-surdez, dentre estes Moura (2000), Hagiara-Cervellini (2003), Castro (2011), Louro (2012), Kuntze (2014) e Oliveira (2014). Estes autores abordam a música na vida do sujeito surdo e como as experiências musicais fazem diferença no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e corporal e na formação integral como ser humano.

O processo de construção deste trabalho baseia-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, coleta de dados através de entrevistas e algumas legislações sancionadas ao longo dos últimos anos no Brasil, devido às demandas sociais, afim de solidificar e reafirmar a importância deste tema. A sanção dessas legislações foi de grande vitória para a comunidade surda, outrossim, para as crianças surdas.

Entre elas, a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; o Decreto Presidencial nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que insere a Libras como “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005); e a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015.

Sobre as leis que trata sobre o ensino de música nas escolas há a Lei nº11.769/2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica e a Lei nº13.278/2016 que determina o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. A Lei nº11.769/2008, apesar de ter sido um importante instrumento de discussão sobre a importância da música na escola, foi revogada pela Lei nº13.278/2016, havendo assim, um retrocesso com relação ao ensino de música nas escolas.

A inclusão da Libras na capacitação de profissionais e a obrigatoriedade do ensino de arte e música nas escolas de ensino regular são marcos que tornam possível a educação musical para surdos, contudo, os licenciandos em música concluem a graduação sem uma preparação correta de metodologias adequadas para dar uma aula de música com qualidade para crianças surdas.

Perante isto, ainda se faz necessário metodologias de ensino que alcancem as crianças surdas de forma que as façam sentirem apreço pela música, pois a comunidade escolar ainda é despreparada para o recebimento de tal público. Portanto, a criança surda se tornou o grande público alvo deste estudo afim de demonstrar as capacidades cognitiva e corporal que elas podem desenvolver em contato com a música desde sua tenra infância.

Nesse sentido, a família e a escola possuem um papel fundamental na educação da criança e, como instâncias complementares, trabalham juntas neste processo. Entretanto, as primeiras experiências musicais vividas são através do convívio familiar, logo, os pais não devem privar seus filhos de tais experiências ao descobrirem a sua surdez, ao invés disso, devem incentivá-las e sempre apoiá-las, pois a música na vida de uma criança surda se faz de extrema importância no seu desenvolvimento integral como ser humano. A escola, por sua vez, possui o papel de aprimorar e moldar os conhecimentos da criança adquiridos no contexto familiar.

Estas experiências musicais possibilitam que a criança surda desenvolva sua capacidade motora, raciocínio e socialização, além de lhe mostrar um mundo com mais beleza, pois a música proporciona isto, nos traz aconchego e calma. Portanto, ao longo da pesquisa será possível entender como é importante o ensino da música para o processo de desenvolvimento da criança surda.

Importante pontuar que a motivação para a realização desse estudo surgiu durante a primeira disciplina de Prática Curricular no curso de música da Universidade

Estadual do Maranhão, ministrada pelo Prof. João Gouveia, onde pensou-se em desenvolver uma pesquisa relacionada a esse tema.

Lembrando que não há registros de trabalhos acadêmicos relacionados a esse tema no curso de música da Universidade Estadual do Maranhão, em São Luís – MA, dessa forma, esse estudo é relevante por contribuir para reflexão da comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão da música na vida de crianças surdas, eliminando os estigmas criados na sociedade.

Ao longo do trabalho refletiremos sobre a questão: a criança surda pode desenvolver a capacidade cognitiva e consciência corporal através da música?

A música como uma das fontes mais prazerosas já conhecidas pelo homem possibilitará à criança surda experiências musicais, contribuindo no desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e consciência corporal, além de proporcionar a criança momentos de prazer e realização humana.

Portanto, este trabalho possui como objetivo geral entender e compreender a importância da música como um dos fundamentos essenciais para o desenvolvimento da criança surda; e objetivos específicos como discutir o estigma contra as crianças surdas formado pela sociedade, descrever como as crianças surdas podem usufruir do mundo musical, analisar o desenvolvimento cognitivo e consciência corporal das crianças surdas que vivenciam a música e pontuar os benefícios da música na vida da criança surda.

O presente estudo está estruturado em sete capítulos para melhor compreensão em relação à temática deste trabalho. O primeiro capítulo se remete ao tema, na qual engloba a sua relevância, justificativa, objetivos a serem alcançados e metodologia utilizada.

O segundo capítulo trata sobre a educação para todos e sobre as principais leis sancionadas ao longo dos anos que asseguram a inclusão e a acessibilidade. Posteriormente, no terceiro capítulo, faz-se um resgate da história da música no contexto mundial e em seguida, a música no contexto educacional brasileiro.

O quarto capítulo deste trabalho aborda sobre o estigma e representatividade do sujeito surdo, trazendo os principais marcos, leis e documentos sancionados ao longo dos anos, que tratam sobre a educação para surdos, focando na educação musical para surdos no Brasil.

Em seguida, no quinto capítulo, é discutido sobre a importância da música na vida da criança surda, os benefícios e as capacidades que a criança pode adquirir e

desenvolver tendo a presença da música em sua vida, além de relatar a fundamentação que a família e a comunidade escolar possuem para que o ensino de música aconteça de forma inclusiva e integral nas escolas de educação básica.

No sexto capítulo há a descrição dos resultados obtidos através das coletas de dados, sendo elas: entrevistas, questionários e formulários. E por fim, no sétimo capítulo, têm-se as considerações finais do trabalho abordando os principais pontos do estudo em questão.

## **2 EDUCAÇÃO PARA TODOS: inclusão e acessibilidade**

Pensar a respeito de uma educação inclusiva significa pensar sobre a educação para todos, pois

O paradigma da educação inclusiva configura-se como um tema relevante na teoria da educação na contemporaneidade, apresentando-se como uma concepção educacional que busca construir uma prática de educação orientada para a superação da discriminação e segregação a que foram submetidos historicamente os alunos com necessidades educativas especiais em suas múltiplas formas de expressão (BERNARDO, 2012, p. 27).

Desta forma, se faz oportuno destacar aqui a Declaração dos Direitos Humanos, “fruto da reunião da UNESCO em 1948, que através dos seus 30 artigos, estabelecem os direitos e deveres da humanidade a fim de que todos gozem de plena cidadania” (ROCHA, 2016, p. 21). Evidencia-se assim dois artigos importantes desta declaração que são: 1º) “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”; 7º) “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei” (UNESCO, 1998, p. 2-3). A Declaração dos Direitos Humanos ainda ressalta sobre a Educação para Todos em seus artigos 26-1 e 27-1, como consta seguir:

Artigo 26 - 1. Todo homem tem direito à educação(...) 2. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito aos direitos do homem e às liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnico e religioso, assim como o desenvolvimento das Nações Unidas para a manutenção da paz;

Artigo 27 – 1. Todos têm direito de tomar parte, livremente, na vida cultural da comunidade, de beneficiar-se com a arte e de participar do progresso científico assim como dos benefícios dele resultantes (UNESCO, 1998, p. 5-6).

Segundo Rocha (2016, p. 21), “em ambos os artigos vemos claramente ressaltado o direito irrevogável à educação e à cultura como parte integrante do desenvolvimento de todo ser humano”. A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) ocorrida em Jomtien, na Tailândia, ainda determina que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, art. 3, parágrafo 5).

A Declaração é constituída de 10 artigos na qual dois destes se fazem importantes para a proposta desta pesquisa: o 3º e 6º. O artigo 3º trata sobre universalizar o acesso à educação e promover a equidade; artigo 6º busca propiciar um ambiente adequado à aprendizagem. Segundo Rocha (2016, p. 22) “pela primeira vez, aparece o termo *equidade*, substituindo o termo anterior *igualdade*, para se referir a um acesso justo e que contemplasse a necessidade educacional especial do indivíduo”.

Nesse contexto, foi realizado também na cidade de Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, da qual resultou a Declaração de Salamanca, contendo 85 artigos que reafirmam o compromisso de uma Educação para Todos e adotada de cinco princípios norteadores, na qual destacam-se o quarto e quinto item por tratarem diretamente da temática em questão:

- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

Para Rocha (2016, p. 23) “a escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca, é a própria escola regular, o local de ensino formal principal para as crianças”. O princípio fundamental da escola inclusiva é “de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5). Evidencia-se,

dessa forma, que a escola deve se adaptar à criança e suas necessidades e não o contrário.

Neste contexto, pode-se inferir que a possibilidade de uma educação musical inclusiva está relacionada à compreensão de que o campo da educação musical, com seus princípios filosóficos e sua respectiva prática pedagógica subjacente, deverá aderir incondicionalmente à perspectiva da educação para todos e da valorização das diferenças como elementos fundamentais para a educação de alunos com e sem deficiência (BERNARDO, 2012, p. 29).

A partir de então vários documentos foram surgindo e se tornando grandes marcos na história da inclusão no mundo, dentre eles, Rocha (2016, p. 24-25) destaca alguns:

- A Carta de Luxemburgo (1996) cujo princípios deliberados, giravam em torno da igualdade de oportunidades e o direito à participação da pessoa com deficiência, ao propor uma “Escola para todos e para cada um”;
- O Relatório entregue pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI à UNESCO (1996), publicado em livro com o título: Educação: Um Tesouro a Descobrir, sob a coordenação de Jacques Delors. Segundo ele, a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 2004, p. 89);
- A Carta para o 3º Milênio pela Assembleia Governativa da REHABILITATION INTERNACIONAL (1999), na cidade de Londres – Grã-Bretanha, que conclama todas as nações a criarem políticas que estimulem a inclusão da pessoa deficiente, de forma plena, na vida comunitária. Esse documento faz ainda um apelo aos seus Países-Membros a fim de que estes apoiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
- A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências (1999), na Guatemala, entra em vigor em nosso país por meio do Decreto nº 3.956, de outubro de 2001. Ela aclama que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, além de definir a discriminação como toda e qualquer diferenciação ou exclusão baseada na deficiência, que impeça ou negue o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais;
- O Plano de Dakar: cumprir os nossos compromissos comuns até 2015 e a Declaração de Dakar – ambos frutos da Conferência Mundial de Dakar, em 2000;
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado na cidade de Montreal, Canadá;
- A Declaração de Madrid (2002) que reconhece e apregoa que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos assim como todos os demais cidadãos;
- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 6 de dezembro de 2006, e firmada pelo Brasil em março de 2007, em conjunto com o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A inclusão destas legislações em busca da igualdade social ainda é um grande desafio enfrentado no século atual, pois essas propostas inclusivas ainda não garantem a individualidade reconhecida dos alunos com deficiência e as condições necessárias que precisam. Para tal mudança, a sociedade há de abolir essa estruturação estigmatizada estabelecida para a aceitação desses sujeitos como pessoas que possuem em si condições reais de desenvolvimento para assim estruturar um processo de ensino voltado para os valores democrático e igualitário.

Se faz importante também que a sociedade compreenda essa necessidade de legitimar a igualdade de condições a todos e lutar pelo objetivo de aceitação dos sujeitos com deficiência, tendo em mente os valores de uma sociedade mais justa.

“Neste contexto, uma educação destinada ao atendimento de todas as pessoas, pressupõe o reconhecimento e a valorização das diferenças e das necessidades educacionais específicas como um princípio fundamental do processo educativo” (BERNARDO, 2012, p. 27). Segundo Bernardo (2012, p. 28)

A educação inclusiva, portanto, demanda uma ruptura com a concepção tradicional de educação que se fundamenta em processos organizados em torno da valorização da normalização e da homogeneização, e, portanto, no não reconhecimento das heterogeneidades, diferenças e diversidades próprias da natureza humana.

Segundo Rocha (2016, p. 25) “na tentativa de atender às determinações dos organismos internacionais, o Brasil promove nesse período uma série de modificações em suas políticas educacionais”. Logo, se faz oportuno destacar aqui alguns decretos anos 50 e 60 que tratam sobre o atendimento educacional especializado. De acordo com Fontes (2009, p. 29)

[...] o surgimento das campanhas nacionais destinadas à educação dos surdos (Decreto Federal nº 42.728/57), o ensino à reabilitação dos deficientes visuais (Decreto Federal nº 44.236/58) e o atendimento especializado aos (às) alunos (as) com deficiência mental (Decreto Federal nº 48.961/60).

Nesse sentido, com as discussões a nível mundial sobre igualdade e promoção de paz, em 5 de outubro de 1988 é aprovada e promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Rocha (2016, p. 26) ressalta os objetivos principais segundo descrito no Art. 3º:

- I- Constituir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II- Garantir o desenvolvimento nacional;

- III- Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV- Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Ainda de acordo com Rocha (2016, p. 26):

Observamos uma iniciativa em minimizar as diferenças que agravam a condição de vida dos grupos historicamente marginalizados ao se estabelecer que os dispositivos constitucionais de nossa Carta Magna objetivam a construção de uma sociedade justa, onde todos possam usufruir de seus direitos, sem sofrerem penalidades por serem diferentes.

Segundo a mesma autora (idem, p. 27) “após a promulgação da Constituição Federal de 1988 deu-se uma explosão de vários marcos legais que tratavam do direito das minorias sociais, dos quais fazem parte as pessoas com alguma deficiência”, dessa forma, destacam-se:

- A Lei Federal nº 7.853/89 que discorre sobre o apoio aos interesses coletivos das pessoas com deficiência e a sua integração social inclusive trata como crime passível de punição se algum estabelecimento de ensino no Brasil, seja público ou privado, “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa” a matrícula em qualquer tipo de curso, em qualquer tipo de modalidade, em virtude de qualquer deficiência de um educando” (BRASIL, 1989);
- Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que reforça o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, com acesso igualitário e também assegura a sua permanência na escola, sendo ela um ambiente onde a criança seja respeitada, assegurando o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A educação e o ensino de arte, por sua vez, são mencionados nos seus Capítulos 53, 54, 58 (BRASIL, 1990).

Em 1996, as discussões sobre as políticas de educação ganham reforço com a aprovação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, em 20 de dezembro de 1996, sendo que a primeira foi a Lei 4.024/61 e a segunda, Lei 5.692/71. Segundo Rocha (2016, p. 28), a terceira LDB “disciplina o ensino no Brasil em todos os níveis, desde a creche até a universidade, e em todas as modalidades”. Esta Lei ainda reafirma em seu Art. 3º “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). A Lei 9.394/96, de acordo com Rocha (2016, p. 28), “assegura que todos, alunos comuns e alunos em condições especiais, tenham acesso ao ensino, a pesquisa, a criação, inclusive aqueles relacionados à arte e à cultura”, tornando ainda “as artes visuais, a dança, a música e o

teatro” componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

A partir destas afirmações pode-se inferir que o movimento da educação musical na direção da educação inclusiva considera, por um lado, o paradigma da educação inclusiva como um processo de transformação das práticas pedagógicas ligadas à educação de uma forma geral, caminhando no sentido de assegurar a educação para todos, valorizando as diversidades humanas e promovendo a eliminação das barreiras para o acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola e, por outro, o reconhecimento de que a educação musical apresenta concepções que se aproximam das propostas inclusivas na medida em que procuram realizar um distanciamento da perspectiva tradicional de educação musical, propondo processos educacionais que valorizem o fazer criativo e as experiências dos alunos, criando contextos férteis para a inclusão (BERNARDO, 2012, p. 33).

A partir da LDB 9.394/96 surgiram outros importantes documentos relacionados à educação básica, sendo eles:

- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), o RCNEI – Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (2000);
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental I e II (1997; 1998);
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN do Ensino Médio (2000) (Rocha, 2016, p. 30).

Esses documentos, de acordo com Rocha (2016, p. 30) “são referenciais e parâmetros que funcionam como uma base para a educação nacional, porém não passaram de propostas documentais”. Em consequência dessas lacunas na educação brasileira foram elaboradas a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 3.284, de 07 de novembro de 2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, bem como aqueles para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Em 2016 passou a vigorar a Lei 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência. Destaca-se aqui o Art. 27 da referida Lei na qual assegura:

(...) sistema educacional inclusivo em todos os níveis de educação ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo

suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A referida Lei ainda discorre sobre a obrigatoriedade em oferecer uma educação sem custos adicionais a estes alunos, conforme o parágrafo 1º do Art. 28, e ainda encarrega o poder público de criar e aprimorar um sistema educacional inclusivo.

Nesse sentido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência abre um leque maior para as pesquisas na área educacional inclusiva buscando um perfil de escola que ofereça um espaço de aprendizagem diferenciada e de qualidade para todos, demonstrando avanço das discussões travadas nas últimas décadas e nos levando à consciência que o Brasil deve cumprir os tratados e acordos internacionais (ROCHA, 2016, p. 31).

O mais atual documento que trata sobre a inclusão educacional no país é o decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020, que “institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020). Contudo, esse decreto viabiliza uma educação às pessoas com deficiência ausente das aulas de classe comum, impedindo o aprendizado em grupos e de forma igualitária, impossibilitando uma convivência cotidiana entre as crianças com ou sem deficiência dentro de uma sala de aula e negando a participação e acesso a um modelo de educação comum a todos.

De acordo com Abrasco (2020), o decreto nº 10502/2020 é de fato um retrocesso para a educação inclusiva do país, pois retomou determinadas perspectivas que haviam sido superadas há décadas, nos estudos sobre educação e na legislação internacional que a ampara. Vale ressaltar que a participação social foi negada e não passou por discussão ampla com a sociedade e, especificamente, com representantes dos movimentos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência.

A partir das legislações abordadas neste capítulo sobre a acessibilidade e a inclusão no contexto da educação básica, visando o ensino de música para a criança surda, tornou-se evidente que ainda há um longo caminho a percorrer até que a efetivação integral dessas leis ocorra nos espaços educacionais, pois elas apontam para escolas inclusivas e acolhedoras, porém, a educação ainda não é um bem comum e igual para todos os cidadãos. Somente após essa mudança, no que diz respeito às políticas educacionais que tratam sobre a acessibilidade e inclusão, é que o ensino de música para alunos surdos nas escolas de educação básica poderá acontecer de forma integral e inclusiva para todos.

### **3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA MÚSICA**

Antes de tudo, é oportuno entender um pouco mais sobre o contexto histórico da música ao longo dos anos, destarte, será feito um resgate dos primeiros vestígios musicais registrados pelo homem na história e, posteriormente, relatar a música no contexto educacional no Brasil a fim de comprovar a ausência de uma educação musical inclusiva ao longo dos anos.

#### **3.1 A música na história mundial**

A música está presente na humanidade desde os tempos mais remotos, desempenhando um grande papel na sociedade e contribuindo para a vida humana. Contudo, não há registros sonoros nem escritos da música nos primórdios da civilização. “Ademais, o ensino sistematizado da música, da forma como observamos nos dias presentes, só foi possível depois de o homem ter alcançado determinado grau de compreensão do fenômeno musical” (SIMÕES, 2016, p. 86).

Edison Frederico (1999, p.7) relata em seu livro “Música breve história” que antes mesmo da descoberta do som já existia o ritmo, sendo percebido pelo homem em seus próprios movimentos ao andar, através do caminhar no ritmo mais rápido ou mais lento, em sua forma de ser e estar no mundo e em seus diversos movimentos realizados com o corpo ao longo da vida.

Segundo Candé (2001, p. 46), por volta de 40.000 anos atrás, o homem passa a descobrir uma consciência musical que se manifesta de forma imitativa através dos sons da natureza. Candé (2001) ainda fala que a partir de 9.000 a.C., ocorre uma sistematização dos fenômenos sonoros com o surgimento das primeiras civilizações (homens primitivos), na qual passaram a diferenciar a linguagem falada do canto, a dança e a música instrumental das expressões gestuais que emitiam sons.

A origem da música foi sensorial e vocal (...). Quando o sentimento e a emoção mexem com o sistema muscular, ele, estimulado pelo prazer ou pela alegria, produz uma contração no peito, da laringe e das cordas vocais. A voz acaba sendo um gesto, e a arte musical veio das exclamações que o homem primitivo usou como sinais (FREDERICO, 1999, p. 7).

A partir de então a linguagem musical foi criando forma o que antes eram gritos que simbolizavam sentimentos ao passar do tempo foram se transformando em sons e aos poucos se descobrindo as notas musicais.

A partir do conhecimento dos sons o homem primitivo foi desenvolvendo instrumentos musicais começando pela produção de sons através do próprio corpo, como a garganta, as mãos, os pés, a boca, o estalar de dedos com isso produzindo também as músicas rítmicas, mais tarde elaboraram seus instrumentos a partir dos instrumentos de trabalho, usados apenas nos cultos pois esses instrumentos eram considerados como sagrados (PEREIRA, 2015, p. 22).

Logo, o conhecimento musical foi se aprimorando e se tornando parte integrante da formação e educação das sociedades antigas, sendo assim transmitido de geração em geração.

Muitos historiadores apontam que a música na antiguidade era repleta de sentido ritualístico tendo como instrumento mais utilizado a voz, pois era por meio dela que se dava a comunicação e nessa época a música tinha apenas um sentido, comunicar-se com o povo e com os deuses.

Segundo Costta (2012) observa-se que na Grécia a música servia como uma ponte para estarem mais próximos das divindades, um caminho para a perfeição, inclusive, o termo "música", tem origem nas Musas, que são divindades que inspiravam as artes e as ciências. Nesse período, a música era agregada ao teatro e à dança, formando um conjunto, e ao som da lira eram recitados poemas.

No teatro grego havia algumas encenações chamadas “tragédias gregas” onde eram inteiramente cantadas e acompanhadas pela cítara, lira e instrumentos de sopro nominados aulos. É oportuno pontuar aqui um grande filósofo grego que é importante destaque na antiguidade: Pitágoras, responsável pelo descobrimento das notas e os intervalos musicais (COSTTA, 2012).

Sobre a civilização romana, Costta (2012) diz que a música teve grande influência da música grega, pela música ocidental e pelos etruscos<sup>1</sup>. Os romanos faziam uso da música para sinalizar ações dos soldados e tropas na guerra e também para cantar hinos nas vitórias conquistadas. Assim como no Egito, a música romana

---

<sup>1</sup> Povo de origem incerta (autóctone, asiática ou ambas?), falando e escrevendo uma língua singular, os etruscos desenvolveram, a partir do século VIII a.C., um modo de vida que, a despeito das influências acolhidas da Grécia e do Oriente, manteve um caráter marcadamente original (GUARINELLO, 1991, p. 124).

possuía também um papel fundamental em rituais sagrados e na religião, pois os egípcios acreditavam na "origem divina" da música, relacionando-a a culto aos deuses. Os instrumentos eram tocados regularmente por mulheres chamadas sacerdotisas.

Já os chineses tiveram uma percepção mais aprimorada da música e de como esse refletia sobre o povo. Além de utilizarem a música em eventos civis e religiosos chegaram também a usar a música como "identidade" ou forma de "personalizar" seus imperadores e momentos históricos (COSTTA, 2012).

A partir da idade antiga torna-se impossível definir a música universal apenas observando uma localidade (como a Europa), pois os estilos musicais expandem-se tanto que se faz necessária uma subdivisão no estudo da história da música por nações e continentes.

Com o aperfeiçoamento da música se tornou possível a criação de diversos gêneros. A música escrita europeia é considerada erudita e referência mundial, mesmo com todas as controvérsias ainda presentes sobre a melhor forma de definir a música escrita produzida na Europa (RODRIGUES, 2020, p. 14).

Deckert (2012) relata que a história da música foi dividida em períodos: medieval, renascentista, barroco, clássico, romântico e moderno. Nessa perspectiva, será contextualizado de forma cronológica os aspectos gerais de cada período.

No período medieval, a escrita e a teoria musical eram desenvolvidas pelos monges, sendo a Igreja quem tinha o papel fundamental para a música, surgindo a partir daí o canto gregoriano, por causa do monge São Gregório Magno. Acontece também nesse período a separação da música religiosa (sacra) e a popular (profana). (COSTTA, 2012).

Costa (2012) discorre que durante o Renascimento desenvolve-se o estilo musical chamada polifonia vocal (várias vozes). Os instrumentos em destaque nesse período foram as violas de gamba e o alaúde.

O período barroco envolve o drama com sons fortes e fracos e ritmos lentos e rápidos, iniciou-se na ópera e encerrou-se com a morte de Johann Sebastian Bach no ano de 1750. As músicas compostas por Sebastian Bach no período barroco eram entoadas por instrumentos de corda, como violino, violoncelo e contrabaixo. (PEREIRA, 2015, p. 23). Na idade barroca, segundo Costa (2012), a música instrumental se sobressai em relação a música vocal.

Já no período clássico, Costa (2012), diz que a música passa a procurar a perfeição estética, surgindo então o piano forte, a sinfonia, quarteto de cordas e o concerto.

No Romantismo, os sentimentos e a liberdade de expressão tomam conta da música, surgindo assim a música folclórica (COSTTA, 2012). No período romântico Beethoven diversificava os timbres usando instrumentos de metais como o trompete, a tuba e o trombone (PEREIRA, 2015, p. 21-22).

E no modernismo (século XX), é a era das experiências, novos caminhos para as artes em geral, surgindo então os primeiros instrumentos eletrônicos como a guitarra (ROSAS, 2017, p. 4).

Percebe-se que, desde o seu surgimento a música passou por diversas transformações até chegar a fase em que se encontra hoje, sendo nítido que em suas tendências a música nunca foi a mesma, sempre se modificando ao longo dos anos tendo a influência da tecnologia para esse avanço, na qual corrobora até os dias atuais.

Contudo, nota-se neste subtópico que, apesar de ser nítido a importância que a música possui para a vida humana, os povos antigos não pensavam a música destinada à uma educação que contemplasse os sujeitos com deficiência.

### **3.2 Educação musical no Brasil: contexto histórico**

A linha histórica da humanidade relata que as primeiras informações musicais foram trazidas para o Brasil pelos portugueses durante a colonização. Os missionários, com a função de catequisar pessoas ao redor do mundo, sensibilizaram e comoveram os indígenas com sua arte musical, encantando a todos com sua música simples e singela, trazendo assim, as primeiras manifestações da música erudita para o Brasil (FUCCI AMATO, 2006).

Segundo Oliveira (2019, p. 18):

A música começa a ser percebida pois Pero Vaz de Caminha, em suas cartas emitidas no século XVI ao rei de Portugal, relatava detalhadamente o modo como os índios se comportavam, suas principais características, sua receptividade e encantamento com a música dos brancos. A música na civilização indígena sempre teve um papel de destaque dentro das tribos, como a preservação da importante parte de suas memórias, crenças e tradições, assim como símbolo ritual de fatos marcantes de suas vidas.

Apesar de haver ensino de cantos e apresentação de instrumentos pelos padres jesuítas, não havia conotação educativa nessa prática, esse processo era puramente religioso, usado para espalhar a fé dos padres pela população indígena (GODOI, 2011, p. 13).

Segundo Pereira (2015, p. 23):

É necessário ressaltar que antes do chamado “descobrimento” do Brasil pelos portugueses, aqui havia música – a música de nossos indígenas com suas flautas, suas sonoridades vocais, seus cantos de guerra, de celebrações, seus ritmos corporais. Mais tarde com a chegada ao Brasil dos negros africanos escravizados nossa música ganhou outras cores, outros ritmos, outra ginga, sobretudo com os instrumentos de percussão.

A fusão de elementos musicais da cultura indígena, europeia e negra marcou para sempre a música brasileira em suas diversas manifestações e gêneros. Essa miscigenação cultural veio contribuir de maneira profunda até os dias de hoje com o que há de mais significativo, sensível e grandioso em tudo o que chamamos de música no Brasil (PEREIRA, 2015, p. 23).

Fucci Amato (2006) relata que com a chegada de Dom João VI ao Brasil a música recebeu uma atenção especial. Sendo um amante da música fez questão de trazer de Lisboa para o Brasil o organista José do Rosário, contudo, quem recebeu grande fulgor e se ocupou da Capela Real foi um padre brasileiro, mulato, chamado José Maurício Nunes Garcia. Porém, em 1813, Dom João VI ordenou a construção da Catedral Real de São João, pois a música não podia se limitar apenas às igrejas.

Neste contexto, visando uma educação musical, foi sancionado o Decreto nº 1.331 de 1854, na qual incluía a disciplina “Noções de música e exercícios de canto”, sendo o primeiro documento oficial do período Pós-Independência que buscou regulamentar a educação brasileira, na qual objetivava estruturar o ensino primário e secundário no Município da Corte (Rio de Janeiro), tendo como foco todos os estabelecimentos públicos e particulares de ensino existentes (QUADROS JR; QUILES, 2012, p. 176). A partir desse Decreto ficou estabelecida a divisão do ensino primário em duas classes: uma de instrução elementar (primeiro grau) e outra de instrução “superior” (segundo grau). O decreto envolvia disciplina como dança, música e desenho.

De acordo com Fucci Amato (2006, p. 147), em 1857 um decreto federal (Decreto nº 2.006, de 1857) regulamentou o ensino de música no país e passou a

orientar as atividades docentes, enquanto que, no ano seguinte, um outro decreto fez exigência de concurso público para a contratação de professores de música.

Em 1879 foi publicado o Decreto nº 7.247, conhecido como “Reforma Leôncio de Carvalho”. Com relação à área artística, Quadros Jr e Quiles (2012, p. 177) argumentam que ocorreu nesse Decreto a mudança na nomenclatura dos elementos relacionados ao ensino de música para “rudimentos de música, com exercícios de solfejo e canto” (BRASIL, 1879, p. 198). Outra informação interessante trazida nesse Decreto foi a obrigatoriedade da disciplina “Música Vocal” na formação de professores, sendo esta realizada nas Escolas Normais <sup>2</sup> do Estado (BRASIL, 1879, p. 200).

Após a proclamação da República em 1890, ocorreu uma nova reforma da educação brasileira, a “Reforma Benjamin Constant” (Decreto nº 981/80, de 1880), mantendo a mesma estrutura educacional das legislações anteriores, isto é, escola primária (1º e 2º graus) e escola secundária, também chamado de “Ginásio Nacional” (QUADROS JR; QUILES, 2012, p. 177).

Para a melhor compreensão da presença da música na estrutura educacional da época, torna-se necessário o esclarecimento dos níveis de ensino. O 1º grau era composto por 3 (três) cursos (elementar, médio e superior, com duração de dois anos cada) e o 2º grau por 3 classes (duração de um ano cada). Verificou-se, a partir do exposto no documento, que havia uma supervalorização do ensino primário de 1º grau, uma vez que esta titulação se configurava como requisito mínimo para se pleitear uma vaga tanto no ensino secundário como na Escola Normal, sugerindo, assim, a não obrigatoriedade do ensino primário de 2º grau (BRASIL, 1890).

E dentro dessa perspectiva de escola na república, o professor deveria ser formado para transmitir um conhecimento que não subvertesse a ordem existente, mas que a mantivesse tal como estava. O professor deveria ser mais um agente difusor de uma mentalidade moralizante do que propriamente um difusor de conhecimentos. O ato de ensinar está diretamente ligada com a nova ordem que tomava conta do país, ou seja, a Republicana (SILVA; RODRIGUES, 2018, p. 4).

---

<sup>2</sup> A Escola Normal foi a instituição responsável por formar professores entre a segunda metade do século XIX e durante o século XX, sendo considerada o *locus* de circulação de conhecimento e de construção cultura escolar, proporcionando mudanças no que se remete às ordens educacionais, sociais e políticas (SILVA; RODRIGUES, 2018, p. 2).

Um dado interessante no Decreto nº 981/80, de 1880, é a presença da disciplina Acústica na 2ª classe do 2º grau, na qual se estudava os seguintes conteúdos: Som e sua propagação; Eco; Fonógrafo; Diapasão, Cordas vibrantes; Escala musical (QUADROS JR; QUILES, 2012, p. 178).

Semelhante ao Decreto nº 7.247 de 1879, a música continuou fazendo parte do corpo de disciplinas obrigatórias para a formação de professores (BRASIL, 1890). Contudo, durante a República Velha, o ensino secundário passou por duas novas reformas. A primeira delas foi em 1901, conhecida como a “Reforma Epitácio Pessoa” (Decreto nº 3.914/01). O período do ensino nesse nível educacional foi reduzido de 7 para 6 anos, verificando ainda, a ausência de qualquer menção ao ensino de música, excluindo-a do ensino secundário naquele momento (BRASIL, 1901).

A partir do Decreto nº 11.530 de 1915 ocorreu a segunda reforma, recebendo o nome de “Reforma Carlos Maximiliano”. Esse Decreto tratava especificamente do ensino secundário do Colégio Pedro II, sendo esta instituição modelo para as demais. Observou-se que houve a redução da duração desse nível educacional para 5 anos e que, mais uma vez, a música não aparecia listada entre as disciplinas, corroborando o diagnóstico apresentado anteriormente (BRASIL, 1915).

Em 1931 ocorreu a publicação do Decreto nº 19.890/31 que ficou conhecido como “Reforma Francisco Campos”. Segundo Quadros Jr e Quiles (2012, p. 179) para atender a necessidade criada a partir deste Decreto, fundou-se a Superintendência de Educação Musical e Artística<sup>3</sup> (SEMA) com o objetivo de capacitar o maior número de professores de música no menor tempo possível.

Heitor Villa-Lobos foi convidado a assumir um cargo público na Superintendência Educacional e Artística (SEMA) e, graças a este órgão, teve a oportunidade de implantar seu projeto de educação musical, baseado na prática de canto orfeônico, de modo a torná-la disciplina obrigatória no currículo das escolas de ensino regular brasileiras (OLIVEIRA, 2011, p. 3).

Ainda assim, o canto orfeônico foi ganhando projeção, sendo definido pelo Decreto nº 24.794, de 1934. Tal decreto reconhecia não só a utilidade do canto e da música como fatores educativos, como também, a necessidade de difundir, disciplinar e tornar eficiente e uniforme a sua pedagogia (BRASIL, 1934).

---

<sup>3</sup> Em 1933, foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística, transformada em Serviço de Educação Musical e Artística (SEMA), no ano de 1939 (JÚNIOR, 2012, p. 10).

É importante frisar que o canto orfeônico tornou-se obrigatório para todos os níveis da educação básica somente em 1934, tendo em vista que o Decreto nº 19.890/31 tratava especificamente do ensino secundário e a ampliação da abrangência dessa disciplina para o ensino primário veio a ocorrer apenas com a publicação do Decreto nº 24.794/34 (QUADROS JR; QUILES, 2012, p. 179). Entretanto, a partir do Decreto nº 4.993/42, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (BRASIL, 1942).

Em 1946 foi aprovado o Decreto-Lei nº 8.529. Esse Decreto-Lei manteve o ensino do canto orfeônico como disciplina obrigatória para o ensino primário, com exceção da modalidade supletivo (BRASIL, 1946). Segundo Quadros Jr e Quiles (2012, p. 181) [...] a música estava presente em todas as séries do Ensino Normal; tanto no curso de regentes de ensino primário (que contava com a disciplina canto orfeônico nas quatro séries do curso), quanto no de formação de professores primários (que contava com a disciplina “música e canto” nas três séries do curso).

Por contemplar tantas informações relacionadas ao campo musical, a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico tornou-se a principal prova da valorização da música no âmbito da educação regular naquele período (QUADROS JR; QUILES, 2012, p. 184).

Ainda segundo Quadros Jr e Quiles (2012, p. 185) o último documento de grande relevância que antecedeu o período das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi o Decreto nº 51.215, de 1961. Ele estabelecia as normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais em todo o país. Esse Decreto foi elaborado considerando:

1. que o ensino da música nos Jardins de Infância e nas Escolas Pré-Primárias, Secundárias e Normais não obedecia a um plano ordenado, nem a normas uniformes em todo o País;
2. que esse tipo de educação constitui uma valiosa contribuição para o desenvolvimento integral da pessoa humana, para a educação do caráter e para o sentido de solidariedade;
3. que, ao mesmo tempo que desenvolve a sensibilidade, a música fortalece, nos educandos, hábitos de convivência social elevada, a disciplina e, especialmente, a concentração mental;
4. que a educação musical devia ocupar lugar de relevo nos currículos das escolas dos três graus (BRASIL, 1961).

Foi possível verificar que até a publicação da primeira LDB a música sempre esteve presente no contexto educacional do país e a partir de então outros documentos foram promulgados em favor do ensino musical nas escolas. Contudo, é importante

pontuar que a LDB 4.024/1961 institui as “atividades complementares de iniciação artística” como “norma” para a escola de educação básica, porém, não faz qualquer menção à presença do canto orfeônico na escola regular (BRASIL, 1961). A partir da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) acontece o estabelecimento da Educação Artística como campo de formação nas diferentes linguagens das artes na escola. Em 1996, com a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), ocorre a definição do “ensino da arte” como componente curricular obrigatório e, finalmente, a aprovação da Lei 11.769/2008, que altera a LDB vigente, determinando o ensino de música como “componente curricular obrigatório” do ensino de arte (BRASIL, 2008).

De acordo com Queiroz e Marinho (2009, p. 62)

[...] é possível afirmar que no Brasil já temos uma trajetória histórica, educativa e cultural que nos permite uma reflexão crítica acerca de perspectivas e caminhos concretos que possam subsidiar a inserção da educação musical nas escolas. Mas, mesmo considerando a trajetória de mais de um século, é evidente que as questões relacionadas à presença da música na escola e o debate em torno da sua inserção real na estrutura curricular da educação básica ganharam maior visibilidade a partir da Lei 11.769.

Entretanto, é oportuno evidenciar que a Lei nº11.769/2008 apesar de ser um importante instrumento de discussão sobre a importância da música na escola foi revogada pela Lei nº13.278/2016, determinando o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, havendo assim, um retrocesso em relação ao ensino de música nas escolas. Dessa forma, o ensino de música ficou constituído na disciplina arte na qual agrega quatro linguagens como consta na lei: artes visuais, dança, música e teatro, tornando o ensino interdisciplinar entre a diversidade de linguagens associadas.

É possível perceber a partir desse subtópico que as leis que garantiam o ensino de música no país não eram pensadas de forma inclusiva, sendo assim, impossibilitando o acesso das pessoas com deficiência neste contexto educacional. Observou-se também que, apesar dos anos terem se passado e documentos de grande relevância terem sido aprovadas mundialmente, assegurando e determinando um ensino inclusivo nas escolas de educação básica no país, ainda há muito a ser feito para que esse ensino venha a ocorrer efetivamente nas escolas regulares do país.

#### **4 ESTIGMA SOCIAL: relação música-surdez**

Neste capítulo será abordado sobre o estigma criado pela sociedade em relação ao sujeito surdo e sua representatividade enquanto cidadão, trazendo os principais marcos, leis e documentos sancionados ao longo dos anos, que tratam sobre a educação para surdos, focando na educação musical para surdos no Brasil.

#### **4.1 Estigma e representação**

A história da humanidade aponta que a sociedade sempre tratou as pessoas com deficiência de forma desigual, negligenciando suas habilidades e impossibilitando seus desenvolvimentos como ser humano.

Haguiara-Cervellini (2003) trata justamente sobre os pontos principais deste tópico. Para a autora, as representações sociais “constituem conhecimentos que têm por objetivo orientar e situar o homem no seu meio e definir sua identidade (idem, p. 44). Em relação ao estigma, “o indivíduo estigmatizado não assume os papéis sociais conforme prescritos dentro do que se aceita como normalidade. Ele é desviante e, portanto, indesejável” (idem, p. 44).

Pensando no caso da surdez, Haguiara-Cervellini (2003, p. 14) diz que “quando um indivíduo é rotulado de Deficiente Auditivo, ou mais comumente chamado de surdo, várias condições de existência lhe são atribuídas. A sociedade já determina o que ele será ou não capaz de fazer”. Segundo a mesma autora “a sociedade, assim como o próprio surdo, vê a surdez como um estigma” (idem, p. 59), onde desaprovam, desacreditam e/ou marginalizam o sujeito surdo, levando-o a um tipo de crença de ser incapaz de efetuar grandes coisas e isento de apreciar atividades prazerosas.

Conforme Silva et al. (2018, p. 2)

No Brasil o número de pessoas que se declarou com alguma deficiência (mental, motora, visual e auditiva) no último censo realizado pelo IBGE, em 2010, foi de quase 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da população de pessoas, registrou-se, ainda, que as desigualdades permanecem em âmbito escolar, onde as pessoas com deficiência possuem taxas de escolarização menor que os demais. Ainda neste censo, foi possível ter conhecimento que o número de pessoas com deficiência auditiva chegava a 9,7 milhões de brasileiros e desses, 344,2 mil são surdos.

Há uma estimativa apontada por Solomon (2013, p. 73), ao afirmar “que um em cada mil recém-nascidos apresenta surdez profunda, e que o dobro disso tem deficiência auditiva menos grave. Outros dois ou três em cada mil vão perder a audição antes dos dez anos”. De acordo com Silva et al. (2018, p. 2) “esse valor evidencia a necessidade urgente do desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, que possibilite a essa parcela populacional viver em iguais condições”.

Apesar dos grandes esforços já realizados, o ato de estigmatizar grupos determinados provavelmente sempre estará presente na sociedade. Existem inúmeros ambientes onde poderão ser observadas situações de estigmatização, mas cabe à sociedade amenizar esta condição, pois é ela que define quem é o diferente (KUNTZE, 2014, p. 39).

De acordo com Rafael Sêga (2000), a representação social é apresentada por Denise Jodelet (1990) em cinco características fundamentais:

- a) É sempre representação de um objeto;
- b) Tem sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conceito;
- c) Tem um caráter simbólico e significante;
- d) Tem um caráter construtivo;
- e) Tem um caráter autônomo e criativo.

Segundo Moscovici (1978, p. 50-51), as representações sociais determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e, regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

A representação que um grupo elabora sobre o que deve fazer para criar uma rede de relações entre seus componentes faz com que defina os mesmos objetivos e procedimentos específicos. Descobre-se um primeiro processo de representação social: a elaboração, por uma coletividade, sob indução social, de uma concepção de uma tarefa que não leva em conta a “realidade” do comportamento social, mas a organização do funcionamento cognitivo do grupo (SÊGA, 2000, p. 128).

“A representação é sempre a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém” (SÊGA, 2000, p. 129). Nesse contexto, se faz oportuno esclarecer que o sujeito surdo e a comunidade de surdos não aceitam ser chamados de “deficientes auditivos” por

possuírem uma representatividade dentro da sociedade, dessa forma, preferem o termo “surdo” agregando a sua própria identidade. A construção da identidade do sujeito surdo pode ser influenciada por diversos fatores, como por exemplo, o contato com comunidades surdas, contexto familiar, etc.

Tratando-se da identidade surda, é importante saber que a comunidade surda possui uma cultura bastante própria, pois de acordo com Strobel (2009, p. 27):

Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e modifica-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Os sujeitos surdos que possuem como identidade a cultura surda se reconhecem como pertencentes a ela, fazendo uso apenas da língua de sinais, apresentando identidades culturais e características baseadas na visualidade. Além disso, militam e defendem pelo direito de ser diferente e de vivenciar a cultura surda.

Essas pessoas compartilham suas ideias, experiências e concepções com outros surdos, participando de encontros entre pessoas surdas, como grupos e associações. Entretanto, esses encontros tratam-se de um espaço onde há posicionamentos políticos ante a surdez, e não apenas encontros de pessoas com características biológicas semelhantes.

Dentro da comunidade surda não existe o estigma que inferioriza a surdez, mas sim a valorização das diferenças do que é conveniente à cultura surda, e sobretudo, a aceitação.

Conforme com Kuntze (2014)

Existem algumas certas peculiaridades inerentes à cultura surda que muitos dos ouvintes nem ao menos imaginamos. Por exemplo, sua identidade surda é tão forte que, diferentemente da sociedade ouvinte, aspectos raciais, de gênero ou sociais não tem um peso tão grande quanto o de ‘ser surdo’. Dentro da comunidade há grande preocupação uns com os outros, onde é visível uma propensão em tomar decisões coletivamente (KUNTZE, 2014, p. 35).

“Quando há foco no conceito de cultura surda, passa-se a perceber que ela se manifesta de um jeito diferente dentro de uma cultura predominante que é a cultura ouvinte, e que os sujeitos surdos passam produzir sua própria cultura” (MATOS; LOBATO, 2017, p. 6). Evidencia-se assim, que a cultura surda sempre esteve presente

em nossas vidas assim como qualquer outra cultura, de forma constante, contudo, não a percebemos de forma explícita como os próprios sujeitos surdos; é uma cultura única, rica, valiosa e inerente a cada ser, fazendo com que a comunidade surda tenha sua própria representação na sociedade.

## 4.2 Educação para surdos

Discorrer sobre o contexto histórico do surdo na humanidade implica dissertar também sobre a educação dos mesmos ao longo da história, pois “diversas correntes educacionais foram incorporadas e debatidas ao longo dos anos, visando o melhor meio educacional para esta parcela da população” (KUNTZE, 2014, p. 29).

Segundo Haguiara-Cervellini (2003)

Na Antiguidade o surdo era considerado não-humano, sendo incapaz de ser educado. [...] Em Esparta atiravam os surdos-mudos do Monte Taygetos. Em Atenas sacrificavam-nos ou abandonavam. Em Roma atiravam-nos no rio Tíber. [...] Durante a Idade Média a condição de não-humano do surdo foi mantida. Até o século XV esse sujeito era considerado um ser irracional, a quem eram negados direitos civis, sociais e religiosos (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 30).

Contudo, em meados do século XVI, o conceito de que o surdo era ineducável foi abolido pelo médico italiano Girolamo Cardano ao mostrar que os sujeitos surdos poderiam compreender ideias abstratas, através de sinais, além de propor que os surdos fossem ensinados a ler e a escrever (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 30).

Segundo Haguiara-Cervellini (2003) a educação do surdo começou a se efetivar, verdadeiramente, apenas no começo da Idade Moderna através do monge Pedro Ponce de León, considerado o primeiro professor de surdos na história. Porém, pouco se sabe sobre o método de León. Acredita-se que ele começava pela leitura e escrita e depois passava à fala com o auxílio do alfabeto manual.

Outro educador de surdos que não se pode deixar de citar é Charles-Michel de L'Épée, fundador da primeira escola pública para surdos no mundo, em Paris, em 1755. Haguiara-Cervellini (2003, p. 32) diz que “ele baseava seu método no princípio de que a Língua de Sinais era a língua natural do surdo e, portanto, seu veículo para o pensamento e para a comunicação”.

Ademais, os sinais começaram a ocupar um lugar significativo na educação dos surdos durante a Idade Contemporânea, todavia, na segunda metade do século XIX a Língua de Sinais passou a ser questionada, entrando novamente em uma nova era do obscurantismo sobre os caminhos educacionais do surdo.

O primeiro marco conclusivo na história da educação do surdo é o Congresso de Milão, em 1880, onde foi estabelecido o Oralismo como método exclusivo para a educação do surdo. “Dessa forma o uso da Língua de Sinais foi condenado e o método oral puro se estabeleceu na Europa” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 33). Mais de 160 educadores e especialistas, na maioria ouvinte, reuniram-se para discutir os rumos da educação das pessoas surdas. Sendo assim,

Poderíamos dizer também que a vitória do Oralismo sobre a Língua de Sinais aponta para a questão da não-aceitação do diferente. Existe um ideal de normalidade que deve ser perseguido. E isto não acontece somente com o surdo, mas com qualquer sujeito que se apresente fora dos ditames da sociedade. Ou ele se enquadra, ou é estigmatizado (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 34).

Com o avanço das tecnologias e conquistas da medicina, a partir do século XX, o Oralismo tomou novo impulso mediante aparelhos de amplificação sonora e implante coclear. Mouteira (2018, p. 1) “acredita que o surdo só poderia aprender, desenvolver-se intelectual e linguisticamente, através da língua oral”. Segundo Kuntze (2014, p. 30), “o oralismo consiste na busca da integração dos surdos à comunidade ouvinte, sendo ensinados, desta forma, a desenvolverem a língua oral”.

O oralismo visa a capacitação da pessoa com surdez para que utilize a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. Não aceitam a língua de sinais e centram os processos educacionais na visão da reabilitação e naturalização biológica (MOUTEIRA, 2018, p. 1).

Com isso, alguns métodos foram criados como forma de melhorar o oralismo do sujeito surdo. O primeiro é chamado Método Multissensorial. De acordo com Haguiara-Cervellini (2003) o sujeito surdo passa a frequentar uma classe comum, tendo acompanhamento especializado, visando atender todas as suas especificidades. O segundo método utilizado é o Método Unissensorial ou abordagem Acupédica que consiste em desenvolver a audição do sujeito surdo ao máximo, integrando a criança

no meio ouvinte. Segundo Haguiara-Cervellini (2003), esse método é realizado desde a infância do sujeito surdo, tendo orientação total da família. É oportuno pontuar que a música se faz presente nesses métodos apenas como forma de complementação para o treino auditivo.

Kuntze (2014, p. 31) diz que “com o passar dos anos foi-se notando que a metodologia utilizada para o ensino do oralismo não estava satisfazendo na sua totalidade as necessidades propostas”. Dessa forma, a busca por um novo meio de comunicação e a rejeição do oralismo passou a dar lugar para a língua de sinais, os estudos começaram a se destacar, na qual provava que a língua de sinais auxiliava as crianças surdas no desenvolvimento escolar (MOURA, 2000).

Outra proposta para a educação dos surdos surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, o Bimodalismo, chamada também de Comunicação Total. De acordo com Kuntze (2014, p. 31), “a filosofia de comunicação total surgiu com o ideal da utilização de todos os meios possíveis para transmitir vocabulários e conceitos entre o ouvinte e o sujeito surdo”. Haguiara-Cervellini (2003, p. 42) ainda fala que “estas englobavam o uso de aparelhos de amplificação sonora individuais, para o aproveitamento dos resíduos auditivos, o desenvolvimento da leitura orofacial, a fala, o uso dos sinais e do alfabeto manual”.

Com o passar do tempo, o emprego dos sinais permaneceu mais como apoio para o desenvolvimento da oralidade., descaracterizando a concepção original da Comunicação Total. Passa, então, a ser denominada Bimodalismo. A crítica que tem sido feita a esse sistema de educação é que, ao usar os sinais, mas desconsiderar a Língua de Sinais, que têm uma estrutura própria, diversa da língua oral, aquela acaba sendo desrespeitada e violada no seu arcabouço (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 42).

Por fim, têm-se a mais nova proposta da atualidade denominada de Bilinguismo, que é uma forma de comunicação onde se utiliza tanto a língua de sinais como a língua oficial do país. “Dentro desse enfoque, o surdo é considerado diferente porque não ouve, mas com as mesmas capacidades que o ouvinte” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 42).

De acordo com Kuntze (2014), os bilinguistas afirmam, diferente de muitas outras opiniões, que os surdos devem aceitar o seu estado para, só assim, assumir sua surdez, e nunca tentarem ser como os ouvintes. Segundo Moura (2000), com isto, percebe-se o quanto o bilinguismo e sua implantação na comunidade surda foi uma importante vitória, pois estes sempre buscaram o reconhecimento de sua língua,

cultura e sistema de educação em que a língua de sinais fosse sua língua principal. Nesse sentido Haguiara-Cervellini (2003) diz que

A diferença do surdo se assenta na sua primeira forma de comunicação, a Língua de Sinais, considerada sua língua natural. A partir da aquisição desta, como sua primeira língua, o surdo se vê garantido no seu desenvolvimento social, cognitivo e linguístico. Desta forma, a aquisição da segunda língua, a oral, e a sua modalidade escrita serão facilitadas e poderão dar-se para aqueles que tiveram possibilidade de fazê-lo (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 42).

É oportuno pontuar que, no Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) “como meio legal de comunicação de expressão dos surdos” (BRASIL, 2002), e o Bilinguismo é garantido pelo Decreto Presidencial nº5.626, de 22 de dezembro de 2005, que torna a Libras como “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior (BRASIL, 2005). Segundo a autora Louro (2012)

A própria LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), é oficializada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e regulamentada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi um grande avanço, em termos inclusivos. Por tratar-se reconhecidamente de um segundo idioma oficial, no país, tende a tornar-se em futuro próximo, um elemento disseminador de comunicação a ser dominado por todos aqueles que lidam com alunos e/ou processos educacionais (LOURO, 2012, p. 177).

Portanto, ainda se faz oportuno que os profissionais da educação reconheçam a importância de se aprimorar desta língua para que assim os alunos com surdez possam ter a oportunidade de ser inseridos no contexto educacional.

Assim, conclui-se uma breve exposição sobre a trajetória percorrida pelos surdos pelo direito de uma educação viável para a comunicação. A partir disso, objetivando maior visibilidade e compreensão de alguns caminhos educacionais, será apresentado, dentro dessas propostas, a música na perspectiva da educação para surdos.

#### 4.2.1 Educação musical para surdos

A música é uma fonte imensurável de alegria e prazer para o ser humano, presente nos momentos de felicidade e nos momentos de tristeza, possibilitando

sensações inexplicáveis, todavia, a comunidade surda é impedida dessas emoções por pensarem que a música não faz parte do mundo deles. Desse modo, “essa impossibilidade é percebida porque há uma sobrevalorização do aspecto auditivo da música” (DUARTE, 2017, p. 11).

Entretanto, isso não impede que surdos aprendam música, pois, conforme reverbera Araújo (2018):

[...] a despeito de o aparelho auditivo humano ser o principal responsável por captar todas as frequências sonoras audíveis, por não possuir capacidade auditiva de captar os sons, a pessoa surda utiliza como principal meio de comunicação e percepção o sentido da visão (ARAÚJO, 2018, p. 1).

Dessa maneira, o elemento musical não deve ser removido da vida desses sujeitos, pois apesar de não a ouvirem, eles a “sentem”, podendo ser codificadas em experiências multissensoriais que envolvem “sensações vibráteis, expressão corporal e a relação entre som e imagem” (DUARTE, 2017, p. 25), pois “o escutar através do próprio corpo é uma ação mais profunda e envolvente do que apenas uma questão fisiológica com a qual os ouvintes estão acostumados a lidar constantemente” (KUNTZE, 2014, p. 48). Os surdos conseguem sentir a música, vivenciá-la e percebê-la, tudo isso através da vibração. Porque a música é mais que escutar com o ouvido. Não basta escutar é preciso sentir.

Portanto, o surdo pode ouvir com o aparelho auditivo, colocando a mão sobre uma caixa de som, até mesmo sem os dois. Segundo Haguiara-Cervellini (2003), o uso de aparelhos de amplificação sonora facilita a percepção do mundo sonoro, porém, é possível perceber as vibrações por todo o seu corpo, pele e ossos. Nesse sentido,

Pode-se dizer que é, realmente, possível “sentir” o ritmo das canções e esse ritmo é capaz de emocionar até mesmo àqueles que não escutam a melodia, mas a percebem, por suas vibrações. Por outro lado, as letras das músicas também são de grande importância (OLIVEIRA, 2014, p. 16).

Analisando bem, o sentido da música não é exatamente o “sentir”? Quando alguém se arrepia ao ouvir uma canção, ao demonstrar uma emoção através dela, seja triste ou alegre, é quando ultrapassa o simples ouvir para o sentir daquela determinada música, demonstrando uma capacidade aprimorada ao experimentar emoções intensas, e os surdos demonstram tais capacidades.

De acordo com Ilari (2003), a música ajuda no desenvolvimento geral e em várias áreas do cérebro, afirmando que há diferenças entre um cérebro de um músico e um não músico. Além disso, proporciona benefícios na coordenação motora e por isso é defendido o ensino da música nas escolas de educação básica, de modo que faça parte do cotidiano dos alunos.

Neste sentido, visando uma educação musical para surdos, algumas legislações se fazem necessário para fundamentar este ensino, entre elas a Lei nº10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; o Decreto Presidencial nº5.626, de 22 de dezembro de 2005, que insere a Libras como “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005). Segundo Louro (2012, p. 186) “desde 2002, a Libras foi, oficialmente, reconhecida como língua e, portanto, tornou-se, em termos legislativos, tão importante quanto o português, em nossa cultura”. E por fim a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº13.146/2015, que trata sobre como eliminar as barreiras e promover a acessibilidade em diversos ambientes. Estas leis viabilizam o acesso e a inclusão dos surdos nas classes comuns, garantindo um ensino com equidade, íntegro e de qualidade para o desenvolvimento dos alunos.

Há ainda o decreto nº10.502 de 2020, citado no capítulo das legislações sobre acessibilidade e inclusão, que trata sobre a política nacional de educação especial. Esse decreto viabiliza um ensino totalmente contrário às perspectivas da LDB em relação às perspectivas de uma educação inclusiva. Entretanto, este decreto não revoga nenhuma legislação antecedente a ela, apenas abre espaço para criação de novos espaços de educação especial visando o ensino separado das pessoas com e sem deficiência.

Sobre as leis que tratam do ensino de música nas escolas há a Lei nº11.769/2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica; e a Lei nº13.278/2016 que determina o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Estas leis são importante instrumentos de discussão sobre a relevância da música nas escolas de educação básica, formação e desenvolvimento dos alunos, contudo, é oportuno pontuar que a Lei nº11.769/2008 foi alterada pela Lei nº13.278/2016, agregando o ensino de artes visuais, dança, música e teatro interdisciplinarmente.

A inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, a eliminação das barreiras comunicacionais e atitudinais e a obrigatoriedade do ensino

de arte e música nas escolas de educação básica são marcos que tornam possível a educação musical para surdos. Contudo, ainda há barreiras que impedem esta educação dentro do sistema educacional de ensino. De acordo com Louro (2012)

A lei é bastante clara, contemplando a educação geral e a educação específica do surdo. Na prática, porém, ela está longe de se tornar realidade. Resta aos educadores a incumbência de proceder a real inclusão dos alunos surdos à prática pedagógica, para que esse decreto oficial passe a ser respeitado. Aprender a língua de sinais é o primeiro avanço nessa batalha (LOURO, 2012, p. 187).

Nesse sentido, se faz oportuno pontuar aqui que os cursos de graduação em licenciatura não preparam os alunos para atender as perspectivas da educação inclusiva. A maioria das disciplinas como Libras, Política Educacional Brasileira e Educação Especial e Inclusiva, disciplinas ofertadas no curso de música licenciatura na Universidade Estadual do Maranhão, não suprem as necessidades dos alunos pois não há a interdisciplinaridade das disciplinas que tratam sobre inclusão com as disciplinas de práticas do curso, como ensinar teoria musical ou um instrumento a uma pessoa com deficiência.

Semelhantemente, confirmou-se a necessidade de profissionais especializados que atuem no contexto de música e surdez, para que, através do emprego de estratégias e metodologias adequadas, possam propiciar um ensino eficaz à comunidade surda, evitando possíveis bloqueios ou traumas por parte do aluno (KUNTZE, 2014, p. 13).

Dessa forma, os alunos concluem a graduação sem uma preparação correta de metodologias adequadas para dar uma aula de música com qualidade para o sujeito surdo. De acordo com Kuntze (2014, p. 74) “Evidencia-se, uma vez mais, a importância de profissionais competentes e dispostos a adaptar conteúdos a diferentes contextos e a buscar novas metodologias de ensino”.

Como ainda é forte um padrão de comportamento docente empirista no sistema educacional, o ensino da música e a inclusão da educação de alunos com necessidades educativas especiais no Sistema Regular de Ensino, apesar de ser assegurada por lei, ainda causa muito impacto entre os professores que atuam na rede de ensino regular (KEBACH; DUARTE, 2012, p. 102).

Não basta os professores ter intérprete de Libras em sala de aula e não usar metodologia adequada para atender surdos e ouvintes, é preciso buscar entender o mundo do surdo, sua identidade e cultura, através da participação na comunidade

surda. O ideal é que o professor domine a Libras, preparando as aulas mais visuais possíveis com o uso de imagens o que tornaria as aulas mais atrativas para os surdos, melhorando sua interação nas aulas e seu aprendizado.

Evidencia-se, deste modo, a importância de se repensar acerca de tal unidade curricular, buscando focar-se primeiramente no docente que estará atuando com o aluno surdo em sala de aula e que deverá dispor de o mínimo de conhecimento para comunicar-se com ele (KUNTZE, 2014, p. 33).

Esse direito é garantido pela Lei nº 13.146/2015 que trata sobre a eliminação de barreiras atitudinais e o direito a acessibilidade em todos os ambientes, sendo assim o ensino de música deve atender essa prerrogativa por ser uma forma de linguagem e manifestação cultural inerente a qualquer ser humano.

A aprovação da Lei nº 11.769/08 foi uma grande vitória para a educação musical no país trazendo muitas contribuições para o debate da importância da música nas escolas de educação básica. “Em 2016, a resolução nº 2 do CNE/CEB definiu as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino da música” (DETONI, 2019, p. 8).

A Lei nº 11.769/08, e posteriormente, a Lei a 13.278/16, garantem o ensino da música nas escolas da educação básica, entretanto ainda se faz necessário certas mudanças para que a música possa ser contemplada no currículo escolar, pois sabe-se que ainda há diversos desafios em sua implementação e até o momento presente a educação musical não está acontecendo de forma efetiva nas escolas.

Entende-se que perante a legislação o ensino da música deve ser estendido a todos os estudantes e deve ser integrado ao Projeto Político Pedagógico das escolas, possibilitando a presença de novos atores na escola, os professores de música. Porém, a prática está distante da teoria, a música que anteriormente era muitas vezes usada como ritual pedagógico da rotina escolar, segundo a o parecer do CNE/CEB, agora deverá constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar, isto é, todo o conhecimento e vivência da música como expressão humana deverá estar integrado sistematicamente às diferentes áreas do currículo (DETONI, 2019, p. 13).

Nesse sentido, um dos desafios ainda enfrentados pela comunidade escolar é ensinar música para alunos surdos, “visto que muitos professores de música virão deparar-se com alunos surdos em suas salas de aula” (KUNTZE, 2014, p. 25).

Conhecendo-se as concepções do público surdo em relação às atividades musicais, facilita-se o processo de elaboração de diferentes estratégias de ensino e recursos pedagógicos, o que é essencial para que se possa cumprir efetivamente e com qualidade essa nova exigência (KUNTZE, 2014, p. 25).

Contudo, é importante pontuar o retrocesso que ocorreu na educação musical no país após a promulgação da Lei nº13.278/2016, apesar de ser uma lei bastante importante que traz consigo quatro linguagens articuladas para o ensino, sendo elas: dança, música, teatro e artes visuais.

A música, em especial, se tornou um ensino esquecido nas escolas a partir da Lei nº13.278/2016, pois não há a articulação e interdisciplinaridade entre as quatro linguagens realizada pelos professores dentro da disciplina arte nas escolas, e dificilmente há interesses dos professores em ofertar uma aula musical de qualidade, pois a maioria dos profissionais não são preparados para ministrar uma aula de música em sala de aula.

Portanto, levando em consideração a importância que o ensino de música possui para o desenvolvimento dos alunos, se faz necessário que haja profissionais qualificados na área musical dentro da perspectiva inclusiva atuando profissionalmente nas escolas de educação básica no país.

Com relação aos professores de música terem uma formação voltada para a perspectiva da educação inclusiva, Souza e Sampaio (2019, p. 126) falam que:

As dificuldades existentes apontam que a fragmentação do ensino musical especial tem sido um reflexo de cursos de graduação em música que não possuem disciplinas voltadas para a inclusão. Então, quando os licenciados se deparam com indivíduos que possuem determinadas limitações devido a uma patologia sentem a necessidade de buscar uma formação continuada que preencha essa lacuna.

Nesse sentido, a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) vem se posicionando em relação a esses desafios encontrados através de publicações científicas, fóruns e congressos a fim de contribuir para a execução e realização dessas práticas musicais nas escolas de educação básica para os alunos surdos. Contudo, não basta atender apenas alunos ouvintes é preciso que os professores de música conheçam a língua de sinais para ensinar o surdo ou que as aulas sejam mediadas com a presença de intérpretes de Libras para que a música esteja acessível para o surdo aprender.

## **5 A MÚSICA E A CRIANÇA SURDA**

Sabe-se que a presença de experiências e vivências musicais auxiliam e ampliam os conhecimentos do ser humano, seja no processo cognitivo como emocional, cultural e social. Nesse sentido, será discutido neste capítulo sobre a importância da música na vida da criança surda, os benefícios e as capacidades que a criança pode adquirir e desenvolver tendo a presença da música em sua vida, além de relatar a fundamentação que a família e a comunidade escolar possuem para que o ensino de música aconteça de forma inclusiva e integral nas escolas de educação básica.

### **5.1 A importância da música na vida da criança surda**

A música, considerada arte e ciência, está presente em diversas fases da vida humana, presente no dia a dia fazendo parte da cultura, podendo ser utilizada para diversos fins, como em festas, para tratamentos e até mesmo para relaxar. Destarte, a música está atrelada diretamente ao desenvolvimento da criança, pois segundo Soares e Rubio (2012), a música

Pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, pois, já que estão todos correlacionados; áreas indissociáveis formam um único ser provido de necessidades, seja social, seja afetiva (SOARES; RUBIO, 2012, p. 1).

Através da música a criança se sentirá perceptível a diversas emoções, passando a compreender melhor os sentidos, aprimorando e centralizando seu aprendizado. Além disso, a música irá oportunizar momentos espontâneos e criativos, tornando-a um ser humano crítico, contribuindo assim para a sua formação e desenvolvimento. Segundo Haguiara-Cervellini

Deve-se salientar, também, a importância de que essa vivência musical ocorra desde sua tenra infância para que o desenvolvimento da musicalidade desses sujeitos se dê de modo contínuo e crescente, contribuindo para a sua autorrealização e seu desenvolvimento pleno como ser humano (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 85).

A tenra infância é a fase em que os pais devem enriquecer seus filhos de atividades prazerosas e meios de realização humana, contribuindo para a manifestação de suas próprias emoções através da música, para que assim a criança possa se sentir

capaz de superar os estigmas criados pela sociedade e desenvolver através da música, seu corpo e mente. Sendo assim, a criança surda não deve se ausentar do “sentir” musical.

Em relação à formação do corpo e mente de uma criança se faz necessário compreender melhor como acontece tais desenvolvimentos e para isso será utilizado Nunes e Silveira (2015) que citam Piaget para fundamentar sobre o assunto. Segundo os autores, Piaget tenta compreender melhor como funciona a formação de conhecimentos de uma criança, buscando entender “como as crianças constroem noções fundamentais do conhecimento lógico, como percebem a realidade e como compreendem e explicam os objetos e fatos com os quais se deparam em seu meio” (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 42). Ainda de acordo com Nunes e Silveira (2015, p. 43), Piaget diz que “a criança apresenta momentos em seu desenvolvimento que se caracterizam por uma centração em si, em seus próprios referenciais”, notando-se assim que a criança apresenta características de autonomia, e uma boa forma de centralizar essa ação de maneira a desenvolver a criança em suas capacidades corporal e cognitiva pode ser através do “despertar” musical.

Sendo assim, a presença da música na vida da criança surda direciona-se

Não para a música em si, mas para o desenvolvimento da criança, nomeadamente no que se refere aos fatores de personalidade (atenção, memória, emoções, sentimentos, socialização, etc.), tornando possível o desenvolvimento do gosto pela música, da sensibilidade e do “belo”. A educação pela música permite a constituição de jogos musicais expressivos, criativos como uma técnica educacional que processa o desenvolvimento destas capacidades (SILVA, 2012, p. 31).

Haguiara-Cervellini (2003) relata um caso de uma jovem surda que teve contato com a música desde criança. Os pais sempre apoiaram e incentivaram o gosto da filha pela música. A autora relata o quanto a garota gosta de cantar, ouvir rádio o dia todo e até mesmo de dançar.

A representação que ela tem de si, como ser musical, evidencia-se nas diversas manifestações, como ouvir músicas de sua preferência no cotidiano, dançar e cantar. Os pais, da mesma forma, têm a imagem de uma filha extremamente musical, valorizando-a, incentivando-a nas suas ações e mostrando-se orgulhosos dela (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 204).

Logo, percebe-se que a criança emite o reflexo dos pais, pois os mesmos sempre ouviram e tiveram afeição pela música e, o mais importante, não deixaram de

praticar tal ação após o descobrimento da surdez da filha, ao contrário, estimularam e incentivaram a filha pelo gosto musical. Nessa perspectiva, se faz oportuno citar Nunes e Silveira (2015) pois utilizam a teoria de Vygotsky ao compreender que

O desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam, o que o faz ascender a uma condição eminentemente humana, de ser de linguagem, consciência e atividade, transformando-se de biológico em sócio-histórico (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 50).

Assim, evidencia-se mais uma vez a importância da música no processo de formação e desenvolvimento da criança. A música consegue influenciar no desenvolvimento das capacidades cognitiva, emocional e fisiológica do ser humano. Além disso, a música pode se comportar de diversas maneiras no indivíduo dependendo do seu estado emocional, aumentando laços afetivos em relação a vínculos emocionais, influenciando o fator social e individual e fortalecendo as características físicas e cognitivas do ser humano.

Dessa maneira, a música como uma manifestação cultural na qual engloba a arte, possibilitará a criança surda um mundo sujeito a criação artística e a percepção estética, proporcionando o sentido da experiência humana e auxiliando-a a desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a percepção. Neste sentido Ongaro et al (2006, p. 4) destacam:

A música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade.

A música como uma das fontes mais prazerosas já conhecidas pelo homem, possibilitará à criança surda momentos musicais, contribuindo no desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e consciência corporal, além de proporcionar a criança momentos de prazer e realização humana.

Experiências musicais gratificantes na infância podem ser a pedra inaugural para o ser musical do surdo e constituir elemento inestimável para a sua formação, o desenvolvimento de sua sensibilidade e uma vida mais saudável e feliz. Isso mostra a importância de propiciar a música de forma lúdica e prazerosa na infância, para que a criança possa se apropriar dela sem reserva (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 204).

É de suma importância que esses estímulos musicais sejam impulsionados e que ocorra a realização de atividades lúdicas durante a infância para exercitar o desenvolvimento referente a pensamento e inteligência da criança. Portanto, as práticas musicais devem ser bem exploradas pelas crianças surdas, como música e dança, tornando prazeroso o desenvolvimento dos aprendizados.

Vale pontuar novamente que, a criança surda sente toda e qualquer tipo de vibração sonora, sendo assim, excluir e negligenciar as capacidades corporal e cognitiva estimulados pela música nesses sujeitos é, de fato, impossibilitar o seu desenvolvimento integral como ser humano.

Portanto, o sujeito surdo como ser musical destrói os estigmas criados e colocados dentro da sociedade. Castro (2011) afirma que a música não deve ser apresentada a eles como algo negativo que evidencie sua incapacidade nem tampouco como meio de transformá-lo em um ouvinte, mas como algo que o possibilite a desenvolver-se, bem como algo prazeroso. Sendo assim, a criança surda pode se desenvolver em sua integralidade tendo em sua vida a presença da música.

## **5.2 Família e escola: algumas perspectivas**

É de suma importância tentar compreender a relevância que a família e a escola possuem juntas na formação e educação de uma criança. Nessa perspectiva, Oliveira et al (2020) alegam que:

Pensar a relação entre escola e família pressupõe compreender que no processo pedagógico ambos atores são importantes. Nesse sentido, nenhum deles pode ser considerado mais importante ou então menos relevante, mas sim, importantes meios de garantir o desenvolvimento educacional de crianças e alunos. Este vínculo entre escola e família, ocorre de maneira complementar, sendo que uma necessita da outra para que ocorra o bom desenvolvimento da criança em ambos âmbitos (OLIVEIRA et al, 2020, p. 4).

É importante ressaltar que todas as pessoas que possuem convívio com o sujeito surdo se tornarão educadores, e de alguma forma contribuirão para o desenvolvimento e formação da criança. Masini (2007) fala:

Se Educação diz respeito às condições indispensáveis às transformações do ser humano em seu processo de desenvolvimento, que vai da dependência

absoluta do organismo à autonomia física e psíquica, educadores são todos aqueles que lidam com essas condições; incluindo familiares e profissionais (MASINI, 2007, p. 26).

A fase de descobrimento e curiosidade do ser humano em relação ao mundo se encontra na infância, é a etapa da vida em que a criança brinca, conhece, sente e explora tudo ao seu redor. Estes momentos devem ser motivados constantemente pelos pais e pela escola. Neste sentido, a família e a escola possuem um papel fundamental na formação educacional da criança, e como instâncias complementares, trabalhando juntas neste processo.

As primeiras experiências musicais vividas são através do convívio familiar, e quando se trata de uma criança surda, os pais devem incentivar ainda mais tais vivências. Os pais não devem privar seus filhos dessas experiências ao descobrirem a sua surdez, ao invés disso, devem incentivá-las e sempre apoiá-las, pois a música na vida de uma criança surda se faz de extrema importância no seu desenvolvimento integral como ser humano.

A citação abaixo são fatos reais da vida de Emmanuelle Laborit, atriz e escritora surda, onde ela fala sobre a relevância das vivências musicais enquanto ainda criança e o quanto o apoio familiar em relação à música colaborou para a sua integralidade como ser humano. Assim Laborit (1994) diz:

Tive a sorte, na minha infância, de ter contato com a música. Certos pais de crianças surdas dizem que não vale a pena, e privam seus filhos da música. E certas crianças surdas desprezam a música. De minha parte, adoro-a. Sinto as vibrações. O espetáculo de um concerto me influencia também. Os efeitos da iluminação, o ambiente, as pessoas na sala são também vibrações. Sinto que estamos juntos para a mesma coisa. O saxofone que brilha com clarões dourados é formidável. Os trompetistas que inflam as bochechas. Os violoncelistas. Sinto-os com os pés, com todo o corpo se estiver estirada no solo. E imagino o som, sempre o imaginei. É através de meu corpo que percebo a música. Os pés nus sobre o chão, presos às vibrações, é assim que a vejo, em cores. O piano tem cores, a guitarra elétrica, os tambores africanos. A bateria. Vibro com eles. Mas o violão levanta voo, deve ser agudo como um pássaro, como um canto de um pássaro, é inapreensível. É uma música das alturas, em direção ao céu, não em direção à terra. Os sons do espaço devem ser agudos, os sons da terra devem ser graves. E a música é um arco-íris de cores vibrantes. Amo profundamente a música africana. O tantã é uma música que vem da terra. Sinto-a com os pés, com a cabeça, com o corpo inteiro. Da música clássica, não gosto. É muito nas alturas. Não posso alcançá-la (LABORIT, 1994, p. 27-28).

A autora ainda comenta sobre uma experiência que seu tio a proporcionou ao pedi-la para morder o braço do violão enquanto ele tocava. Ela diz:

Uma tarde, meu tio FiFou, que era músico, tocava violão. Vejo-o a imagem nítida em minha cabeça. A família inteira escutava. Ele queria dividir o violão comigo. Pediu que mordesse o braço do instrumento. Mordo-o, e ele se põe a tocar. Fico por muito tempo segurando. Sinto todas as vibrações no meu corpo, as notas agudas e as notas graves. A música entra no meu corpo, instala-se, começa a brincar com o meu interior. Mamãe olha, completamente maravilhada. Tenta fazer a mesma coisa, mas não consegue. Diz que aquilo ressoa na cabeça. Há ainda marca dos meus dentes no violão do meu tio (LABORIT, 1994, p. 27).

Portanto, é essencial que a família se apodere de boas metodologias e meios para fazer com que a música chegue à criança surda, para que assim, através de atividades cotidianas no contexto familiar, por exemplo, os pais possam ensinar a criança como sentir as vibrações musicais por meio de uma caixa de som pressionada ao seu corpo ou através de um instrumento musical em que o grave seja bem evidente, como a bateria. É importante que a família enxergue a necessidade de conhecerem ferramentas e formas de conhecer as especificidades da surdez e suas implicações para os filhos e, mais ainda, a contribuição da música para o desenvolvimento da criança surda.

Como já mencionado, a criança se desenvolve não só no meio familiar, mas no meio educacional também. Nessa perspectiva, se faz importante pensar a respeito de um ensino de qualidade na escola, na qual a gestão escolar possui um grande papel para que o ensino ocorra de forma devida. Mediante isso, Souza e Sampaio (2019) relatam que

A gestão escolar possui o dever de possibilitar a democratização da educação e a universalização do acesso ao ensino através de projeto político-pedagógico construído a partir da demanda existente, da identificação das prioridades, e da percepção das implicações do trabalho desenvolvido na sala de aula. Por sua vez, o professor deve compreender e aceitar as necessidades de cada aluno, perceber seu nível de assimilação mediante as temáticas estudadas e respeitar seus limites, a fim de favorecer o desenvolvimento de suas habilidades (SOUZA; SAMPAIO, 2019, p. 114).

Contudo, se faz oportuno comentar sobre a evasão das crianças surdas no âmbito escolar decorrente à falta de apoio escolar e sensibilidade dos alunos ouvintes e/ou até mesmo dos educadores perante à deficiência existente, pois de acordo com Glat (1995) embora seja possível cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem crianças com deficiência em suas classes, não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas das pessoas com deficiência. Percebe-se assim, que

há certas divergências dentro da comunidade escolar que precisam ser esclarecidas e abolidas para que o ensino educacional inclusivo aconteça de forma efetiva.

Deve-se entender que o processo de sensibilização e conhecimento da criança em seus primeiros anos se iniciam em casa e se aprimoram na escola. Os filhos são reflexos dos pais, sendo assim, os filhos naturalmente refletem no meio social o que aprendem no meio familiar, portanto, a criança levará para escola todo comportamento aprendido em casa. A partir de então, a escola toma por responsabilidade a educação do filho por tempo parcial, possuindo como objetivo desenvolver as capacidades e expandir os conhecimentos da criança em seu processo de formação como ser humano. Logo, a partir dessa orientação paternal e, posteriormente, do conselho pedagógico da escola sobre conscientização e sensibilização, a criança poderá entender a importância da inclusão dentro da sociedade e contribuir assim, para um ensino educacional inclusivo dentro da escola.

A utilização de práticas musicais nesse aspecto pode contribuir bastante na interação e companheirismo de alunos sem e com deficiência auditiva, pois a música age na melhora da sensibilidade do cérebro humano ajudando aos poucos a construir sua inteligência emocional por meio das vivências, experiências e sensações musicais.

A música deve ser utilizada e explorada em sala de aula como meio pedagógico, pois segundo Silva (2012, p.36), é uma ferramenta fundamental “para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento pela criança, porque a música além de atrair a criança, serve de motivação, deixa-a mais atenta àquilo que o professor pretende com ela [...],” atuando, assim, diretamente em sua formação cognitiva e corporal. Dessa forma, segundo Rosseto; Iacono; Zanetti (2006, p. 115)

No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor conheça a trajetória social do aluno, buscando meios para assegurar-lhe acesso às informações e ao conhecimento, considerando que em decorrência da surdez existem limitações quanto às informações.

Nessa perspectiva, é importante que o educador saiba unificar o conhecimento musical adquirido com uma boa didática através de metodologias de ensino para incluir as crianças surdas durante as aulas musicais, fazendo a utilização de “jogos, histórias, instrumentos e objetos que aguçam a criatividade e espontaneidade e expressividade do aluno” (SOUZA, 2018, p. 79).

Sendo assim, para que a criança surda consiga desenvolver suas capacidades, entre elas o “sentir” musical, se faz necessário que a família e a escola trabalhem em conjunto, estabelecendo sempre determinado contato sobre o aprendizado da criança. Ademais, é importante ainda que os pais demonstrem interesse pela educação dos filhos, participando das atividades escolares para manter contato com a comunidade escolar.

Já na escola deve prevalecer os princípios didáticos pedagógicos inclusivos de ensino, pois os educadores musicais de educação básica devem estar preparados para o recebimento deste público, pois como já dito, a música na tenra infância é fundamental para o desenvolvimento da capacidade cognitiva e corporal das crianças com e sem deficiência.

Portanto, a educação musical inclusiva nas escolas de educação básica é um ensino que deve ser mantido e assegurado para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades corporal e cognitiva, autonomia, aprendizagens, senso crítico e criatividade de forma interdisciplinar, reforçando a importância de um ensino inclusivo e eliminando barreiras de estigmatismo, pois há caminhos de desenvolvimento através de um ensino musical inclusivo.

## **6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

### **6.1 Metodologia**

O processo de construção desta pesquisa baseia-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando como ferramenta para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica a fim de obter resultados adequados e positivos tratando-se do problema em questão.

A pesquisa direcionou-se à uma criança surda, 12 anos, da cidade de Barreirinhas – MA, que teve contato com a música em seus primeiros anos de vida, onde foi possível realizar metodologias qualitativas como entrevista, formulário e observação. Se faz oportuno pontuar que em todas essas etapas os pais estiveram presentes.

A abordagem qualitativa foi realizada na residência da criança, com a presença dos pais, no dia 23 de setembro de 2021. Durante a conversa, a pesquisadora teve total

intermediação dos pais na comunicação com a criança porquê a mesma está em processo de oralização, lê lábios, usa aparelho auditivo, porém sua oralização não é muito compreensível. Contudo, os pais conseguiam entender e repassar o que a criança dizia à pesquisadora.

Um dos meios utilizados para coleta de informações desta pesquisa foi a entrevista. De acordo com Duarte (2004)

As entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 3).

Foi proposto também a aplicação de questionário como meio de investigação e para coleta de informações mais precisa, pois segundo Chaer (2011)

O questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados. Neste sentido, busca-se destacar a forma pela qual são construídas as perguntas do questionário, atentando-se para o conteúdo, número e ordem das questões, uma vez que as perguntas são as responsáveis pelo alcance das respostas ao desenvolvimento dos trabalhos (2011, p. 1).

Para uma pesquisa qualitativa mais completa, ocorreu o uso de formulários como armazenamento de informações. Segundo Oliveira (2013, p. 9), “o formulário é um dos instrumentos essenciais para a investigação social, cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado”. Oliveira (idem) ainda aponta que “o que caracteriza o formulário é o contato face a face entre pesquisador e informante e ser o roteiro de perguntas preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista”.

E para finalizar a coleta de dados desta pesquisa, foi realizado também uma observação participante para buscar uma melhor interação com a criança surda. De acordo com Queiroz (2007, p. 3)

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, principalmente com enfoque qualitativo, porque está presente desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, ou seja, ela desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa.

A execução dessas etapas serviu para um resultado final mais completo para a pesquisa, tendo o objetivo de mostrar um diagnóstico de informações e observações analisadas afim de ratificar as capacidades que podem ser desenvolvidas na criança surda através da música.

## 6.2 Análise das entrevistas

Nesta coleta de dados houve a realização de duas entrevistas, sendo uma direcionada à criança surda e outra aos pais. Lembrando novamente que durante a entrevista com a criança houve a ajuda dos pais para a comunicação.

A entrevista com a criança foi composta por nove perguntas, como consta no quadro abaixo com as devidas respostas:

Quadro 1. Entrevista com a criança

<b>Perguntas</b>	<b>Respostas</b>
1- A música é importante para você?	Não.
2- Qual seu contato com a música?	Diariamente, em casa e na escola.
3- Você já participou de atividades musicais na escola?	Sim, em eventos comemorativos.
4- Como você se relaciona com a música? Você percebe o som de que forma?	Através das vibrações da caixa de som, em casa ou no carro, coloco a mão ou o pé sobre a caixa para sentir a vibração.
5- Qual é a parte do corpo em que você sente maior vibração?	Mãos e pés.
6- Em quais meios/materiais você sente melhor a vibração?	Através de caixa de som (Boombox).

<p>7- Como é o seu processo de escuta? Como diferencia os diferentes gêneros musicais?</p>	<p>Não consigo diferenciar.</p>
<p>8- Você já teve alguma experiência negativa com a música? Como ocorreu?</p>	<p>Quando estou na igreja e o som está muito alto ou todo mundo cantando ao mesmo tempo incomoda, faz muito barulho, e às vezes desligo o aparelho auditivo.</p>
<p>9- Seus familiares lidam bem com o fato de você experienciar e vivenciar a música?</p>	<p>Meus pais gostam, aceitam e apoiam a música na minha vida. Já experimentei tocar cajon e violão, porém me adaptei melhor com percussão. Gosto também das danças do Tiktok.</p>

Fonte: Elaboração própria.

A resposta da primeira pergunta, apesar de ser negativa, não condiz exatamente com a realidade da criança. Apesar de ser surda, os pais nunca a negaram de ter contato com a música. É importante pontuar que o pai da mesma canta e toca violão na igreja, sendo nítido que a criança sempre teve a presença da música em sua vida desde os primeiros anos.

A criança comentou sobre as datas comemorativas que há na escola e que sempre participa com os amigos em alguma apresentação musical. Falou com grande entusiasmo também sobre uma professora que, para facilitar sua leitura labial, começou a usar batom vermelho destacando os lábios.

Referente a quarta pergunta, a família gosta muito de fazer viagens de carro, e durante o percurso eles sempre colocam música e quando não há som ligado ela mesma pede pra ser colocado, e como forma de “ouvir” ela coloca os pés ou as mãos para sentir a vibração.

A mãe conta que não pararam de ouvir música com a filha quando descobriram sua surda, pelo contrário, ouviram mais ainda. O pai da criança, como incentivo, deu um cajon para a filha há uns anos, e ela gostou muito porquê, de acordo com ela, dava para sentir o som quando ela tocava. Ela teve contato também com a flauta, porém não

se adaptou muito pois a flauta possui um som bastante agudo, sendo às vezes imperceptível sentir.

Em relação à capacidade de diferenciar gêneros musicais ela havia respondido que não conseguia diferenciar, contudo, durante a entrevista foi possível entender que ela consegue diferenciar alguns, como por exemplo, o estilo musical dance. Segundo a mãe, é o estilo musical que mais chama a atenção da filha. É super compreensível essa questão pois se trata de um estilo musical em que o grave é bastante presente, fazendo com que as vibrações sonoras sejam mais sensíveis ao surdo. A autora Emmanuelle Laborit (1994), por exemplo, relata em seu livro o quanto gostava de frequentar boates com seus amigos, sentir as vibrações e dançar.

Diante desta fala, a mãe comenta também que a filha gosta bastante das danças que “viralizam” no aplicativo do tiktok (aplicativo de mídia pra criar e compartilhar vídeos curtos) e que ela adora aprender as danças do aplicativo.

Em relação à oitava pergunta, a criança respondeu que não gosta dos cultos da igreja por conta do barulho. O som que é produzido pelo aparelho auditivo é um barulho que a incomoda tanto que ela precisa desligá-lo. Outro fato lembrado pelos pais é que ela também não gosta da música “parabéns pra você” nas festas de aniversário, pois assim como na igreja, o barulho a incomoda bastante.

De acordo com Louro (2012, p. 189-190)

Aparelhos auditivos, porém, não ajudam a distinguir timbres nem planos sonoros. Eles amplificam todos os sons externos, de maneira geral. Por isso, muitos os que utilizam o aparelho preferem dispensá-lo, às vezes, pois dependendo da situação (combinação de uma frequência com determinada intensidade), o som amplificado pode soar agressivo. Nas aulas de música que ministro é bastante comum que os alunos prefiram retirar os aparelhos, durante algumas atividades. Conforme eles mesmo dizem, o timbre de alguns instrumentos, principalmente os de som agudo, como triângulo, agogô, etc., ‘fazem doer o ouvido’”.

Foi possível chegar à conclusão de que a criança não se sente confortável em ambientes em que há várias vozes ou sons ao mesmo tempo, pois além de não conseguir identificar nenhum som ela precisa ainda desligar o aparelho auditivo por conta dos diversos barulhos que ele transmite.

Apesar deste desconforto, o pai relatou que ela gosta muito de admirar cantores solos, ou uma só pessoa tocando um instrumento, como a bateria, principalmente. A mãe da criança disse que “no caso dos surdos é uma questão múltipla, pois eles ouvem com os olhos, através das cores... Então, se é um grupo musical ela não gosta, porém,

ela gosta quando tem apenas um cantor?”. Percebe-se aqui que a criança ao perceber com os olhos de onde vem aquela cor, ou seja, ao identificar a vibração, a origem do som, saber de onde vem, ela se sente mais à vontade, fazendo com que tenha preferência por aquilo.

Após esta aplicação com a criança realizou-se a entrevista com os pais, composta por dez perguntas como consta no quadro abaixo com as devidas respostas:

Quadro 2. Entrevista com os pais

Perguntas	Respostas
1- Qual sua opinião sobre aula de música para surdos? Como você vê isso?	Pai: é uma necessidade e essencial para a vida dos surdos. Mãe: é de extrema importância que haja a acessibilidade, sobretudo profissionais capacitados para atender esse público.
2- Acredita que a aula de música poderia trazer algum benefício para o surdo? Qual?	Mãe: vários. Ajuda a ser mais centrado, a ser uma pessoa mais organizada e ser mais sensível.
3- Você acredita que os surdos possam apreciar e fazer música?	Pai: de alguma forma sim. Apreciar, talvez. Mas fazer música com certeza. Quando uma pessoa quer entrar na área musical e busca conhecimento, se aprofunda em estudos, acredito que ele consiga desenvolver. A mesma coisa pode acontecer com surdos se eles tiverem as ferramentas certas e assim se desenvolver na música.
4- Você tem conhecimento de algum surdo que realiza atividades musicais? Fale a respeito.	Mãe: não conhecemos ninguém dentro do nosso vínculo de amizade ou na cidade, contudo, acompanhamos a filha da Regina Casé, Benedita, que é surda e vive no meio musical.

5- Você conhece algum tipo de proposta de música para surdos? Que tipo? Como ocorre?	Mãe: não conhecemos tais propostas, mas adoráramos ter conhecimento sobre.
6- Você incentiva seu filho a escutar música?	Pai: Sim, bastante.
7- Você parou de ouvir música depois que descobriu a surdez do seu filho?	Mãe: não, pelo contrário, ouvimos mais ainda. Pai: compramos até uma caixa boombox pra ela sentir melhor as vibrações.
8- Vocês assistem televisão juntos?	Pai: raramente. Mãe: na realidade não temos o costume de assistir tv. Eles (os filhos) passam o dia brincando, ficam mais soltos, mas vez ou outra assistem alguma coisa.
9- Costuma cantar para seu filho?	Mãe: cantamos sim.
10- O que acham da presença da música na vida do seu filho?	Mãe: eu vejo importância. Pai: se ela conseguisse se envolver na música seria uma esperança pra nós e pra ela (filha).

Fonte: Elaboração própria.

Durante a conversa, a mãe relembrou a história do grande músico e compositor Beethoven, e comentou com bastante entusiasmo sobre uma de suas principais obras: a 9ª Sinfonia, dizendo que ele havia escrito esta obra quando já era surdo, fato que demonstra que a família busca compreender melhor sobre a música para surdos. A música na vida da filha deles é algo que prezam e incentivam bastante, porém há alguns pontos que merecem atenção da família.

No momento de responder a décima questão, que trata sobre a presença da música na vida da filha deles, lembraram alguns momentos entre sua filha e a música. Eles possuem três filhos, sendo um deles surdo e outro autista, este foi um ponto que destacaram pois para eles é muito complicado ouvir música no carro juntos, por exemplo, a criança autista prefere ouvir baixinho e a criança surda quer ouvir com mais volume para poder sentir a vibração. Essa situação para eles é bem complicada, mas tentam se ajustar da melhor forma.

Outro ponto comentado por eles é sobre a filha cantar. O pai, sendo musicista na igreja, algumas vezes já tentou ensinar a filha a cantar, contudo, como ela não possui nenhuma noção de volume da voz, ela acaba exagerando ao tentar cantar, o que fez com que o pai desistisse da tentativa. Vê-se aqui a necessidade de os pais conhecerem ferramentas e formas adequadas e serem instrumentalizados para enxergar as necessidades da filha surda.

Em relação aos sons que a incomodam, os pais refletiram sobre isso também. Segundo o pai, “essa questão da música mesmo que seja o mesmo estilo, o fato de ser ao vivo causa uma certa emoção que o ouvir na rádio, no CD, não causam. Então, é diferente”. Ainda enfatizou que “envolve muito a emoção dela ao ver, passa uma emoção diferente”. O pai ainda completou comparando “um show de Fábio Júnior no CD e ele ao vivo passando todas as emoções fazendo as mulheres chorarem”.

Voltando ao assunto da filha se incomodar com o som na igreja os pais comentaram que não há música ao vivo no ambiente, apenas playback, e as pessoas acompanham cantando fazendo com que haja a emissão de várias vozes simultaneamente.

Percebe-se aqui que a criança surda sente as variadas vibrações e tem preferência por uma. Ela não consegue entender ou compreender certo som quando há vários de forma simultânea pois o aparelho auditivo não capta bem os sons e transmite certos ruídos que a incomodam. Porém, os pais notaram que um show ao vivo, voz e violão por exemplo, chama a atenção da filha, pois é um estilo em que ela consegue sentir melhor as vibrações.

Recentemente, a criança tem se adaptado a um novo instrumento: o violão. Segundo o pai, “ela pediu o violão, eu dei o violão pra ela. Agora eu estou tentando ensinar e observando ela. Estou pensando em levar ela para o Sopro Mágico (projeto musical na cidade de Barreirinhas – MA) para estimular, se eu ver que não aí eu tento uma bateria”.

### **6.3 Análise do questionário**

O questionário aplicado conteve nove perguntas sendo elas de caráter objetivo. Da mesma forma, para responder este questionário, foi necessário a intermediação dos pais para a comunicação.

Segue abaixo o quadro com as devidas perguntas e respostas:

Quadro 3. Questionário aplicado com a criança surda

Perguntas	Respostas
1- Você se vê como um ser musical?	Não.
2- Você possui contato com a música diariamente?	Sim.
3- Você participa das atividades musicais na escola com as outras crianças?	Sim.
4- Você gosta de dançar?	Sim.
5- Você tem preferência por estilo musical?	Sim, dance.
6- Sua família ouve música com você?	Sim.
7- Seus amigos ouvem música com você?	Sim.
8- Quem lhe apresentou a música?	Meus pais.
9- A música tem algum significado para você?	Não gosto, me incomoda.

Fonte: Elaboração própria.

Conseqüentemente, a primeira e nona pergunta não condizem muito bem com a realidade da criança, pois como já demonstrado através das entrevistas, a música se faz presente na vida da mesma. É possível discutir um pouco mais sobre o que realmente a levou a responder de forma tão contrária ao que exerce.

Durante a entrevista os pais foram bastante abertos em relação a filha e citaram e lembraram vários acontecimentos. Foi possível perceber que, dentro de casa, a filha não ouve o que ela verdadeiramente gosta, como mencionado por ela, o estilo musical dance. O estilo musical gospel é o que predomina em casa.

No caso da criança surda, ela se identifica com o dance pois é um estilo musical que possui a característica do grave bem marcante, pois os surdos conseguem sentir a música quando há a presença forte do grave, além de ser um estilo que ela gosta de dançar.

A nona pergunta trouxe alguns argumentos dos pais. Segundo eles, a filha não tem noção alguma do que seja música e dificilmente terá uma concepção do que a música significa para ela. A filha respondeu que não gosta, pois a incomoda. Contudo, como já explicado durante as entrevistas, há um motivo para ela se incomodar tanto.

Para ela, vários sons simultâneos causam ruídos fortes captados pelo aparelho auditivo, porém, sons sucessivos são mais fáceis para ela identificar e saber quem o transmite, e não incomoda.

#### **6.4 Análise do formulário**

A criança surda entrevistada é uma menina de 12 anos, natural de Barreirinhas – MA e filha de pais adotivos. Seus pais descobriram sua surdez em sua tenra infância, sendo de causa congênita (de nascença) e de nível profunda.

Hoje, a criança cursa o ensino fundamental e de acordo com os pais, a filha sempre participa das atividades musicais que há na escola juntamente com as outras crianças.

Com relação à presença da música na vida da criança surda, os pais relatam que ela sempre teve contato com a música desde seus primeiros anos de vida.

### **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É evidente que apesar de estarmos em pleno século XXI a humanidade ainda necessita evoluir e superar determinados estigmas relacionadas às pessoas com deficiência e aceitar a sua inclusão como devido cidadão dentro da sociedade. Para tal desenvolvimento é necessário a plena convivência com estes sujeitos e entender suas necessidades e se adaptar, pois não são eles que devem mudar para se encaixar, mas sim o contrário.

Os sujeitos com alguma deficiência, ao longo da história da humanidade, nunca tiveram espaço, e com isso, ficaram sem oportunidades de estudo ou emprego, pois a sociedade foi organizada para o não recebimento deste público e isto é uma realidade que precisa ser alterada para que haja uma mudança positiva no futuro do país.

A inclusão no Brasil ainda é algo escrito apenas no papel, sendo bastante discutido na atualidade, porém, poucos ambientes lutam para que realmente ela seja efetivada. A Lei nº 13.146 de julho de 2015 assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com

deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania, ou seja, é uma lei que busca eliminar as barreiras de comunicação e atitudinais, promovendo a acessibilidade para os sujeitos com deficiência, contudo, isso não ocorre verdadeiramente na prática. Nessa perspectiva, é de extrema importância que os ambientes escolares se apropriem destas leis e, mais ainda, as coloquem como prioridade e em prática.

Pensando no progresso e desenvolvimento das crianças, o processo de formação educacional deveria ser pensado dentro do contexto inclusivo, englobando todas as realidades e pessoas, mantendo um ensino igualitário e democrático, e ensinar desde cedo às crianças a conviver em conjunto, sem aprender a diferenciar, seja pela cor, pelo cabelo ou por alguma deficiência, ensinar que todos somos iguais independente de qualquer característica física ou mental.

A deficiência auditiva, segundo Louro (2012, p. 191) “é um assunto delicado, um mundo à parte, dentro do universo educacional”, sendo assim, com respeito diretamente ao objetivo deste trabalho, têm-se a Lei nº10.436/2002, o Decreto Presidencial nº5.626, de 22 de dezembro de 2005 e a Lei nº 13.146, como já citado. A partir da promulgação destas legislações é possível perceber que o país busca formas de implementar o ensino inclusivo nas escolas, contudo, todas ainda precisam funcionar na prática.

Apesar dos cursos de licenciatura ofertarem a disciplina Libras, poucos alunos se formam sabendo a língua de sinais, e isso é mais uma barreira que atrapalha o acesso e a continuidade do aluno surdo na escola. Logo, deve haver nas escolas de ensino regular um Intérprete de Libras, garantido pela Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Os cursos de licenciatura em música, como previsto na lei, devem ofertar a disciplina de Libras para a capacitação dos discentes na língua de sinais, entretanto, não é discutido na disciplina o mais importante, levando em consideração o tema desta pesquisa: “Como ensinar música ao aluno surdo?”. Não é ensinado meios e/ou metodologias adequados para o aprendizado destes alunos.

Sabe-se que a maioria dos cursos de música licenciatura no país não são preparados para o recebimento do público surdo, pois não há a presença de

profissionais qualificados na área música-surdez para dar uma aula musical de qualidade para estes sujeitos. Além da ausência de profissionais como professores na área música-surdez e intérpretes de libras que saibam os sinais musicais, ainda há a falta de estruturação física adequada para as aulas musicais.

As aulas de música com o público surdo demandam uma sala própria para isso, com equipamentos sonoros e instrumentos musicais de alta qualidade para que as vibrações sejam bastante perceptíveis, além de uma sala totalmente estruturada com isolamento acústico, “tablado de madeira, cobrindo toda a superfície do solo, a uma altura de quinze centímetros, de modo que possibilitasse a formação de um ‘colchão de ar’ debaixo dele” (HAGUIARA-CERVELLINI, 1986, p. 25). Segundo a autora (1986) essa estrutura possibilita a criança surda perceber melhor as vibrações pelas vias táteis.

Portanto, compreende-se através desse estudo realizado a importância de se ter conhecimento sobre meios/métodos adequados para ensinar música à criança surda. Com o uso de uma boa metodologia musical, a criança surda se sentirá capaz e certamente irá aceitar aquilo que por muito tempo foi negado a ela. Sendo assim, é de grande importância que a família e a escola estejam em sintonia, trabalhando juntas, buscando e se aprimorando de meios/metodologias adequados para ensinar música a criança surda.

Além disso, visando melhores condições de ensino e aprendizagem das crianças surdas, é importante que o país efetive as leis que asseguram um ensino inclusivo nas escolas, determinando assim um ensino democrático e acima de tudo, com equidade, pois através do ensino inclusivo, as crianças podem ter contato com pessoas com e sem deficiência, aprendendo deste cedo a aceitar as diferenças e, principalmente, compreender suas necessidades.

Se faz oportuno pontuar novamente o quanto é importante priorizar o ensino de música nas escolas de educação básica do país. A presença da música na tenra infância aciona rapidamente as capacidades cognitivas e corporais de uma criança, além de contribuir plenamente em seu desenvolvimento mental. Sendo assim, priorizar as aulas de musicalização na educação básica é visar o pleno desenvolvimento das crianças. Vale ressaltar o quanto a música contribui na vida de uma criança surda e o quanto a torna mais autônoma e capaz, se desfazendo dos preconceitos e estigmas criados pela sociedade. O sujeito surdo como ser musical destrói estigmas e ultrapassa barreiras.

Sendo assim, esse trabalho também reflete sobre a importância de respeitar a comunidade surda, usando a língua de sinais para se comunicar com o surdo e sobre os mitos que estigmatizam o ensino da música para crianças surdas.

Percebe-se através desse estudo que o ensino de música é possível e como é fundamental nos primeiros anos de vida da criança surda. Segundo Hagiara-Cervellini (2003), a falta de audição não impede a criança surda de apreciar a música porquê ela pode sentir. Sendo assim, ela não pode ser excluída de aprender e compreender a música.

Portanto, se faz necessário superar os estigmas e compreender a importância da relação música-surdez nas escolas de educação básica, pois a música é um dos fundamentos essenciais para vida do ser humano e contribui com o conhecimento das crianças surdas, agregando criatividade e coordenação motora na realização das atividades do cotidiano e contribuindo para o seu desenvolvimento integral como ser humano.

## REFERÊNCIAS

ABRASCO. **Nota de repúdio ao Decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial.** Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>>. Acesso em: 05 out. 2021.

ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. **Dispositivo para ensinar música a surdos é premiado no Campus Party Natal.** In: WEBSITE do IFRN. Depoimento. Natal: IFRN, 2018. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/dispositivo-para-ensinar-musica-a-surdos-e-premiado-na-campus-party-natal>>. Acesso em: 25 out. 2021.

BERNARDO, Sérgio Figueiredo. **A música na educação de pessoas com deficiência visual:** uma experiência na unidade educacional especializada José Alvares de Azevedo. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Arte – ICA - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 8 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. **Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 914, de 26 de janeiro de 1901. **Aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-26-janeiro-1901-503356-norma-pe.html>>. Acesso em: 8 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. **Reorganiza o ensino secundário e o superior na República.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 8 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 8 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. **Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930->

[1939/deceto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1939-1949/deceto-lei-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 9 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.993/42, de novembro de 1942. **Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências.** Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/deceto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário.** Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/deceto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961. **Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País.** Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declet/1960-1969/deceto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 9 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 9 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 9 set. 2021.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1998.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 29 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 29 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a**

**obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)>. Acesso em: 9 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília:** UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.769, de 18 de Agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)> Acesso em: 01 Fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 03 Fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **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: 03 Fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)> Acesso em: 01 Fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)>. Acesso em: 5 out. 2021.

CANDÉ, Rolland de. **História Universal da Música.** 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001, v.1.

CASTRO, Alexandre Ferreira. Musicalidade em libras: como encantar e aprender. In: **Revista eficaz - Revista Científica Online,** Maringá, 2011.

CHAER, Geraldino. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência,** Araxá, v.7, p. 251-266, 2011. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf). Acesso em: 31 Mar. 2021.

COSTTA, Silvio. **Educação sonora e musical**: oficina de sons. São Paulo: Paulinas, 2012.

DECKERT, Marta. **Educação Musical**: da Teoria à Prática na Sala de Aula. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Moderna, 2012.

DELORS, Jacques [et al] (Organizador). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 9.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DETONI, Karen. **O impacto das leis 11.769/2008 e 13.278/16 nos anos iniciais da rede municipal de ensino no município de Bento Gonçalves**. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/5088/TCC%20Karen%20Detoni.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 out. 2021.

DUARTE, Erivan Gonçalves. **Uma ferramenta para a educação musical dos surdos**. 2017. Dissertação (Mestrado Engenharia Elétrica e de Computação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/330995/1/Duarte\\_ErivanGoncalves\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/330995/1/Duarte_ErivanGoncalves_M.pdf)> Acesso em: 25 out. 2021.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educ. rev.* [online]. 2004, n.24, p.213-225.

FREDERICO, Edson. **Música Breve História**. Irmãos Vitale, 1999.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus 12**, p.144-166. 2006.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência**: uma Reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

GODOI, Luiz Rodrigo. **A importância da música na educação infantil**. Londrina - PR. Tese apresentada a Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2021.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Religião e artes divinatórias na Etrúria Antiga**. Clássica, São Paulo, 4:123-133, 1991.

HAGUIARA-CERVellini, Nadir da Glória. **A musicalidade do Surdo: representação e estigma**. São Paulo: Fecho Editora 2003.

\_\_\_\_\_. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música**. Dissertação de mestrado em Ciências – Audiologia. PUC-SP. 1986.

IBGE. Censo Demográfico, 2010. Censo de 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>>. Acesso em: 13 set. 2021.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**. Departamento de Artes – UFPR, setembro de 2003.

JÚNIOR, Wilson Lemos. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 67-80, jan./abr. 2012.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. **Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino**. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/download/751/651>> Acesso em: 07 de abril. 2021.

KUNTZE, Vívian Leichsenring. **A relação do surdo com a música**: representações sociais. Dissertação (Mestrado em música), Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LABORIT, Emmanuelle. **O Voo da Gaiivota** (tradução de Leila de Oliveira). São Paulo: Best Seller, 1994.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1ª edição – São Paulo: Editora Som, 2012.

MASINI, E. F. S. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A pessoa com deficiência visual: Um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 19-35.

MATOS, Pamela do Socorro da Silva; LOBATO, Luciano Bruno dos santos. **Surdez e cultura como representação da identidade surda**. IV congresso paraense de educação especial, Marabá-Pará, outubro. 2017.

MOSCOVICI, S. (1978). **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores (Trabalho original publicado em 1961).

MOURA, Maria C. de. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOUTEIRA, Nathália Quintella Suarez. **A aquisição da linguagem**: o uso da libras x a oralização dos surdos. Observatório educacional, dezembro de 2018.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. 3. ed. rev. – Fortaleza: EdUECE, 2015.

QUADROS JR., J. F. S.; QUILES, O. L. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.12 - n.1, 2012, p. 175-190.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica**. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

ROCHA, Eliza Oliveira. **O ensino de música par alunos cegos em classe regular de ensino do Colégio Universitário da UFMA**. Dissertação (Mestrado) – Programa Pós-graduação em Rede – Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade, Federal do Maranhão, São Luís. 2016.

RODRIGUES, Magno Roberto Serejo. **Música e inclusão**: a contribuição da música para pessoas com transtornos na educação infantil. TCC (Graduação) – Curso de Música, Universidade Estadual do Maranhão – São Luís, 2020.

ROSAS, Tatiane Caroline Perucelli. **O ensino da música e sua contribuição para o aprendizado de crianças em escolas de ensino regular**. São Paulo: Faculdade Santana, 2017.

ROSSETTO, Lizabeth; IACONO, Jane P.; ZANETTI, Patrícia S. **Pessoa com deficiência**: caracterização e formas de relacionamento. In: Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Cascavel: Edunioeste, 2006, p. 105-134.

SÊGA, Rafael Augustus. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. Anos 90, Porto Alegre, n. 13, p. 128-133, julho. 2000.

SILVA, Breno Macena da Silva et al. **Estigma da surdez**: uma barreira atitudinal a ser vencida na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO\\_EV110\\_MD1\\_SA7\\_ID1817\\_15082018141638.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA7_ID1817_15082018141638.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2021.

SILVA, Laís Marta Alves da; RODRIGUES, Fernanda Plaza. **A escola normal e as reformas educacionais como símbolo republicano**. 2018. Disponível em: <<https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submission/downloadFileProceedings/2349>>. Acesso em: 8 set. 2021.

SILVA, P. C. V. **A música como veículo promotor de ensino e aprendizagens**. Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em:<<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1520/1/DissertMestradoPaulaCristinaViveirosSilva2012.pdf>> Acesso em: 11 out. 2021.

SIMÕES, Sandro Nery. A importância da educação musical em antigas civilizações e no Brasil com a aprovação da Lei nº. 11.769/2008. **Revista Espaço Acadêmico** – n. 186, p.85-101. 2016.

SOARES, M. A.; RUBIO, J. A. S. A Utilização da Música no Processo de Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 3, nº 1, São Roque, 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

SOLOMON, A. **Longe da árvore**: pais, filhos e a busca de identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUZA, L. C. **Estratégias pedagógicas em uma turma de musicalização infantil inclusiva**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2018.

SOUZA, Letícia Caroline; SAMPAIO, Renato Tocantins. A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 2 – Guarulhos, p.113-128, 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

PEREIRA, Marcia Adriana da Silva. **A música na educação infantil**. Faculdade de Educação - FE, Universidade de Brasília. 2015.

OLIVEIRA, Daysi Lucia Gomes de. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico no Governo Vargas**: as concentrações orfeônicas e a Superintendência de Educação Musical e Artística. 2011. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1536>>. Acesso em: 9 set. 2021.

OLIVEIRA, Daniela Emilena Santiago Dias de; et al. **A importância da família para o desenvolvimento infantil e para o desenvolvimento da aprendizagem**: um estudo teórico. Disponível em: <<https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20200522115524.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2021.

OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme. **A Inserção da música na educação infantil e o papel do professor**. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Pernambuco: PUCPR, 2019.

OLIVEIRA, Hilkie Cibelle da Cruz. O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música. **Revista de Cultura Surda**. Edição nº 14, p. 1-19, 2014.

OLIVEIRA, José Clovis Pereira De. **O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas**. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA13\\_ID8319\\_03082016000937.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf)> Acesso em: 31 Mar. 2021.

ONGARO, C.F.; SILVA, C.S.; RICCI, S.M. **A importância da música na aprendizagem**. UNIMEO/CTESOP, 2006.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Rev. enferm. UERJ**, p.276-283, 2007.

UNESCO. **Declaração dos Direitos Humanos**. Brasília, 4ª revisão, 1998. Disponível em: [https://www.iag.usp.br/sites/default/files/onu\\_declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_humanos\\_1998.pdf](https://www.iag.usp.br/sites/default/files/onu_declaracao_universal_dos_direitos_humanos_1998.pdf). Acesso em: 27 set. 2021.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DESTINADO AOS PAIS DA CRIANÇA SURDA

#### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA

##### Termo de consentimento

Nós \_\_\_\_\_  
e \_\_\_\_\_, pais  
de \_\_\_\_\_ declaramos  
estar cientes da proposta de pesquisa “A música como um dos fundamentos essenciais para o desenvolvimento da criança surda” da graduanda Maíra Silva Alves, ligado ao curso de Música Licenciatura da UEMA – Universidade Estadual do Maranhão sob orientação do Prof. Me. João Costa Gouveia Neto.

Fomos informados que:

- Se trata de um trabalho com o objetivo de estudar os desenvolvimentos cognitivo e corporal do surdo a partir do contato com a música em seus primeiros anos, que resultará em uma monografia;
- A coleta de dados tem como forma de registro gravador de voz, fotos e filmagens. Esses registros são apenas para fins de análise para formação da monografia, sendo garantido o anonimato dos participantes;
- Após a pesquisa, os registros serão armazenados pela pesquisadora;
- Embora aceite participar da pesquisa, os participantes tem a liberdade de desistir da mesma, bastando informar à pesquisadora pelo contato fornecido;
- Maiores esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser feitos também através do contato fornecido pela pesquisadora;
- A participação na pesquisa é voluntária e sem remuneração.

Em acordo com os termos acima, autorizamos a utilização dos dados coletados.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Assinatura