



EU OUÇO MÚSICA COM O MEU CORPO TODO E VOCÊ?

Ana Carolina dos Santos Martins

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
acarolsm@outlook.com

Ana Roseli Paes dos Santos

Universidade Federal do Tocantins (UFT)
anaroseli@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este é um relato de experiência sobre os processos de ensino e aprendizagem de música com uma estudante surda, cujo objetivo é evidenciar a necessidade de uma formação docente especializada para atender estudantes com deficiência. As aulas foram alicerçadas em reflexões, a partir de práticas de uma estudante inserida no processo de aprender-ensinar música, com atividades adaptadas a sua condição e foram desenvolvidas na escola de música da Primeira Igreja Batista de Vitória – ES. As práticas tinham a finalidade de desenvolver o gosto pela música, aperfeiçoar a expressividade, perceber e explorar os elementos constitutivos da música, possibilitar a percepção sonora e a experimentação, permitindo a estudante, tornar-se sujeito ativo e autônomo do processo. Esta experiência possibilitou a reflexão sobre a urgência de uma Educação Musical Especial e o desenvolvimento de uma investigação sobre a formação de educadores musicais e práxis educacional direcionadas à pessoa surda, a sua condição e o seu direito a aprender música. Por isso, evidenciamos a necessidade de uma discussão ampla sobre possíveis processos pedagógico-musicais que possam apoiar a prática docente inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE

educação musical especial; formação de professores; estudante surdo.

Como citar este artigo?

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Eu ouço música com o meu corpo todo e você?. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 9., 2022, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 32–43. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA, IDENTIDADE E DIREITOS

O presente texto é um relato de experiência de aulas de musicalização, por meio do piano, com uma estudante surda. A estudante em questão demonstrou interesse em aprender música, mas não encontrava um espaço onde a metodologia fosse acessível. Por esta razão, desenvolvemos uma prática pedagógica que compreende as suas especificidades e se apoia em um material didático adaptado que se apresenta tátil, visual e vibrátil.

O sujeito desta pesquisa, é apresentado aqui como pessoa com deficiência, pois, em uma prática inclusiva, a preocupação com a linguagem – nomenclatura é fundamental para a construção do pensar uma Educação Musical Especial e garantir direitos, identidade e respeito. Assim, segundo Louro (2013):

[...] a terminologia adotada atualmente para se referir a essas pessoas é PESSOA COM DEFICIÊNCIA, justamente por considerar que a pessoa TEM uma deficiência e não É um deficiente ou PORTA uma deficiência, pois, em princípio, só portamos algo que podemos deixar de portar, porque portar é sinônimo de carregar. Uma pessoa com deficiência não carrega a deficiência, ela TEM uma deficiência. (LOURO, 2013, p. 2).

Portanto, em nosso caso específico, que se trata da pessoa surda, valemo-nos também dos conselhos de Sassaki, que diz:

Quando se refere ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa. A rigor, diferencia-se entre deficiência auditiva parcial (quando há resíduo auditivo) e surdez (quando a deficiência auditiva é total). Evite usar a expressão o deficiente auditivo (SASSAKI, 2003, p. 9).

Por isso, nos fundamentamos nestes autores para apresentar o sujeito do nosso estudo, que tem uma identidade própria e reivindica seu direito à aprendizagem musical equitativa, sem facilitações ou manobras que possam comprometer a qualidade do seu estudo.

Ao revisitarmos a história da educação dos surdos no Brasil, perceberemos que o atendimento educacional especializado tem suas bases, no período Imperial, na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente em 1857, durante a regência de Dom Pedro II, que construiu algumas instituições voltadas para pessoas com deficiência, a saber, o Instituto de Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos – atuais Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, respectivamente. O formato educacional da época para com as pessoas surdas, aproximava-se do modelo europeu de ensino, cujos alunos eram retirados da proximidade de suas famílias e de seus amigos e passavam a viver,

integralmente, dentro dessas instituições, que eram transformados em internatos, locais de trabalho e ambiente de convívio social.

Com o passar dos anos, essa realidade foi se transformando, tanto na adequação dos espaços quanto na compreensão das necessidades da pessoa com deficiência. Alguns estudos foram desenvolvidos sobre acessibilidade e, adaptações metodológicas educacionais, têm sido modificadas e ressignificadas, apontando para novas políticas públicas. Segundo Almeida (2015), todo indivíduo surdo, inserido no processo educacional, apresenta-se diante de sua própria condição de estar no mundo, o que excluiria quaisquer distinções e rótulos que os caracterizem patologicamente. Por essa razão, a pessoa surda pode apresentar ganhos pedagógicos reais em quaisquer processos educacionais, inclusive no ensino-aprendizagem de música.

O QUE (H)OUVE NA AULA DE MUSICALIZAÇÃO?

De fato, existiria algum benefício para o estudante surdo no aprendizado da música? Tais benefícios são tratados por alguns autores que vem se dedicando ao estudo dessa temática e por isso fundamentam este estudo como é o caso de Ilari (2003), que nos apresenta atividades musicais cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento cerebral dos estudantes. Muskat (2012) evidenciou que a música modifica positivamente a estrutura do cérebro, ampliando a sua conectividade e sua plasticidade. Os estudos dos autores citados demonstraram que por meio da música há uma ampliação de competências do cérebro, tais como: emocional, motora, sensorial e cultural. Inclusive, para Hagiara-Cervellini (2003), as experiências musicais na infância das pessoas surdas, são fundamentais para a construção de sua formação e o desenvolvimento de sua sensibilidade para a vida.

Assim, fica evidente que tanto para o sujeito com deficiência quanto para o público em geral, a música potencializa o desenvolvimento cerebral, e para o público surdo isso não poderia ser diferente. Sendo assim, é necessário romper com os preconceitos estabelecidos e assumir a compreensão de que a música, para a pessoa surda, abrange uma dimensão que não se limita a uma sequência de sons organizados. Por isso, torna-se difícil acreditar e aceitar que existam pessoas que não possam usufruir dos benefícios trazidos pela aprendizagem e práticas musicais. Entretanto, não é essa a realidade para as pessoas surdas. Elas têm sido cerceadas de vivenciarem essa experiência e na maioria das vezes não por uma escolha pessoal, mas pela imposição social, pela ausência de conhecimento dessa possibilidade por parte de algumas instituições de ensino e, principalmente pela falta de docentes preparados para desenvolverem esse tipo de trabalho.

Louro (2006, 2012, 2013, 2016), tem chamado atenção para essa questão e corrobora que os futuros docentes da disciplina de Música precisam munir-se de conhecimento para trabalharem com pessoas com deficiências e transtornos, de acordo com as suas especificidades, tendo em mente que seu principal papel é o pedagógico.

Desse modo, somente com uma Educação Musical Especial será possível romper com o preconceito, suprimir barreiras relacionadas a essa questão e formar profissionais especialmente preparados para atender a demanda desse público. Portanto, é fundamental compreender as dificuldades de aprendizagem desse estudante, direcionar metodologias específicas e materiais adaptados para atender as especificidades relacionadas à sua condição. Assim, é possível oportunizar um aprofundamento em competências musicais, pois o acesso a Educação Musical é prerrogativa de todos os cidadãos e deve ser vista como um processo democratizador, ou seja, deve ser de fato, proporcionada pelo princípio da equidade.

Compreende-se, todavia, que essa não é uma questão de fácil análise, pois não se pode entender que as adaptações necessárias para a Educação Musical Especial sejam somente como uma modalidade educacional, pois é necessário debates e estudos para compreendê-la a partir de políticas curriculares. Assim sendo, consideramos que a formação do docente parece incompleta, sobretudo no que concerne às abordagens metodológicas para o ensino de música para surdos. Nesse sentido, Beyer e Duarte (2007, p. 46) apud Freire e Freire (2008, p.157-158) concordam que:

o professor é um agente em potencial que através de sua prática, pode transformar o "musicalizar" em sala de aula num espaço de construção de diferentes formas de pensar o mundo. Para isso, tem que estar convicto que um sujeito aprende à medida que possui as estruturas que definem o estágio no qual ele se encontra (desenvolvimento cognitivo) e também, a partir dos desafios e oportunidades oferecidas pelo meio no qual está inserido.

Por isso, é urgente pensar as práticas musicais oferecidas a esse indivíduo como um grande auxílio para ampliar o seu desenvolvimento integral e, nesse caso, o contato com um instrumento e as experiências musicais se tornam de grande valia, para a chamada de maturação emocional, levando ao desenvolvimento de qualquer criança, notadamente a criança especial, por suas experiências que, obviamente são, não raramente, limitadas de alguma maneira (LELLIS, 2000, p. 28). Por isso, muitas questões precisam ser observadas nesse campo, pois a sociedade ainda percebe a pessoa surda como inapta ao fazer musical.

Haguiara-Cervellini (2003) diz que logo ao ser diagnosticada, é construída uma representação de surdo, pelo senso comum, – e isso vira um rótulo – que é imediatamente

assumida pela família, e essas famílias, por sua vez, tentam “proteger” seus entes de uma experiência frustrante e ensinam aos surdos a desacreditarem de sua capacidade de aprenderem música. Entretanto, é preciso eliminar todo esse silêncio e oferecer-lhes uma formação integral, sem lacunas de pensamento e com oportunidades de compreensão dessas aberturas para o ensino de música e de um instrumento.

Contudo, não se pode confundir Educação Musical Especial com instrução musical ou com musicoterapia, como vinca La Fuente (2016). Para essa autora, a intencionalidade seria a marca maior quando nos referimos à utilização da música na educação desses sujeitos, pois ela se torna objeto de mudança na forma de pensar, sentir e atuar, reafirmando concretamente uma área do saber na educação escolar. Seus efeitos se tornam muito positivos no âmbito acadêmico e social, pois a música é modalidade de conhecimento e disciplina autônoma, quando organizada e ofertada nas escolas e as práticas musicais são voltadas ao processo educacional estruturado e intencional. Já o processo terapêutico que acontece na musicoterapia, tem como foco a terapia e não a música ou a atividade musical em si, insere-se dentro do trabalho clínico que ocorre sob a responsabilidade de um musicoterapeuta.

Com base no exposto, é fundamental trazer para o debate e colocar em causa a formação do educador musical e as suas práticas. É necessário repensar os processos didáticos fundamentados apenas nos aspectos auditivos da música porque é possível sentir a música com o corpo todo, tal como afirma Glennie (2014), o método tradicional usado para o ensino de música é focado no processo e na técnica, e possibilita pouco envolvimento emocional com a música, mas o surdo “ouve” a música com todo o seu corpo, e por essa razão oportuniza uma experiência mais sensorial, mais corporal, mais imagética e com possibilidades vibráteis que amplia a compreensão e a autonomia desse estudante.

Portanto é a partir desse desenvolvimento de vínculo com a sonoridade que o sujeito se torna mais emocional, fazendo com que a música resulte em ganhos constantes para esse indivíduo, pois ele se interessa, aprende e, se bem orientado, desenvolve-se musicalmente. É então possível afirmar que o surdo não se distingue dos sujeitos ouvintes, pois é merecedor, na mesma medida, dessa aquisição que se torna também, um bem cultural.

CRASSOSTREA PINCTADA MÁXIMA [\[Nota 1\]](#)

Ao sermos confrontadas com o cenário de uma possível Educação Musical Especial, descrevemos a experiência vivida com uma estudante surda, que chamaremos ficticiamente de Cecília. Durante o ano de 2021, iniciamos aulas semanais de musicalização para uma aluna surda. Oportunizando a vivência musical, por meio do piano, e vale ressaltar que poderíamos utilizar outros instrumentos, mas optamos por esse instrumento por ser de grande porte e favorecer a relação de “escuta” por meio da vibração ampliada.

Cecília nasceu ouvinte, porém, após uma sequência de otites recorrentes – que envolveu diferentes tratamentos na tentativa de combater as infecções – houve gradativa perda auditiva e o surgimento de um zumbido bem alto nos ouvidos, até que numa manhã de janeiro de 2013, enquanto assistia a um programa de televisão, percebeu que não estava ouvindo nada. A busca por outros tratamentos continuou, contudo foi em vão, pois seu quadro havia se tornado irreversível. Seu diagnóstico: perda auditiva sensorioneural, caracterizada quando há um prejuízo no nervo auditivo, de forma profunda bilateral. Cecília passou a ser uma pessoa surda.

Antes da surdez, a sua relação com a música se dava por meio de aulas de violão e das experiências práticas e quase que diárias em sua vivência musical eclesial. Na época, com 11 anos de idade, Cecília teve seu contato com a música interrompido por não encontrar apoio metodológico à sua condição.

No ano de 2021, iniciamos as nossas aulas de música, sempre buscando na bibliografia pedagógico-musical, metodologias que pudessem orientar a prática pedagógica e oferecer ganhos no aspecto da aprendizagem. Nas aulas, procuramos valorizar a solidez rítmica e oferecer experiências mais sensoriais, por meio das possibilidades vibráteis, com estímulos visuais e movimentos corporais.

Todo esse processo, olhado exclusivamente pela ótica musical, é convergente com as práticas pedagógicas propostas desde a primeira geração dos educadores musicais – Émile Jacques-Dalcroze, por exemplo, que defendia a ideia de a música ser possível a todos. O seu processo de Educação Musical, é fundamentado no ritmo e no movimento, que caminham juntos e reforçam a ideia da construção musical, ou seja, os movimentos corporais rítmicos são complementados pelo sentido sonoro das ações. Para Jaques-Dalcroze (1925), o ritmo é vital, é a força motriz da vida humana, tudo em nós pulsa, é rítmico – o coração, o caminhar, a fluidez sanguínea, a respiração e etc.

Jaques-Dalcroze (1925) criou, dentro da sua proposta ritmo e movimento, uma disciplina chamada Eúritmia. Esta disciplina pode ser definida como o trabalho rítmico musical que através do corpo e seus movimentos, desenvolve precisão rítmica, potencializa

o fazer musical e contribui com o processo de maturidade auditiva, pois “para cada som existe um movimento análogo” (JAQUES-DALCROZE, 1925) e vice-versa. Este princípio foi fundamental para apoiar as práticas e as experiências da Cecília, ao relacionar o som aos movimentos, isso possibilitou encontrar e valorizar outros meios de fazer música, sendo determinante para o seu processo de aprendizagem e percepção rítmica e sonora.

Primeiramente, é preciso dar ciência que as aulas de Musicalização, por meio do piano, acontecem em uma sala adaptada às necessidades da estudante, onde o instrumento fica sobre um tablado de madeira e a Cecília realiza todas as aulas descalças e com os pés encostados no piano, o que favorece o processo vibrátil da sua percepção e auxilia na performance.

Em nossas aulas, trabalhamos primeiramente, a consciência rítmica por meio de reprodução viso-gestual e tátil – de forma que todos os movimentos rítmicos são aprendidos inicialmente através da observação e pela imitação. Depois pela reprodução deles no corpo da estudante, percutindo nas suas costas ou nos seus braços. Após a estudante compreender o ritmo por meio dos movimentos e de senti-los, ela observa a minha execução ao piano, um trabalho baseado na imitação, muito característico ao que Bandura, Azzi e Polydoro (2008, p. 120) chamam de Modelação. Assim, como espelho, tocamos juntas e trabalhamos até chegarmos à autonomia de cada trecho.

Em relação à leitura das notas, não utilizamos unicamente o padrão sistematizado da leitura de partituras. A nossa relação com a notação, é feita por meio de gráficos, números e cores – observamos que o fator visual é atraente e estabelece muito mais comunicação com o estudante surdo. Buscamos, dessa forma, facilitar o processo de compreensão das informações musicais a partir das informações visuais.

Durante as nossas aulas, estimulamos a memorização do repertório, por um lado para que haja possibilidade de comunicação durante a execução, pois toda a nossa comunicação acontece por meio da Libras (Língua Brasileira de Sinais) e por outro para facilitar e direcionar a percepção vibrátil. Por fim, chegamos à prática musical autônoma do repertório trabalhado.

Inicialmente o nosso trabalho foi baseado no livro “Piano Pérolas Quem brinca já chegou!” escrito por Carla Reis e Liliana Botelho. Encontramos nesse material apoio para realizar um trabalho que favoreceu o que entendemos ser o formato adequado de aula de piano para a nossa estudante surda, pois o método estimula o reconhecimento da topografia do instrumento, explorando grandes movimentos e uma vivência tátil e visual com o teclado do piano. O ensino por imitação, como propõe o livro, é tradicionalmente executado a partir da audição, mas como a condição da nossa estudante não favorece essa prática, nos relacionamos com essa questão pela referência visual. Outro fator colaborativo, do material

selecionado é o estímulo à apreciação do repertório executado, que em nosso caso específico, acontece através do “sentir” a música com o corpo.

Todas as atividades musicais praticadas em aulas demandam da estudante “*ouvir com o corpo*”, uma ação consciente, através da reflexão, bem como um trabalho motor funcional que potencializa o seu desenvolvimento na aprendizagem do piano. Até o presente momento de escrita e finalização deste texto, realizamos, com autonomia, as peças do livro Piano Pérolas, em que a estudante toca peças acompanhadas por outro pianista; e, pequenas peças musicais diversas, que ela executa a melodia e o acompanhamento com independência e rítmica acertada. Assim como na produção da pérola pela ostra *Crassostrea Pinctada Máxima*, há em nós, um mecanismo de proteção que nos motiva a encontrar melhores possibilidades do estudante surdo ser o protagonista da sua história musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje no Brasil há, aproximadamente, 5% de sua população composta de cidadãos comprometidos com algum nível de surdez. Sá, Batista e Santos (2019) afirmaram que no Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (último realizado no Brasil, até o momento), 9,7 milhões de pessoas apresentavam algum grau de deficiência auditiva no Brasil. Com isso, a inclusão de alunos com deficiência é uma realidade cada vez mais presente no cotidiano escolar.

Embora as políticas públicas para a educação inclusiva tenham avançado em nosso país, ainda há muito para se refletir. O paradigma da educação inclusiva é um conceito recente no Brasil e é resultado, de conquistas sociais das pessoas com deficiências, das escolas, dos pais, das comunidades e dos governos. Assim, chegamos à conclusão que há muito a se fazer, uma vez que a pessoa surda precisa ter a possibilidade de usufruir dos benefícios da música como qualquer cidadão. A pessoa surda tem o direito de aprender música, de tocar um instrumento e ter uma Educação Musical Especial. Diferentemente do que se pensa a pessoa surda “ouve” música com o corpo todo.

Percebemos com essa vivência, enquanto docentes, que todo o processo metodológico é uma constante reflexão e pesquisa de referências e adaptações de materiais a fim de sermos eficientes nesse processo. Verifica-se a escassez de literatura, estudos e práticas eficientes sobre a educação musical para surdos, por esta razão ainda são necessários muitos estudos e investigações. Para além de uma literatura reduzida sobre o tema evidencia-se, também a urgência de se pensar na formação do professor de música para trabalhar com estas pessoas.

Para concluir, espera-se que este relato de experiência possa instigar a reflexão sobre a formação em Educação Musical Especial para que no futuro, seja possível a elaboração de projetos de intervenção de políticas curriculares para a formação de professores de música capacitados para trabalhar com pessoas com deficiências, ampliando a possibilidade social de acesso à aprendizagem musical a um maior número de crianças e jovens por meio da igualdade de oportunidades que a Educação Musical Especial poderá possibilitar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ed. Editus. Bahia, 2015. *E-book*.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- FREIRE, Ricardo D.; FREIRE, Sandra. Planejamento na Educação Musical Infantil. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 18., 2008, Bahia. **Anais** [...]. Bahia: Anppom, 2008. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM383%20-%20Freire%20et%20al.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.
- GLENNIE, Evelyn Elizabeth Ann. EVELYN GLENNIE Como ouvir realmente. **Revista Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 09-17, 10 jul. 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2759>. Acesso em: 11 out. 2022.
- JAQUES-DALCROZE, Émile. La ritmica, il solfeggio e l'improvvisazione. *In*: JAQUES-DALCROZE, Émile. **Ginnastica ritmica estetica e musicale**. Milano: Ulrico Hoepli, 1925. p. 88-123.
- HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. Plexus Editora, 2003.
- ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, n. 9, set. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395>. Acesso em: 11 out. 2022.
- LA FUENTE, Lucía Casal de. **A experiência musical na instrução e educação musical e na musicoterapia**. *In*: SIMPÓSIO DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DA MÚSICA, 2., 2016, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: SEFiM, 2016. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/comunicas/COM383%20-%20Freire%20et%20al.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.
- LELLIS, Cláudia Maria Carrara. A educação musical especial e a musicoterapia. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. **Anais** [...]. Belém: ABEM, 2000, p. 27-31.
- LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.
- LOURO, Viviane dos Santos. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. v. 1. São Paulo: Editora Som, 2012.
- LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência**: quebrando os preconceitos. São Paulo: UNESP, 2013.
- LOURO, Viviane dos Santos. (org.). **Música e Inclusão**: múltiplos olhares. 1. ed., v.1., São Paulo: Som, 2016.

MUSKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. *In*: JORDÃO et al. (org.). **A música na escola**. São Paulo: Alucci & Associados Comunicações, 2012.

SÁ, Caio Vinícius Pereira de; BATISTA, Carlos Eduardo Coelho Freire; SANTOS, Donately da Costa. Auris Keyboard: ferramenta de auxílio ao treinamento de percepção musical para pessoas surdas. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 21-43, jul./dez. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003.

LISTA DE NOTAS DE RODAPÉ

Nota 1, página 37: Nome científico de uma ostra que produz pérolas.

[Retorno Nota 1, página 37](#)