

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPG/ARTES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MUSICALIZAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS
SURDOS NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN
CAPPARELLI: AS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM MEDIADAS POR
INTÉRPRETE**

Uberlândia (MG)

2015

GISLAINE SOUSA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MUSICALIZAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS
SURDOS NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN
CAPPARELLI: AS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM MEDIADAS POR
INTÉRPRETE**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Artes/Mestrado do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

Área de concentração: Música

Linha de pesquisa: Fundamentos e Reflexões em Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Soares de Deus.

Uberlândia (MG)

2015

ii

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586p
2015

Silva, Gislaine Sousa, 1981-

A prática pedagógica em musicalização inclusiva para alunos surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli : as relações de ensino e aprendizagem mediadas por intérprete / Gislaine Sousa Silva. - 2015.

117 f. : il.

Orientador: José Doares de Deus.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Artes.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Música - Instrução e estudo - Teses. 3. Surdez - Teses. 4. Inclusão social - Teses. I. Deus, José Doares de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDU: 78



UFU Universidade
Federal de
Uberlândia

PPG ARTES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO**

**A prática pedagógica de musicalização para alunos surdos no Conservatório
Estadual de Música Cora Pavan Capparelli: as relações de
ensino/aprendizagem de duas professoras mediadas por intérprete.**

Dissertação defendida em 13 de fevereiro de 2015.

Orientador – Prof. Dr. José Soares de Deus
Presidente da banca

Prof. Dr. Regina Fink Schambeck
Membro externo

Prof. Dr. Sônia Tereza da Silva Ribeiro
Membro interno (PPG Artes - UFU)

Programa de Pós-Graduação em Artes – Curso de Mestrado em Artes / Instituto de Artes – IARTE
Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1V, Sala 5 – Bairro Santa Mônica – 38408-144 – Uberlândia – MG
(34) 3239-4522 – posartes@iarte.ufu.br - <http://www.ppga.iarte.ufu.br>

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Rodrigo, pelo carinho e paciência na “fase Mestrado”.

Aos meus filhos Matheus e Jean, motivos de todos os meus esforços. Quero agradecer por existirem em minha vida e pedir perdão pelas muitas vezes que não pude estar presente, devido meus estudos.

Aos meus pais, João e Elmantina, meus mestres, que me indicaram o caminho a ser trilhado, que me trouxeram ao mundo e sempre me apoiaram nas minhas escolhas.

A meu único irmão, Flávio, meu grande amigo.

À minha sogra, Adelícia e ao meu sogro, Valdecy, também aos cunhados, Poliana e Ricardo, pelo apoio, principalmente para com meus filhos, nas minhas muitas ausências.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus pela vida e saúde que tem me dado, possibilitando-me tamanha conquista. Sem a Sua presença esta pesquisa seria inviável, pois é Dele proveniente todo o conhecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Soares de Deus, pela confiança, orientação eficiente e segura, por acreditar neste trabalho, compartilhando comigo momentos de descobertas em pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia, pelo interesse em prol da pesquisa e do crescimento acadêmico da instituição, e a Capes, pelo auxílio financeiro.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Sônia Tereza Ribeiro e Profa. Dra. Regina Finck, pelas contribuições que iluminaram meu caminho, pelas valiosas sugestões no decorrer e na conclusão desta pesquisa.

Aos professores da Pós-Graduação, mestres, colegas de curso e de trabalho no Conservatório, que muito me incentivaram no decorrer desta pesquisa.

À minha grande amiga Sarita Araújo Pereira, grande companheira de pesquisa, responsável pela minha entrada na área da Educação de Música para Surdos.

Aos professores e intérpretes que direta ou indiretamente, com muito carinho, se dispuseram a participar da pesquisa.

RESUMO

Essa pesquisa analisa a prática pedagógica musical mediada por intérprete no contexto de musicalização inclusiva para surdos. Seu objetivo é compreender como se desenvolvia tal prática dentro de uma escola específica de música em Uberlândia–MG, o Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Os objetivos específicos da pesquisa consistem em entender a realidade desse processo de musicalização inclusiva, compreendendo as relações de ensino-aprendizagem estabelecidas pela professora com os alunos surdos e a intérprete em sala de aula, identificando quais as diferentes percepções que as professoras têm frente ao aluno surdo incluído nestas aulas. Por meio da análise da entrevista com a intérprete, buscou-se também compreender como esta atribui significados à prática pedagógica das professoras. A partir desses dados, foi possível identificar desafios e problemas inerentes a este processo de ensino de música para alunos surdos, dentro de uma escola específica de música. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. O método utilizado foi o estudo de caso único e os procedimentos desta coleta foram entrevistas e observações. Para o aporte teórico, foram adotados os seguintes autores, nas respectivas temáticas: Tardiff (saberes docentes), Ann-Darrow (com adaptações metodológicas para o ensino de música para surdos) e Evelyn Glennie (mostrando a possibilidade do surdo em aprender música). Os resultados apontam para algumas questões inerentes à tríade professor - intérprete-surdo, os desafios a serem superados pelos professores que se veem em sala de aula inclusiva sem ter formação/capacitação para tal, e questões que envolvem o cumprimento às leis que amparam esta modalidade de ensino pela escola.

Palavras-chave: Musicalização. Inclusão. Surdez.

ABSTRACT

This research deals with the pedagogical music practice mediated by the sign language interpreter in an inclusive context for music teaching with deaf students. The research aimed at understanding how such pedagogical music practice was undertaken within a specialist music school in Uberlândia – MG, the State Conservatory of Music Cora Pavan Capparelli. The more specific aims involved understanding the educational reality of this inclusive musicalization process, verifying the teaching-learning relations established by the teachers, the deaf students and the sign language interpreter in the classroom; thus, it was finding out different perceptions of the teachers in relation to the deaf students included in the music lesson. The interview with the sign language interpreter attempted to understand her perception on the pedagogical practice of the music teachers. In such context, it was possible to identify inherent challenges/problems from the process of teaching music for deaf students in a specialist music school. The research study adopted a qualitative approach. The method employed was a case study and the procedures for data collection were based on semi-structured interviews and observations. The theoretical framework was underpinned by the following authors: Tardiff (teaching skills), Ann Darrow (methodological adaptation for music teaching for deaf students) and Evelyn Glennie (the individual deaf and music). The results suggest that there are inherent in the triad teacher - sign language interpreter - deaf student, pedagogical challenges to be overcome by the teachers without a consistent formation/training in the inclusive musicalization lessons, and issues involving to the implementation of laws that underpin this music teaching modality in the Conservatory.

Keywords: Musicalization. Inclusion. Deafness.

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 – Cronograma das observações	57
---	----

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Elementos constituintes de uma prática pedagógica inclusiva de musicalização	92
---	----

SUMÁRIO

Lista de quadro	viii
Lista de figura	ix
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA	16
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	19
2 REVISÃO DA LITERATURA	21
2.1 ABORDAGENS À SURDEZ	21
2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGÜE E ENSINO DE MÚSICA	25
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O ENSINO INCLUSIVO.....	28
2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA PARA ATUAR NO CONTEXTO INCLUSIVO	30
2.5 MUSICALIZAÇÃO INCLUSIVA: CRIANDO CONCEITOS RUMO A UMA NOVA PRÁTICA EDUCACIONAL	33
3 APORTE TEÓRICO	38
3.1 O SER SURDO E A MÚSICA	38
3.2 ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS	41
3.3 OS SABERES.....	44
4 METODOLOGIA	48
4.1 ESTUDO DE CASO	49
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	51
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	54
4.3.1 Observações	55
4.3.2 Entrevista semiestruturada.....	57
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	59
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	61
5.1 AS PROFESSORAS ANA E MARIA	61
5.1.1 Formação profissional	61
5.1.2 Experiência inclusiva.....	63
5.1.3 Adaptação	73
5.1.4 Comunicabilidade.....	75
5.1.5 Avaliação	76
5.2 A INTÉRPRETE – BIA	78
5.2.1 Formação profissional	78

5.2.2 <i>Experiência Inclusiva</i>	80
6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO DE MUSICALIZAÇÃO	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES.....	105
APÊNDICE 1 ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES	105
APÊNDICE 2 ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	106
APÊNDICE 3 ROTEIRO DA ENTREVISTA 01 COM A INTÉRPRETE.....	109
APÊNDICE 4 CARTA DE INTENÇÕES	111
APÊNDICE 5 TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PROFESSORA	112
APÊNDICE 6 TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS DOS ALUNOS DAS AULAS OBSERVADAS.....	113
APÊNDICE 7 TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS DAS AULAS OBSERVADAS.....	114
APÊNDICE 8 TERMO DE CONSENTIMENTO DA DIRETORA DA ESCOLA ENVOLVIDA NA PESQUISA	115
ANEXO 1	116

1 INTRODUÇÃO

“A própria letra já traduz meus sentimentos. Eu descrevo o mundo a partir da visão de um surdo, que também possui sentimento, porém, diferente de um ouvinte. Quero mostrar para as pessoas que os surdos também podem sentir a música de sua própria maneira através de um “sentido” que os ouvintes às vezes não percebem, que é a vibração”. (Primeiro DVD da Banda Ab’Surdos, 2010).¹

Esta foi a resposta dada pelo aluno Levy Costa ao ser questionado sobre o que ele quis expressar por intermédio da letra da música “Que absurdo”, composta para a Banda Ab’Surdos, inserida no Projeto “O surdo: Caminho para a Educação Musical”². Esse projeto acontece no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC), Uberlândia-MG, onde atuo como professora de música (instrumento teclado) para alunos surdos. Como especialista em Educação Especial, fui convidada a atuar nesta área de ensino, em 2005, pela professora proponente do projeto acima citado.

A partir de experiências como esta junto à Banda Ab’Surdos, tive reforçada minha crença sobre o quanto é possível a música ser ensinada e aprendida por alunos surdos dentro de uma escola de música, como é o caso do CEMCPC. Entretanto, o ensino de música “tem sido privilégio dos ouvintes” (HAGUIARA-CERVELLINI, 1986, p. 14), embora pesquisas tenham demonstrado a possibilidade de educação musical de pessoas surdas (FINCK, 2009).

Por muito tempo, houve uma concepção de que a música estaria diretamente ligada à audição; logo, quem não dispunha deste sentido, automaticamente estaria impossibilitado de viver uma experiência musical. No entanto, sabemos que a música pode trazer inúmeros benefícios para os surdos, tais como favorecer o desenvolvimento integral deste como pessoa, possibilitando-lhe liberdade, criatividade e comunicação, e basicamente a expressão e vivência de estados afetivos, de prazer e autorrealização, que irá contribuir para a construção positiva da

¹ Fala de Levy Costa, retirada do primeiro DVD da Banda Ab’Surdos, 2010.

² Este projeto está sendo desenvolvido desde 2001, e tem como proponente a professora Sarita Araújo Pereira. É um projeto continuado para ampliação do atendimento ao surdo, com proposta da ampliação de apoio pedagógico na área de Educação Musical Especial no CEMCPC.

autoimagem, assim como seu desenvolvimento emocional (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003).

Podemos dizer que tendo todos estes benefícios, torna-se possível o desenvolvimento da musicalidade deste aluno surdo através de diversas estratégias que vêm sendo desenvolvidas por professores de música e pesquisadores. Dentre outros citamos a captação de ondas sonoras por meio de sensações vibrotáteis (MENDES; SILVA; FINCK, 2012).

O termo musicalidade, neste trabalho, é entendido como “a possibilidade que o homem tem de expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo e seus movimentos... do perceber um instrumento sonoro, musical ou não” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 75).

Dessa forma, tornando o corpo como canal de acesso ao som através da pele, os sons passam a afetar o indivíduo surdo, podendo este beneficiar-se da música e reagir a ela. Haguiara-Cervellini defende que pensar o desenvolvimento da musicalidade do surdo é pensar diferentes maneiras de oferecer esta vivência musical, porém, ela reforça que “a música continua ausente ou incipiente na vida e na educação dessas crianças” (Ibid., p. 81).

A percepção da música através da vibração e, como consequência, o desenvolver (ou despertar) da musicalidade do surdo pode ser aguçada por intermédio de aulas de Musicalização nas escolas específicas de música. Penna (1990) trata a musicalização como um “processo educacional orientado que visa desenvolver os instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à decodificação da linguagem musical, como forma de promover, em todos os alunos, a competência artística (especificamente no campo musical)”... (PENNA, 1990, p. 43).

Dessa forma, se o ato de musicalizar, se o processo que se tem ao ministrar aulas de Musicalização para alunos ouvintes forem os mesmos para os alunos surdos, estes terão a oportunidade de aguçar seus sentidos, o que tornará mais prazeroso o seu fazer musical, ou possibilitará até mesmo o desenvolver artístico destes.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Conservatório estabelece aulas de Musicalização em contexto inclusivo e no que diz respeito às vagas destinadas para alunos especiais, a escola aproxima-se do valor estabelecido no PPP, que é de 5%

do total de vagas. Dados levantados pela escola no ano de 2012 apontam para 4.000 o número total de alunos, e de 189 alunos (ou seja, 4,7%) com necessidades especiais, dentre todas as modalidades atendidas pela escola, estes, 35 (18%) são surdos. Foram levantadas estatísticas mais específicas dos alunos surdos devido estes serem os participantes das aulas inclusivas nesta pesquisa.

Sendo o estabelecido no PPP 5% de vagas (200 vagas) para alunos especiais, podemos dizer que a escola aproxima-se do valor estabelecido pelo mesmo, por ter apenas 11 alunos a menos. Vale ressaltar que estes valores podem ter sofrido alterações ao longo desta pesquisa. Assim, têm-se no CEMCPC salas com ouvintes e surdos, ouvintes e cegos, ouvintes com surdos e cadeirantes, enfim, a formação das turmas se dá de acordo com a disponibilidade dos horários fornecidos a estes alunos.

Estas aulas de Musicalização constituem em uma disciplina obrigatória dentro do currículo da Educação Musical, assim como as aulas de instrumento, e canto coral³; Já as de desenho, jazz, fazem parte das aulas optativas. A musicalização tem por objetivo inicial proporcionar uma vivência musical e, em seguida, promover o aprendizado da teoria musical, mantendo ainda atividades de vivência musical. Diversos professores atuam nesta disciplina, pois, por se tratar de obrigatória a todos os alunos matriculados⁴, o quadro de horários disponíveis e professores envolvidos se tornam bem considerável.

Destes professores, apenas uma pequena parcela já teve experiências com alunos especiais em suas salas. Atualmente, quatro professores atuam nestas salas de aula de Musicalização inclusiva, que, como dito anteriormente, não necessariamente trabalham com a inclusão apenas de alunos surdos, mas com outras deficiências também.

No que concerne aos alunos surdos, essa prática inclusiva vem acontecendo desde o ano 2000, por intermédio do projeto “O surdo: Caminho para a Educação Musical”, no qual, inicialmente, os alunos frequentavam apenas duas matérias:

³ Nas aulas de Canto Coral, os alunos surdos participam interpretando as músicas em Libras, juntamente ao intérprete, formando assim, o Coral em LIBRAS. Não temos alunos surdos incluídos em todas as turmas de Canto Coral: nesta disciplina, há uma ou duas turmas que trabalham neste formato.

⁴ No início do ano letivo, o Conservatório de Uberlândia possui em torno de 4.000 alunos matriculados. Esta informação foi passada pela Supervisora da escola e adquirida de forma verbal.

musicalização e instrumento. Nas aulas de Musicalização, participam somente alunos surdos, com currículo adaptado e material didático-pedagógico específico que contempla a surdez. Quanto às aulas de instrumento, os alunos normalmente as têm individualmente, ou no máximo com mais um aluno, tentando sempre vincular esta aula de instrumento ao que está ou foi aprendido nas aulas de Musicalização.

O formato de aulas de Musicalização ministrado em salas especiais foi adotado durante alguns anos, tendo uma professora surda bilíngue, por entender que, desta maneira, a aula seria direcionada/preparada especificamente para este público.

Após a preparação desses alunos, eles eram incluídos em salas de aula regular, juntamente com alunos ouvintes (a partir daí, passando a ser salas inclusivas) e continuavam frequentar as demais matérias do curso de música, se necessário, com a presença dos intérpretes.

Porém, nos anos seguintes, entendeu-se que para que a escola estivesse de acordo com as legislações vigentes no que concerne a inclusão, estes alunos surdos deveriam já iniciar seus estudos no conservatório incluídos em salas regulares (inclusivas) de musicalização, junto a alunos ouvintes e com professores não necessariamente capacitados para tal atendimento, porém, agora contando sempre com a presença de um intérprete em Libras para mediar as comunicações.

A atuação do profissional nesse contexto inclusivo passa assim a merecer uma atenção especial. Normalmente, devido à formação deficiente, muitos professores não consideram a condição linguística do aluno surdo – que se comunica através da Libras (Língua de Sinais Brasileira) e utilizam as mesmas estratégias didáticas voltadas para os alunos ouvintes, que na maioria das vezes são através do falar. Tal diferença linguística se impõe como um desafio para o acesso aos conteúdos de ensino, de forma igualitária, tendo em vista que, mesmo no contexto inclusivo, a forma usual de comunicação é a língua oral (SILVA; MOURÃO, 2012).

Nesse sentido, podemos levantar como hipótese, que musicalizar em contexto inclusivo torna-se um constante exercício de adaptações de linguagens, de estímulos, de repertórios que devem levar em consideração o grau de maturidade e de experiências musicais do aluno surdo.

A prática pedagógica do professor de música no contexto inclusivo pode ser determinante para o sucesso ou fracasso de alunos incluídos nestas aulas de Musicalização. O termo “prática pedagógica” pode ser entendido, neste trabalho, como todo o processo que envolve o ensino-aprendizagem de música para surdos em salas de aula inclusivas tomando como referência principal o professor.

Diante desse contexto, surgiram questionamentos tanto sobre a formação adequada para atuar em aula de Musicalização inclusiva, como sobre os processos educativo-musicais realizados nesse ambiente de ensino/aprendizagem musical: Qual a formação ou capacitação deste professor necessária para atuar em contextos inclusivos? Quais metodologias e/ou adaptações didáticas colaborariam para o atendimento destes alunos surdos nas aulas de Musicalização?

A partir desses questionamentos foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa: Como se dá a prática pedagógica de duas professoras de música mediada pela intérprete no contexto inclusivo de musicalização para surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC)?

O objetivo geral da pesquisa, portanto, é Compreender a prática pedagógica de duas professoras mediada por intérprete em aulas de musicalização para alunos surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli em contexto inclusivo. Os objetivos específicos são: (1) Entender a legislação que sustenta o ensino inclusivo a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEMCPC; (2) Entender a realidade do processo de musicalização inclusiva no contexto do Conservatório; (3) Compreender as relações de ensino/aprendizagem estabelecidas pela professora com os alunos surdos e a intérprete nas aulas de Musicalização; (4) Identificar quais as diferentes percepções que as professoras têm frente ao aluno surdo incluído em suas aulas de música.

1.1 Justificativa

Partindo do pressuposto que os alunos surdos são capazes de vivenciar a música de maneira plena e considerando a atual conjuntura da educação especial no Brasil, no que diz respeito aos procedimentos e práticas de ensino existentes para o ensino de música para este público, nos deparamos com inúmeros problemas que permeiam esse processo de ensino/aprendizagem musical.

Entender a prática pedagógica, que tem permeado as aulas de Musicalização para surdos, em um contexto inclusivo torna-se importante para que se possa contribuir para que haja mudanças culturais e estruturais nesse processo de ensino-aprendizagem musical.

Com isso, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam proporcionar reflexões sobre educação musical de qualidade, que atenda todas especificidades dos estudantes surdos (limitações e potencialidades), visto que ainda podemos encontrar problemas que dificultam o melhor aproveitamento das aulas tais como, o despreparo profissional, a insuficiência de materiais didáticos concretos para ministrar as aulas, a falta de um domínio prévio de alguns elementos que facilitariam a inclusão deste aluno às aulas de música, proporcionado uma efetiva prática musical, e a necessidade de adaptação curricular, segundo a legislação educacional. Esse cenário dificulta o trabalho de professores que atuam nesta modalidade de ensino e vem reforçar a necessidade de produção nesta área.

Ao se fazer um levantamento na literatura brasileira, constatou-se que são poucos os materiais escritos nesta linha de investigação: música para surdos. Consequentemente apresenta poucos estudos sobre o ensino de música em contextos inclusivos de escolas regulares, exceção ao trabalho de Finck (2009); porém, nenhuma investigação, que trata da musicalização em contextos inclusivos nas escolas especialistas de música, foi encontrada.

Em Uberlândia, assim como em 11 municípios de Minas Gerais, funcionam os Conservatórios Estaduais de Música, entretanto apenas no CEMCPC, fundado em 1957, há um trabalho específico já consolidado voltado para estudantes surdos e demais pessoas especiais, ou seja, há a prática de ensino inclusivo. Um projeto que atendia Deficientes Mentais deu início a essa modalidade de ensino no Conservatório. Logo em seguida, surgiu o Projeto “O Surdo – caminho para a educação musical”, em 2002, dando continuidade ao ensino inclusivo. Posteriormente, outros projetos que atendem Deficientes Físicos e Visuais também foram criados, e até o presente momento todos estes projetos estão sendo desenvolvidos na escola. Todos estes alunos matriculados no conservatório, independente do instrumento que optam por aprender, participam da aula de Musicalização (vivência e teoria da música).

Portanto, é esta aula merecedora de uma atenção especial, voltada para o/a professor (a), para sua prática pedagógica, sobretudo, visto que o movimento pela inclusão escolar é um tema bastante discutido mundialmente. No entanto, ainda são poucas as instituições que têm investido na formação dos profissionais para atuarem nesta área, assim como existem poucas produções que podem servir como referências para as práticas pedagógicas desses professores, que trabalham em contextos inclusivos musicais. Assim, como os professores do Conservatório passaram a atender este público de alunos surdos (e também de outras deficiências), adaptando-se e adequando suas práticas de ensino, estas instituições que formam professores, tanto para o ensino inclusivo em escolas regulares, quanto para escolas de música, devem sempre levar em consideração todas as especificidades dos alunos surdos, para que estes possam ter um bom desempenho em suas aulas.

Fatos sociais como o direito a igualdade a todos de ter educação de qualidade, a inclusão de todos os que possuem necessidades educacionais especiais em salas comuns, o professor, que preparado ou não, tenha que receber este aluno especial em suas salas dentre outros, estão diretamente relacionados às novas políticas educacionais, especificamente políticas inclusivas.

Essas políticas de inclusão de alunos com deficiências formuladas pelo Estado tendem a provocar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. A inclusão exige uma ruptura e novos posicionamentos no modelo educativo em busca de novas perspectivas que assegurem qualidade de ensino que atenda às necessidades de cada aluno segundo suas especificidades, porém, normalmente essa responsabilidade recai apenas sobre o professor (SILVA; GODOI; SOUZA, 2012).

Estas autoras trazem uma contribuição relevante neste sentido:

[...] verifica-se que para que a inclusão seja uma realidade, torna-se necessário superar barreiras que envolvem a dimensão política e pedagógica. Política no sentido de exigir que o poder público assegure as condições estruturais para uma inclusão efetiva: recursos financeiros, políticas de formação continuada e permanente de professores [...]. A dimensão pedagógica envolve a revisão de currículos e metodologias, no sentido de considerar a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas idéias e desafios diante de novas situações. Uma prática pedagógica que permita a diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as

relações entre professor e alunos. (SILVA; GODOI; SOUZA, 2012, p. 165).

Nesse panorama, da relação entre as dimensões política e pedagógica, surgem questões inevitáveis, relacionadas ao problema de pesquisa. Tais como: As mudanças no fazer pedagógico dos professores (supondo que exista), e também de toda a equipe escolar, estão sendo suficientes para que se tenham práticas educacionais inclusivas efetivas? O discurso ainda se encontra apenas no âmbito político, visto que o tema inclusão escolar tem tido muita força e propaganda nos últimos anos em nosso país? Qual a atual realidade educacional vivida nesta escola de música que se denomina escola inclusiva?

Tais questionamentos emergem do panorama inclusivo que vivemos hoje no Conservatório de Música. Sendo assim, conhecer mais profundamente a prática pedagógica das professoras no contexto inclusivo de musicalização, objeto de estudo desta investigação, trará à tona um cenário pouco explorado até o presente momento, por professores de musicalização de escolas especialistas de música.

1.2 Estrutura do Trabalho

A estrutura do trabalho é constituída de 7 capítulos. No primeiro capítulo, apresento a delimitação do tema, os objetivos e a justificativa da pesquisa.

No segundo capítulo é apresentada a revisão da literatura para melhor compreensão do tema, trazendo à tona pontos relevantes no que concerne a inclusão escolar em diferentes âmbitos educacionais.

No terceiro capítulo, o aporte teórico, discorro sobre alguns aspectos inerentes ao surdo vivenciando música, trago alguns conceitos de adaptações estabelecidos por Alice Ann-Darrow e por fim, apresento os saberes docentes estudados por Tardif.

No quarto capítulo apresento a metodologia, o tipo de pesquisa, o método adotado e o processo de coleta e como se dará a análise dos dados. No quinto capítulo acontece a apresentação e análise dos dados, que é feita numa primeira parte com as professoras envolvidas na pesquisa, e num segundo momento com a intérprete.

No sexto capítulo, apresento reflexão sobre a prática pedagógica no contexto inclusivo de musicalização, ressaltando que discutir essa prática pedagógica no contexto inclusivo de musicalização em escolas específicas de música tem um papel singular em comparação a discussões de musicalização em escolas do ensino regular. Nas considerações finais apresento os principais resultados desta pesquisa, bem como aponto para novas investigações nesta área ainda tão pouco explorada que é o ensino de música para alunos surdos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A prática pedagógica no contexto inclusivo de aulas de Musicalização apresenta uma diversidade de aspectos a serem investigados, que são indispensáveis para esta pesquisa. Para melhor compreensão destes pontos, serão revisados trabalhos que discutem concepções sobre surdez, políticas públicas de inclusão, formação de professores de música, para atuarem em contexto inclusivo, conceito de musicalização e seu contexto inclusivo e, por fim, a prática pedagógica deste professor. Estes pontos e reflexões, ao serem relacionados com a pergunta de pesquisa (Como acontece a prática pedagógica de duas professoras de Musicalização para alunos surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli em contexto inclusivo?) são fundamentais para que haja melhor compreensão desta prática pedagógica.

2.1 Abordagens à surdez

Durante séculos, foi mantida a concepção de que nascer surdo era sinônimo de um grande problema, e esta ideia se dava pelo motivo desta pessoa surda não possuir o sentido da audição, levando a uma visão patológica desse surdo, advinda das pessoas ouvintes.

Normalmente, os pais de crianças surdas, ao se depararem com esta situação, e ao receberem o diagnóstico dos profissionais da audiologia, se veem perdidos e se apoiam nas informações que lhes são passadas por tais profissionais. Cria-se um medo do desconhecido por parte dos pais em relação ao futuro de seu filho, sobretudo em relação à sua aquisição de linguagem e formação.

A literatura aponta para essa não aceitação dos pais no sentido de preferir acreditar que seu filho poderá através de alguns esforços, por ambas as partes, ser uma criança “normal” no sentido de ser ouvinte como as demais (SILVA; MOURÃO, 2012, CORRÊA; STAUFFER, 2006, HOFFMEISTER, 1999).

Hoffmeister (1999, p. 115) amplia a discussão ao defender que, nesse momento, os pais aceitam o diagnóstico dado por profissionais da audiologia, concebendo a surdez como uma abordagem normal, assegurando que, se os pais

se esforçarem, irão transformar seus filhos surdos em crianças ouvintes. Dessa maneira, se a criança não for bem sucedida, se não falar bem, se não fizer boa leitura labial, a falha recairá sobre ela ou até mesmo sobre os pais, acreditando que os esforços deles não foram suficientes.

Outra abordagem ainda apontada por este autor é a dos profissionais da audiologia, apresentando visões apoiadas nos benefícios só da fala, só da audição, das próteses auditivas, implantes cocleares, Língua de Sinais; porém, segundo ele, os pais são encorajados a seguirem o caminho da fala e leitura labial, dos implantes, por serem caminhos que levam seus filhos a uma “normalidade”, a se parecerem com seus pais, pois, se naturalmente forem pelo caminho da Língua de Sinais, encontrarão um caminho mais difícil, onde certamente o filho será diferente dos pais, apoiando assim em uma crença que ser surdo é uma negação na vida de uma pessoa e que se esta criança passar a pertencer ao “mundo dos surdos” não terá oportunidade de ter sucesso em sua vida.

De acordo com Hoffmeister,

[...] nenhum dos profissionais que apresentam estas ideias, teve que viver com as consequências desses pontos de vista. Os pais são levados a tomarem decisões por aqueles que nunca viverão com os resultados. Por isso, os profissionais não são responsabilizados por aquilo que recomendam. (HOFFMEISTER, 1999, p. 116).

Ainda nesta publicação, este autor coloca que os pais vão sendo induzidos a uma negação da surdez do seu filho, pois, ao procurarem informações para se tranquilizarem frente a esta situação, passam a se apoiar em modelos de intervenções médicas, em vez de aceitarem a condição de surdo, procurando assim seus pares, por exemplo, nas comunidades surdas.

Nesse sentido de intervenções médicas, pode-se dizer que essas discussões orientam para uma abordagem clínico-terapêutica, onde a preocupação central é a de corrigir um “defeito” biológico presente nos surdos. Nessa abordagem, a surdez é vista como a redução ou ausência da capacidade para ouvir sons, total ou parcialmente, devido a problemas que afetam o aparelho auditivo, podendo ser de caráter transitório ou definitivo da diminuição da capacidade auditiva em graus e intensidade distintos, gerando naturalmente a ausência da fala.

Aqui o modelo linguístico da pessoa com deficiência é o ouvinte e para essa pessoa com deficiência auditiva, muitas das vezes lhe é indicada a prótese auditiva para a melhoria da sua condição comunicativa e de vida (LOPES; GUEDES, 2012). As escolas que se norteiam através desta visão têm o foco numa educação onde aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais destes surdos não são levados em consideração, mas, sim, o campo clínico, de tratamento da surdez criando mecanismos para que esta surdez possa ser superada, inserindo a surdez (temática) e os surdos (indivíduos) em geral em discursos e práticas relacionados à patologia, ao *déficit*, à limitação.

Dentro da abordagem clínico-terapêutica podemos destacar como meio de comunicação predominante o Oralismo. Neste, espera-se que o aluno seja oralizado para acompanhar a turma. Para Franco (1999, p. 220, v. 1), a oralização é a integração do surdo ao mundo ouvinte, assim sendo, a “Libras ainda é pouco entendida como elemento fundamental da identidade desse grupo, sendo vista como mero instrumento que levará à aquisição da Língua Portuguesa”.

Souza complementa essa questão defendendo que:

A idéia central do oralismo é que o deficiente auditivo sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou área cortical que, obstaculizando a aquisição normal da linguagem, demanda a intervenções clínicas de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por restituir a fala a esse tipo de enfermo. (SOUZA, 1998 *apud* FRANCO, 1999, p. 218. v. 1).

Para Skliar,

[...] o oralismo foi e segue sendo hoje, em boa parte do mundo, uma ideologia dominante dentro da educação do surdo. A concepção do sujeito surdo ali presente se refere exclusivamente a uma dimensão clínica – a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos – em uma perspectiva terapêutica. A conjunção de ideias clínicas e terapêuticas levou em primeiro lugar a uma transformação histórica do espaço escolar e de suas discussões e enunciados em contextos médico-hospitalares para surdos. (SKLIAR, 1997, p. 256).

Porém, essa abordagem já não encontra mais respaldo científico no século XXI. Este modelo vem sendo fortemente questionado, desde a década de 1960, por pesquisadores e estudiosos das áreas das Ciências Humanas, com destaque à Linguística e Filosofia, passando a ceder espaço a novas percepções dos sujeitos surdos e de suas possibilidades educacionais e sociais (FERNANDES, 2011).

Assim surge outra abordagem que contrapõe a visão clínica-terapêutica impostas aos surdos, a abordagem socioantropológica. Nesta, o sujeito surdo é visto como diferente, e não como deficiente e essa diferença se dá por ele não se enquadrar nos moldes de normalidade, impostos pela sociedade. Com isso, a surdez não é marcada pela ausência da audição, mas pela presença do olhar, as pessoas surdas se autodeclaram surdas, pertencentes a uma comunidade surda, possuem como primeira língua a Libras, e seu modelo linguístico-cultural é o próprio surdo, assim, estes surdos devem estar em contato com outras pessoas surdas o mais cedo possível para que tenha acesso à comunicação visual (LOPES; GUEDES, 2012).

Nesta abordagem, leva-se em consideração que, o fato de a pessoa ter o sentido da audição comprometido, não a impede de ter um desenvolvimento normal e compensatório nos demais sentidos (GLENNIE, 2008). Nota-se, nestas abordagens, que até a maneira de se referir a este indivíduo é diferente, pois, na abordagem clínico-terapêutica, o indivíduo é chamado de deficiente auditivo, enquanto na abordagem socioantropológica é chamado de surdo.

O que podemos constatar é que comumente a opção orientada pela abordagem socioantropológica não é dada aos pais, ou mesmo chegam a ser oferecidas a eles. O caminho para a normalização destes surdos é muito mais acessível até os dias de hoje em nosso país (SILVA; MOURÃO, 2012; GOÉS, 2002) e muitas das vezes agimos dentro dessa perspectiva de normalização, excluindo os incluídos sem ao menos perceber.

Em países norte-americanos, há programas-modelos de intervenção familiar nos últimos 20 anos, onde surdos visitam casas de pais ouvintes com filhos surdos para apoiar estas famílias (HOFFMEISTER, 1999). Nesses programas, a criança surda é reavaliada de uma maneira positiva, apoiando-se no fato de que todos podem ver, e que para alcançar igualdade no acesso das informações, é necessário usar as potencialidades de cada um, e não se focar nas suas fraquezas. Já os pais aprendem sobre o futuro dos surdos, podendo relaxar e reduzir assim suas ansiedades em relação a tudo que era totalmente desconhecido. A língua estimulada nestes programas é a língua natural dos surdos – a Libras, assim, ao chegar à escola, a criança já possuirá sua primeira língua, uma língua funcional.

Se tomarmos este exemplo positivo de concepção de surdez, parece-nos que se torna inviável a não utilização da Língua de Sinais, pois, se a única língua utilizada na sua educação é o Português, tanto na modalidade oral quanto na escrita, o direito à educação de uma comunidade linguística (comunidade dos surdos) por intermédio de profissionais especializados estaria sendo violado.

A consciência de pertencer a uma comunidade diferente diz respeito diretamente à identidade que o surdo assume ao se opor às imposições exercidas pelos grupos dominantes. Segundo Skliar (1999), a transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos, desenvolvendo novas identidades surdas, que são fundamentadas na diferença. Essa identidade é permanentemente obscurecida pelo discurso da deficiência; discurso que oculta a questão do outro, da sua existência. Nesse sentido, finalizo este tópico sobre as diferentes abordagens sobre a surdez com uma citação de Skliar:

O discurso da deficiência mascara a questão política da diferença; nesse discurso, a diferença é melhor definida como diversidade, e assim, a diversidade não é outra coisa senão as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico. A medicalização e a normalização dos surdos se referem a um projeto hegemônico em que o ser falante/ouvinte constitui a especificidade de uma identidade totalitária, positiva e produtora, por sua vez, de uma norma invisível que a tudo ordena e regula. (SKLIAR, 1999, p. 12).

2.2 Educação bilíngue e ensino de música

É dentro desse respeito às diversidades, às diferenças, que o presente trabalho se propõe a reforçar a ideia de que os surdos, dentro de suas possibilidades, poderão aprender música, visto que estes não possuem uma deficiência que os impeçam a vivência musical, apenas será uma vivência diferente daquela a que os ouvintes estão acostumados. Se as crianças surdas desde a detecção da surdez ou perda auditiva forem submetidas às vivências propícias a esta “nova” comunidade, à qual elas irão pertencer, todo o seu desenvolvimento será maior.

Nessa pesquisa, há uma preocupação em identificar qual é a abordagem à qual as professoras envolvidas nas aulas de Musicalização inclusiva se apoiam, se a

clínico-terapêutica ou socioantropológica. Essa questão é de muita relevância para que possamos entender o processo de construção de sua aula e suas ações frente a um aluno que não se enquadra nos padrões de normalidade que se espera dentro de uma sala de aula.

Ainda nesta abordagem socioantropológica, a educação bilíngue é apontada como a que trata com igualdade crianças surdas, no sentido de comunicação (FERNANDES, 2011, LACERDA, 2009, LOPES, 2007, SKLIAR, 2005). O Decreto nº 5.626 da Lei de Libras é claro ao dizer que, a partir deste, o aluno surdo passa a ter direito a escolas e/ou classes bilíngues, onde a Língua de Sinais seja utilizada como meio de comunicação, de ensino-aprendizagem, consolidando o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos. Neste decreto, no artigo 22 do capítulo VI, em seu 1º parágrafo, sobre o que se entende por escolas bilíngues: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngues aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (DECRETO 5.626/05). Tal educação é alvo de algumas críticas, mas a literatura aponta que atualmente mais são os que creem nessa modalidade de ensino do que os que não creem (SILVA; MOURÃO, 2012, SKLIAR, 1999; 2005, SKLIAR; HOFFMEISTER, 1999).

Skliar pode ser apontado como um defensor da proposta da educação bilíngue para surdos, como oposição aos discursos e às práticas clínicas-hegemônicas que, segundo ele, são características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas (SKLIAR, 2005). Outra autora também aponta a educação na perspectiva bilíngue, tendo a Libras como primeira língua para os surdos, condição fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social destes (KLAUS, 2012).

No que diz respeito à música, podemos dizer que se trata de um tipo de linguagem, nesse sentido, a prática de ensinar música a pessoas surdas deveria levar em consideração que o surdo irá ter um melhor aprendizado musical, irá criar melhores significados para o que está aprendendo, se os conceitos dessa nova linguagem lhes fossem apresentados através da sua primeira língua ou língua materna – a Língua de Sinais.

Dessa maneira, tendo o ensino de música para surdos dentro de uma escola específica de música, no qual se tem por objetivo o ensino musical para surdos e não apenas objetivos de proporcionar vivência musical a estes, Gonçalves e Oliveira (2011) elaboraram o Glossário de Termos Musicais em Língua de Sinais – Libras para ser usado nas aulas destes alunos, sobretudo nas aulas de Musicalização, por se tratar da aula específica onde se ensina teoria musical. A finalidade desse glossário é a de atender as necessidades comunicacionais entre professores de música e alunos surdos dentro de uma escola específica de música, viabilizando assim o aprendizado musical dos alunos surdos.

Os organizadores do glossário atestam que os sinais foram elaborados para o ensino de música para surdos e que qualquer professor de música poderá utilizá-lo, desde que tenha o mínimo de proficiência do translado entre o par linguístico: Língua Portuguesa – Língua de Sinais (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011). Afirmam ainda que a elaboração deste material representa um novo marco no processo de inclusão de alunos surdos no contexto musical, pois os termos musicais em Libras nele contidos contribuirão de maneira eficaz para que esses alunos sejam, de fato, bem assistidos, garantindo, assim, atendimento de qualidade e acessibilidade à informação (id., 2011).

Dentro do conservatório, esta foi uma necessidade eminente, pois, trata se de uma escola específica de música, onde o objetivo principal é o de ensino de música através da teoria musical. Este foi o primeiro material criado nesse sentido específico de termos musicais, utilizados no Ensino Fundamental (que abrange do 6º ao 9º ano).

Vale ressaltar que os sinais foram criados por uma aluna surda da escola⁵, e não por ouvintes. Esta aluna tinha total liberdade de tirar opiniões sobre os sinais com outros surdos, ou até mesmo com alguns ouvintes, porém, para que um sinal seja efetivado, é necessária a presença de profissionais linguistas e a aprovação da comunidade surda. Em respeito aos usuários desta língua, os ouvintes também podem criar sinais, mas a aprovação final deve ser dos surdos. Alguns sinais que já existiam, anteriores ao glossário, foram mantidos, ou seja, apenas foram registrados.

⁵ Daniela Prometi (2011), criadora dos sinais em Libras dos termos musicais utilizados no Glossário de Termos Musicais em Línguas de Sinais – Libras.

Sabe-se que este material não é uma solução definitiva no que diz respeito à comunicação entre professores de música e alunos surdos, e os próprios idealizadores afirmam que não há a pretensão de engessar práticas pedagógicas ou impor soluções como verdadeiras, visto que se trata de um recurso didático, que registra experiências bem sucedidas na educação musical de alunos com surdez, no Conservatório de Uberlândia (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011).

Gonçalves e Oliveira enfatizam que

Romper as barreiras impostas pela diferença linguística, tornando a informação acessível aos alunos surdos é, além de tudo, uma responsabilidade social, pois o direito de comunicar-se é condição essencial para qualquer ser humano na sociedade e, portanto, fundamental para o exercício de cidadania e garantia de dignidade. (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011, p. 21).

Esta iniciativa reforça a ideia de que a superação dos alunos surdos não depende apenas do esforço do professor, mas também da participação das equipes que trabalham com a educação destes, as quais podem e devem propor mudanças no sistema, em prol da garantia do direito à educação de qualidade para todos.

2.3 Políticas públicas voltadas para o ensino inclusivo

O ensino inclusivo tem sido objeto de reflexões, principalmente a partir da década de 1990, com a criação da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994). Estes documentos, mundialmente significativos, influenciaram as políticas públicas da educação inclusiva. O primeiro documento enfatiza a igualdade de acesso à educação para as pessoas com qualquer tipo de limitação. O segundo propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais, neste documento, o conceito de inclusão é entendido como um desafio para a educação. Lembrando, porém, que esta Dissertação aborda apenas a surdez.

No Brasil, as discussões sobre a educação inclusiva surgiram como uma reação contrária ao processo de integração. De acordo com Sassaki (1997), na inclusão tudo é preparado para receber os alunos com deficiência (e.g. mudanças físicas e pedagógicas), visando atender a cada especificidade humana. Já na integração educacional, é o aluno que precisa se adaptar à realidade das instituições

escolares e criar mecanismos internos e externos que lhes permitam desenvolver-se dentro do que lhes é oferecidos (SASSAKI, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, reforça a ideia de inclusão ao preconizar que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos o currículo, os métodos, os recursos e as organizações específicas para atender às suas necessidades; e, acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001, p. 3).

Estas orientações não ocorrem apenas no Brasil, mas em todo o mundo, onde nos deparamos com políticas que estão voltadas para o acesso do ensino de qualidade a todos. A Declaração de Salamanca determina que todas as crianças devem ser incluídas em escolas de classes comuns e que estas escolas devem reconhecer as diferenças para que possam promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada um, como citado abaixo:

[...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Para Finck (2009), o conceito de escola inclusiva surgiu a partir da declaração de Salamanca, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas elas, ou seja, “o especial da educação poderia ser traduzido como um meio para atender à diversidade a partir de um conjunto de medidas para dar respostas educacionais da escola, compatíveis com as necessidades dos alunos” (FINCK, 2009, p. 28).

No sentido de se criar alternativas para superar as práticas discriminatórias, que vemos como umas das dificuldades enfrentadas no sistema de ensino, podemos citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (2008) que garante, dentre outras, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores para este atendimento e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

2.4 A formação do professor de música para atuar no contexto inclusivo

Quando o assunto é inclusão, vários desafios são lançados no que concerne à formação inicial de professores de música. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como referência, a LDBEN 9.394/96 afirma que os educadores devem ser capacitados e especializados. Isso se deve ao fato de que, para que se obtenha sucesso na inclusão do aluno surdo, especialmente nas aulas de música, não basta que haja uma legislação que o apoie, mas é fundamental que haja uma qualificação dos profissionais, que atuarão diretamente com este aluno.

Porém, como afirma Pereira (2004), nas escolas regulares deparamo-nos com muitos profissionais alegando não se sentirem preparados para enfrentar o processo de inclusão, o que pode determinar atitudes negativas no que se refere à inclusão. Sendo assim, é preciso considerar quais metodologias, atitudes e procedimentos devem ser utilizados pelos professores nesse novo olhar do processo educativo. Para isso é necessário que haja um questionamento do entendimento do professor sobre inclusão, como encarar sua prática, como recebe seus alunos e que função julga desempenhar em sala de aula.

Outro ponto a ser considerado na formação de professores que irão atuar em salas inclusivas é referente à língua utilizada pelos surdos, a Libras. A Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5626/05, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2005).

Ainda em relação ao Decreto nº 5.626/05, Silva e Mourão (2012, p. 78) enfatizam que a primeira questão apresentada no referido Decreto foi a conceituação de surdez e sua diferenciação com a deficiência auditiva. Isso ao considerar a vinculação do conceito de surdez à interação com o mundo por meio das experiências visuais, presentes e manifestadas na cultura própria das comunidades surdas, onde a presença da Língua de Sinais é o principal diferenciador.

Os surdos se enquadram em uma minoria linguística que tem como primeira língua a Libras, e não é em decorrência disso que apresentam algum atraso mental/educacional; o que pode acontecer é de a escola, sob a perspectiva inclusiva, não se adaptar estrutural e culturalmente para atender todas as especificidades destes alunos.

Assim, considerando que a formação do licenciando ainda possa ser inadequada/deficiente na preparação para a utilização da Libras no contexto escolar, o que se defende na literatura é uma formação consistente (inicial ou continuada) que prepare este profissional, para atuar em contextos inclusivos, para que possa “trabalhar com as diferenças exercendo práticas pedagógicas capazes de oferecer a todos (...) oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral conforme lhes é de direito” (SILVA, 2010, p. 16).

No livro *Saberes e Práticas da Inclusão*, oferecido pelo MEC, consta que:

[...] o paradigma da inclusão desses alunos implica a reestruturação dos sistemas de ensino, a partir da qualificação (capacitação) dos professores, viabilizando a reorganização escolar de modo a assegurar aos alunos as condições de acesso e, principalmente, de permanência, com sucesso, nas classes comuns. (MEC/ SEESP, 2003, p. 5).

Ainda nesta publicação é asseverada a seguinte questão: “É lícito que se pense que alguma transformação possa se consolidar, sem que se trate com seriedade a educação continuada dos professores?” O texto ainda atesta que é indispensável e improrrogável a necessidade da formação continuada dos professores que atuam na educação inclusiva para que possamos tornar nossos alunos sujeitos do próprio processo de construção do conhecimento (MEC/ SEESP, 2003, p. 24).

Pesquisas sobre a formação do professor de música, para atuar no contexto inclusivo, são recentes no contexto acadêmico. Um levantamento das produções, envolvendo a formação para o contexto inclusivo nas publicações da ABEM e nos Anais dos Congressos Anuais a partir de 2001, constatou que não há artigo condizente com esta temática.

A literatura encontrada sobre a formação para o contexto inclusivo musical discute diferentes focos e perspectivas e os trabalhos encontrados enfatizam elementos com relação à formação do professor para o contexto inclusivo de música. Estas pesquisas, de alguma forma, contribuem para melhor compreensão de questões relacionadas à formação do profissional, à prática docente e à visão destes frente à educação inclusiva, às adequações de materiais e currículos para uma efetiva atenção à aprendizagem musical dos surdos (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003; SOARES, 2006; FINCK, 2009).

Soares (2006) estudou a formação e a atuação do professor de música na área de ensino, educação musical e educação especial. A autora enfatiza a importância dos cursos de formação continuada para a compreensão do significado da inclusão, e afirma que, apesar das falhas encontradas na formação inicial, estas poderão ser minimizadas ou excluídas por meio de formações continuadas e que estas deveriam ser foco de atenção dos poderes públicos e das universidades (SOARES, 2006, p. 111-112).

Resumindo, a literatura que trata da formação do professor, para atuar no contexto inclusivo em geral, e no contexto inclusivo de música em particular, aponta para mudanças nas estruturas tradicionais de ensino-aprendizagem, que visa outros objetivos, que respondam mais adequadamente ao contexto social, político e econômico da atualidade, delegando às instituições de ensino superior a responsabilidade de formar profissionais com condições teóricas e práticas, que atendam às demandas de escolarização de todos.

Além disso, dependerá muito do professor a possibilidade de incluir música na formação cultural da criança surda. Dependerá de sua capacidade de criar possibilidades e alternativas para que haja acesso à música pelos surdos, e isto requer muita preparação, tanto no sentido da educação musical quanto no da educação inclusiva. Será um repensar sobre sua prática pedagógica e sobre seu planejamento de aulas que transformará a escola e a sociedade em relação ao

respeito às diferenças, e que fará com que este aluno surdo tenha uma experiência musical significativa. Dessa forma, parece-nos evidente que a formação de professores é essencial para que se viabilizem novas concepções do ensinar e do aprender em um contexto inclusivo.

2.5 Musicalização inclusiva: criando conceitos rumo a uma nova prática educacional

Sendo o ato de musicalizar, como já mencionado por Penna (1990), um processo educacional orientado que visa desenvolver os instrumentos de percepção, expressão e pensamento, e que deve considerar a necessidade de fundamentar sua prática sobre a atuação ativa do aluno, Joly (2002) preleciona que:

[...] o professor de musicalização enfrenta inúmeros desafios como: pouco tempo disponível para o desenvolvimento do trabalho musical (que envolve uma grande variedade de procedimento), o domínio da disciplina e a atenção dos alunos em um ambiente com o predomínio de atividades lúdicas, um público alvo (*sic*) com a variação significativa de características e diferenças de idade, múltiplas opções de materiais didáticos e musical, necessidade constante de adequação da metodologia às diferentes turmas de aprendizes. (JOLY, 2002, p. 257)

As aulas com a presença de alunos surdos devem ter um direcionamento diferenciado (SILVA; MOURÃO, 2012), e um detalhe que deve ser levado em consideração é que, o fato de que ser surdo, não significa possuir algum déficit cognitivo. Assim, o atendimento diferenciado para estes alunos passa a ser mais um item a ser somado na lista mencionada na citação anterior, ou seja, adequar metodologias para atender variados níveis e seus respectivos alunos, com diferentes necessidades educacionais.

Se pensarmos a partir deste ponto de vista, veremos que os surdos, com esta atenção voltada para suas particularidades, poderão participar das aulas de música tendo um bom aproveitamento.

Nesse sentido, Hagiara-Cervellini ratifica:

Os resultados mostraram que a criança deficiente auditiva (DA) é sensível à música, gosta, deseja-a e manifesta-se tocando, dançando e cantando espontaneamente. A criança participa de vivência musical com todo o corpo, apresentando descontração e criatividade. Ficaram evidentes manifestações rítmicas e melódico-

vocais espontâneas mostrando que a música é possível ao DA. Estes resultados evidenciam a relevância da música na vida da criança DA. Portanto, a importância de sua inclusão nos currículos escolares. (HAGUIARA-CERVELLINI, 1983 *apud* FINCK, 2009, p. 58).

Haguiara-Cervellini (1986, 2003) estudou as relações do indivíduo surdo e a música desde a década de 1980. A autora, à época, já defendia a ideia de que música deveria fazer parte do currículo das escolas. Diante disto, pode-se dizer que experiências musicais, oferecidas às crianças surdas, por intermédio das aulas de Musicalização, podem contribuir para a formação e o desenvolvimento de sua sensibilidade.

Além de Haguiara-Cervellini, que defende a ideia de que música é possível para surdos, Evelyn Glennie, percussionista surda, reconhecida mundialmente, afirma que a música deveria fazer parte do cotidiano das pessoas surdas. Glennie (1993, 2008) afirma que pessoas com determinada deficiência, em algum dos cinco sentidos, afloram / aguçam os demais sentidos como forma “compensatória” à sua limitação, e ainda completa dizendo que enquanto os ouvintes utilizam apenas dos ouvidos para poder ouvir, ela, além dos seus ouvidos (não mais funcionais), dispõe de suas mãos, braços, bochechas, couro cabeludo, peito, pernas, assim por diante.

Ao afirmar que seu desejo era de ser uma musicista, Glennie dá início a superações de barreiras ao longo de sua trajetória, e a primeira, como esperado, partiu de seu professor de música, que a questionou como eles resolveriam aquela situação: ele a ensinar música, sendo ela surda.

A prática desse professor, que se vê diante de uma situação tão desafiadora, é de grande relevância para que o aluno tenha sucesso em sua aprendizagem, mas não basta. Todas as esferas educacionais (governos, escolas, professores, equipes pedagógicas, intérpretes, pais, entre outros) têm que se organizar para receber este aluno.

No contexto inclusivo da musicalização no Conservatório de Uberlândia, temos presenciado a dedicação de professores desta disciplina, no sentido de fortalecer a presença deste ensino para alunos surdos, que participam do projeto “O surdo: caminho para a educação musical”, que tem como proponente a professora Sarita Araújo Pereira.

Porém, uma questão proeminente, quando o assunto é a inclusão de alunos surdos em salas inclusivas, não apenas no Conservatório, mas em qualquer sala regular de ensino, é a distinção dos termos inclusão de integração. No primeiro, há um preparo para receber os alunos, no segundo, o aluno deve se adaptar ao processo. Pode-se dizer que há uma grande confusão, entre estes dois termos, por parte não só dos professores que atendem estes alunos, mas também de toda a equipe pedagógica das escolas que fazem este atendimento.

Não conhecer a distinção desses termos pode gerar consequências significativas no processo de aprendizagem do aluno surdo, ou até mesmo levar estes à evasão escolar, tendo em vista que o processo e o ambiente ao qual ele está inserido não lhe traz significados/sentidos.

Para que haja melhor esclarecimento sobre os termos, trago Sasaki (1997) para distingui-los:

[...] na inclusão tudo é preparado para receber os alunos, todas as mudanças físicas e pedagógicas são realizadas na escola antes de receber o aluno com deficiência, visando atender cada especificidade humana [...], enquanto na integração educacional é o aluno que precisa se adaptar à realidade das instituições escolares e criar mecanismos internos e externos, que lhe permitam desenvolver-se dentro do que lhe é oferecido. (SASSAKI, 1997, p. 43).

Serra (2006, p. 32) acrescenta a esta definição o fato que “a inclusão educacional trata do direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber a educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas nas escolas regulares”. Para ela promover a inclusão de deficientes, significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência, implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos (SERRA, 2006).

Assinalo esta questão da distinção entre os termos devido a várias preocupações que têm se levantado no sentido de como se têm feito a inclusão desses surdos nas escolas ditas inclusivas. Por exemplo: quando são inseridos três alunos surdos numa sala com mais 40 alunos ouvintes, tendo uma professora que não possui formação / capacitação para atendê-los, isso provavelmente não irá funcionar. Neste caso, estamos promovendo uma inclusão ou uma integração?

Acredito que desta maneira estamos falando de integração, pois o aluno que terá que se adaptar para minimizar suas dificuldades frente a este ambiente em que foi inserido. Este caso não se trata de um fato isolado, mas, sim, de fatos recorrentes, que trazem muitas preocupações quanto ao efetivo aprendizado deste aluno “incluído/integrado”.

Ainda Serra aponta que uma classe inclusiva é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno, e não apenas oferece a oportunidade da convivência social, pois, segundo ela, para algumas instituições,

[...] o fato de receber o aluno especial e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada. Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículos. Este não pode resumir às experiências acadêmicas, mas deve ser ampliado para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais [...] a questão que podemos e devemos levantar é se a escola representa para a criança especial um espaço significativo de aprendizagem. Sendo a resposta positiva, podemos então afirmar que desenvolvemos práticas inclusivas. (SERRA, 2006, p. 34).

Nesse sentido, esta pesquisa tem o intuito de verificar a realidade do processo das aulas de Musicalização inclusiva dentro do conservatório para compreender quais as relações de ensino-aprendizagem são estabelecidas entre a tríade que se tem nesse processo de ensino: professor - intérprete - surdo. Dessa forma, poderemos identificar se realmente a escola tem trabalhado com inclusão, ou se tem mantido estes alunos segregados em salas supostamente inclusivas.

No presente estudo, faz-se necessário a compreensão do termo prática pedagógica para que se possa assimilar as ações das professoras, analisadas em contextos inclusivos de musicalização. Assim, entendo essa prática como todo o processo que envolve o ensino-aprendizagem de música para surdos em salas de aula inclusiva, tomando como referência principal o professor, e assim como Mendes, acreditando ser a prática um elemento-chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação à sociedade (MENDES, 2002).

A literatura apresenta diferentes concepções sobre o termo. Segundo Godoy (2009):

[...] práticas pedagógicas musicais definiria práticas, momentos ou atividades onde sejam proporcionadas relação de apropriação (aprender música) e transmissão (ensinar música). Nessas relações, não é só o conhecimento musical que está em movimento, mas as questões sociais, interpessoais, culturais, políticas, entre outras, perpassam o processo. (GODOY, 2009, p. 18).

Para melhor compreensão dos papéis dos profissionais que atuam nestas áreas da educação, faz-se necessário distinguir os que trabalham na educação especial dos que trabalham na educação inclusiva. Para trabalhar a primeira, normalmente os profissionais são especializados na área da Educação Especial e trabalham como equipe de atendimento e de apoio (Atendimento Educacional Especializado – AEE), em horários e salas próprias de acordo com disponibilidade de cada escola. Esse tipo de capacitação é o que nos aponta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001). Enquanto os profissionais da educação inclusiva no ensino regular, e no nosso caso, numa escola específica de música não estão sujeitos a essa formação.

O ideal é que o profissional da educação inclusiva tenha uma formação que o permita lidar com a diversidade que tal educação exige, uma vez que, comumente o sucesso da inclusão destes alunos depende da formação do professor tanto inicial quanto continuada.

Devemos fazer valer o que prevê as Diretrizes Nacionais da Educação Básica no que diz respeito ao assessoramento do professor, desde a sua formação inicial e/ou continuada até sua atuação no cotidiano. Devemos trabalhar com inclusão e, se necessário, com atendimento especial de forma paralela, mas não com integração. De alguma forma, dando atenção a estes profissionais, queixas recorrentes como limitação de suas formações profissionais, das condições inapropriadas para exercer um bom trabalho pedagógico (como a disponibilidade de materiais adequados, adaptados) serão extintas, ou na pior das hipóteses, minimizadas.

3 APORTE TEÓRICO

No intuito de dar sentido e coerência aos dados coletados por meio das observações e entrevistas realizadas, utilizei uma literatura que trata do contexto do ensino de música para alunos surdos, abordando variados aspectos. Passo também a contar com aporte teórico fundamentado na ideia do ser surdo e suas formas de vivenciar música, nos conceitos de adaptação estabelecidos por Alice Ann-Darrow (2006; 2007) e nos saberes docentes estudados por Tardif (2008) para procurar compreender a prática pedagógica das professoras de musicalização no contexto inclusivo.

As concepções desses autores têm me propiciado condições para estabelecer características presentes nas falas das professoras e em suas práticas pedagógicas inclusivas mediadas pela intérprete, podendo assim compreender mais claramente a formação destas, o que pensam sobre educação musical inclusiva, como se dá sua prática de ensino e, conseqüentemente, como os alunos surdos aprendem.

3.1 O ser surdo e a música

Falar do ser surdo envolve diversas características que permeiam suas identidades.

Fernandes (2011) começa a caracterizar esse novo ser pelas conquistas desses sujeitos ao longo das últimas décadas. Diz que o rompimento com a concepção de deficiência, apontando para um novo “ser surdo”, faz emergir sua escolarização, cidadania, mas aponta como sendo o aspecto mais significante dessa mudança, o fato do reconhecimento do potencial visual dos sujeitos surdos na produção de formas alternativas de interação e de comunicação simbólica, sendo a Língua de Sinais seu produto cultural mais representativo.

Esta autora afirma que, partindo desta perspectiva, ao invés de “deficientes” eles passaram a ser reconhecidos como um grupo cultural, que utiliza uma língua minoritária – a Libras, e que esse fato de pertencer a uma minoria linguística e

cultural é a principal tese que sustenta essa nova perspectiva de discussão do que significa “Ser Surdo” (FERNANDES, 2011).

A patologia do ouvido, o seu mau funcionamento que caracteriza um *déficit* biológico do sujeito, o ouvintismo, o oralismo, os métodos de reabilitação da audição e da fala já não caracterizam mais esse surdo, na contemporaneidade. O modelo clínico terapêutico caracterizado pela normalização destes sujeitos dá espaço para novas experiências, baseadas na utilização da Língua de Sinais, da comunicação gestual, onde o termo “deficiente” (que remete a uma patologia) passa a ser substituído pelo termo “diferente” (fenômeno social).

Partindo desse pressuposto, e através de projetos inclusivos, como este, no Conservatório, ratifico a possibilidade deste sujeito surdo participar de experiências musicais até então negadas a este público, por não possuírem o sentido da audição preservado.

Autores como Hagiara-Cervellini (2003, 1986), Glennie (2008, 1993) tem enfatizado quebras de paradigmas e revisões de concepções já estabelecidas, criando assim novas representações da música para este sujeito.

Glennie (1993) reforça a ideia de que o fato de ela não ter seu ouvido preservado, nunca a impediu de seguir uma carreira de musicista. Se formos analisar sua fala, veremos que ela se denomina uma pessoa que ouve de forma diferente, declara achar que não se enquadra nem como deficiente auditivo e nem como surda. Afirma não se encaixar na categoria surda, visto que esse rótulo é de quem vive em um mundo de completo silêncio, o que não ocorre com ela, e se assim fosse, algo estaria errado. Se assim o fosse, sua carreira, tal como a de Beethoven, seria uma impossibilidade. Para ela, com exceção de alguns pequenos inconvenientes, sente-se apta a conseguir qualquer coisa, tanto na sua carreira profissional como em sua vida. Enfatiza também não se encaixar na terminologia de deficiente auditivo, porque em alguns aspectos sua audição é superior à de pessoas ouvintes. Segundo Glennie, ela apenas ouve de forma diferente, e não é o ouvir pessoas que define sua existência (GLENNIE, 1993).

Glennie entende que, não é por algumas poucas coisas que não pode fazer, devido à sua limitação, que ela irá deixar de lado centenas de outras coisas, que ela pode fazer de maneira talentosa. Mesmo cientes destes argumentos, esta

compreensão de “ouvir diferente”, de entender o processamento sonoro em uma pessoa surda, é uma tarefa difícil para nós ouvintes.

Em 1993, Glennie escreveu um artigo *Hearing Essay* (Ensaio sobre a audição), em que discute sua condição e traz alguns esclarecimentos sobre tal, apontando explicações significativas no que diz respeito ao sujeito surdo e a música.

Nessa publicação, a autora alega que a surdez é muito mal compreendida pelas pessoas, e ratifica que, para que se compreenda a surdez, antes devemos compreender o que vem ser a natureza da audição.

Para ela, a audição é apenas uma forma especializada de toque, onde o som seria uma vibração do ar que a orelha pega para converter em sinais elétricos, que serão, em seguida, interpretados pelo cérebro. Dessa forma, o sentido da audição passa a não ser o único sentido que tem possibilidade de fazer isso. Para ela, audição é percepção. Glennie afirma que o toque também é capaz de fazer isso, aí sim seria pela vibração. Para ela, ouvir som e sentir uma vibração não se trata de coisas distintas, mas, sim, da mesma coisa.

Podemos sentir sons de baixa frequência, e da mesma maneira, podemos sentir vibrações mais elevadas, tudo depende de um refinamento de nossos sentidos, de um determinado treinamento, pois, se nossos ouvidos captam facilmente as grandes frequências sonoras, não é necessário que nossa pele capte baixas vibrações. O processo de ouvir para ela é muito complexo, trata-se de um processo feito por nós, subconscientemente por meio do cérebro, até que cheguemos à imagem do som, ou seja, o ouvir, em si. Ela sugere que, mesmo pessoas ouvintes ouvem de forma diferente, porquanto a forma de processar o som, provavelmente, dá-se de forma diferente, deste modo sua surdez incomoda muito mais as pessoas que estão ao seu redor do que a ela mesma. Ela afirma lidar com sua surdez, e com as dificuldades da audição em música, como qualquer músico ouvinte, uma vez que o fato de ser músico demanda constante treinamento auditivo.

Para ela, os resultados alcançados com o ensino de música para surdos, apesar de parecerem sutis e inconsequentes para a maioria das pessoas ouvintes, podem ser profundos para os surdos, e muito gratificantes para o professor.

Como afirma Hagiara-Cervellini (2003, p. 203), a visão de mundo, e do homem, pode abrir ou fechar as portas da música para o surdo. Ainda completa que durante suas pesquisas pôde observar que a questão de aceitar a surdez, acreditar

no potencial de aprendizagem do surdo e nas possibilidades a ele ofertadas, mostraram-se fatores respeitáveis para uma representação do surdo como ser musical.

3.2 Adaptações metodológicas

Ann-Darrow (2006; 2007) trata diretamente a questão do ensino de música para alunos surdos. A autora discute adaptações metodológicas para que se possa oferecer um ensino amplo de música, para estes alunos. Um forte argumento que ela traz é que ser surdo não significa necessariamente "não ouvir", mas sim, "ter uma perda grave o suficiente para que a audição por si só não possa ser utilizada para fins de processamento do discurso" (DARROW, 2006, p.01)⁶.

Dessa forma, Darrow defende a possibilidade dos surdos terem prazer derivado da música, e se apoia no que Turner & Bartlett diz em relação a esse prazer. Estes asseguram que não devemos nos esquecer de que a sensação ou percepção do som não se trata da totalidade do prazer produzido pela música; que uma parte considerável desse prazer resulta do caráter rítmico do movimento, que pode ser percebido pelo sentido da visão por si a uma considerável medida, e ainda mais perfeitamente, tendo a visão e o sentimento atrelados. Outra fonte de prazer para os surdos ao ouvir música, é o efeito prazeroso de vibrações, suavemente excitando seus nervos (TURNER; BARTLETT, 1848, p. 6 apud DARROW, 2006).

Assim, passamos a pensar em um modo mais amplo de analisar as práticas pedagógicas de professores que lidam diretamente com estes alunos surdos, pois, ao considerar que o prazer advindo da música vai além do ouvir/escutar sons, passamos a compreender que há diversas maneiras de vivenciar música, que apenas os surdos poderão fazer.

Darrow se posiciona como uma profissional, que se familiarizou com a cultura surda, com os surdos que assumiam identidade própria. Ela desenvolveu um crescente respeito por eles, se tornando menos interessada naquilo que seus alunos ouviam quando escutavam música e mais interessada no que eles pensavam sobre

⁶ Tradução- livre de Gislaine Sousa Siva. No original: "*The term deaf does not mean "without hearing," but rather, "a loss severe enough that hearing alone cannot be used for the purpose of processing speech."*

música, em como eles costumavam ouvir música em suas vidas, suas percepções sociais da música.

Todo esse seu histórico profissional e de vida tornaram-na uma das profissionais que muito tem contribuído para o desenvolvimento de estudos sobre os efeitos da perda da audição, a capacidade das crianças em perceber a emoção da música (DARROW, 2006) e técnicas ou adaptações no ensino de música para atender a estas pessoas surdas (DARROW, 2007).

A autora verificou que a percepção do real significado da música para crianças surdas depende de três fatores: a capacidade delas em discriminar auditivamente detalhes musicais; em organizar mentalmente o que foi discriminado; e, o que é, talvez, mais consequência de sua percepção do real significado na música – suas experiências de vida, que são, muitas vezes, diferentes dos seus pares auditivos típicos. Darrow (2006) aponta que algumas crianças com perda auditiva têm a capacidade de decodificar significados reais na música, tais como imagens e emoção. Tudo isso será levado em consideração quando o assunto for a análise dos dados coletados, pois trata-se de características muito particulares de como os surdos absorvem esse aprendizado musical.

Darrow (2006) alerta os educadores de música lembrando que estes devem estar atentos à audição individual presente em seus alunos e, mais importante, a forma única em que os impactos da perda da audição são refletidos em sua vida diária para que possam adaptar suas aulas em conformidade com as especificidades de cada aluno surdo. Ela expõe que muitos educadores de música, que ministram aulas para surdos, não têm certeza de quais métodos ou estratégias de ensino devem ser usadas com estes alunos de audição limitada (DARROW, 2007).

Para ela, os objetivos musicais a serem alcançados por alunos surdos ou com deficiência auditiva, devem ser os mesmos almejados para os alunos ouvintes, e alerta para o fato de que se ensinar música para surdos, apenas através da escuta, estes estarão em clara desvantagem, no entanto se os objetivos incluírem ouvir música, cantar, tocar instrumentos musicais, movimentar-se através da música, criar músicas, os resultados serão bastantes satisfatórios.

Outros objetivos que também podem ser alcançados, segundo Darrow, inclui conhecimentos sobre obras-primas da música e elementos musicais como melodia –

harmonia – ritmo – forma – expressão. Essa autora enfatiza a atenção dada à amplificação de estímulos musicais, a qualidade dos equipamentos ou instrumentos, e a familiaridade e complexidade do material musical utilizado.

Nesse sentido, Darrow apresenta estratégias adaptativas de ensino. Relata que, no ensino de música para alunos com audição limitada, os professores devem apresentar a música de forma que se relacionam com pontos fortes e preferências desses alunos e que, ao perceber características individuais dos mesmos, o professor deve fazer as adaptações adequadas. A principal estratégia adaptativa para alunos com deficiência auditiva é o uso de recursos visuais e táteis. Para Darrow (2007, p. 28), “Quase qualquer conceito auditivo pode ser representado, de alguma forma visual”⁷.

Outra estratégia significativa seria permitir que os alunos se sentem sobre alto-falantes estéreis ou instrumentos, assim como o uso de movimentos cinestésicos, como ter os alunos descrevendo o movimento de uma melodia por intermédio das mãos. A autora relata várias outras estratégias específicas para a formação musical, que têm sido empregadas com pessoas que possuem perdas auditivas, dentre elas: 1. programas de treinamento de música computadorizada; 2. estímulos vibrotáteis; 3. ajuste de frequência dos estímulos musicais.

Graças à vasta experiência e saberes que Darrow carrega em sua bagagem profissional, ela pôde destacar algumas implicações para o ensino derivado de suas pesquisas, sobre música para indivíduos com perdas auditivas. São 25 implicações, das quais destaco: habilidades rítmicas tendem a ser mais fortes do que habilidades melódicas; estímulos musicais devem ser apresentados no apropriado nível de amplificação; percepção tátil pode, em parte, compensar *déficits* auditivos; habilidades de discriminação melódica podem ser desenvolvidas com treinamento; o alcance vocal de alunos com perdas auditivas é, muitas vezes, menor e mais limitado; para atender aos objetivos de ensino, estudantes com perdas auditivas podem necessitar de maior exposição, tanto em duração como intensidade, diferentemente do que fazemos com alunos ouvintes; estímulos por vibração é uma ferramenta útil no ensino de música a alunos com perdas auditivas; estes apresentam certas preferências musicais, no que diz respeito ao som forte,

⁷ Tradução-livre de Gislaine Sousa Silva. No original: “*Almost any aural concept can be represented in some visual way*”.

condições de intensidade; a amplificação e a qualidade do som musical, na mídia, devem ter especial atenção; a instrução musical pode ajudar no desenvolvimento de um certo número de comportamentos não musicais, tais como produção de fala e escuta, linguagem, social e habilidades acadêmicas (DARROW, 2007).

Para Darrow, as diferenças sensoriais e culturais de muitos alunos que são surdos, ou possuem deficiência auditiva, fornecem desafios únicos para o educador musical. Ao utilizar adaptações pedagógicas para o ensino de música, de modo que os surdos possam experimentar música através de outros sentidos, o educador musical utiliza caminhos alternativos para proporcionar os crescimentos acadêmico e musical dos alunos com perdas auditivas. Segundo Darrow (2007, p. 29), “Muitos educadores musicais têm descoberto que tais caminhos levam a uma verdadeira e agradável experiências (*sic*) enriquecedoras para si, bem como para os seus alunos”⁸.

3.3 Os saberes

Tardif não se refere diretamente ao professor de música, no entanto, utilizarei as ideias propostas pelo autor para pensar em questões referentes à prática pedagógico-musical das professoras no contexto inclusivo de musicalização.

Este autor busca respostas para as questões que envolvem os saberes utilizados pelos professores no exercício de suas funções. O autor levanta questionamentos que contemplam conhecimentos que refletem diretamente a prática pedagógica, como

Quais os saberes que servem de base para o ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aulas e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (TARDIF, 2008, p. 9).

Nesse sentido, para que se possa compreender a prática pedagógica destas professoras no contexto de musicalização inclusiva para alunos surdos, torna-se

⁸ Tradução-livre de Gislaïne Sousa Silva. No original: “Many music educators have found that such pathways lead to truly enjoyable and enriching experiences for themselves as well as for their students”.

imprescindível a compreensão dos saberes que estas detêm por meio de sua vivência e experiência profissional.

Tardif (2008) traz que

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2008, p. 11).

Dessa forma, vê-se que o saber do professor é pessoal, porém, não é intransferível, pois rompe os limites da pessoalidade, chegando até as relações deste com seus alunos, e outros.

A prática profissional em uma modalidade de ensino não tão concretizada em nosso país, como a educação inclusiva, não traz receitas prontas, fazendo com que o profissional envolvido construa seu próprio espaço pedagógico de trabalho, de acordo com o que vai se apresentando, tanto de dificuldades e limitações, como de conquistas e superações, que só ele pode resolver e assumir de maneira cotidiana. Tudo isso se tornará possível, considerando seus conhecimentos e saberes, suas vivências e experiências profissionais.

Tardif (2008) procura situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, e para que isso ocorra, propõe alguns direcionamentos, os quais ele denomina “fios condutores”. Estes são descritos a seguir:

1º – O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula, ou seja, são as relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2008, p. 16-17).

2º – A diversidade e o pluralismo do saber docente. Isto “porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e saber-fazer diversos, oriundos de fontes variadas e naturezas diferentes” (TARDIF, 2008, p. 18). Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração que existe uma relação cognitiva e social destes com o trabalho, e saber o que estes nos dizem a respeito dessas relações sociais com esses grupos e organizações são de grande significado.

3º – Temporalidade do saber, onde o autor defende que “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2008, p. 19). Enquanto temporal vincula-se ao aprender para ensinar, para que se dominem os saberes necessários à realização do trabalho docente, temporalidade se aplica à carreira que, por sua vez, é marcada pela construção do saber profissional.

4º – A experiência no trabalho enquanto fundamento do saber, em que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2008, p. 21). Assim, entende-se que para que o professor adquira seus próprios saberes profissionais é necessário que haja experiências anteriores de trabalho.

5º – Saberes humanos a respeito do próprio ser humano, que traz a ideia de trabalho interativo, “onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho através da interação humana” (TARDIF, 2008, p. 22). Aqui o autor traz a ideia de que os atores envolvidos nesse processo de ensino (como professores e alunos) atuam juntos e que esta característica deve ser compreendida.

6º – Por fim, o último fio condutor, que são os saberes e a formação de professores, no qual é assinalada a necessidade de um repensar sobre a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, é uma proposta de uma nova “articulação e equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2008, p. 22).

Enfim, os saberes dos professores são compostos por vários elementos, mas para que se compreendam tais saberes em uma totalidade, Tardif (2008), ao definir saberes docentes, assevera que a relação destes docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas se trata de um saber plural, formado pela junção da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Estes seriam os quatro tipos de saberes que constituem o conjunto dos saberes docentes, segundo Tardif.

Os *saberes de formação profissional* são aqueles transmitidos por instituições formadoras de professores, nas quais, os docentes, juntamente com o ensino, constituem objetos de saber para as ciências humanas e da educação. E algumas

destas ciências, ao produzirem conhecimento, passam a incorporá-los à prática do professor. Os *saberes disciplinares* são saberes também transmitidos por instituições de formação (inicial e continuada) de professores e se referem a saberes correspondentes a diversos campos de conhecimento, que estão dentro das universidades, sob a forma de disciplinas, que posteriormente serão incorporados à prática docente. Os *saberes curriculares* apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares, onde a instituição escolar categoriza, apresentando os objetivos, conteúdos, métodos que os professores devem aprender a aplicar. Por fim, os *saberes experienciais*, que são saberes desenvolvidos no exercício de suas funções como professor, baseados não somente neste seu trabalho cotidiano, mas também no conhecimento de seu meio. Assim, são “incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* de habilidades de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2008, p. 39). Estes saberes experienciais é o mais destacado por Tardif, por ser um saber que é produzido pelo contato direto com a realidade, pois o saber docente está diretamente ligado ao espaço onde o professor exercita sua prática diária.

Enfim, ao pensar nas múltiplas articulações que devem haver entre a prática docente e todos os saberes dos professores, passamos a ver um grupo de profissionais que dependem de uma capacidade/habilidade de domínio de tais saberes, para que tenham melhores condições de exercerem sua prática pedagógica, principalmente quando o assunto é musicalização no contexto inclusivo.

4 METODOLOGIA

A metodologia, como caminho da investigação, apresenta aspectos direcionais para responder à questão que orienta esta pesquisa: Como se dá a prática pedagógica de duas professoras de música mediada pela intérprete no contexto inclusivo de musicalização para surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC)?

As expectativas em compreender a prática pedagógica das professoras de musicalização, em salas de aulas inclusivas, apresentam desafios a serem “desvendados”, e os caminhos metodológicos escolhidos serviram como apoio, para que seja possível melhor compreensão dessa prática.

A investigação é orientada por uma abordagem qualitativa. Tal abordagem permite explorar e entender o significado atribuído por indivíduo ou grupos a um problema social e humano (CRESWELL, 2010). Além disso, apresenta características dos indivíduos e cenários, que não podem ser descritos numericamente, com facilidade (MOREIRA, CALEFE, 2006, p. 73).

Ressaltando o aspecto naturalístico das pesquisas qualitativas (CRESWELL, 2010; BOGDAN, BIKLEN, 1994), as ações dos participantes dessa pesquisa podem ser mais bem compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. Nesse sentido, o interesse se dá pelo processo como um todo, e não apenas com os resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador conduz, interpreta, observa, registra e analisa as interações entre os sujeitos de pesquisa e os sistemas (FLICK, 2004), procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa. Outra característica importante da pesquisa qualitativa é a possibilidade de entender e explorar os significados, que os participantes da pesquisa e as instituições atribuem à determinada questão social (CRESWELL, 2010), visto que o fato de se ensinar música no contexto inclusivo não seja uma prática convencional / habitual de se encontrar em escolas de música de nosso país, temos um fato de relevância social a ser estudado.

Flick destaca que:

Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário, tendo como campos de estudos as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana, em particular, situações e pessoas excepcionais são freqüentemente estudadas aqui. A meta da pesquisa concentra-se menos em testar o que já é bem conhecido e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente embasadas. (FLICK, 2004, p. 21).

Essa pesquisa não visa desenvolver teorias empiricamente embasadas nos resultados, mas compreender os aspectos que fazem parte da prática pedagógica musical no contexto inclusivo de musicalização. Isso foi possível a partir de observações, do contato direto do pesquisador com as professoras investigadas em seu local de trabalho, levantando e recolhendo informações não só com estas, mas também com outras pessoas envolvidas nesse processo de ensino - aprendizagem, tais como os intérpretes.

É dessa forma, com base nas características da abordagem qualitativa, assim como nas entrevistas, observações e vários questionamentos da pesquisadora, que se foi construindo significados para se conhecer, explorar e interpretar os modelos pedagógicos utilizados pelas professoras, para a musicalização de surdos em contextos inclusivos.

Nessa pesquisa, as professoras que atuam no contexto inclusivo de musicalização do Conservatório Cora Pavan Capparelli oferecem suas perspectivas em relação às suas práticas pedagógicas musicais com alunos surdos mediadas pela intérprete, que passam a ter a oportunidade de vivenciar música não só por meio das aulas de Musicalização, mas também pela aprendizagem de um instrumento musical.

4.1 Estudo de caso

O estudo de caso é o método adotado nesta investigação. Segundo Gil (2002), o estudo de caso consiste no estudo de um ou poucos objetos, ou seja, uma pessoa ou um grupo, de modo que permita um amplo e detalhado conhecimento.

Nesse sentido, Goldenberg afirma que a escolha deste método ajuda na melhor compreensão de uma situação ou fenômeno complexo: “o estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas por meio de diferentes técnicas, com o objetivo de aprender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto” (GOLDENBERG, 2004, p. 33-34).

Yin assegura que,

[...] em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2005, p. 19).

“Como” e “por que” são questões que sempre estão em evidência quando o assunto é o ensino de música para surdos. “Como é possível ensinar música para um surdo, tendo em vista que ele não possui a audição preservada para que haja a escuta?” Como atuar em uma sala de musicalização, tendo alunos surdos e ouvintes ao mesmo tempo? Por que a perspectiva de que música não foi feita para surdos é difícil de ser mudada? Essas são questões comuns que aparecem nesse ponto de vista do ensino musical.

Segundo Yin, os estudos de caso podem se constituir por um ou múltiplos casos. Para ele, únicos e múltiplos refletem situações de projeto diferentes e, dentro desses dois tipos, podem haver unidades unitárias ou múltiplas de análise” (YIN, 2005, p. 61).

Nesta pesquisa, adotou-se o estudo de caso único, tendo em vista que a pesquisa envolve duas professoras e uma intérprete do curso de musicalização voltado para a inclusão de alunos surdos do CEMCPC. O objetivo principal desse estudo de caso é compreender a prática pedagógica de duas professoras mediada por intérprete em aulas de musicalização para alunos surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli em contexto inclusivo.

Na análise individual da prática pedagógica de cada professora, percebe-se a necessidade de formulações de categorias, por parte da pesquisadora, para a relação existente entre a professora e as pessoas que atuam direta ou indiretamente na prática pedagógica desta, como os alunos e os intérpretes.

Gil (2002) nos traz que, no estudo de caso, a análise de um único ou poucos fatos fornecem uma base muito frágil para generalização, porém, ele mesmo assegura que:

[...] os propósitos dos estudos de casos não são os de proporcionar um conhecimento preciso das características de uma população, mas de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. (GIL, 2002, p. 55).

Nesta pesquisa, cada professora é objeto de um estudo de caso individual e, inicialmente, pensou-se que, por se tratar de mais de uma professora, ou seja, mais de um caso, estaríamos falando de um estudo de caso múltiplo, porém, percebemos que o objeto de estudo é o mesmo, e ter duas professoras se deve à quantidade de amostragem, na qual o pano de fundo e o objeto de pesquisa é o mesmo: a prática pedagógica destas professoras.

Os benefícios e as conclusões analíticas que teremos, ao versar sobre estas duas professoras, serão mais substanciais, por estar sendo observadas não apenas uma, mas, sim, duas professoras. Fato é que estudar a prática pedagógica destas professoras, no contexto da educação musical inclusiva, significa compreender ações entre diferentes atores, levando em consideração as duas professoras em questão, bem como a relação entre estas, os intérpretes e os alunos envolvidos no processo.

4.2 Participantes da pesquisa

Foram adotados alguns critérios de seleção para a escolha dos participantes da pesquisa. O primeiro foi a seleção de instituição que oferecesse essa modalidade de ensino e também que já apresentasse ambientes que proporcionam algum resultado nesse sentido. O segundo critério foi a escolha das professoras que trabalham com alunos surdos em aulas de Musicalização, visto que são as práticas destas o objeto de estudo da presente pesquisa.

Com a definição dos participantes da pesquisa, o contato inicial foi realizado por meio de carta de intenções e apresentação da pesquisa (ver Apêndice 04) para a direção do Conservatório.

O Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli⁹, situado em Uberlândia–MG, é uma escola pública e referência dentre os outros 11 Conservatórios de Minas Gerais, quando o assunto é política inclusiva. Nessa escola de música, há mais de uma década, professores de várias áreas de instrumentos e aulas teóricas têm se desdobrado para melhor atender os alunos especiais, matriculados regularmente nela, e como contrapartida deste trabalho, a escola é a única que já tem esse trabalho consolidado na área da educação musical dos surdos, inclusive contando com a Banda Ab'Surdos, que tem como componentes alunos surdos.

Consta no Projeto Político Pedagógico da escola que esta atua em consonância com as leis brasileiras, no que concerne ao atendimento aos alunos especiais “visando à aprendizagem e desenvolvimento pessoal, adequando-os às modalidades próprias de acordo com o número de vagas, faixa etária e realidade escolar” (PPP, 2012, p. 20).

No PPP, é assentido que a seleção e matrículas dos alunos com necessidades especiais acontecem por meio de inscrições e, posteriormente, entrevistas com os coordenadores dos projetos de inclusão do CEMCPC, com os pais ou responsáveis dos alunos, a fim de detectar as necessidades educacionais e o grau de deficiência, de posse das informações coletadas, agrupar esses alunos nos instrumentos mais adequados. A escola estabelece um percentual de 5% de vagas para matrículas de alunos especiais.

Outro dado que podemos encontrar neste documento remete ao número de professores que possuem formação específica em Atendimento Educacional Especializado. São 25 professores que possuem formações diversas, como especialização, curso de aperfeiçoamento e Libras. É assegurado que a escola disponha também de materiais, como: lupas, regletes, punção, impressora Braille, materiais de jogos pedagógicos específicos para alunos surdos e cegos, instrumentos musicais adaptados, porém, arquitetonicamente, a escola não está preparada para atender alunos com deficiência física, pois necessita de rampas, banheiros adaptados, elevadores, dentre outros (PPP, 2012).

⁹ O anonimato da instituição tornou-se desnecessário, devido ao fato de ser a única instituição pública de aulas de artes / música da cidade de Uberlândia.

Uma questão que vale aqui ressaltar se deve aos objetivos garantidos pela escola por meio do PPP:

O ensino para estes alunos tem os mesmos objetivos estabelecidos nas etapas, ciclos e fases da Educação Musical. O planejamento de ensino em relação aos alunos da Educação Especial visa não haver distinção entre pessoas e cabe ao professor, ser observador e atento a trajetória evolutiva do aluno. Para tanto, é necessário que o currículo seja flexível e que a avaliação seja diagnóstica e não comparativa, pois o crescimento é individual. (PPP, 2012, p. 21).

O PPP ainda dispõe que o professor deva trabalhar como observador, enxergando as possibilidades, e não a deficiência dos alunos, precisando compartilhar e trocar suas experiências, buscando sempre formação continuada e “humanidade”.

A partir do levantamento sobre as condições da escola, objeto de estudo para o atendimento aos alunos especiais, avançamos para uma nova etapa, que se refere aos convites para a participação nesta pesquisa. Duas professoras de musicalização e uma intérprete foram convidadas, elas receberam Cartas de Intenção contendo informações relevantes sobre a pesquisa (Apêndice 04), tais como os objetivos pretendidos. As duas professoras assinaram o Termo de Consentimento (Apêndice 05).

A primeira professora, Ana¹⁰, atua há três anos em aulas de Musicalização para crianças entre 6 e 8 anos e desde o início de sua carreira já teve alunos especiais incluídos em suas aulas, alunos não apenas surdos, mas também com variadas deficiências. Na turma observada, havia uma aluna surda e um aluno com deficiência intelectual.

A segunda professora, Maria, atua há mais tempo, aproximadamente, seis anos, em aulas de Musicalização. Apesar de ter formação para atender alunos especiais, é a primeira vez que atende alunos surdos. Esta turma observada possuía quatro alunos surdos, dentre quinze alunos ouvintes.

Bia, a intérprete, possui curso de Pedagogia e iniciou sua carreira como intérprete quando constatou um problema de saúde (temporário): a perda da voz. Isso aconteceu durante sua graduação, daí a necessidade de aprender Libras para

¹⁰ Os nomes (Ana, Maria e Bia) utilizados para as professoras entrevistadas e a intérprete, nesta pesquisa, são fictícios.

poder se comunicar. Bia viu, nesta fase de sua vida, uma oportunidade de fazer valer seu aprendizado em Libras, para dar segmento à carreira de intérprete, e foi isso que ela fez. Desde 2005 (ano em que iniciou seus estudos da Língua de Sinais) até o momento, ela não deixou mais de se aperfeiçoar nesta área.

Teve a oportunidade de começar a trabalhar no conservatório no ano de 2012, atuando como intérprete nas aulas de Musicalização, instrumento e outras, de acordo com a necessidade e a grade curricular do aluno surdo da presente escola.

O perfil distinto destas duas professoras foi um critério para suas escolhas, visto que elas oferecem situações de contraste. Além disso, é possível verificar até que ponto suas práticas se distinguem.

Yin (2005), sobre esta questão, ressalta que,

[...] se sobre tais circunstâncias variadas você ainda puder chegar a conclusões comuns a partir de ambos os casos, elas terão estendido de forma incomensurável a capacidade externa de generalização de suas descobertas, novamente em comparação àquelas retiradas de um único caso. (YIN, 2005, p. 76).

A partir do aceite de todas, foram agendadas as entrevistas e as observações. Ao todo, realizou-se uma entrevista com a intérprete, duas com a professora Ana e uma com a professora Maria. Quanto às observações, foram quatro nas aulas de Ana, e sete de Maria. A variação na quantidade de observações resultou da pouca frequência da única aluna surda presente nas aulas de Ana. Sendo assim, não justificaria minha observação na prática desta professora.

4.3 Procedimentos de coleta de dados

Dentro do estudo de caso, de acordo com Gil, o processo de coleta de dados é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa (GIL, 2002). Isso se deve à variedade de técnicas, que podem ser utilizadas de forma complementar, e também por se valer de “dados de gente e dados de papel” (GIL, 2002, p. 141), que ele explica serem dados obtidos por meio da análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observações espontâneas, participantes, dentre outras.

O processo da coleta de dados não se deu de forma diferente. Este foi realizado por meio de observações e entrevistas, nas quais a pesquisadora coletou

informações sobre as aulas e práticas das professoras, observando o comportamento delas, dos alunos e da intérprete, e conversando com alguns envolvidos no processo, a fim de que houvesse interpretações sobre as situações observadas, podendo, assim, ter material suficiente para conferir validade ao estudo, e para interpretar as respostas dadas em diferentes situações.

4.3.1 Observações

A opção de ter como técnica inicial as observações das aulas de Musicalização se deu pela necessidade de compreensão dos fatos, das práticas e das interações que ocorrem nestes contextos. Foram observadas questões referentes às práticas pedagógicas das professoras enquanto educadoras, bem como a relação que estas estabelecem com seus alunos e intérprete presentes. Flick ressalta que a observação permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre, enquanto as apresentações em entrevistas contêm uma mistura de como algo é e como deveria ser, a qual precisa ser desemaranhada, e que por meio “das entrevistas, ficam acessíveis apenas os relatos das práticas” e não as práticas em si (FLICK, 2004, p. 147).

Nas observações das aulas das professoras teve-se o cuidado de que a presença da pesquisadora não influenciasse, ou influenciasse o mínimo possível, no desenvolver das aulas, tampouco “mascarasse” as práticas das professoras observadas, alterando assim esse ambiente. Levou-se em consideração também que a observadora não se trata de componente ativo do campo a ser observado, caracterizando assim a observação como não participante (FLICK, 2004).

Trata-se de uma observação não participante, ou seja, “o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento” (RICHARDSON, 2011, p. 260). Neste tipo de observação, o pesquisador se baseia nos objetivos da pesquisa, trazendo, por meio de seu roteiro de observação, registros do máximo de ocorrências que interessam ao seu trabalho.

Assim ocorreu, pois, alguns elementos observados foram preestabelecidos com o intuito de que, a partir da análise destes, a pesquisadora pudesse compreender a prática pedagógica das professoras observadas dentro daquele

contexto. Posso citar como elementos preestabelecidos a estrutura física e de materiais específicos para o atendimento desses alunos surdos, as atitudes da professora e como esta conduz a aula frente a essa realidade de atender alunos surdos e ouvintes ao mesmo tempo (que é o perfil das duas turmas observadas por mim), as relações entre professora - intérprete - surdo, as reações (positivas e/ou negativas) dos alunos surdos e ouvintes participantes da aula, a maneira como esta professora aplica as atividades e as avaliações para os alunos surdos (se há distinção ou não). (Apêndice 01).

No caso da professora Ana, as aulas observadas foram direcionadas para crianças entre 7 e 9 anos. Já na turma de Maria, os alunos eram adolescentes, inclusive os surdos, com idade entre 17 e 20 anos. Houve, em ambas as turmas, a comunicação, por parte das professoras, explicando minha presença, esclarecendo que meu objetivo era o de filmar sua atuação em sala de aula; portanto, o foco das filmagens não eram os alunos. Também foi distribuído a estes alunos termos de consentimento, para que os pais autorizassem minha presença nas aulas de Musicalização (Apêndice 06). O documento, assinado pelos pais, continha os objetivos e propostas da pesquisa.

As observações tiveram duração entre 40 e 50 minutos, e aconteceram no primeiro semestre do ano de 2014 (Quadro 1). Ao se fazer estas observações, vários aspectos poderiam ser levantados para posterior análise, porém, o intuito era ressaltar aspectos que se referissem à prática pedagógica da professora em questão.

Durante as observações, foi utilizada uma câmera digital para capturar fatos e processos que poderiam passar imperceptíveis à pesquisadora. Estes registros tiveram o propósito de auxiliar a pesquisadora no momento da transcrição.

Quanto ao uso desta câmera, uma questão relevante, e que foi alvo de muita preocupação inicial de minha parte, referiu-se ao local onde eu deveria me posicionar, para não interferir no processo da aula. Uma vez que, especialmente na turma das crianças, eu tentava manter-me o mais neutra possível, para não chamar a atenção dos alunos durante as aulas. À medida que as aulas foram acontecendo, aumentou-se a familiaridade dos alunos com a minha presença e a da câmera. Estes já nem ficavam observando para onde estava se dirigindo a filmagem. Isso me

trouxe mais tranquilidade, por acreditar que eu estava interferindo minimamente no desenvolver das aulas.

Outra questão que devo destacar foi o fato de estar filmando as aulas sem o auxílio de um tripé, que pudesse sustentar a câmera. Isso impedia-me de estar registrando as aulas no caderno de campo, ao mesmo tempo. Ao chegar em casa, logo após cada filmagem, eu fazia a transcrição do vídeo, registrando detalhadamente as observações gravadas naquele dia.

As filmagens eram direcionadas às professoras, por isso aconteciam fatos concomitantes no restante da sala, envolvendo os alunos ouvintes, a aluna surda, e a intérprete, que não puderam ser filmados. Dessa forma, a transcrição diária era fundamental para que, a partir de minha perspectiva, e contando com a minha memória, pudesse manter a transcrição o mais fiel possível aos acontecimentos.

Quadro 1 – Observações realizadas no primeiro semestre de 2014.

Professora	Nº da observação	Dia/ Data	Horário	Tempo observado	Número alunos surdos	Número alunos ouvintes	Havia a presença do intérprete?
Maria	01	6ª f 14/03	17:20h	50'	03	08	sim
Ana	01	5ª f 27/03	13:00h	50'	01	25	sim
Maria	02	6ª f 28/03	17:20h	50'	04	15	sim
Maria	03	6ª f 04/04	17:20h	50'	03	09	sim
Maria	04	6ª f 11/04	17:20h	50'	02	13	sim
Maria	05	6ª f 25/04	17:20h	50'	02	14	sim
Ana	02	5ª f 08/05	17:20	50'	01	20	sim
Maria	06	6ª f 09/05	17:20h	50'	03	00	sim
Maria	07	6ª f 16/05	17:20h	50'	02	10	sim
Ana	03	5ª f 22/05	13:00h	50'	01	18	sim
Ana	04	5ª f 05/06	13:00h	50'	01	25	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

4.3.2 Entrevista semiestruturada

As entrevistas funcionam como complementação das observações, pois, segundo autores como Goldenberg (2004) e Flick (2004), essa parceria entre

observação prolongada/minuciosa e entrevistas semiestruturadas, torna mais provável que sejam revelados pontos de vista dos sujeitos entrevistados que, às vezes, não seria possível de identificar em entrevistas padronizadas, ou em questionários.

Para Flick (2004, p. 99): “uma meta das entrevistas semiestruturadas em geral é revelar o conhecimento existente de modo a poder expressá-lo na forma de respostas, tornado-se assim, acessível à interpretação”, em que os diferentes tipos de questões tornam possível o conhecimento implícito, podendo indicar o caminho para a solução de um problema mais geral da pesquisa qualitativa.

Em resumo, este autor propõe um conceito metodológico que considera explicitamente a reconstrução do objeto de pesquisa e / ou reconstrução dos pontos de vista subjetivos do pesquisador na situação de entrevista, tornando essa abordagem relevante por permitir que este pesquisador lide de forma mais explícita com as pressuposições que ele traz à entrevista em relação aos aspectos do entrevistado.

As entrevistas realizadas, conforme mencionado, foram semiestruturadas, e datou-se de 14/05/2014 e 04/06/2014, com a professora Ana, e 16/05/2014, com a professora Maria.

Para a condução destas, foi utilizado um roteiro previamente elaborado com questões abertas, que poderiam esclarecer fatos ou elementos fundamentais para tal compreensão (Apêndice 02).

O objetivo da primeira entrevista foi levantar informações, de cunho pessoal/profissional da professora Ana, não captadas no momento das observações. São elas: a formação inicial, a participação em curso de formação continuada e/ou a capacitação sobre educação inclusiva, o tempo de atuação em sala de aula e em salas inclusivas, a concepção de educação musical para alunos surdos, os detalhes sobre sua prática pedagógica como adaptações de materiais e as relações com intérpretes em sala de aula.

A segunda entrevista teve como objetivo aprofundar e/ou esclarecer dúvidas que surgiram no momento da transcrição da primeira entrevista. Essa entrevista foi mais aberta e flexível, porém, com mais profundidade e com a mesma relevância e cuidado com os dados que estavam sendo coletados.

No decorrer das transcrições das entrevistas e observações, entrevistei a intérprete presente em ambas as aulas, pois, por ela ser uma “ponte” entre as professoras e os alunos, sempre era mencionada no decorrer das entrevistas, e quanto às observações, pude perceber que sua atuação estava bem interligada ao processo de ensino-aprendizagem.

No segundo semestre, fez-se esta entrevista com a intérprete com o intuito de levantar informações sobre questões que dizem respeito à sua prática, à prática da professora e questões referentes aos alunos surdos, aos quais ela interpreta. Essas informações têm como objetivo principal estabelecer a compreensão de como a intérprete atribui sentido à prática pedagógica da professora, podendo assim ampliar o entendimento sobre tais práticas (Apêndice 03).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas por mim, literalmente. Para Flick, a transcrição é uma etapa necessária na construção da interpretação. Afirma ainda que:

[...] além das regras que existem no que concerne às transcrições, deve-se conferir uma segunda vez a transcrição comparada à gravação, e a anonimidade dos dados (nomes, referências espaciais e temporais) são aspectos centrais do procedimento de transcrição. (FLICK, 2004, p. 185).

A transcrição das entrevistas da professora Ana somou-se dezoito páginas, e da professora Maria, quinze. Estas lhes foram enviadas para possíveis alterações ou inserções de novos dados que considerassem pertinentes. O mesmo ocorreu com a intérprete, Bia, sendo que a transcrição de sua entrevista totalizou quatorze páginas. Em seguida, foram realizadas as textualizações, tornando os textos uma nova realidade a ser interpretada.

4.4 Análise dos dados

Após a transcrição dos dados, fez-se a sua codificação, para facilitar a análise temática e a categorização das informações levantadas. Para Creswell (2010), a análise dos dados é um processo contínuo durante a pesquisa, na qual envolve analisar as informações dos participantes. Os pesquisadores normalmente empregam os passos da análise geral na investigação específica.

A análise dos dados coletados tem o intuito de ser eficaz, rigorosa e precisa. Richardson (2011) afirma que se trata de compreender melhor um discurso, de extrair os momentos mais importantes, tendo como base, teorias relevantes que sirvam de marco, de explicação, para as descobertas do pesquisador. Ou seja, deve ser exposto tudo o que foi apreendido, tornando possível a comparação dos resultados obtidos por meio do que se tem na literatura e nas práticas da professora, principalmente, de levantar questões que poderão sugerir algum tipo de mudança na prática pedagógica de professores que lidam diretamente com o ensino inclusivo – em específico com a inclusão de surdos nas aulas de Musicalização.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentadas as análises dos dados coletados. Os dados foram inicialmente organizados em categorias e analisados com o apoio do aporte teórico e da literatura revisada. As categorias das professoras são: formação profissional; experiência inclusiva; adaptação; comunicabilidade e avaliação. Apenas formação e experiência inclusiva irão fazer parte das categorias da intérprete.

Estas categorias foram escolhidas por se destacarem durante a captação dos dados e por estarem atreladas diretamente aos objetivos da pesquisa. Assim, ao final do processo de análise dos dados, a prática pedagógica dessas professoras de musicalização, mediadas por intérprete, no contexto inclusivo poderá ser mais bem compreendida.

5.1 As professoras Ana e Maria

5.1.1 Formação profissional

A professora Ana sempre teve interesse em estudar educação especial voltada para alunos surdos. Graduou-se em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em um determinado momento de sua graduação, elaborou um Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE)¹¹ voltado para a educação especial. Além do PIPE, Ana sentiu a necessidade de assistir aulas como ouvinte em salas de musicalização para alunos surdos no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia. Ela mencionou ter assistido de 4 a 5 aulas. A partir dessas observações e contando com a ajuda da professora que ministrava essa aula, Ana elaborou um projeto que tinha o intuito de produzir um caderno de atividades musicais para serem usadas em aulas de Musicalização inclusiva com alunos surdos.

¹¹ PIPE – projetos vinculados às disciplinas do Núcleo Pedagógico da grade curricular do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Práticas de Ensino – e tem carga horária de 180h, distribuídas ao longo de seis semestres. Os PIPE's assumem um caráter investigativo, e sua execução deve proporcionar aos licenciandos a reflexão e a discussão de aspectos concernentes à prática educativa (escolar ou não) por intermédio de uma aproximação orientada e sistematizada do(s) campo(s) de atuação profissional do futuro docente, de modo que a formação do futuro professor seja feita em ambiente real de ensino-aprendizagem.

As atividades que compunham o caderno não foram tiradas de nenhum outro material destinado a aulas de música para surdos. Algumas foram copiadas das atividades aplicadas pela professora a qual ela assistiu às aulas, e outras foram ideias próprias que emergiram também ao assistir estas aulas.

Após participação nessas aulas e da elaboração do caderno, Ana teve a oportunidade de entender melhor como se ministrava as aulas para os surdos, porquanto, segundo ela, não tinha noção de como isso poderia ser feito. Nesse sentido, pode-se destacar a questão das relações diárias no trabalho desta professora, fornecendo princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Para Tardif (2008), os saberes adquiridos na profissão servem como bases para o aprender a ensinar, bem como para a prática docente. Assim, Ana adquire seus saberes profissionais por intermédio de experiências em seu trabalho e até mesmo anteriores a ele, como no caso da elaboração do caderno de atividades musicais para alunos surdos e nas observações de aulas inclusivas.

Maria também adquire seus saberes profissionais por meio de experiências em seu trabalho, porém, no seu caso, essa experiência não se deu no trabalho com musicalização inclusiva no Conservatório, mas, sim, por ser tutora de um curso a distância que trabalha formação de professores da rede pública para lidar com alunos surdos. Maria alega que iniciou seu trabalho como professora e também com alunos especiais, em 2009, e que não teve a oportunidade de cursar a disciplina Libras em sua graduação. A única vivência que teve no sentido da educação especial na graduação foi de trabalhar algo referente a pessoas com dificuldades de aprendizagem. Segundo ela, nada em relação a pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência.

Portanto, embora trabalhar como tutora tenha lhe fornecido algumas informações sobre como lidar com o cotidiano do aluno surdo, contendo algumas estratégias para a inclusão, Maria não considera esta experiência uma qualificação para o trabalho com tais alunos no conservatório, apesar de tê-la ajudado em alguns aspectos.

Maria e Ana relataram não ter cursado pós-graduação. Ana, por sua vez, mesmo tendo cursado a disciplina Libras, afirma não se sentir preparada para utilizar a Língua de Sinais com seus alunos.

A inclusão da Libras como disciplina curricular a ser oferecida obrigatoriamente nos cursos de licenciatura se deu pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. O Decreto deixa claro que todos os cursos que formam professores a nível médio ou superior deverão inserir tal disciplina em sua grade curricular como obrigatória, e nos demais cursos de educação superior ou na educação profissional como disciplina optativa (BRASIL, 2005). Dessa forma, subtede-se que, na formação dos profissionais da educação, a Libras deverá ser considerada a primeira língua dos surdos, enquanto a Língua Portuguesa, a segunda. Mas não foi isso o observado na fala da professora Ana, e nem nas observações de suas aulas. Ela relatou não saber se comunicar com estes alunos por meio da Libras e as observações comprovam isso.

Ambas afirmam que as formações iniciais não as prepararam para dar aulas para surdos. Assim, elas entendem ser necessário uma formação continuada, onde buscariam maior capacitação, talvez junto ao intérprete, por não saber falar em Libras. Elas acreditam que se a escola ou o governo oferecesse essa capacitação, elas se sentiriam mais confiante por estarem mais preparadas para ministrar suas aulas. Maria disse que o fato de possuir um intérprete em sua sala de aula pode até minimizar a questão da falta de comunicação, mas ela acha que isso não resolve a questão das limitações dos alunos surdos.

5.1.2 Experiência inclusiva

Embora a formação inicial de Ana e Maria não tenha sido suficiente para lhes dar segurança no trabalho com os alunos surdos, elas buscaram, em suas experiências diárias, um aperfeiçoamento para poder ministrar aulas de música para surdos, partindo de seus desejos de trabalharem com estes alunos, acreditando nesta modalidade de ensino (música para surdos), e na possibilidade de que eles aprendam música participando de suas aulas de Musicalização. Talvez, inconscientemente, elas comungam com as ideias de Haguiara-Cervellini (1996, 2003), que expõe em suas teorias que, independente do grau de perda auditiva, as crianças continuam sensíveis à música.

Como dito, Maria iniciou seu trabalho como professora anteriormente à Ana, no ano de 2009, já com alguns alunos especiais. As aulas observadas na sala de

aula de Maria apontam para um público adolescente, cursando o 6º ano (iniciantes no Ensino Fundamental) e cerca de vinte alunos ouvintes, com quatro alunos surdos incluídos. A sala era ampla, com mesas e cadeiras para apoio dos materiais dos alunos, possuía um quadro branco com um pentagrama desenhado, um aparelho pequeno de som, que ficava dentro do armário da sala.

Já o perfil e o público da sala de aula de Ana eram bem diferentes. Ana atua na musicalização de crianças, e não de adolescentes. São, em média, trinta crianças dentro de uma sala pequena para este número de alunos. Dentre estas, somente uma aluna surda. A sala possuía apenas cadeiras (talvez pelo fato de não caber as mesas, devido ao pouco espaço). Dessa maneira, as crianças tinham que fazer suas tarefas na apostila, apoiando o material no colo. Esta característica da sala, apesar de inicialmente ser desconfortável para os alunos, em outros momentos era até favorável, pois, a professora sugeria muitas atividades de movimento com o corpo, por isso, reunir apenas as cadeiras, tornava-se mais fácil e rápido, liberando assim, mais espaço na sala para que fosse feita a atividade.

Ana atua como professora de música desde o ano de 2011. Já com a musicalização, seu trabalho iniciou nesse ano de 2014. Ela assevera que, desde seu início de carreira, teve alunos especiais, não só surdos, como também “cadeirantes, alunos com Síndrome de Down, atrasos mentais e cegos” (ANA, 2014, Entrevista, p.1). No total, Ana afirma ter tido, até o presente momento, cerca de oito alunos especiais em suas aulas.

Sem a utilização de nenhum material específico para alunos surdos (mais detalhes sobre este assunto no item 7.3), Ana afirma que a “música é, a princípio, vibração, e que os alunos surdos sentem mais a vibração do que nós ouvintes” (ANA, 2014, Entrevista, p. 20). Isto muito foi observado por mim em suas aulas, pois Ana sempre trabalha ritmos e movimentos em suas atividades, e todos os alunos, sem exceção, participam destas.

Nesse sentido, Ana reforça o que diz Ann-Darrow (2006) sobre a questão de que o aprendizado em música e o prazer na música perpassa o âmbito do sentido da audição, podendo ser concebido através de outros sentidos, como a visão, ou melhor, a visão somada às percepções destes surdos. Esta percepção da música através de outros sentidos muito provavelmente só poderá ser sentida por indivíduos surdos, por terem os outros sentidos mais aguçados que nós ouvintes.

Nas aulas de Maria, não foram observadas atividades que trabalhavam com o corpo/movimento dos alunos, como acontece nas aulas da professora Ana. O que a professora sempre trabalhava eram atividades auditivas de marcação de pulso, reconhecimento de estilos musicais, pois se tratava do conteúdo que tinha que ser ministrado nestas aulas observadas. Porém, esse tipo de trabalho pode ser questionado quando o assunto são as atividades de reconhecimento auditivo para um público de alunos surdos.

O processo de ouvintização “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2005, p. 15). Nesse sentido, percebe-se que as representações dos ouvintes (como estas atividades auditivas preparadas para eles) são impostas aos surdos, e estes, por sua vez, precisam se portar como ouvintes para poder realizá-las. A literatura aponta para uma flexibilidade curricular no sentido de observar se a atividade que está sendo proposta ao surdo condiz com suas especificidades, onde o professor deveria ter seus esforços concentrados na busca de estratégias para que haja educação, que atinja todos dentro da diversidade de sua sala de aula (SILVA et al., 2013, 2012).

Ambas as professoras foram questionadas sobre suas reações ao saberem que teriam que ministrar aulas para surdos. Ana se mostrou bem segura, e disse que sempre foi tranquilo ministrar essas aulas. Ela foi indagada sobre a principal razão para ter desenvolvido essa tranquilidade, se foi por ter produzido o PIPE sobre Educação Especial, ou se teve outras experiências prévias. Sua resposta foi de que essa segurança não se deve tanto ao fato de ter produzido PIPE, “a gente tem que saber lidar, no sentido de aceitar [estes alunos surdos], esse é o primeiro ponto, a gente tem que ter afinidade com estas pessoas. Pra mim foi tranquilo” (ANA, 2014, Entrevista, p. 6). Ana complementa:

A gente vai aprendendo com o aluno, pra mim não tem uma “receita” de bolo, é o dia a dia, inclusive neste ano, como lhe falei, eu não havia preparado nada para eles, não foi pensando neles que eu elaborei a apostila, e o que está acontecendo agora? Agora que eu estou começando a pensar, eu tenho a apostila igual para todos, mas a forma de falar com eles deve ser diferente, talvez dar uma atenção maior, ou não sei o quê [...] eu estou aprendendo, estou tentando [...]. (ANA, 2014, Entrevista, p. 8).

A entrevistada expõe ainda que não se sente totalmente preparada, no entanto, os desafios da profissão, os desafios da educação especial, a instiga sempre a buscar novos meios de poder estar atendendo este aluno surdo em suas aulas. Para ela, isso depende de gostar, de querer tentar algo novo.

Maria inicialmente recebeu estes alunos sem nem mesmo ter conhecimento deles em suas aulas. Declarou que em um determinado dia recebeu seus diários e que nos nomes de alguns alunos havia um asterisco, mas ela não entendeu o que significava aquilo. Ministrou sua aula normalmente, no final, ela se surpreendeu com o pedido de uma aluna ouvinte, que era para ela falar mais articulado e com o rosto virado para a sala, pois havia alunos na sala que eram surdos, portanto faziam leitura labial. Maria confessou que se sentiu muito constrangida com aquela situação, por não tê-los percebido, mas afirmou que nas próximas aulas já tentou ter uma postura diferente e logo começou a ter o apoio da intérprete em sua sala.

Diferentemente de Ana, Maria assumiu ter ficado assustada, por não saber o que fazer. Realmente, tal constrangimento pôde ser observado por mim, pois, no dia da primeira observação, encontrei-a nos corredores da escola um pouco antes da aula, e a lembrei que naquela aula eu estaria presente para observá-la. Ela disse que ainda não tinha planejado nada para eles para aquela aula, disse que havia até esquecido que se tratava de uma aula inclusiva. Isto reforça a ideia de que a maioria dos professores não está preparada/capacitada para receber estes alunos, que não se preparam previamente para tal, que não pensam numa aula com adaptações necessárias, que não possuem um plano de aula diferenciado que leve as limitações destes alunos em consideração.

Maria observa um ponto interessante, para o momento:

[...] eles vieram para mim, porque a outra professora não os queria na aula dela, porque afirmava não acreditar no ensino musical para alunos surdos e por isso ela não poderia lecionar algo que não acreditaria. Então, passaram os alunos para mim e não me avisaram. Fiquei surpresa, mas muito aberta para novas experiências e trocas de aprendizado. Eu fui ficando mais segura à medida que eu via o aprendizado deles [...], então pensava: é, tá dando certo por esse caminho. (MARIA, 2014, Entrevista, p. 2).

Este depoimento chamou a atenção por denotar que ela, apesar de não se sentir capacitada, aceitou estes alunos em sua sala, assegurando o direito do aluno

surdo em estar regularmente matriculado naquela instituição de ensino. Quanto à questão da inclusão nas aulas de Musicalização, ambas as professoras dizem já ter ouvido falar nesta modalidade de ensino e afirmam que acreditam nela.

Maria reforça a ideia de que tem feito o possível para atendê-los da melhor maneira possível, e que trabalha em cima do que o governo e o sistema a oferecem, e acrescenta:

Eu acredito que precisaríamos de mais tempo dentro de sala, mais materiais voltados para os alunos surdos. Eu não estou totalmente satisfeita porque tenho a sensação que falta algo para que a inclusão seja efetiva. Eu acredito que eu tenho que me aprofundar mais no tema, ler mais e entender alguns conceitos que falta na minha formação e que estão ligados a essa área. (MARIA, 2014, Entrevista, p. 4).

Ana, entretanto, nos aponta outra ansiedade em relação ao atendimento a estes alunos, ela acredita que seria interessante, a princípio, haver uma preparação prévia para estes alunos numa sala especial, como ocorreu na escola e já foi mencionado na introdução do presente trabalho. Isto para que estes alunos possam estar com professores capacitados, tendo uma atenção exclusivamente voltada para eles. Em seguida, ela assegura que hoje não acontece mais assim, e que ela acredita que, mesmo o aluno entrando direto em salas regulares de ouvintes, o processo de ensino-aprendizagem está funcionando bem. Ana sugeriu que houvesse uma aula paralela às suas aulas, talvez no formato de salas especiais, mas que acontecesse em outro horário e que não substituísse essa aula com os demais alunos ouvintes para não abandonar a proposta de inclusão.

Informei a Ana que esta proposta dela já acontece com seus alunos surdos em suas escolas regulares, por intermédio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno. Ela demonstrou surpresa ao saber que eles frequentam esse tipo de atendimento especializado nas escolas regulares e tampouco demonstrou saber quais são os objetivos deste atendimento. Isso reforça certo desconhecimento e inexperiência de Ana para algumas questões que remetem diretamente aos surdos e à educação destes.

Esse tipo de informação já não se trata de uma novidade para a professora Maria, pois, por estar atuando na formação de professores como tutora a distância, questões como o que é o Atendimento Educacional Especializado é um assunto

bastante conhecido por ela. Quanto ao acreditar na inclusão de alunos surdos nas aulas de música, Maria tem a mesma opinião que Ana. Ambas acreditam ser possível os surdos vivenciar música, e acrescentam que eles desenvolvem um jeito próprio de “ouvir”/perceber, bem como o ouvinte desenvolve diferentes maneiras de sentir e entender a música. Para ela, a inclusão é algo que independe de deficiência, pois todos os alunos devem se sentir incluídos na construção de seus aprendizados. Maria aponta que:

[...] atualmente, vemos alunos que desistem de estudar, justamente porque não conseguem estar dentro dessa construção. Não conseguem dar sentido ao que aprendem e não conseguem associar o seu aprendizado com conhecimento de mundo. Acredito que o papel do professor é mediar isso, e fazer o conhecimento ter um significado para o aluno. Isso, pra mim, é inclusão também. (MARIA, 2014, Entrevista, p. 3).

Em entrevista, Maria ressalta que o papel do professor, no processo de construção de conhecimento dos alunos, independe das características destes, se possuem ou não limitações físicas, cognitivas, ou outras, cumprindo assim com o real papel da inclusão. Nesse sentido, Tardiff (2008) reforça a necessidade do profissional envolvido nessa modalidade de ensino em compreender seus próprios saberes ao pensar nas múltiplas articulações necessárias para que sejam alcançados os resultados esperados por ele.

Ainda sobre a inclusão em salas de ouvintes, Ana nos alegou que, durante sua experiência como professora de música no contexto inclusivo, pôde ver atitudes não muito frequentes em relação a alguns alunos surdos. Lembrou que existem alunos surdos que não querem atitudes diferenciadas para eles, e deu um exemplo de sua aluna atual que se recusa a sentar-se nas fileiras da frente, dificultando o processo de interpretação, visto que se trata de uma sala não apropriada. A aluna não procura mais este intérprete antes da aula, vai sozinha, entra e se senta onde quer. Esta atitude da aluna pôde ser comprovada por mim em algumas aulas observadas. A intérprete, então, tem que se adequar no espaço da sala para que ela possa vê-la. Ana disse não ver nenhum problema nisso, que para ela o importante é a aluna se sentir bem, sentir-se feliz, não importa onde esteja sentada.

Já nas aulas observadas da professora Maria, pude perceber uma extrema dependência dos alunos para com a intérprete. Eles se sentam próximo a ela, fazem

as perguntas para ela e muito raramente (apenas quando a intérprete orienta) se dirigem à professora.

Ana informou que as crianças surdas que passaram por suas turmas são mais fáceis de socializarem em relação aos jovens, pois estes têm a tendência de ficarem mais isolados, principalmente entre seus pares surdos, reafirmando a observação feita na sala de aula de Maria. Anteriormente, isso foi notado por mim em sala de aula, pois, esta criança surda citada já se interage com amigas (ouvintes), sentam-se juntas. É comum a ouvinte ajudar a amiga surda na execução das atividades. Enfim, há uma interação entre a aluna surda e demais colegas da sala que não apenas o professor e a intérprete.

A autonomia da aula é um ponto positivo a ser observado e ressaltado, porquanto, esta característica de os surdos se apegarem muito aos intérpretes, confundindo, às vezes, a função deste com a do professor, como relatou Ana, foi bastante notória em minhas observações, em que os alunos surdos faziam frequentemente perguntas às intérpretes.

Ana e Maria foram questionadas sobre como acontece a relação professor-intérprete em sala de aula, e ambas disseram-me ser uma relação bem tranquila, onde prevalece o respeito à função de cada uma dentro de sala de aula. Elas afirmam que veem a presença da intérprete como um apoio para sua prática pedagógica.

Ana declarou que, enquanto explica, olha para ver se os intérpretes também estão *explicando*¹², e fica tranquila, uma vez que, sabe que eles têm conhecimentos musicais (que alguns, inclusive, já foram seus alunos de música no conservatório) e que vão conseguir transmitir corretamente o conteúdo para os alunos surdos. Ao ser questionada se não se incomodava dos intérpretes passarem o conteúdo de outra forma para os alunos, utilizando outras expressões ou artifícios, ela enfatiza não ver nenhum problema, desde que os alunos aprendam. Ana confia que os intérpretes estão explanando o conteúdo de forma que os surdos compreendam e também acredita que há momentos em sua prática que apenas escrevendo no quadro e mostrando diretamente para os surdos a matéria, estes aprendem. Então, pergunto:

¹² Termo utilizado para professora Ana, para expressar a tradução da intérprete.

Seria essa uma confiança cega do professor sobre o intérprete? O intérprete surge nesta aula no sentido de amenizar uma possível “falha” do professor?

Assim sendo, aparecem dúvidas em relação ao efetivo aprendizado dos alunos surdos. Será que eles realmente aprenderam/entenderam? Ou “fingiram” que entenderam? Ana mesma citou em outro momento da entrevista que já houve casos de ela perceber que o aluno não entendeu o conteúdo, mas que não houve tempo de se fazer algo diferente. Nesse momento, ela sentiu que aquela atividade ficou sem objetivo, sem utilidade para o aluno, fazendo com que eles ficassem dispersos, com preguiça de escrever. Neste caso específico, Ana conseguiu observar que os alunos não aprenderam, mas seria possível afirmar que em outras situações ela teve a percepção correta?

Ambas afirmaram que nunca delegaram à intérprete a função de ensinar determinado conteúdo, e Maria alegou que pode acontecer é de ela estar explicando alguma dúvida para um aluno ouvinte e paralelamente a intérprete estar explicando para algum aluno surdo. O que acredito que aconteça, partindo do que pude observar nas aulas das duas professoras, é que devido elas não dominarem a Língua de Sinais, faz com que elas nem tomem conhecimento de que os alunos estão fazendo perguntas ao intérprete. Em vários momentos da observação, pude perceber que a intérprete estava explicando o conteúdo ao aluno, e não interpretando aquele conteúdo.

Outro grande desafio para os professores que atuam na educação inclusiva se deve ao fato de as aulas inclusivas terem os mesmos 50 minutos que se tem nas turmas de ouvintes. Ambas demonstraram que seria importante dispor de mais tempo para se dedicar a estas aulas, devido o seu andamento ser mais lento. Ana enfatizou que, no caso de se manter o mesmo tempo de aula, seria importante que o aluno recebesse apoio do professor de instrumento, do intérprete, ou mesmo de um professor especializado, para além dos 50 minutos da aula de Musicalização.

Quanto às atividades que Ana aplica, envolvendo conteúdo auditivo, foi questionada se seria angustiante para ela pensar que estava transmitindo um conteúdo para alunos surdos e que eles pudessem não estar compreendendo. Ela respondeu negativamente:

Eu nunca pensei nisso, para mim, eles estão vivenciando [...], porque eu faço eles pularem. O primeiro contato foi pularem, mesmo depois, foi ouvir e associar o que eles já tinham visto antes [...]. Pra mim não é angustiante, não é uma barreira. (ANA, 2014, Entrevista, p. 26).

Nas observações das aulas, foi verificado que Ana, realmente, trabalha vários momentos de atividades de audição. Ana foi questionada se faria sentido mantê-las da maneira que ela tem apresentado para os surdos (similar aos ouvintes), ela afirma:

Eu insisto nisto que deve ter atividades auditivas sim, porque a criança precisa muito de ter esse universo sonoro, imaginativo, porque a criança é criativa, e se a gente tira isso dela, a gente está tirando a criatividade da criança [...] o que pode ser feito é pensar numa estratégia que a leve a ter esse contato sem deixá-las muito expostas [...]. (ANA, 2014, Entrevista, p. 17).

Também nas observações, foi possível verificar que a criança envolvida nesta aula nunca deixou de participar de nenhuma atividade proposta pela professora por se sentir incapaz.

Ana recomendou que uma estratégia que poderia ser usada, como forma de amenizar a questão da exposição de uma só aluna surda, é aumentando o volume geral do som, mas que esta prática tem atrapalhado outros professores, visto que as salas de aula não possuem sistema de isolamento acústico. Ela tomou a iniciativa de discutir com a direção da escola sobre esse assunto. Segundo Ana, a diretora sugeriu que ela trabalhasse com fones de ouvido com os surdos. Entretanto, agindo assim, ela entende que estaria atendendo aos surdos e deixando de atender aos ouvintes, visto que a saída do som do aparelho estaria voltada apenas para os surdos.

Maria, ao ser questionada sobre criar novas estratégias para atender estes alunos surdos, disse que a única adaptação que se tem na escola é uma caixa maior para a saída do som. A presença dessa caixa foi por mim observada em todas as aulas da professora Ana, porém, em nenhuma aula da professora Maria esta caixa foi utilizada (não sei o motivo ao certo, pode ser pelo difícil deslocamento dela, tendo em vista que esta aula ocorre no 1º andar; pode ser pelo fato de atrapalhar os demais professores das salas ao lado), enfim, muitos motivos podem ser apontados para a não utilização desse único material que poderia favorecer um melhor retorno sonoro para os alunos surdos.

Ana foi arguida se havia alguma estratégia de ensino-aprendizagem musical para reforçar as potencialidades dos alunos. Ela citou apenas as aulas de recuperação, enfatizando que os surdos faltam muito nestas aulas. Em relação à preparação das aulas, Ana afirmou não trabalhar em conjunto com outro professor ou com os intérpretes, entretanto, julga importante esse trabalho em equipe em se tratando de educação inclusiva. Disse estar satisfeita com seu trabalho e que acha que está cumprindo sua função de acordo com as propostas governamentais, apesar de não conhecer todas elas. Anunciou que mesmo não conhecendo todas elas, na questão de aceitar e buscar trabalhar de maneira efetiva com estes alunos, ela considera estar cumprindo com seu papel, visto que há, entre os professores de sua escola, alguns que não aceitam trabalhar com este público.

No aspecto da aceitação dos alunos ouvintes da sala, Ana admitiu que nunca teve problemas com reclamações destes, devido à aula ser mais “lenta” ou de precisar dar maior atenção para os surdos. Vale ressaltar que sua aula é voltada para crianças, e ela observa que algumas crianças ouvintes acham até bom a aula ser mais “lenta” (para poderem “brincar” mais); outros entendem ter mais tempo para reforçar o conteúdo, visto que, normalmente, a professora explica primeiro para os ouvintes e, depois, para a aluna surda.

Já Maria (que trabalha com adolescentes) citou um caso interessante de que nem todos os alunos ouvintes aceitam o ritmo mais lento das aulas. Alegou que já houve em sua turma inclusiva, uma aluna que pediu para trocar de horário por se sentir incomodada com a atenção da professora voltada mais para os alunos surdos, e pela aula ter um ritmo mais lento, mesmo as atividades sendo as mesmas para os dois públicos. E completa, “suponhamos que houvesse atividades diferenciadas para alunos surdos e alunos ouvintes: com certeza, o transtorno seria bem maior”.

Enfim, ao longo dessa trajetória, as duas professoras nos mostram que buscaram em sua experiência profissional melhores meios de se dar aula para os alunos surdos incluídos, contando com seus próprios erros e acertos, mas desejando uma melhor capacitação para que possam melhor atender seus alunos.

5.1.3 Adaptação

A questão de materiais adaptados para trabalhar com os alunos surdos em musicalização foi bem abordada no contexto da entrevista e teve um olhar bem focado nas observações das aulas. Isso se deve ao fato de ser um item relevante no que concerne ao assunto de educação para pessoas surdas.

Ao serem interrogadas se já elaboraram materiais específicos para serem usados em suas aulas, ambas, Ana e Maria, responderam nunca terem elaborado materiais para as crianças surdas. Em seguida, Ana declarou não poder afirmar a não existência desse tipo de material na escola, mas as duas entendem, entretanto, ser importante trabalhar com uma equipe (professores da área e intérprete) na elaboração de materiais adaptados.

Ana, ao ser questionada sobre o caderno de atividades elaborado para usar com os alunos surdos, alegou não ter tido oportunidade para usá-lo, devido à adoção de apostilas no início do ano. Questionada se as apostilas foram elaboradas pensando na presença dos alunos surdos, Ana explicou-se:

[...] na verdade, esse ano eu tive que fazer as apostilas muito rápido. Eram quatro apostilas que eu tive que fazer em três semanas; então, eu não pensei nos alunos surdos. Também não sabia que ia receber alunos surdos, mas recebi. Então, conforme o decorrer das aulas, eu vou pensando neles [...]. Eu ainda preciso dar mais atenção a isso. Toda semana eu elaboro, além do que já têm nas apostilas, exercícios práticos, brincadeiras, jogos (para os ouvintes), e aí essa parte dos surdos eu não tenho dado atenção [...]. Já aconteceu, por exemplo, de numa aula de identificação de timbres de instrumentos, eu ter que recorrer na hora na apostila para procurar imagens que poderiam exemplificar determinados instrumentos para a aluna surda, nada planejado [...], penso que daqui pra frente vou me preocupar mais com isso. (ANA, 2014, Entrevista, p. 9-11).

Desse modo, compreende-se que sempre que as aulas se iniciam, Ana adota as apostilas, para depois receber os alunos surdos. O mesmo ocorre com a professora Maria, e nota-se que não se trata de fatos isolados, mas recorrentes no que diz respeito à prática desses professores que trabalham no ensino inclusivo.

O material já se encontra pronto no início do ano e as adaptações tornam-se mais difíceis de serem feitas no decorrer deste. Ana afirmou que nunca iniciou o ano letivo tendo certeza que haveria alunos especiais em sua sala. Os alunos normalmente chegam depois do início das aulas.

Quando alegou que o material era o mesmo, e o que caracterizava suas aulas com estes alunos surdos era apenas a maneira diferente de se direcionar aos surdos, Ana foi questionada se somente “essa maneira diferente de se dirigir aos surdos” era o bastante para que se tivesse uma prática inclusiva. Ela declarou que tem consciência de que não basta, mas que está buscando aprender novas formas, a fim de se obter melhores resultados. Citou outras formas de adaptações pedagógicas que vem utilizando, além da atenção maior para os alunos surdos, como o fato da aula ser mais “lenta”, de usar aparelho de amplificação sonora em sala, que ela utiliza em sua aula justamente por causa dos surdos. Essas seriam as adaptações que Ana tem aplicado. Quando precisa de algum material visual para exemplificar alguma coisa que está explicando, ela mesma procura algo que possa auxiliá-la na apostila, ou seja, sem planejamento anterior, usando sua prática e experiência prévia.

Maria, nesse sentido, declarou que o professor deve fazer uso de todas as ferramentas possíveis, para que o aluno tenha um efetivo aprendizado musical, mas se contradiz ao dizer-me que nunca pensou/buscou materiais adaptados para melhor atendê-los. Afirma que não existem estes materiais, enquanto Ana confessa ter dúvida da existência destes. Ou seja, ambas trabalham com alunos surdos e desconhecem possíveis materiais para trabalhar com eles.

Com relação à necessidade de se ter uma apostila diferenciada para os alunos surdos, Ana afirma que “por enquanto não vejo necessidade, às vezes sinto que, quando chega na questão auditiva, é que pega!” (ANA, 2014, Entrevista, p. 12). Percebe-se uma concepção equivocada no que diz respeito ao que fazer para atender esse aluno surdo em questões tão ligadas à aprendizagem musical. A professora alega que as atividades auditivas vão se tornando, com o passar do ano, mais complicadas, pois, a teoria vai se aprofundando, exigindo, assim, mais habilidades, tanto do professor para transmitir o conteúdo quanto dos alunos que tem que aguçar mais sua sensibilidade musical.

Nesse sentido, Ana exemplificou a atividade de intervalo musical. Tal atividade procurava, auditivamente, identificar a diferença entre uma 3ª Maior e uma 3ª menor. Segundo Ana:

[...] isso é muito abstrato para eles, daí eu teria que parar a aula para explicar pra eles [...] não é que eu não possa parar a aula para explicar para eles, a questão é o pouco tempo de aula (50 minutos) [...] se eu tivesse tempo, seria muito prazeroso. (ANA, 2014, Entrevista, p. 15).

Quanto à elaboração de planos de aula com conteúdos específicos para surdos e atividades adaptadas, Ana entende que, com material didático comum a todos os alunos, ela consegue atingir seus objetivos de aprendizagem. Entretanto, ela acredita ser importante adaptar atividades relacionadas com o som.

Assim, nota-se que Ana, às vezes, pensa que não é necessário ater-se a outros meios de transmitir conteúdos por desconhecer como fazê-lo. Nem Ana, nem Maria, apoiam-se em materiais específicos e/ou adaptados para surdos, elas desconhecem vias alternativas que possam facilitar sua prática pedagógica. Isso nos leva a pensar que as professoras amparam-se na presença da intérprete para contornar possíveis barreiras no percurso de suas aulas. Tal método pode ser descrito como prática pedagógica apoiada na intérprete. Esta questão será discutida no próximo capítulo.

5.1.4 Comunicabilidade

No que se refere à comunicação estabelecida entre professoras e alunos, Ana reconhece que tem de buscar mais conhecimento quanto à comunicação com surdos, uma vez que não fala em Libras, e Maria utiliza-se até do termo “bilíngue” para anunciar que deveria ser bilíngue, para que o contato entre ela e seu aluno fosse mais efetivo.

Há sempre o auxílio de uma intérprete em salas de aula inclusivas no Conservatório. Ana afirmou que a falta deste profissional compromete sua aula. Nesse caso, o que ela pode fazer é o uso de gestos e mímicas para que a comunicação entre ela e seus alunos seja estabelecida. Maria, por sua vez, alega que a falta do intérprete compromete sua aula apenas se for uma aula de matéria nova, mas se for apenas exercícios ou revisão há como realizar sem maiores problemas. Normalmente, ela consegue se comunicar com seus alunos por meio da leitura labial deles.

Diante das observações citadas, notamos o desconhecimento por parte dos professores do que difere a INCLUSÃO da INTEGRAÇÃO. O aluno, por intermédio dessa habilidade de “ler lábios”, reforça para o professor que ele não precisa muitas vezes se preparar para ministrar aulas para surdos, como se apenas o fato de conseguir se comunicar fosse relevante nesse processo de ensino-aprendizagem. Com essa atitude, o professor está apenas integrando este aluno em sua aula, dando a ele a oportunidade de estar entre os ouvintes, e não a de aprender igualmente a música.

Há também os alunos surdos que não conhecem a Libras. Nesses casos, professora e intérprete fazem uso dos gestos para fazerem-se entender. Isso pôde ser confirmado nas aulas de observação, e trata-se de um agravante que em muito compromete o aprendizado do aluno.

Ana mencionou que sua interação com a aluna surda depende da ocasião, ou seja, em alguns momentos acontece de forma direta (direcionando-se a ela), em outros, acontece de forma indireta (com a intervenção da intérprete). Maria confessa que normalmente os alunos se dirigem a ela para solicitarem algo, mas nas observações em que pude presenciar, não houve nenhum desses momentos (com o intérprete em sala de aula), que os surdos se comportassem desta maneira. Maria, em vários momentos da aula, dirigiu-se a eles para explicar os conteúdos, para perguntar se eles entenderam, mas eles se dirigirem a ela é algo raro de ser notado.

5.1.5 Avaliação

Sobre a avaliação, Ana assentiu que, por enquanto, está avaliando apenas o processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula, mas que não pretende avaliar os surdos de maneira diferente.

Como entrei agora na musicalização, eu ainda estou pensando de que forma eu farei a avaliação. Já pensei em, talvez, no próximo semestre, fazer uma avaliação auditiva de duração, timbre [...] alguma coisa relacionada com a matéria que eu já passei, mas não muitas coisas, porque são crianças [...], os surdos seriam avaliados da mesma maneira que os demais alunos, porém, o professor tem que ter gestos diferentes, por exemplo: em duração - como o aluno não ouve, você trata com gestos mostrando com as mãos um som longo e um curto, [...] isso porque eu tenho que fazer um diferencial para o aluno, não tem como eu fazer igual a todos. O exercício é o

mesmo, que eu quero dizer, mas a aplicação que é diferente. (ANA, 2014, Entrevista, p. 13).

Nessa entrevista, Ana expõe seu ponto de vista quanto ao que ela crê sobre a avaliação dos alunos surdos. Essa concepção levanta algumas dúvidas, dentre elas: como em uma avaliação ela conseguirá transmitir através de gestos que, segundo Ana, seria uma diferenciação/adaptação de metodologia para alunos surdos, diferentes timbres? Fazendo gestos de sons longos e curtos, com as mãos, trariam oportunidades iguais aos surdos, ou estariam implícitas as respostas, fazendo com que os objetivos desta avaliação fossem anulados? A expressão “avaliação auditiva” seria apropriada para tratar os alunos que possuem deficiência auditiva?

Maria também assevera que os alunos surdos fazem provas iguais aos alunos ouvintes, contudo, por questão de logística, eles vão com a intérprete para outra sala para que não atrapalhe a prova dos ouvintes, tendo em vista que nas atividades auditivas (assim como Ana) o intérprete utiliza-se de gestos para expressar as perguntas, que para os ouvintes poderiam ser respostas prontas.

Em observação realizada no dia 09/05/2014 foi aplicada a prova para a turma. Como alguns alunos faltaram, Maria pediu que a intérprete fosse com os que faltaram para outra sala, juntamente com a professora que ministra as aulas de reforço, para que eles fizessem a prova. Maria sugeriu que mesmo os alunos surdos, que fizeram a prova, fossem para a outra sala para a refazerem, tendo em vista que a prova havia ficado incompleta devido não ter como a professora aplicar determinadas questões para os surdos.

Ao receber os alunos para fazerem a prova, a professora de reforço percebeu que eles não iriam conseguir responder as questões, pois não haviam aprendido o conteúdo. Assim, resolveu explicar o conteúdo primeiro para depois aplicar as questões. O conteúdo se tratava das propriedades dos sons (Timbre – Altura – Intensidade – Duração) e também Apoio, Pulsação.

A professora rapidamente pediu que alguém buscasse um teclado para ela, e logo o colocou em cima de sua mesa. Para cada tipo de propriedade do som, a professora chamava os alunos até perto do teclado para que eles conseguissem identificar, através da vibração, a diferença entre os termos apresentados.

Pude constatar que os alunos participaram de forma ativa da aula, o que não acontece na sala inclusiva: eles perguntavam (à professora), respondiam com

tamanha frequência que me chamou a atenção. Na sala inclusiva, eles também respondem à professora, porém, com maior timidez e, normalmente, quando vão fazer alguma pergunta, dirigem-se à intérprete, esta, por sua vez, responde à aluna quando o assunto é do seu conhecimento ou chama a professora, repassando-lhe a pergunta.

Ao final das explicações feitas pela professora de reforço (na *sala especial*, ou no Serviço de Atendimento Especializado), os alunos responderam corretamente a quase todas as questões da prova, com certeza, sem indução de respostas por parte da professora ou da intérprete.

Fora desta aula, que se tratou de um momento pontual, onde a professora da aula inclusiva pediu que os alunos fizessem a prova juntamente à professora que ministra aulas de reforço para estes alunos, pude perceber (inclusive na fala da intérprete) que os alunos sempre recorriam a esta aula de reforço, que é ministrada por uma professora surda bilíngue, caso estivesse em horário vago, procuravam por esta professora individualmente, para solucionar dúvidas provenientes das aulas de Musicalização.

Enfim, durante a análise dos dados, muitas questões ainda são passíveis de ser analisadas e repensadas, a fim de se levantar o máximo de respostas que direcionarão um melhor entendimento da prática pedagógica, não só destas, mas de outras professoras de musicalização em contextos inclusivos.

5.2 A intérprete – Bia

5.2.1 Formação profissional

Bia iniciou sua carreira profissional como intérprete em 2008, quando fazia Pedagogia e teve um problema nas cordas vocais, ficando sem falar por algum tempo. Iniciou o curso de Libras em 2005, desde então não parou de se aperfeiçoar.

A escolha por esta intérprete dentre os demais que atualmente trabalham no conservatório se deu por ser ela coincidentemente a intérprete que estava nas duas turmas escolhidas para a pesquisa, na turma da professora Ana e da professora Bia. Durante a entrevista, Bia assegurou que não tinha conhecimento prévio sobre o ensino de música para surdos antes de iniciar seu trabalho no Conservatório. O

interesse veio de conhecer o projeto da professora surda do conservatório e este foi aguçado devido sua necessidade especial na época de sua graduação, despertando em si a vontade de conhecer e aprender como se sucediam essas aulas de música para surdos.

Como intérprete de aulas de Musicalização no conservatório, ela iniciou como substituta em outubro de 2012, e em 2013, pegou um cargo completo de intérprete para o ano todo. Até hoje mantém este vínculo. Ela, como intérprete, atua, além das aulas de Musicalização, nas aulas de instrumento desses alunos surdos.

Em termos gerais, para poder assumir um cargo de intérprete, o profissional não necessariamente deveria ter conhecimentos específicos da disciplina – neste caso, conhecimentos musicais. No entanto, este novo saber foi se ampliando, para a professora, a partir de experiências com intérpretes, que detinham conhecimentos musicais; com o desenvolvimento e as proporções que o projeto “O surdo – caminho para a educação musical” foi tomando; com a criação do “Glossário de Termos Musicais em Línguas de Sinais”, de Gonçalves e Oliveira (2011). A proponente do projeto, Sarita Araújo Pereira, viu a necessidade de estar vinculando o trabalho do intérprete com seus conhecimentos específicos em música, estipulando, portanto, um critério para contratação no projeto, que era justamente esse. Para atuar como intérprete nas aulas de música, este teria que comprovar seus conhecimentos musicais.

Nesse sentido, a Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Balieiro Lodi, em Conferência Nacional no INES, em 2009, afirma que:

[...] intérpretes não podem interpretar aquilo que não conhecem. A falta de conhecimento específico leva a uma compreensão literal, impossibilitando a construção de conhecimento pelos alunos surdos. Portanto, a formação desse profissional deve ser compatível com o espaço em que ele irá atuar. (LODI, 2009 *apud* GONÇALVES; OLIVEIRA, 2011, p. 14).

A partir destes critérios, os intérpretes passam a somar à sua capacidade de interpretação, seus conhecimentos musicais, em prol de melhor transmissão de conhecimentos aos alunos surdos.

Bia reafirma esta questão quando é indagada se está satisfeita com sua atuação em sala de aula e se considera que está contribuindo com as propostas governamentais de inclusão. Ela assegura que seus estudos musicais muito têm a

ajudado, e que esta questão tem potencializado seu trabalho junto aos alunos surdos da escola em questão.

Mesmo assim, ela aponta algumas dificuldades enfrentadas nas aulas de Musicalização inclusiva, como: a falta de materiais de apoio, o não acesso prévio aos materiais elaborados pelos professores (plano de aula para poderem se preparar), a falta de alguns sinais referentes aos termos musicais, ao contato para planejamento das aulas junto aos professores, a falta de apoio e tempo (carga horária) para estudar, enfim, ela informa estar parcialmente satisfeita, mas acredita que está buscando melhorar essas questões.

5.2.2 Experiência Inclusiva

Quando questionada sobre qual seria sua concepção de inclusão e em específico nas aulas de música, ela argui que percebe uma inclusão quase “falida”, o que ela nota não é o que ela pensa que deveria ser, porque

[...] você chegar e encontrar um aluno na sala de aula com 35 outros alunos [...] o surdo sem intérprete e sem o professor que saiba Língua de Sinais, ele, mesmo sendo oralizado, fica perdido dentro sala, eu acho que falta muito ainda para se ter uma inclusão de verdade, tem que colocar ele na sala sim, eu acredito que funciona sim, desde que haja esse intérprete, haja o conhecimento do professor, nem que seja para dar bom-dia, boa-tarde, boa-noite, os serviços, a equipe da direção, essa comunicação que falta, eles sentem falta disso... os colegas, deveria ter na carga horária Libras na escola sim, no ensino regular, porque faz falta sim, essa comunicação. (BIA, 2014, Entrevista, p. 2-3).

Perguntada se ela acredita que um surdo pode aprender/vivenciar música, ela confirma ter certeza absoluta disso. Questionei em que ela se apoiava para construir essa ideia. Ela, “quando eu vejo eles tocando, eu vejo eles sentindo as vibrações, eu vejo eles dançando [...], eles não vão fingir que estão ouvindo, sentindo o ritmo sem estar, eles não conseguem fingir desse jeito” (BIA, 2014, Entrevista, p. 3). Ela ainda reforça sua resposta proferindo que é baseado no que ela presencia no dia a dia, com estes alunos que ela tem reforçado essa ideia de que surdo pode aprender música.

Em relação à atuação do professor, Bia ressalta que estes não possuem conhecimento prévio da Libras antes do contato com estes alunos surdos em suas

salas, no máximo sabem falar “oi”, “obrigada”, alguns sinais da notação musical, mas muito pouco, só pra brincar ou por curiosidade, os sinais dos termos musicais eles buscam no material produzido no conservatório, por intérpretes e surdos – “Glossário de Termos Musicais em Língua de Sinais – Libras”.

Nesse sentido, Bia explica que após a criação do Glossário, o trabalho do intérprete foi, de certa forma, facilitado, pois, até então, usavam-se muita datilologia¹³, e isto tomava muito tempo das interpretações nas aulas. Unificando os sinais musicais, criando este glossário, acredita-se que não apenas a equipe, mas, toda escola, de certa forma está proporcionando condições mínimas de acesso e permanência desses surdos nas aulas de música. Bia lembra os pontos positivos alcançados pela publicação do glossário, mas reforça que outras questões que competem à escola providenciar, como o tablado e/ou o piso de madeira, que tanto potencializaria a questão da sensibilidade desses alunos, ficam a desejar. Quanto à sua relação com o professor da aula, Bia assegura ser bem tranquilo, reforçando o que as duas professoras já haviam falado nesse sentido. Informou que se trata de um ambiente de troca de experiências e informações, e completou alegando que ela não é do tipo que fica atrapalhando a aula do professor, ou querendo dar aula no seu lugar, ela afirma conhecer seu papel, que por sinal não é o de ensinar.

Quando questionada se o professor não se sente incomodado com sua presença, Bia declara que sempre, no início do ano letivo, ela se apresenta à turma, explica o seu papel naquela disciplina, e a partir daí ela entende que não há nenhum problema com sua presença na sala de aula. Informou que quando há prova com ditados rítmicos, onde ela precisa utilizar de gestos para os alunos surdos, ela toma o cuidado de deixar a professora fazer os ditados com os ouvintes primeiro, para não acontecer de os gestos serem vistos como “cola” ou “dica” para os ouvintes. Nesse sentido, a professora Maria corrobora que também há a opção destes alunos surdos fazerem a prova em outra sala juntamente à intérprete, para que não comprometa o andamento da prova dos alunos ouvintes.

¹³ Datilologia – É a soletração de uma palavra utilizando o alfabeto digital ou manual de língua de sinais. É comumente utilizada para expressar substantivos próprios e também palavras que não possuem sinal conhecido, ou ainda, palavras da língua portuguesa que foram incorporadas à Libras, e por isso, são também soletradas. É importante frisar que o emprego da datilologia não substitui o uso correto dos sinais, pois, assim como no português a LIBRAS tem um léxico próprio, comunicado pelos sinais.

Em um ensino de Musicalização para surdos, deve-se entender que a tradução do intérprete também serve de cola para o surdo, sendo o ideal que o aluno, para identificar o som, como na hora do ditado, sinta a vibração deste som e o identifique, e não que visualize a tradução de alguém que ouviu o som em seu lugar, como acontece na escola observada.

Perguntei se ela percebe o professor levando em consideração a presença do aluno surdo, ou se este ministra a aula confiante de que o intérprete dará conta de transmitir/ensinar o conteúdo, ao que ela respondeu ter observado – com as professoras que ela tem trabalhado –, esta preocupação de saber se o aluno está entendendo. As professoras perguntam à intérprete se ela está entendendo para que possa interpretar para os alunos surdos.

Quanto a um momento destinado a ela, juntamente com o professor da disciplina de musicalização, para elaboração das aulas, dos materiais pedagógicos, de adaptações/estratégias necessárias para atender estes alunos, ela assegura que não há, mas julga ser necessário esse tipo de trabalho em contextos inclusivos. Acredita que seria maravilhoso se o professor disponibilizasse a ela, previamente, o conteúdo a ser ministrado na aula, isso faria grande diferença em sua atuação. Todavia, ela já quis esse material antecipado e nem sempre é possível.

Ao ser questionada se já passou por situações em que o professor delegou para ela a função de ensinar um conteúdo por não saber como fazê-lo, Bia confirmou que isso já aconteceu muitas vezes nas escolas regulares, onde ainda existem professores que tem essa mentalidade de que o aluno é de responsabilidade do intérprete, ou seja, é função do intérprete ensinar, isso acontece demais, mas no Conservatório ela não percebe isso. Quando o aluno não entende o conteúdo e recorre ao intérprete, a sua função é de se dirigir ao professor e pedir que ele explique novamente para o aluno surdo, porém, Bia afirma que, muitas vezes, se ela souber a resposta, ela mesma soluciona o problema do aluno. No entanto, Bia tem consciência de que este não é o caminho correto, visto que, agindo assim ela estaria assumindo o papel do professor, confundindo até mesmo a cabeça do aluno.

Para Bia, os desafios da prática inclusiva de musicalização consistem em encontrar mecanismos para lidar com as atividades auditivas, melhorar a qualidade da formação do professor, para atuar nesse contexto, garantindo a formação

continuada, permanente, destes, a produção de materiais adaptados para serem usados por eles, em sala de aula, o trabalho em equipe na elaboração de planos de cursos e aulas, enfim, ela acredita que o professor deva saber como lidar com estes alunos surdos, que deva conhecer suas particularidades, a fim de estimular a busca do aprendizado por parte dos alunos.

Perguntei se ela acha que o professor elabora seu plano de curso no início do ano e planos de aula pensando no aluno surdo ou se ele se programa apenas para uma sala de ouvinte e, de repente, ao se deparar com os surdos ele começa a remediar atividades, apostilas. Bia comenta, a partir de sua experiência, sobre o planejamento prévio:

Até onde eu sei, o professor pega a sala de aula comum, ele não é informado que vai ter alunos surdos, cegos, com necessidades especiais, então eu acredito que o planejamento dele é o mesmo para a sala comum, daí, quando ele pega a sala de aula inclusiva, ele tem que rebolar para adaptar as atividades [...] os professores que eu tenho acompanhado me fazem perguntas, a gente troca informações durante a aula, a gente não planeja nada antes, mas a gente faz algumas trocas durante a aula, eles vão fazendo o que eu vou falando, eu acho que eles vão vendo, vão percebendo, mas eu não sei se eles fazem o planejamento depois disso, depois de cada aula, se a partir de suas dificuldades eles vão trabalhando planejamentos para melhorar suas práticas, seria um caso a se pensar, a ser feito em futuras aulas. (BIA, 2014, Entrevista, p. 6).

Ao ser questionada se teria algo nas ações dos professores que ela julga incompatível para a prática pedagógica em aulas inclusivas, Bia citou professores que explicam enquanto escrevem no quadro, conseqüentemente de costas para o aluno; mencionou os muitos movimentos com as mãos e a boca ao mesmo tempo, deixando o aluno confuso, se devem prestar atenção na mão ou na boca; além de que, a aula muito falada, fica muito cansativa para a intérprete e para o aluno surdo, que passa a não prestar mais atenção. Garante que ainda existe muito isso, tanto no Conservatório como nas escolas regulares.

Sabe-se que nem todos os alunos surdos são usuários da Língua de Sinais, também, como já foi dito no presente trabalho, há pais que não aceitam que professores e equipes pedagógicas utilizem esse tipo de comunicação com seus filhos. Bia entende ser a Libras a primeira opção na sala de aula, a segunda seria a Língua Portuguesa e, por último a Linguagem Visual. Para ela, esta última é mais

significativa que a Língua Portuguesa. A Visual consiste de imagens, como *data show*, filmes, recursos visuais, que para os surdos é uma excelente opção.

Segundo Bia, entre ela e os alunos surdos, a Libras é a forma de comunicação mais presente, no entanto entre o professor e eles, sem sua mediação, muito pouco se usa Libras, alguns até perguntam qual estratégia podem utilizar na ausência de um intérprete, ela orienta que sejam estratégias voltadas para o visual.

Como as professoras dizem que o papel delas e o da intérprete é bem distinto para os alunos, resolvi fazer a mesma pergunta à intérprete, para ver se a opinião dela coincidia com a das professoras, se estes papéis estavam bem definidos, e se os alunos a viam apenas como mediadora da comunicação. Para Bia:

[...] quando o aluno é criança, entre 6, 7 anos até confundem [...], mas quando se trata de adolescentes eles não confundem mais. Disse que quando é criança ela sempre tem que estar fazendo este trabalho para desvincular o aluno do intérprete e aí ela dá referências, por exemplo: “quando pergunta pra mim eu falo: pergunta para o professor, aí eu falo: professor aqui o aluno está com dúvida, aí eu peço para o professor se direcionar ao aluno, olhar para ele e falo para o aluno perguntar (mesmo que ele não entenda) eu faço a interpretação, mas um olhando para o outro para ele ter noção de que o professor é ele, e não eu [...]”. (BIA, 2014, Entrevista, p. 8).

Bia expõe sua insatisfação no quesito da falta de materiais disponíveis para esses alunos. Alega serem estes insuficientes, ou os professores não sabem como utilizá-los, e nem mesmo exigí-los, além do fator desinteresse estar presente. A intérprete menciona:

[...] ou até mesmo quando tem material, não tem interesse do professor em planejar uma aula que atenda as especificidades destes alunos, como, por exemplo: a escola dispõe de *data shows*, mas o professor não tem interesse, ou até mesmo desconhece que através deste recurso, eles atingiriam melhores seus objetivos utilizando da linguagem visual (através de imagens projetadas...), tendo em vista que a memória visual dos surdos é muito boa. Vejo muito a utilização destes recursos nas aulas do SAE, mas o professor das salas inclusivas se apegar à falta de tempo para elaboração de aulas como justificativa para a não utilização destes materiais. Falta política pública que tenha interesse em capacitar estes professores mesmo, e quando se tem a capacitação, falta interesse do professor em se especializar. (BIA, 2014, Entrevista, p. 8).

Diante desses comentários sobre as salas inclusivas e SAE, perguntei à Bia se ela defenderia uma sala especial de Musicalização, ou se esse serviço deveria ser feito paralelamente à aula de Musicalização inclusiva, como reforço. Ao que ela se manifestou:

Eu acho muito interessante a interação desses alunos em salas inclusivas. Eu acredito, eles gostam, todos os alunos tem o interesse de conversar, de se comunicar, porém, como eles não têm a mesma resposta de aprendizagem que tem quando fazem essa aula com a professora surda, eu fico dividida, se seria importante essa sala especial somente de musicalização ou se seria importante ter essa sala especial junto a sala inclusiva, num trabalho paralelo, eu fico dividida, se, às vezes, tirar eles da sala inclusiva a gente pode estar excluindo do convívio com os colegas, por outro lado eles também participam de outras aulas inclusivas como desenho, pintura, multimeios que poderiam estar substituindo, aí eu não sei se poderia tirar eles dessa aula e deixar mesmo só com a aula [...] eu sei que o ganho deles é bem maior quando eles estão na aula com a professora surda, acabando a aula se perguntar o conteúdo eles já sabem, e nas outras aulas inclusivas, mesmo eu fazendo a interpretação, eles ainda saem com dúvidas. (BIA, 2014, Entrevista, p. 8).

Bia acrescenta que muitas vezes já aconteceu dos alunos saírem com dúvidas das aulas de Musicalização e irem procurar a professora surda (da aula de reforço) para solucionar estas dúvidas. Isso acontece por vergonha de se manifestarem na sala inclusiva, por talvez realmente terem achado que haviam aprendido, mas na semana seguinte perceberem que não entenderam. Enfim, não são todos que não se manifestam nas salas inclusivas, mas a maioria o faz.

De acordo com Bia, o que se tem visto é que os alunos saem das aulas de Musicalização inclusiva com muitas dúvidas, e estas dúvidas têm sido solucionadas na aula que eles têm (paralela) nas salas especiais. Afirma que por mais que o professor nas salas inclusivas tenha vontade de ensinar os alunos da melhor maneira possível, ele não tem conseguido, enquanto nas turmas só de surdos, o aprendizado seria facilitado pelo fato de o professor surdo/bilíngue ter experiência própria para conseguir passar o conteúdo em Libras, de forma mais dinâmica, para eles entenderem, por ter uma metodologia própria, como ele aprendeu, daí da maneira que ele aprendeu, ele repassa de forma que o aluno entenda.

Porém, sabemos que em nossa escola temos o privilégio de ter este profissional surdo/bilíngue atuando numa sala de musicalização, mas também

sabemos que essa não é a realidade do nosso país. Temos poucos professores ouvintes interessados em trabalhar com alunos surdos, e no caso específico do ensino de música para estes, a situação se agrava mais ainda, e pensar em professores surdos/bilíngues para atuarem nessas aulas é quase que uma utopia.

Nesse caso, Bia acredita talvez nem ser necessário o aluno surdo participar de duas aulas de Musicalização, uma em sala especial e outra em sala inclusiva, afinal, inclusão, para ela, não é eles estarem em salas regulares de ouvintes o tempo todo, mas, sim, alcançarem meios e oportunidades de aprenderem em ambientes que levem em consideração suas limitações e especificidades. É dar oportunidade de igual aprendizagem a eles, e o fato de eles estarem nesta disciplina específica (Musicalização), em salas que contemplam apenas seus pares, é uma maneira de lhes propiciar ensino de qualidade, porque, neste caso, o professor surdo/bilíngue irá preparar um material específico, capaz de propiciar maior e melhor aprendizagem ao aluno. Nas demais disciplinas, eles seguirão em salas inclusivas. Desde o momento em que se percebe que na sala inclusiva, de uma disciplina tão importante, o surdo não está tendo um rendimento satisfatório, temos que criar alternativas para mudar essa situação. De acordo com o depoimento da intérprete Bia (2014), não adianta mantê-lo em tal espaço tão só porque a escola é inclusiva. Quanto mais o tempo passa, mais as dúvidas se agravam, e tais alunos com certeza recorrerão a novas alternativas, em busca de soluções.

6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO DE MUSICALIZAÇÃO

Discutir a prática pedagógica no contexto inclusivo de musicalização, em escolas específicas de música, tem um papel diferente da discussão de musicalização em escolas do ensino regular.

Esta pesquisa traz esse olhar voltado para uma escola de música, cuja finalidade específica é o ensino-aprendizagem dos conceitos musicais, da leitura de partituras, do tocar um instrumento, enfim, objetivos que ultrapassam uma perspectiva de proporcionar apenas uma vivência musical por parte dos surdos.

A princípio, o que os profissionais do Conservatório buscam, ao atender estes alunos surdos, é a possibilidade de oferecer a este público uma nova oportunidade de vivência musical, que perpassa o âmbito da música como forma de se atingir objetivos alheios ao prazer que ela pode proporcionar a esses indivíduos.

Geralmente, a música é vista como meio (instrumento) de correção de *déficits*, inerentes ao sujeito surdo, como: na questão de reabilitações da fala, do andar, que normalmente são descompassados, é utilizada como recreação, ou seja, a música sempre vinculada a outros objetivos, e conseqüentemente a outras áreas de conhecimento.

No sentido de proporcionar música para os surdos, para que eles se autoexpressem, a fim de superarem barreiras impostas (em geral, pelos ouvintes), no sentido de que música pode ser uma possibilidade do sujeito surdo, as aulas de Musicalização, dentro do contexto de uma escola específica de música, têm assumido um importante papel.

A partir dos resultados das análises das entrevistas e observações, apoiando nos conceitos dos saberes docentes (TARDIFF, 2008), adaptações metodológicas para o ensino de surdos (DARROW, 2007, 2006) e contribuições de estudiosos da área de música para surdos (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, 1986), (FINCK, 2009) e (GLENNIE, 2008, 1993), pôde-se perceber uma prática pedagógica no contexto inclusivo de musicalização, pensada a partir das atuações/ações das duas professoras, delineia-se num conjunto de inter-relações que perpassa o âmbito da

formação inicial e/ou continuada, mostrando-se mais evidente ao longo de sua profissionalização, por meio da prática em sala de aula.

Nesse sentido, podemos perceber uma contradição entre o que é afirmado nas leis de formação de professores e o que se pôde notar nas aulas de observação. A LDBEN 9.394/96, assim como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, definem que as instituições devem prever, em seus currículos de formação docente, lidar com a diversidade, capacitando assim os professores que irão atuar em escolas/salas inclusivas.

Porém, apesar de uma das professoras analisadas expor que teve contato em sua graduação com a disciplina Libras (através da Lei 10.436/02 regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05), ambas afirmam não se sentirem preparadas para atuar em contextos inclusivos. Mesmo se levássemos em consideração que as professoras tivessem aprendido a Língua de Sinais por meio da disciplina Libras¹⁴, na graduação (formação inicial), não poderíamos afirmar que apenas o fato de se comunicar com os alunos por intermédio da Libras (e de um intérprete) significa necessariamente que está se fazendo inclusão.

Podemos considerar a formação do licenciado como ineficiente, nesse sentido de prepará-lo para a utilização da Libras em contexto escolar, trazendo assim consequências ao aspirar oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral, conforme é de direito dos sujeitos surdos.

No entanto, entende-se que a partir do Decreto mencionado, reconhecem-se Libras como meio legal de comunicação e expressão, atribuindo ao Poder Público a obrigação de capacitar os profissionais intérpretes de Libras para atuarem em contextos inclusivos, torna-se minimizada a questão do professor que não conhece a Língua de Sinais para se comunicar com seu aluno. A presença deste profissional em sala de aula oferece maior apoio ao processo, nesta questão.

Como mencionado, o fato de aceitar o aluno surdo nas salas ditas comuns, e de agora poder contar com um intérprete em Libras, acompanhando o professor, ainda não significa que uma inclusão esteja sendo feita. Quero chegar à questão de que há caminhos a serem seguidos, para realmente proporcionar um ensino de

¹⁴ O que acredito ser pouco provável tendo em vista que se trata de uma disciplina obrigatória em apenas um semestre da graduação, e ninguém, por mais esforço que tenha, consegue aprender uma língua em 60h/aula, ou um semestre.

música, que leve em consideração as especificidades dos surdos, que devem prever, além da aceitação da escola e da presença de intérprete em Libras na sala, currículos flexíveis, materiais adaptados, capacitação desses professores e intérpretes, planejamentos de curso, aulas em equipe dentre outros.

Na perspectiva de Tardiff (2008), os saberes são compostos por vários elementos, que vão desde sua formação profissional, até os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, todos estes imprescindíveis. Segundo o autor, para que se construam articulações necessárias entre estes saberes e a prática docente, tornando talvez possível atingir esses itens, apontados como primordiais, para o atendimento do aluno surdo, em sala de aula.

Porém, os saberes mobilizados pelas professoras orientam quase que apenas para os saberes experienciais, que, por sinal, é o mais destacado por Tardiff, por se tratar de um saber que diretamente relaciona o professor com a realidade, onde exercita sua prática docente diária.

Teoricamente, o fato de ser professor traz uma habilidade deste para lidar com diversos contextos em sala de aula. Sabe-se que mesmo a sala não sendo inclusiva, os alunos nunca serão idênticos na maneira de agir, de pensar, no que trazem de bagagem familiar, emocional, educacional, no entanto, quando se deparam com alunos surdos, pensam que é neste momento que irão lidar com a diversidade.

Como seria então proporcionar igualdade de aprendizagem de música para um aluno que não ouve? Ou que tem sua audição comprometida? Levando em consideração que estamos tratando de um público com perfil DIFERENTE e não DEFICIENTE? Eis o desafio que os professores do Conservatório têm enfrentado diariamente em suas práticas.

Haguiara-Cervellini (2003, 1986) afirma ser possível, e até mesmo necessário, propiciar música aos surdos, inclusive que estas aulas deveriam fazer parte dos currículos das escolas. Levando este conceito para nossa realidade, podemos dizer que dentro de uma escola de música, as aulas de Musicalização contribuíram para a formação e desenvolvimento de sensibilidades dos surdos através do contato direto com a música.

Partindo destas aulas, os professores deveriam se pautar no desenvolvimento de habilidades para adaptar atividades a serem utilizadas para surdos, dando um

direcionamento diferenciado, tornando as atividades significativas no processo de aprendizagem destes alunos. Essa proposta aproxima-se dos estudos de Darrow (2007, 2006), que se referem às adaptações de atividades para o ensino de música para surdos, utilizando materiais que amplificam o som, que trazem as vibrações mais à superfície da percepção, no processo inicial de sensibilização sonora dos surdos.

Darrow (2007) aponta para o despreparo dos educadores de música, que ministram essas aulas, no sentido de não terem certeza de quais métodos ou estratégias de ensino devam ser usadas com estes alunos que têm audição limitada.

A intérprete Bia aponta que no transcorrer de sua experiência profissional, começou a perceber, a observar e a questionar alguns problemas que advêm da prática de vários professores do sistema. Expôs uma diversidade de temas, tais como: limitações na formação de professores e intérpretes; as poucas condições institucionais para o trabalho pedagógico (recursos e materiais insuficientes); mesmo tempo de aula nas salas inclusivas (o que se torna indevido por serem aulas de logística diferentes); rigidez curricular, propondo as mesmas atividades e apostilas para ouvintes e surdos; aplicação do mesmo Plano de Aula para inclusivos e comuns; adoção de mesmo formato de avaliação.

Estas salas de aula são vistas como um local onde, através da troca de experiências entre alunos - alunos, professores - alunos, intérpretes - alunos, intérpretes - professores, emergem aprendizagens. Para que haja essas trocas, uma comunicação mínima deve ser estabelecida. No conservatório, a comunicação mais evidente entre os surdos é por meio da Libras. Dessa forma, o surdo consegue estabelecer relações com seus pares e por intermédio do intérprete, com os demais alunos surdos da sala.

Para Luria (et al., 1991), a classe não é um grupo passivo de ouvintes pouco interessados e dominados por um professor, mas, sim, ao contrário, trata-se de um coletivo, um grupo de pessoas que, interagindo entre si, tem o objetivo da comunicação, que é considerada como fator do desenvolvimento mental. Isso implica um conhecimento preciso por parte de professores, de técnicas e adaptações, para que exponha conceitos; das possíveis combinações entre comunicação verbal e comunicação visual e do grau de eficiência correspondente.

No entanto, o que se compreende é que tem recaído ao professor, ao intérprete e ao professor de reforço a responsabilidade de assumir salas inclusivas e de proporcionar um ensino de qualidade aos incluídos. Apesar da intérprete entrevistada não ter mencionado esse fato, pude perceber que o professor tem repassado para esse intérprete a função de ensinar e de adaptar a metodologia para os surdos, visto que nenhuma das professoras possui materiais adaptados, nem sequer pensaram em produzir, ou sequer sabem como o fazer.

De todo o material documentado, destaco o papel do intérprete no processo de ensino-aprendizagem nestas aulas de Musicalização no Conservatório. Quanto ao trabalho pedagógico, as professoras abordaram principalmente problemas relativos às diferentes possibilidades de trabalho com atividades auditivas. Embora tenham apresentado estas dificuldades, privilegiaram a presença dos intérpretes vinculando-os a soluções de prováveis problemas que pudessem surgir.

Quando o assunto é inclusão, todos os âmbitos da escola passam a ser diretamente responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno incluído, por isso os professores não podem ser passíveis, ao ponto de justificarem falhas em suas práticas devido à sua não capacitação.

Apesar das leis que garantem o respeito às diferenças, que sugerem adaptações de recursos disponíveis para a aprendizagem, a serviço da educação calcada na igualdade, fica a desejar atitudes internas na escola, com discussões que abordem estes temas na prática.

Não foi relatado, por nenhuma das entrevistadas, o trabalho em equipe, em prol do levantamento e da produção de atividades adequadas para o ensino de música para surdos, fazendo-nos pensar numa escola que aceita o ingresso desses surdos, porém, impondo-os a uma normalidade, responsabilizando professoras e alunos quanto à superação das dificuldades em relação à surdez.

Respectivamente, a permanência desses alunos nesta escola, depende das aulas de reforço, que são providas por uma profissional surda, bilíngue, que ministra “aulas especiais” em grupo ou individuais (apenas para surdos), em que dúvidas provenientes das aulas de Musicalização são solucionadas a partir de técnicas e metodologias, preparadas especialmente para tal aula de reforço. Um detalhe importante a ser mencionado é que as professoras observadas não têm conhecimento, ou não se manifestaram nesse sentido, opinando se estes alunos

surdos têm o hábito de solucionarem dúvidas, de sua disciplina, nessas aulas de reforço.

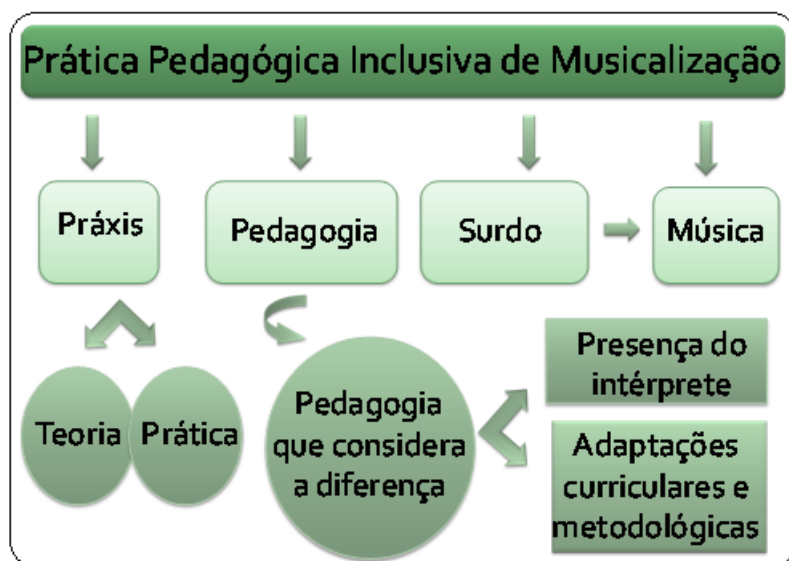
Talvez a confiança de que o aluno vá aprender de alguma forma, seja na aula regular, seja tirando dúvidas com a intérprete, com a professora surda, ou com o professor de instrumento, propicie essa passividade quanto a não considerar as especificidades desses alunos em salas de aula. Isso nos leva a pensar em professores e escolas sem comprometimento. Diferenças existentes entre grupos culturais estão presentes nas escolas modernas, porém tais instituições não estão sabendo como trabalhá-las.

Apesar da dicotomia existente dentro do saber do professor: teórico e prático, Ana e Maria têm sua docência fundada na experiência e não na formação. Por ser a inclusão um processo difícil, sobretudo para o professor, deve-se ter um constante cuidado para que os já “incluídos” não sejam tratados de forma exclusiva. Pode até parecer incoerência, mas somente quando for reconhecida e respeitada a diferença destes surdos é que haverá condições de lhes proporcionar igualdade na aprendizagem.

Inclusão é propiciar as mesmas oportunidades de aprendizagem para os incluídos, mesmo que estas oportunidades se deem por caminhos diferentes. Um episódio a ser lembrando é de que, não me faz sentido aplicar atividades auditivas de reconhecimento de timbres para um aluno surdo, sobretudo, avaliá-lo por esta atividade, assim como se avalia um ouvinte. Se o aluno necessita de um atendimento diferenciado, especializado, para que lhe sejam garantidas as mesmas oportunidades de aprendizagem, que assim aconteça.

A prática pedagógica inclusiva de musicalização mediada por intérprete possui intrincada rede de interação (Figura 1):

Figura 1. Elementos constituintes de uma prática pedagógica inclusiva de musicalização mediada por intérprete.



Fonte: elaborado pela autora.

A figura demonstra que a prática pedagógica inclusiva mediada por intérprete, em contexto formal de musicalização, deveria prever elementos básicos, todavia fundamentais para haver uma verdadeira inclusão musical destes alunos surdos. Esses elementos consideram uma prática fundamentada na presença de um profissional que media a comunicação, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, e também adaptações curriculares e metodológicas, que atendam as especificidades dos alunos surdos.

No segundo conjunto de elementos (adaptações) a pesquisa apontou para uma prática ainda não tão presente no cotidiano dos professores, referente às articulações necessárias entre a prática docente e os saberes deste profissional, de modo a criar materiais adaptados para os alunos surdos, para sugerirem adaptações curriculares aos mesmos, ainda que para isso precisem contar com o apoio do profissional intérprete.

O desenvolvimento desse processo requer o domínio desses saberes dentro dessa modalidade de ensino, em que ainda não estão habituados a trabalharem. A partir daí, os professores poderão se envolver na construção do seu próprio saber pedagógico, de acordo com as necessidades, enfrentando dificuldades e limitações, abarcando também as conquistas e as superações. Isto é, desenvolverão soluções a

partir da prática do dia, sendo estas, frutos desse novo saber, um saber advindo de suas próprias experiências.

Sobre esse novo saber, podemos nos embasar na teoria de Tardiff (2009), apresentada nos Saberes apontados no capítulo 5. Estes basicamente apontam para uma prática que leva em consideração a formação profissional, a realidade do ambiente de trabalho, as experiências construídas em conjunto com o aluno, ou seja, a interação humana, propiciando saberes experienciais que poderão, posteriormente, ser transformados em saberes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi compreender o processo de prática pedagógica de duas professoras de Musicalização, incluindo a mediação da intérprete, bem como os reflexos advindos das aulas de reforço, em um contexto inclusivo no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Caparelli, Uberlândia-MG.

Tal processo ou concepção é reflexo dos aspectos da formação e da experiência profissional de quem ministra a disciplina. Neste estudo de caso, especificamente, as professoras não cursaram, em suas formações profissionais, disciplinas que as tornassem aptas a exercer uma prática docente em salas inclusivas, com alunos surdos, ou com outras deficiências. Isso foi um ponto negativo, que limitava o conhecimento de questões pedagógicas diretamente relacionadas às adequações de atividades para o ensino de surdos, tendo em vista que o professor, elemento chave nesse processo, precisa planejar suas aulas e desenvolver bem sua prática docente, com base na construção e mobilização de saberes que envolvem as pessoas com necessidades educacionais especiais, fazendo com que a educação inclusiva de fato promova a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Muitos foram os desafios e problemas enfrentados nas salas inclusivas de Musicalização, pelas profissionais, no decorrer da pesquisa, sendo a limitação de conhecimento um deles. Dentre outros, pode-se citar: 1. Falta de materiais adequados e adaptações metodológicas para o atendimento desses alunos surdos; 2. Normalização dos surdos; 3. Rigidez curricular, levando os alunos surdos a buscarem soluções para suas dúvidas em outros momentos, que não o da aula, e com outros profissionais da escola; 4. Não cumprimento ou cumprimento parcial das Leis que deveriam garantir formação e/ou capacitação desses professores.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, pensei inicialmente em duas professoras do CEMCPC em Uberlândia-MG, que atuavam em salas de aula de Musicalização com alunos surdos, para entrevistas e observações de suas aulas, com a finalidade de levantar informações que pudessem esclarecer a prática pedagógica inclusiva de musicalização. Porém, o processo da pesquisa exigiu mais, então convidei a intérprete, cuja participação foi singular.

Os resultados revelaram um panorama inicialmente inclusivo, quanto ao cumprimento do que regia documentos internos da escola, como o PPP, que determinava o acesso destes alunos especiais na escola, caracterizando-a inclusiva.

Embora tivesse uma proposta de acolhimento e inclusão de alunos surdos, oferecendo-lhes o acompanhamento permanente de uma intérprete, havia certo mascaramento de questões da prática de inclusão, considerando especificidades destes alunos surdos, os quais fazem parte de um novo panorama das escolas específicas de música no Brasil, que é o de propiciar um ensino formal em música.

Por meio das entrevistas, ficou evidente que as práticas das professoras são mais intuitivas do que planejadas, em se tratando das adaptações. Por utilizarem o mesmo planejamento das aulas para salas regulares e inclusivas, sempre que se deparam com questões a serem aplicadas de forma diferente, apelam para o improviso. Tal suporte súbito geralmente depende do apoio da intérprete, esta por sua vez faz a aplicação ao aluno surdo sem o domínio aprofundado da teoria. Desta maneira, promove-se um currículo comum a todos, com a utilização dos mesmos materiais didático-pedagógicos. Em um ambiente de ensino com estes problemas, escola e professoras deixam de cumprir com o previsto em lei, que é assegurar essa flexibilidade curricular. Ademais, esbarra-se em questões como aplicar atividades inapropriadas aos alunos surdos (tipo atividades de reconhecimento auditivo sem nenhuma adaptação).

Lembrando, contudo, que os problemas observados durante a pesquisa de campo, e citados nesta pesquisa, não devem ser atribuídos à equipe pedagógica, em sua totalidade, mas, sim, ao sistema, porque este é falho no suporte tanto para os professores, como para os alunos e também para os espaços escolares. Sendo, consecutivamente, falta de capacitação, falta de adequação de materiais e outros, falta de flexibilidade curricular e de adequações físicas na estrutura.

É válido citar que as escolas, mesmo públicas, têm autonomia, o que, dependendo de sua gestão, pode amenizar vários problemas, dentro da realidade local, dependendo da tomada de decisão da gestão escolar.

A revisão da literatura, trazida no capítulo 2, juntamente com os aportes teóricos, apontados no capítulo 3, foram relevantes para que se chegasse a estas considerações. Isto se deve ao fato de ter elucidado questões intimamente ligadas à tríade que compunha esse cenário: professor - intérprete - surdo. Mais precisamente

no aporte teórico, os saberes dos professores apontados por Tardiff, juntamente com os conceitos de adaptações propostos por Darrow, deram suporte para que houvesse o entendimento da prática pedagógica das professoras, enquanto as experiências de música e surdez, apontadas por Glennie, mostra a grande e oportuna possibilidade de dar continuidade a esse trabalho de ensino de música para alunos surdos dentro de uma escola específica de música.

Especificamente dentro da revisão de literatura, duas distintas abordagens, que denotam diferentes concepções sobre a surdez, fizeram-se necessárias para entender qual a percepção que a professora tem frente ao aluno incluído em sua sala de aula.

Pode-se afirmar que, se as professoras se apoiassem na visão clínico-terapêutica poderiam lidar com um aluno que tivesse um comprometimento auditivo, que o impedisse de, por caminhos convencionais, ouvir e aprender música; provavelmente, este aluno seria visto como incapaz de aprender música, por não possuir o canal auditivo preservado. Por outro lado, se as professoras se apoiassem na visão socioantropológica, teriam este aluno como indivíduo participante de uma cultura minoritária, e passariam a lhes oferecer outros caminhos para perceber/receber a música, que não através do canal auditivo. Logo, a meta desta professora seria a de educar a pessoa surda, e não a deficiente auditiva, tendo em vista que nesse contexto socioantropológico, a pessoa surda não é deficiente, e nem precisa assumir uma ilusória identidade social de ouvinte, sendo tão somente diferente.

A partir desse panorama, concluiu-se que as professoras tendem para uma prática voltada para a abordagem socioantropológica. Muitos fatores reforçam essa afirmação, como: o fato de elas estarem trabalhando com alunos surdos numa escola específica de música, que tem por princípios e metas educar musicalmente os alunos que ali estudam, já demonstra que elas acreditam nessa possibilidade, e que não ministram aulas com objetivos alheios aos da aprendizagem musical em si.

Porém, mesmo não os considerando como deficientes, incapazes de ouvir sons e aprender música, pecam no aspecto de normalizar estes alunos em suas salas de aula, quando não preparam aulas e/ou materiais que venham atender suas especificidades, fazendo com que os alunos se adaptem ao que já está pronto, ao

que é ministrado para a maioria ouvinte, sendo esta uma questão complexa por se tratar justamente da falta de capacitação para tal prática.

Quanto à escola, esta também tende para uma abordagem socioantropológica por propiciar aulas de reforço (denominadas no momento como SAE – Serviço de Atendimento Especializado), levando em consideração as limitações dos alunos, reforçando conceitos e práticas musicais aprendidos nas aulas, tanto de musicalização quanto de instrumento. Mais uma vez, têm-se um lado negativo, no qual este serviço é tão somente um ponto tranquilizador para as professoras, propiciando-lhes confiança em saber (imaginar) que os alunos solucionarão suas dúvidas. Isso se converte em uma zona de conforto que não conduz as professoras à busca de melhores formação e capacitação. Vale ressaltar que esse atendimento no Conservatório não é reconhecido como sendo um ensino especial, e sim de um Serviço de Apoio Especializado, com profissional capacitado, que serve como complemento das práticas em salas inclusivas na escola.

A partir desta pesquisa, pude compreender que a realidade do CEMCPC é de uma demanda pela inclusão muito maior do que a formação de profissionais para trabalharem nela, fazendo com que não apenas os professores com formação específica em Educação Especial atuem nas salas inclusivas, pelo contrário, a escola passa a assumir a inclusão antes mesmo da preparação do seu professor. Cabe a este profissional a busca pela preparação concomitante com sua atuação profissional, por intermédio de formações continuadas, ressaltando que esta não é uma realidade absoluta em nosso país.

O que proponho, portanto, é apontar três possíveis soluções para que a prática pedagógica de professores de musicalização seja mais efetiva, levando em consideração que o despreparo profissional foi a questão mais evidenciada na presente pesquisa:

- 1- Busca pela capacitação, partindo do profissional que já está atuando em salas inclusivas, para que ele assuma a responsabilidade de transmitir conhecimento para os alunos surdos, assim como ele o faz com os ouvintes; porém, não deve esquecer que outras questões alheias à falta de capacitação também deverão ser solucionadas, como o tempo destinado às aulas inclusivas (que remete às adaptações curriculares),

pois não adiantaria o professor adaptar aulas para os surdos e não disponibilizar de tempo para aplicá-las.

- 2- As aulas de reforço assumiriam o papel de aulas especiais de musicalização (como já ocorreu no início do projeto na escola) nas quais o aluno irá frequentar essa aula em sala especial apenas com alunos surdos, e as demais do currículo em salas inclusivas. Neste formato, o professor para atuar nesta sala, deve ter formação na área da Educação Especial.
- 3- Manter tanto as aulas inclusivas de musicalização, como aulas de Musicalização em salas especiais, levando em consideração que esta seja a disciplina mais importante do currículo desta escola de música. Seria uma forma de assegurar ao surdo o direito a um atendimento diferenciado que lhe propiciasse oportunidades iguais de aprendizagem – fundamento este da inclusão.

As propostas 2 e 3 não se tratam de querermos preservar apenas o convívio com os pares dentro do conservatório. O que é proposto aqui são momentos exclusivos entre iguais, potencializando o aprendizado destes e as trocas de experiências dentro de sua cultura, além de momentos inclusivos para que possam também participar da concepção de heterogeneidade como instância favorável de desenvolvimento, haja vista que as relações interpessoais que envolvem níveis diferentes de funcionamento permitem a criança transformar sua realidade. Para Vigotsky, o importante é preservar o direito da criança surda ao desenvolvimento através de sua interação em experiências condizentes com a heterogeneidade dos processos humanos (GOÉS, 2002, p. 47).

Enfim, no decorrer desta pesquisa, inclusive durante as considerações finais, várias outras questões foram surgindo, no que se refere ao entendimento das práticas pedagógicas dos professores de musicalização, no contexto do Conservatório de Uberlândia, e a necessidade de respondê-las foi algo angustiante para a pesquisadora.

No entanto, acredita-se que novas investigações dentro deste contexto escolar serão necessárias para que haja melhor entendimento sobre as práticas pedagógico–musicais para alunos surdos, porém, pode-se dizer que a presente pesquisa contribuiu para que houvesse entendimentos iniciais sobre esta prática

inclusiva em contextos formais de ensino de música, prática esta ainda em construção, mas com avanços significativos nessa nova realidade, que é a inclusão de alunos surdos em escolas específicas de música.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, Portugal, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **A bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem**, organizado por Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. (Série Saberes e práticas da inclusão; n. 1).

BRASIL, MEC/CNE. Parecer n. 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. (Série Saberes e práticas da inclusão; n. 1).

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Deficiência auditiva**. RINALDI, Guiseppe *et al.* (Org.). Brasília: SEESP, 1997. v. 1. (série Atualidades Pedagógicas; n. 4).

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Presidência da República, **DECRETO nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. DOU de 23.12.2005.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dez de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, em 20 de dezembro de 1996.

CRESWELL, John, W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DARROW, Alice-Ann. Teaching Students with Wearing Losses. **General Music Today**, 2007; 20:27. p. 27-30. Disponível em: <<http://gmt.sagepub.com/content/20/2/27>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. **Sounds in the silence: research on music and deafness**. UPDATE, Fall-Winter, 2006, 5. Disponível em: <<http://upd.sagepub.com/content/25/1/5>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. 235 f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós

Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLENNIE, Evelyn. **Disability Essay**. 2008 [on line]. Disponível em: <<http://www.evelyn.co.uk/Resources/Essays/Disability%20Essay.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Hearing Essay**. 1993 [on line]. Disponível em: <<http://www.evelyn.co.uk/Resources/Essays/Hearing%20Essay.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOLDEMBERG, Mírian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Dorcelita Barbosa; OLIVEIRA, Marcos Roberto. **Glossário de Termos Musicais em Língua de Sinais – Libras**. Uberlândia: Pessalácia, 2011.

HAGUIARA-CERVELLINI, N. G. **A criança deficiente auditiva e suas reações à música**. São Paulo: Moraes, 1986.

_____. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HOFFMEISTER, Robert J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 2. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 113-130.

JOLY, Ilza. **Proposição de objetivos de ensino para facilitar o planejamento de ensino do professor de musicalização infantil**. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2002, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal, 2002.p. 257- 263. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

KLAUS, Viviane. A família do aluno surdo e a escola. In: SILVA, L. C.; MOURÃO, M. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

LACERDA, Cristina. **Intérprete de Libras**: em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; GUEDES, Betina Silva. O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas: criando sentidos e significados. In: **Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos**. SILVA, Lázara Cristina; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2012.

LURIA, Alexandre Romanovich; Leontiev, Alexis; Vygotsky, Lev S. (*et al.*). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

MACHADO, Virgínia. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**, v. 1, trimestre: out./dez. de 2005. Acesso em: <www.seer.furg.br/redsis/article/download/1192/482> 27 fev. 2014.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Desafios atuais na formação do professor de Educação Especial**. Integração, MEC/SEESP, Brasília, v. 24, 2002, p. 12-17.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; Schambeck, Regina. Finck. **Objetos Pedagógicos**: uma experiência inclusiva em oficinas de artes. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2012.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, Sarita Araújo. O Surdo: Caminho para educação musical. In: **XIII Encontro Anual da ABEM**, p. 966-970. Rio de Janeiro, 2004.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In. SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez, um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da escola estudada**. 2012 (documento não publicado).

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente Escolar. In: **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Fernanda Duarte Araújo; DUARTE, Ana Beatriz da Silva; ABRAÃO, Lidiane; CALAÇA, Lílian. Formação docente e concepções de educação inclusiva. In: SILVA, L. C; DANELON, M; MOURÃO, M. P. (Orgs.) In: **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SILVA, Lázara Cristina; DECHICHI, Cláudia; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Org.) **Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação especial: alguns olhares sobre o curso de extensão “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

SILVA, Lázara Cristina; MOURÃO, Marisa Pinheiro. (Org.) **Atendimento educacional especializado para alunos surdos**. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2.

SKLIAR, Carlos. **A surdez, um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In SILVA, L. da.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1997.

_____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1 e 2.

SOARES, Lisabeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). 143 p. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, 1990.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Tradução de Daniel Grassi.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro das Observações

- 01) Como é a organização das turmas? Qual idade média dos alunos, quantos ouvintes e surdos em sala de aula.
- 02) Como é o espaço físico da sala de aula?
- 03) Como são ministrados os conteúdos dispostos no planejamento das aulas?
- 04) Quais recursos são utilizados em sala de aula? E quais são específicos que atendam as necessidades especiais dos alunos surdos?
- 05) Quais as atividades musicais são desenvolvidas?
- 06) Como se dá o relacionamento da professora com os alunos ouvintes, surdos e intérpretes presentes na sala de aula?
- 07) Como se dá a receptividade dos demais alunos da turma para com os alunos surdos?
- 08) Os alunos surdos demonstram estar sendo receptivos (ou não) à aula?

APÊNDICE 2

Roteiro da entrevista com as professoras

- Inicialmente será exposto o tema da pesquisa, as motivações que levaram a pesquisadora a optar por este tema.
- Será esclarecido como se dará o procedimento da entrevista e a pesquisadora se disponibilizará para quaisquer esclarecimentos, tanto para a professora quanto para a instituição onde ela está vinculada.

Questões de cunho pessoal e profissional

- 01) Há quanto tempo atua em sala de aula de Musicalização? E com o ensino especial?
- 02) Você teve a oportunidade de cursar em sua graduação ou pós-graduação disciplinas que tratavam de inclusão? Caso não tenha, pretende procurar se qualificar nesta área?
- 03) Você teve a oportunidade de ter a disciplina Libras em sua graduação? Se sim, a carga horária foi suficiente? E o conteúdo?
- 04) Qual sua reação inicial ao saber que teria alunos surdos em sua turma?
- 05) Qual sua visão sobre inclusão nas aulas de música? Você acredita nesta modalidade de ensino?
- 06) A partir do momento que você soube que teria um aluno surdo em sua turma, o que mudou em sua prática em sala de aula?
- 07) Você já tinha ouvido falar no ensino de música para surdos antes de se deparar com estes alunos em sala de aula?
- 08) Foram lhe dada instruções de como lidar com os alunos surdos em sala de aula? Quais? Você se baseia em algum referencial teórico ao elaborar suas aulas?
- 09) Existe um trabalho em equipe (professor - professor, professor - intérprete) para preparar o material pedagógico e as adaptações/estratégias necessárias para esse grupo misto de alunos?
- 10) Caso a resposta dada a questão anterior seja negativa, você julga necessário um trabalho em equipe no contexto inclusivo de música para surdos?
- 11) Como se dá a avaliação destes alunos?

- 12) Você está satisfeita com sua atuação em sala de aula? Você acha que está cumprindo integralmente ou parcialmente com as propostas governamentais de inclusão?

Foco na intérprete

- 01) Qual sua relação com o intérprete em sala de aula?
- 02) Você em algum momento já relegou ao intérprete a função de “ensinar” algum conteúdo por não saber como fazê-lo?
- 03) Em casos de falta do intérprete, sua aula fica comprometida ou não?
- 04) E quanto aos alunos surdos, todos fazem uso da Libras ou não? Existe outra forma de se comunicar com eles?

Foco nos materiais / conteúdos

- 01) Qual a sua opinião sobre adaptações curriculares / pedagógicas para o aluno surdo?
- 02) Já existem materiais adaptados para os alunos surdos?
- 03) Você enquanto professora já adaptou ou construiu matérias adaptados para utilizar em sala de aula?
- 04) Quais estratégias adaptativas já foram utilizadas por você para atender esses alunos? Como materiais adaptados de apoio visual, concreto, caixas de amplificação, programas de computador...
- 05) Você já propôs alguma atividade e se deparou com a falta de materiais para a execução desta atividade? Caso afirmativo, qual estratégia você utilizou para a realização da mesma?
- 06) É utilizada alguma estratégia de ensino-aprendizagem em sua sala para reforçar as potencialidades dos alunos surdos? Qual?
- 07) Você julga necessário haver outra abordagem por parte do professor como estratégia de ensino para que se tenha um aprendizado musical efetivo por parte destes alunos?

Foco no Aluno Ouvinte

- 01) Como agem os demais alunos da turma onde estão incluídos estes surdos?

- 02) Já houve alguma reclamação por parte deles devido a atenção voltada aos surdos, ou pelo ritmo mais lento das aulas?

Foco no Aluno Surdo

- 01) Como se dá a interação com os demais alunos da turma?
- 02) Estes alunos ficam muito presos ao intérprete ou não?
- 03) Você consegue perceber reações positivas ao aprender música por parte destes alunos?
- 04) Você já percebeu algum aluno disperso por não estar conseguindo “entender/aprender” o que está sendo ensinado?

APÊNDICE 3

Roteiro da entrevista 01 com a intérprete

- 01) Há quanto tempo atua como intérprete? E como intérprete de aulas de Musicalização no conservatório?
- 02) Você já tinha conhecimento desse tipo de prática – música para surdos antes de iniciar seu trabalho aqui no Conservatório?
- 03) Você tem conhecimentos musicais para atuar em salas de musicalização? Este foi um pré requisito para ser admitida na escola?
- 04) Qual sua concepção de inclusão? E de inclusão em aulas de música?
- 05) Você acredita que um surdo pode aprender/ vivenciar música? Baseado em que Você constrói essa ideia? É baseado nessas experiências suas que Você constrói essa ideia que surdo pode aprender música?
- 06) Você se prepara junto com outro professor ou não? Existe esse trabalho em equipe (professor x intérprete) para preparar o material pedagógico e as adaptações/estratégias necessárias para esse grupo misto de alunos?
- 07) Você julga necessário esse tipo de trabalho em contextos inclusivos?
- 08) Em sua opinião, deveria haver adaptações curriculares / pedagógicas para o ensino de surdos?
- 09) Existem estas adaptações nas turmas que você acompanha? Ou os professores fazem seus planos de curso no início do ano letivo sem levar em consideração a presença dos alunos surdos, passando a “remendar” seu plano para poder atendê-los?
- 10) Você sabe se existem materiais adaptados para as aulas de música para alunos surdos?
- 11) No que te compete, você está satisfeita com sua atuação em sala de aula? Acha que está contribuindo integralmente ou parcialmente com as propostas governamentais de inclusão?
- 12) Qual sua relação com o professor em sala de aula? Como você vê a atuação dele? Eles levam em consideração a presença do aluno, ou levam a aula normalmente confiante que o intérprete dará conta de transmitir / ensinar o conteúdo?

- 13) A maioria dos professores com quem você trabalhou tem conhecimento da Libras? Quando eles querem falar com o aluno surdo eles olham diretamente para este ou eles falam para você falar para o aluno surdo, interrompendo assim o contato professor - aluno?
- 14) Você poderia apontar algumas atitudes de professores que você julga incompatível para a prática de aulas inclusivas?
- 15) Você já passou por situações onde o professor delegou para você a função de ensinar um conteúdo por não saber como fazê-lo?
- 16) Você já se pegou facilitando o conteúdo para que o aluno possa acompanhar a turma? Por exemplo: adiantando / conduzindo respostas para eles?
- 17) Qual é a forma mais comum de comunicação que há na maioria das aulas que você está presente? Quais seriam outras formas de comunicação presente em sala de aula?
- 18) Em sua opinião, qual a relação dos alunos para com o intérprete? Você acha que ele tem o intérprete como professor ou somente como mediador da comunicação?
- 19) Para você, quais são os desafios dessa prática inclusiva? Gostaria de pegar como exemplo as atividades auditivas que são as mais complicadas de serem feitas com alunos surdos.
- 20) Você acha que parte dos problemas que ocorre nas aulas de Musicalização por falta de capacitação dos professores poderiam ser solucionadas se os surdos tivessem esta aula em uma sala especial apenas com surdos e com professor capacitado para os atender?
- 21) Você defenderia uma sala especial de musicalização ou uma aula paralela à de musicalização inclusiva?
- 22) Sinta-se a vontade para mencionar pontos positivos / negativos / desafiadores para você, como intérprete, levando em consideração a prática do professor que você está junto em sala de aula.

APÊNDICE 4

Carta de Intenções

Gislaine Sousa Silva, carteira de identidade, RG: MG.11.978.383, CPF: 045.384.506-18, aluna do Curso de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia, matrícula nº 11312ART008.

Eu, Gislaine tenho a intenção de realizar um projeto de pesquisa no Conservatório de Uberlândia com foco nas **práticas pedagógicas de professores de musicalização em contexto inclusivo para alunos surdos**. Nesse projeto pretendo estudar, observar aulas e entrevistar estes professores e provavelmente os intérpretes e alunos envolvidos nesse processo para melhor compreender as práticas pedagógicas inclusivas que se tem atualmente na presente escola.

Como orientador de Gislaine Sousa Silva atesto que ela tem sido muito responsável em suas atividades realizadas no âmbito da pesquisa com todas as demandas éticas possíveis.

Atenciosamente,

Uberlândia, 10 de maio de 2013.

Profº Drº José Soares de Deus
(orientador)

Gislaine Sousa Silva
(orientanda)

APÊNDICE 5

Termo de Consentimento para a Professora

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PROFESSORA

Eu, _____, professora de musicalização do curso de música do Conservatório Cora Pavan Capparelli, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE MUSICALIZAÇÃO NO CONSERVATÓRIO CORA PAVAN CAPPARELLI** e autorizo a mestrande Gislaine Sousa Silva e o professor José Soares, orientador deste projeto de pesquisa, a utilizar os dados coletados através das entrevistas e das observações, para fins de pesquisa, assim como, para publicação em eventos acadêmico-científicos, desde que mantido meu anonimato.

_____, _____ de _____ de 2014.

Assinatura

APÊNDICE 6

Termo de Consentimento dos Pais dos Alunos das Aulas Observadas

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS DOS ALUNOS DAS AULAS
OBSERVADAS

Eu _____, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE MUSICALIZAÇÃO NO CONSERVATÓRIO CORA PAVAN CAPPARELLI**, e autorizo a mestrande Gislaine Sousa Silva e o professor José Soares, orientador deste projeto de pesquisa, a utilizar os dados coletados através das observações das aulas de Musicalização em que meu filho (a) participa, para fins de pesquisa, assim como, para publicação em eventos acadêmico-científicos, desde que mantido o anonimato dos participantes.

_____, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do responsável

APÊNDICE 7

Termo de Consentimento dos Alunos das Aulas Observadas

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS DAS AULAS OBSERVADAS

Eu _____, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS AULAS DE MUSICALIZAÇÃO NO CONSERVATÓRIO CORA PAVAN CAPPARELLI**, e autorizo a mestrande Gislaine Sousa Silva e o professor José Soares, orientador deste projeto de pesquisa, a utilizar os dados coletados através das observações das aulas de Musicalização que frequento, para fins de pesquisa, assim como, para publicação em eventos acadêmico-científicos, desde que mantido meu anonimato.

_____, ____ de _____ de 2014.

Assinatura

APÊNDICE 8

Termo de Consentimento da Diretora da Escola Envolvida na Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO DA DIRETORA DA ESCOLA
ENVOLVIDA NA PESQUISA

Eu, _____, diretora do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, declaro estar ciente dos objetivos da referida pesquisa e autorizo a Mestranda Gislaine Sousa Silva a utilizar os dados coletados através de documentos, entrevistas com as professoras e intérpretes e observações das aulas para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que esta utilização não acarrete prejuízos a mim ou a qualquer pessoa.

_____, _____ de _____ de 2014.

Assinatura

Anexo 1

Plano Curricular do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI

Encampado pela Lei Nº 3657 de Dezembro de 1965. Autorizado a funcionar pela Portaria 2/67 do Departamento do Ensino Médio e Superior publicada no "Minas Gerais" 20/02/67" e Transformado em CENTRO INTERESCOLAR DE ARTES, conforme Res. Nº 174/75 de 21/01/75 da Secretaria do Estado da Educação

COMPONENTE CURRICULAR		CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA																								CH TOTAL	
		PLANO CURRICULAR – EDUCAÇÃO MUSICAL - 2015																									
		CICLO INICIAL						CICLO INTERMEDIÁRIO						CICLO COMPLEMENTAR													
		1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO									
		AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH	AS	CH								
Musicalização ¹	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20																	133:20		
Percepção Musical																										166:40	
Instrumento ¹	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	300:00
Canto Coral	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	1	33:20	233:20
Oficina Multimeios																										66:40	
Prática de Conjunto																										133:20	
Atividade Artística Complementar: Dança ou Desenho ²																											
TOTAL	3	100:00	4	133:20	4	133:20	4	133:20	4	133:20	3	100:00	4	133:20	4	133:20	4	133:20	4	133:20	4	133:20	4	133:20	4	133:20	1133:20
Dias letivos	200	APROVADO PELO COLEGIADO EM: ____ / ____ / ____.																									
Semanas letivas	40	DIRETOR: _____																									
Módulo aula (minutos)	50	INSPEÇÃO: _____																									

Observações:

1) Os alunos iniciantes fora da faixa etária (acima de 10 (dez) anos de idade) serão matriculados no 3º ano do Ciclo Inicial e deverão cursar as seguintes disciplinas: Musicalização e Instrumento.

2) O cumprimento da disciplina de atividade artística complementar (desenho ou dança) do 3º ano do Ciclo Inicial será obrigatório apenas para os alunos matriculados dentro da faixa etária de 7 (sete) a 9 (nove) anos, e enquanto houver professores efetivos e/ou efetivados no quadro funcional da escola, para ministrarem o conteúdo.

3) Para fins de enriquecimento curricular os alunos do Curso Educação Musical poderão cursar ainda um ou mais projetos dentre os autorizados pela SEE/MG, constantes no Plano Curricular do Curso Livre – Projetos.

*Instrumentos oferecidos: Acordeon, Bateria, Canto, Cavaquinho, Violoncelo, Clarinete, Contrabaixo Elétrico, Contrabaixo Acústico, Flauta Doce, Flauta Transversal, Píffaro, Guitarra, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trompete, Trombone, Tuba, Bombardino, Trompa, Fagote, Oboé, Violino, Viola de Arco, Viola Capira, Violão.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI

Encampado pela Lei Nº 3657 de Dezembro de 1965
 Autorizado a funcionar pela Portaria 2/67 do Departamento do Ensino Médio e Superior publicada no "Minas Gerais" 20/02/67
 Transformado em CENTRO INTERESCOLAR DE ARTES, conforme Res. Nº 174/75 de 21/01/75 da Secretaria do Estado da Educação

CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA										
COMPONENTE CURRICULAR	PLANO CURRICULAR - TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL - 2015									
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL CH			
	AS	CH	AS	CH	AS	CH				
História da Arte	1	33:20								33:20
História da Música e Apreciação Musical			1	33:20	1	33:20				66:40
Folclore e Música Popular	1	33:20								33:20
Percepção Musical	2	66:40	2	66:40						133:20
Estruturação Musical			1	33:20	2	66:40				100:00
Instrumento	2	66:40	2	66:40	2	66:40				200:00
Prática de Conjunto	1	33:20	1	33:20	1	33:20				100:00
Oficina Multimídios	1	33:20	1	33:20	1	33:20				100:00
Ética e Normas Técnicas			1	33:20						33:20
Produção Cultural e Empreendedorismo					1	33:20				33:20
Noções de Educação Musical	1	33:20								33:20
Música Eletroacústica			1	33:20	1	33:20				66:40
TOTAL	09	300:00	10	333:20	9	300:00				933:20
Dias letivos	200	APROVADO PELO COLEGIADO EM: ____ / ____ / ____.								
Semanas letivas	40	DIRETOR: _____ INSPETOR: _____								
Módulo aula (minutos)	50									

Observação: Para fins de enriquecimento curricular os alunos do Curso Técnico em Instrumento poderão cursar ainda um ou mais projetos dentre os autorizados pela SEE/MG, constantes no Plano Curricular do Curso Livre – Projetos.
Instrumentos oferecidos: Acordeon, Bateria, Canto, Cavaquinho, Violoncelo, Clarinete, Contrabaixo Elétrico, Contrabaixo Acústico, Flauta Doce, Flauta Transversal, Pífaro, Guitarra, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trompete, Trombone, Tuba, Bombardino, Trompa, Fagote, Oboé, Violino, Viola de Arco, Viola Caipira, Violão.