

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
FÁBIO JUNIOR PINHEIRO DA SILVA**

**PREPARANDO PROFESSORES PARA O ENSINO DE
MÚSICA VOLTADO PARA ESTUDANTES SURDOS: um curso
sobre os desafios, dificuldades e possibilidades de atuação**

Taubaté – SP

2023

Fábio Junior Pinheiro da Silva

**PREPARANDO PROFESSORES PARA O ENSINO DE
MÚSICA VOLTADO PARA ESTUDANTES SURDOS: um curso
sobre os desafios, dificuldades e possibilidades de atuação**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Taubaté – SP

2023

FÁBIO JUNIOR PINHEIRO DA SILVA

**PREPARANDO PROFESSORES PARA O ENSINO DE
MÚSICA VOLTADO PARA ESTUDANTES SURDOS: um curso
sobre os desafios, as dificuldades e as possibilidades de atuação**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

S586e Silva, Fábio Junior Pinheiro da
Preparando professores para o ensino de música voltado para
estudantes surdos: um curso sobre os desafios, dificuldades e
possibilidades de atuação / Fábio Junior Pinheiro da Silva. -- 2023.
279 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educação Musical Inclusiva de Surdos. 2. Professores de
música – Formação. 3. Pesquisa-ação. 4. Educação Inclusiva.
5. Práticas Pedagógicas. I. Universidade de Taubaté. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes - CRB 8/5275

DEDICATÓRIA

Às artes, essas companheiras astutas; por quem nutri e nutro, em quase incontrolável paradoxalidade, uma relação de amores e ódios, ternuras e nequícias. Às quais, em crises, ponderei deixá-las de lado muitas vezes, deixá-las “pra lá”, mas que, feito pele, seguem sendo barreiras fundamentais, que protegem o meu inquieto aqui dentro do mundo cinza lá fora, que teima apagar-me por cá, as cores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profunda e imensamente à comunidade surda que, por meio de sua língua, oficial meio de comunicação e expressão de sua cultura, possibilitou-me adentrar e conhecer um universo infinito de aproximações.

Especialmente, agradeço à Mirian Ferreira, surda sinalizante da cidade de Mogi das Cruzes, professora de sala de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado da cidade de Suzano, que me “batizou” com meu sinal pessoal. Saiba que, para mim, é uma honra tê-la como madrinha nessa trajetória. A conheci em três das pós-graduações na área que cursamos juntos – Libras: Tradução e Interpretação, Educação para Surdos e Surdocegueira. Quando me apresentei em Libras, seu estranhamento com meu sinal pessoal, que tinha até então, foi tamanho, com ponto de articulação no nariz. Sinalizou-me: - *Nossa, sinal esse você não-combinar. Trocar. Eu você observar dia todo. Final aula sinal dar.* E cá estou, honrando o sinal que me destes, o qual levarei comigo por/em minhas andanças, sempre me referindo a ti como madrinha, muito obrigado!

Outrossim, obrigado aos professores doutores Agnes dos Santos Scaramuzzi Rodrigues e Lucimar Bízio por, na minha primeira licenciatura, terem me apresentado a Libras a partir de suas subjetividades e por despertarem em mim curiosidades acerca do como estabelecer relações e interrelações entre as línguas de sinais e as artes; aos professores Rony Carvalheiro, Taís Leite e ao professor surdo Pedro Sansei pelos aprofundamentos nas aprendizagens técnicas da Libras; a todos os professores extremamente relevantes para a comunidade surda que conheci, com os quais aprendi de sobremaneira nas especializações cursadas; a todos os companheiros de sala de aula surdos que tive o prazer de trocar conhecimento e interagir, em relações dialógicas, elementos fundamentais para a constituição de identidades socioantropológicas;

Agradecimentos especiais e fundamentais às professoras mestras Andréa Maria Giannico de Araújo Viana Consolino e Eliana de Cassia Vieira de Carvalho Salgado, bem como ao professor mestre Wagner Mitsuo Sasaki do curso EAD de Licenciatura em Música, que têm sido e foram fundamentais neste processo todo de/no pré/pós campo de pesquisa, bem como à todos os pares pesquisadores, que gentilmente doaram seus preciosos tempos para cumprirem comigo, de mãos dadas, a jornada de compreensão para o problema definido para esta pesquisa;

De igual modo, agradeço à Professora Dra. Patrícia Albieri e ao Professor Dr. Cristovam Alves por seus olhares cuidadosos e extremamente significativos no seminário I que, com certeza, nortearam de sobremaneira os rumos desta pesquisa. Agradeço também à Professora Dra. Maria Teresa que, no seminário II, trouxe considerações fundamentais para a compreensão da estrutura geral da pesquisa em curso.

De maneira especial, agradeço à Professora Dra. Regina Finck Schambeck pela gentileza e pronta aceitação em participar da banca de qualificação desta pesquisa em curso. Após ter lido sua tese e artigos sobre a temática música e surdez, sem sombra de dúvidas foi a primeira referência que tive em mente para fazer parte da minha banca, e é uma alegria sem igual tê-la nesse processo de aprendizagem. É uma verdadeira honra tê-la como leitora do meu trabalho.

De maneira fundamental e essencial, agradeço firmemente à minha orientadora, Professora Dra. Juliana Marcondes Bussolotti por ter-me acolhido no decorrer desta minha trajetória, sempre de mãos dadas, demonstrando de verdade que estava comigo em todas as decisões. Essa que, não importa a hora, sempre que visualiza uma mensagem no *Whatsapp*, tanto quanto possível, atende às suas inquietudes, expectativas e loucuras. Essa que, tal e qual assim me vejo, que é rizomática. Ambos sabemos que não somos árvores com raízes; somos esse emaranhado bom de multiplicidades pelo meio, e isso é muito bom para o desenvolvimento de um trabalho, assim acredito. Saiba que essa parceria estabelecida será ainda de muitos tempos, assim seja, assim já é.

Muito obrigado também...

...ao Bruno Kiss e à sua família, que já há 10 anos atura/aturam pacientemente todos os meus processos e jornadas, cumpridas e não cumpridas, que visam aquietar esse meu espírito intranquilo de artista-docente-pesquisador, que sempre teima em querer conhecer mais e mais. Obrigado pelo entendimento acerca do ou dos porquês que tantos finais de semana, madrugadas à dentro, feriados, datas comemorativas, tiveram por hora que ser severamente sacrificados. Saiba e saibam que tudo o que faço e farei jamais será apenas por mim, mas por todos nós. À ti e à vocês, o meu amor sincero;

...à minha família, por serem tão “musicais”; às artes, este útero-ventre, que acolheram os meus muitos e, desajeitados, “ais”; às professoras (es) que tive e que as (os) terei bem mais; aos companheiros de palco e aos muitos “pós de coxias”, os de ontem, os de hoje, os das quintas e os dos quintais; às cortinas de trapo, de veludo, de lençóis, que me permitiram mostrar minhas histórias fictícias e as pessoais; às companheiras (os) de jornadas e já amigos do curso de mestrado, os admiro demais; à minha voz, que já não é mais “o problema”, bem como ao meu corpo e à minha história de vida, que me fizeram chegar até aqui, gritando “merda” antes de entrar em cena e, que hoje, me levará a “Anais”; e, claro, à minha querida artista e múltipla orientadora Professora Doutora Juliana por me dar mãos, asas, energia, confiança e tudo o que mais for às minhas inquietudes, etcetera e tais,

A todos e em pé; bravo, heróis!

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da
travessia”
(ROSA, 1994, p.86).

RESUMO

O tema desta pesquisa foi a educação musical inclusiva de alunos surdos, com foco na formação de professores de música, seja em formação inicial ou continuada/em serviço. A música é concebida como organização intencional de sons para serem ouvidos, bem como demonstra-se que ainda poucos são os estudos científicos que se propuseram a apresentar referências práticas de como proceder a educação musical de surdos. O problema é que, para educar-se musicalmente alunos surdos, faz-se necessária uma ampliação conceitual sobre o que é/seja a música para além do som de modo a considerar-se como educá-los, compreendendo como um curso de formação pode favorecer tal ampliação. Nesse sentido, objetivou-se neste estudo compreender como um curso introdutório de formação com vistas à preparação de professores de música para atuarem com alunos surdos, que vise discutir/refletir acerca dos desafios e das dificuldades formativas e apresentar algumas possibilidades, a partir da perspectiva da educação inclusiva, podem ampliar as concepções docentes sobre o que é/seja a música para além das sonoro-perceptivas. Os objetivos específicos foram identificar quais as concepções musicais dos participantes, se de estética referencialista, absolutista de vertente formalista ou absolutista de vertente expressionista; discutir essas concepções, de modo a entender como essas podem impactar as atuações docentes com surdos, se excludentes, integrativas ou inclusivas; e aplicar um curso introdutório, apresentando aspectos sobre a surdez, bem como estratégias de ensino musical para surdos, cujo produto educacional para esta pesquisa tratou-se de um curso com *links* clicáveis em vídeo, dispostos em um *e-book*. Realizou-se uma revisão integrativa da literatura, sendo encontradas 13 dissertações, 24 artigos e 01 tese brasileiros, visando integrar conhecimentos sobre educação musical inclusiva de surdos a partir do que, academicamente, foi produzido dentro do espectro temporal de 10 anos – 2011 a 2021, integrando e triangulando esses conhecimentos em desafios, dificuldades e possibilidades. Tratou-se esta pesquisa de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, em nível exploratório e de finalidade aplicada. Foi realizada em 03 etapas, onde aplicou-se na primeira um questionário estruturado para 90 licenciandos de um curso de licenciatura em música EAD de uma universidade do Vale do Paraíba e para 03 professores já atuantes que nunca deram aulas para surdos, recebendo 28 respostas, sendo convidados 06 estudantes do curso e os 03 professores já atuantes para uma entrevista semiestruturada. Na segunda etapa, realizou-se 06 encontros formativos com 07 participantes, onde foram discutidos aspectos sobre surdez e apresentadas algumas estratégias de ensino musical para surdos. Na terceira etapa, foi realizado um sétimo encontro reflexivo, de modo a compreender como esses encontros ampliaram ou não as concepções sobre o que é/seja a música dos pares pesquisantes. Os resultados demonstraram que houve transformações referenciais dos/nos participantes, o que evidencia que um curso de formação, ainda que introdutório, mostra-se relevante para colaborar-se com a literatura para a área e diminuir-se, tanto quanto possível, os desafios e as dificuldades de olhar-se para o surdo como sujeito *amusical* a partir das possibilidades de práticas pedagógicas para a atuação docente de seus professores em perspectiva da educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical Inclusiva de Surdos. Professores de música - Formação. Pesquisa-ação. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The theme of this research was inclusive music education for deaf students, focusing on the training of music teachers, whether in initial or continuing/in-service training. Music is conceived as an intentional organization of sounds to be heard, as well as it is demonstrated that there are still few scientific studies that propose to present practical references on how to proceed with music education for the deaf. The problem is that, in order to educate deaf students musically, it is necessary to broaden the concept of what music is/is beyond sound in order to consider how to educate them, understanding how a training course can favor such expansion. In this sense, the aim of this study was to understand how an introductory training course aimed at preparing music teachers to work with deaf students, which aims to discuss/reflect on the challenges and training difficulties and present some possibilities, from the perspective of inclusive education, can broaden teaching conceptions about what music is/is beyond sound-perceptual ones. The specific objectives were to identify the musical conceptions of the participants, whether referential aesthetics, formalist absolutist or expressionist absolutist; discuss these conceptions, in order to understand how they can impact teaching actions with deaf people, whether exclusionary, integrative or inclusive; and apply an introductory course, presenting aspects of deafness, as well as music teaching strategies for the deaf, whose educational product for this research was a course with clickable video links, arranged in an e-book. An integrative literature review was carried out, finding 13 dissertations, 24 articles and 01 Brazilian thesis, aiming to integrate knowledge about inclusive music education for the deaf from what, academically, was produced within the temporal spectrum of 10 years - 2011 to 2021, integrating and triangulating this knowledge into challenges, difficulties and possibilities. This research was an action research, with a qualitative approach, at an exploratory level and with an applied purpose. It was carried out in 03 stages, where a structured questionnaire was applied in the first one to 90 graduates of a degree course in EAD music at a university in the Vale do Paraíba and to 03 teachers already active who had never taught deaf people, receiving 28 responses, 06 students from the course and 03 professors already working were invited for a semi-structured interview. In the second stage, 06 training meetings were held with 07 participants, where aspects of deafness were discussed and some music teaching strategies for the deaf were presented. In the third stage, a seventh reflective meeting was held, in order to understand how these meetings expanded or not the research pairs' conceptions about what music is/is. The results showed that there were referential transformations of/in the participants, which shows that a training course, even if introductory, is relevant to collaborate with the literature for the area and reduce, as much as possible, the challenges and the difficulties of looking at the deaf as an amusical subject from the possibilities of pedagogical practices for the teaching performance of their teachers in the perspective of inclusive education.

KEYWORDS: Inclusive Music Education for the Deaf. Music Teachers - Formation. Action Research. Inclusive Education. Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Mapa do Desenho da Pesquisa	108
Gráfico 01 – Etnias	113
Gráfico 02 – Âmbitos escolares	114
Gráfico 03 – Estado Civil	114
Gráfico 04 – Semestre da licenciatura que cursam os licenciandos	115
Gráfico 05 – Formações musicais	115
Gráfico 06 – Considerações acerca das atuações musicais	116
Gráfico 07 – Considerações acerca das identidades musicais	117
Gráfico 08 – Estilo de atuação em canto	117
Gráfico 09 – Gostos musicais	118
Gráfico 10 – Experiências docentes	119
Gráfico 11 – Pretensão pós- formação inicial	119
Gráfico 12 – Expectativas pós- formação inicial	120
Figura 02 – Planejamento para o encontro 01, anterior ao início dos encontros	145
Figura 03 - Planejamento para o encontro 02, anterior ao início dos encontros	146
Figura 04 - Planejamento para o encontro 03, anterior ao início dos encontros	147
Figura 05 - Planejamento para o encontro 04, anterior ao início dos encontros	148
Figura 06 - Planejamento para o encontro 05, anterior ao início dos encontros	149
Figura 07 – Tabela de configurações de mãos em Libras	161
Figura 08 - Exemplo de Musicograma para Alunos Surdos – Rítmico 1	180
Figura 09 - Exemplo de Musicograma para Alunos Surdos – Rítmico 2	180
Figura 10 - Exemplo de Musicograma para Alunos Surdos – Melódico 1	181
Figura 11 - Exemplo de Musicograma para Alunos Surdos – Melódico 2	181
Figura 12 - Exemplo de Musicograma para Alunos Surdos – Melódico 3	182
Figura 13 - Exemplo de partitura “ <i>Los tres Golpecitos</i> ” em Labanotation	183
Figura 14 - Exemplo de partitura “ <i>Los tres Golpecitos</i> ” em Labanotation colorida	184
Figura 15 - Exemplo de partitura “ <i>Los tres Golpecitos</i> ” com figuras musicais Coloridas a partir das cores do espectro de luz visível	184
Figura 16 - Exemplo de escrita não-convencional em Musiletrografia de “ <i>Minha Canção</i> ”, de Chico Buarque	184
Figura 17 - Notas musicais em musicografia Braille	187
Figura 18 – Revisão parcial de conteúdos trabalhados	192
Figura 19 – Relação de conteúdos ainda a serem abordados	193
Figura 20 - Paleta para a mistura de cores para a formação de <i>cordes</i>	203
Figura 21 - Quadro resultante de cores para acordes	204
Figura 22 - Monomito de Campbell (1997), condensado por Vogler (1993)	206

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 01 – As seis etapas da revisão integrativa	46
Quadro 01 – Dissertações	54
Quadro 02 – Tese	56
Tabela 02 – Quantidade de Dissertações e Tese	57
Quadro 03 – Artigos	58
Tabela 03 – Quantidade de Artigos e Publicações	61
Tabela 04 – Amarração Teórica	63
Quadro 04 – Artigos sobre Educação Musical de Surdos	64
Quadro 05 – Síntese de etapa de realização da pesquisa	107
Quadro 06 – Estrutura para a mistura de cores e a formação de acordes	203

LISTA DE SIGLAS

AC	-	Análise de Conteúdo
ATD	-	Análise Textual Discursiva

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CPT	-	Centro de Pesquisas Teatrais
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMES	–	Instituição Municipal de Ensino Superior
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
PAEE	–	Público Alvo da Educação Especial
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	–	Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEE	–	Política Nacional de Educação Especial
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	27
1.2 Delimitação do Estudo	37
1.3 Problema	38
1.4 Objetivos	42

1.4.1 Objetivo Geral	42
1.4.2 Objetivos Específicos	42
1.5 Organização da Dissertação	43
2 REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	44
2.1 Educação Musical Inclusiva de Surdos - uma revisão integrativa da literatura	44
2.2 Integração de Conhecimento: Educação Musical Inclusiva de Surdos – eixo de desafios	67
2.3 Integração de Conhecimento: Educação Musical Inclusiva de Surdos – eixo de dificuldades	79
2.4 Integração de Conhecimentos: Educação Musical Inclusiva de Surdos – eixo de possibilidades	89
2.5 – Panorama de síntese integrativa do referencial teórico	96
3 METODOLOGIA	99
3.1 Instrumentos de Pesquisa	104
3.2 Coleta de dados	107
3.3 Procedimentos para a análise de dados	109
3.4 Caracterização geral dos pesquisantes	112
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	122
4.1 Algumas considerações sobre as trajetórias formativas dos pares pesquisantes	124
4.2 Das concepções dos pesquisantes sobre o que é/seja a música	131
4.3 Categoria Desafios – concepções musicais com vertente absolutista de estética expressionista	134
4.4 Categoria Dificuldades - concepções musicais com vertente absolutista de estética formalista	138
4.5 Categoria Possibilidades – concepções musicais com vertente referencialista	140
5 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS/SOBRE OS ENCONTROS FORMATIVOS REALIZADOS E O SURGIMENTO DE UM CURSO	144
5.1 A criação de um curso de formação em formato de <i>e-book</i> com <i>links</i> em vídeo clicáveis - o produto educacional	217

5.2 Detalhamento do curso “Formação de Professores para a Educação Musical Inclusiva de Surdos: um curso introdutório”	218
6 A COMPREENSÃO DO PROBLEMA DEFINIDO PARA ESTA PESQUISA	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
REFERÊNCIAS	233
APÊNDICE A – <i>Link</i> do Produto Educacional	245
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada	247
APÊNDICE C – Formulário Online de Exercício Reflexivo com a Jornada do Herói, aplicado no sétimo encontro final	248
APÊNDICE D – Questionário Estruturado	279

MEMORIAL

O pesquisador nasceu no ano de 1980. Em sua família, a música e as tradições regionais sempre estiveram presentes, o que se pode inferir que sua inclinação para as artes se deu devido a tal influência. Seu primeiro desejo do que ser quando crescesse foi o de ser professor, mas foram as artes quem ocuparam os lugares dos sonhos a serem realizados.

Ator desde os 14 anos de idade, é natural de Limeira, estado de São Paulo, onde iniciou seus estudos em teatro e tão logo estreou um espetáculo de grandes proporções, tradicional daquela cidade. O espetáculo, realizado em praça pública, contava com produção local com grandiosos cenários, trilha sonora, luz, palco estendido, sendo anteriormente toda a dramaturgia gravada em estúdio.

Da Oficina Cultural Regional Carlos Gomes do estado de São Paulo, fez sua espécie de segunda morada, pois passava o maior tempo de sua vida nesse local, tendo ali cursado diversos cursos das mais variadas áreas dentro do espectro da arte e, aos 17 anos, fez seu primeiro Shakespeare – “O Sonho de uma Noite de Verão”. Seguiram-se, então, vários espetáculos clássicos e contemporâneos. Paralelamente aos estudos de teatro, em 1997 iniciou seus estudos outrossim na área da música erudita, sendo seu primeiro instrumento de cordas friccionadas a Viola de Arco.

Aos 18 anos, recém saído da empresa onde era menor aprendiz, decide o pesquisador viver literalmente de arte e passa a dedicar-se exclusivamente ao ofício. Buscando formação específica na área teatral, pleiteou entrar na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), porém, a grande e recorrente dicotomia - se estudar teatro ou música mais profundamente - já se apresentava, pois de igual modo o pesquisador recebeu um convite para cursar a classe de canto lírico do Conservatório de Tatuí, estado de São Paulo. Na mesma época, surgiu o teste para entrar em um dos mais renomados cursos de preparação de atores do Brasil, para o qual foi aprovado, tendo de um dia para o outro o pesquisador abandonado por hora o âmbito superior de formação.

Decide mudar-se para São Paulo para cursar o Centro de Pesquisas Teatrais – CPT – no Sesc Consolação, sob a coordenação do renomado diretor teatral Antunes Filho, tendo a partir daí trabalhado com importantes diretores da cena teatral brasileira e internacional, tais como Antunes Filho, Antônio Araújo, Gerald Thomas, José Renato Pécora (Zé Renato, fundador do teatro de Arena), dentre muitos outros. Deu prosseguimento igualmente aos seus estudos com música no Conservatório Dramático Musical de São Paulo, tendo tocado em

locais relevantes da cena musical erudita da cidade de São Paulo, tais como Sala São Paulo, Theatro Municipal e Theatro São Pedro.

No teatro, trabalhou não somente como ator, mas também como diretor, dramaturgo, preparador de elenco e vocal, dublador (estúdio BKS), enfim, sempre com foco na diversificação de habilidades e competências, a fim de encontrar diversas frentes de atuação profissional tanto quanto possível. Com o teatro, pôde vivenciar experiências inclusive internacionais, tendo morado em países como Argentina e Chile, o que culminaria igual atuação docente com a língua espanhola, trabalho que desenvolve também atualmente na cidade de São Paulo.

A fim de ampliar suas possibilidades no teatro e na música, estuda canto lírico e atua como ator-cantor e barítono em musicais e óperas, em São Paulo e em outros estados, com repertório antigo e contemporâneo. Do mesmo modo, ampliando suas possibilidades de atuação, retoma o antigo sonho de criança - o de ser professor - e, em 2004, inicia sua atuação em sala de aula junto a públicos de diferentes perfis, desde adolescentes até núcleos de terceira idade; porém, se dá conta de que ter atuado tanto tempo nas áreas correlatas como artista não significava que estivesse deveras apto para transpor didaticamente os conteúdos para os alunos em sala de aula. Decide finalmente entrar no ensino superior e cursa uma licenciatura em música, haja vista a sua atuação no teatro ter-lhe já proporcionado oportunidades de atuações docentes, visando aprofundar e sistematizar os seus conhecimentos e as suas vivências práticas em uma licenciatura em música.

Após ampla experiência como ator e professor de teatro e arte-educação, tendo paralelamente uma carreira como músico - instrumentista, cantor lírico, preparador vocal -, decide o pesquisador mergulhar no universo da educação musical junto ao público-alvo da educação especial - PAEE - na perspectiva para a educação inclusiva - PEI -, mais especificamente no universo dos alunos surdos no que se refere às suas aproximações e distanciamentos com a educação básica.

O interesse para esta pesquisa surgiu a partir do contato do pesquisador com a Língua Brasileira de Sinais - Libras - quando ainda na graduação de Licenciatura Plena em Música. Além da disciplina de Libras, parte integrante da grade de formação da supracitada licenciatura, o pesquisador se envolveu com o que, na universidade cursada, chamam de *Core Curriculum*. Trata-se de cursos de extensão e estímulos à iniciação científica obrigatórios, que visam ampliar as bases de formação do graduando para além do currículo em exercício, durante e após o curso.

Tão logo no primeiro semestre da graduação, o pesquisador inicia então seus estudos e pesquisas em duas disciplinas de extensão, sendo a de “Libras” e a de “Arte e suas Linguagens”, com vistas à interdisciplinaridade e à aproximação entre os processos de ensino e aprendizagem de arte e a língua de sinais utilizada no Brasil. O objetivo das pesquisas em formação inicial e de extensão na graduação era o de aliar pressupostos das artes – mais especificamente os da música e os do teatro – às línguas de sinais encontrando, nessa oportunidade, meios possíveis de pesquisa e de atuação pedagógica através de aproximações referenciais entre a música e a surdez.

O resultado dessa aproximação entre teoria e prática resultou um espetáculo teatral dentro do Programa Fábricas de Cultura, contexto laboral à época e atual, onde o pesquisador encontra-se outrossim atuante. Na dramaturgia desse espetáculo teatral, havia uma personagem denominada “A Menina sem Palavras”, que sinalizava em Libras toda a narrativa do espetáculo¹. Isto é, houve aproximação entre a formação inicial, pesquisa e o trabalho do pesquisador e a prática do ensino de artes com perspectivas inclusivas, definindo-se, posteriormente, o interesse em uma futura linha de pesquisa a ser investigada em âmbitos superiores na pós-graduação.

Ao formar-se licenciado em música, seguiu o pesquisador direto para o lato-sensu, fazendo simultaneamente duas especializações: uma em Educação de Surdos e outra em Libras – Tradução e Interpretação. Essas duas pós-graduações resultaram estágios supervisionados em escola bilíngue de surdos, situada na região norte da cidade de São Paulo, com observação participante em aulas de música para surdos. Esses estágios foram fundamentais meios de relações entre teoria e prática de intervenção no que se refere à música e à surdez, pois o pesquisador teve inclusive oportunidades de traduzir/interpretar em Libras o conteúdo das aulas de música para surdos, bem como de propor ações conjuntas em/no campo de pesquisa, apoiando as aplicações dos planejamentos do professor regente. E ainda pôde vivenciar na prática o que, em certa medida, compreendia apenas enquanto uma hipótese: a de que as relações entre música e surdez seriam, de fato, possíveis.

Todavia, durante toda essa jornada inicial percorrida, foram inevitáveis os questionamentos próprios, de si para si, inclusive, e das pessoas com as quais eram compartilhadas as intenções de futura pesquisa acadêmica e investigação de relações e inter/intrarrelações entre música e surdez, bem como seus diversos estranhamentos, tais como: música para surdos? E é possível isso? Como esses podem aprender música, se não ouvem?

¹ Espetáculo teatral dirigido pelo pesquisador no Programa Fábricas de Cultura na unidade de Vila Curuçá, ano de 2015, intitulado “Cantilendas”. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=5ME22UAI6U&t=70s>.

Tantos questionamentos revelaram que entre o senso comum e até mesmo no universo acadêmico, as concepções sobre música giram em torno de compreensões sonoro-perceptivas, hegemonicamente fruídas auditivamente. No entanto, tais impressões próprias foram se dissolvendo, haja vista a escassa literatura existente bem como a vivência e observação participante de/em aulas de música, cada vez mais aprofundadas e acercadas no estágio supervisionado em escola bilíngue de surdos, sendo tal fator preponderante para firmarem-se passos mais decisivos rumo ao futuro desanuviamiento de desafios, dificuldades e possibilidades, próprias desta problemática, em âmbito de mestrado.

As pós-graduações em Educação de Surdos e Libras – Tradução e Interpretação resultaram uma monografia, intitulada “A Visualidade da Música: estratégias pedagógicas para a efetividade da educação musical de indivíduos surdos por meio de ditados e solfejos, rítmicos, melódicos e harmônicos”. Propôs-se uma análise sobre as possibilidades de educação musical de alunos surdos, assim como sobre as relações distanciadas com a linguagem por parte da própria comunidade surda, com recorte na falta de representação musical e estigmas de toda ordem. Como resultado, criou-se alguns procedimentos didáticos visuais-espaciais aplicáveis de ensino de música para esse alunado a partir de referências de literaturas e de estudos existentes, inspirados pela constatação de que não havia muitos estudos direcionados com foco em possibilidades objetivas de práticas pedagógicas aplicáveis, sobretudo em âmbitos inclusivos.

O pesquisador cursou mais pós-graduações lato-sensu, sendo uma em Metodologia do Ensino de Artes, outra em Autismo e ainda outra, em Surdocegueira, essas últimas em fase de finalização, sempre com um olhar para esse recorte, isto é, o da investigação de possibilidades de aproximação entre deficiência/diferença e o ensino de artes – música e teatro -, além de atuar como intérprete de Libras cada vez mais em âmbito artístico (shows musicais, contações de histórias, peças de teatro, entre outros). Ou seja, a atuação profissional do pesquisador vai além da sala de aula, o que promove múltiplas significações sobre as aproximações entre fenômenos artísticos e a educação para/nas artes de alunos surdos e de múltiplos sujeitos PAEE na PEI.

Retomando seu conhecimento e contato com a língua espanhola, nutrindo grande interesse inclusive em futuras pesquisas, o pesquisador cursou igualmente uma licenciatura em Letras-Espanhol e termina uma em Letras-Libras, seguindo estabelecendo relações entre as múltiplas aprendizagens e o universo da surdez e das deficiências, de modo a colaborar com a educação brasileira no que se refere ao ensino de artes e no que mais se mostrar coerente e relevante.

Estando mestrando em educação e apresentando um trabalho sobre as múltiplas relações entre a música e a surdez em intenções de planejamentos de futuros professores de música, é que se dá início à introdução desta dissertação de mestrado profissional em educação.

1 INTRODUÇÃO

Na educação musical, muitas são ou podem ser as possibilidades de aproximações ou afastamentos entre a música e a educação inclusiva de todos os alunos no Brasil, dependendo de seus múltiplos e desafiantes contextos educacionais. De um lado, a Lei 11.769 tratou especificamente da volta da música ao currículo (BRASIL, 2008) e isso entusiasmou a comunidade escolar e a musical, que viram “[...] a presença da música como algo positivo para se incorporar como mais uma área de conhecimento na escola (TORTELLA; FORNER, 2018, p. 15).

De outro, a mesma lei demandou mudanças na perspectiva sobre a estrutura do espaço escolar, suas práticas de ensino e processos de aprendizagem, conectadas às devidas formações docentes, para acolher no chão da escola novamente a música, que parecem não terem apresentado “[...] resultados palpáveis, pela pouca quantidade de professores habilitados nessa linguagem e pelo fato de a obrigatoriedade apenas se dar a partir do Ensino Fundamental II” (FONTERRADA, 2019, p. 39-40). Vale destacar que ainda se encontra na federação, anos após a sua aprovação, cenários de dificuldades quanto ao cumprimento da lei nos espaços escolares, de acordo com dados de pesquisas locais (SILVA, 2015) ou diagnósticos que inferem que, “[...] mesmo estando no Projeto Político Pedagógico da Escola e mesmo existindo uma legislação, não há garantia da efetivação da música dentro do ambiente de ensino” (TORTELLA; FORNER, 2018, p. 15).

Outrossim, a perspectiva da educação inclusiva passou a ser uma realidade após uma série de decretos, leis, portarias, aviso circular e resolução na federação, dentre os quais destacam-se: os decretos de número 3.298, de 20 de dezembro de 1999² e o de 3.956, de 08 de outubro de 2001³; as leis 8.859, de 23 de março de 1994⁴, 10.098, de 19 de dezembro de 2000⁵ e a lei de Libras 10.436, de 24 de abril de 2002⁶; as portarias, de número 1.793, de dezembro de 1994⁷, a de 319, de 26 de fevereiro de 1999⁸, a de 554, de 26 de abril de 2000⁹

² Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

³ Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências.

⁴ Estende aos alunos com deficiência direitos de participação às atividades de estágio, revogada pela Lei 11.788, de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

⁵ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

⁶ Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

⁷ Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.

e a de 3.284, de 07 de novembro de 2003¹⁰; aviso circular número 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996¹¹; e a resolução número 2, de 11 de setembro de 2001¹² (BRASIL, PORTAL DO MEC, 2018).

Desde 07 de janeiro de 2008, foi então assinado o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. E essa perspectiva, conforme Ropoli *et al.* (2010), foi estruturada com a prerrogativa de se considerar a escola enquanto um espaço de possibilidades de aprendizagem, cujo princípio básico é partir-se das aptidões e capacidades de cada aluno, compreendendo “[...] uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 6).

Conforme seu item IV, o objetivo do documento é

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Ora, e se uma escola de perspectiva inclusiva não exclui alunos por um perfil idealizado, no entendimento do pesquisador tampouco esses devem ser excluídos de atividades de educação musical. O Censo Escolar (INEP, 2020) revelou que houve aumento significativo de matrículas de alunos, considerados Público-Alvo da Educação Especial - PAEE. Em relação ao ano de 2016, demonstrou-se um aumento de 34,7%. Do mesmo modo, apontou que, no mesmo período, houve um aumento da inclusão desses alunos em salas de

⁸ Dispõe sobre política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática.

⁹ Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.

¹⁰ Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

¹¹ Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

¹² A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

aulas comuns, passando de 89,5% em 2016 para 93,3% em 2020. E desde 2009, os dados apontados têm sido ascendentes.

No que se refere à surdez, no ano de 2020, foram 23.139 novos alunos matriculados, distribuídos entre todos os níveis da educação básica. Ou seja, considerando o retorno da música aos currículos desde 2008 e a PEI em atendimento ao PAEE, afirmar-se que a presença de alunos surdos nas aulas de música seja uma possibilidade imanente parece ser relevante, pois os surdos, enquanto PAEEPEI, além de frequentarem escolas bilíngues, têm sido, por direito, cada vez mais matriculados nesses espaços escolares. Tais dados levam à refletir-se se os professores de música encontram-se preparados para educar musicalmente alunos surdos, seja na educação básica sob a PEI ou em quaisquer âmbitos educacionais, formais ou não formais, bem como se este foco de ensino, quer em formação inicial ou continuada/em serviço, é de alguma forma contemplado nos currículos ou propostas formativas. Como ver-se-á mais adiante, a resposta é não (ALVARENGA; SILVA, 2018; LOPES; SCHAMBECK, 2014; FONTEERRADA, 2019; TORTELLA; FORNER, 2018; FINCK, 2009; DUARTE, 2022).

Partindo-se dessas considerações, com foco no diagnóstico de não preparação formativa, muitos são ou serão os desafios e as dificuldades dos professores de música nesse âmbito. Sobretudo no que se refere ao fato de que o papel ou função do ensino musical ainda não se encontrar muito compreendido nos currículos da educação básica (FONTEERRADA, 2019), ou ainda em contextos formativos para a educação musical especial (DUARTE, 2022) ou inclusiva, incluindo-se a perspectiva educacional bilíngue (LIMA, 2015). Nesse sentido, o “como” se ensinar música ao aluno surdo ainda é uma questão, pois a compreensão desta enquanto “a arte dos sons” encontra consenso na maioria de suas diversas concepções, o que, conseqüentemente, sendo os professores de música formados estritamente sob tal perspectiva sonoro-perceptiva, resultará em processos pedagógicos que nela se limita e se encerra.

Múltiplas e rizomáticas (DELEUZE; GUATTARI; 1995) parecem ser as perguntas oriundas da heterogeneidade de dúvidas e desconfiças dos sujeitos nos dispositivos escolares (FOCAULT, 2008), surgidas nas recusas e nas aceitações aos chamados à aventura nas/das jornadas heróicas docentes (CAMPBELL, 1997; VOGLER, 2006), acerca de como se dão as práticas educativas (FREIRE, 2008), e de “o quê” ou “como” ensinar música ao aluno surdo. Sendo compreendidos aqui o “como” e “o quê” enquanto alguns dos aspectos que parecem expressar os desafios e as dificuldades do ensino musical para alunos surdos, e que abordagens curriculares específicas e estritas não encontram espaço em âmbitos

formativos, iniciais ou continuados/em serviço, um curso que se debruce em apresentar possibilidades para além das concepções sonoro-perceptivas, que poderiam ampliar o conjunto de estratégias pedagógicas dos professores de música em suas realidades, desenvolvido em âmbito de mestrado, quer direcionado para âmbito de formação inicial ou continuada/em serviço, é, outrossim, relevante e justificável.

Quanto ao conceito de formação inicial, de acordo com Pryjma e Winkeler (2014), trata-se do primeiro passo a ser dado rumo ao longo processo de construção e constituição de aspectos qualificadores que configuram a profissionalidade dos sujeitos, mormente, a dos docentes, haja vista de que,

Se a formação está vinculada ao princípio de qualificar as pessoas, a formação de professores, assim, tem o intuito de qualificar o sujeito para o exercício profissional. Tomaremos como base que a formação inicial do professor é aquela que assegura a aprendizagem profissional para a atuação, o qualificando para o exercício da profissão docente. É na formação inicial que ocorre a constituição profissional do sujeito, configurada como um processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 26).

Entende o pesquisador, a partir do exposto pelas autoras, que a formação inicial está intimamente ligada à ideia de preparação de professores para a entrada no mercado de trabalho. Porém, esta é “[...] incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico, compreendendo-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida” (FLORES, 2003, apud PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 26). Ou seja, processos formativos permanentes devem fazer parte desse processo de construção e constituição da profissionalidade docente de modo que os saberes, aprendidos e apreendidos quando na/da formação inicial, sejam constante e sistematicamente ressignificados, bem como deliberados devem ser o conjunto de características que compreendem o *habitus* (BORDIEU, 2003) do saber-ser (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2014; TARDIF; RAYMOND, 2000), que define a prática docente. E é nesse sentido que, ainda em Pryjma e Winkeler (IDEM, 2014, p. 26), as autoras conceituam a formação continuada como sendo

[...] um processo sistemático de aquisição, definição e redefinição de habilidades, conhecimentos, destrezas e valores para o desempenho da função docente ao longo da sua vida profissional. Por ser contínua, ela envolve ações que atendam a diferentes interesses e que, principalmente, valorizem a prática docente e a experiência profissional como componentes essenciais para esse processo.

Destarte, a formação docente é um processo permanente, não se estagna na formação inicial. O ser e o *saber-ser* educador pressupõem entendimentos não acerca do princípio de quando especificamente se dá essa espécie de despertar profissional ou acerca de certas inclinações para as atuações; ou mesmo vocações, tal qual o classificado como a idade da vocação (TARDIF, 2013), referindo-se às três idades a partir das quais compreende historicamente a profissão docente. De acordo com Freire (1991), não se “[...] nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589). Não se parece aprender a ser-se/conhecer-se educador nem na saída nem na chegada. É na trajetória que o conhecimento profissional, numa perspectiva ontogênica de si, se nos é disposto; é no meio dela, no durante, sendo e estando nela. E esse conhecimento é o real da experiência da/na/em jornada (CAMPBELL, 1997; VOGLER, 1993). Conforme Guimarães Rosa, “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1994, p.86).

Entretanto, vale destacar que a formação continuada/jornada não deve limitar-se a um simples acúmulo de um conjunto de conhecimentos, pelo contrário.

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre a prática e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (FLÓRIDE; STEINLE, 2008, p. 10-11).

Essa jornada formativa permanentemente contínua pressupõe o ser/estar na escola, ou seja, uma formação que, além de continuada, deve dar-se considerando a prática docente nas contextualidades laborais, em serviço, de modo que se ampliem suas compreensões. Conceituam formação em serviço Flóride e Steinle (2008, p. 13), apontando uma de suas principais características:

[...] o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e a solução dos problemas presentes nas práticas profissionais, decorrentes dos desafios postos pela educação contemporânea e, conseqüentemente melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas nossas escolas.

Conceituados os termos formação inicial, formação continuada e formação em serviço, faz-se aqui uma ponderação quanto aos termos futuros professores de música de alunos surdos ou formação inicial, considerados e empregados nesta pesquisa, que

caracterizam seus participantes dentro da temática educação musical de alunos surdos em PEI. Haja vista de que, seja em formação propriamente inicial – graduação ou formação técnica em música – ou continuada/em serviço, a educação musical de surdos não é comumente abordada, ainda que especificamente em disciplinas de educação especial/inclusiva (DUARTE, 2022), o conceito de futuro professor de música de alunos surdos aqui sugere que todos os professores sem essa experiência encontrar-se-ão em contexto de formação inicial. Assim sendo, o conceito de formação inicial neste trabalho considerará todos e quaisquer professores que ainda não tenham tido experiência docente junto a esse alunado. Porém, após terem contato com aprofundamentos formativos, contínuos e em serviço, acredita-se que esses tornam-se professores em processos contínuos e em serviço de formação.

Mediante o exposto até aqui, infere-se que, nesta pesquisa, o grande tema sobre o qual discorreu-se foi a formação de professores para a educação musical inclusiva de alunos surdos na PEI, compreendendo que todos os professores se encontram em formação inicial ou permanente (contínua e em serviço), a partir do momento que se lhes são demandadas atuações junto a esse alunado ou que tenham tido alguma espécie de referência de como atuar nesse contexto. Entretanto, a partir do levantamento da literatura brasileira, que têm sido academicamente produzida na área - trabalhos que propuseram intervenções teóricas, práticas ou teórico-práticas diretamente junto ao alunado surdo, por exemplo, ou em questões linguísticas específicas da Libras, aproximadas à conteúdos musicais ou extramusicais para esse alunado -, considerou-se que havia certas lacunas no que tange ao trabalho de formação de professores, especificamente em formação inicial em música, embora a formação continuada ou em serviço, do mesmo modo, não apresentou discussões específicas para esta temática, em PEI.

Tal constatação foi corroborada por um dos trabalhos de referência apontados na seção de revisão integrativa da literatura desta pesquisa. Nas duas pesquisas realizadas em âmbito de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, específico para aulas de música, os autores inferem que “[...] em ambas as pesquisas, nota-se uma lacuna em ações formativas voltadas para o ensino de Música escolar em turmas mistas” (BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019, p. 13). Ou seja, ao invés deste trabalho propor ações educacionais em campo diretamente com os alunos surdos, deu-se o que se pôde aqui chamar de “dois passos atrás”.

Um primeiro passo, no sentido de olhar-se para contextos formativos, que discutissem possibilidades de ensino musical para alunos surdos na educação básica a partir

das concepções musicais de futuros professores de música nas demandadas contextualidades, isto é, os desafios. Um segundo passo foi aqui dado no sentido de dialogar com professores de música de modo a colaborar com a literatura no que se refere à possíveis respostas para o que normalmente se pergunta – *mas... “como” ensinar música para uma pessoa, que não ouve, sendo a música entendida como uma organização de sons passíveis de serem exclusivamente fruídos auditivamente?*, entendendo-se esse insistente “como” geralmente enquanto uma das dificuldades no cumprimento dessas jornadas. Ou que, a partir da exploração de conteúdos sobre a cultura surda junto a esses professores, bem como o conhecimento acerca do amplo espectro de suas múltiplas identidades, se pudesse neste trabalho apresentar algumas possibilidades para além do simples ouvir ou da percepção vibro-tátil, comumente considerada quando se pensa na educação musical de surdos.

Foi então que buscou-se angariar dados/informações emergentes a partir da realização de encontros e experiências formativo-colaborativas com vistas à organização e aplicação de um curso de introdução voltado a preparação de professores de música para a atuação junto ao alunado surdo e analisá-los, qualitativamente, acerca de que forma futuros professores de música, primeiramente, conceituam o que é/seja a música e, a partir dessas concepções, compreender como esses ensinariam música à alunos surdos na PEI por meio da investigação de suas intenções de práticas educativas que resultarão, hipoteticamente, em processos de meras integrações, problemáticas exclusões ou coerentes inclusões. E é sob esse entendimento que um curso foi organizado, aplicado e refletido: a partir das concepções docentes sobre o que é/seja a música que determinaram o como as práticas e teorias foram desenvolvidas e aplicadas na jornada de sua realização.

Tendo em vista serem os conceitos musicais quase que exclusivamente definidos a partir de perspectivas perceptivo-auditivas, as práticas educativas dos futuros professores de música em sala de aula, ao menos aquelas que expressariam a aceitação do desafio de tentar-se buscar estratégias para tal, no primeiro momento, hipoteticamente estariam constituídas de aspectos estimulante-receptivos vibracionais. Ou seja, quando se fala em música para surdo, para além das grandes interrogações sobre como isso seria possível, considera-se a vibração como uma possibilidade. E no entendimento do pesquisador, considerar o desenvolvimento de habilidades e competências de expressão de musicalidades inatas do aluno surdo por meio da vibração é perfeitamente natural e aceitável no que se refere à maneira pela qual o sujeito surdo pode não apenas fruí-la, como também percebê-la por meio de todo seu corpo, e responder a seus estímulos (PEREIRA, 2016).

Em entrevista concedida à revista brasileira *Eauriz*, a percussionista erudita surda Evelyn Glennie relata sua experiência com formas de escutar, e não apenas ouvir, dizendo que, aos 12 anos de idade, quando começou a estudar percussão, sentia-se

[...] frustrada por escutar o som sem conseguir decifrá-lo com clareza. Era como se houvesse uma parede, uma barreira. Foi neste momento que minha professora de percussão pediu que eu retirasse os aparelhos auditivos e me concentrasse naquilo que o corpo sentia enquanto eu tocava. Descobri que sons baixos eram sentidos na parte inferior do meu corpo; sons altos na parte superior (texto escrito na reportagem em português – tradução deles).

No entanto, para além da vibração, existem outras estratégias que levam em conta as identidades dos alunos surdos, de modo a aproximá-los da linguagem musical, e suas aprendizagens serem, deveras, significativas (Sá, 2008). De acordo com Strobel (2008, p. 56), "[...] a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual, essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural". Nesse sentido, a música pode ser também sentida e visualizada, ampliando as concepções musicais para além das sonoro-perceptivas.

Por isso, buscando responder tanto quanto possível a rizomáticos questionamentos, visou-se encontrar eco no que já existe na academia sobre os desafios, as dificuldades e as possibilidades dentro do ensino de música para alunos surdos em contexto específico de perspectiva da educação inclusiva para a criação e aplicação de um curso introdutório de formação, pois acredita o pesquisador que as artes, mais especificamente a musical, pressupõem processos inclusivos multiculturais, interculturais e intraculturais. Outrossim, encontrou-se nas próprias experiências pedagógicas do pesquisador - sendo professor de música e atuante como especialista em estudos surdos, mormente no campo da tradução/interpretação em Libras em contexto artístico, e no da educação de surdos -, estratégias que inspirassem, tanto quanto possível, em âmbito de um mestrado, a organização, a aplicação e a análise de um curso introdutório de formação com foco nessa problemática.

Imbuindo-se das devidas referências, de modo a provocar os pares pesquisantes a pensarem estratégias teórico-práticas a partir dos estímulos direcionados pelo pesquisador, em relação horizontal pesquisante com vistas à transformação de todos os participantes, é que realizou-se reflexões e apresentações de conteúdos em ações coletivas junto a futuros professores de música em uma pesquisa-ação a fim de, coletivamente, compreender-se como poderiam dar-se estratégias pedagógicas coerentemente aplicáveis. Como produto resultante da pesquisa, promover a disponibilização desses encontros em forma de um curso

introdutório, com vistas à apresentar aos pares docentes de música, que porventura se encontrem diante desse desafio, algumas possibilidades que possam inspirar-lhes nas suas intenções de práticas pedagógicas, diminuindo-lhes algumas dificuldades, apresentou-se como um dos principais objetivos de colaborar com a literatura para a área.

Do mesmo modo, terem sido levados em conta princípios que oferecessem aos professores de música possibilidades de diversificação de práticas pedagógicas que respeitassem as diferenças dos alunos surdos, bem como desenvolver as competências e as habilidades desses professores de avaliarem os múltiplos objetivos de aprendizagens de todos os alunos em PEI, foi um dos diferenciais que almejou-se com este processo.

E sim, perguntas sobre o “como” ensinar música para alunos surdos manifestaram-se enquanto fenômeno de uma causa emergente e expressam, no entendimento do pesquisador, a necessidade de mais estudos acadêmicos que se proponham a apresentar e aprofundar possibilidades teórico-práticas de ensino e aprendizagem musical para além do som, de modo a promover-se maior proximidade entre universidade/educação básica e teoria/prática. Ou mesmo pensar currículos de formação inicial ou planejamentos de abordagens em formação continuada/em serviço, em música, com maior foco e atenção à tais contextualidades, por mais que se tenha consciência de que a implementação desses cursos encontrará muitas dificuldades. Entretanto, que mais trabalhos sejam desenvolvidos a fim de minimamente movimentarem-se as discussões sobre as mudanças necessárias, haja vista de que essa, de acordo com os trabalhos encontrados para o embasamento deste estudo, é uma problemática e uma demanda urgente de explicitação prática do como fazê-lo.

Assim, e até o momento, em âmbito superior stricto-sensu, certo de que pode haver sim possibilidades objetivas de efetivas experiências entre música e surdez em contextos educacionais/sociais, o pesquisador estabelece nesta introdução alguns aspectos sobre o rizomático parâmetro de questionamentos acerca do “como” e “o quê” ensinar música a alunos surdos. Isso haja vista os muitos desafios e dificuldades nas realidades educacionais, bem como as inclinações iniciais para as possíveis correlações entre a linguagem artística e o pensamento sobre o que é/seja as concepções musicais, próprias da trajetória do pesquisador e suas correlações.

Entende o pesquisador até aqui, dessarte, que as experiências educacionais musicais, se limitadas à pura audição, podem não favorecer a inclusão dos surdos como sujeitos educacionais musicais, sendo esses um dos aspectos contextuais que o motivaram a aprofundar seus conhecimentos em âmbito de pós-graduação. Desse modo é que se realizou

este estudo em âmbito de mestrado profissional em educação, discorrendo-se, na seção a seguir, sobre sua relevância e justificativa.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Antes de apresentar a relevância deste estudo e sua justificativa, crê-se ser fundamental aprofundar um pouco mais alguns aspectos acerca do contexto do ensino de música na educação básica e, se assim pode-se chamar, dos seus paradigmas e dissensos/consensos.

Após um longo período de destaque no currículo educacional entre a primeira e o início da segunda metade do século XX, bem como décadas de exclusão a partir de 1971 com a Lei 5.692, compreendida na escola como uma das atividades educativas dentro da chamada “Educação Artística”, a música pôde almejar marcar seu retorno novamente às salas de aula. Desde a LDBen 9.394/96, a música é parte do currículo da educação básica em conjunto com o teatro, a dança e as artes visuais dentro da disciplina de Arte, conforme expresso em seu parágrafo 2º, artigo 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Embora apontado como disciplina obrigatória, muitas discussões sobre as especificidades de como isso deveria ser praticado seguiram seus cursos. Em 2008, a Lei 11.769 instituiu o ensino obrigatório de música na escola. Conforme seu texto, “[...] A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). Essa lei propôs incluir-se um parágrafo único no artigo 62 da supracitada Lei de Diretrizes e Bases de 1996, onde se apontava que as aulas de música seriam ministradas por docentes especialistas na área, ou seja, “[...] por professores com formação específica” (IDEM, 2008).

No entanto, o parágrafo sofreu veto. O argumento foi de que o significado de “formação específica na área” não ficou aclarado neste artigo, haja vista de que, conforme o veto, trata-se a música de uma “prática social” e que, no Brasil, há muitos profissionais do ramo sem formação inicial formal para atuarem em sala de aula. Portanto, muitos desses profissionais ficariam impossibilitados de ocupar esse importante espaço no chão da escola.

E ainda, de que

[...] esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos” (BRASIL, 2008, VETO)

Mesmo com o veto do artigo, a lei foi sancionada com prazo de três anos para a adequação das escolas em atenderem à demanda. Sobretudo quanto à formação de pessoal qualificado, o que gerou muitos desafios. E de fato, o Brasil contava e ainda conta com muitos poucos docentes de música com licenciatura plena para atuação formal docente, diagnóstico esse apontado e afirmado por alguns autores, tais quais Fonterrada (apud MATTAR, 2019, p. 40) e Alvarenga e Silva (2018). Fonterrada traz luz a dois aspectos fundamentais acerca das dificuldades de implementação da Lei 11.769/08, a saber.

O primeiro versa sobre de que o pequeno quantitativo docente especializado em música Brasil afora se mostrou um dos impeditivos para sua exclusiva implementação. O segundo aspecto é identificado enquanto a falta de educação musical no ensino infantil e nos anos iniciais da educação básica, sendo esta obrigatória apenas a partir do início do fundamental II. E este segundo, conforme ainda a autora, é extremamente problematizador, devido ao fato de que o período para a eficiência da aprendizagem significativa da linguagem musical no desenvolvimento do infante, em suas fases propícias, já não será mais possível, pois este “já se passou”.

Somado a isso, a falta de estrutura das escolas no que se refere à adequação de salas de aula e de seus espaços congêneres, bem como a disponibilidade de instrumentos musicais e outros diversos contextos e diagnósticos, foram fatores de grandes dificuldades para uma não efetiva implementação da lei. Conforme a autora, o discurso é o de que música é algo extremamente complexo de ser praticado na escola, haja vista a grande gama de subespecializações de categorias de instrumentos e de formações plurais de seus professores, o que demandaria, para a esfera pública, supostos gastos onerosos para sua realização.

Por outro lado, muito mais que obrigatoriedade, essa lei marcou, em seu tempo, a volta da presença do ensino de música enquanto um dos eixos de “saber-fazer”, “saber-ensinar” e “saber-ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 225), definindo a trajetória profissional docente inicial e continuada dos professores de música na educação básica, bem como a presença definitiva da linguagem no cenário dos chãos das escolas.

Cabe ressaltar ainda que a lei 11.769 abriu precedentes para que os profissionais docentes das outras áreas das artes discutissem acerca da necessidade de definir-se mais claramente sobre o como deveria se dar o ensino de arte na escola, este apenas apontado na LDBen/96 enquanto uma obrigatoriedade. Porém, sem caminhos que abrissem possibilidades concretas de efetivação. Foi então que a lei 13.278/16 propôs alteração do § 6º do art. 26 da LDBen/96 em seu artigo 1º, considerando e reforçando que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Destacou-se, em seu Art. 2º, que o aspecto de formação específica para a atuação em sala de aula na educação básica em cada uma das quatro linguagens artísticas – teatro, música, dança e artes visuais – deveria ser observado e considerado com prazo de adequação de cinco anos, a contar do ano de sua sanção. Justamente o motivo resultante de seu veto na Lei 11.769/08. Isto é, ampliaram-se para as quatro linguagens artísticas o exposto no texto da Lei 11.769/08: formação específica em cada linguagem para a atuação em sala de aula.

Num prazo máximo de cinco anos, as adequações necessárias deveriam incidir, sobretudo, na formação inicial de professores em quantitativo suficiente para atender à demanda geral do país. Considerando que esta pesquisa foi proposta no segundo semestre de 2021, o prazo para tal adequação já havia se passado. E a pergunta que ficou é se o problema do quantitativo docente para atuação em sala de aula devidamente especializado em música, ou mesmo nas outras linguagens artísticas, encontra-se suficientemente resolvido com a sanção da lei. Conforme apontado por Alvarenga e Silva (2018), embora tenha havido um expressivo aumento dos cursos de licenciatura em artes, “[...] elas não suprem a demanda educacional” (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1009). Esse acompanhamento e apuração de dados sobre as licenciaturas específicas têm sido realizado desde 2011, conforme ainda as autoras, pelo Observatório da Formação de Professores de Arte. E afirmam, (IDEM, 2018, p. 1009), que “[...] é preciso criar novos cursos, ampliar as vagas dos cursos existentes e investir no Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor)”.

Ficam evidentes, portanto, algumas das múltiplas mudanças nos textos da LDBen/96 no que se refere ao ensino de arte e como essa deve ser compreendida no currículo, bem como uma ampla discussão sobre o como deveria dar-se esse ensino. E há uma problemática bastante relevante, a qual leva a considerarem-se algumas questões. De um lado, docentes de arte defendem que as linguagens artísticas devem ser autônomas no currículo, cada qual com seus eixos específicos, e os responsáveis por sua aplicação em sala de aula devem ser todos licenciados e especializados.

De outro, após muitas discussões desde pelo menos o ano de 2014, com a BNCC (2018), as quatro linguagens artísticas foram compreendidas no currículo enquanto unidades temáticas dentro da linguagem Arte, ou seja, definitivamente a música é parte do currículo, porém, conjuntamente com a dança, o teatro e as artes visuais. Soma-se ainda uma quinta unidade temática, as “Artes Integradas”, que é entendida enquanto a unidade que “[...] explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BNCC, 2018, p 199). Diversas são as capitais e cidades da federação que já providenciaram adequações em seus currículos, conforme os pressupostos desse documento norteador, em substituição aos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais -, como, por exemplo, o Estado de São Paulo. Outras, como por exemplo, Natal no Rio Grande do Norte, adequaram seus currículos conforme a Lei 13.278/16 (LIMA, 2015; LIMA; ALVES, 2013).

Ainda na BNCC (2018), no que se refere às dimensões do conhecimento, o ensino de arte na educação básica deve ser abordado a partir da articulação de seis delas, sendo criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. De acordo com o documento,

Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BNCC, 2018, p. 196).

A articulação dessas seis dimensões do conhecimento deve almejar promover o desenvolvimento de competências e habilidades no aluno de modo que essas interajam interdisciplinarmente com os outros saberes. Ou seja, há ainda muitos dissensos sobre o como a arte, mais especificamente a música, deve ocupar espaços nos currículos escolares da educação básica e a BNCC trouxe consigo muitas questões, passíveis de amplas interpretações e discussões. Principalmente no que se refere a uma suposta e velada polivalência que acena para o que, lá na Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, esteve posto enquanto condição para a atuação em artes no currículo escolar – formação e atuação em Educação Artística -, aspecto apontado em algumas discussões sobre a problemática.

Já adentrando na explicitação acerca da relevância e justificativa deste e para este estudo, pense-se agora na sua prática a partir da PEI, tendo como PAEE o aluno surdo. Na própria BNCC, música é conceituada e entendida enquanto

[...] expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura” (BNCC, 2018, p. 198).

Mostra-se, com isso, que as concepções do que é/seja a música para e no currículo da educação básica, no que tange a políticas públicas, estão calcadas em pressupostos hegemonicamente perceptivo-auditivos que, costumeiramente, embasam seu discurso e manifestação. Do mesmo modo, as formações iniciais ou continuadas/em serviço de seus professores levam em conta o reforço no aspecto sumamente auditivo de apreciação e fruição da música. Mas quais as concepções sobre o que é/seja a música?

De acordo com o Dicionário Online de Português, música é a

[...] combinação harmoniosa de sons ou a combinação deles para torná-los harmoniosos e expressivos. É a ação de se expressar através de sonoridades, bem como o ato de entender ou de interpretar uma produção musical provenientes da voz humana ou de instrumentos musicais”.

Outrossim, Schafer (2012) define música enquanto “uma organização de sons - ritmo, melodia, etc. - com a intenção de ser ouvida” (SCHAFER, 2012, p. 35). Todavia, seria música apenas som?

Grayck e Kania (2011) defendem que “[...] som não seja uma condição suficiente e definitiva para que a música se estabeleça, haja vista de que sons, até mesmo silêncios, ocorrem o tempo todo no mundo” (GRAYCK; KANIA, 2011, p. 3). Vê-se que os autores apresentam uma definição que se poderia concebê-la enquanto uma alternativa frente aos limitantes aspectos sonoros que a linguagem musical parece encerrar em si mesma, apontados anteriormente por Schafer (2012).

Entretanto, em outras definições e concepções, esses mesmos autores parecem corroborar os aspectos sumamente sonoros da linguagem, quando igualmente conceituam música enquanto “[...] algum evento intencionalmente produzido ou organizado para ser escutado, que tenha alguma característica musical básica, como altura ou ritmo, ou ainda para ser escutado a partir de tais recursos” (GRAYCK; KANIA, 2011, p. 13).

Schwengber et al. (2017, p. 77) afirmam que “[...] por música se entende a combinação de ritmo, melodia e harmonia, que soa de forma agradável ao sentido da audição. Ela é utilizada para expressar sentimentos e emoções e manifestar a cultura de um povo ou um período histórico”. Nesse artigo, discorre-se acerca das concepções do filósofo Schopenhauer (2001, apud SCHWENGBER ET. AL, 2017, p. 77), que compreendia a

música como o mais elevado grau da arte. “[...] sendo o homem, para Schopenhauer, pura vontade e a música o grau mais elevado da objetivação da vontade, ela atinge diretamente o homem, essencialmente feito vontade” (IBID., p. 90). Música, portanto, se aloca no em si do mundo. “[...] a música é o ponto mais elevado da arte como superação da vontade, ela é a maior e mais imediata curadora dos sofrimentos do homem causados pela vontade” (SCHWENGBER ET. AL., 2017, p. 90).

De acordo com Barbosa (2012, p. 241), para Schopenhauer

A música, como arte suprema, paira acima de todas as demais, pois é a “linguagem direta da coisa-em-si”. Haveria uma analogia direta entre música e mundo, que vai dos sons graves até os agudos, de forma que o baixo é, na harmonia, o que no mundo é a natureza inorgânica, e equivale à massa planetária sobre a qual tudo se assenta e a partir da qual tudo se eleva e desenvolve (BARBOSA, 2012, p. 241)

Já para Leibnz (1712), “[...] música é um exercício oculto de aritmética sem que o espírito saiba que está lidando com números”, frase que se encontra em sua “*Epistolae ad diversos*”, de 1712. O próprio Schopenhauer parodiou a frase célebre de Leibnz, como “A música é um exercício oculto de filosofia, no qual a mente não sabe que está filosofando” (SCHWENGBER et. al, 2017, p. 90).

Em suma, a parte conceitos objetivos ou subjetivos que intentam dar-lhe materialidade, a linguagem musical parece preceder de conceitos embasados quase que exclusivamente pelo som e no que se refere à educação musical de surdos, isso não é diferente. Conforme nos aponta Paula e Pederiva (2019), tal aspecto parece ainda mais evidente em práticas pedagógicas que não os contempla, e se não os contempla, os exclui quase que totalmente. Segundo as autoras, os pesquisadores Griebeler e Schambeck (2014) relataram, a partir de suas observações, que alunos surdos foram retirados das aulas de música e conduzidos a outro ambiente, pois a proposta da aula não lhes era adequada. De igual modo, as mesmas autoras comentam que o surdo se sente “*amusical*”, pois não lhes é permitido fazer parte dessa vivência. E esse conceito de “*amusicalidade*” parece advir de muito tempo atrás.

Finck (2009) afirma que Edwards (1974) destacou que os primeiros registros sobre educação musical de surdos datam de 1848, a partir de um artigo de W. W. Turner (1848) apud Edwards (1974), que já nesta época corroborava o acreditado pelo senso comum, ou mesmo pela comunidade científica, a “*amusicalidade*” dos surdos.

Tem o surdo e mudo ideia de som? [...] porque se a ideia de que o som pode ser comunicado à mente somente através do sentido da audição, aqueles que são totalmente surdos seriam, conseqüentemente, completamente destituídos de uma ideia dele” (TURNER, 1848, *apud* EDWARDS, 1974, p. 3).

Vê-se que a compreensão da música enquanto a arte do som é realmente recorrente, e a “incapacidade” dos surdos em fruí-la advém de remotos tempos. Inclusive os estigmas de “*amusicalidades*”, a partir da perspectiva de Goffman (1988), são-lhes virtualmente atribuídos, o que o autor concebe enquanto “identidade social virtual”. Ou seja, se estigmatiza o sujeito surdo pela marca ou carimbo que esse carrega, o estigma, seja o aparelho auditivo que usa, o fato de usar suas mãos para comunicar-se, seu tom de voz diferente ou “balbucios”, ou mesmo o fator “limitante” para ouvir uma bela música, a falta de audição. É nesse sentido que Goffman (1988) entende que há um conjunto de características socialmente pré-concebidas, que estigmatizam os sujeitos, tais quais os com deficiências, e lhe são atribuídas identidades sociais virtuais, baseados em elementos pré-estabelecidos, que os configuram, em detrimento de suas identidades sociais reais.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser -incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande -algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem -e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real (GOFFMAN, 1988, p. 6).

E é estando todos os dias sob constantes atribuições de identidades sociais virtuais de sujeitos *amusicais* por não ouvirem, sendo as concepções sobre o que é/seja música embasadas por elementos discursivos perceptivos-auditivos, que os sujeitos surdos acabam aceitando tais identidades em detrimento do desenvolvimento de suas identidades sociais reais que a perspectiva socioantropológica da surdez, de Skliar (1997) e dos estudos surdos, defendem a partir de um recorte cultural, inclusive de sua língua, a língua de sinais.

Nesse sentido, esta/nesta pesquisa, compreendendo o quão a música é entendida quase que majoritariamente enquanto som, o como pensá-la em âmbito inclusivo de maneira que o sujeito surdo seja considerado nesse processo de ensino e aprendizagem, em um curso,

levando-se em conta sua diferença, e não deficiência, de acordo com Perlin (2003), dentro da PEI, mostra-se coerentemente relevante.

Em suas atuações profissionais docentes, os professores de música contarão, certamente, com a presença de alunos com alguma espécie de deficiência em suas salas de aula, incluindo a surdez. Assim sendo, é ainda mais relevante e justificável que cursos com foco nesse aspecto educacional musical sejam organizados e disseminados, pois a pergunta sobre o “como” ensinar música a esses alunos mostra-se uma constante, como supracitado quando o pesquisador comunica seu objeto de estudo junto a seus pares profissionais, dentro dos contextos laborais onde atua, ou em meio ao senso comum. “*Você pesquisa música pra surdos? Como é que se pode ensinar música pra quem não ouve?*”, é o que se pergunta.

Sendo assim, pensarem-se cursos para professores com focos específicos, de modo que esses possam refletir sobre quais as ações necessárias para a diminuição tanto quanto possível dos rizomáticos desafios e dificuldades da educação musical de alunos surdos e de seus estigmas de *amusicalidade*, haja vista os escassos materiais existentes nesse foco específico (SOUZA; SANTOS; BRAGA, 2019; LIMA, 2015; LIMA; ALVES, 2013; FINCK, 2009; XAVIER; JUNIOR, 2020), inspirando pares que se encontrem atuantes no chão da escola com tal demanda quanto às suas possibilidades, é relevante e justificável.

A PEI é uma realidade. E a educação musical em seus múltiplos âmbitos precisa inserir-se nessa perspectiva, o que demanda outras visões sobre o que é/seja a música, pois há diversidade nos múltiplos modos de ser e estar surdo. Uma pesquisa com apresentação de um produto técnico, tal qual caracteriza e demanda um mestrado profissional, que pretenda refletir sobre a identidade desse alunado, cultural e socialmente, bem como sua inserção nos devidos processos de ensino e aprendizagem de música enquanto PAEEPEI, a partir de sua relação com o mundo, sua comunicação e seu direito à diferença, incluindo-se sua diferença de modos de recebimento de estímulos e respostas à aprendizagem musical, compreendendo consideravelmente às quantas andam as formações de seus futuros professores, faz sentido.

Professores de música em âmbito de formação inicial sentem-se preparados para planejarem e atuarem em aulas para alunos surdos ou com deficiências? Lopes e Schambeck (2014), em uma pesquisa que investigou o cenário da formação docente de música no Brasil, classificado como pouco promissor na visão das autoras, tanto sob o ponto de vista de coordenadores de cursos superiores de formação inicial quanto sob o de estudantes em formação inicial, apontaram que não.

Enquanto no que se refere à aspectos que constituem a identidade profissional docente quanto aos seus pontos fortes na atuação, habilidades para atuação docente junto à alunos com necessidades especiais foi apontado como ponto forte por 65% dos respondentes ao *survey* aplicado pelas autoras. Por outro lado, o estudo demonstrou que ensinar música para alunos com necessidades especiais não é algo que se goste, ou seja, que esses futuros professores não sentem satisfação em possível atuação nesse contexto, haja vista de que “[...] os estudantes tendem a não gostar de ensinar música para alunos com necessidades especiais” (LOPES; SCHAMBECK, 2014, p. 137). De acordo com suas inferências, esse dado evidencia que, em formação inicial, é fundamental que a experiência prática seja abordada ao longo do curso para além das referências teóricas.

Nesse mesmo estudo, as autoras evidenciaram que a complementação de conteúdos formativos, com foco no ensino de música para alunos com deficiência, foi apontada como necessidade formativa para que os estudantes respondentes se sentissem minimamente aptos para atuarem com esse alunado, bem como que os currículos necessitam de reformulações no intuito de atenderem as devidas demandas, o que, outrossim, pode ser atestado no trabalho de Duarte (2022). No contexto da pesquisa, relatam que

Os estudantes também foram solicitados a destacar, numa lista de várias opções, as áreas em que eles precisariam de complementação. A opção “Habilidade para trabalhar com alunos com deficiência” foi a primeira, assinalada por 63% dos participantes. Este elevado índice demonstra a necessidade de reformulação curricular nos cursos de formação de professores de música, atendendo a formação do profissional de música para atuar no contexto inclusivo (LOPES; SCHAMBECK, 2014, 137-138).

Ou seja, esse estudo demonstra certa urgência na ampliação de conhecimentos específicos para atuação inclusiva em música e evidencia a importância da criação e da aplicação de cursos formativos com foco nessa problemática. E este trabalho se propôs a pensar no desenvolvimento de um curso justamente para colaborar com essa espécie de lacuna.

Os currículos e o quantitativo de horas dedicadas às disciplinas, que visem pensar estratégias de ensino de música que contemplem alunos surdos em PEI, não são o bastante para as atuações docentes desses profissionais em início de carreira. A temática é ainda muito pouco explorada e certamente encontrará muita resistência em sua implementação, em contextos educacionais formais, por exemplo, devido às compreensões sonoro-perceptivas que são próprias da concepção sobre o que é/seja a música. Haja vista as concepções

perceptivo-auditivas a partir das quais a linguagem musical é compreendida e ensinada, o “como” pensar ações pedagógicas efetivas para uma coerente inclusão desse alunado surdo, de modo a planejar-se procedimentos e estratégias que ressignifiquem concepções sonoras arraigadas a fim de que, de fato, se respeitem suas diferenças de compreensão e leitura de mundo, devem ser consideradas em um curso, ainda que apenas se introduzam alguns elementos. Tal diagnóstico corrobora ainda mais o porquê se propõe esta pesquisa, pois esta almejou ser uma espécie de inspiração para que outros cursos possam ser organizados e aplicados pensando o surdo como sujeito musical.

Como não reforçar certos “colonialismos” ao impor-se a eles algo comumente considerado enquanto “coisa de ouvinte”, hipoteticamente se apresentar-se-á enquanto resultado esperado após vivências em um curso, cujo foco primordial seja a exploração de um contexto compreendido, quiçá, enquanto um dos desafios mais dificultosos quando se fala em educação musical: a educação musical de sujeitos “que não ouvem”.

Com ainda mais questionamentos, tais e quais profundamente “rizomáticos”, conforme Deleuze e Guattari (1995), justifica-se, portanto, este estudo, pois: promover ações que contribuam para a ampliação das possibilidades de estreitarem-se relações dos alunos surdos enquanto PAEEPEI com a música, a partir da formação inicial/continuada/em serviço de seus professores, é fator determinante para que proponha-se princípios de efetividade que corroborem os intentos de uma educação na PEI.

Pretendeu este estudo ser a construção de uma memória coletiva registrada enquanto ações colaborativas, conforme Bondía (2002), a partir do par experiência/sentido, haja vista de que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca” (BONDIA, 2002, p. 2). Almejou consolidar a memória dos pares pesquisantes sobre o que nos passou, o que nos atravessou e o que nos aconteceu pela experiência prática. E o sentido que se deu à essa vivência foi a essência do que sensivelmente ficou e ficará nos participantes, feito registro. Aqui, pesquisador e pesquisados foram os sujeitos pesquisantes da pesquisa, isto é, pesquisador e pesquisados foram um só sujeito da/na experiência. Tal e qual conceitua o autor,

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece nos afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (BONDIA, 2002, p. 05).

De modo que ter sido estabelecida a construção coletiva de uma memória processual do que aconteceu nos encontros foi fundamental para a sua realização, pois justificou-se e

corroborou-se os intentos deste estudo, ainda que tenha havido algumas mudanças de/no percurso.

De modo a recortar-se melhor o objeto de estudo, é que se explicita, na seção seguinte, a delimitação deste estudo.

1.2 Delimitação do Estudo

Este estudo concentrou-se em um grupo de 90 professores de música em formação inicial, propriamente dita, e mais 03 docentes já em atuação docente musical, mas sem experiência em atuação com alunos surdos. Lembrando que em formação inicial foi aqui considerado todo e qualquer professor que ainda não tenha tido experiência docente musical junto ao alunado surdo. Destarte, os participantes deste estudo encontraram-se todos em “formação inicial”.

De um lado, conforme dados atualizados do Censo (IBGE, 2020), este estudo partiu de uma cidade, cujo quantitativo de habitantes soma 317.915. Situada no Vale do Paraíba, a uma distância de 130 km da capital do estado de São Paulo, foi fundada em 05 de dezembro do ano de 1645, cujo padroeiro é São Francisco das Chagas. Possui altitude de 580m acima do nível do mar e uma área total de 625,9 Km², segundo informado pelo portal virtual de sua prefeitura municipal. Possui clima tropical com inverno seco e uma temperatura média de 23°C.

O município possui uma Instituição Municipal de Ensino Superior – IMES -, sob a forma de autarquia educacional de regime especial, haja vista de que esta “[...] rege-se pelas disposições legais gerais e específicas, pelo seu Estatuto e pelo Regimento Geral” (SITE DA IMES, 2022), reconhecida nacionalmente como a maior universidade municipal da federação. O contexto deste estudo se assentou em um de seus cursos de graduação – Licenciatura em Música – com ampla oferta e demanda em diversos estados brasileiros.

Esse curso é ofertado pela universidade em modalidade EAD – educação à distância. De acordo com o site da IMES, seu curso de Licenciatura em Música EAD tem como objetivo geral “[...] formar profissionais com atitude científica diante da gestão do ensino e da aprendizagem”, ou seja, a formação profissional docente para o ensino de música está

focada em atitudes de investigação e ancorada em gestão científica dos/nos processos de constituição das aprendizagens de seus futuros professores.

De outro lado, além dos licenciandos do supracitado curso de música EAD, foram entrevistados 03 professores de música que já tiveram/têm experiência com alunos com deficiência, porém, da mesma forma que os licenciandos, não especificamente com alunos surdos, o que compreende, uma vez mais, a delimitação desse grupo enquanto todos em formação inicial por não terem tido experiências docentes junto desse alunado. Esses 03 professores são atuantes nos instrumentos violão, teclado/piano/órgão e violão/canto, respectivamente.

O critério de seleção para a pesquisa foi o de livre interesse de participação através de contatos diretos com a instituição e sua divulgação deu-se entre seus estudantes, sempre de maneira remota, no caso dos professores em formação inicial. Os 03 professores já atuantes foram contatados diretamente pelo pesquisador por meio de divulgação da pesquisa para interessados na temática em redes sociais, para os quais foi enviado igualmente o questionário estruturado.

Esta pesquisa foi realizada em 03 etapas, que serão descritas na seção de metodologia, bem como caracterizados os participantes e todo o desenho da pesquisa. Em suma, delimitou-se este estudo considerando professores já atuantes ou em formação inicial em música nesta pesquisa, realizada em 03 grandes etapas, partindo-se para o problema delimitado para esta pesquisa.

1.2 Problema de Pesquisa

Conforme dados do IBGE de 2010, em torno de 46 milhões de pessoas declararam alguma espécie de acometimento ou dificuldades físicas, sensoriais ou cognitivas nesse ano. O censo categoriza tais acometimentos e dificuldades como habilidades, sejam elas as de “[...] (enxergar, ouvir ou subir degraus), ou possuir deficiência mental/intelectual” (IBGEDUCA, 2021, ONLINE). A mesma fonte observa que tínhamos, então, no Brasil um quantitativo de 12,5 milhões de pessoas com deficiências severas, somando-se ao menos 6,7% da população brasileira.

No ano de 2010 a D.A - deficiência auditiva, severa ou profunda - compreendia 1,1% da população brasileira, somando-se ao todo o quociente de 5,1% de pessoas que declararam possuírem alguma dificuldade para ouvir. Esses dados demonstraram que, para além da declaração expressa de deficiência auditiva, laudada em algum nível leve, moderado, severo

ou profundo – sendo essas as classificações dos níveis de surdez -, há um número relevante de pessoas que em alguma instância apresentam algum tipo de dificuldade em suas audições, bem como se, analogamente, a população brasileira fosse constituída de 100 pessoas, ao menos 05 delas apresentariam algum tipo de acometimento sensorial-auditivo. Isto é, o IBGE compreende que no Brasil, em 2010, somava-se mais de 10 milhões de pessoas com surdez e D.A.

Em 2019, um estudo realizado pelo Instituto Locomotiva sobre deficiência auditiva e surdez apontou, conforme estimativas do IBGE deste mesmo ano, que o Brasil possuía 210.475.239 habitantes, sendo destes ao menos 112 milhões compostos por mulheres (53%); 115 milhões por pessoas negras (55%); 54 milhões por pessoas com mais de 50 anos (25%); e 50 milhões por pessoas com deficiência (23,9%), mais especificamente 50.303.587 milhões, ou seja, quase $\frac{1}{4}$ de sua população. Nota-se, portanto, um crescimento exponencial no quantitativo de pessoas com deficiência.

O mesmo instituto aponta que, do total dos 23,9% de pessoas com deficiência, 6,7% apresentam deficiência severa e, se analogamente as 50,3 milhões de pessoas com deficiência se juntassem formando um estado, estas constituiriam o maior dos estados do país, sendo que as pessoas com deficiências severas compreenderiam o 5º maior.

Ainda conforme o estudo, a partir da PNS – Pesquisa Nacional de Saúde -, o quantitativo compreendeu um total de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, distribuídas proporcionalmente pelo território nacional, em porcentagens, respectivamente: na região norte: 8% brasileiros – 7% D.A; Nordeste: 27% brasileiros – 26% D.A; Centro-Oeste: 8% brasileiros – 6% D.A; Sudeste: 43% brasileiros – 42% D.A; Sul: 15% brasileiros – 19% D.A, ou seja, conforme o estudo, esta população distribui-se pelo país praticamente na mesma proporção da distribuição de habitantes em cada região.

Esses dados apresentados mostram que o quantitativo de pessoas com D.A no Brasil aponta números bastante expressivos e relevantes, o que configura a existência de uma comunidade surda representativa. No entanto, é impossível afirmar-se que essa comunidade é composta por apenas um perfil de surdo, bem como é equivocado compreender-se que as pessoas com deficiências, situadas e organizadas nas múltiplas diversidades existentes, configuram um perfil específico que as definem e as identificam apenas por serem surdas. Isto é, não se pode afirmar: as pessoas surdas são somente assim, surdas e ponto. Ou mesmo: todas as pessoas com deficiência agem dessa ou daquela forma porque possuem essa ou aquela característica. Há diferenças entre elas e essas precisam ser respeitadas, haja vista de que essas configuram suas individualidades.

Mediante o exposto, e, por outro lado, é recorrente a afirmação de que música é coisa de ouvinte na comunidade surda (MAGNANI, 2007; SÁ, 2008). Isso se dá pelo opressivo processo pelo qual o surdo passou e de certo modo ainda passa ao longo de sua história. Embora pareça óbvio, é mister que se saiba que os surdos sempre existiram desde os primórdios da civilização humana. Porém, esses eram enxergados, cultural e socialmente, de distintas maneiras, bem como diferentes e cruéis eram os estigmas que se lhes eram/são atribuídos.

A partir dos estudos de Willian Stokoe (1960), com o reconhecimento da ASL (*American Sign Language*), a língua de sinais recebeu o *status* de língua, como língua de modalidade visual-espacial. Constituída de gramaticalidade própria, portanto, as línguas de sinais passaram, então, a não mais serem consideradas enquanto banais gestualidades sem quaisquer unidades de sentidos e complexidades.

No Brasil, isso se deu mais tardiamente, sendo reconhecida a Libras - sigla para Língua Brasileira de Sinais - como o meio oficial de comunicação e expressão da comunidade surda, através da Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002). Sendo assim, de acordo com o expresso por Strobel (2008), é impossível não destacarem-se processos colonizadores e “ouvintistas” - a partir da ideia de colonialismo, sendo o “ouvintismo” e o “audismo” denominados como os processos colonizadores dos sujeitos surdos por meio da imposição da oralidade em detrimento das línguas de sinais, conforme também Castro-Júnior (2011), Perlin (2008), Sá (2008) e Skliar (1998) -, que sempre oprimiram esses sujeitos.

A oralidade, o som expresso enquanto entendimento cognitivo comunicacional de estímulo e resposta das línguas de modalidade orais-auditivas, sempre foi imposta ao surdo como ideal de educação e civilização. Mãos se movendo era algo de menor valor sem nenhuma complexidade lexical, pragmática, de sintaxe, enfim, algo “feio” e que deveria ser coibido, proibido, combatido e escondido por suas famílias como objeto de vergonha de exposição social.

No que se refere à musicalização de sujeitos surdos, essa pouco ou quase nunca foi apontada como possibilidade na história da música. Poder-se-ia dizer que Beethoven, por exemplo, foi surdo. Ou que, ao longo da história, tentou-se corresponder à música formas concretas de percepção, tal como relacionar som e cor, e isso poderia expressar-se relevante na consideração de possibilidades de ensino musical do surdo. Inclusive, neste estudo, alguns procedimentos foram pensados e sugeridos levando-se em conta a relação som/cor. Porém, é mister apontar que Beethoven ficou surdo tendo sido já compositor e ouvinte e que

as relações entre som e cor, embora bastante relevantes, foram sempre desprezadas e não receberam incentivos de estudos aprofundados às suas épocas.

Então, aqueles que jamais ouviram e nunca puderam estabelecer compreensões possíveis entre o som e os seus múltiplos significados, objetivos ou subjetivos, que lhe são próprios, acabavam ficando à margem de práticas educativas antes da PEI. E mesmo após a existência atualmente vigente da perspectiva para a educação inclusiva, se se compreende a música enquanto som, os surdos são vistos enquanto sujeitos deveras “*amusicais*”, ou seja, desprovidos de qualquer possibilidade de musicalidade, haja vista a “falta” de habilidades que consistem o ato mecânico e sistêmico de ouvir. E se as concepções dos professores sobre o que seja música pressupõem tais compreensões perceptivo-auditivas em sala de aula na PEI, uma vez que não aprendem de forma diferente em seus processos de formações iniciais, a educação musical em âmbito inclusivo enfrentará sempre, e em ampla medida, desafios emergentes e não aceitos, bem como dificuldades intransponíveis e não superadas e o que se alcançará enquanto resultado, na visão do pesquisador, não passará de meros processos no máximo integrativos ou excludentes, em detrimento da verdadeira inclusão educacional musical (SÁ, 2008; LIMA, 2015; LIMA; ALVES, 2013; SCHAMBECK, 2009; XAVIER; JUNIOR, 2020; BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019).

Pode-se afirmar que, muitas vezes, o primeiro contato com a linguagem musical, inclusive no que se refere à aquisição e a constituição da língua de sinais – Libras - se dá em âmbito escolar. Isto é, os surdos são diferentes em suas diversidades, assim como distintos são os contextos vividos pelos professores de música ou de arte em sala de aula a partir de suas idiossincrasias. De modo que, as habilidades do professor de música para lidarem com esses desafios, essas dificuldades e pensarem-se essas devidas possibilidades, requerem, outrossim no entendimento do pesquisador, ampliação de referenciais e perspectivas prático-reflexivas educacionais para além do entendimento do som desde sua formação inicial, ou aprofundadas em formação continuada/em serviço (BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019; LIMA, 2015; LIMA; ALVES, 2013).

De acordo com Braga, Souza e Santos (2019, p. 8), há

[...] inexpressiva existência de métodos e materiais de apoio que possam ser usados no ensino de música na escola para turmas mistas (compostas por alunos ouvintes e surdos), somada à dificuldade de preparo dos professores de Música para essa realidade.

Destarte, haja vista a relevante e ativa comunidade surda brasileira, bem como aspectos complexos repletos de superações de estigmas, inclusive os de *amusicalidade* na

história dos surdos, e ainda as concepções sobre o que é/seja a música embasarem-se discursivamente de/por elementos perceptivos-auditivos, que influenciam na não criação de práticas com foco no como atuar com música junto de alunos surdos, pergunta-se: **Quais as concepções dos participantes de pesquisa sobre o que é/seja a música? De que maneira um curso introdutório de preparação para futuros docentes pode mudar essas concepções para além das sonoro-perceptivas? O que pensam os participantes da pesquisa sobre educação musical de alunos surdos? Quais atividades de ensino musical para surdos podem ser exploradas para auxiliar na formação de estudantes?**

1.4 Objetivos

A fim de investigar-se quais são os desafios, as dificuldades e as possibilidades de futuros professores de música nos/dos processos de ensino e aprendizagem de música junto a alunos surdos na educação básica na PEI, cujas práticas pedagógicas hipoteticamente resultarão processos de integração (desafios), exclusão (dificuldades) ou inclusão (possibilidades), a partir de suas concepções sobre o que é/seja a música e contextualidades formativas, definiu-se a seguir enquanto objetivos deste estudo:

1.4.1 Objetivo Geral

Compreender as concepções docentes sobre o que é/seja a música para além das sonoro-perceptivas, comumente consideradas na educação musical de sujeitos surdos, a partir de um curso de formação inicial para preparação do professor de música, que atuará na educação básica em perspectiva da educação inclusiva.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar as concepções de professores de música sobre o que é/seja a música;
- Discutir as concepções musicais dos participantes com foco em suas possíveis atuações junto ao PAEEPEI - alunos surdos -, quanto aos desafios, dificuldades e possibilidades formativas e de atuação docente;
- Aplicar um curso introdutório sobre os aspectos e concepções sobre a surdez e suas correlações possíveis com a música;

- Organizar diálogos e momentos pedagógicos que possibilitem trocas de práticas pedagógicas entre os participantes;
- Explorar possibilidades de ensino musical para surdos, mediante formação inicial, que considere suas diferenças de escutar/sentir a música, em detrimento de suas “deficiências”.

1.5 Organização da Dissertação

Esta dissertação está respectivamente organizada em: Introdução, Revisão Integrativa da Literatura, Metodologia, Resultados e Discussões, Descrição, Análises e Discussões dos/sobre os encontros formativos realizados e o surgimento de um curso, A compreensão do problema definido para esta pesquisa, Considerações Finais, Referências, Apêndice A (link do produto educacional, hospedado em um site), Apêndice B (Roteiro da Entrevista Semiestruturada), Apêndice C (Formulário Online de Exercício Reflexivo com a Jornada do Herói) e Apêndice D (Questionário Estruturado).

2 REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Apresenta-se agora uma Revisão Integrativa da Literatura em duas partes sobre essa temática, que embasaram o processo de construção e de realização desta pesquisa.

Na primeira parte, destaca-se o processo de coleta de dados e levantamento de produções, cujo foco estivesse na educação musical inclusiva do aluno surdo. Objetivou-se com esta revisão trazer luz ao que se têm produzido na academia dentro do recorte temporal de dez anos, de modo a identificar-se e elencar-se, na segunda parte, aspectos que integrassem conhecimentos que expressassem os desafios, as dificuldades e as possibilidades de educação musical inclusiva de alunos surdos. Como metodologia de análise dessa segunda etapa, utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006).

Para a realização desta revisão integrativa da literatura, observou-se as e orientou-se pelas seis etapas de realização, propostas por Botelho, Cunha e Macedo (2011).

2.1 Educação Musical Inclusiva de Surdos: uma Revisão Integrativa da Literatura

Partindo das concepções de Botelho, Cunha e Macedo (2011), além de uma breve concepção da área da saúde, – uma das que mais se utilizam desse tipo de revisão de literatura -, de Souza, Silva e Carvalho (2010), buscou-se nesta pesquisa a compreensão sobre esse tipo de metodologia de Revisão Bibliográfica Sistemática, de modalidade Revisão Integrativa.

De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 122), o método de Revisão Integrativa pertence à Revisão Bibliográfica Sistemática, cuja definição de Greenhalgh (1997, p. 672) é “[...] uma síntese de estudos primários que contém objetivos, materiais e métodos claramente explicitados e que foi conduzida de acordo com uma metodologia clara e reproduzível”. Trata-se, portanto, de uma metodologia de revisão da literatura de abordagem sistemática distinta da revisão bibliográfica narrativa, amplamente utilizada, por exemplo, em trabalhos acadêmicos, haja vista de que esta pressupõe etapas sequenciais definidas a priori e padronização técnica, claramente reproduzível.

As metodologias de revisão, ainda conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 124-125), são formas de pesquisa amplamente utilizadas nos chamados artigos científicos de revisão, a partir de fontes bibliográficas ou eletrônicas, que visam angariar conjuntos de resultados de estudos de outros autores para fundamentarem-se unidades de teorias sobre determinados temas.

São duas as categorias desses tipos de artigo, sendo a de revisão narrativa e a de revisão sistemática. A de Revisão Narrativa se propõe a apresentar, mapear e discutir descritivamente o estado do conhecimento sobre um tema em especial ou o seu chamado “estado da arte”. De acordo com Ferreira (2002, p. 258), o estado da arte tem

[...] caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

E esse estado do conhecimento na revisão narrativa, diferente da revisão sistemática, é explicitado em trabalhos que objetivam apresentá-lo sem o fornecimento de uma metodologia que sistematize ou aponte caminhos para a busca referencial. Ou mesmo a descrição de critérios avaliativos e seletivos do denominado *corpus* de estudos, isto é, configura-se enquanto um estudo analítico e hermenêutico crítico-pessoal do pesquisador mais aberto por meio de suas inferências e inter-relações, oriundas das fontes citadas.

Em suma, Rother (2007) apud Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 125), atestam que a

[...] revisão narrativa possibilita a aquisição e atualização de conhecimento sobre um determinado tema em curto período de tempo; no entanto, não possui metodologia que viabilize a reprodução dos dados e nem traz respostas quantitativas para determinados questionamentos.

Os artigos de revisão sistemática compreendem a subdivisão em quatro subcategorias, sendo meta-análise, revisão sistemática, revisão qualitativa e revisão integrativa. Esta última, ainda conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127), a partir do exposto por Broome (2006) e, outrossim, por (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; BENEFIELD, 2003; POLIT; BECK, 2006), é definida enquanto um

[...] método específico, que resume o passado da literatura empírica ou teórica, para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular [...] Esse método de pesquisa objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema. A revisão integrativa possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 127).

Embora utilizada amplamente em artigos, foi utilizado esse tipo de revisão neste trabalho a fim de apresentar-se nesta seção de revisão bibliográfica um conjunto de estudos

selecionados com vistas à integração de “[...] opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011, p. 127), sendo essa a explicação do termo “integrativa”, apontada pelos autores. Para fazer-se uma boa revisão deste tipo, faz-se necessária a apresentação do

[...] estado da arte sobre um tema, contribuindo para o desenvolvimento de teorias. O método de revisão integrativa é uma abordagem que permite a inclusão de estudos que adotam diversas metodologias (ou seja, experimental e de pesquisa não experimental (WHITEMORE; KNAFL, 2005, apud BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011, p. 127).

Buscando ampliar as concepções acerca da Revisão Integrativa, inclusive a partir de seu entendimento em uma das áreas onde é recorrentemente utilizada, a da saúde, Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103) a concebem enquanto a

[...] mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular. A ampla amostra, em conjunto com a multiplicidade de propostas, deve gerar um panorama consistente e compreensível de conceitos complexos, teorias ou problemas [...].

Ambos coletivos de autores apresentam seis etapas, que geralmente são consideradas nesse tipo de revisão, conforme a tabela 01.

TABELA 01 – AS SEIS ETAPAS DA REVISÃO INTEGRATIVA

<u>BOTELHO; CUNHA; MACEDO; (2011)</u>	<u>SOUZA; SILVA; CARVALHO; (2010)</u>
1 - Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa	1 - Elaboração da pergunta norteadora
2 - Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão	2 - Busca ou amostragem na literatura
3 - Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados	3 - Coleta de dados
4 - Categorização dos estudos Selecionados	4 - Análise crítica dos estudos incluídos

5 - Análise e interpretação dos resultados**5 - Discussão dos resultados**

6 - Apresentação da revisão/ síntese do conhecimento**6 - Apresentação da revisão integrativa**

Fonte: BOTELHO; CUNHA; MACEDO; (2011) e SOUZA; SILVA; CARVALHO; (2010), elaborada pelo autor

Destarte, considerou-se as etapas apontadas por Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129-133) para a realização desta revisão integrativa da literatura, não excluindo por completo as sugeridas pelos outros autores. O critério de escolha pelo sugerido por Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129-133) foi a clareza de detalhes metodológicos em cada etapa que possibilitou, de maneira mais didática, sua realização metodológica, rigorosa e amplamente detalhada. É mister uma vez mais salientar que o estudo de Souza, Silva e Carvalho (2010) é oriundo de uma área que costuma utilizar de maneira recorrente esse tipo de revisão – a área da saúde. Por isso, considerar-se de algum modo outrossim as múltiplas perspectivas de concepções dessa área mostrou-se deveras fundamental para a realização deste processo.

Parte-se agora para a detalhada descrição de sua realização.

A primeira etapa compreendeu a **identificação do tema e a seleção da questão de pesquisa**. Para tanto, considerou-se os passos apontados pelos autores nesta primeira etapa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 129), sendo eles: definição do problema, formulação de uma pergunta de pesquisa, definição da estratégia de busca, definição dos descritores e definição das bases de dados.

O tema seguiu o estabelecido para esta pesquisa, ou seja, a educação musical inclusiva de alunos surdos enquanto PAEEPEI. A partir do problema de pesquisa estabelecido para este estudo, sendo sua pergunta: como um curso introdutório de formação com vistas à preparação de professores de música para atuarem com alunos surdos, que vise discutir/refletir acerca dos desafios e das dificuldades formativas e apresentar possibilidades, a partir da PEI, podem ampliar as concepções docentes sobre o que é/seja a música para além das sonoro-perceptivas, comumente consideradas na educação musical desses sujeitos? -, indagou-se para a realização desta revisão integrativa: o que têm sido produzido na literatura sobre a educação musical inclusiva de surdos dentro do espectro temporal de dez (10) anos?

A definição da ou das estratégias de buscas concentraram-se em levar-se em conta, tanto quanto possível, produções acadêmicas mais atuais dentro de um período de dez (10) anos - 2011 a 2021 -, sendo essas teses, dissertações e periódicos. E que essas

compreendessem produções em língua portuguesa. Um descritor de sentido amplo central foi definido – *educação musical inclusiva de alunos surdos* – a fim de encontrar-se estudos os mais direcionados possíveis e, a partir deles, definir-se, outrossim inicialmente, as bases de dados, sendo o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca de Teses e Dissertações - BDTD-ibict; Portal de Periódicos da Capes; *Scientific Electronic Library Online* – *Scielo*.

Definidos os caminhos trilhados, partiu-se para a realização e a concretização da segunda etapa da revisão integrativa da literatura - **estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão** - com o supracitado descritor único. Atentou-se ao apontado pelos autores utilizados, que compreendem essa segunda etapa enquanto o uso de base de dados e a busca dos estudos com base nos critérios de inclusão e exclusão.

Os critérios a priori de inclusão foram os de: produções mais atuais dentro de um período de dez (10) anos - 2011 a 2021; apenas trabalhos acadêmicos, sendo essas teses, dissertações e periódicos; produções em língua portuguesa dentro de múltiplos contextos especificamente brasileiros; trabalhos que discorressem especificamente sobre a educação musical inclusiva de alunos surdos em âmbito formal; e estudos que se concentrassem especificamente no trabalho de práticas educativas de professores de música na educação básica.

Os critérios a priori de exclusão foram os de: produções com período de mais de dez anos; produções acadêmicas em âmbitos de ampla especialização – lato sensu, TCC's, monografias, etc.; e trabalhos que não discorressem sobre práticas educativas de educação musical inclusivas de surdos.

Nas buscas por assunto geral em todas as bases de dados, não foram identificadas produções, ainda que com o uso de aspas, com o descritor único definido, fato este que não pode gerar estranhamento. Com a aplicação de operadores *booleanos*, combinando os termos “educação musical inclusiva” *and* “alunos surdos”, ou mesmo com espaçamento entre os termos, tampouco encontrou-se resultados.

Retomando a definição de descritores de busca, bem como ressignificando o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, ampliou-se os sentidos do descritor único definido a priori. Considerando a presença da música em perspectiva inclusiva não apenas em âmbitos formais de educação básica, mas também e, principalmente, em âmbitos não-formais e informais, definiu-se seis descritores: “educação musical de surdos”; “professores de música e surdos”; “música e surdos”; “música e surdez”; “música e deficiência auditiva”; “ensino de música e deficiência auditiva”.

Nos critérios de inclusão, considerou-se âmbitos formais e não-formais, até mesmo informais, além de práticas educativo-musicais com alunos surdos de professores e pesquisadores em geral nas áreas de educação e artes.

A partir do uso de operadores *booleanos* e munidos dessas novas combinações de descritores e critérios de inclusão, aplicou-se o primeiro deles: “educação musical de surdos”. Com esse, os resultados foram melhor definidos e angariados. Porém, esses ainda se mostraram bastante amplos, haja vista de que não se adequavam ao recorte do problema para esta revisão integrativa – educação musical inclusiva de surdos. Embora esses tratassem sobre educação musical de surdos, ampliavam este âmbito em seus amplos espectros, versando sobre tecnologias assistivas de fruição e educação musical de e para surdos, compreensões e experiências/vivências musicais dos surdos, entre outros.

Com os resultados ainda insuficientes e bastante amplos para responder-se o problema definido para esta revisão, decidiu-se, do mesmo modo, ampliar-se as bases de dados, considerando revistas, anais de congressos, encontros e revistas especializadas em música e educação musical. Desse modo, partiu-se, então, para a ampliação da realização da terceira etapa sugerida pelos autores, a **Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados**, que compreendem: leitura dos resumos, das palavras-chaves e dos títulos das publicações; a organização dos estudos pré-selecionados; a identificação dos estudos selecionados.

Com a realização dessa etapa, foram lidos os resumos das produções, elencadas suas palavras-chaves e seus títulos, e chegou-se ao quantitativo de 13 dissertações e 24 artigos. Em âmbito de doutorado, foram encontradas apenas uma tese de 2009, essa anterior ao recorte temporal estabelecido. Entretanto, por se tratar de um estudo aprofundado sobre a temática, deliberou-se considerá-lo ainda assim como base bibliográfica, pois, outrossim, serviu de referência fundamental, inclusive, para a pesquisa de campo deste trabalho por suas contribuições ao conhecimento sobre o tema.

Sendo assim, os quantitativos de estudos encontrados para esta revisão somaram 13 dissertações de mestrado, 19 artigos e 01 tese.

Na quarta etapa (**Categorização dos estudos selecionados**), que compreende - elaboração e uso da matriz de síntese; categorização e análise das informações; formação de uma biblioteca individual; análise crítica dos estudos selecionados; -, elaborou-se um quadro inicial de matriz de síntese e realizou-se e organizou-se o processo de categorização em 04 categorias emergentes a partir dos processos realizados na terceira etapa.

Devido ao amplo espectro de práticas musicais com surdos identificadas nessas produções acadêmicas encontradas, foram sintetizadas 04 categorias emergentes, sendo: 1) educação musical de surdos; 2) educação musical inclusiva de surdos; 3) musicalidade surda; 4) ferramentas pedagógico-musicais para surdos.

Categorização, conforme Bardin (2006), é definida enquanto a

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2006, p. 117)

A fim de garantir-se a consistência desta revisão integrativa da literatura, utilizou-se Bardin (2006) como metodologia de análise dos trabalhos acadêmicos, encontrados e definidos enquanto *corpus* textual, para a análise dos conteúdos de suas mensagens, de modo que se justificassem as quatro (04) categorias a priori até o momento elencadas. Utilizou-se, destarte, sua metodologia Análise de Conteúdo, que consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2006, p. 38).

Aproximando Bardin (2006) dos seis passos apresentados por Botelho, Cunha e Macedo (2011), pareceu clara e relevante a escolha da Análise de Conteúdo para esta revisão. A autora sintetiza sua metodologia de análise em três macroetapas que se concatenaram, na visão do pesquisador, coerentemente com a preparação e a realização de uma revisão integrativa. No que ela compreende enquanto Pré-análise, pôde-se identificar similaridade nas etapas. Nessa pré-análise, a autora sugere a chamada leitura flutuante do material; a escolha de documentos ou outras mensagens que constituirão textos e mensagens a serem analisados, a priori ou a posteriori; reunir esse conjunto textual o qual constituirá, em ampla medida, o *corpus* de análise a partir de procedimentos de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formulação de hipóteses a partir de objetivos; e preparação do material. Isto é, tais processos que compreendem a pré-análise da

Análise de Conteúdo se aproximaram em alguns aspectos da preparação para a revisão integrativa da literatura.

No que a autora aponta como sendo a Exploração do Material, compreenderam-se a codificação e a categorização. Trata-se da codificação de recortes de unidades de registro e de contexto. As unidades de registro foram aqui a codificação de palavras que se aproximavam do tema (palavra e tema) – educação musical de surdos – nos documentos que se tratou de *corpus* constituídos dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves das dissertações, dos artigos e da tese encontrados. Para as unidades de contexto, foram consideradas as pertinências ao tema e ao problema definidos para esta revisão, amalgamados aos apontados para a realização desta pesquisa.

A enumeração foi realizada de acordo com a presença, coocorrência e frequência com que os termos foram fenomenologicamente se apresentando na exploração do *corpus* de análise considerado e, partindo para a categorização, que igualmente constituiu essa macro etapa de exploração do material, as aproximações de sentidos nas interpretações foram realizadas a partir do critério semântico, ou seja, do significado das palavras e das expressões que mais foram apontadas nos títulos e nas palavras-chaves.

Assim sendo, a partir do expresso por Bardin (2006), é que se chegou nas 04 categorias emergentes explicitadas para esta revisão – educação musical de surdos, educação musical inclusiva de surdos, musicalidade surda e ferramentas pedagógico-musicais de surdos. Emergentes, pois essas surgiram da análise dos documentos que constituíram o *corpus* textual – resumos, palavras-chaves e títulos – nas/das unidades de registro (palavras e tema). E a pertinência ao tema, as unidades de contexto, bem como a enumeração, foram suas coocorrências, frequências e presenças no *corpus* textual constituído por dissertações, tese e artigos.

Para que se possa compreender com maior clareza o como chegou-se nessas quatro categorias, bem como corroborando o expresso por Botelho, Cunha e Macedo (2011), que inferem ser indispensável para uma revisão de literatura a sua possibilidade de reprodução metodológica, acompanha-se agora todo o processo de busca e análise a partir das palavras-chaves e dos títulos dos trabalhos – tese, dissertações e artigos. Faz-se primeiramente a explicitação do processo das dissertações e tese, seguido pelo processo realizado para os artigos e as sínteses dos dois.

O conjunto de dissertações e tese, encontradas a partir dos seis descritores ressignificados e recombinações literalmente e aplicados os devidos operadores *booleanos* - *and* e *or* - com o uso de aspas – “educação musical de surdos”; “professores de música e

surdos”; “música e surdos”; “música e surdez”; “música e deficiência auditiva”; “ensino de música e deficiência auditiva”; - a partir do grande eixo/tema “Educação musical inclusiva de alunos surdos”, resultaram em 13 dissertações e 01 tese fora do espectro temporal de 10 anos no que se refere a trabalhos em programas de mestrado e doutorado.

Para se chegar à categorização em 04 categorias, conforme Bardin (2006), foram realizados os processos de Pré-análise e Exploração do Material, sempre aproximando esse processo da Análise de Conteúdo manual aos seis passos para a Revisão Integrativa da Literatura, conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011). Na fase de Exploração do Material, foram lidos resumos, títulos e palavras-chaves. Na fase de codificação, foram recortadas unidades de registro e de contexto. Tendo os títulos e os resumos já apontado alguns aspectos de categorização, foram concentrados processos de codificação a partir, principalmente, das palavras-chaves com dois objetivos: se os descritores usados até então eram adequados para a identificação dos trabalhos pertinentes e se as categorias emergentes, oriundas dos títulos e dos resumos, eram suficientes para os processos de exaustão.

Desse modo, foram codificadas as palavras-chaves, primeiramente elencando-as por unidades de registro, ordenadas por ano de realização, de 01 a 13. Apenas os descritores “professores de música” e “deficiência auditiva” não indicaram ocorrência ou frequência nas buscas de teses e dissertações.

No intuito de verificar se havia algum trabalho a mais que se aproximasse tanto quanto possível do problema desta revisão integrativa, com o uso de combinações apontadas pelas palavras-chaves do conjunto de dissertações e tese, percebeu-se uma saturação ou, o denominado por Bardin (2016), uma exaustão, pois os mesmos trabalhos começaram a se repetir.

Elencadas as devidas palavras-chaves por unidades de registro e de contexto, foram codificadas por enumeração de presença. Sendo esse processo feito manualmente, estabeleceram-se códigos de análises em suas respectivas cores. Nas 13 dissertações e 01 tese, foram identificadas 24 presenças em unidades de registros. Para cada unidade de registro e contexto, enumerada em ocorrência/presença, estabeleceu-se um código, que compreendem grifos, circulações e uma circulação ondulada, bem como uma cor correspondente para cada qual.

Definidos os códigos e as cores, partiu-se então para a codificação manual das palavras-chaves em suas frequências, dispostas na ordenação das 13 dissertações e da 01 tese. Somou-se o quantitativo de 50 frequências, sendo 47 nas dissertações e mais 03 na tese.

Quanto aos artigos, foi realizado o mesmo processo utilizado com as dissertações. Foram encontrados 24 artigos. Todos eles foram elencados por ano de realização e analisados os seus títulos, seus resumos e suas palavras-chaves. Conforme igualmente ocorrido com as dissertações, nessa análise a priori induziu-se categorias de pré-análise bastante similares. A fim de também verificar se os descritores estavam bem direcionados para o máximo de identificação de trabalhos pertinentes a esta revisão, organizou-se a ordenação dos artigos por ano e a disposição de suas palavras-chaves.

Distintamente das buscas por teses e dissertações, os resultados de artigos identificados para esta revisão integrativa consideraram o descritor “deficiência auditiva”, assim como surgiram um conjunto de novas palavras-chaves não indicadas anteriormente nas 24 ocorrências apontadas nas buscas por teses e dissertações. Com essa ampliação de palavras-chaves, utilizou-se os descritores apontados nos artigos e a busca se ampliou, pertinente e significativamente. Os descritores foram lançados inclusive na plataforma do *Google Acadêmico* e até mesmo em revistas especializadas em educação musical, como a Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical.

Elencadas as devidas palavras-chaves por unidades de registro e de contexto, foram codificadas tais quais anteriormente por enumeração de presença. Sendo esse processo igualmente feito manualmente, estabeleceram-se outrossim códigos de análises em suas respectivas cores, mantendo alguns códigos utilizados na análise e exploração do material das dissertações e tese, e foi-se agregando outros códigos à medida que esses foram aparecendo nas outras palavras-chaves indicadas nos artigos.

Nos 24 artigos, foram identificadas 36 presenças/ocorrências em unidades de registros. Percebeu-se um aumento de palavras-chaves em amplo espectro de não-ocorrência no *corpus* de dissertações e tese, tais como “sensibilidade”, “criança com deficiência auditiva”, “robótica”, “musicoterapia”, “subjetividade”, etc. Do mesmo modo, realizou-se a análise de conteúdo dos estudos encontrados a partir de suas palavras-chaves e títulos. Para cada unidade de registro e de contexto enumerada em ocorrência/presença, estabeleceu-se um código, que compreenderam grifos, grifos ondulados, circulações e circulação ondulada, bem como, para cada qual, uma cor correspondente.

Para as coocorrências tanto nos artigos quanto nas dissertações e tese, foram mantidas as mesmas cores e os mesmos códigos. Como houve uma ampliação de espectro de unidades de registro, atribuiu-se outras cores à medida que ia sendo necessário.

Para os artigos, somou-se o quantitativo de 63 frequências. Retomando o total de unidades de registro/ocorrências das dissertações e tese e dos artigos, obteve-se, portanto,

24 em uma e 36 em outra, respectivamente, totalizando 60 unidades de registro/ocorrências. Quanto às frequências das ocorrências, foram 50 para as dissertações e tese e 63 para os artigos. Somando-se o total de frequências das palavras-chaves das dissertações/teses e dos artigos, somou-se 113 frequências.

Foram estabelecidas quatro cores para a aproximação de sentido e significação entre as palavras, bem como aproximação por maiores frequências, agrupadas em 04 grupos, sendo vermelho, preto, azul e verde. Finalmente, as 04 categorias emergentes estabelecidas para esta revisão foram as de: 1) **educação musical de surdos**; 2) **educação musical inclusiva de surdos**; 3) **musicalidade surda**; 4) **ferramentas pedagógico-musicais para surdos**.

A categorização foi organizada cada qual em uma cor a fim de que se possam identificá-las e correlacioná-las à seus respectivos anos, autores, títulos, origem de realização, palavras-chaves e programas de pós-graduação, no que se refere às dissertações e tese e, quanto aos artigos, agregou-se a revista/publicação de origem, conforme expresso e *integrativamente* organizado no quadro 01.

QUADRO 01 – DISSERTAÇÕES

N./Ano	Autor(a)	Título	Origem	Palavras-chave	Programa
01 – 2019	MATHIAS	NARRATIVAS DE PESSOAS SURDAS QUE APRECIAM MÚSICA	UFSCar Campus Sorocaba	Educação especial; Música; Surdez;	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd-So
02 – 2019	NASCIMENTO	ENSINO DE MÚSICA PARA SURDOS: a prática educativa desenvolvida na ONG Instituto Inclusivo Sons do Silêncio	UFPB	Prática educativa; Educação musical; Ensino de música para Surdos; Surdez; ONG;	Programa de Pós-graduação em Música PPGM
03 - 2017	PAULA	MODOS DE VIVÊNCIA DA MUSICALIDADE DA PESSOA SURDA	UnB	Vivência; Musicalidade; Cultura Surda; Perspectiva Histórico-Cultural; Educação musical;	Programa de Pós-graduação em Educação PPGE
04 - 2017	SILVA	TRADUÇÃO DE MÚSICA & EDUCAÇÃO DE SURDOS	UNIR	Música; Cultura; Educação; Tradução – Interpretação; Filologia Política;	Programa de Pós-graduação em Letras PPGL
05 - 2017	DUARTE	UMA FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL DOS SURDOS	UNICAMP	Musica; Surdez; Tecnologia; Educação Musical;	Programa de Pós-graduação da Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação CPG-FEEC
06 - 2016	SOBREIRO	COMPREENSÃO MUSICAL DE ADOLESCENTES SURDOS: um estudo exploratório	UFMG	Educação Musical; Educação Musical Especial; Surdez; Compreensão Musical	Programa de Pós-graduação em Música PPGMUS
07 -	PEREIRA	A UTILIZAÇÃO DE	UFU	Música; Surdez;	Programa de Pós-

2016		TECNOLOGIA PARA AMPLIAR A EXPERIÊNCIA SONORA/VIBRATÓRIA DE SURDOS		Tecnologia;	graduação em Artes PPGA
08 - 2015	LIMA	MÚSICA E SURDEZ: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular	UFRN	Ensino de Música; Surdez; Educação Inclusiva;	Programa de Pós-graduação em Educação PPGED
09 - 2015	GRIEBELER	EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ: cenas inclusivas	UDESC	Educação Musical; Música e Surdez; Educação Inclusiva;	Programa de Pós-Graduação em Música – PPGMUS
10 - 2015	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	UFU	Musicalização; Inclusão; Surdez;	Programa de Pós-graduação em Artes PPGA
11 - 2014	KUNTZE	A RELAÇÃO DO SURDO COM A MÚSICA: representações sociais	UDESC	Educação Musical; Educação Musical Especial; Música e Surdez;	Programa de Pós-graduação em Música PPGMUS
12 - 2014	MAGALHÃES	O DESENVOLVIMENTO MUSICAL E A INTERAÇÃO DE ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA REGULAR DE ENSINO: um estudo de caso	UFRJ	Educação Musical; Surdez; Inclusão;	Programa de Pós-graduação em Música PPGM
13 - 2013	BOGAERTS	EDUCAÇÃO MUSICAL NA DIVERSIDADE: um estudo de caso com alunos surdos e ouvintes em uma escola regular de ensino	UFRJ	Educação Musical - Educação de surdos - Educação Inclusiva	Programa de Pós-graduação em Música PPGM

Fonte: elaborado pelo autor

Na quinta etapa da revisão integrativa da literatura (**Análise e interpretação dos resultados**), conforme ainda Botelho, Cunha e Macedo (2011), que compreende a discussão dos resultados, parte-se para a explicitação destes começando pelo conjunto de dissertações, seguido pelos dos artigos.

No quadro acima, na primeira coluna, onde se lê N./Ano, considerou-se a ordem estabelecida para a sequência de dissertações de 01 a 13 (Dissertação 01, dissertação 02, dissertação 03... e assim por diante). Pode-se analisar que no *corpus* de dissertações há um predomínio de universidades públicas – federais e estaduais. Não foi identificado nenhum trabalho oriundo de universidades particulares. A maioria das universidades estão situadas na **região sudeste** da federação (07 universidades), sendo: SP (02); RJ (02); MG (03).

O maior número da **região sudeste** é o do estado de MG, com três trabalhos, sendo 02 da UFU – Universidade Federal de Uberlândia e 01 da UFMG – Universidade Federal do Estado de Minas. O estado do RJ teve 02 trabalhos, sendo os 02 da UFRJ – Universidade

Federal do Rio de Janeiro, seguido pelo estado de SP, com 01 na UFScar – Universidade Federal de São Carlos, e outro na UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

As **Regiões Sul e Nordeste** vêm em seguida, com 02 trabalhos em cada região, tendo o estado de SC apresentado 02 trabalhos na mesma instituição (UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina). Na **Região Nordeste**, foram identificados 01 trabalho da PB (UFPB – Universidade Federal da Paraíba) e 01 do RN (UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte). A tese encontrada é da **Região Sul**, com 01 trabalho do RS (UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Na **Região Centro-Oeste** foi encontrado 01 trabalho de Brasília (UnB – Universidade de Brasília). A **Região Norte** apresentou igualmente 01 trabalho de RO (UNIR – Universidade Federal de Rondônia). Esses dados demonstraram que há uma predominância de estudos realizados em universidades de gestão federal.

No que diz respeito a se houve balanço ou discrepância no quantitativo entre autores masculinos e femininos, foram encontrados 08 trabalhos realizados por mulheres (**01 deles tratou-se de uma tese e 02 deles realizados por professoras de música, uma surda e outra, D.A**) e 05 realizados por homens. O fato da presença de professoras de música surdas/D.A's na pós-graduação stricto-sensu mostrou-se fundamental para que mais surdos possam buscar a pesquisa e promover movimentos ainda mais significativos neste âmbito da educação musical desta comunidade, assim como a presença maior de mulheres em âmbitos superiores podem reforçar e aprofundar os estudos sobre gênero e o acesso ao ensino superior desta amostra.

Quanto às modalidades de programas de pós-graduação e linhas de pesquisa, o maior número se concentrou em **Programas de Mestrado em Música (06 trabalhos)**, seguido por – **Mestrado em Educação (04 trabalhos, sendo 01 tese); Mestrado em Artes (02 trabalhos); Mestrado em Letras (01 trabalho); Mestrado em Engenharia-Elétrica (01 trabalho)**.

No quadro 02, destaca-se a tese encontrada.

QUADRO 02 – TESE

Ano	Autor(a)	Título	Origem	Palavras-chave	Programa
2009	FINCK	ENSINANDO MÚSICA AO ALUNO SURDO: perspectivas para ação pedagógica inclusiva	UFRGS	Educação Musical. Surdez; Inclusão;	Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU

Fonte: elaborado pelo autor

Percebeu-se que há um número expressivo de produções, sobretudo no que se refere a dissertações de mestrado – 13 trabalhos. No entanto, no entendimento do pesquisador, tratou-se ainda de um quantitativo pequeno, o que denota falta de aprofundamentos da/na discussão sobre a educação musical de sujeitos surdos em perspectiva para a educação inclusiva em âmbitos superiores de educação. Tal diagnóstico igualmente corrobora os aspectos apontados na primeira seção desta revisão de literatura. À luz de diversos autores que discorrem sobre a relação música/surdez, esses reforçam que a relação dos sujeitos surdos é ainda muito distanciada com a música por estigmas que se lhes são atribuídos, histórica e cotidianamente enquanto identidades sociais virtuais, conforme Goffman (1988), o que inviabiliza a fruição natural e cultural própria de suas musicalidades inatas, salvo se se diagnosticarem suas “*amusias*”, conceito este sobre o qual discorrer-se-á mais especificamente em outra seção.

Ao olhar-se para as 04 categorias emergentes aqui elencadas, observa-se que o número de produções que discorrem sobre educação musical inclusiva de surdos é maior do que os dos pertencentes às outras três categorias. Porém, do mesmo modo trata-se de um número ainda inexpressivo, o que reforça que este diagnóstico aponta a necessidade de mais estudos em âmbito de mestrado ou que visem levar ao doutorado maiores aprofundamentos sobre e a partir do tema.

Com apenas 01 resultado no doutorado, denotou-se grande lacuna de estudos mais atualizados neste contexto superior de pesquisa. E cabe ressaltar uma vez mais que este estudo está fora do recorte temporal estabelecido para esta revisão integrativa; ou seja, é urgente que novos pesquisadores sobre educação musical de surdos se proponham a estudá-lo mais amplamente no doutorado. Do mesmo modo, é mister apontar que esse trabalho de doutorado, da professora doutora Regina Finck Schambeck, da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC -; é um marco inicial dentro da temática educação musical de surdos, que acabou contribuindo com literaturas específicas internacionais e uma fundamental pesquisa-ação, ensinando música para alunos surdos em contexto inclusivo. Pode-se inferir que todos os trabalhos aqui elencados até o momento, inclusive esta dissertação de mestrado, nasceram inspirados e embasados por essa tese.

A fim de que se possa olhar com maior atenção para esses dados de estudos em âmbitos de mestrado e doutorado, veja-se a tabela 02.

TABELA 02 – QUANTITATIVO DE DISSERTAÇÕES E TESE

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERÍODO/ANOS	ÂMBITO
1 - EDUCAÇÃO MUSICAL DE SURDOS	01	01 – 2019	Mestrado
2 - EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA DE SURDOS	*07	01 – 2016 03 – 2015 01 – 2014 01 - 2013 *01 – 2009 (fora do recorte temporal)	Mestrado Tese
3 - MUSICALIDADE SURDA	04	01 – 2019 02 – 2017 01 – 2014	Mestrado
4 - FERRAMENTAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS PARA SURDOS	02	01 – 2017 01 – 2016	Mestrado

Fonte: elaborado pelo autor

Os trabalhos dentro da categoria **educação musical inclusiva de surdos somaram 06 trabalhos**, haja vista de que um deles encontrou-se fora do recorte temporal. Portanto, é a categoria que somou mais trabalhos entre **2013 e 2016**, seguidos pelas categorias de **musicalidade surda - 04 trabalhos entre 2014 e 2019; ferramentas pedagógico-musicais para surdos – 02 trabalhos entre 2016 e 2017; educação musical de surdos – apenas 01 trabalho no ano de 2019**. Infere-se, portanto, que as categorias mais recentes/atuais de trabalhos acadêmicos de dissertações e teses sobre a relação música e surdez são as de **educação musical de surdos** e de **musicalidade surda** (2019). Do mesmo modo, este diagnóstico aponta a necessidade de atualização de estudos em âmbito de programas de mestrado que discorram especificamente sobre **educação musical inclusiva de surdos** - a delimitação desta revisão e desta pesquisa – haja vista o último deles ter sido realizado no ano de 2016.

De igual forma pode-se observar que os anos 2015 e 2017 foram os dois anos que mais tiveram trabalhos realizados dentro das categorias de **educação musical inclusiva de surdos, musicalidade surda e ferramentas pedagógico-musicais para surdos** no Brasil – 03 trabalhados para cada ano. Em contrapartida, em 2019, tivemos no Brasil apenas 02 trabalhos, sendo **01** na categoria **educação musical de surdos** e **01** na de **musicalidade surda**.

No ano de 2018 não se produziu nenhum trabalho de tese ou de dissertação. No ano de 2016, igualmente apenas 02 trabalhos foram produzidos, sendo **01** na categoria de **educação musical inclusiva de surdos** e 01 na de **ferramentas pedagógico-musicais para**

surdos, seguido por 2014 também com dois trabalhos - **01** na de **educação musical inclusiva de surdos** e **01** na de **musicalidade surda**.

Quanto às produções de artigos, foram organizadas e integradas as seguintes publicações, conforme o quadro 03.

QUADRO 03 – ARTIGOS

Ano	Autor(a)	Título	Origem
01 - 2020	XAVIER E JUNIOR	“O QUE OUVEMOS?": a musicalização nas escolas e o aluno surdo	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento
02 - 2020	BENITES E SILVEIRA	UTILIZANDO ROBÓTICA PARA PERMITIR A EXPERIÊNCIA MUSICAL DE CRIANÇAS SURDAS POR MEIO DA VIBRAÇÃO: visão prática	RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação
03 - 2020	SILVA, ALVES, CASTRO E VARELA	EDUCAÇÃO MUSICAL DE SURDOS: CARACTERÍSTICAS, BARREIRAS E PRÁTICAS EXITOSAS	SCIELO
04 - 2019	SOUZA, SANTOS E BRAGA	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE MÚSICA ESCOLAR VOLTADO PARA TURMAS MISTAS	Revista Intellectus
05 - 2019	SILVA E ANSAY	MÚSICA NO COTIDIANO DE PESSOAS SURDAS: desafios e possibilidades para o trabalho do educador musical e musicoterapeuta	UBAM - Revista Brasileira de Musicoterapia União Brasileira das Associações de Musicoterapia
06 - 2019	SANTOS E LEITE	ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM SURDEZ: Limites e possibilidades da prática docente	Anais da 22ª Semana de Mobilização Científica – SEMOC - UCSAL
07 - 2019	BRITO E KELMAN	DIMENSÃO SUBJETIVA DE ESTUDANTES SURDOS DIANTE DA MUSICALIDADE: Um estudo em escola pública com perspectiva bilíngue no Amazonas	II Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade Centro Universitário de Brasília – UNICEUB
08 - 2019	SÁ, BATISTA E SANTOS	AURIS KEYBOARD: ferramenta de auxílio ao treinamento de percepção musical para pessoas	Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

		surdas	
09 - 2019	MATHIAS	Produção acadêmica sobre música e surdez: o que revelam as publicações brasileiras	Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
10 - 2017	DUARTE E JUNIOR	SURDOS NA SALA DE AULA: um relato de inclusão no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia	Revista África e Africanidades
11 - 2017	VARGAS E SOUSA	MÚSICA PARA OS SUJEITOS SURDOS: expressividade e paralinguagem	South American – Journal of Basic, Technical and Technological
12 - 2017	SCHAMBECK	VENDO, SENTINDO E TOCANDO: processos de musicalização de crianças surdas	Revista Orfeu – UDESC
13 - 2016	NICOLODELLI	EDUCAÇÃO E SURDEZ: a inclusão na aula de música	XVII Encontro Regional Sul da ABEM
14 - 2016	BONDIOLI	O PAPEL DA MÚSICA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	ENIAC – Educação Básica e Superior Anais do IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio
15 2016	BRITO E KELMAN	DIÁLOGO ENTRE MÚSICA E SURDEZ? REFLEXÃO EM TORNO DE POSSIBILIDADES OU NÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL À ESTUDANTES SURDOS.	I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva / 13 Jornada de Educação Especial
16 - 2015	MENÊSES	ATIVIDADES MUSICAIS DE INTERAÇÃO COM ALUNOS SURDOS: uma proposta desafiadora para profissionais da educação especial	II Congresso Paraense de Educação Especial – I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará
17 - 2015	REILY E OLIVEIRA	PRÁTICAS MUSICAIS COM ALUNOS SURDOS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: acesso e participação	Revista Crítica Educativa (Sorocaba/SP)
18 - 2015	VIANA E SILVA	EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: um estudo a partir dos batuqueiros silêncio	II CONEDU – Congresso Nacional de Educação
19 -	GOMES E AKEHO	MUSICALIZAÇÃO	Revista

2014		PARA SURDOS: contextualização e possibilidades de abordagem	Formação@Do cente
20 - 2014	OLIVEIRA	O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO SURDO A PARTIR DA MÚSICA	Revista Virtual de Cultura Surda
21 - 2014	KUNTZE E SCHAMBECK	ENSINO DE MÚSICA: PERSPECTIVAS DE UMA PROFESSORA SURDA.	Revista Educação, Artes e Inclusão - GPEAI/UEDES C
22 - 2013	LIMA E ALVES	ENSINO DE MÚSICA E SURDEZ: UM DIÁLOGO EMERGENTE NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE NATAL/RN	VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
23 - 2012	PEREIRA	ATIVIDADE MUSICAL COM SURDOS: percussão corporal	VII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação
24 - 2012	GALVÃO, AMUI E ZANINI	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: uma proposta de ensino da música para surdos	ResearchGate - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás (UFG)

Fonte: elaborado pelo autor

Na primeira coluna, onde se lê N./Ano, considera-se a ordem estabelecida para a sequência de artigos de 01 a 24. Pode-se analisar que houve publicações oriundas de revistas especializadas em música, como a da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, revistas eletrônicas acadêmicas de universidades públicas, congressos de tecnologia/inovação, encontros de educadores, congressos de educação, simpósios, revistas específicas de culturalidades surdas e de formação docente.

A fim de que se possa olhar quantitativamente com maior atenção para esses dados de estudos em âmbitos de artigos e publicações, veja-se a tabela 03.

TABELA 03 – QUANTITATIVO DE ARTIGOS E PUBLICAÇÕES

CATEGORIA	QUANTIDADE	PERÍODO/ANOS	ÂMBITO
1 - EDUCAÇÃO MUSICAL DE SURDOS	07	01 - 2020 02 - 2019 02 - 2015 01 - 2014 01 - 2012	Artigo

2 - EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA DE SURDOS	10	01 – 2020 01 – 2019 02 – 2017 02 - 2016 01 – 2015 01 – 2014 01 - 2013 01 - 2012	Artigo
3 - MUSICALIDADE SURDA	05	02 – 2019 01 – 2017 01 - 2016 01 – 2014	Artigo
4 - FERRAMENTAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS PARA SURDOS	02	01 – 2020 01 – 2019	Artigo

Fonte: elaborado pelo autor

Os artigos dentro da categoria **educação musical inclusiva de surdos** igualmente mostrou-se como a maior categoria; somaram **10 trabalhos**, sendo a categoria que também mais somou trabalhos dentro do **período entre 2012 a 2020**, seguida pelas categorias **educação musical de surdos, com 07 trabalhos entre 2012 e 2020 e musicalidade surda, com 05 trabalhos entre 2014 e 2019**. A categoria **ferramentas pedagógico-musicais para surdos somou apenas 02 trabalhos – entre 2019 e 2020**. Os dados demonstraram, portanto, que os artigos mais recentes/atuais (ano de 2020) estão dentro das categorias de **educação musical de surdos, educação musical inclusiva de surdos e de ferramentas pedagógico-musicais para surdos**.

Porém, somam apenas 03 artigos, 01 de cada categoria, sendo a categoria de **ferramentas pedagógico-musicais para surdos** os mais atuais se comparados com os da categoria de **educação musical inclusiva de surdos** que, embora apresentem tal qual 01 estudo no ano de 2020 e outro no ano de 2019, apresenta o maior espectro temporal desde o ano de 2012. Destarte, e do mesmo modo, faz-se necessário um maior quantitativo de artigos que discorram sobre a educação musical em âmbito de PEI sendo o aluno surdo o PAEE.

Pode-se observar também que o ano de 2019 foi o ano com mais produções – 06 publicações –, sendo **educação musical de surdos e musicalidade surda – 02 publicações; educação musical inclusiva de surdos – 01 publicação; musicalidade surda – 02 publicações; e ferramentas pedagógico-musicais para surdos – 01 publicação**. Tal e

qual expresso na análise de dissertações e tese, o ano de 2018 não produziu nenhuma publicação.

No ano de 2017, houve um total de 03 publicações, sendo **educação musical inclusiva de surdos – 02 publicações** e **musicalidade surda – 01 publicação**. Em 2016, houve igualmente um total de **03 publicações**, sendo 02 nas categorias de **educação musical inclusiva de surdos** e uma na de **musicalidade surda**. Em 2015, foram publicados também 03 artigos, sendo **educação musical inclusiva de surdos – 02 publicações** e **musicalidade surda – 01 publicação**. No ano de 2013, foi publicado 01 artigo na categoria **educação musical inclusiva de surdos**. Já o ano de 2012 contou com 02 publicações - **educação musical de surdos – 01 publicação** e **educação musical inclusiva de surdos – 01 publicação**.

Mostrou-se curioso o fato de que no ano de 2018 não houve publicações de artigos nem de tese/dissertações, bem como o ano de 2013 não contou com defesas de trabalhos acadêmicos na área. São anos que cabem uma análise mais aprofundada de abordagem com lente em aspectos sociopolíticos nos quais o Brasil esteve inserido, dos quais não se encarregará este estudo, sugerindo-se aqui uma lacuna passível de ser pesquisada por outros trabalhos.

Cabe ressaltar que tais inferências sobre os dados coletados compreende apenas as publicações que constituíram o *corpus* de análise para esta revisão integrativa da literatura, que concatenassem com o tema e o problema específico, delimitados e definidos para este estudo. Outro aspecto que cabe aqui ressaltar é que outros trabalhos porventura possam ter ficado de fora do espectro ou do recorte temporal desta revisão por não ter sido possível seus acessos junto às bases de dados. Deste modo, não se trata de sobremaneira, os dados explicitados nesta revisão integrativa da literatura, de dados definitivos.

Ficou, portanto, quantificado e categorizado/pré-analisado em 04 categorias emergentes os totais parciais de 01 tese de doutorado, 13 dissertações de mestrado e 24 artigos e publicações, totalizando 38 trabalhos, lembrando que 01 tese alocou-se fora do recorte temporal para esta revisão integrativa. Sendo assim, de 2011 a 2021, um total de 37 trabalhos, entre dissertações e artigos, foram categorizados em quatro categorias emergentes – **educação musical de surdos; educação musical inclusiva de surdos; musicalidade surda; ferramentas pedagógico-musicais para surdos** -, conforme se pode ver na tabela 04.

<u>CATEGORIA</u>	<u>TOTAL</u>
Educação musical de surdos	08
Educação musical inclusiva de surdos	17
Musicalidade surda	09
Ferramentas pedagógico-musicais para surdos	04

Fonte: elaborado pelo autor

De acordo com o explicitado na tabela acima, infere-se que o maior quantitativo de estudos se centraram na **Educação Musical Inclusiva de Surdos** e na **Musicalidade Surda**. Os dados mostraram que parece haver uma preocupação com o como a música está inserida na educação, seja em âmbitos formais e não-formais, até mesmo nos informais, que demonstram de que há mínimos esforços na compreensão do como se dá ou pode-se dar este processo. Tal aspecto mostrou-se positivo, haja vista de que o contato com a música desses sujeitos se dá hegemonicamente na escola e o responsável direto pela aproximação do surdo com sua musicalidade é muitas vezes de seu professor de música.

No mesmo sentido pareceu mostrar-se uma realidade presente o interesse por compreender o como se dá a musicalidade desses sujeitos, bem como a preocupação em “desestigmatizá-los” e diminuir-se as atribuições de identidades sociais virtuais à eles direcionadas, segundo Goffman (1988), sobretudo as de sujeitos “*amusicais*” por puro preconceito ou ampla concepção sobre o que é/seja a música. Isso demonstrou que é papel igualmente da escola e dos professores de música reforçarem tais movimentos decoloniais de “audismos” e “ouvintismos”, compreendendo o conceito de música para além dos parâmetros do som, centrados, percebidos e fruídos apenas no ouvir, na audição mecânica do sistema auditivo. Faz-se necessário o advento da musicalidade inata dos alunos surdos, suas musicalidades internas que se expressam enquanto musicalidades externas e as relações com a música como um todo. E tais movimentos podem mostrarem-se possíveis em processos de formação continuada de professores de música atuantes nos distintos âmbitos, sobretudo no da educação básica, o que, criticamente, aponta-se neste estudo de que o mesmo não é realizado.

Em suma, como este trabalho pretendeu olhar para o que têm sido produzido dentro do âmbito de educação musical inclusiva de alunos surdos, bem como sendo essas

referências levantadas e integradas deveras relevantes, apresenta-se agora o quadro 04, síntese dos trabalhos encontrados com integração de conhecimento entre e com foco neste recorte – **educação musical inclusiva de surdos**. Na sequência, algumas considerações sobre as outras categorias.

QUADRO 04 – ARTIGOS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA DE SURDOS

<u>Tipo/Ano</u>	<u>Autor (a)</u>	<u>Título</u>	<u>Origem</u>	<u>Palavras-chave</u>
Artigo 2020	XAVIER E JUNIOR	“O QUE OUVEMOS?”: a musicalização nas escolas e o aluno surdo	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento	Música; Surdez; Sensibilidade; Educação;
Artigo 2019	SOUZA, SANTOS E BRAGA	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE MÚSICA ESCOLAR VOLTADO PARA TURMAS MISTAS	Revista Intellectus	Inclusão; Música; Surdez, Pesquisa;
Artigo 2017	DUARTE E JUNIOR	SURDOS NA SALA DE AULA: um relato de inclusão no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia	Revista África e Africanidades	Não indicadas
Artigo 2017	SCHAMBECK	VENDO, SENTINDO E TOCANDO: processos de musicalização de crianças surdas	Revista Orfeu – UDESC	Educação musical; Crianças surdas; Inclusão.
Artigo 2016	NICOLODELLI	EDUCAÇÃO E SURDEZ: a inclusão na aula de música	XVII Encontro Regional Sul da ABEM	Surdez; Educação Inclusiva; Educação Musical;
Artigo 2016	BONDIOLI	O PAPEL DA MÚSICA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	ENIAC – Educação Básica e Superior Anais do IV Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio	Música; Inclusão; Crianças com deficiência auditiva;
Diss. 2016	SOBREIRO	COMPREENSÃO MUSICAL DE ADOLESCENTES SURDOS: um estudo exploratório	UFMG	Educação Musical; Educação Musical Especial; Surdez; Compreensão Musical
Artigo 2015	MENÊSES	ATIVIDADES MUSICAIS DE INTERAÇÃO COM ALUNOS SURDOS: uma proposta desafiadora para profissionais da educação especial	II Congresso Paraense de Educação Especial – I Fórum Permanente de Educação Especial do Sul e Sudeste do Pará	Educação especial; Alunos surdos; Atividades musicais;
Diss. 2015	LIMA	MÚSICA E SURDEZ: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular	UFRN	Ensino de Música; Surdez; Educação Inclusiva;
Diss. 2015	GRIEBELER	EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ: cenas inclusivas	UDESC	Educação Musical; Música e Surdez; Educação Inclusiva;
Diss. 2015	SILVA	A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM MUSICALIZAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN	UFU	Musicalização; Inclusão; Surdez;

		CAPPARELLI: as relações de ensino e aprendizagem mediadas por intérprete		
Artigo 2014	GOMES E AKEHO	MUSICALIZAÇÃO PARA SURDOS: contextualização e possibilidades de abordagem	Revista Formação@Docente	Surdo; Educação musical;
Diss. 2014	MAGALHÃES	O DESENVOLVIMENTO MUSICAL E A INTERAÇÃO DE ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA REGULAR DE ENSINO: um estudo de caso	UFRJ	Educação Musical; Surdez; Inclusão;
Diss. 2013	BOGAERTS	EDUCAÇÃO MUSICAL NA DIVERSIDADE: um estudo de caso com alunos surdos e ouvintes em uma escola regular de ensino	UFRJ	Educação Musical - Educação de surdos - Educação Inclusiva
Artigo 2013	LIMA E ALVES	ENSINO DE MÚSICA E SURDEZ: UM DIÁLOGO EMERGENTE NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE NATAL/RN	VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	Não expressas no texto
Artigo 2012	PEREIRA	ATIVIDADE MUSICAL COM SURDOS: percussão corporal	VII CONNEPI – Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação	Atividades musicais: Surdez; Inclusão;
Tese *** 2009	SCHAMBECK	ENSINANDO MÚSICA AO ALUNO SURDO: perspectivas para ação pedagógica inclusiva	UFRGS	Educação Musical. Surdez; Inclusão;

Elaborado pelo autor

Quanto à **educação musical de surdos**, mostrou-se que há de maneiras semelhantes movimentos que visam descobrir metodologias específicas de ensino musical apenas para surdos em contextos exclusivos que podem subsidiar possibilidades de planejamentos de aula para esses sujeitos. A questão é que o quantitativo ainda é outrossim bastante pequeno, mas que podem ser mais potentes se agregados às perspectivas para a educação musical inclusiva de surdos enquanto PAEE ou enquanto discentes da educação bilíngue de surdos, por exemplo. Podem colaborar com práticas e teorias que podem ser aplicadas na educação básica.

A maioria desses estudos, que visam investigar exclusivamente essas possibilidades de ensino de música para surdos, são realizados em espaços educativos não-formais e é exatamente por isso que devem ser analisados mais proximamente, no entendimento pelo pesquisador, numa espécie de apoio e colaboração entre os âmbitos formais e os não-formais. Sobretudo em escolas bilíngues de surdos, onde a tendência é a de se negar a educação musical dos alunos (LIMA; ALVES, 2013; LIMA, 2015) por soar/sinalizar na comunidade surda o discurso de que música é “coisa de/para ouvintes”, aspecto que nos lembra Nídia Limeira de Sá (2018, p. 10-11), de que

[...] quando os surdos estão juntos, em eventos da comunidade surda, a maioria deles não valoriza as apresentações de surdos que tocam instrumentos (alguns deles até consideram deselegante um surdo querer se apresentar tocando instrumento quando sabe que a maioria dos surdos não tem capacidade de apreciar o que está sendo executado). É óbvio que eles mesmos precisam aprender a respeitar as opções dos surdos que optam por aprender a tocar, e, eles têm que ter a clareza de que alguns surdos, pelas características de sua surdez, conseguem apreciar a música mais que outros! Ainda que não se trate de proibição, o aprendizado de instrumentos não deve ser ressaltado para os surdos em geral, visto que a ausência do sentido da audição torna esta atividade mecânica e muitas vezes sem sentido, demandando um extenso treinamento para a obtenção de resultados ínfimos.

Do mesmo modo, os estudos que promovam a criação de **Ferramentas pedagógico-musicais para surdos** mostraram-se fundamentais para a aproximação das outras categorias. Em contextos atuais, com cada vez mais o uso de tecnologias, é deveras muito importante que se investiguem possibilidades de desenvolvimentos tecnológicos para a educação musical dos alunos surdos, sempre se levando em conta, obviamente, sua cultura e suas identidades (PEREIRA, 2016). Entretanto, e ainda criticamente, como demonstrado pelo quadro síntese de amarração teórica, tais estudos mostram-se enquanto quantitativos ainda pouco expressivos. O positivo é que se trata de estudos relativamente recentes – entre 2016 e 2020 -, mas que merecem amplo interesse de incentivo e de divulgação.

Ainda na quinta etapa de realização desta revisão integrativa da literatura (Análise e Interpretação dos Resultados), unindo-se para a sexta e última etapa - **Apresentação da revisão/síntese do conhecimento**, com a criação de um documento que descreva detalhadamente a revisão e sugira propostas para estudos futuros (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 129), foram realizadas leituras dos trabalhos selecionados dentro da categoria Educação Musical Inclusiva de Surdos e sintetizados/integrados, de modo a explicitar-se as contribuições desses trabalhos em três eixos – desafios, dificuldades e possibilidades – para a educação musical nessa contextualidade.

2.2 Integração de Conhecimento: Educação Musical Inclusiva de Alunos Surdos – eixo de desafios

Conforme o dicionário, a palavra ‘desafio’ vem do latim *Disfidare*, que significa “renunciar a própria fé”. Trata-se da junção de *Dis*, que indica afastamento, e de *Fides*, que indica fé, distanciamento. Com o avanço da Idade Média, o sentido da palavra no latim sofreu variação, indicando provocação.

A partir da etimologia da palavra, pôde-se entender neste trabalho que o conceito de desafio está ligado à tudo aquilo que fenomenologicamente se nos apresenta e nos solicita o abandono de certas crenças, de modo a ressignificar-se atitudes e concepções que determinarão a aceitação ou a recusa ao/desse processo de transformação. Nesse mesmo sentido, o significado atribuído à palavra a partir da Idade Média, o de provocação, vai de encontro a esse mesmo entendido, isto é, tudo o que nos provoca nos movimenta para além do lugar de conforto, solicita ação.

A palavra ‘provocação’ vem do latim ‘*provocatio*’, relacionada a ‘*provocare*’, que evoca o ato de ‘desafiar, chamar a si’. Trata-se da junção de ‘*pro*’, que significa ‘à frente’, e de ‘*vocare*’, que significa ‘chamar’. Ou seja, tudo aquilo que se manifesta em/à nossa frente, no decorrer de nossas jornadas, entendido enquanto desafios, trata-se de chamados que nos deslocam do firmado e determinado a fim de que olhemos outras perspectivas por meio de movimentos. E esses provocam internamente os sujeitos imbricados nas contextualidades a partir dos estímulos provocadores, externamente mediados.

Aproximando o conceito de desafio ao de educar musicalmente um aluno surdo, ainda no entendimento da etimologia da palavra, pode-se correlacionar a situação da chegada de um aluno com esta identidade na sala de aula de um professor de música que esteja trabalhando com sua turma canto-coral, acostumado a reger sua aula para alunos ouvintes. Tal situação se manifestará à sua frente enquanto uma provocação a fim de que se pense estratégias de contemplação pedagógica do discente, caso esse professor se atente ao chamado à aventura, correlacionando-se do mesmo modo à segunda das doze fases da jornada do herói (CAMPBELL, 1997; VOGLER, 1993), isto é, aceite o desafio de promover inclusão em sua sala de aula em detrimento de uma singular integração.

Trata-se a jornada do herói de uma sistematização da organização dos estudos sobre mitologia de Joseph John Campbell, expressa em sua obra *O Herói de Mil Faces*, escrito ainda na década de 40, no século XX. O mitologista, conferencista, professor universitário e pesquisador sobre os estudos da religião se dedicou a estudar, após abandonar a carreira acadêmica, diversas histórias, contos, mitos e fábulas e acabou por identificar que as estruturas semióticas dessas histórias se repetiam, partindo quase sempre do mesmo princípio. Um herói ou heroína, humano ou deus/semideus, se abdicava ou se afastava de seu mundo comum, partindo para uma espécie de mundo especial em busca de si mesmo ou de algum conhecimento. Nesse mundo, não sem antes de temer a partida, considerando alguma espécie de recusa ao chamado à aventura e de ser encorajado por uma espécie de mentor, o herói tinha aliados e inimigos, com e contra os quais passava por uma série de

desafios e dificuldades até se aproximar do objetivo que o levou a cumprir a jornada, sendo obrigado a voltar para o mundo comum, transformado, a fim de compartilhar com a humanidade seu conhecimento e sua evolução (VOGLER, 1993). A esse grande conjunto de estruturas que se repetiam nas histórias que pesquisou, Campbell (1997) chamou de monomito, organizado em 17 estações/etapas.

Christopher Vogler (1993), roteirista estadunidense de Hollywood, embasando-se pelos estudos de Campbell (1997) escreveu a Jornada do Escritor, propondo a jornada do herói como método para a escrita de livros, roteiros e histórias, tendo inclusive influenciado e se inspirado pela utilização do mesmo monomito de Campbell em grandes sucessos do cinema americano, ou seja, várias obras daquele país faz uso das etapas/fases da jornada para produzirem seus filmes.

Nesta pesquisa, entende-se que a jornada do professor é constituída de diversas jornadas onde o herói, esse que se isola em busca do conhecimento, de si mesmo e o pedagógico, é o professor em constante formação. Ou que cada aula que planeja e rege é alguma espécie de jornada que inicia. E nela, esse tem aliados, inimigos e necessita se apoderar das pedras fundamentais, os objetivos, para que possa retornar ao mundo comum e compartilhar seus saberes docentes com seus pares e com a humanidade.

Sendo assim, cabe ressaltar que as concepções sobre o que é/seja a música quase sempre estão calcadas em pressupostos e entendimentos auditivo-perceptivos, o que de igual modo pode-se considerar alguma espécie de recusa ao chamado à aventura, a terceira fase da jornada do herói, a recusa ao chamado à aventura. Mais especificamente discorrer-se-á mais adiante neste trabalho quando das análises dos dados coletados na terceira fase desta pesquisa, onde aplicou-se um exercício reflexivo junto aos futuros professores pesquisantes no que se refere às suas jornadas heroicas docentes tendo, metaforicamente, alunos com surdez em suas salas de aula de música.

Integrando saberes a partir das análises dos trabalhos com foco em educação musical inclusiva de surdos, destacam-se agora, enquanto parte do eixo desafios desta revisão integrativa da literatura, aspectos categorizados como desafios no que se refere à educação musical inclusiva de surdos.

Dos trabalhos analisados, integra-se enquanto desafios para a educação musical inclusiva de surdos, por exemplo, movimentos e processos homogeneizadores de valores de um grupo em ambientes com perspectiva educacional inclusiva (FINCK, 2009; XAVIER; JUNIOR, 2020; BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019; LIMA; ALVES, 2013; LIMA, 2015; DUARTE; JUNIOR, 2017; NICOLODELLI, 2016; BOLDIOLLI, 2016), ou seja, atender

minimamente duas modalidades de leitura e percepção de mundo – a ouvinte e a surda. É desafiante e preciso olhar-se as diferenças culturais e estabelecer-se interculturalidades entre a ouvinte e a surda, bem como respeitar-se as intraculturalidades, de modo que se possa favorecer a constituição de multiculturalidades, pois, “[...] Em relação à inclusão de alunos surdos na aula de Música, o desafio perpassa formas de estabelecer comunicação e o conhecimento da cultura surda” (BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019, p. 11) para que haja a superação dos devidos desafios.

Já para Xavier e Junior (2020),

[...] o maior desafio é quebrar o preconceito que vem se perpetuando ao longo dos anos de que a música é uma arte apenas para ouvintes, quando, na verdade, ela pode ser sentida por qualquer pessoa, independente do seu estado físico ou emocional. (XAVIER; JUNIOR, 2020, p. 2)

Ambas modalidades compreendem um sem número de especificidades que complexificam as atuações docente-musicais, bem como as suas intenções de práticas pedagógicas, expressas em seus planejamentos e em seus planos de aula, e podem evidenciar suas faltas de preparo. Foi o demonstrado pela atuação dos professores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - na pesquisa de Braga, Souza e Santos (2019, p. 3), com complexos e

[...] diversos desafios, a exemplo da inexperiência pedagógica de uma parcela significativa de bolsistas, que conseqüentemente refletiu nas dificuldades de conduzir aulas de Música voltadas para o contexto escolar, ao envolver turmas numerosas, e pouco suporte físico, além do conhecimento limitado da Libras, do preconceito acerca da relação entre música e surdez e a promoção de um ensino musical que inclui a diversidade existente na sala de aula.

Destarte, homogeneizar múltiplos modos de realização de processos e transposições didáticas em salas de aula com alunos ouvintes, cada qual com suas diferenças, e com alunos surdos, ainda mais múltiplos e diversos entre si, com identidades surdas distintas, sendo no mínimo sete identidades, quais sejam - identidades surdas ou políticas; híbridas; flutuantes; embaçadas; de/em transição; de diáspora; intermediárias (PERLIN, 1998) -, mostra-se outro desafio dentre os mais complexos desse processo.

Porém, os autores alertam para que “[...] o desafio não é apenas referente ao aluno surdo, mas à consideração dessas singularidades, que apontará para a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas particulares” (BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019, p. 10). O mesmo contexto é observado por Lima e Alves (2013, p. 3) em contexto de sala de aula regular sob a perspectiva da educação bilíngue da cidade de Natal, Rio Grande do Norte.

Ainda é muito insipiente abordagens pedagógicas que subsidiem uma ação educativa nesse componente curricular capaz de promover a musicalização de crianças não ouvintes, uma vez que buscamos superar a incompreensão arraigada de que a Música é inacessível ao surdo.

Conseqüentemente, trata-se esses um dos grandes desafios que podem mover o docente de música adiante, rumo à aceitação do desafio, como é o caso dos autores, que decidiram aceita-lo, ou fazer com que professores o recusem, o que pode promover apenas processos integrativos ou potencialmente excludentes em detrimento dos processos inclusivos.

Outro desafio é a escassez de oportunidades e estímulos à aprendizagem musical dos alunos surdos, sobretudo em âmbitos inclusivos. E isso se dá pela falta de desenvolvimentos de planejamentos que foquem na temática, tal e qual relatado outrossim por Lima e Alves (2013, p. 3), que dizem que, “[...] nas escolas municipais do Natal/RN, nos deparamos com uma realidade a princípio contrastante e desafiadora, que é desenvolver um trabalho pedagógico em sala de aula regular, com alunos ouvintes e não ouvintes, a partir do Ensino de Música”.

Resgata-se o entendimento de que a própria comunidade surda, em alguns casos, se considera enquanto sujeitos “*amusicais*”, reafirmado pelo entendimento conceitual sobre o que seja música a organização intencional de sons para serem ouvidos. Em seu trabalho, Xavier e Junior (2020, p. 2) nos lembra de que Hagiara-Cervellini (2003) afirma que “[...] a maioria dos estudos na área da surdez é referente a questões clínicas, no entanto existe poucos estudos a respeito do desenvolvimento na questão da sensibilidade da música”. Isto é, a questão da surdez é vista a partir de uma visão clínico-patológica, evidenciando que ainda é um desafio ampliar-se a perspectiva sensível onde a arte musical pode ser trabalhada junto deles, ou seja, uma perspectiva que esteja mais próxima da perspectiva socioantropológica (SKLIAR, 1998).

Ora, se a música para o surdo não lhe é apresentada, pela sociedade, comumente no seu dia-a-dia, o que dizer da escola, onde essa encontra-se buscando um espaço para existir enquanto um eixo de saber aprofundado. E se tal processo mediado pelo professor de música, que cada vez menos encontra-se presente na educação básica, ou pelo professor de arte, geralmente graduado em artes visuais ou em outra linguagem, não for bem feito, o que se logrará não passará de reforços dos estereótipos já existentes. Ou mesmo com a presença do intérprete de Libras em sala de aula, o que traz igualmente outros desafios nas

interlocuções linguísticas das interações e subjetividades pedagógico-musicais discentes e docentes imbricadas, que não necessariamente podem ser promissoras, pois,

[...] o intérprete muitas vezes não possui conhecimento aprofundado em determinado conteúdo, assim falhando na transmissão do que esteja sendo ensinado pelo professor, ficando, assim, defasado, o aprendizado do aluno surdo. (XAVIER; JUNIOR, 2020, p. 4).

Baseando-se ainda no fato de que em contextos educacionais pouco se sabe lidar com alunos surdos, ainda que em escolas bilíngues de surdos, devido a diversos aspectos – falta de intérpretes ou formações continuadas de professores com este foco -, a escassez de oportunidades de ensino musical para alunos surdos será sempre um desafio que carecerá ser aceito e vencido (BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019; XAVIER; JUNIOR, 2020; LIMA; ALVES, 2013; LIMA, 2015).

Nas pesquisas, por exemplo, de Finck (2009) e de Braga, Souza e Santos (2019), a presença do intérprete de Libras ou não se deu em todos os encontros ou isso só foi possível na segunda etapa do estudo. Em “[...] um dos anos de atuação não foi possível contar com a presença de um intérprete” (BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019, p. 4), o que trouxe desafios bastante grandes para seus andamentos. Houve

[...] dificuldade de desenvolver uma comunicação por meio da Libras. Assim, a experiência aponta para a necessidade de haver uma prática maior em relação ao uso da Libras não apenas para os licenciandos em Música, mas para todos os estudantes de cursos de licenciatura

Além de diagnosticarem e corroborarem aspectos formativos ainda repletos de desafios, que se concatenam com os entendimentos do pesquisador desta pesquisa, sobretudo quanto à formação inicial propriamente dita, como o aprendizado de Libras, haja vista de que “[...] aprendê-la em uma disciplina de apenas 45 horas, como determina a legislação para os cursos de licenciatura, é uma situação limitadora e reducionista (IBID., p. 5), os autores não tiveram intérpretes porque, “[...] Apesar de a escola investigada dispor de um intérprete, considera-se insuficiente para toda a comunidade escolar, visto que em alguns anos as turmas de Música não foram contempladas com a presença do profissional” (IDEM., 2019, p. 4).

Porém, Xavier e Junior (2020, p. 4) afirmam que

[...] o intérprete de Libras não garantiria a transmissão e conteúdo abordado pelo professor de música. Além disto, se o professor de música não tem nenhum conhecimento a respeito do aluno surdo, a metodologia preparada

apenas para alunos ouvintes provavelmente não alcançaria de forma satisfatória aos alunos surdos presentes em sala.

Assim, no entendimento do pesquisador, a dicotomia ter ou não ter intérprete em sala de aula é outro grande desafio a ser aceito, enfrentado e superado, bem como existem múltiplas realidades que apresentarão cada qual suas idiossincrasias. O ideal é sempre pensar no melhor para o aluno surdo que o professor de música atenda e que esse não fuja da responsabilidade de conhecer a fundo seu aluno, de modo a pensar as melhores estratégias pedagógicas para ele, pois a responsabilidade discente e de ensiná-lo é do professor de música ou de artes e não do Intérprete de Libras ou do Cuidador/Auxiliar de Classe, se for o caso.

Outro desafio constante, explicitado dos trabalhos analisados, é o de explicar para o aluno surdo, de um modo que este entenda, que música é a arte de combinar som e silêncio, e que, para tal, há de existir uma intencionalidade de quem a produz enquanto objetivo subjetivo quando “ouvida” ou “escutada” por quem, com ela, tenha alguma espécie de contato, ou mesmo explicar o que é ritmo e pulso (FINCK, 2009; LIMA; ALVEZ, 2013; LIMA, 2015; DUARTE; JUNIOR, 2017). E que distintas são as expressões subjetivas das experiências de sua fruição no mundo ouvinte, de modo que o aluno surdo internalize a distinção de seu modo de fruição em relação ao mundo sonoro (XAVIER; JUNIOR, 2020), pois é diferente (PERLIN, 2003) e não deficiente. Seu modo de ouvir não é mecânico, é sistemático, envolve a coexistência de outras sensorialidades, é multissensorial, pois escutar é com o corpo todo, é “[...] Prestar atenção ao som, é sobre isso. É a abertura de todos os sentidos para se tornar o sexto sentido. Pode-se ouvir com os olhos, ouvir com o corpo” (GLENNIE, 2019). Ao aluno surdo, aceitando sua diferença e assumindo sua identidade como diferente, obviamente mediado tal processo pelo professor de música, cabe se “[...] acostumar com o corpo que está sendo usado como um grande ouvido para escutar o som [...] O corpo é um mecanismo incrível, mas a mente é o que impulsiona esse corpo.” (IDEM, 2019).

. Tais desafios, superados ou não, compreendem a aceitação ou não-aceitação ao chamado à aventura (CAMPBELL, 1997; VOGLER, 1993) de todos os atores escolares em processos instituintes dentro dos instituídos (LIBÂNEO, 2003), de modo a ajudar o professor de música ou de artes a descobrir caminhos que efetive as ações educacionais deliberadas, bem como que se entenda que são muitas as corresponsabilidades processuais, e não apenas do próprio sujeito surdo.

Outro ainda considerado um verdadeiro tabu é conceituar ao aluno surdo o que é o som e como explicar-lhe suas propriedades (DUARTE; JUNIOR, 2017). E mais, desenvolver nele competências e habilidades de compreensão e não simples entendimentos, de que não necessariamente a música deriva de tais propriedades físicas como tais, mas sim, das relações do homem com o som – subjetividades sentidas e perceptivas/percebidas. No entanto, na visão de Glennie (2019), em entrevista concedida à revista brasileira Eauriz, todos precisam aprender sobre o que é ouvir e escutar ou sobre como ouvir e escutar, inclusive os ouvintes. De acordo com a percussionista erudita surda,

[...] ouvir não é apenas sobre som, mas sobre estar presente e se conectar com outros indivíduos e o ambiente. É sobre foco, concentração e empatia. A escuta não precisa ter nenhum som conectado a ela. Ouvir tem que começar conectando-se a nós mesmos.

Claramente, para Evelyn Glennie, agora em uma entrevista para Salomon (2003), ouvir é um ato mecânico, próprio do sistema auditivo. Escutar é algo sistêmico para além da anatomia do corpo; é o próprio corpo inserido na totalidade da experiência com o meio sonoro, todo o corpo, um ato não-passivo, no qual estão imbricados outros sentidos. Para a percussionista,

Escutar é uma coisa ativa. Ele precisa de toda a sua atenção e usa todos os seus sentidos - ouvir, ver, tocar. Para um músico, o sentido mais importante é o tato. Temos que entender que existe uma grande diferença entre um ouvinte passivo na plateia e alguém que produz o som ativamente. Estas são experiências diferentes. Por exemplo, um ouvinte na primeira fileira experimenta algo diferente de alguém na décima ou nonagésima fileira. Desta forma, cada pessoa percebe de forma diferente. Portanto, não podemos dizer: "Você será capaz de ouvir isso". Nós não sabemos disso. Claro que você pode ouvi-lo, mas realmente ouvi-lo é outra coisa. Ninguém jamais poderá saber ao certo, nem mesmo com todas as novas possibilidades técnicas para testar a audição. Isso ainda não significa (GLENNIE, apud SALOMON, 2003).

Na mesma corrente desafiante, explicar-lhes o que é ritmo, pulso, melodia e harmonia/contraponto, compreendendo-se tais elementos como fundamentais para que algo seja considerado música, a partir de sua perspectiva surda de leitura e compreensão de mundo, mostra-se bastante complexo (DUARTE; JUNIOR, 2017; LIMA, 2015). Isto é, seus meios constitutivos de comunicação e expressão, inclusive de subjetividades – imagéticas, táteis, visuais - ou tantos outros quantos sejam, carecem de reflexões e aproximações entre teoria e prática a fim de que tais processos tornem-se naturais nas práticas educativas (SÁ, 2008; SÁ, 2006; PEREIRA, 2016; BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019).

Por fim, dentro desta integração de conhecimentos sobre aquilo que se categorizou como “desafios” nesta revisão integrativa, destaca-se o de atualizar certas maneiras de referir-se às pessoas surdas, às com deficiência ou à Língua Brasileira de Sinais – Libras. Sobretudo em contexto acadêmico, ainda que em artigos apresentados em seminários. Em um dos artigos analisados, pôde-se identificar o uso de termos como *peessoas portadoras de deficiência* ou *portadora de deficiência auditiva*, o emprego da terminologia exclusiva *crianças ou pessoas com deficiência auditiva* e a padronização usual textual do significado da sigla LIBRAS como sendo *linguagem de libras* – diminutivo (BONDIOLI, 2016).

No resumo de seu trabalho, a autora, doutora em Biologia/Genética, de acordo com o informado na folha de rosto do texto, apresenta ao leitor o que, com a apresentação, almeja; que “[...] pretende mostrar como a música pode promover a inclusão de crianças com deficiência auditiva” (BONDIOLI, 2016, p. 33). A utilização do termo “crianças com” parece adequado, haja vista de que o que comumente se emprega atualmente é “pessoas com” ou mesmo crianças e alunos “com” deficiência. Porém, na frase posterior (IDEM, 2016), estende os objetivos de sua escrita, dizendo que “Pretende-se também oferecer novas ideias aos educadores que, ao lidar com crianças portadoras de qualquer deficiência no seu dia-a-dia [...]”.

Outrossim, no primeiro parágrafo da introdução, discorre acerca de seu objetivo, informando que “Este artigo tem por objetivo fazer uma revisão dos trabalhos que se utilizam da música, como instrumento integrador, como recurso pedagógico para a inclusão de crianças portadoras de deficiência auditiva [...]” (IDEM, 2016, p. 33). Em outro trecho, ainda na introdução, referindo-se sobre o desafio da pedagogia na/da inclusão de crianças surdas ou com deficiência auditiva, afirma que

[...] A inclusão de crianças portadoras de deficiência auditiva sempre foi um grande desafio para a pedagogia. A inclusão de crianças portadoras de deficiência auditiva sempre foi um grande desafio para a pedagogia. No Brasil, a educação especial para portadores de deficiência auditiva teve início em 1857 com a criação do Instituto Imperial de Surdos Mudos e, apesar disso é bastante precária ainda hoje (IBID., 2016, p. 34).

Em outros trechos, as mesmas referências seguem, o que se identificou que e tratou de uma padronização textual em todo o trabalho (IBID., p. 34-35). Nesta integração de conhecimentos, cabe algumas ponderações sobre o estudo, haja vista de que esse faz parte do *corpus* de análise desta revisão e, de acordo com o sugerido por Botelho, Cunha e

Macedo (2011), perspectivas críticas devem ser consideradas e explicitadas no conjunto do processo analítico.

A primeira ponderação é sobre a referência às “crianças com deficiência auditiva” adotada no texto. Nota-se uma perspectiva unilateral nesse tipo de referência, haja vista de que a surdez é algo complexo, repleto de diversidades, e apresenta-se, nesse rol de discussões sobre os estudos surdos, enquanto, minimamente, duas perspectivas, sendo a da clínico-patológica e a da socioantropológica, de acordo com Skliar (1998). Para Quadros (2003, p. 88), se configura enquanto um desafio a discussão sobre o que seja a deficiência e a diferença, pois

Discutir sobre as diferenças que são excluídas é um desafio. Desafio sim, pois se utilizam palavras silenciosas para expressar o que nas palavras se esconde e se explicita de forma fragmentada a respeito do homem.

Para Skliar (1997, apud QUADROS, 2003, p. 88), a concepção clínica pressupõe algo que possa ser medicado, tratado e normalizado, com, por exemplo, o uso de aparelhos auditivos, terapias e treinamentos da fala, implantes cocleares, leitura labial, foco na oralização, negação da língua de sinais, impedimento de interação e integração com/na comunidade surda, enfim; reconhece-se, foca-se e exacerba-se aspectos patológicos ou patologizantes de certo sofrimento que a condição da deficiência expressa socialmente, quase como um *habitus* (BORDIEU, 2003), que configura a marca que a pessoa carrega em si, o estigma (GOFFMAN, 1988).

Por outro lado, a perspectiva socioantropológica, ainda no entendimento de Quadros (2003) acerca das concepções de Skliar (1997), “[...] reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de "VER") o mundo [...]” (QUADROS, 2003, p. 88). Isto é, há enfoque inclusive cultural nessa perspectiva, haja vista o uso de uma língua e sinais, reconhecida como meio oficial de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, que a justifica. Destarte, ainda conforme o entendimento de Quadros (2003), “Vale ressaltar que as representações das diferenças se situam no campo dos estudos culturais” (IDEM, 2003, p. 88)

Acerca da escolha da autora de empregar o termo unilateral *criança com deficiência auditiva*, em uma das partes de seu artigo, se infere que não se vê, nesta análise, exatamente, como um problema em si, pois “[...] não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a "correta” (QUADROS, 2003, p. 88), bem como o termo empregado

está de acordo com o praticado socialmente nos dias atuais, ainda que o artigo seja do ano de 2016.

Discorrendo-se um pouco mais sobre a perspectiva socioantropológica e a clínica-patológica - deficiência auditiva -, o decreto 5.626/05”. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000” (BRASIL, 2005). Quanto à compreensão sobre o que seja a pessoa surda, em seu artigo 2º, “[...] considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). No que se refere ao D.A, em seu parágrafo único, afirma o texto da lei que “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005). Ou seja, a primeira concepção se aproxima da perspectiva socioantropológica para a surdez e a segunda, para a clínico-patológica.

Pode-se entender que há distintas e múltiplas identidades socioculturais de pessoas que fazem questão de serem chamadas de Surdas – aqui apontadas com S maiúsculo a partir da concepção de Castro-Junior (2015, p. 11), que entende esta grafia enquanto

[...] uma forma de empoderamento, mostrando minha visão pessoal e enquanto profissional da saúde, de respeito e reconhecimento da identidade vivenciada pelos sujeitos Surdos, seus valores linguísticos e sociais, e de todo o processo histórico e cultural que os envolve.

Ao referir-se à comunidade surda, conceituada, conforme Skliar (1998), como

[...] um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade da comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas” (SKLIAR, 1998, p. 148),

inclina-se a sociedade a pensar esse grupo social como hegemonicamente sinalizante, ou seja, todos os seus sujeitos como usuários de língua de sinais. E de fato assim é, pois o que configura o sujeito que não se vê apenas como um “deficiente”, mas sim, militante de uma cultura própria - de poder e processo amplo de empoderamento, cuja língua de expressão e comunicação é a Libras, no caso do Brasil -, é a consideração de que todo participante da comunidade surda são as pessoas que compartilham cultura própria e, entre si, vivem e

convivem. No entanto, são todos os surdos sinalizantes? Não, há múltiplos modos de ser e de estar surdo. Há ampla diversidade.

Não se pode afirmar que dentro das diversidades que constituem os coletivos de pessoas com deficiência há perfis identitários únicos, pois, uma vez mais lembrando, todos e quaisquer seres humanos são diferentes. Destarte, conforme o expresso por Pierucci (1999), a partir da perspectiva do reconhecimento do direito às diferenças, enquanto sociedade, compreender-se as individualidades e idiossincrasias de todos dentro dos dispositivos sociais, conforme Foucault (2008), parece mais coerente e adequado a estes tempos.

Data vênica, voltando ao texto de Bondioli (2016), no mesmo texto, nos parágrafos e frases que seguem, há o uso de terminologias que, há certo tempo, ainda antes do período quando o texto foi publicado, já não mais se pratica, tal como *crianças portadoras de deficiência auditiva*.

De acordo com Sasaki (2011, *online*), em texto alocado no Portal da Câmara dos Deputados,

No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo “portador de deficiência” (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser “pessoa com deficiência”. Aprovados após debate mundial, os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com deficiência” são utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da ONU [ratificada com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo n. 186, de 9/7/08, e promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25/8/09].

Deste modo, vê-se como inadequado o emprego da terminologia. E a comunidade surda reconhece que há duas perspectivas, a surda e a da deficiência auditiva – clínico-patológica e socioantropológica. Porém, não reconhece a referência *portadores de deficiência auditiva*, bem como todos os movimentos de luta tendem a utilizar cada vez mais o termo pessoas com deficiência, haja vista de que ninguém pode, por um dia ou por um momento, esquecer sua deficiência em casa, como se a estivesse levando consigo.

Quanto ao emprego do termo *linguagem de libras*, do mesmo modo, se mostra coerente com alguns aspectos, embora, cabe destacar que em editais de contratação de professores/instrutores de Libras, ou mesmo de cargos de nível médio/superior que contratam tradutores/intérpretes se usa o termo *linguagem*. E isso pode levar o emprego de um ou de outro, inclusive em textos acadêmicos. Outrossim, data vênica, Libras trata-se de

uma sigla. Na maioria dos empregos textuais de siglas, se as escreve em letras maiúsculas. No entanto, de acordo com a Lei 10.436/02, a sigla adotada foi a primeira letra maiúscula e, as restantes, minúsculas.

Por outro lado, há o termo linguagem e, segundo Lyons (1987) autores (SAPIR, 1929; BLOCH; TRAGER, 1942; HALL, 1968; ROBINS, 1979; CHOMSKY, 1957) destacam que há aspectos conceituais que a diferenciam da língua, por exemplo, ainda que essa é parte da linguagem. Enquanto a linguagem se trata de “[...] um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem idéias, emoções e desejos por meios de símbolos voluntariamente produzidos” (SAPIR, 1929, p. 8, apud Lyons, 1987, p. 17), a língua compreende “[...] um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio dos quais um grupo social co-opera” (BLOCH; TRAGER, 1942, p. 5, apud Lyons, 1987, p. 17-18).

Em suma, linguagem pode compreender-se enquanto todo conjunto de códigos, ou unidades mínimas, símbolos, que comunicam ideias, conceitos, instruções, etc., arbitrariamente combinados e coletivamente deliberados e praticados culturalmente por um determinado grupo social. Uma placa de trânsito é linguagem, assim como uma marca, o teatro, a dança, as artes, dentre muitos outros códigos comunicacionais. Já a língua se insere no grande e complexo conjunto da linguagem, que tem regras definidas sob as quais os grupos sociais mantêm suas intra e interrelações, que podem ser orais-auditivas e visuais-espaciais, como o é a Língua ou as línguas de sinais de cada país, haja vista de que a Libras não é uma língua universal, ao contrário do que costuma-se, às vezes, acreditar.

Sendo assim, quando se emprega o termo *linguagem de libras*, dá-se a entender-se que se considera um grande conjunto de símbolos além da própria língua, aquela que compreende todos os elementos constitutivos para além das palavras ou dos sinais. Somando-se *libras* no diminutivo, se descaracteriza sua noção de sigla e se emprega duas terminologias ao mesmo tempo, língua e linguagem. Deste modo é que se aponta para o cuidado com o emprego de certas terminologias, mormente em âmbito acadêmico.

Com isso, pode-se concluir que desafios nem sempre movimentam rapidamente os sujeitos imbricados quando da sua manifestação fenomenológica. Esses podem em alguma medida bloquear os sujeitos, levando-os a recusarem o chamado à aventura do conhecimento ou da transformação/quebra de paradigmas, fundamentalmente no ensino e aprendizagem musical do sujeito surdo.

2.3 Integração de Conhecimento: Educação Musical Inclusiva de Alunos Surdos – eixo de dificuldades

Conforme o dicionário, a palavra ‘dificuldade’ vem do latim *Difficultas*, que significa “sofrimento, pobreza”, e deriva de *Difficilis* - “pobre, sofrido”. Trata-se da junção de *Dis* - “fora” ou “afastamento” -, de *Facilis*, ou seja, “o que pode ser conseguido sem dificuldade”, e de *Facere*, “fazer”.

O dicionário traz algumas outras considerações. Denota a característica daquilo que é difícil, que não é fácil. O que se considera difícil, trabalhoso, árduo ou laborioso. Ou o que impede a realização de alguma coisa, aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo, enquanto um ou vários impedimentos limitantes, obstáculos. Tais dificuldades implica circunstância ou circunstâncias angustiantes, situação penosa ou apuro. Aquilo que não se entende com facilidade, de complicado entendimento. Aquilo que se desenvolve no sentido contrário de alguma coisa ou situação, contexto de oposição, ou mesmo, falta de certeza, onde há vacilação, indecisão, hesitação ou escrúpulo. Aquilo que denota complexidade; o que é complexo, complicado, dificuldade de aprendizagem.

A partir da etimologia da palavra, pôde-se entender neste trabalho que o conceito de dificuldade está ligado a tudo aquilo que fenomenologicamente se nos apresenta enquanto certas e muitas características pobres de elementos para uma rápida compreensão ou reflexão, de como transpor sem números de obstáculos rumo ao alcance de um ou de vários objetivos. Trata-se do afastamento da elucidação ou explicitação de possibilidades de transposição dos percalços que se manifestam à frente e se colocam no adiante da jornada, que limita o alcance daquilo que se almeja lograr.

Aproximando o conceito de dificuldade ao de educar musicalmente um aluno surdo, ainda no entendimento da etimologia da palavra, pode-se correlacionar as dificuldades de educar musicalmente um aluno surdo em contexto de perspectiva para a educação inclusiva, ou seja, do próprio processo em sala de aula em curso. Mas, devido ao não conhecimento de Libras por parte do professor de música ou da cultura surda no geral, por exemplo, ou pela falta de intérprete de Libras, ou mesmo de uma sala de recursos multifuncionais, onde uma mediação com profissional capacitado poderia ser uma possibilidade de diminuição da sua dificuldade, o professor de música se vê ou pode ver-se diante de múltiplos obstáculos em sua jornada, múltiplas dificuldades. Correlacionando tais dificuldades com a jornada do herói (CAMPBELL, 1997; VOGLER, 1993), é quando o professor se vê tentando estabelecer alianças com amigos, porém, manifestando-se os muitos inimigos, que podem ser seus próprios preconceitos e receios nas tentativas e nos erros. Ou quando esse, ao se aproximar da caverna oculta, se vê diante de uma batalha árdua por ter acessado e se

apossado da pedra fundamental e movido toda a estrutura de seu entorno que a guardava, de modo que o professor se vê obrigado a fugir do próprio processo.

Situadas as compreensões conceituais para o denominado para a palavra, destaca-se enquanto dificuldades para a educação musical inclusiva de alunos surdos a própria noção de inclusão, vista pela sociedade ou pelos professores como um processo difícil. Para Nicolodeli (2016, p. 1), de acordo com o pensamento de Mittler (2003), “A Educação Inclusiva não deve ser vista como uma forma de cumprir normas e leis, e sim refletida para inserir o aluno no contexto escolar, estimulando-o a prática pedagógica criativa e a cultura de colaboração”. Porém, no caso da inclusão, é o espaço quem tem que ser adequado para o surdo e não o contrário, tal e qual a noção de integração. E esses espaços não estão preparados, é o que afirma Meneses (2015, p. 2-3). Segundo a autora,

[...] observou-se que, assim como na maioria das escolas, o que predomina ainda é a mera transmissão de conteúdos, sendo a música não praticada para além de breves teorizações sobre elementos musicais. Portanto, em modelo obsoleto como esse é claro que a inclusão de alunos da educação especial em atividades musicais não tem espaço adequado para desenvolver as atividades para ser um instrumento de inclusão.

Outra dificuldade é lidar com a compreensão de que há uma espécie do denominado privilégio ouvinte, pois “A representação de que a música não pertence aos povos surdos parece embutir a ideia de que, para ser musical, é necessário ser ouvinte” (FINCK, 2007, p. 3, apud NICOLODELLI, 2016, p. 2-3). A música, de acordo com sua evolução, sempre foi fruída pela audição. De modo que tudo que parece fugir desse modo de expressão e gozo a partir do contato com a linguagem deve ser desconsiderado a priori, haja vista a dificuldade que tanto o senso comum ou professores de música apresentam em pensar música para surdos. Ou mesmo a família.

Haguiara-Cervellini (2003), relatando o caso de uma surda, filha de pais ouvintes músicos profissionais, destaca que

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

Ora, e se os surdos não nasceram munidos dessa espécie de privilégio de ouvir uma bela música, conseqüentemente a ideia de que ele igualmente não pode aprendê-la encontra

consenso social. Quando iniciou suas aulas de música na escola onde atuava, Menêses (2015) observou um aluno surdo de uma sala de aula do 8º ano do ensino fundamental. Destaca que

[...] ele ficava na maioria das vezes, sentado no fundo da sala desenhando, pintando e sendo motivado pelos colegas a fazer alguns gestos, ou de bagunçar, até mesmo perturbar e chamar atenção do professor. Quando questionamos o porquê do aluno lá atrás, maior foi nosso espanto com a resposta da professora “ele não aprende mesmo, ele não me entende e eu não sei me comunicar com ele (MENÊSES, 2015, p. 3).

O “como” sempre se mostra uma constante nas expressões de intenções para a questão. Destarte, conceitos já tão arraigados sobre a música ser som mostra-se enquanto dificuldade de abertura de percepções e considerações, reforçando essa espécie de privilégio ouvinte, o privilégio do ouvir, considerado, dentre as sensorialidades, uma das superiores em conjunto com a visão. Nesse sentido, ouvir o belo musical, em uma perspectiva absolutista formalista *hantzlickeana*, por exemplo, compreende uma certa superioridade daqueles sujeitos que ouvem uma bela música.

Em âmbitos de formação inicial, considerando as complexas epistemologias que embasam ou embasaram os discursos sobre música – estética referencialista até meados do século XVIII; vertente absolutista formalista; vertente absolutista expressionista (CAZNOK, 2008, p. 22) -, é natural que seus futuros professores aprendam a sistematizar e organizar seus saberes musicais a partir e, quase que prioritariamente, da técnica. Como ainda, coerentemente, nos lembra Fonterrada (2019), cabe ao professor, no entanto, “[...] reconduzir os sentidos e os sentimentos à arena do ensino e aprendizagem” (FONTEERRADA, 2019, p. 42) da arte como resgate do sensível que constitui, ou ao menos deveria constituir, o ensino de música na escola.

Sendo os sentidos humanos essa faculdade de orientar/perceber localidades, essa “[...] faculdade de perceber uma modalidade específica de sensações, que correspondem a órgãos determinados [...] tato, visão, audição, paladar e olfato” (OXFORD LANGUAGES, 2021), é fundamental que os futuros professores de música logrem e considerem, em seus planejamentos, planos e práticas, essa espécie de retorno às sensações, ao sensível (GRIEBELER, 2014; SILVA, 2015; GOMES; AKEHO, 2014). E o sensível compreendendo-se contextos sociais atuais que privilegiem o reconhecimento das diferenças, que pressupõem o ato de ensinar e aprender na PEI (MAGALHÃES, 2014; BOGAERTS, 2013).

Na corrente dessa mesma compreensão, há dificuldades em desassociar o sujeito surdo do estigma de “*amusicalidade*”, ou seja, dessa identidade social virtual (GOFFMAN, 1988) atribuída ao surdo como o de identidade social “*amusical*” surda. Mas é, o sujeito surdo, “*amusical*”?

De acordo com o Dicionário *Oxford Languages*, a designação “*amusia*” se caracteriza pela “[...] falta de sensibilidade às artes, de qualidades ou aptidões artísticas”. Já a perspectiva da medicina a compreende enquanto a “[...] incapacidade patológica de produzir, reproduzir ou perceber sons musicais”. Ampliando nossas compreensões acerca da “*amusia*”, conforme Peixoto et al. (2012), os seres humanos já nascem seres musicais, apresentam musicalidades inatas.

Mesmo antes de 01 ano de idade, as crianças apresentam capacidades de percepção musical evoluídas, em tudo semelhantes às dos adultos. Em particular, as crianças mostram capacidades aumentadas para o processamento das alterações de *pitch* e para ritmos regulares. Esta preferência inicial para codificação ao longo de escalas musicais e para atribuir um pulso regular aos eventos são essenciais para a organização hierárquica da música. Este tipo de organização vai facilitar o processamento musical pela criação de expectativa e sentimentos de surpresa ou satisfação (PEIXOTO ET AL., 2012, p. 89).

Entretanto, diagnosticam que existem alguns seres humanos que patologicamente são desprovidos dessa capacidade, afirmando que de quatro a cinco por cento da população (4 ou 5%) apresentam esta incapacidade de forma congênita, [...] não sendo essa ausência de capacidades musicais explicada por qualquer déficit de inteligência ou falta de exposição ambiental” (Idem, p. 89). Igualmente a *amusia* pode ser adquirida por lesões cerebrais que levam a perdas de capacidades musicais, porém, preservando o discurso, a fala.

Os autores também afirmam que a forma congênita da *amusia* é hereditária e não depende necessariamente de déficit cognitivo ou perda auditiva. Tal afirmação claramente aponta que, estigmatizar o sujeito surdo enquanto um ser “*amusical*” apenas por não ouvir é fundamentalmente inapropriado e incoerente; isto é, trata-se de uma identidade social virtual de ação social que de maneira alguma se caracteriza enquanto uma identidade social real, de acordo com Goffman (1988). E é importante que os professores de música e, principalmente os próprios sujeitos surdos, tenham consciência desse dado.

Peixoto et al. (2012, p. 88) definem a *amusia* como uma “[...] disfunção que compromete o processamento musical, embora também possa englobar a memória e o reconhecimento musical”. Ou seja, uma vez mais afirmam que não há conexão direta com o

fato de não se poder ouvir. Salvo se o sujeito surdo apresentar hereditariamente tal incapacidade, este é um ser musical como qualquer ouvinte provido de musicalidade inata, expressa por seu corpo a partir de seus ritmos internos. Neste sentido, parece o ouvinte encontrar-se em posição de maior vulnerabilidade a essa condição, dado os seus processos auditivos sistêmicos e sua perda ou diminuição.

Os doentes com esta afecção apresentam incapacidade para reconhecer um determinado tom de uma música ou percebem inadequadamente as notas de uma melodia conhecida e são geralmente pessoas desinteressadas por música e que habitualmente argumentam "não perceber nada de música"³. Eles são incapazes de reconhecer ou cantarolar melodias familiares, apesar de terem audiometria normal e terem capacidades intelectual e de memória normais ou acima da média. Falham também com frequência no reconhecimento de pequenas diferenças de *pitch* menores que um semitom e são habitualmente maus cantores, embora a capacidade de produção vocal não seja afetada, ao contrário das suas capacidades de percepção. (PEIXOTO ET AL., 2012, p. 88).

Mediante o exposto pelos pesquisadores, é expressamente inadequado referir-se aos surdos como seres desprovidos de musicalidade inata (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003; BOGAERTS, 2013; MAGALHÃES, 2014; PEREIRA, 2012). Ainda mais inadequada pode ser a postura de um professor de música recusar-se a pensar estratégias de práticas educativas para a educação musical de seus aprendizes, numa perspectiva *freireana*.

Fonterrada (2019) diz que a “[...] chave para o trabalho com música é a escuta. O som é a sua matéria prima; assim, é preciso abrir os ouvidos para ele”. Colocando-se em exercício de trazer o princípio que enleia o que seja música – som -, sobretudo para uma sociedade hegemonicamente ouvinte, muito pode-se novamente inquirir: como, em âmbito inclusivo, podem os futuros professores de música ensinar a linguagem ao aluno surdo, de maneira realmente significativa, se sonoras são as concepções sobre o que é/seja a música?

A priori, a partir de concepções perceptivo-auditivas que a música encerra em sua compreensão, o que vêm-se à mente são inseguranças e incertezas, bem como a falta de referenciais concretos que apontem, aos professores e ao senso comum, possibilidades de ação diante dos desafios, das dificuldades e das possibilidades que se mostram enquanto manifestação fenomenológica dos devires (NICOLODELLI, 2016; BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019; SOBREIRO, 2016). No entanto, pense-se nesses *desafios* enquanto mais um exercício positivo de ressignificações de olhares, bem como nessas *dificuldades*, como portas que devem ser abertas para acessarem-se outras espacialidades e, por fim, nessas *possibilidades* enquanto considerações de realidades, transformantes e transformadoras.

Há dificuldades em variar a dualidade conceitual sobre o que é/seja a música existente: ou a partir de pressupostos discursivos metafísicos e intimamente ligados à estética dos sentimentos, em uma perspectiva mais de vertente absolutista expressionista (CAZNOK, 2008), ou a partir de pressupostos limitantes e limitados ao próprio entendimento de música como um eixo fechado de conhecimento encerrada em si mesma quase como “a coisa em si”, agora em uma perspectiva *Kantiana*, ou seja, uma vertente absolutista formalista.

Há dificuldades, por parte da sociedade como um todo e a de entendedores da música em alimentar o discurso musical tal e qual discursivamente se a concebia até pelo menos a segunda metade do século XVIII (CAZNOK, 2008) de acordo com a denominada estética referencialista, que considerava a música para além dos pressupostos de som e silêncio, inclusive os denominados elementos extramusicais, o que acaba limitando a linguagem ao puro ouvir com o sistema auditivo, desconsiderando a visão, o tato e todos os outros sentidos que complementam nossas sensorialidades ativadas na fruição musical.

Do mesmo modo, os trabalhos apresentam enquanto dificuldades no ensino musical de alunos surdos a restrição à fruição musical enquanto meio de identidade cultural imposta, isto é, a hora de ensinar música ao aluno surdo muitas vezes é a hora de sofisticar sua fala ou a de colocar suas mãos sobre os instrumentos musicais para que sintam as vibrações. E só. Não se ensina música deveras ao aluno, mas apenas se integra o aluno surdo no meio musical sem que este se inclua/situa nos/dos processos.

É preciso um foco nos desafios e nas dificuldades máximas que o educador musical encontra na “falta” de audição de seu aluno surdo, bem como nas possibilidades em oferecer a ele bases teórico-práticas que o auxiliem. Soma-se a isso o foco na promoção de oportunidades de referências que o inspirem, de modo a ampliar seu conceito sobre musicalidade e suas possibilidades de diversidades pedagógicas para ensinarem seus alunos que não “ouvem”. E tal possibilidade de quebras de paradigmas somente é possível, acredita o pesquisador, por meio de constantes processos de formação continuada, ou por ações de aproximação entre universidade e educação básica. Ou mesmo por meio da quebra de certos paradigmas.

Conforme o acreditado por Mathias (2019, p. 29), “[...] é necessário o rompimento com a concepção generalizada de que a inclinação para a música é uma pré-disposição biologicamente determinada, ou seja, de que as pessoas já nascem com a capacidade para se expressarem musicalmente”. A autora, ao afirmar tal entendimento, o de uma não pré-disposição natural para a inclinação musical, parece contrapor o exposto por Hagiara-

Cervellini, que defende musicalidade como algo inerente ao ser humano, assim como o expresso por Peixoto et al. (2012), que acreditam que há sim uma capacidade musical desde crianças. Para Hagiara-Cervellini (2003, p. 75),

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

Para a autora, há dois tipos de musicalidade, a interna e a externa. Sendo o sujeito surdo a priori provido de uma “dificuldade” de relacionar-se diretamente com a música externa, ora, parece não ser razoável que se o conceba como incapaz e desprovido de musicalidade, haja vista de que, outrossim defendido pela autora, não é apenas pela via auditiva que o surdo acessa a música e, com ela, se relaciona. Ainda que esse faça uso de aparelhos amplificadores, é também pela pele que ele a frui em sua inteireza e “boniteza”, numa perspectiva igualmente *freireana*.

Assim sendo, a partir do que afirma Mathias (2019), podemos ressignificar seu conceito de quebra de paradigma, no sentido de que há uma pré-disposição natural ao fazer musical sim, mas a partir do entendimento eurocêntrico do *virtuose*, da educação musical técnica bancária, que treina o futuro músico, se podemos assim dizer, prático, cuja compreensão do belo musical, que produzirá com sua performance, perpassa por ideias de pura perfeição estética. Nesse sentido, passa a ser esse o paradigma a ser quebrado e superado, apontado por Mathias (2019) quando se concebe o ensino de música na escola, por exemplo, com crianças, inclusive com crianças surdas, na PEI. Ou mesmo na perspectiva da educação bilíngue de surdos. Havemos, enquanto professores de música, de evidenciar as interações entre a multiplicidade e a heterogeneidade das musicalidades inatas dos seres humanos em formação, nas perspectivas *deleuzeanas e guattarianas*, não no sentido de torná-los músicos, mas de educá-los para fruírem suas músicas internas naturalmente todos os alunos, sejam eles com deficiências ou não.

Tal entendimento corrobora a outrossim dualidade conceitual - a perspectiva socioantropológica da surdez, de Skliar e outros autores/autoras dos chamados “Estudos Surdos”, isto é, o estudo das identidades e das culturalidades Surdas, com S maiúsculo -, em oposição à perspectiva clinico-patológica da surdez, que a compreende enquanto algo com defeito, passível de correção. Isso reforça a imposição de identidades ouvintes por meio dos denominados processos ouvintistas, trazendo a ideia colonialista de supremacia da língua

oral sobre a língua de sinais. Destarte, há um processo ouvintista no ensinar música, desconsiderando-se marcas culturais Surdas, próprias da comunidade, uma espécie de colonização como resposta aos movimentos decolonizantes socioantropológicos - o audismo/ouvintismo.

Constatou-se também que a maioria dos trabalhos acadêmicos, dentre os poucos encontrados, têm ou tiveram foco na educação musical de surdos muitas vezes em âmbitos educacionais especiais ou especializados, e não em contextos de sala de aula regular comum, sob perspectiva educacional para a educação inclusiva. Constatada tal dificuldade, faz-se urgente que cada vez mais pesquisadores adentrem a pós-graduação imbuídos de objetivos e intenções de pesquisa neste âmbito, haja vista a perspectiva para a educação inclusiva ser bastante forte no Brasil. Isso demonstra que cada vez mais professores de artes, e especificamente os de música, precisarão de trabalhos direcionados a responderem minimamente à essa dificuldade e recorrerão cada vez mais às referências que lhes inspire em seus planejamentos de aula, a fim de que deveras incluam os surdos nos seus processos de ensino e aprendizagem musical.

A dificuldade de retirar-se foco da/na restrição auditiva como impedimento para o aprendizado e fruição musical, por exemplo, leva muitas vezes professores a utilizar a música como meio para a oralização e habilitação da fala, conforme Edwards (1974), isto é, não se ensina música ao aluno surdo, mas sim, faz-se uma espécie de terapia auxiliar almejando-se lograr identidades que atendam às expectativas normativas (GOFFMAN, 1988) ouvintes, com surdos fazendo leituras labiais ou usando aparelhos auditivos, ou ainda fazendo transplantes cocleares supostamente para falarem melhor. A música não é vista como arte nessas ações, mas sim, como treinamentos que auxiliarão em outros processos normativos. No passado, vinculava-se a surdez à restrição de inteligência e, de certo modo, tal vinculação permanece no que se refere a práticas educativas musicais junto à comunidade surda.

Outra dificuldade destaca-se no diagnóstico de dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes. Professor de música ouvinte e o aluno surdo não se comunicam diretamente. Ou na falta de constituição de uma modalidade de língua do/no discente surdo, que chega à escola, como consequência ou “som-sequência”, de processos anteriores inadequados por meio de estímulos linguísticos quando na idade ou período naturalmente ideal, ou seja, de 0 a 2 anos, outrossim inadequados.

O “[...] aluno surdo vive em condição bicultural [...]” na perspectiva de Sá (2006). Sobretudo no caso do surdo sinalizante, todos os pressupostos que constituem sua identidade

surda, compartilhados social e culturalmente, muitas vezes são consolidados tardios e inadequadamente. Sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes, muito seguramente receberão *imputs* orais-auditivos, próprios da cultura ouvinte. Se esses não são expostos à convivência com outros surdos, o que se dá apenas quando da sua entrada em uma escola inclusiva ou bilíngue de surdos, por exemplo, muito provavelmente acessará a escola sem uma língua constituída. Tampouco sua identidade surda minimamente encontrar-se-á claramente definida. Ou, caso esse tenha já a língua de sinais enquanto meio comunicacional, sendo filho de pais surdos, ao chegarem em uma escola de perspectiva educacional não inclusiva, deparar-se-ão com condições culturais contrárias às suas de costume, com professores pouco ou nada preparados para com ele comunicarem-se, ou com alunos ouvintes, que o excluirão das relações, caso não recebam alguma espécie de mediação do professor regente da turma. Soma-se aos dois contextos uma aula de música que não leve em conta seus meios perceptivos de aprendizagens.

Concordando com a perspectiva de Sá (2006), o aluno surdo de fato vive em condições biculturais o que pode, em ampla medida, retrasar ainda mais a consolidação de suas identidades e que, ao mesmo tempo, pode colaborar para a constatação de que muitas são as identidades surdas e, diante de tal constatação, os professores podem inferir ainda mais discursos recorrentes de que não têm formações específicas para lidarem com tantas identidades diferentes em sala de aula. E essas condições afastam de sobremaneira o surdo da linguagem musical, haja vista de que este pode estar profundamente imerso na ideia de que música não é algo para ele, pois é “coisa de ouvinte”. Pode ser este um fator determinante para a quase que inexistente procura por aulas de música por parte dos surdos? Ou ainda corrobora o cenário de falta de referências para um planejamento de aulas de música que levem em conta esse contexto, bem como o pouco quantitativo de trabalhos acadêmicos que exploram essas possibilidades, sendo essa condição bicultural uma das dificuldades próprias do ensino da linguagem musical para surdos. Em suma, eis grandes dificuldades a serem vencidas.

De igual maneira, as dificuldades se expressam nas fragilidades ainda na formação inicial dos professores de música, que seguem presentes nas continuada ou em serviço, no que se refere à investigação de adaptações de práticas educativas junto a alunos surdos e alunos com deficiência em geral, o que torna a inclusão um eterno desafio repleto de dificuldades nas jornadas em suas efetivas consolidações.

Fechando por hora o eixo das dificuldades, há uma indefinição, conforme já discutido neste trabalho, acerca do espaço para a música nos currículos da educação básica.

Essa encontra-se sobre duas perspectivas: a da Lei 13.278/16, que defende a presença de professores especialistas em sala de aula a partir de sua área de domínio no âmbito das artes, como é o caso da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte (LIMA, 2015; LIMA; ALVES, 2013), isto é, aulas deveras de música, assim como teatro, dança ou artes visuais; e a da BNCC (2018), que integra a música junto às outras três linguagens artísticas – teatro, dança e artes visuais – enquanto eixos formativos, tendo ainda um quinto eixo, as artes integradas, como é o caso do estado de São Paulo, por exemplo. O professor de música terá que em alguma medida trabalhar elementos específicos das outras linguagens que, neste caso, pode nunca ter tido alguma espécie de contato com pressupostos pedagógicos das outras áreas de conhecimento artístico-pedagógicos. E trabalhar música em âmbito inclusivo com a presença de alunos surdos pode apresentar-se ainda mais problemático e desafiante, potencialmente terreno fértil para as muitas dificuldades, caso esta venha a ser trabalhada por quem não tenha alguma espécie de domínio didático ou alguma concepção de música que rompa as fronteiras do som e de todas as suas propriedades.

2.4 Integração de Conhecimento: Educação Musical Inclusiva de Alunos Surdos – eixo de possibilidades

Conforme o dicionário, a palavra ‘possibilidade’ vem do latim *Possibilis*, que significa “o que pode ser feito”. Deriva de *Poti/Posse* - “ser capaz, poder”. Traz ainda algumas outras considerações, como a característica fundamental do que é possível, do que pode acontecer; chance, probabilidade.

Situadas as compreensões conceituais para o denominado para a palavra, destaca-se enquanto possibilidades para a educação musical inclusiva de surdos considerar, por exemplo, que há registros de ensino musical para surdos desde pelo menos 1848, conforme Edwards (1974), ou redimensionar o modo de ensinar música levando-se em conta a cultura surda e suas idiossincrasias, ou seja, por meio da visualidade, da vibração e outros aspectos que lhes são próprios (FINCK, 2009; LIMA, 2015; GRIEBELER, 2014; PEREIRA, 2012; MAGALHÃES, 2014). A música é uma competência humana e não exclusivamente ouvintista, conforme Hagiara-Cervellini (2003), pois é uma forma social de comunicação. O surdo sinalizante comunica-se por meio de outra modalidade de língua, a visual-gestual

espacial. Logo, tem todo o direito de acesso e pertencimento à linguagem musical considerando sua diferença e não deficiência, de acordo com a perspectiva socioantropológica para a surdez. “Os bolsistas utilizaram a Libras, mesmo de forma básica, visando abarcar todos os estudantes em um mesmo espaço, ao respeitar as características culturais de cada um” (BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019, p. 3).

Outra possibilidade no sentido de oferecer movimentos relevantes para a ampliação referencial para a temática é a de ressignificar-se estigmas de *amusicalidade* atribuídos aos surdos já há tanto arraigados enquanto impossibilidade de que esses podem aprender música. Alunos ouvintes podem apresentar dificuldades reais e profundas no processo de aprendizagem, sendo incapazes de cantarem afinados, por exemplo, ou não compreenderem conceitos musicais complexos. E o surdo, salvo se este não apresentar diagnóstico de *amusia*, ou seja, um comprometimento cognitivo que altera ou incapacita pessoas em perceberem e reproduzirem/compreenderem música na esfera cognitiva, quer seja por causas congênitas ou adquiridas, pode aprender perfeitamente música, desde que respeitadas as suas diferenças de aquisição de conhecimento, pois “[...] pensar o surdo como musical, pressupõe transformações de representações já estabelecidas.” (FINCK, 2009, p. 56).

O ensino musical junto ao aluno surdo, independentemente se em âmbito inclusivo ou especial, deve dar-se de maneira a focarem-se nas possibilidades de aprendizagens e não nas suas limitações, pois, de acordo com Vygotsky (1999), tais limitações tratam-se de consequências socialmente impostas e não fatores sumamente biológicos que se lhe restrinja o desenvolvimento.

O professor precisa estar atento, principalmente se sua classe é de educação infantil, em que os alunos estão desenvolvendo a fala. Essa observação do professor é de extrema relevância, para que possa trabalhar em prol da necessidade de cada aluno, facilitando os desafios enfrentados em sala (XAVIER; JUNIOR, 2020, p. 6)

A ausência de audição caracteriza-se apenas por uma ausência de um meio de aprendizagem. Há outros meios de percepção e desenvolvimento de aprendizagens através de outros sentidos, que não necessariamente estão ligados a perdas cognitivas (GLENNIE, 2019). Portanto, tais ausências de meios de percepção e recepção de estímulos para as aprendizagens de pessoas com deficiência se trata de *déficits* sensoriais, e não de *déficits* cognitivos. Se há algum comprometimento de esfera cognitiva da pessoa com deficiência, a estratégia deve compreender o estímulo das potencialidades sensoriais diretamente, de modo que suas interações sociais, advindas de dados processos educativos, sejam conectores que

propiciem suas efetivas experiências socioculturais de leitura e relação/compreensão de mundo.

Outra possibilidade que mostra-se relevante é a de explorar práticas pedagógicas que compreendam leitura rítmica musical com aproximações com a percepção tátil de modo a agenciar-se a visão e a mobilidade corporal, pois a cultura surda, de acordo com a perspectiva socioantropológica dos estudos surdos, pressupõe a visão como meio de apreensão de processos cognitivos e identitários-culturais (PEREIRA, 2012; BOGAERTS, 2015; SCHAMBECK, 2017; GLENNIE, 2019; 2003; SOBREIRO, 2016; MENÊSES, 2015; SILVA, 2015; GOMES; AKEHO, 2014). Então, ensinar música ao surdo pressupõe a corporeidade do subjetivo musical, ou seja, elementos estruturais da linguagem musical devem ser entendidos a partir do próprio corpo, a percepção tátil, ancorados os seus devidos processos por meio também de suas visualidades (GLENNIE, 2019; 2003). Aproxima-se bastante desse contexto a metodologia de Dalcroze, cujas bases e princípios mostram-se interessantes e potentes para o trabalho corporal-espacial musical do aluno surdo em âmbito inclusivo (PEREIRA, 2012). Ou que pressuponham o conceito de pulso enquanto meio possível de aprofundamento de outras muitas compreensões complexas próprias da música (LIMA, 2015).

Mais uma possibilidade é a dos professores aprenderem de fato Libras para a viabilização de processos e práticas educativas de ensino e aprendizagem musical entre professores de música e alunos surdos (LOURO, 2012, p. 177), haja vista de que o próprio agente criador de pressupostos musicais próprios da linguagem serão planejados e aplicados pelo mediador junto ao aluno, pelo seu professor.

Segundo Vygotsky (1999), o pensamento verbal organiza nossas realidades. No caso do surdo, é o pensamento imagético, haja vista de que a modalidade de língua dos sinalizantes é a língua de sinais. Ou, a leitura labial, a dos surdos oralizados. Portanto, cursos de formação continuada deveriam ter mais espaço na vida dos professores, assim como mais horas nos currículos da formação inicial, sobretudo nos de licenciatura em música (DUARTE, 2022).

Mais uma possibilidade seria estimular as interações entre alunos ouvintes e surdos em contextos de ensino de música na educação básica com perspectivas para a educação inclusiva (MENÊSES, 2015). Se o professor se encontra alocado e atuante em uma sala de aula que pretende ser inclusiva, pois que se estimule a convivência direta e indireta entre todos os sujeitos das espacialidades no dispositivo, e não o contrário. E tais convivências precisam considerar as vivências musicais. Segundo Louro (2012, p. 192), os surdos têm a

capacidade de aprender música, dadas às oportunidades que deveriam receber. Entretanto, essas são bastante restritas, de modo que esta é uma possibilidade concreta desde que se diminuam seus desafios e dificuldades, bem como se viva a música em salas de aula onde os surdos estão presentes.

Aumentar as oportunidades de contato musical na escola demanda desenvolver-se os instrumentos perceptivo-musicais dos surdos de acordo com suas identidades culturais, como forma de possibilitarem-se suas musicalizações, partindo do conceito de musicalização de Penna (2010, p. 33). A educação musical apresenta-se como meio de desenvolvimento de todas as faculdades do homem, de acordo com Koellreutter (apud FONTERRADA, 2008), ainda que algumas delas encontrem-se por algum motivo, congênita ou *adquiridamente*, desprovidas de pleno funcionamento.

É preciso ressignificar, ainda que apenas em contextos educacionais, de acordo com Penna (2010), o conceito de música para além do som, dadas as circunstâncias de profundas mudanças sociais, culturais, educacionais, dentre tantas outras, ao longo da história. Por mais que o conceito de música, em sua grande maioria, considere o som como elemento fundamental que justifica o discurso subjetivo que lhe é próprio, há de se reconsiderá-lo de modo a alimentar esse discurso sob outros pontos de vista. As pessoas com deficiência, após longas discussões e lutas por reconhecimento junto aos espaços sociais, não se encontram mais tão confinadas em suas casas escondidas por suas famílias, salvas, obviamente, as exceções.

No caso da surdez, há todo um movimento de reorganização da história dos surdos, repleta de extrema exclusão e *invisibilização*, que justificam as devidas decolonizações (QUADROS, 2003; PERLIN, 2008; SKLIAR, 1998; STROBEL, 2008). Em outros tantos movimentos socioculturais, buscam-se ressignificações de conceitos, práticas, costumes, pois dinâmicas são as transformações. Os surdos estão cada vez mais inseridos na sociedade e na arte não pode ser diferente. A Libras tem sido cada vez mais amplamente difundida nos meios de comunicação e atividades/eventos culturais e educacionais. De modo que o conceito de música, encerrado na organização intencional de sons e silêncios para serem ouvidos, parece solicitar uma ampliação de sentido a fim de que mais possibilidades emergjam das investigações sobre o seu ensino e sua fruição para aqueles que não ouvem, mas, escutam.

Cabe, então, considerar que, de alguma forma, quando se fala sobre o que e como se ouve, há a interconexão multissensorial na relação com a música que ultrapassa elementos sumamente musicais, pois o escutar compreende três sentidos – a visão, a audição e o toque,

no caso dos ouvintes, sendo, no caso do surdo, dois sentidos – o toque e a visão (GLENNIE apud SCHAMBECK, 2017, p. 117). Segundo a percussionista erudita surda, a visão é parte indissociável da fruição musical. O convite aqui é no sentido de que ressignificar-se a concepção sobre o que seja música pressupõe aberturas de perspectivas, inclusive epistemológicas, de modo a incluir-se os sujeitos sociais surdos na educação e na fruição musical, diminuindo-se preconceitos e estigmas de *amusicalidade*, já há tanto praticados na sociedade, como aqui dito e repetido muitas vezes, principalmente dentro da própria comunidade surda.

Mais uma possibilidade seria focar no ensino do elemento musical ritmo/pulsção enquanto estímulo para uma aprendizagem musical significativa do aluno surdo, haja vista de que estes podem ser trabalhados no andar, no dançar, na percepção da pulsção cardíaca, na alteração de respiração, na percepção do toque na pele, na vibração, entre outros aspectos inerentes (LIMA, 2015; PEREIRA, 2012; GLENNIE, 2019; GLENNIE, 2003; FINCK, 2009; SCHAMBECK, 2017). Louro (2012) aponta a dificuldade de alunos surdos com ritmo e pulsção e infere que a mesma dificuldade a têm os alunos ouvintes. Encontra-se aqui um elemento equitativo de necessidade de foco e atenção em processos educativos, tanto para surdos quanto para ouvintes, apresentando-se esta constatação enquanto uma sugestão de aprofundamento de outras pesquisas sobre o ensino musical em contexto inclusivo em sala regular.

Sintetizando a integração de conhecimento dentro deste eixo de possibilidades, sugere-se agora um entendimento um pouco mais amplo sobre a surdez e suas correlações, de modo que as possibilidades sejam consideradas a partir do entendido e referenciado. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2014) e Davis e Silverman (1966) apud Silva (2005), são quatro os níveis de surdez, sendo leve, moderado, severo e profundo. Haja vista de que inexiste o vácuo no planeta terra, apenas no espaço sideral, não existe surdez total.

Todo o espaço do globo terrestre é constituído de ar. Assim, por mais que se objective criar um espaço com total ausência de ar, isso é impossível. O som é uma onda propagada por distintos meios, como pelo ar, e sua percepção não se restringe apenas ao ato mecânico de ouvir, percebido pelo sistema auditivo. Outros processos estão imbricados nessa percepção, como a vibração de ossos e peles, de pregas vocais, de percepção respiratória interna, entre outros. Isto é, há a intersecção de outros sentidos em processos isolados, haja vista de que se trata esta habilidade perceptiva de algo complexamente sistêmico.

Destarte, pode-se inferir que há minimamente dois processos para compreender-se e distinguir-se o ato mecânico de ouvir do sistematicamente multissensorial atento do

escutar. Embora o significado dos dois verbos possa ser empregado pragmaticamente às vezes de forma sinonímica, inclusive na própria língua portuguesa há distinção semântica entre os dois verbos. Os dois são verbos transitivos diretos. Todavia, enquanto ouvir significa perceber som ou palavra por meio do sentido da audição, escutar é estar consciente daquilo que se ouve; pressupõe-se estar atento para ouvir. E o estado de atenção demanda certa inter-relação e justaposição sensorial.

Conforme o Priberam Dicionário, o próprio significado da palavra atenção sugere conexão multissensorial. Caracteriza-se pela tensão de olhar, de ouvir e de ter concentração mental para a compreensão do que acontece, bem como silêncio e consideração com que se ouve e se observa, ou seja, ouvir com atenção conecta minimamente dois dos sentidos - o ouvir e o ver -, mediados por processos de cognição. Na esteira de autores que defendem a escuta na música enquanto ouvir com atenção, isto é, experiências perceptivo-musicais mais amplas como sendo uma audição com o corpo inteiro, encontra-se, por exemplo, Evelyn Glennie, percussionista surda.

Segundo a autora, no prefácio do livro Ouvir – Sentir – Tocar: música e crianças surdas com deficiência auditiva (tradução livre), organizado por Shirley Salmon, na educação musical “[...] além de ouvir, todos os outros sentidos deveriam ser estimulados e, desse modo, a soma de todos os sentidos, de forma integrada, poderia auxiliar no desenvolvimento do ser humano” (GLENNIE *in* SALOMON, apud FINCK, 2009, p. 9). Ainda mais amplamente, Glennie defende que a percepção vibrotátil outrossim é parte constituinte do processo de escutar, sendo então minimamente três os sentidos, acessados e interconectados, na escuta musical – a audição, a visão e o tato.

Conforme apontado por Schambeck (2017, p. 117), a musicista erudita surda parte do verbo *sentire*, que em italiano significa “ouvir”, em sua forma reflexiva “*sentirsi*”, que significa sentir, indagando-se sobre o porquê faz-se distinção entre ouvir um som e sentir um som, sendo que ambas compreensões partem de uma integração entre eles. Como já supracitado, semanticamente no português há uma distinção entre ouvir e escutar, embora ambos sejam usados como sinônimos. No italiano, um mesmo verbo, dependendo de sua conjugação, é usado no sentido de sentir. Desse modo, compreende-se a partir da perspectiva da autora o processo da escuta musical enquanto um processo multissensorial, no caso dos ouvintes, onde se aliam a todo instante os sentidos do ouvir e do ver para se sentir a música.

No caso dos surdos, haja vista a interrupção do processo natural no ouvir a música, ouve-se tatilmente por suas peles e ossos numa espécie de plasticidade cerebral, sente-se e vê-se a música. Glennie defende que a música é também visual, pois pode-se notar a

vibração de objetos ou instrumentos musicais, bem como em outros propagadores de som, como a água, por exemplo. A água, de igual modo propaga som, embora de maneira menos efetiva. Entretanto, pode-se notar ondas ao jogar-se uma pedra em um rio e o contato da pedra com a água produz uma fonte sonora inicial, que pode ser percebida pelo ouvido humano. Ve-se a produção de suas ondas. Assim, o som é também visível, assim como pode sê-lo a música. Sente-se o som por meio da visão através do contato do lançar de uma pedra em um rio, bem como se pode senti-lo por meio da pele, caso haja o contato desta com o respingar de gotas.

Ainda em Glennie (2006, apud SCHAMBECK, 2017, p. 117), o ato de ouvir é “[...] uma forma especializada de toque [...]”. É como se fosse uma espécie de sofisticação do tato, ou seja, como se o sentido da audição fosse superior ao toque. No entanto, e dependendo da circunstância na qual um indivíduo se encontra, como por exemplo, à beira de uma estrada, e passe um grande caminhão em alta velocidade, a percepção deste fenômeno dar-se-á de maneira simultânea, ouvindo e sentindo a vibração intensa em todo o corpo.

Por outro lado, parece haver um tipo de enfraquecimento da superioridade do sentido da audição quando ouvem-se tonalidades e timbres cada vez mais graves, pois os ouvintes percebem uma vibração mais proeminente em determinadas partes de seus corpos – ossos e pele. Ou quando esses perdem audição e se dão conta de que seus corpos passam a “vibrar mais”. Nesse sentido, parece que o tato se “sobrepõe” à audição, ou seja, a audição passa a ser ineficiente. Porém, para Glennie, ambos processos dão-se a todo instante no ato de escutar sons ou no de escutar-se ou sentir-se música, já que multissensorialidades aí estão imbricadas.

Louro (2021) do mesmo modo afirma, analogamente, que nossas peles são espécies de tímpanos ambulantes em grandes proporções, pois a todo instante sentimos sons. Não se os percebe tão clara e objetivamente, dado o foco exacerbado do sistema auditivo enquanto movimento de seleção sensorial, naturalmente praticada cerebralmente.

No ato mecânico/orgânico de ouvir dá-se a vibração de partículas de ar por meio de ondas propagadas e, por um processo mecânico perceptivo/cognitivo em três estados – gasoso, sólido e líquido –, ouvintes identificam ruídos classificados como sons ou música, produzidos por distintas e diversificadas fontes sonoras iniciais – objetos, fenômenos sonoros ou instrumentos musicais. Gasoso, pois há um direcionamento de ondas vibratórias de ar por ele propagadas, que são recebidas pelo conduto auditivo externo, constituído de osso e cartilagem, indo este até o tímpano. Trata-se o tímpano de uma membrana cunei-

elíptico transparente, bastante fina e delicada - 9 mm de altura e 8 mm de largura -, responsável pela amplificação e continuidade da vibração do ar, igualmente conectando a orelha externa à orelha média.

Sólido, pois, por meio da vibração da membrana timpânica, três ossículos são igualmente vibrados (martelo, bigorna e estribo), responsáveis pela continuação da vibração das partículas de ar em ondas, inicialmente recebidas, ressoadas pelo tímpano até a orelha interna, onde está a cóclea e suas estruturas. O ossículo martelo é o maior dos três, podendo chegar a 9 milímetros. Já o ossículo bigorna é o mais longo deles, constituído de corpo e dois ramos. O estribo é o menor deles, inclusive sendo considerado como o menor osso de todo o corpo humano, podendo medir até 3,26 milímetros de altura. Este está conectado à orelha interna por meio da chamada janela oval, que adentra a cóclea. A orelha média funciona como uma ponte entre a orelha externa e a orelha interna.

Líquido, pois dentro da cóclea encontra-se um líquido chamado endolinfa, constituído principalmente por potássio. Dentro dela encontra-se o denominado Órgão de Corti, onde a endolinfa encontra-se armazenada e banha as chamadas Células Ciliadas, responsáveis por promover impulsos eletromagnéticos e conduzi-los até o nervo auditivo. Tal nervo se conecta ao córtex cerebral responsável pela audição, finalmente dando-se o processo de identificação daquilo que se ouve, a partir do qual respondem-se aos estímulos/*inputs*, os *outputs*.

Os processos internos, como por exemplo, a pulsação do coração, são percebidos pela corporeidade do sujeito surdo. Logo e, haja vista de que na terra não há ausência de ar, o vácuo é impossível. Sendo assim, não pode haver surdez total ou esta é bastante rara, pois compreendem-se outros meios de percepção da vibração do ar enquanto produção sonora propagada, como a vibração da pele e de ossos, bem como vibrações internas. Deste modo é que se infere que o trabalho com o ritmo/pulso com os alunos surdos mostra-se como potencial passível de aprofundamento do ensino da linguagem musical, inclusive de surdos bilaterais profundos, seja com surdez congênita ou adquirida.

Por fim, e apontadas as subseções que visaram destacar elementos de educação musical de alunos surdos em três eixos de análise, oriundos dos trabalhos encontrados e explicitados na revisão integrativa da literatura, apresenta-se a seguir os principais autores que enlearam, além dos utilizados nesta revisão integrativa, as análises realizadas na realização da pesquisa.

2.5 Panorama de Síntese Integrativa do Referencial Teórico

Como referencial teórico, foram utilizados autores elencados a partir da revisão integrativa da literatura realizada, com recorte no tema educação musical inclusiva de surdos, bem como autores clássicos, que dialogam com a temática e a problemática desta pesquisa. Apresenta-se, nesta subseção, o panorama dos autores utilizados e os focos de análise considerados e os contributos teórico-referenciais.

Acerca das contextualidades as quais se encontra a educação musical após a lei 11.769 e algumas impressões sobre os resultados de sua promulgação, objetivos ou subjetivos, bem como acerca das especificidades curriculares, utilizou-se Fonterrada (2019). Sobre as concepções musicais embasadas por discursos auditivo-perceptivos, embasou-se por Grayck e Kania (2011), Schwenber et al (2017) e, mais especificamente, pelas concepções de Schafer (2012).

No que se refere às concepções sobre formação inicial e contínua, embasou-se pelas afirmações de Pryjma e Winkeler (2014) e, sobre formação em serviço, pelo entendido por Floride e Steinle (2008).

Na esteira dos estudos surdos, principalmente nas compreensões sobre as perspectivas clínico-patológica e socioantropológica para a deficiência auditiva ou surdez, respectivamente, considerou-se os estudos de Skliar (1997;1998) e de Quadros (2003). No recorte sobre identidades surdas e noções sobre a diferença em detrimento da deficiência, bem como sobre que a cultura surda se consolida a partir da visualidade, situou-se pelas compreensões de Perlin (2003; 2008), Strobel (2008) e de Quadros (2003). Já sobre aspectos da educação musical de surdos, com foco nas especificidades socio-culturais-identitárias dos atores da comunidade surda, que sugerem atenção aos planejamentos e considerações junto dessa população, sobretudo a sinalizante, enleam-se compreensões teórico-práticas a partir dos estudos de Sá (2008). No que diz respeito à elementos caracterizadores e constituintes/validadores da história dos surdos com foco em sua educação e múltiplos processos de renúncia, apagamento, superação e reconhecimento, organizou-se os discursos acerca da/para a temática pelo organizado e inferido por Strobel (2009).

Considerações de relevância acerca das múltiplas sensorialidades envolvidas no processo de escutar, que compreende a vibração como sendo um dos principais elementos que constitui a diferença que o surdo apresenta ao, por exemplo, se relacionar com o som, em detrimento de apenas ouvir, entendido enquanto um ato mecânico do sistema auditivo, foram referenciadas e discutidas a partir do exposto por entrevistas concedidas por Glennie (2003; 2019), bem como pelo trabalho de Pereira (2016).

Sobre as concepções de estigma e identidades sociais – virtuais e reais -, guiou-se as devidas compreensões a partir dos estudos de Goffman (1988).

Acerca das intra/inter-relações entre a audição e o visível, que conduziram o foco das análises das concepções sobre o que é/seja a música dos professores participantes desta pesquisa, assim como mapeou-se as reflexões sobre o como mudar-se os ciclos de ação aplicados nesta pesquisa-ação em campo, norteou-se ou *suleou-se* pelos estudos aprofundados de Caznok (2008), sobretudo na triangulação de três marcos teóricos: estética absolutista de vertente expressionista, categorizado neste estudo enquanto os desafios encontrados nos estudos selecionados para a revisão integrativa com recorte educação musical inclusiva de surdos; estética absolutista de vertente formalista, que compreendeu o entendido enquanto dificuldades de ampliar-se concepções auditivo-perceptivas comumente praticadas nos discursos sobre o que é/seja a música; estética referencialista, considerado dentro da categoria possibilidades no sentido de que a música pode abarcar outras referências, incluindo-se as extramusicais, para embasar seu discurso em uma perspectiva ontológica de si.

Para a realização da revisão integrativa, que compreendeu esta presente macro seção de revisão da literatura, com foco no diferencial conceitual que este tipo de revisão sistemática da literatura considera enquanto validação para o processo, sendo a possibilidade de replicação, em detrimento da revisão narrativa da literatura, guiou-se pelos 06 passos sistematizados e propostos por Botelho, Cunha e Macedo (2011). De modo a validar os processos realizados durante a revisão integrativa da literatura, mormente na categorização emergente explicitada das análises do *corpus* textual investigado, aproximou-se os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2006).

Categorizado em forma de triangulação de aspectos constituintes que compreenderam as análises dos trabalhos encontrados para a revisão integrativa da literatura, sendo desafios, dificuldades e possibilidades no recorte do tema educação musical inclusiva de surdos, haja vista de que o que se objetiva nesta pesquisa é uma compreensão de como um curso introdutório com foco nessa temática pode ampliar as concepções dos docentes musicais sobre o que é/seja a música, os autores aqui apontados foram os utilizados para a integração dos conhecimentos explicitada nesta seção, sendo 17 trabalhos entre dissertações, artigos e tese de (XAVIER; JUNIOR, 2020; BRAGA, SOUZA E SANTOS, 2019; DUARTE E JUNIOR, 2017; SCHAMBECK, 2017; NICOLODELLI, 2016; BONDIOLI, 2016; SOBREIRO, 2016; MENÊSES, 2015; LIMA, 2015; GRIEBELER, 2015; SILVA,

2015; GOMES; AKEHO, 2014; MAGALHÃES, 2014; BOGAERTS, 2013; LIMA; ALVES, 2013; PEREIRA, 2012; FINCK, 2009).

Quanto ao referencial metodológico empregado nesta pesquisa, empregou-se os pressupostos didáticos para a realização de uma pesquisa-ação, em 12 fases, sobretudo em Thiollent (1986).

Para a análise de dados qualitativos, empregou-se a estrutura de abordagem hermenêutico-fenomenológica da Análise Textual Discursiva em suas 03 etapas, sendo unitarização, categorização e a comunicação em forma de metatexto.

Para embasar o ciclo de ação avaliativo-reflexivo, aplicado na terceira etapa de realização desta pesquisa, foi utilizado como principal referência teórico-metodológica o monomito organizado em 17 etapas, que compreendem a Jornada do Herói de Campbell (1997), no que se refere às suas macro etapas de cumprimento, porém, norteou-se o planejamento e aplicação do ciclo de ação pelas 12 etapas em Vogler (1993) a partir dos pressupostos teóricos do primeiro autor, mitologista.

E é desse modo que, mapeados os principais autores de referência optados e considerados neste estudo, bem como os autores dos 17 trabalhos encontrados e analisados na revisão integrativa da literatura, parte-se para a seção seguinte, a metodologia empregada nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi de abordagem qualitativa, pois, conforme Godoy (1995), nesta abordagem a compreensão dos fenômenos de pesquisa se dá a partir de vivências do pesquisador em seus contextos próprios de ocorrências e manifestações. E suas análises pressupõem perspectivas integradas. Para a autora, “[...] o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21). E parte de questões amplas explicitadas a partir do problema central da pesquisa, que vão se aclarando e se resignificando no decorrer do processo através de conduções do pesquisador por distintos caminhos.

Essa multiplicidade de caminhos requer planejamentos mais flexíveis, que caracterizam os níveis de pesquisas exploratórias, conforme Gil (2008, p. 27). Nesse sentido, de acordo com Godoy (1995) e Gil (2008), entendeu-se que, nas pesquisas qualitativas, busca-se compreensões e perspectivas de análise que consideram as visões dos participantes organizadas enquanto *corpus* textuais logradas em campo, sendo as perspectivas acerca do problema, integradas com as do próprio pesquisador, a explicitação de suas inferências.

Para que de fato se caracterize uma pesquisa qualitativa, Chizzotti (2008) diz que se fazem necessárias relações de intimidade entre os objetos de estudo e o pesquisador em seus limites situacionais. Este estudo promoveu mergulhos do pesquisador no/em campo compreendidos enquanto relações de proximidade com os participantes da pesquisa, de modo que, concordando com o autor, a abordagem desta pesquisa foi, de fato, qualitativa.

Portanto, tratou-se este estudo de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, em nível exploratório e de finalidade, outrossim segundo Gil (2008), aplicada, pois teve enquanto “[...] característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2008, p. 27).

No intenso processo de conectar esta pesquisa a metodologias de pesquisas qualitativas, com vistas a adequá-la a um método que contemplasse o desejo de ir a campo e sugerisse-lhe estratégias de ação e transformação, é que se decidiu pela pesquisa-ação. Tal escolha deu-se por serem identificadas potencialidades nesse tipo de pesquisa que norteariam o alcance dos seus objetivos de maneira pontual, em conjunto com os pares pesquisantes. E que seus resultados estivessem à disposição da comunidade científica para suas devidas aplicações práticas e desdobramentos posteriores, bem como inspirassem outras pesquisas.

Brown e Dowling (2009) destacam a pesquisa-ação enquanto um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas. Complementando os autores, define Thiollent (1986, p. 15) a pesquisa-ação enquanto “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Thiollent complementa exatamente o conceito expresso por Brown e Dowling (2009) quando situa a posição ocupada pelos atores na/da pesquisa. O autor lembra de que, na relação estabelecida no processo de sua realização, a posição bilateral de horizontalidade deve ser/estar posta, haja vista de que pesquisador e participantes se envolvem, cooperativa ou colaborativamente. A transformação é de todos os participantes, ou melhor, de todos os pesquisantes.

Para Vergara (2006), a pesquisa-ação é um tipo particular de pesquisa aplicada que compreende participação ativa por meio de intervenção; destarte, tem finalidade intervencionista. E se o pesquisador interfere nas realidades sociais, esse deve almejar resultar efeitos práticos transformadores nas práticas do coletivo, conforme destaca Dione (2007). Para este autor, trata-se pesquisa-ação de “[...] um processo de intervenção coletiva assumido por participantes práticos (*praticiens*), com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação” (DIONE, 2007, P. 25).

No entanto, nos lembra Tripp (2005) que

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIP, 2005, p. 445-446).

O autor nos lembra de que essa é feita de ciclos que serão aplicados durante todo o processo, o que caracteriza a sua flexibilidade. Tais ciclos compreendem constantes planejamentos que sejam postos em ação, para em seguida descrever o como tal ou tais ações se deram em campo a fim de que se avalie o todo da trajetória, até então, e se planeje o próximo ciclo. Do mesmo modo, destaca que é fundamental que o pesquisador observe com atenção os movimentos da pesquisa em seu andamento, de modo a estabelecerem-se a todo instante consciências objetivas acerca das oscilações de posições que nela esse assume,

mesmo que seja óbvia e evidente as posições de horizontalidade, inter e intra-relacional, entre/dentre todos.

Conforme afirma André (2001), “Na pesquisa-ação há a necessidade de tratamento adequado da subjetividade; a importância de que se distinga ação e pesquisa; e que as questões relativas à ética sejam enfrentadas diretamente” (ANDRÉ, 2001, p. 59). Não se trata de uma pesquisa onde se basta a mais pura objetividade em nome da mera apresentação dos resultados; mas sim, as subjetividades solicitam cuidados esmerados, com atenção do pesquisador sobre quando agir e pesquisar, haja vista de que ele está envolvido diretamente com o campo outrossim munido de sua própria subjetividade. E tal imbricamento requer retornos constantes às fronteiras da ética, como a do momento do pesquisador de estar no campo e ser no campo.

Portanto, os fatores que determinaram ter sido esta uma pesquisa-ação foram as intervenções práticas realizadas quando da/na intervenção do/no campo, pois o pesquisador foi o agente fomentador das ações/estímulos aplicados, de modo a resultarem-se respostas coletivas, e foi quem transitou e interagiu entre as posições de observador e agente estimulador, valorizando o processo horizontal da pesquisa, tendo os seus participantes enquanto pares pesquisantes.

Embora Thiollent (1986), em sua obra “Metodologia da Pesquisa-Ação”, aponte para o fato de que o planejamento deste tipo de pesquisa deve ser, e de fato é, bastante flexível, este sugere uma espécie de roteiro sistematizado em 12 etapas ou fases, ainda que afirme que

Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada (THIOLLENT, 1986, p. 47)

Observou-se o quão é complexo o processo de planejar um desenho claro e preciso de uma pesquisa-ação em âmbito de mestrado, bem como foi complexa a construção de um projeto de pesquisa que explicitasse de maneira concisa suas etapas quando da sua apresentação ao programa de pós-graduação cursado. É por isso que esta pesquisa levou rigorosamente em consideração as 12 fases propostas por Thiollent (1986) justamente porque, durante o cumprimento de sua jornada, revelou-se um sem número de possibilidades de flexibilização. Ainda que haja havido resistências por parte do pesquisador, que ansiava

encontrar passos metodológicos rigorosamente fechados de modo a aprimorar sua formação para a metodologia científica em âmbito de mestrado, naturalmente o próprio processo foi apresentando-lhe necessidades de flexibilização.

De modo a melhor explicitar sua realização nesta dissertação, por parecer muitas vezes que o processo estava “solto” demais, é também que, a priori, se decidiu atentar para os passos sugeridos pela literatura, haja vista a trajetória de aprendizado em construção do pesquisador, conforme supracitado, o que, em amplo entendimento, corroborou o expresso por Thiollent (1986) acerca da flexibilização natural própria da metodologia. Isto é, infere-se que se faz necessária plena confiança na metodologia e que, por mais que existam passos sugeridos a serem dados, a ordem de realização de cada uma das suas 12 fases não deve ser tão levada à risca, dado, uma vez mais lembrando, ao fato de que a flexibilização é parte imanente da pesquisa-ação em sua jornada.

Thiollent (1986) lembra de que esses passos não são fixos e esses podem ser seguidos de acordo com as necessidades de cada pesquisa. Consciente da flexibilidade desse tipo de pesquisa, desenvolvida durante o cumprimento de sua jornada, infere-se por hora que de fato assim o é nessa metodologia de pesquisa. O desenho da pesquisa, por mais que se tente deixá-lo quadrado e fechado, necessita ser aberto a cada vez que se põe em prática sua estrutura, pois a relação entre pesquisador e pares pesquisantes é, deveras, horizontal. Propõe-se os ciclos, o que não significa necessariamente que serão realizados tais e quais o são ou foram pensados e organizados. Há diferentes desejos nesse processo para além dos do pesquisador. Sendo assim, o expresso pela metodologia de fato corrobora o defendido e divulgado por Thiollent (1986). A pesquisa-ação é realmente uma pesquisa empírica, que almeja transformações horizontais de todos os participantes, objetivo cumprido por esta pesquisa.

Essas 12 fases compreenderam: 1) Fase Exploratória; 2) O Tema da Pesquisa; 3) A Colocação dos Problemas; 4) O Lugar da Teoria; 5) Hipóteses; 6) Seminário; 07) Campo de Observação, Amostragem e Representatividade Qualitativa; 08) Coleta de Dados; 09) Aprendizagem; 10) Saber Formal/Saber Informal; 11) Plano de Ação; 12) Divulgação Externa (THIOLLENT, 1986).

Por tratar-se esta pesquisa de um estudo realizado em conjunto com seres humanos, esta foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Taubaté e devidamente aprovada nos/em seus termos nº CAAE: 52143421.9.0000.5501, nº parecer de aprovação 5.107.901. .

Os critérios de inclusão dos participantes desta pesquisa foram: alunos do curso de música da IMES de um município do Vale do Paraíba; que tenham pretensões de darem

aulas de música ou de artes na educação básica futuramente, quando formados; que expressaram no questionário estruturado destinado à resposta conceitos sobre o que seja a música, compreendidos exclusivamente como a arte do som, haja vista o objetivo desta pesquisa-ação ser o de transformação de concepções e ampliação de compreensões sobre a linguagem para além de pressupostos perceptivo-auditivos dos futuros docentes de modo a se planejar aulas de música para alunos surdos; que possuíram condições de acesso à plataforma Zoom; que fossem provenientes de diversos estados da federação, onde o curso da IES é ofertado; que expressaram livre interesse em participação nos encontros remotos, bem como em conhecer metodologias de ensino de música não convencionais e aprofundar os conhecimentos de metodologias tradicionais entre pares pesquisantes.

Os critérios de exclusão foram: alunos com matrículas trancadas no curso de música EAD ofertado pela IES ofertante; que não possuíram recursos tecnológicos para livre e plena participação nos encontros a serem realizados; que não demonstraram interesse em livre participação, expressa no questionário estruturado;

Antes de explicitarem-se aqui os riscos previstos para esta pesquisa, destacam-se seus benefícios. Esta pesquisa respeitou todos os princípios éticos necessários para seu bom andamento, bem como resguardou o direito à autonomia com liberdade aos participantes de deixarem a pesquisa a quaisquer momentos. Esta pesquisa objetivou trazer o bem para os participantes e ampliar suas referências em suas bases formativas para seu pleno exercício profissional docente no futuro em sala de aula para a educação básica, com foco no ensino de música para alunos surdos. Assim sendo, não trouxe danos aos participantes.

Observou-se de todas as maneiras possíveis e existentes a não causar maleficência aos participantes e esclareceu todos os detalhes de sua realização e estrutura em TCLE – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido – a fim de que se protegesse cada participante, bem como fossem assegurados os devidos cuidados com os seres humanos. Foi também observado com afincado e responsabilidade o direito e o respeito à igualdade e às individualidades de toda espécie e modo em múltiplos recortes interseccionais – identitários, de gênero, orientações, raça, credo, dentre outros.

No que se refere a seus riscos, considerou-se que, por se tratar de uma pesquisa sobre temáticas de pessoas com deficiências, algum participante poderia se sentir acuado, caso houvesse alguém de sua família que fosse surdo, por exemplo, e que, por ventura, não tenha explicitado tal aspecto no questionário enviado para resposta por algum motivo. Tal aspecto poderia trazer algum desencadeamento afetivo emocional no participante, que poderia pedir para sair da pesquisa. Se atentou para que essa pergunta fosse considerada no questionário

estruturado de caracterização enviado aos alunos da IES do curso de música EAD, o que foi devidamente feito, providenciado e observado. Infere-se que toda a pesquisa foi feita sem o aparecimento dos supracitados riscos, porém, cabe ressaltar que todos esses foram, devido e eticamente, cuidados em toda a jornada.

Entretanto, por mais que o participante assegurou sua participação, munido de conexão à internet e computador/celular para acesso ao *Zoom*, houve sim falhas de conexão inclusive as do pesquisador, o que cabe ao imponderável e ao devir, naturais em um contexto de pesquisa remota. Foram todos sanados sempre de comum acordo com todos os participantes, de modo que não houvesse quaisquer prejuízos para nenhuma das partes envolvidas. Um grupo de *Whatsapp* foi criado com a inclusão de todos os interessados na pesquisa, o que caracterizou efeitos bastante positivos para a sua organização e a sua realização.

Os encontros foram realizados por meio da plataforma *Zoom*. Todos os áudios dos participantes, no que se refere a discussões, depoimentos, procedimentos e tudo mais que se apresente correlatamente à esta pesquisa realizada foram devidamente resguardados pelo pesquisador e mantidos os seus devidos sigilos absolutos, sendo de acesso restrito apenas pelo pesquisador. Os áudios não foram armazenados em nuvem, pois haveria o risco de que esses dados fossem acessados. Esses foram guardados em formato de arquivo no computador pessoal do pesquisador, que fez os registros de transcrição e outros processos necessários para as análises dos dados e das informações de maneira que esses não fossem compartilhados em nenhuma circunstância.

Para os encontros em plataforma do *Zoom*, foram disponibilizados os *links* de acesso à sala remota apenas alguns instantes de serem iniciados os encontros, haja vista de que poderia haver o risco de compartilhamento do *link* de acesso e de outros materiais pertinentes exclusivamente disponíveis aos participantes da pesquisa. Deste modo, observou-se com afinco e responsabilidade as solicitações de pedido de acesso à sala para que não se corresse tal risco.

3.1 Instrumentos de Pesquisa

Considerando-se a realização desta pesquisa em três etapas, sendo 01 – caracterização dos participantes e identificação de suas concepções sobre o que é/seja música; 02 – realização de uma pesquisa-ação com aproximações com a pesquisa-formação, apresentando-se referências sobre o que é a surdez e suas relações com a linguagem musical,

em formato de um curso introdutório; 03 – encontro final avaliativo-reflexivo, de modo a angariarem-se dados acerca das impressões e transformações dos participantes -, foi usado, na primeira parte da etapa 01, o instrumento questionário estruturado.

Questionário, de acordo com Gil (2008, p. 128), se define a partir do angariamento de compreensões sobre um objeto de estudo com levantamentos de um grupo de informações. O conceitua enquanto uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. A escolha por tal instrumento, como o questionário estruturado, deu-se em função de buscar caracterizar-se os participantes quanto às suas experiências docentes e artísticas, bem como anos de atuação, formação específica e complementar, instrumentos musicais que tocam ou trabalhos com voz, intenções de atuação futura na educação básica ou não, conhecimentos prévios acerca do universo das surdez e das deficiências, dentre outros aspectos, que compreendessem quais referências poderiam determinar ciclos de ações iniciais para suas aplicações em um curso introdutório de formação em educação musical inclusiva de surdos no decorrer da pesquisa. Para a elaboração do questionário, utilizou-se Escala Likert de 1 a 5, com as coordenadas Concordo Totalmente (1), Concordo Mais ou Menos (2) Nem Concordo Nem Discordo (3), Discordo Mais ou Menos (4) e Discordo Totalmente (5), além de perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas de respostas curtas e longas.

De posse dos dados levantados no questionário e buscando-se compreensões iniciais sobre como se constituiria essa amostra, constituída por professores de música em formação inicial, bem como por professores atuantes (todos que não tiveram experiências concretas com o ensino de música para surdos, portanto, todos futuros professores de música de alunos surdos), entendeu-se que alguns aspectos que compreendessem especificamente quais as concepções dos participantes sobre o que é/seja a música, bem como algumas inferências, ainda que hipotéticas por não terem experiências com aulas de música para surdos, seriam fundamentais de serem angariados junto a um grupo menor em uma relação horizontal pesquisador-objeto de estudo mais aproximada. Foi então que se utilizou, na segunda parte da etapa 01, nessa pesquisa, o instrumento entrevista semiestruturada.

De acordo com Fraser e Gondim (2004, p. 140), com o uso da entrevista semiestruturada se pode “[...] permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais”. Ou seja, mostrou-se necessário analisar como professores de música constroem suas narrativas

no exercício de conceituar o que é/seja a música partindo de suas próprias referências e de suas intenções enquanto participante de um estudo com temática em algo que lhe desperte interesses. Como educar alunos surdos mostra-se, minimamente, interessante. No entanto, que concepções sobre música podem alimentar esse interesse, expresso em um questionário, ou desestimulá-lo na aceitação desse desafio repleto de dificuldades, haja vista o pequeno quantitativo de referências para tal? Por isso que se quis ouvir os participantes, haja vista de que

[...] a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Concluiu-se que, para ensinar música ao aluno surdo, faz-se necessária uma amplitude de perspectivas que vão para além de concepções sonoras de quem ensina ou ensinará a linguagem, isto é, que levem em conta aspectos visuais e próprios da cultura surda em geral, pois assim é que se consolidará a noção de aprendizagem significativa desses sujeitos. E que se respeite sua musicalidade inata peculiar. Deste modo, foi mister que se investigasse quais as concepções docentes dos futuros professores falando diretamente com eles, para que o pesquisador planejasse inicialmente um conjunto de estratégias que situassem os participantes nesse curso como pesquisadores; primeiramente, de suas próprias aprendizagens, de modo a ampliarem suas possibilidades, para, em seguida, analisarem igualmente, eles próprios, o quão foram ou não transformados no/pós o processo. E uma entrevista mostrou-se ideal para a construção dessas relações iniciais.

Considerando-se as concepções dos professores sobre o que é/seja a música (a arte dos sons ou quaisquer outras), angariou-se um conjunto de informações que caracterizaram esse grupo de pesquisantes e, assim, planejou-se alguns ciclos de ação, de modo a ampliar as compreensões sobre as possibilidades pedagógico-musicais para o alunado surdo, bem como a identificação dos muitos desafios e das profundas dificuldades de tal processo. Sentiu-se a necessidade de aproximação com os pares do processo, pois, de acordo ainda com Fraser e Gondim (2004) “[...] somente se o entrevistador mantiver uma relação de maior proximidade com o entrevistado é que a compreensão do mundo pela sua perspectiva se tornará acessível” (IBID., 2004 p. 146).

Sendo assim, o uso de uma entrevista semiestruturada foi relevante para que o entrevistado aprofundasse suas colocações, expressas no questionário, e que o pesquisador pudesse analisar as informações emergentes, apresentando dados qualitativos que

explicitassem os desafios, dificuldades e possibilidades da construção de uma linha de raciocínio nessa dicotomia conceitual: o que *é/seja* a música.

Na segunda etapa desta pesquisa, foram realizados 06 encontros de pesquisa-ação com foco na construção e no nivelamento de saberes, prévios e em processo de desenvolvimento, sobre a surdez, em um curso e, a partir dos resultados das aprendizagens horizontais, estabelecerem-se relações com a música, sugerindo práticas e teorias e, avaliando-se conjuntamente entre pares, as devidas transformações de todos os envolvidos. Foram utilizadas aulas expositivas e dialogadas, bem como rodas de conversa, exibições de vídeo, sessões de escutas musicais, trabalhos com sinalários termo para a área da música (vocabulários de sinais), preparação e explicitação de conteúdos abordados em slides, análise de planos de aula trazidos pelos pesquisantes, dentre outras estratégias.

Na terceira etapa, o encontro final do curso, realizou-se a discussão de um planejamento de propostas didáticas para a aula de saxofone de alunos surdos trazido e, na segunda parte do encontro, foi aplicado um exercício reflexivo-avaliativo a partir das fases do monomito (CAMPBELL, 1997) da jornada do herói em 12 fases, sintetizadas por Vogler (1993), que pode ser conferido no Apêndice D. Constituiu-se de perguntas sobre situações de aulas de música para surdos, relacionadas com cada fase das 12 próprias da jornada. No final do encontro, inquiriu-se os pesquisantes que avaliassem suas transformações através da pesquisa e outras impressões do todo no processo, de modo que esse conjunto de informações pudesse responder à problemática definida para essa pesquisa com foco hermenêutico-fenomenológico: o que é isso que se mostra na compreensão sobre como um curso introdutório de música pode ampliar concepções musicais para além do som de modo a trabalhar-se com aulas de música para surdos.

QUADRO 05 – SÍNTESE DE ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ETAPA 01	Questionário Estruturado Entrevista Semiestruturada
ETAPA 02	Realização de 06 encontros de formação pelo <i>Zoom</i>
ETAPA 03	Encontro Reflexivo Edição dos vídeos dos encontros e organização em formato de um curso, dispostos em um <i>e-book</i>

Fonte: elaborado pelo autor

3.2 Coleta de Dados

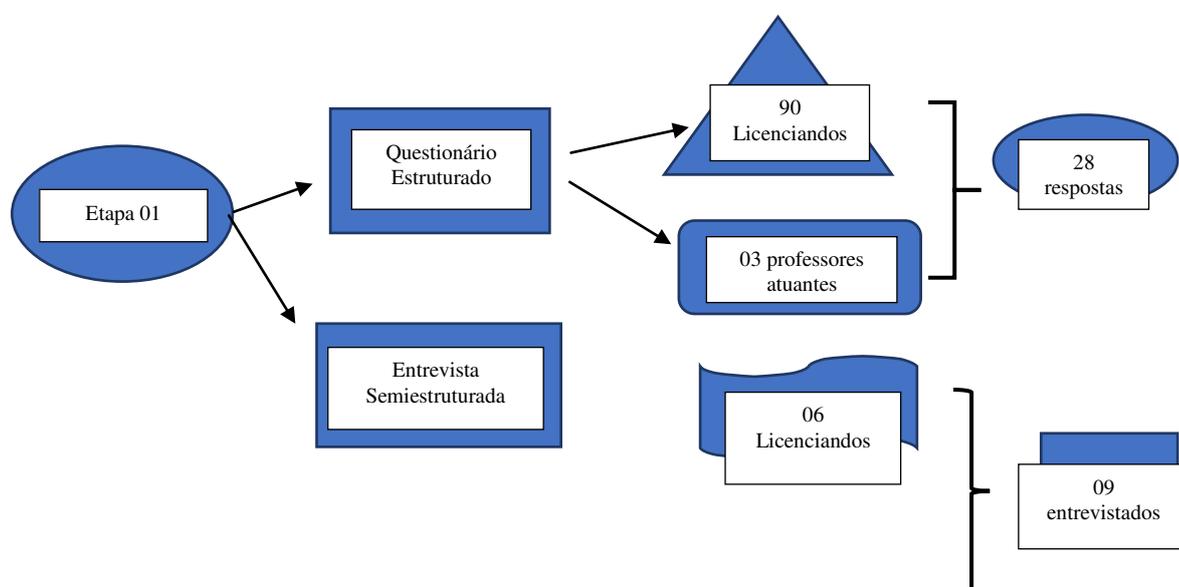
Na primeira etapa de realização, em sua primeira parte, foram enviados a 90 alunos matriculados no curso de Licenciatura em música EAD de uma universidade do Vale do Paraíba e para 03 professores já atuantes, porém, sem experiência docente de aula de música junto a alunos surdos, um *link* para preenchimento de um questionário estruturado, para o qual recebeu-se 25 respostas mais 03 dos professores já atuantes, totalizando 28 respostas. Dessas respostas, foram selecionados 09 pesquisadores para a realização da entrevista semiestruturada, sendo 06 licenciandos do curso EAD e os 03 professores já atuantes. O principal critério de seleção para as entrevistas foi o de interesse e disponibilidade de participação, expresso no questionário estruturado, bem como alguns apontamentos acerca das concepções sobre o que é/seja a música de cada respondente.

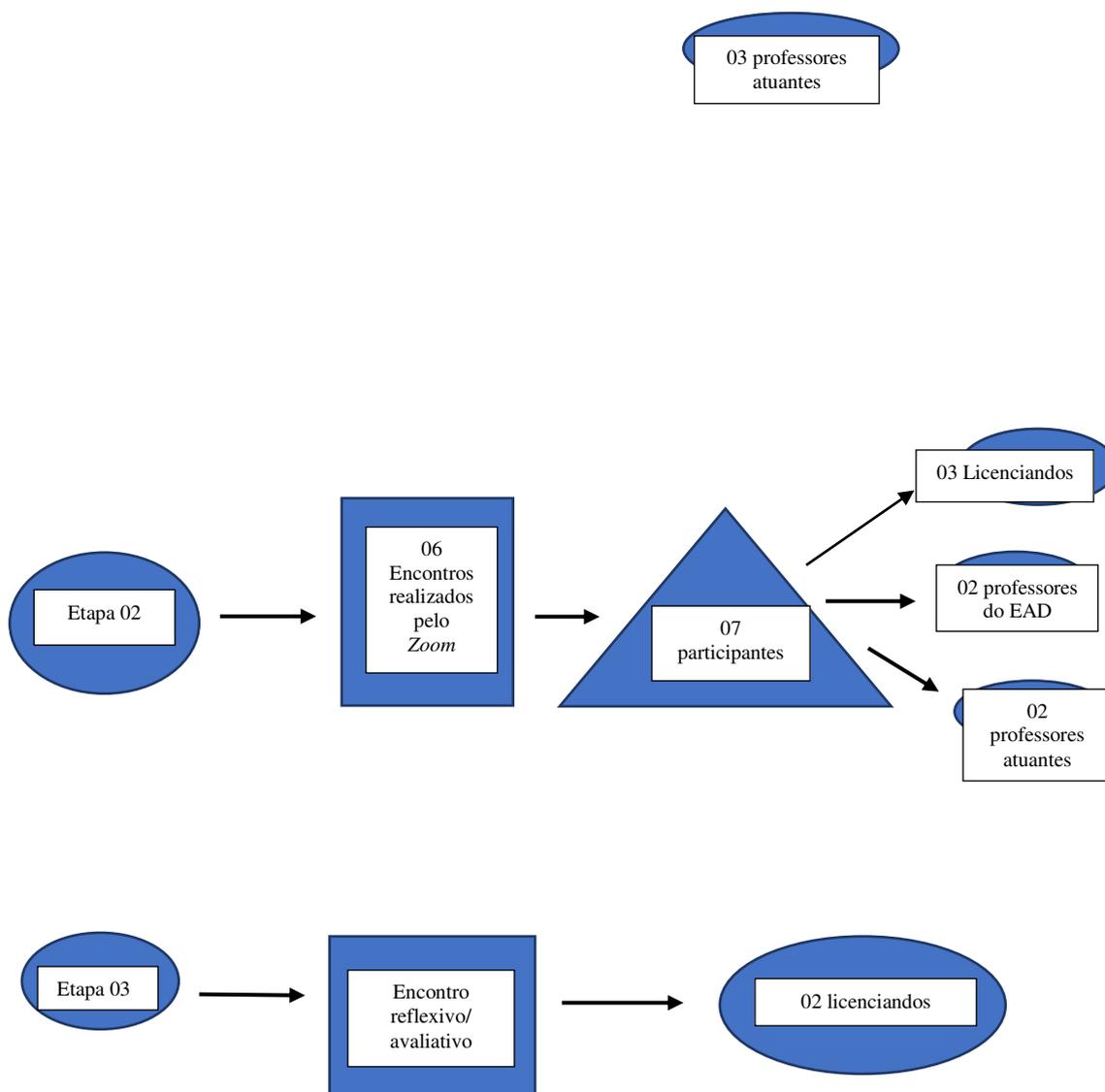
Na segunda etapa de realização, os encontros formativos, foram convidados 07 pesquisadores para participarem de 06 encontros formativos de pesquisa-ação, todos realizados pela plataforma *Zoom*, participantes dos encontros de acordo com suas disponibilidades e com seus interesses de participação, expressos no questionário respondido. Desses 07 selecionados, 03 foram licenciandos do curso de música EAD; 02 professores do curso de música EAD e 02 professores atuantes que participaram das entrevistas.

Na terceira etapa desta pesquisa, participaram 02 discentes do curso de música EAD do sétimo encontro realizado, outrossim, pela plataforma *Zoom*. Cabe ressaltar que esses dois discentes participaram 100% de todos os encontros realizados em todas as etapas.

De modo a compreender-se o desenho da pesquisa e a participação dos pesquisadores em cada fase, apresenta-se na figura 01 um mapa do desenho da pesquisa.

FIGURA 01 - MAPA DO DESENHO DA PESQUISA





Fonte: elaborado pelo autor

3.3 Procedimentos para a Análise de dados

A análise dos dados e das informações consideraram a análise de conteúdo, conforme Bardin (2006) já utilizada quando da revisão integrativa de literatura, apresentada nesta dissertação de pesquisa, com aproximações, quando das análises dos dados coletados para esta pesquisa em suas etapas 01, 02 e 03, com a Análise Textual Discursiva – ATD -, de Moares e Galiazzi (2016). Esta metodologia de análise

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a

unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (2003, p.192)

Justifica-se a escolha por duas metodologias de análise por estas oferecerem possibilidades de análise dos conteúdos e dos discursos das informações exploradas, categorizadas e analisadas com aproximações semântico-lexicais, bem como por perspectivas hermenêutico-fenomenológicas, próprias da ATD, o que demonstrou-se relevante essa aproximação, fundamental para a resposta ao problema de pesquisa definido neste estudo. Por tratar-se esta pesquisa de uma pesquisa-ação com aproximações com a pesquisa-formação, julgou-se necessário recursos múltiplos de metodologias de análise que oferecessem ao pesquisador perspectivas a priori ou emergentes, advindas dos dados qualitativos fenomenologicamente mostrados à consciência do pesquisador.

Trata-se de metodologias com pressupostos e referenciais que se complementam, haja vista de que o criador da ATD foi um profundo conhecedor da análise de conteúdo. Inclusive tem ampla produção de texto sobre essa metodologia de análise. Assim sendo, duas perspectivas complementares foram fundamentais para uma maior compreensão dos dados emergentes desta pesquisa, levando-se em conta seu desenho e intenções, em ação e formação.

Do mesmo modo, o uso de duas metodologias de análise próximas, na análise qualitativa em curso, mostrou-se fundamental para o aprofundamento das análises de dados propostas enquanto processo nas análises de conteúdos e textuais discursivas, de acordo com as necessidades surgidas durante e no pós-processo desta pesquisa-ação, onde não foi possível estabelecer processos fechados e estanques, haja vista de que a própria metodologia sugere a flexibilidade de ações. Assim sendo, entendeu-se que os processos de análise necessitam ser igualmente flexíveis, de acordo com o seu desenvolvimento. Almeja-se com isso uma maior precisão nas análises dos dados de algo particular que se quer olhar, isto é, compreender o como futuros professores de música ampliam continuamente suas formações de referências extramusicais para trabalharem com surdos.

A ATD compreende três grandes etapas, sendo Unitarização, Categorização e Metatextos. O processos envolvidos em cada macro etapa compreendem a unitarização de unidades de significado a partir da desconstrução dos textos; a descrição, que culmina na categorização – iniciais, intermediárias e finais - de cada unidade de sentido e suas interpretações; e a argumentação, em forma de metatextos, cujo papel do pesquisador é o de

protagonista do processo de elucidação das ideias para comunicar seus achados em forma de texto.

Na unitarização, o pesquisador deve selecionar o *corpus*, que compreende discursos em forma de textos – transcrições de entrevistas, respostas de questionários – estruturados ou semiestruturados -, trechos de textos ou literaturas, enfim, tudo aquilo que é texto. Após a seleção do *corpus*, deve-se desmontar esses textos de acordo com as unidades de significado que se julgue coerente com seu problema de pesquisa. Nessa desmontagem, codifica-se e se definem as unidades de significado por meio de leituras e releituras dos trechos, seguido por reescrituras de todas as unidades de significado para se ter mais clareza. Destaca-se conceitos desconhecidos, atribuindo significados a partir de conhecimentos prévios do pesquisador ou de literaturas sobre eles; palavras que não fazem parte do universo do pesquisador; contextos para além dos de atuação do pesquisador, dentre outros aspectos relevantes. Ainda na unitarização, deve-se atribuir uma espécie de título para cada unidade de significado, de modo que o pesquisador identifique e organize/reorganize os mesmos até que sejam definidas as categorias emergentes.

Na etapa de descrição, parte-se de fato para a categorização baseada em pressupostos hermenêutico-fenomenológicos próprios da epistemologia da metodologia de análise que não devem compreender categorias a priori antes do próprio processo analítico em curso. Isto é, o pesquisador não deve definir categorias anteriormente ao processo de análise para que não seja enviesado seu olhar e limitadas as suas perspectivas. Essas devem emergir das informações contidas nos textos. E eis aqui uma das características que difere essa metodologia de análise das da análise de conteúdo, uma vez que a ATD considera apenas as categorias emergentes dos dados, dada a fenomenologia e ao processo de compreensão hermenêutico, e não apenas ao de simples entendimento do que mostrou-se à consciência com a análise dos dados.

Essa categorização compreende categorias iniciais, intermediárias e finais, de modo a construir-se caminhos até a terceira macro etapa, o metatexto. Deve-se reunir as unidades de significado semelhantes com a comparação das unidades de significado do particular para o geral, isto é, trata-se de um método indutivo, criando, definindo e nomeando cada categoria ou subcategorias. Como é um processo em constante mudança, é por isso que se denomina enquanto categoria inicial, intermediária e final.

Produz-se argumentos para cada categoria emergente de modo a aglutinar-se as informações por meio de relações e o estabelecimento de hierarquias das/entre as categorias, que vão sendo avaliadas e reavaliadas no decorrer de todo o processo. Tais avaliações

devem considerar pressupostos enquanto validação, homogeneidade, foco, olhares de outros pesquisadores e ajustes. Em validação: quando o conjunto de categorias representa as informações categorizadas ao mesmo tempo em que atende aos objetivos e ao objeto de análise / em homogeneidade: quando apresenta um mesmo princípio caracterizado por um mesmo contínuo conceitual / em foco: quando o conjunto de categorias focaliza o todo por meio das partes para evitar-se reducionismos / em outros pesquisadores: não participantes do processo de pesquisa e de coleta de dados, bem como ajustar inconsistências ocorridas no processo.

O processo de descrição deve ser constante e estabelecido por meio de movimentos recursivos entre palavras e conceitos, apresentando elementos emergentes dos textos analisados e representados pelas categorias e subcategorias, bem como utilizando recortes dos textos originais produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Nesses, outrossim são interpretados os dados de modo a realizar uma leitura teórica dos fatos empíricos de forma profunda e complexa, trazendo todo o referencial teórico para embasar os dados coletados, estabelecendo uma relação entre as descrições empíricas e os aspectos teóricos da pesquisa bibliográfica.

Finalmente, o metatexto compreende a apresentação das afirmações teóricas emergentes do processo de análise, percebendo-se e considerando-se os múltiplos *insights* ou as intuições, não previstas durante a jornada de realização da pesquisa e das análises, haja vista de que os argumentos podem surgir durante todo o processo desenvolvido. Tal metatexto constitui-se de um elemento textual de caráter descritivo com uma argumentação centralizadora, que explica o todo a partir das relações entre os argumentos produzidos para as categorias, culminando na realização de um fechamento de ideias, que torne o texto mais claro e preciso possível.

3.4 Caracterização geral dos participantes

Foram 28 as respostas recebidas para o questionário estruturado nesta primeira etapa, sendo 25 respostas dos licenciandos em música EAD de uma universidade do Vale do Paraíba e 03 respostas dos 03 professores já atuantes, porém, sem experiências com aulas de música para surdos. Os licenciandos da universidade foram caracterizados cada participante enquanto “respondente 1”, “respondente 2”, “respondente 3” até o “respondente 25”. Já os professores já atuantes, foram caracterizados como “Professor 1”, “Professor 2”, “Professor 3”. O questionário, produzido em formato do *Google Forms*, começou a ser enviado entre os

meses de outubro/novembro de 2021 até a saturação das respostas, no início de janeiro do ano de 2022.

Caracteriza-se aqui, primeiramente, os 25 respondentes licenciandos da universidade EAD, seguido pela caracterização dos denominados 03 professores atuantes.

Os 25 licenciandos em música EAD da universidade

Em relação às idades dos 25 respondentes, essas variaram entre 21 a 57 anos. Desses, 02 respondentes têm 21 anos, seguido por 02 com 22 anos; 02 com 27 anos; 02 com 38 anos; 02 com 43 anos; e 02 com 50 anos. As outras idades, cada uma de um respondente respectivamente, foram as idades de 26, 28, 32, 34, 35, 40, 41, 42, 47, 49, 52, 54 e 57 anos, totalizando 25 respondentes. Os estados onde os respondentes residem, nos quais os curso é ofertado, variaram entre Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, com maior predominância de 48% oriundos deste último estado – 16 respondentes, seguido por: 03 deles residentes no estado do Rio de Janeiro, 03 em Minas Gerais; 01 do Espírito Santo; 01 da Bahia; e 01 de Pernambuco.

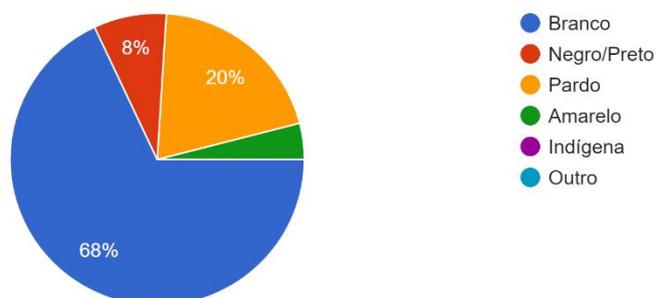
Quanto às cidades correspondentes a cada estado onde os respondentes atualmente cursam a licenciatura em música EAD da IMES, no estado de São Paulo, apareceram as cidades de: Itaquaquecetuba, Suzano, Mogi das Cruzes, Caçapava, Indaiatuba, Jacareí, Lorena, Taubaté, São José dos Campos e Ubatuba. A cidade de São Paulo igualmente apareceu, com dois polos onde o curso é ofertado: os bairros de Santa Cecília e de Jurubatuba. No estado do Rio de Janeiro, apareceram as cidades de Resende e a do Rio de Janeiro, nos polos de Três Rios e Centro. Quanto ao estado do Espírito Santo, apareceu a cidade de Vitória, a capital do estado, assim como, quanto ao estado da Bahia, igualmente apareceu sua capital – Salvador -, seguido pelo estado de Pernambuco – Recife. Em Minas Gerais, apareceram duas cidades interioranas: Nova Serrana e Liberdade.

Dentre esses, se consideraram brancos (68%), seguidos de pardos (20%), negros (8%) e amarelos (4%).

GRÁFICO 01 - ETNIAS

Você se considera:

25 respostas



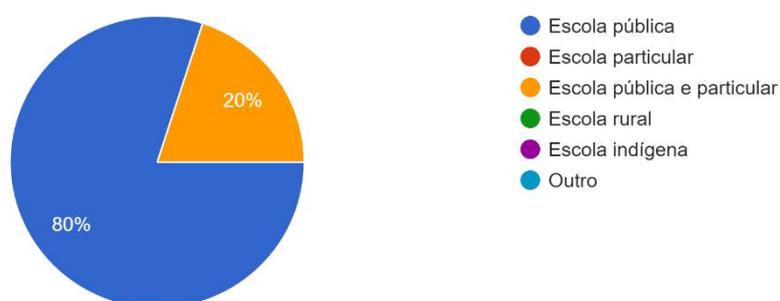
Fonte: elaborado pelo autor

Quanto ao âmbito escolar, a maioria cursou a educação básica em escola pública, 80%, enquanto 20% cursou tanto em escola pública quanto particular.

GRÁFICO 02 – ÂMBITOS ESCOLARES

Em qual (is) dos âmbitos escolares você estudou?

25 respostas



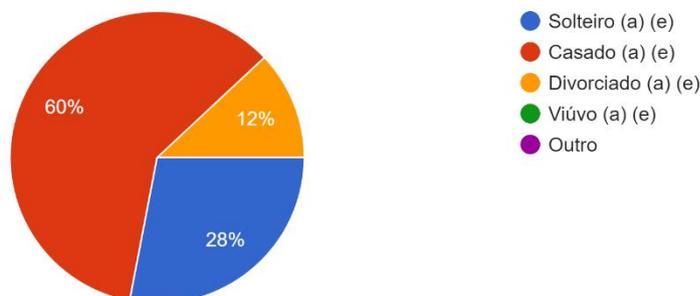
Fonte: elaborado pelo autor

Quanto ao estado civil dos respondentes, 60% desses são casados, enquanto 28% são solteiros e 12% são divorciados.

GRÁFICO 03 – ESTADO CIVIL

Estado civil:

25 respostas



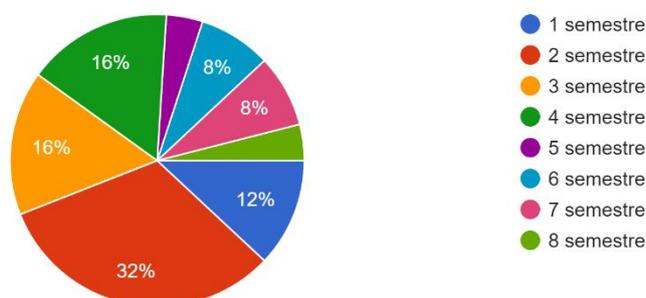
Fonte: elaborado pelo autor

A maioria, 32%, encontrou-se no segundo semestre do curso, seguido pelos terceiro e quarto semestres, ambos com 16%. 12% encontraram-se no primeiro semestre do curso, enquanto 8% encontram-se respectivamente nos sexto e sétimo semestres. Os quinto e oitavo semestres contaram com 4% cada um, conforme explicitado no gráfico 04..

GRÁFICO 04 – SEMESTRE DE LICENCIATURA QUE CURSAM OS LICENCIANDOS

Em qual semestre da Licenciatura em Música você está?

25 respostas



Fonte: elaborado pelo autor

No que se refere às formações musicais quando antes da entrada no ensino superior, 09 afirmaram que eram *autodidatas em geral* e alguns especificamente em *canto, saxofone e piano*. Outros afirmaram que tiveram aulas em escolas particulares de música, com aulas dos

instrumentos *violão, canto erudito e popular, flauta transversal e órgão*. Outros âmbitos apareceram, tais como *conservatórios municipais de artes, âmbito militar, igrejas, projetos sociais de música, seminários de música e em cursos de aperfeiçoamento*.

GRÁFICO 05 – FORMAÇÕES MUSICAIS



Fonte: elaborado pelo autor

Quanto à formações superiores progressas, anteriores às suas entradas na graduação, 22 respondentes afirmaram não terem pós-graduações, ou seja, encontram-se em suas primeiras formações em âmbito superior, e 03 desses afirmaram ter especializações e outras formações, sendo em *Direito Civil, Performance Musical, Musicoterapia, Educação Matemática e em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes*.

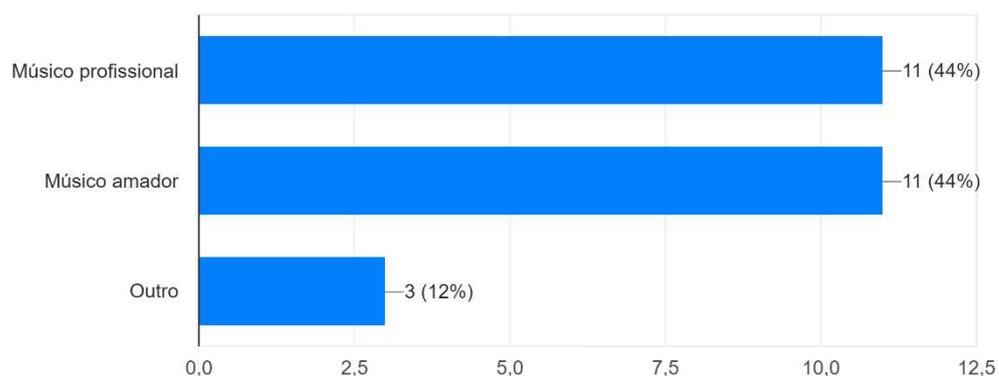
Sobre o porquê fazerem uma graduação a distância, a maioria inferiu que é pela *flexibilização de horários de estudos* e por conseguir um diploma para darem aulas. Quanto ao período que estudam música, variou-se de *há apenas 01 ano* e já há *39 anos de estudos musicais*.

No que se refere a como se consideram acerca das suas atuações musicais, os futuros professores de música de alunos surdos se veem como *profissionais* ou *amadores* - ambos 44% -, ou seja, percepções bastante equilibradas. Por outro lado, 12% deles se veem como apenas “*outro*”.

GRÁFICO 06 – CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ATUAÇÕES MUSICAIS

Você se considera:

25 respostas



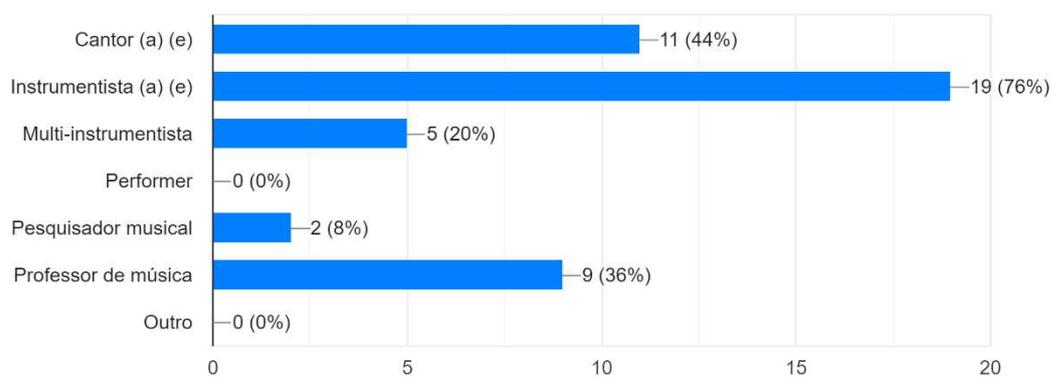
Fonte: elaborado pelo autor

Quando às identidades musicais, 76% declaram ser instrumentistas, seguido por:

GRÁFICO 07 – CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS IDENTIDADES MUSICAIS

Você se considera:

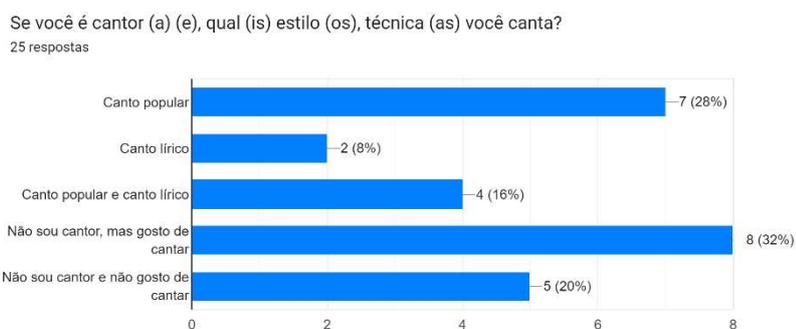
25 respostas



Fonte: elaborado pelo autor

Quanto ao estilo de atuação em canto, 32% afirmaram que não são cantores, mas gostam de cantar, seguido por:

GRÁFICO 08 – ESTILO DE ATUAÇÃO EM CANTO



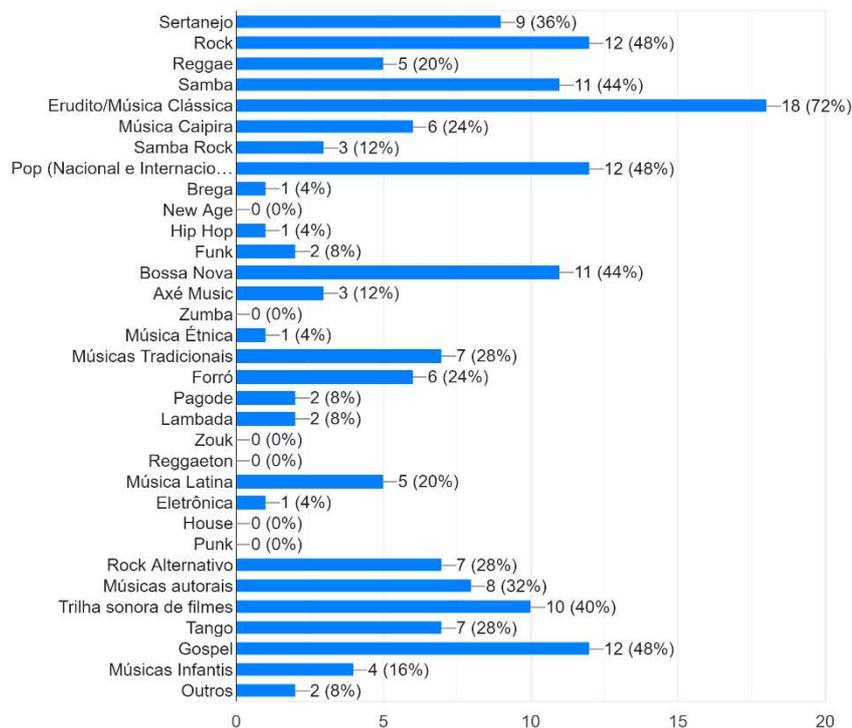
Fonte: elaborado pelo autor

Quanto aos gostos musicais, 72% afirmaram preferir música clássica/erudita, seguido:

GRÁFICO 09 – GOSTOS MUSICAIS

Qual (is) estilo (s) de música você gosta/prefere? Pode marcar mais de uma opção.

25 respostas

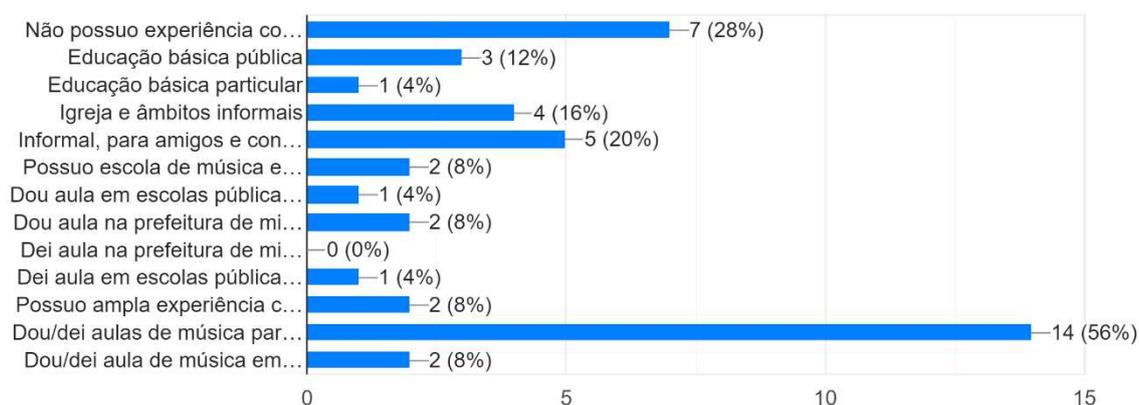


Fonte: elaborado pelo autor

No que se refere a se os licenciandos em música da IES possuem alguma experiência docente, 56% afirmaram dar/já terem dado aulas particulares, seguido por:

Possui alguma experiência docente com música? Se sim, em qual contexto?

25 respostas



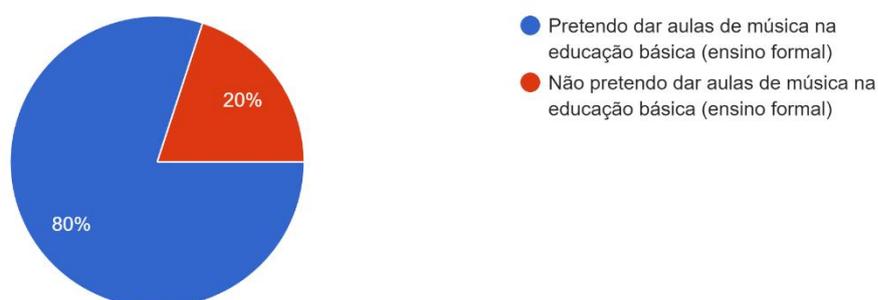
Fonte: elaborado pelo autor

Se pretendem dar aula na educação básica, depois de formados, os licenciandos em música, 20% afirmaram que não pretendem.

GRÁFICO 11 – PRETENSÕES PÓS-FORMAÇÃO INICIAL

Depois de formado (a) (e):

25 respostas



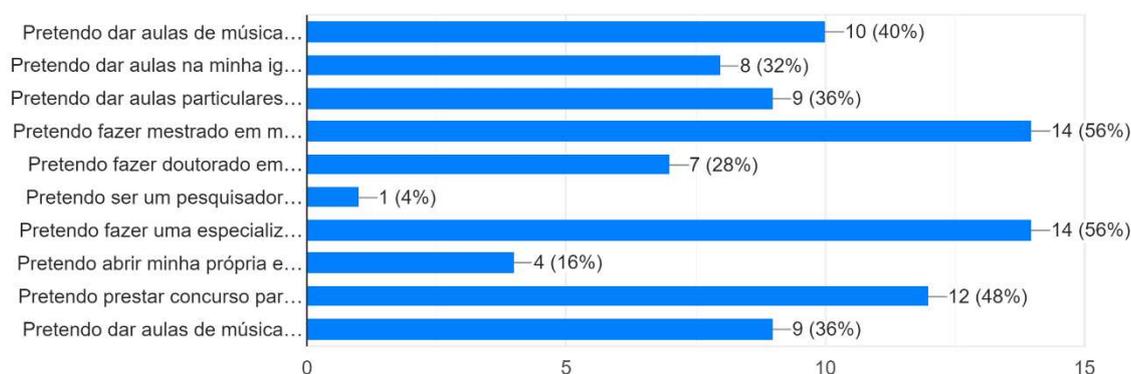
Fonte: elaborado pelo autor

Já no tocante a expectativas depois de formados, 56% pretendem fazer mestrado/doutorado, assim como consideram fazer uma especialização. Outrossim, pensam:

GRÁFICO 12 – EXPECTATIVAS PÓS-FORMAÇÃO INICIAL

Depois de formado (a) (e), também ou:

25 respostas



Fonte: elaborado pelo autor

Os 03 professores atuantes

Serão caracterizados aqui os professores já atuantes de maneira genérica, a fim de permanecer-se a não explicitação de suas respectivas identidades.

Os denominados “Professor 1”, “professor 2” e “Professor 3” têm 35, 43 e 45 anos de idade, todos residentes na cidade de São Paulo, estado de São Paulo, sendo 02 deles solteiros e 01, casado. No recorte interseccional de gênero, 02 são do gênero masculino e 01 do feminino. Do mesmo modo, 02 se declaram como brancos e 01 como negro. Atuam como docentes musicais em âmbitos formais, não-formais e informais, tais como em programas socioculturais com foco no ensino da arte, bem como com aulas particulares, aulas em conservatórios e congêneres, igrejas, em escolas particulares, educação básica, inclusive em cargos de gestão em âmbito de educação infantil, dando aulas de violão erudito e popular, canto popular, teclado, piano e órgão eletrônico.

No geral, suas formações superiores, entre graduações, pós-graduações e extensões universitárias compreendem pedagogia, bacharel em violão erudito, bacharel em violão popular, flauta-doce, canto coral, canto popular, jornalismo, em universidades como Mackenzie, Camilo Castelo Branco, Cruzeiro do Sul, com pós-graduações em educação musical, musicoterapia, educação musical, ensino das artes, gestão de conflitos, psicopedagogia, dentre outros. São também formados em conservatórios de música, tais como Escola de Música do estado de São Paulo - EMESP, a antiga Universidade Livre de Música – ULM -, e Escola Municipal de Música de São Paulo – EMMSP.

Todos os três têm experiências com alunos com deficiências, tais como Autismo, Síndrome de Down, TOD, Síndrome de Asperger, Deficiências Múltiplas e Cegueira/Baixa Visão. Porém, nunca deram aulas de música para alunos surdos em quaisquer níveis de perdas auditivas, sejam oralizados ou sinalizantes.

Desse modo, ficam caracterizados os 28 respondentes/professores que compreenderam as amostras na primeira parte da etapa 01 de realização desta pesquisa.

Na seção a seguir, apresenta-se os resultados e as discussões das análises de alguns aspectos apontados em questionário estruturado, bem como as concepções sobre o que é/seja a música, apontadas na entrevista semiestruturada realizada, que constituíram a resposta ao problema de pesquisa para este estudo estabelecido, acerca da compreensão de como um curso introdutório pode ampliar as concepções musicais docentes em contexto formativo continuado/em serviço, tendo como amostra professores em âmbito formativo recente iniciais e já atuantes. O quantitativo de participantes em cada etapa será explicitado no início de cada grupo de dados analisado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de ir-se para a explicitação dos resultados das análises de cada uma das 03 etapas de realização desta pesquisa, propõe-se agora algumas discussões enleadas pelos pressupostos teóricos elencados, que embasaram as análises.

Retomando-se o problema definido para esta pesquisa, que perguntou - como um curso introdutório de formação com vistas à preparação de professores de música para atuarem com alunos surdos, que vise discutir/refletir acerca dos desafios e das dificuldades formativas e apresentar algumas possibilidades, a partir da PEI, podem ampliar as concepções docentes sobre o que é/seja a música para além das sonoro-perceptivas? -, buscou-se apresentar à comunidade científica compreensões sobre de que forma as concepções sobre o que seja a música, por parte dos futuros docentes de música, influenciam o como se dão ou se darão suas práticas educativas musicais com alunos surdos em salas de aula de perspectiva inclusiva. Se se ensina música como se ensina ouvintes, não serão levados em conta as especificidades das múltiplas identidades surdas, bem como sua cultura hegemonicamente visual (QUADROS, 2008; PERLIN, 2008; SKLIAR, 1997; SÁ, 2008; PEREIRA, 2016, CAZNOK, 2008; FINCK, 2009; SCHAMBECK, 2017; GLENNIE, 2019).

Entende-se que essa problemática é a de todos os professores de música, que se veem diante dos desafios de suas jornadas de heróis (CAMPBELL, 1997; VOGLER, 1993) professores de uma linguagem que ainda se encontra incompreendida curricularmente no espaço escolar, a linguagem musical (FONTERRADA, 2019), perguntando-se como ensinar música ao aluno surdo em contexto inclusivo de educação (LIMA; 2015; LIMA; ALVES, 2013; BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019; XAVIER; JUNIOR, 2020), somando-se à dificuldade que esses têm em lidar com pressupostos que vão além dos compreendidos sonoramente (SCHAFER, 2012), que muitas vezes impedem a explicitação das múltiplas possibilidades (SÁ, 2008; GLENNIE, 2003).

Almejou-se que os resultados respondessem mínima ou amplamente como musicalizar e desenvolver nos alunos surdos competências e habilidades musicais preparando futuros professores em um curso introdutório de formação, compreendendo-se suas diferenças e não as suas deficiências (PERLIN, 2008; SÁ, 2008; QUADROS, 2003; STROBEL, 2008; SKLIAR, 1998), com pressupostos teórico-práticos que sirvam de referência para quem, com essa demanda, se encontra em sala de aula: professores de música com alunos surdos (BRAGA; SOUZA; SANTOS, 2019). Há falta ou pouca e inexpressiva é a gama de materiais referenciais que visem atender às demandas em serviço para esta

problemática (LIMA; ALVES, 2013; LIMA, 2015). E que os surdos superem suas “limitações” em forma de estigmas que se lhe são atribuídos enquanto identidades sociais virtuais, assumindo para si a identidade social real (GOFFMAN, 1988), isto é, a de que são sujeitos musicais, tanto quanto possível, e que encontrem na música possibilidades de educação e desenvolvimento de suas musicalidades inatas, haja vista de que muitas vezes os sujeitos “*amusicais*” são os ouvintes e não os surdos (PEIXOTO ET AL., 2012).

E que seus professores sejam estimulados a pensarem estratégias e práticas pedagógicas inclusivas para lograrem-se compreensões sobre os desafios, as dificuldades e as possibilidades nesses/desses contextos. Porém, muitas são as concepções auditivo-perceptivas para a música, uma vez mais precisa-se lembrar, sendo esse o principal desafio, quiçá, a ser superado. Conforme apontado por Finck (2009),

Afinal, no caso dos Surdos é o olho, e não o ouvido, que tem a pretensão de ver a palavra? Não são as mãos, senão as cordas vocais, que as articulam? Então, como trabalhar a linguagem musical se, a um primeiro olhar, o ouvido e as cordas vocais são os órgãos mais utilizados para expressá-la?” (FINCK, 2009, p. 58).

Nesse sentido, ampliações conceituais musicais necessitam de movimentos que a favoreçam, sobretudo em âmbitos formativos contínuos, a principal relevância do porquê deste estudo apresentar possibilidades a partir dos desafios e das dificuldades. Haver-se buscado uma compreensão sobre o como os futuros professores de música conceituam música para planejarem ou pensarem aulas de música para alunos surdos na educação básica mostrou-se fundamental para a criação, o planejamento e a aplicação dos ciclos de ação em forma de um curso introdutório nesta pesquisa.

Dado o processo de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) realizado nesta pesquisa a partir da desconstrução das respostas e entrevistas dos respondentes e pares pesquisantes em todas as suas etapas, emergiu-se três categorias – desafios, dificuldades e possibilidades – de ensino musical para alunos surdos, de modo a compreender-se como um curso pode ampliar concepções sobre música, considerando seu ensino para pessoas surdas. E considerou-se que de fato trata-se de jornadas a serem percorridas a cada dia em sala de aula, com a apresentação desses desafios, dessas dificuldades e dessas possibilidades. Categorizou-se o desafio enquanto esse contexto que solicita que se saia do ou renuncia-se ao mundo comum das jornadas e coloque-se os sujeitos envolvidos em situação de possível mudança, o que perfeitamente se encaixa na jornada do herói de Vogler (1993), a partir dos estudos de Campbell (1997).

Para a criação e o planejamento do curso introdutório que foi aplicado nesta pesquisa, aproximou-se as 12 etapas da jornada do herói com a triangulação desses aqui denominados eixos, que surgiram emergentes das análises dos dados – eixo 1) desafios; eixo 2) dificuldades; eixo 3) possibilidades. Igualmente, a cada quatro fases da jornada, imbricou-se cada quais às três categorias emergentes, totalizando as 12 fases em Vogler (1993) a partir do monomito de Campbell (1997). Essa aproximação fica mais clara na terceira fase da pesquisa, que será descrita na seção correspondente.

Estreitadas algumas discussões gerais sobre análises que serão apresentadas na seção a seguir, à luz de alguns autores, parte-se agora para os resultados e suas inferências analíticas qualitativas, explicitadas tal e qual a terceira etapa de realização da análise textual discursiva – ATD -, a comunicação das análises em forma de metatexto.

4.1 Algumas considerações sobre as trajetórias formativas dos pares pesquisantes

Essas análises partiram dos dados recolhidos no instrumento questionário estruturado, enviado para 90 licenciandos e 03 professores atuantes, para o qual recebeu-se 28 respostas. Decidiu-se analisar e explicitar alguns resultados e breves discussões à luz da teoria, angariados de alguns dados desse instrumento de modo a compreender aspectos singulares das formações iniciais em curso, contínuas e em serviço dos pesquisantes, que determinaram o conjunto de ciclos de ações em espiral, avaliados, aplicados e refletidos na segunda etapa desta pesquisa-ação.

Perguntando-se se os respondentes tiveram aulas de música em suas formações básicas, 21 respondentes afirmaram que não, nunca tiveram, e 07 afirmam que sim, porém, com algumas qualificações acerca do contexto e forma de acesso e participação, tais como: *flauta-doce na sétima e oitava séries; na sexta série, porém, básica e superficial; na igreja; superficialmente; apenas no ensino superior (coral da universidade); sim, porém, os instrumentos não podiam ser utilizados; bem poucas, mas tive; aulas livres, literalmente*, dentre outras afirmações. Isso demonstra que a música como disciplina, ou mesmo abordada enquanto conteúdo de arte, pouco ou quase nada pedagogicamente abordou-se em suas formações básicas. Isso corrobora o fato da não presença da linguagem no currículo da educação básica desde a década de 70 até pelo menos a LDBen 1996 (FONTERRADA, 2019), ou mesmo até os dias atuais, haja vista de que a maioria afirmou não ter tido

quaisquer conteúdos de música, bem como, ainda em Fonterrada (2019), o papel da música não encontra-se muito bem compreendido no currículo escolar.

Do mesmo modo, o pesquisador não teve aulas de música em toda a sua trajetória formativa na educação básica, tendo começado a estudar música fora do âmbito formal de educação. Isso, em uma perspectiva ontológica, aproxima o pesquisador do objeto do estudo, o que favorece a relação de horizontalidade solicitada pela metodologia da pesquisa, visando a transformação, outrossim, horizontal (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005; DIONE, 2007).

Buscando-se compreender percepções docentes acerca das deficiências para pensar-se possíveis abordagens focais nos encontros de aplicação do curso introdutório, nenhum dos respondentes se declarou com deficiência. Quanto se já estudaram com pessoas com deficiência, 19 dos respondentes afirmaram que nunca estudaram, o que corrobora a não presença desse alunado na sala de aula regular comum, sobretudo em tempos de formação básica, quando ainda essas pessoas se encontravam: ou totalmente fora do âmbito educacional ou matriculados em escolas especiais. Quanto às especificidades das deficiências, 03 respondentes afirmaram que sim, estudaram com pessoas com deficiências, sendo *um cadeirante e uma “paraplégica”*, seguido por 02, que afirmaram terem estudado com um alunos com *deficiência visual*; 01, que afirmou ter estudado *“com deficientes”*; 01, que estudou com alunos com *Síndrome de Down, problemas com bipolaridade e “surdos-mudos”*; e um, que afirma ter estudado com *“deficiência cognitiva”*.

Com essas afirmações, nota-se desafios e dificuldades quando da referência às pessoas com deficiência, tais como *surdos-mudos* ou *deficientes*. Isso demonstra que, de fato, a dualidade de perspectivas – clínico-patológica e socioantropológica – (SKILAR, 1997, 1998; QUADROS, 2003; STROBEL, 2008; PERLIN, 2008; SASSAKI, 2011) ainda se mostra fortemente presente em alguns discursos. Essas inferências surgiram nas respostas dos licenciandos em música. No entanto, cabe ressaltar que, na amostra dos licenciandos, a maioria está cursando os primeiros, segundos e terceiros semestres do curso – 32% segundo semestre; 16% terceiro; 12% primeiro. Isto é, até então, ainda não haviam cursado as disciplinas de educação inclusiva e Libras, no que poderão ressignificar suas concepções após a exploração da temática.

Um total de 16 respondentes entre licenciandos em música e professores atuantes afirmaram não terem pessoas com deficiência nas suas famílias, seguido por: 05, que dizem apenas que sim; 02, que afirmaram serem esses seus filhos; 01, que afirmou ser seu pai a pessoa com deficiência, com *baixa visão*; e 01, que afirmou ter [...] *conhecidos com*

deficiências, com os quais perdeu o contato por *trabalhar em outra cidade*. Tais dados demonstram que falar de *deficiências*, sobretudo em âmbito familiar, ainda se trata de algo delicado, repletos de discursos *estigmatizantes* ou de aspectos identitários que se lhes são atribuídos virtualmente, em detrimento de suas identidades reais (GOFFMAN, 1988). Acreditou-se relevante explicitar esses dados aqui, pois a compreensão acerca dos debates que deveriam ser abordados quando do planejamento do curso e sua aplicação, nos encontros formativos, com foco nas interdisciplinaridades teóricas sobre as *deficiências* - em contraponto às/das teorias socioantropológicas - seriam de grande eficácia para a ampliação referencial da música para além do som no pós-curso.

No que se refere às formações musicais quando antes da entrada no ensino superior, 09 licenciandos em música afirmaram que são *autodidatas em geral* e alguns especificamente em *canto, saxofone e piano*. Outros afirmaram que tiveram aulas em escolas particulares de música, com aulas dos instrumentos *violão, canto erudito e popular, flauta transversal e órgão*. Outros âmbitos apareceram, tais como *conservatórios municipais de artes, âmbito militar, igrejas, projetos sociais de música, seminários de música e em cursos de aperfeiçoamento*. 22 respondentes afirmaram não terem pós-graduações, ou seja, encontram-se em suas primeiras formações em âmbito superior, e 03 desses afirmaram ter especializações e outras formações, sendo em *Direito Civil, Performance Musical, Musicoterapia, Educação Matemática e em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes*. Na amostra de professores atuantes, tal qual explicitado na seção de caracterização dos participantes, além de âmbitos superiores, suas formações se deram em âmbito técnico de formação. De igual modo, olhar-se para essas questões de trajetória formativa foi relevante para considerar-se as adaptações técnicas com foco na educação musical do surdo, bem como discussões e reflexões acerca das especificidades de cada âmbito formativo, que se demonstraram durante a aplicação do curso.

A *música clássica/erudita* apareceu como estilo musical favorito para 72% dos respondentes, enquanto 28% *não possuem experiência musical docente*. 80% dos futuros professores pretendem dar aula na educação básica depois de formados, enquanto 20% não pretendem e 56% almejam fazer uma pós-graduação em música, seja em âmbito lato sensu ou stricto. Quanto ao conhecimento por parte dos professores sobre como encontra-se inserido no currículo a arte na educação básica de seu estado, 64% afirmam não saber como isso se dá; 20% afirmaram que o currículo de arte está de acordo com a BNCC/2018; 12% que está de acordo com a Lei 13.278/16; 4% compreende que a arte no currículo do seu município está de acordo com a BNCC/2018 e, o do estado, de acordo com a 13.278/16

(BRASIL, 2016), e 4% afirmam que o currículo do estado está de acordo com a BNCC/2018 e o do município, de acordo com a Lei 13.278/16. Do mesmo modo que quando se analisou as formas como se referiam às pessoas com deficiência, e essas carregarem ainda percepções *estigmatizadoras* (GOFFMAN, 1988), infere-se que 64% não sabem por ainda encontrarem-se no início do curso de licenciatura. Por outro lado, os 03 professores sabem como é o currículo de suas cidades, haja vista já terem atuado como professores, inclusive na rede. Sendo assim, há que se olhar para esse dado sob esse ponto de vista e espera-se que o currículo do curso atenda a essa demanda formativa.

Os dados apontaram também que 44% dos licenciandos em música concordam totalmente que o professor de música deve dar apenas aulas de música na educação básica, enquanto 16% discordam totalmente. Por outro lado, 36% concordam totalmente que o professor de música pode perfeitamente dar aula contemplando outras linguagens, enquanto 28% discordam totalmente. Isso demonstra que há expectativas de atuação docente, especificamente no manejo de conteúdos estritamente musicais; isto é, que desprezam a perspectiva da BNCC (BRASIL, 2018), cuja linguagem musical deverá ser parte do currículo em conjunto com as outras três linguagens artísticas. Nesse sentido, esse professor, sobretudo no início de sua carreira, ao se deparar com a realidade polivalente, se assim se pode dizer, da sala de aula, vai priorizar o ensino musical com esse recorte mais técnico (OLIVEIRA, PENNA, 2019; ALVARENGA, SILVA, 2018; FIGUEIREDO, 2017). À medida que vai cumprindo os outros ciclos da profissão docente (HUBERMAN, 1992), bem como com aspectos angariados em suas formações continuadas/em serviço, hipoteticamente isso vá se transformando.

Quanto a no currículo das formações iniciais dos cursos de música deverem ter disciplinas das outras três linguagens artísticas de modo a atender as demandas da BNCC na educação básica, 28% afirmam nem concordar e nem discordar. Quanto a que todo professor de música deve ter formação específica para dar aula de música na escola, 68% afirmam concordar totalmente, enquanto apenas 8% discordam totalmente, o que, do mesmo modo, atesta-se que a expectativa de atuação técnica em música mostra-se fortemente uma tendência quando da atuação profissional docente do professor de música na escola.

Já 52% concordam totalmente com o conceito de música sendo a organização intencional de sons para serem ouvidos contra 16%, que discordam totalmente, e 24% nem concordam nem discordam. Tal dado apontou caminhos para abordagens teórico-práticas quando da organização dos conteúdos do curso organizado e aplicado nesta pesquisa,

vivenciadas nos encontros formativos, com foco na ampliação referencial sobre a música ser concebida para além do som.

Para 12% dos respondentes, não pode haver música para além do som, contra 48% que discordam totalmente dessa afirmação. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que, ainda que se apresente um quantitativo relevante de professores encerrados em concepções auditivo-perceptivas, há uma espécie de abertura inicial para a aceitação de um presente desafio nesse sentido, de ao menos procurar-se algumas possibilidades.

No entanto, um dado que pode levar a refletir sobre o rol das dificuldades de sair-se do entendimento sonoro-perceptivo do que é/seja a música foi o de que, para 92% dos respondentes, um aluno com deficiência não deve ficar de fora das aulas de música. No entanto, para 8%, sim, alunos com deficiência devem sim ficar de fora das aulas de música. Já para 76% dos respondentes, alunos surdos não devem ficar de fora das aulas de música, enquanto os mesmos respondentes da afirmação anterior, declararam que concordam totalmente com essa afirmação, ou seja, a de que alunos surdos não devem receber aulas de música.

Esses dados demonstram que ainda parece haver o receio de lidar-se com aquilo sobre o que ou quem não se conhece (LOPES; SCHAMBECK, 2014). Ou mesmo porque não se têm formação para trabalhar com esse alunado, de acordo com o expresso nos discursos de professores, seja em formação inicial, continuada ou em serviço, o que solicita dos âmbitos de formação, nos seus currículos, maiores esforços de implementação de políticas mais específicas que proporcionem experiências mais significativas para lidar com tais alunos em sala de aula (DUARTE, 2020). Esse dado, de igual maneira, foi considerado na construção dos encontros de modo a refletir-se acerca de alguns porquês esse tipo de discurso ainda é presente.

O quantitativo de horas de disciplinas de Libras, por exemplo, em formação inicial é muito pouco para se discutir ou ao menos introduzir o tema de maneira mais efetiva, como 80 horas ou 100. O das disciplinas de educação inclusiva somam um quantitativo ainda menor se comparado aos da Libras, o que corrobora o observado por Duarte (2022, p. 139), quando aponta o expresso por professores da formação inicial em música.

Uma das críticas levantadas pelos(as) entrevistados(as) foi justamente o fato de não haver espaço na carga horária do curso para que se inserissem disciplinas ou mais atividades relacionadas à Educação Musical Especial e Inclusiva.

Sobretudo nas formações iniciais em música que, embora apresentem reflexões sobre como lidar com alunos surdos em circunstâncias próprias da linguagem, quando se propõe olhar para questões específicas, deveras musicais para com esse alunado, demonstra-se falta de estratégias e intenções de práticas pedagógicas mais específicas e aprofundadas (LIMA; 2015; LIMA; ALVEZ, 2013; XAVIER; JUNIOR, 2020, PEREIRA, 2016; FINCK, 2009).

A hora de se ensinar música ao aluno surdo é hora do ensinar-se música, em sua complexidade, múltiplas relações, teoria, evoluções, enfim, de modo a construir juntamente com esses alunos identidades musicais, e não reforçar o que já se lhe está posto – limitações de acesso ao ensino musical por conta de sua “não audição” (FINCK, 2009). É necessário ir contra a corrente de pressupostos sumamente auditivos, e discussões mais amplas e específicas sobre música e surdez carecem de lutas por mais horas nas disciplinas de Libras e de educação inclusiva, ou de educação especial (DUARTE, 2020), embora entende o pesquisador que se trata essa de uma luta deveras difícil, repleta de conflitos de interesse, que demandam múltiplos esforços e discussões, o que não se configura enquanto solução a curto ou médio prazo. Trata-se de movimentos transformadores que devem ser feitos nas práticas docentes de todos os formadores de todas as disciplinas, que compõem as licenciaturas, e não responsabilidade exclusiva de uma disciplina sozinha. Isto é, entende o pesquisador que se deve pensar em ações inclusivas em todas as disciplinas de uma licenciatura em música, cuja sensibilidade para a causa também surda seja a de todos, quanto aos estímulos de planejamentos direcionados.

Voltando às afirmações dos futuros professores, que concordam totalmente com a afirmação de que alunos com deficiência e surdez devem sim ficar de fora das aulas de música, ambos apontaram no final de suas respostas o não interesse em dar entrevista de modo a inquirir-se maiores desdobramentos sobre suas afirmações - se essas tratam realmente de posições fechadas ou em determinados contextos. Dessarte, as posições dos respondentes demonstraram compreensões sobre o que é/seja a música de vertente absolutista de estética formalista com alguma abertura para a vertente absolutista de estética expressionista, com dificuldades em abrirem-se para a corrente referencialista.

Compreendeu-se neste estudo as duas afirmações dos dois respondentes - as de total concordância sobre que alunos com deficiência e com surdez devem ficar de fora das aulas de música - enquanto de vertente absolutista de estética formalista, pois acreditam que música é som e se encerra em si mesma, ainda que em certos momentos tendem a posicionar-se a partir da vertente expressionista, com considerações metafísicas sobre o que é/seja a música, o que, em certa medida e a priori, se poderia demonstrar abertura

para a diversificação de seu ensino em perspectiva inclusiva. Porém, quando afirmam categoricamente concordarem com as afirmações, suas concepções demonstram-se de vertente absolutista formalista, não ampliando para a corrente referencialista, o que leva-se a compreender que suas atuações docentes se darão em não aceitação ao desafio de ensinar música a alunos com identidades diversas; com dificuldades em deslocar suas concepções sobre o que seja música para além do som ao ensinarem alunos surdos; e não consideração de outros elementos para discursarem pedagogicamente sobre música para pensarem seus planejamentos junto a alunados surdos. E muito refletiu o pesquisador sobre, na realização dos 06 encontros da segunda etapa da pesquisa, caso os pesquisantes apresentassem essa questão, concluindo-se que oferecer aos participantes do curso uma base referencial de músicos surdos, quer sinalizantes ou oralizados, poderiam já no início da jornada ampliarem um pouco suas concepções.

Destarte, os dados analisados demonstraram que, na preparação do curso que foi aplicado nos 06 encontros da etapa 02, em ordem taxonômica de aprendizagem, se deveria abordar questões teórico-prática-reflexivas com foco nas deficiências, afunilando-se estritamente para a surdez, em suas epistemologias, concepções, níveis de surdez, diferença entre língua e linguagem, relações, intra/inter-relações iniciais entre a música e a surdez, superação de estigmas, nivelamento discursivo de referências às pessoas com surdez e com deficiência, enfim, compreendeu-se que seriam necessárias abordagens teórico-referenciais haja vista a peculiaridade técnica da surdez, que não têm amplo entendimento, mesmo que se passe por alguma disciplina na formação inicial ou em contexto de alguma formação continuada/em serviço. Compreendeu-se que, então, o curso deveria ser realizado em duas macros etapas: uma primeira, abordagens teórico-práticas acerca do universo da surdez e, uma segunda, suas aproximações com a música.

No entanto, ainda faltava angariar dados acerca das concepções sobre o que é/seja a música para além das concepções dos autores. Necessitou-se saber o que é/seja a música para os professores participantes, e é por isso que se aplicou entrevistas semiestruturadas. Desse modo, é que se parte agora para as análises de algumas das concepções musicais dos participantes.

4.2 Das concepções dos pesquisantes sobre o que é/seja a música

Aplicou-se, na segunda parte da etapa 01, entrevistas semiestruturadas para 09 participantes, sendo 06 licenciandos do curso de música EAD da universidade e 03 professores atuantes, sem experiências com aulas de música para surdos.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de dezembro de 2021 a março de 2022, todas por meio da plataforma *Zoom* por conta da pandemia, bem como dado às distâncias que compreendem onde os pesquisantes residem ou trabalham. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e foram transcritos os seus depoimentos em forma de texto, mantendo-se inclusive suas identidades linguísticas, sotaques e expressões idiomáticas no sentido de analisar-se aspectos peculiares que, fenomenologicamente, se demonstrassem relevantes.

Os pesquisantes foram identificados com números de 01 a 09 de modo a preservar suas identidades, sendo os respondentes 01, 02, 03, 04, 06 e 08 discentes do curso de música EAD da universidade do Vale do Paraíba, e os respondentes 05, 07 e 09 os professores de música já atuantes.

Foram feitas três perguntas, que nortearam as entrevistas, todas elas realizadas de modo remoto pelo Zoom (o roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se como Apêndice B). Ressalta-se que as perguntas objetivaram uma compreensão conceitual dos respondentes partindo da complexidade de pensar-se o que é/seja a música, quer a partir de concepções de literaturas ou formuladas pelos próprios respondentes ao depararem-se com a pergunta, isto é, o desafio de conceber-se algo provido de tanta subjetividade. Logo após, perguntou-se acerca de uma das dificuldades de atuação mais temida, a qual, de acordo com o apontado por Lopes e Schambeck (2014), não se trata de algo necessariamente agradável para os licenciandos em música, embora eles próprios percebem a necessidade de maiores referências acerca do como isso deve dar-se em sala de aula.

Nesta pesquisa, de modo a angariar-se dados acerca de como conceituam música os pesquisantes, concentrou-se análises da pergunta *o que é música pra você, como você concebe o que seja a música?* Deliberou-se análises dessa pergunta em específico por se tratarem as outras duas perguntas demasiadamente alocadas em campo hipotético e subjetivo, acerca das intenções de práticas pedagógicas com alunos com deficiência e com surdez. O foco foi na identificação dessas concepções musicais reais dos pesquisantes e buscou-se analisar o quanto essas ajudam na compreensão que se buscou

nesta pesquisa, o como um curso amplia tais concepções para se trabalhar com surdos. Desse modo, apresenta-se a seguir alguns resultados especificamente dessa primeira pergunta.

A partir das desestruturações textuais propostas pela metodologia de análise de dados qualitativos ATD, de modo a se unitarizar e categorizar, inicial, intermediária e finalmente, categorias emergentes de análises das unidades de sentido, foram categorizados três aspectos que apareceram nas respostas transcritas enquanto corpus textual das entrevistas: categoria desafios, categoria dificuldades e categoria possibilidades.

Entendendo-se desafios como espécies de renúncias que deve-se fazer às concepções já tão arraigadas, ou seja, com certa abertura flexível para o novo; entendendo-se que dificuldades são os obstáculos que, por um momento, detêm o herói no cumprimento de sua jornada e que, de certa forma, o bloqueiam no seu curso; entendendo-se que possibilidades se alocam quando da aceitação ao desafio e da superação das dificuldades, que impulsionarão o surgimento de opções que direcionarão o herói adiante, correlacionou-se esses três denominados eixos de análise categorial – desafios, dificuldades e possibilidades - à três vertentes que ajudam a compreender, conceitualmente, o que é/seja a música ao longo da história, sendo vertente absolutista de estética expressionista, vertente absolutista de estética formalista e estética referencialista (CAZNOK, 2008).

A autora afirma que a música já considerou outros elementos constituintes e definidores em seus discursos sobre si mesma, enquanto linguagem artística complexa e autônoma. Nas duas correntes estético-filosóficas identificadas na história da música, corroboradas inclusive pela filosofia, que compreende o discurso musical outrossim em duas perspectivas – uma, de abordagem metafísica, tais como música é Deus, música é tudo, música é energia; outra, de abordagem tecnicista, tais como música é som, música é uma organização harmoniosa para ser ouvida, etc. (ABBAGNANO, 2007)-, a estética referencialista, até pelo menos a primeira metade do século XVIII, acreditava que o mundo do som remete o ouvinte à conteúdos que não são meramente musicais, ou seja; o conduzem para além dele ou dela, no caso do som e da própria música, denominando-se a esses conteúdos como referências extramusicalis. Ora, a música se assentava em relações e inter-relações que compreendiam o curso de seus discursos para além da limitação, do constituído ou instituído, de si para si mesma, sendo “[...] relações cosmológicas ou numerológicas, fenômenos da natureza, conteúdos narrativos ou afetivos, entre outras possibilidades”

(CAZNOK, 2008, p. 22). Em suma, música sim, é som, porém, se utiliza de outras questões para falar de si.

Todavia, a partir da segunda metade do século XVIII, ascendeu-se uma corrente absolutista ligada mais à música instrumental, ou seja, que defende que a música é uma linguagem autônoma e quaisquer referências outras são consideradas interferências a uma suposta audição verdadeira, considerando-a “[...] auto-suficiente na construção e no estabelecimento de relações puramente sonoras, intramusicais” (CAZNOK, 2008, p. 22).

Meyer (1956, apud Caznok, 2008, p. 22), no entanto, divide essa corrente absolutista em duas vertentes: a formalista e a expressionista, sendo a primeira considerada mais racional e radical em seu discurso sobre o que é/seja a música, e a segunda a aspectos mais afetivo-emocionais, igualmente denominada estética dos sentimentos. Ou seja, os expressionistas podem ao mesmo tempo ser referencialistas ou formalistas, dependendo do que estejam ouvindo.

Infere-se que provavelmente foi daí que o conceito sobre música tradicionalmente passou a apoiar-se em pressupostos estritamente auditivos que permeiam suas concepções epistemológicas até os dias de hoje o que, em formação inicial, aprendemos, sendo futuros professores ou só alunos. Nessa linha de raciocínio, também pode parecer razoável que a concepção sobre o que é/seja a música igualmente, e de certo modo, compreender outros aspectos, no caso, da estética referencialista, haja vista de que os discursos sobre as experiências musicais, quando verbalizados, se aproximam de vocabulários igualmente utilizados por outras linguagens artísticas, como as artes visuais, por exemplo, ou seja, para além do som em si.

Nas artes visuais, igualmente diz-se de tonalidade. Ou escala de cores. Ou mesmo, tal qual desenvolvido ainda em Caznok (2008), em sua dissertação de mestrado, discursos musicais expressos por ouvintes, a partir de contatos musicais considerados estranhos e desagradáveis ao ouvido, apareceram em relatos oriundos das experiências, utilizando-se elementos visuais para embasarem seus discursos sobre o que ouviram. Formas geométricas, como quadrados, triângulos ou imagens e espaços, coloridos e preenchidos, pulverizaram os discursos expressos pelos ouvintes, que objetivou compreender como os participantes relatavam suas experiências de fruição musical por meio da escuta (CAZNOK, 2008, p. 17-18). Nesse sentido, entende-se que a estética referencialista, embora refutada veementemente pelos absolutistas, parece de alguma forma povoar o imaginário e as subjetividades dos ouvintes quando tentam dar forma ao que ouvem, como se quisessem visualizar o que sentiram.

Por isso e com isso, conceituando o entendido por Caznok (2008), é que se embasou as três categorias de análise emergentes dos dados dos pesquisantes nas três etapas de realização desta pesquisa, como sendo: desafios, enquanto dados que expressassem intenções pedagógicas ou conceitos sobre o que é/seja a música mais ligados à conceitos metafísicos ou afetivo emocionais, de abordagens flexíveis – de vertente absolutista expressionista; dificuldades, enquanto dados que expressassem intenções pedagógicas ou conceitos sobre o que é/seja a música mais ligados a conceitos estritamente sonoros, que não aceitam ampliação – de vertente absolutista formalista; possibilidades, dados que expressassem intenções pedagógicas ou conceitos sobre o que é/seja a música mais ligados a conceitos extramusicais – estética referencialista. Foi relevante tais aproximações, haja vista de que, quando se pensou quais conteúdos abordar nas formações com a aplicação do curso, seria necessário em algum momento retomar essas concepções e compreender como, após a realização do curso, esse curso contribuiu para a ampliação referencial, nesse sentido, dos participantes.

Mediante o exposto e aproximada a teoria, em suma, as análises que se seguirão levaram em conta os desafios, as dificuldades e as possibilidades categorizadas a partir das estéticas supracitadas, que colaboraram para a resposta ao problema de pesquisa considerado nesta pesquisa: a compreensão que se almejou lograr com a criação e aplicação de um curso introdutório.

4.3 Categoria Desafios – o que é/seja a música com vertente absolutista de estética expressionista

Por que se inferiu que se trataram algumas concepções sobre o que é/seja a música, de desafios de vertente absolutista de estética expressionista? Porque as falas dos respondentes apresentaram aspectos que, na visão do pesquisador, não se encerram em aspectos puramente tecnicistas auditivo-perceptivos, mas sim, metafísicos, o que à priori, suscitam abertura para discursos musicais mais referencialistas. E entende o pesquisador que essas referências devem ser mais amplas para se trabalhar música com o surdo. Porém, à medida que se avança a construção de seus discursos, nas seguintes frases, esses mesmos aspectos se apresentaram mais formalistas, embora ainda não tão encerrados por aspectos estritamente musicais. Destarte, desafio, nessa primeira categoria, foi compreendido como o desafio que há entre os participantes de se conceber a música de maneira objetiva, sem recorrer-se à aspectos discursivos metafísico-subjetivos.

Na concepção do respondente 01, licenciando em música, *Música pra mim é uma visão*. De acordo com a filosofia, visão tem a mesma linha de entendimento de intuição, isto é, “[...] no sentido propriamente filosófico, o mesmo que intuição” (ABBAGNANO, 2007, p. 1004). Por um longo período da história filosófica, a intuição foi compreendida como uma espécie de conhecimento superior e privilegiado. Para Spinoza, por exemplo, acima da razão, há a intuição. A razão alcança a verdade da ciência. A intuição alcança a verdade da metafísica. Sendo assim, trata-se de algo superior, algo acima da racionalidade. A intuição trata-se de uma relação sem quaisquer tipos de intermediários com qualquer objeto. Nesse sentido, a relação é direta, imediata e solicita a devida presença do objeto, a materialidade do objeto com o qual se almeja estabelecer uma relação. O resultado da experiência relacional com o objeto presente é o conhecimento gerado sobre esse objeto, sua total percepção (IBID., 2007, p. 582).

Ainda em Abbagnano (2007, p. 689), para a filosofia, música é a “[...] revelação de uma realidade privilegiada e divina ao homem: revelação que pode assumir a forma do conhecimento ou do sentimento”. E essa é compreendida a partir de duas definições: uma essencialmente metafísico-teológica, tal qual a supracitada, e outra mais concernente à estética absolutista que, de acordo com Caznok (2008, p. 22), “[...] concebe a música como linguagem autônoma em relação a quaisquer outros conteúdos, considerando-a autossuficiente na construção e no estabelecimento de relações puramente sonoras, intramusicais”. O que corrobora a segunda concepção dada pela filosofia à música como sendo um “[...] conjunto de técnicas expressivas que concernem à sintaxe dos sons” (ABBAGNANO, 2007, p. 689). Desse modo, essa segunda definição expressa o entendido pela estética absolutista.

Para o Respondente 01, destarte, a concepção de música corrobora a da primeira definição filosófica “[...] metafísica ou *teologizante*” (IDEM, 2007, p. 689) quando afirma que música é uma visão. É uma concepção de visão que se alinha à ideia filosófica de intuição. Considera a linguagem musical o objeto com o qual estabelece-se uma relação direta, que transcende a limitação da razão como modo de percepção. Se alia à uma perspectiva metafísica enquanto meio de alcançar-se a verdade, que compreende o imanente desafio de conceituar algo que é próprio do campo da subjetividade a partir de sua própria experiência do que é o ouvir. É por destacar a concepção de música como sendo uma visão a da experiência de algo que deve ser ouvido e que está ligado mais a questões metafísicas. Ainda para o Respondente 01, conceituar a linguagem musical já é um desafio em si mesmo, quando infere que [...] *ela é tão simples que se torna complexa*.

Da mesma forma, organizar o pensamento sobre o discurso musical é um desafio para o respondente 02, quando se lhe solicita uma ampliação conceitual para além do som. *Filme sem música, não teria graça nenhuma, então, vai além sim.*

O respondente estabelece relação com outra linguagem, destacando aproximações com a estética referencialista. No entanto, à medida que adjetiva um filme sem a conexão sonora, mostra-se ainda arraigado à aspectos tecnicistas. Sendo assim, sua concepção sobre música é variável, o que aponta intenções pedagógicas flexíveis; porém, em determinados momentos, em se apresentando desafios na sua jornada docente, de alguma forma acabará recorrendo ao som como finalidade de sua prática.

Outras concepções musicais se alinham, flexivamente, à conceitos metafísicos e subjetivos sobre música, embora ainda conservem elementos auditivo-perceptivos. Como é o caso do expresso pelo Respondente 03, que tenta dar materialidade ao que é música. *Você constrói um objeto, assim, inanimado, utilizando isso, utilizando o som e utilizando também o silêncio, utilizando o ritmo e constrói esse objeto, entrega esse objeto.*

Porém, demonstra-se que ainda é um desafio para o mesmo respondente conceituar o que é/seja a linguagem no sentido que esse alterna seu discurso entre aspectos materiais e metafísicos, quando perguntado o que mais era a música para ele. *Acho que as duas: é palpável e não palpável. No campo da subjetividade, podendo ser palpável ou não.*

Já o respondente 04 constrói sua linha de raciocínio estritamente baseando-se em/por aspectos sumamente metafísico-subjetivos, quando diz que *A música pode ir além do som sim, até porque eu a vejo de forma infinita. Não somente por estar presente em todos os ambientes, casas, florestas.* De maneira isolada, pode-se inferir que o respondente 04 concebe a música a partir da estética referencialista. No entanto, no decorrer da mesma frase, vai retornando aos aspectos sonoros com elementos os quais entende o que é/seja a música. *[...] na verdade, a música também ela está presente nos objetos, porque, quando o som passa, aí o objeto vibra. Quando o objeto vibra, sai um som.*

Nota-se, portanto, a mesma noção de que se trata, para ele, um desafio conceituar o que é/seja a linguagem musical. *[...] para a gente transformar o som em música, é preciso ter algum objeto. Quanto mais objeto, quanto mais sólido for, seja o que for, a música vai estar presente ali.*

Para o respondente 05, um dos 03 professores atuantes, música para ele se acerca de certo modo à estética referencialista quando recorre à discursos da natureza, por exemplo, para evocar o sentido da música para si; porém, com foco estrito no som, como se pode observar. *O som dos pássaros é música, o canto de não sei o que, não sei o que lá, mas isso*

é muito teórico, é muito subjetivo. Do mesmo modo, reforça o desafio que é conceituar a linguagem quando diz que isso é muito teórico ou subjetivo. Nota-se que cada vez mais elementos metafísicos e técnicos se imbricam na construção do seu raciocínio, como se pode ver no depoimento a seguir, quando diz que música

[...] é tudo o que me toca, mas é uma questão meio poético isso para mim. [...] Eu não gosto de teorizar isso, mas eu gosto de sentir. [...] Tudo que me faz emocionar, independente, pode ser qualquer som, isso para mim pode virar uma música. Se eu sinto aquilo me emocionando, para mim é música. Eu acho que música é uma coisa muito metafísica, assim, é uma coisa que tem que te tocar, é um sentimento. Está mais ligada a essa questão mais além do que a gente pode compreender, uma questão teórica.

O Respondente 07 outrossim traz aspectos metafísicos para seu discurso musical conceitual. Porém, sua perspectiva é totalmente emocional e afetiva, ou seja, mais ligada à estética dos sentimentos (CAZNOK, 2008), como se pode conferir em seu raciocínio.

[...] sobre a música... arte de manifestar os diversos afetos da nossa alma. Eu, quando estou tocando na igreja, todo mundo sabe quando eu estou bem, quando eu não estou. [...] aconteceu alguma coisa hoje, porque, você viu que você comeu aquela pausa? Eu acho que tem isso mesmo, de manifestar mesmo. Quando você está feliz, você toca mais alegre, aquela coisa.

Na sequência, o elemento “som” aparece no discurso, o que igualmente o aloca na categoria desafios de vertente absolutista de estética expressionista, pois música, pra ele, é conceituada enquanto [...] *A arte de manifestar os diversos afetos da nossa alma mediante o som que a gente está sentindo. Eu acho que é inevitável, quando a gente está tocando, não passar.*

O Respondente 08, apresenta aspectos que tendem mais ao tecnicismo, embora em certos momentos recorra igualmente à aspectos metafísicos, porém, com focos mais técnico-referenciais, quando diz que [...] *música seria uma linguagem.* Por outro lado, como os anteriores, o reforço conceitual que tem o som enquanto referência uma vez mais se destaca enquanto um desafio. [...] *quando a gente fala agradável ao ouvido, também eu vejo como sendo alguma coisa que é relativa [...] às vezes, o que é agradável para mim, não é agradável para o outro.* Retoma percepções tecnicistas quando cita a obra de John Cage, um compositor que propôs romper as barreiras conceituais para além do som.

Quando você executa uma música, as músicas dele, nem sempre vai ser a mesma coisa. Você vai ouvir várias vezes e cada vez vai ser de uma

maneira diferente, você não vai conseguir a exata sonoridade que você teve na anterior.

O Respondente 09 apresenta aspectos mais ligados à imaterialidade da música e a esferas espiritualistas, quando diz que,

Música para mim é talvez a linguagem mais próxima de Deus. Na ausência de um Deus, a música no mínimo é algo que nos faz transcender àquilo que nos é trivial e cotidiano e entrar em estado de meditação, assim como qualquer forma de arte. [...]

De igual modo, o Respondente 04 traz certo aspecto espiritual. *Música é o elemento que, depois de Deus, se encontra em todos os lugares, em todos os ambientes*

No entanto, o Respondente 09 não deixa de recorrer igualmente à estética dos sentimentos ou a perspectivas mais afetivo-emocionais, tal e qual o respondente 07, inferindo que

[...] o contato com essa música também pode fazer com que trabalhemos melhor este estado de espírito dentro de nós, fazendo com que este pensamento se eleve e nos deixe melhor após a execução da obra musical. [...] A música que acreditamos ser alegre, por exemplo, é aquela que nos tira de um estado melancólico e ou de enfrentamento das dificuldades mundanas para um melhor estado de ânimo. [...] Em outros momentos, é simplesmente uma forma de extravasar a felicidade ou estado de excitação que estamos vivenciando. [...] a música que acreditamos ser triste também pode acompanhar um estado de ânimo de sofrimento, desesperança ou algo similar.

Nota-se que, à medida em que vão aprofundando a elaboração de suas compreensões sobre o que é/seja a linguagem musical, ou mesmo que vão lhes sendo solicitados aspectos aprofundados visando complementar lacunas reflexivas em suas inferências, suas concepções se acercam dos aspectos que se concatenam aos das dificuldades- de vertente absolutista de estética formalista -, ou seja, que se encerram na ideia de que música é som. E, uma vez adentrando essa perspectiva, parecem limitar-se a ela. É o que se pode atestar nas análises seguintes.

4.4 Categoria Dificuldades – o que é/seja a música, com vertente absolutista de estética formalista

A concepção aqui de dificuldade, ligada ao formalismo na música, tem encontrado ressonância na ideia da dificuldade que os discursos musicais apresentam em desvincular-se da concepção sonoro-perceptiva, geralmente dada à música, que podem impactar suas

intenções pedagógicas em contexto educacional inclusivo. É o caso do respondente 01, que se mostrou mais absolutista de estética formalista na sequência da construção do seu raciocínio, quando diz que música [...] *É uma arte que te proporciona uma grande liberdade de você expressar os seus sentimentos, as suas vontades, a sua visão através de sons, até suas emoções.*

Embora, a priori, seu discurso sobre música se aproxime de aspectos metafísicos quando fala de sentimentos, alocando-se, isoladamente, dentro da categoria de desafios, encerra seu discurso efusivamente dentro da ideia de que música é som. [...] *música é arte do som.* Ou seja, todos os aspectos que aponta, ainda que mais metafísicos ou subjetivos, em suma compreende o som como um fim. Do mesmo modo, classifica as habilidades para a aprendizagem da música a partir de inclinações ou dons musicais previamente estabelecidos. Tal concepção aponta uma espécie de inclinação natural que esse acredita haver para a expressão de habilidades musicais dos seres humanos, pois, em ampla compreensão, destaca aspectos auditivos como um meio de acesso a experiências com a linguagem e se desenvolvimento pedagógico-musical. [...] *existe aquelas pessoas que já é dotada de uma habilidade natural que vão ter um rendimento melhor que o outro.*

Nesse sentido, a partir do entendido pelo respondente, o surdo, num primeiro momento, estaria alocado fora desse contexto. Do mesmo modo aspectos formalistas se destacam nas falas de outros professores entrevistados, como na do respondente 02. [...] *música é a organização dos sons. É a organização de sons intencionais. [...] a intenção é fazer isso e organizar as pausas, o ouvir e tudo mais. [...] não é um mero ruído. É uma coisa intencional, o som; e arte.*

Já para o Respondente 03, conceituar a linguagem é mais do que um desafio, é [...] *Difícil. Eu diria isso, que música é uma proposta em que você, utilizando recursos de som, de silêncio, você consegue transmitir um sentimento, uma ideia.* Por outro lado, apareceu também concepções que claramente apontam referências construídas por meio de contato com a literatura, muito provavelmente desenvolvidas a partir das disciplinas cursadas em suas licenciaturas EAD. É o que se demonstra no exposto pelo Respondente 04, quando destaca que música [...] *é uma combinação de sons de uma forma que agrada os nossos ouvidos.* Ou mesmo embasados por aspectos igualmente tecnicistas, tal como outrossim disse o Respondente 04. [...] *a música, se não houver ar, não vai ter som. Se não houver um objeto, algo que a gente possa tocar, não vai haver música.*

Isso corrobora o entendido de que a formação para a música se apoia em concepções sonoro-perceptivas (FONTERRADA, 2019; SÁ, 2008; SCHAFER, 2012; GRAYCK;

KANIA, 2011; FINCK, 2009; PEREIRA, 2016) de vertente absolutista de estética formalista, e não consideram outros aspectos referenciais que ampliam a construção de seus discursos. O som é o que dá forma à linguagem. Portanto, em um curso de formação continuada, conteúdos extramusicais para ensinar-se música mostram-se fundamentais.

Dificuldades maiores aparecem na atuação em serviço, tal e qual expressa o Respondente 05, professor atuante, quanto à tentativa de conceituar uma linguagem tão subjetiva. *Nas minhas aulas, eu costumo não conceituar, isso é muito amplo.* E os aspectos puramente sonoros, encerrados em si mesmos dentro dessa percepção formalista sobre o que é/seja a música, continuam aparecendo, tal como no expresso pelo Respondente 06, licenciando do curso, que diz que música [...] *é o uso do som.* E segue construindo seu raciocínio.

[...] Qualquer tipo de objeto que você possa, através da arte, fazer nesse objeto, é transmitir o som. Com qualquer objeto você pode transmitir um som, se transforma em música, não é mental. Se for pensar algo mais profundo, o que é música, aí é mais complicado, precisaria fazer um levantamento, aprofundar, ver o que os nossos antigos músicos falavam do que é música realmente.

Para o Respondente 08, música [...] *Seria uma maneira, uma arte para poder fazer uma combinação desses sons.* Ou seja, a dificuldade deveras aloca-se nessa ideia de que é difícil e extremamente complexo conceituar a música para além do que se pode simplesmente ouvir, o que, em alguma instância pode determinar as práticas docentes, ainda que essa seja uma percepção ainda muito subjetiva para a questão.

Vê-se que não é somente o desafio e a dificuldade que aparece nos discursos que tentaram, aqui, conceituar a linguagem musical. Há também aspectos que apontaram para uma maior abertura para explorar o novo, o imponderável, se coadunando ao devir enquanto possibilidade de atuação. Isto é, há também uma esteira de percepções que apontam para as possibilidades nesse exercício conceitual teórico-prático, que é o que pode ser conferido a seguir.

4.5 Categoria Possibilidades – concepções musicais com estética referencialista

A noção de referencialismo neste estudo tem se assentado sobre a ideia de ampla flexibilidade nas concepções musicais dos entrevistados, que demonstraram amplas aberturas nas intenções pedagógicas. Essas consideraram, por exemplo, a participação de

todos na educação musical, como o expresso pelo Respondente 01, que acredita que [...] *todos podem aprender música. Através dela conseguimos demonstrar as emoções, demonstrar nossas habilidades.* Desse modo, o respondente considera perspectivas amplas acerca da participação discente na educação musical. Ou que apontaram coparticipação nesse processo de entendimento acerca da subjetividade da linguagem musical, bem como da mesma forma considera-se ampla participação nas relações com a música, como pode-se constatar no expresso pelo Respondente 05.

Para aquele aluno, o que é música para aquele aluno? É interessante a gente ouvir opiniões dos alunos também. Nesse ponto, ouvir o que eles acham sobre o que é música para depois chegar num conceito, mas isso é uma questão muito particular de cada um, ele se descobrir na música ali.

Entendeu-se que o respondente procura não se fechar em concepções exclusivas sobre o que é/seja a música em sua prática docente, trata-se de um processo de descoberta particular de quem, com a música, estabelece algum ponto de conexão e contato. Abre-se o conceito, considerando-se as percepções discentes, com referencialismo aberto, que pode inclusive ser constituído para além das propriedades do som.

Dentro do exercício de conceituar o que é/seja a música, os Respondentes 02 o fizeram dentro da concepção referencialista (CAZNOK, 2008), dizendo que a música “[...] *vai além do som*”. Nessa mesma linha, o Respondente 04 diz que a linguagem “[...] *não é limitada, ela é ilimitada*”. Essas duas concepções se assentam em perspectivas mais amplas de consideração das subjetividades em seus exercícios de pensarem objetivamente o que essa é/seja. E oscilam entre a recorrência de considerações com aspectos metafísicos e, ao mesmo tempo, técnicos, pois pensam o som; porém, indo diretamente para além de suas propriedades.

É o que se pode analisar a partir do expresso pelo Respondente 03, que considera a música como um objeto, algo concreto. E que, com esse, pode estabelecer pontos de aproximação e contato mais objetivos, pois a música “[...] *pode ser palpável ou não, pode ser sentida, batido no corpo*”. Ao mesmo tempo, nota-se que as construções de concepções sobre o que é/seja a música sempre apresentam uma espécie de binaridade de perspectivas, de acordo com o entendimento de Abbagnano (2007) – técnica versus metafísica -, comumente observado pela filosofia no que se refere ao movimento geralmente feito pelas pessoas que tentam conceitua-la. [...] *palpável, mas pode ser mais sutil* (Respondente 03).

E esse movimento conceitual, sendo os respondentes professores atuantes ou em formação, acaba tendendo ao fornecimento de expressões verbais concernentes às suas atuações didáticas, pois esses pensam possíveis ações docentes em sala de aula, inclusive

direcionando algumas práticas. [...] *Eu ia diferenciar pro aluno o que é um ruído do que é um som* (Respondente 02). No entanto, ainda sem distanciar-se de aspectos referencialistas, menos absolutistas. Afinal, música também é/pode ser, de acordo ainda com o Respondente 02, [...] *movimento, movimento corporal e da dança, que está relacionado com música, tudo é relacionado com música* (Respondente 02).

Eu deixo meio que rolar. O aluno precisa se descobrir nisso, nesse conceito do que é música para ele, porque para mim pode ser uma coisa, teórica, eu posso dar uma explicação teórica de música como fenômeno, tudo que é sonoro, tudo que não é na natureza, mas é algo dele (Respondente 05)

Para esse, o aluno precisa ter autonomia nesse processo de descoberta do que é, para si, a música. E que está para além do domínio docente. Os caminhos de construção de subjetividades são direcionados; porém, é o aluno quem, por meio deles, ampliam suas ideias e referências. No mesmo instante, o mesmo respondente retoma o processo de escuta ativa do papel do aluno nesse processo.

Para aquele aluno, o que é música para aquele aluno? É interessante a gente ouvir opiniões dos alunos também. Nesse ponto, ouvir o que eles acham sobre o que é música para depois chegar num conceito, mas isso é uma questão muito particular de cada um, ele se descobrir na música ali (Respondente 05).

No entanto, notou-se dois aspectos relevantes dentro desse espectro conceitual de estética referencialista nas respostas dos respondentes. Um primeiro, baseado no exercício de projetar intenções pedagógicas, após o percurso feito até então, que recorre de certo modo ainda a aspectos sonoro-perceptivo, embora ainda referencialista, e um segundo, com considerações sobre o ciclo profissional docente nesse processo dentro do como esse se percebe como agente dentro da música. No primeiro aspecto, o Respondente 02 considera uma estratégia docente-musical: *Eu ia diferenciar pro aluno o que é um ruído do que é um som*. No segundo aspecto, o Respondente 04 entende enquanto a música sendo um lugar, onde situa-se profissionalmente o professor-músico. Música [...] *É um lugar que é a única profissão que ela está presente em todos os ambientes [...]*.

Em suma, percebe-se que os discursos musicais dos respondentes também demonstraram aberturas conceituais. E elas se ancoram em discursos para a inclusão sociocultural, inclusive, dos sujeitos para ocuparem e pertencerem os espaços educacionais musicais, bem como tentativas de explanação sobre como seria a abordagem da linguagem para além do convencional, respeito às individualidades, dentre outros aspectos, que se categorizaram aqui enquanto possibilidades.

Compreendeu-se que os resultados das análises das concepções musicais dos pesquisantes entrevistados demonstraram que essas concepções não são estanques, haja vista de que, à medida que as três perguntas, que compreenderam a entrevista semiestruturada realizada, vão se reconfigurando, expressas no como os respondentes pesquisantes vão construindo seus pensamentos e inferências, as categorias vão variando suas posições. Ou seja, durante a construção de um conceito sobre o que é/seja a música, o respondente pode apresentar uma vertente extremamente formalista sobre música ser som e não haver nada além dele em uma frase ou duas.

Porém, ao ser indagado com a segunda pergunta, sobre quais seriam suas intenções pedagógicas caso tivessem alunos com deficiência em sua sala de aula, esse apresentaria elementos discursivos que se aproximariam de uma vertente mais expressionista ou referencialista, até culminar na terceira pergunta, sobre quais seriam as intenções pedagógicas caso tivessem alunos surdos em suas salas de aula. Ou mesmo dentro de uma mesma frase essa variabilidade pode aparecer. Portanto, as posições expressionistas enquanto desafios, formalistas enquanto dificuldades e referencialistas enquanto possibilidades podem se alternar de acordo com o como e o quando vão se lhes apresentando os três eixos em seus contextos de sala de aula.

5 DESCRIÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS ENCONTROS FORMATIVOS REALIZADOS E O SURGIMENTO DE UM CURSO

Os elementos planejados antes do início dos encontros consideraram a realização de apenas 05 encontros, que compreenderiam a apresentação geral da pesquisa-ação a ser realizada, de modo que os pesquisantes se sentissem igualmente construtores dos passos da pesquisa, em relação de horizontalidade, bem como angariar mais percepções sobre o que é/seja a música para cada um deles; apresentação de metanálise do grupo pesquisante; situá-los sobre os 03 eixos que surgiram das análises das literaturas estudadas até o momento, dentre outros aspectos, como pode-se verificar nas figuras 02, 03, 04 e 05 a seguir.

FIGURA 02 – PLANEJAMENTO PARA O ENCONTRO 01, ANTERIOR AO INÍCIO DOS ENCONTROS

Encontro 01 - Qual o conceito de música, deficiência e surdez? (triangulação de três eixos: desafios, dificuldades e possibilidades)

- Apresentação da pesquisa-ação a ser realizada e seus objetivos (o quê, por que e para quê?)
- De onde vêm, onde estão e para onde vão os pesquisantes?
- Apresentação de Metanálise dos pesquisantes (Survey) – licenciandos do curso de música EAD da universidade do Vale do Paraíba
- Como você conceitua música?
- Na educação básica, em perspectiva e contexto inclusivo, ao ter alunos **com deficiência** em sua aula de música, quais seriam tuas estratégias para com esses alunos juntos ao todo?
- Na educação básica, em perspectiva e contexto inclusivo, ao ter alunos **surdos** em sua aula de música, quais seriam tuas estratégias para com esses alunos juntos ao todo?
- Quais as relações entre as três perguntas – o que é música, práticas musicais com alunos com deficiência e com alunos com surdez – em âmbito e perspectiva inclusiva?
- Triangulação inicial de 03 eixos – desafios, dificuldades e possibilidades – dos futuros professores de música na educação básica:

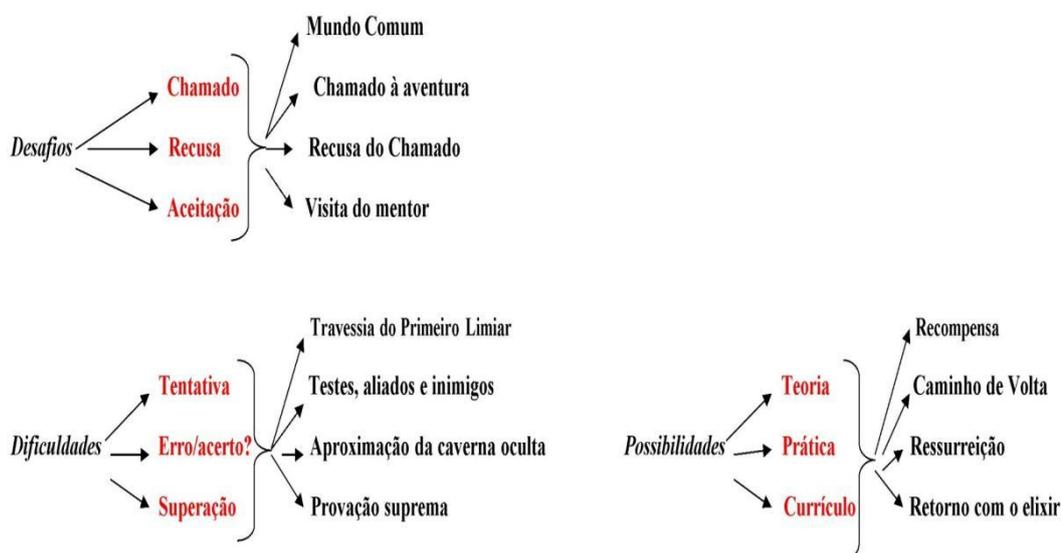


Fonte: Elaborado pelo autor

**FIGURA 03 – PLANEJAMENTO PARA O ENCONTRO 02, ANTERIOR AO
INÍCIO DOS ENCONTROS**

Encontro 02 - A jornada do herói (Campbell) do professor de música na educação básica na perspectiva inclusiva – ciclo de doze estações e (sub-triangulação/divisão dos 03 eixos 1 – desafios, dificuldades e possibilidades – nas doze etapas da jornada

- Devolutiva ao grupo de pesquisantes das sínteses de discussões, conceitos, análises, reflexões, do encontro anterior;
- Teoria a partir de sínteses e análises do encontro anterior – aplicação de primeiros ciclos espiralados de ação, conforme Tripp (2005), Thiollent, etc;
- Apresentação da Jornada do Herói de Joseph Campbell em 12 estações;
- Relação da Jornada do Herói de Campbell à Jornada do Herói do professor de música na educação básica – quem é e quem será o profissional docente na educação básica? Como ele se vê e se identifica nas diversas etapas que compreendem desafios, dificuldades e possibilidades na relação educação musical/escola/currículo na educação básica junto ao público alvo da educação especial (PAEE) na PEI (perspectiva de educação inclusiva), com alunos surdos presentes na sua sala de aula?
- Sub-triangulação e subdivisão dos 03 eixos – desafios, dificuldades e possibilidades – entre as 12 estações da Jornada do Herói



Fonte: elaborado pelo autor

FIGURA 04 – PLANEJAMENTO PARA O ENCONTRO 03, ANTERIOR AO INÍCIO DOS ENCONTROS

Encontro 03 - Ampliação referencial de possibilidades de educação musical de surdos – teoria e prática

- Devolutiva ao grupo de pesquisantes das sínteses de discussões, conceitos, análises, reflexões, do encontro anterior;
- Teoria a partir de sínteses e análises do encontro anterior – aplicação de segundos ciclos espiralados de ação, conforme Tripp (2005), Thiollent, etc;
- O surdo, a comunidade surda e a música – quais as suas relações?
- Identidades surdas e níveis de surdez;
- Surdos músicos famosos (Brasil e Mundo) – Signmark (DJ e compositor); Ellen Glennie (percussionista erudita); Leonardo Castilho (ator, dançarino, músico, DJ, etc); Fábio de Sá (compositor surdo, ator, performer); Edinho (ator, palhaço); Minha aluna surda (Gabi Oliveira – atriz, performer, pesquisadora em artes);
- Música – coral em Libras, coral surdo – tradução/interpretação musical (letra, musicalidade, poesia);
- Análise do trecho do vídeo do documentário francês “O País dos Surdos”, de uma cena do espetáculo teatral “Les Pierres”, de Gertrude Stein – 1991 - Coro de surdos – performance de Chonsigne – França – IVT – grupo de teatro surdo francês;
- Composição musical coletiva a partir do coro de surdos do IVT – é possível?

Fonte: elaborado pelo autor

FIGURA 05 – PLANEJAMENTO PARA O ENCONTRO 04, ANTERIOR AO INÍCIO DOS ENCONTROS

Encontro 04 - Práticas educacionais inclusivas musicais com surdos – discussões

- Devolutiva ao grupo de pesquisantes das sínteses de discussões, conceitos, análises, reflexões, do encontro anterior;
- Teoria a partir de sínteses e análises do encontro anterior – aplicação de terceiros ciclos espiralados de ação, conforme Tripp (2005), Thiollent, etc;
- Análise dos currículos estaduais de arte – música – de cada estado dos pesquisantes (conteúdos de música) – o que ensinar em música na escola?;
- Apresentação das possibilidades de composição musical a partir da cena de “Les Pierres”, de Gertrude Stein, do IVT – França;
- Ampliação de repertório – práticas educacionais inclusivas musicais com surdos em âmbito inclusivo
 - Sinalário da área de música em Libras – família de instrumentos
 - Sinais de Teorias musicais – elementos constitutivos referenciais visuais
 - Práticas musicais visuais tradicionais – Kodaly, Dalcroze, Kollreuter, Vila-Lobos - Manosoffas
 - Ditados e solfejos, rítmicos, melódicos e harmônicos para surdos, a partir da Libras
 - Música e visualidade – inter-relações entre som e cor (a partir do espectro de luz visível de Isaac Newton – perspectivas modais e tonais);
 - Escritas musicais alternativas e o uso da Musiletrografia (correspondência entre música e letramento, com uso de caracteres de um teclado de computador convencional)
 - Musicografia Braille (visual) – uma estratégia para além do tato;
 - Possibilidades de educação musical de surdos a partir das perspectivas da Surdocegueira e da Cegueira
 - Solfejo e ditado musical tátil (por meio de sopro e variação de padrões rítmicos táteis-visuais);

Fonte: elaborado pelo autor

FIGURA 06 – PLANEJAMENTO PARA O ENCONTRO 05, ANTERIOR AO INÍCIO DOS ENCONTROS

ENCONTRO 05 - TROCA DE PROCEDIMENTOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE SURDOS

- Devolutiva das sínteses de discussões, conceitos, análises, reflexões, do encontro anterior ao grupo de pesquisadores;
- Teoria a partir de sínteses e análises do encontro anterior – aplicação de terceiros ciclos espiralados de ação, conforme Tripp (2005), Thiollent, etc;
- Troca de procedimentos musicais a partir das análises dos currículos estaduais possíveis e debates/discussões;
- Discussão e análise do conceito de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA);
- Convite a produção de planejamentos individuais de planos de aula de música para surdos em âmbito inclusivo;

Terceira Etapa – Encontro final após o primeiro ciclo de análise de dados e devolutivas práticas solicitadas – planos de aula individuais para a construção dos coletivos;

- Devolutiva das análises parciais da segunda etapa da pesquisa, seus ciclos de reflexão/ação e desdobramentos;
- Apresentação individual dos planejamentos de aula para surdos em âmbito inclusivo, a partir dos currículos estaduais dos licenciandos pesquisadores;
- Retomada do conceito de DUA – Desenho Universal de Aprendizagem – com foco na educação musical no ensino básico;
- Construção coletiva de planejamentos de aula de música para surdos em âmbito inclusivo;
- Validação coletiva de dados primários analisados e de planos de aula construídos coletivamente;
- Discussões sobre possíveis transformações conceituais sobre música e inclusão – surdez – nos e dos licenciandos e o como isso influenciará suas práticas na educação – formal, não-formal e informal;

Fonte: elaborado pelo autor

No entanto, com o início dos encontros, entendeu-se que os ciclos de ação, muito embora devessem atender às demandas surgidas em cada encontro, deveriam ser direcionados sim a partir de planejamentos previamente determinados; porém, que não se perdesse as expectativas dos participantes, ou anseios, ou dúvidas em curso no processo/jornada. Do mesmo modo, percebeu-se a necessidade de realizar não apenas 05 encontros, mas seis, que constituíram a segunda etapa da pesquisa, mais um sétimo encontro final avaliativo/reflexivo. Infere-se que foi aí que o pesquisador se deu conta de que a realização dos encontros dever-se-ia focar estritamente enquanto ciclos de ação

como se fossem aplicados em um curso introdutório para/sobre a temática, o que caracterizou o produto educacional resultante desta pesquisa.

Desse modo, apresenta-se a descrição, a explicitação dos resultados e as discussões do que foi percebido e, de certa forma, cartografado, ou melhor ainda, *artografado*, nessa grande construção de memória das experiências (BONDÍA, 2002) desses encontros. Nessa primeira parte, serão detalhados e explicitados cada encontro realizado, seguido de uma descrição e detalhamento do produto educacional resultante desta pesquisa.

Descrição de cada encontro formativo

Nesta segunda etapa de realização da pesquisa, foram realizados 06 encontros para a aplicação dos ciclos de pesquisa-ação com aproximações com a pesquisa-formação. Esses encontros deram-se entre os meses de maio a julho do ano de 2022, sempre às segundas-feiras, das 19:00 às 21:00 horas, embora muitos deles ultrapassaram o horário previsto, haja vista a produtividade dos encontros.

Foram 07 os participantes da segunda etapa desta pesquisa, compreendendo alunos do curso de música EAD, bem como professores já atuantes ou os próprios professores do curso de música da IES, sendo 03 licenciandos do curso de música EAD; 02 professores atuantes e 02 professores do curso EAD. As presenças durante os encontros foram se dando de acordo com as disponibilidades dos participantes, que alternaram presenças e ausências. Dois dos participantes estiveram presentes em todos os encontros, tendo participado ampla e ativamente de todo o processo. Um desses dois que participaram 100% de todo o processo não concedeu entrevista, tendo apenas respondido ao questionário estruturado da primeira etapa. E sua participação foi, mesmo assim, considerada, haja vista o interesse expresso nos contatos estabelecidos por meio de *Whatsapp*.

Nesses encontros foram trabalhados conceitos sobre surdez, bem como aproximações e inter/intra-relações entre a música e os surdos; níveis de surdez, procedimentos teórico-metodológicos de ensino de música para surdos; estratégias de planejamentos e planos de aula; leis e decretos; conceitos sobre língua e linguagem; dentre outros diversos aspectos. Ou seja, conforme supracitado, viu-se a necessidade de mais enfoque nas questões formativas a partir das demandas que iam surgindo. De igual maneira, as análises realizadas das concepções musicais das amostras anteriores

igualmente puderam ser resgatadas, de modo que os pesquisadores presentes no curso pudessem analisar-se a si próprios, a partir de perspectivas meta-analíticas e ontológicas.

Apresenta-se agora as sínteses dos ciclos de ações aplicados entre pesquisadores durante a realização desta segunda etapa, com discussões acerca dos resultados, que conduziram as compreensões de como um curso introdutório pode ampliar as concepções de professores em formação sobre o que é/seja a música para a atuação com alunos surdos.

Encontro 01 – data: 23/05/2022, das 19:00 às 21:00 horas.

Nesse encontro, o primeiro dos seis, foram apresentados entre si os pesquisadores que iniciariam a jornada em horizontalidade com o pesquisador, responsável pela aplicação das ações da/na pesquisa a partir das demandas emergentes. Participaram desse encontro 04 pesquisadores – 03 licenciandos do curso de música EAD e 01 professor do curso de música EAD.

Foram apresentados dados da primeira etapa da pesquisa, oriundos do questionário estruturado enviado e das entrevistas semiestruturadas realizadas, tais como número de 28 respostas recebidas ao questionário respondido, quantidade de entrevistas realizadas e suas perguntas, perfil de participantes, detalhes sobre como o questionário lhes havia chegado com mediação das professoras do curso, dentre outros elementos. Na sequência, todos se apresentaram, seguido pela apresentação da trajetória do pesquisador, e discorreu-se sobre a estrutura da pesquisa - mormente o que aconteceria na segunda e na terceira etapa -, bem como se dariam as realizações dos encontros, conteúdos que seriam discutidos e trabalhados a partir dos ciclos de ações a priori estabelecidos (inclusive que esses ciclos poderiam ser modificados, haja vista as demandas surgidas em cada encontro) e que essa etapa que se iniciara se tratara da segunda etapa.

Para a realização desse primeiro encontro, o pesquisador solicitou que os pesquisadores trouxessem planejamentos de aulas de música que julgassem relevantes para apreciação e discussão. No entanto, nenhum planejamento foi trazido. Isso demonstra o entendido por Valle e Connor (2014), em seu livro intitulado *Ressignificando a Deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*, que não considerar o planejamento de estratégias pedagógicas com foco no alunado com deficiência denotam e reforçam “[...] problemáticas por perpetuarem estereótipos, distorções e incompreensões, que, por sua vez, perpetuam a marginalização das pessoas com deficiência” (p. 41). Ou seja,

por saberem os professores que participariam de uma pesquisa com abordagem em foco nas deficiências, com recorte na surdez e suas relações com a música, deixaram que estereótipos de que música não é para surdos, ou mesmo que não tinham preparação para lidarem com a temática, de antemão já desconsiderassem pensamentos sobre como isso seria possível. Discurso esse que se perpetua, ainda em Valle e Connor (2014), e que colabora para a marginalização dos surdos. Ou ainda reforça o estigma (GOFFMAN, 1988) de suas *amusicalidades* (PEIXOTO ET AL., 2011).

O motivo por não terem trazido os planejamentos, conforme as justificativas, foi o de que houve dúvidas sobre o como deveria ser tal planejamento, se deveria haver algum conteúdo específico a ser sugerido ou mesmo se deveria esse conter algo já relacionado ao ensino musical para alunos surdos. Avaliando o pesquisador de que tais dúvidas deveriam ser sanadas, o primeiro ciclo aplicado foi falar sobre esses planejamentos, que girou em torno de que esses deveriam ser abertos, com conteúdo que eles avaliassem interessantes para serem aplicados em contexto de educação básica, dado justamente as suas não referências de como o ensino musical junto ao alunado surdo poderia dar-se. E que esses planejamentos seriam trabalhados durante os encontros, adaptando-se às causas surdas.

Com a não apresentação dos planejamentos solicitados, o primeiro ciclo foi ressignificado e passou-se, então, a discutir o que é a surdez em seu amplo espectro, haja vista de que os pesquisantes tinham outrossim muitas dúvidas e curiosidades sobre o que era a surdez. Inclusive não sabiam que essa é, minimamente, compreendida em 04 níveis – leve, moderada, severa e profunda (DAVIS, SILVERMAN, 1966; OMS, 2014).

Tendo apresentado o pesquisador aspectos gerais de sua trajetória formativa, com foco na atuação como intérprete de Libras e que esse estava terminando inclusive uma especialização em surdocegueira, houve manifestações, como [...] *surdocegueira, não sabia que se escrevia junto para se referir a uma deficiência múltipla [...]*. Ou ainda que [...] *Libras Tátil, que difícil! [...]*, em referência a uma das estratégias de sistemas comunicativos usadas junto a esses sujeitos. Como as reflexões formativas estavam sendo direcionadas para aspectos sobre a surdocegueira, trouxe-se para a discussão o filme “O Milagre de Anne Sullivan”.

Mediadas as curiosidades sobre a surdocegueira, voltou-se para as questões estritamente musicais e suas relações com a surdez enquanto segundo ciclo de ação no primeiro encontro: “existem músicos surdos para além de Beethoven?”, pois em resposta à pergunta de se os pesquisantes conheciam músicos surdos, as respostas concentraram

consenso nesse compositor. Como as respostas seguiam enquanto consenso nesse recorte, lançou-se a pergunta “o que é ser surdo? – mitos, curiosidades, verdades, já ouviu falar...”. Avaliou-se que, antes de falar sobre as relações entre a música e a surdez, era mesmo necessário identificar os conhecimentos e ampliar as referências dos pesquisantes sobre a surdez, haja vista de que não tinham, por hora, bases o bastante para aprofundar-se as discussões.

Dentre as respostas, destaca-se uma, referente aos níveis de surdez existentes, onde tentou-se responder que esses níveis seriam [...] *nível de nenhuma percepção de qualquer fonte sonora [...]*. Avaliando-se que a concepção do grupo pesquisante, constituído por futuros professores de música (no entendimento considerado neste estudo, de que em formação inicial estão todos os professores, atuantes ou não, que não tenham tido alguma experiência de aula de música para surdos), era a de que a surdez é a privação total do som, indagou-se: mas existe surdez total?

Falou-se sobre experimentos com câmaras anecóicas, cujos objetivos desses experimentos são os de aproximar as características de um ambiente às de um quase que com total inexistência do som, isto é, com silêncio total. Em reflexão sobre como se dava esses experimentos, destacou-se que as pessoas ali inseridas são capazes ainda de sentirem seus batimentos de coração ou movimento em suas correntes sanguíneas. Ou mesmo, caso ali dentro falem, são capazes de, ainda de formas diferentes, ouvirem suas próprias vozes. E de que elas conseguem, na maioria das vezes, permanecerem dentro da câmara no máximo uns 40 minutos. E se elas conseguem esse feito, provavelmente é porque ali respiram. E se respiram há a presença de ar. Concluiu-se que, se há ar, há ali o mínimo de som. Destarte, silêncio total, ao menos no planeta terra, não existe, como também não existe surdez total, mas sim, surdez profunda, compreendendo-se tal profundidade como a perda, *spectralmente* medida, de decibéis.

Com essa conclusão emergente, um dos pesquisantes inferiu que [...] *Acho curioso música para surdos. Já tinha visto tiro ao alvo para cegos. Música para surdos, não! [...]*. E complementa seu raciocínio, dizendo que a ideia de música para surdos era para incluir na música pessoas [...] *que escutam alguma coisa [...]*, haja vista de que nunca havia parado para pensar, em toda sua trajetória musical, seja como professor ou músico prático, música para surdos. Com a discussão sendo direcionada para as relações possíveis entre a música e a surdez, outro pesquisante relata sua experiência em um coral, onde havia um coralista surdo. Segundo ele, o coralista surdo [...] *sentia a vibração do som com o diapasão na testa, ficava descalço no chão, emitia som afinado – não foi*

surdez de nascença [...]. Ou seja, se referiu a um coralista que foi ouvinte em alguma etapa de sua vida e que, ficando surdo, seguiu fazendo música cantando, sendo surdo que falava português – [...] surdo oralizado [...].

Referenciando a questão entre as diferenças entre surdo oralizado e surdo sinalizante, outro pesquisante infere que [...] *Música com surdez total não acredito que seja possível de trabalhar [...].* Porém, quando estabelece um pensamento possível sobre a possibilidade de ensinar música a um surdo, o aspecto auditivo de alguma forma, segundo o que acredita, deve estar presente. Desse modo, Beethoven novamente é citado como uma referência, posto que, tendo sido ouvinte e um dos grandes compositores da história da música, quando surdo sua relação com a linguagem foi ressignificada e conclui que [...] *Vendo o filme do Beethoven, comecei a achar que é possível pela vibração.* De modo a aprofundar-se um pouco ainda mais a discussão, retomou-se os quatro níveis de surdez e que os primeiros sons a serem perdidos, por uma questão fisiológica e sistêmica da cóclea no sistema auditivo, são os sons agudos. E quanto maior é a perda auditiva, maior é a participação de outras sensorialidades no ato mecânico sistemático de ouvir, conforme apontado por Glennie (2003; 2019).

Corroborando o exposto pela percussionista erudita surda Glennie, o pesquisador trouxe a referência brasileira de uma jovem flautista transversal da região do Vale do Paraíba, formada pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul, ABC paulista, e também aluna de Viviane Louro, que desenvolveu um sistema próprio para seguir tocando flauta. Surda desde os cinco anos de idade, a musicista sente vibrações distintas de cada nota que toca em sua flauta em cada falange dos seus dedos, bem como em seus lábios. Segundo Louro (2021, Online), sua aluna flautista inclusive aponta a desafinação de um colega que esteja tocando desafinado ao seu lado.

Com essa discussão, o pesquisador fecha o recorte do tema inferindo, em coparticipação com o grupo pesquisante, que sim, é possível musicalizar o surdo. O que existe são níveis de dificuldades e cada qual tem seu tempo, assim como o têm os alunos de música ouvintes. Dificuldade é parte do processo e, minimamente, em alguma instância ou etapa da jornada aprendiz, cada sujeito apresentará algum tipo de dificuldade nos desafios, e compreender esse aspecto como algo natural do ser humano é um ponto de equidade a ser considerado em sala de aula de perspectiva para a educação inclusiva.

Outros pontos de discussão e reflexão foram levantados, tais como: o que é Libras – uma língua? Uma linguagem? Uma moeda? Um signo do zodíaco? Para um dos pesquisantes, [...] *no meu modo de ver, Libras é um código [...].* Seguiu-se com outros

pontos discutidos, tais como [...] *Há níveis de dificuldade de escuta de instrumento para instrumento – violino e uma flauta... (depende da perda que o surdo tenha! Instrumentos mais graves são mais fáceis de serem percebidos/ouvidos.* Também que há perspectivas para olhar-se a surdez a partir de pressupostos passíveis de correção – clínico-patológicos – ou a partir de pressupostos identitário-culturais - socioantropológicos –, que vê a surdez não como defeito, mas sim, como diferença (PERLIN, 2008; QUADROS, 2003, 2008; SKLIAR, 1997, 1998); que há diferenças entre os conceitos de língua e linguagem (SASSAKI, 2011) que, em suma, explica a linguagem como tudo o que comunica e que a língua tem regras específicas que compreendem gramática, sintaxe, léxico, pragmática, e que, inclusive a língua, é parte da linguagem. E que surdo-mudo não é um termo adequado para se referir a pessoas surdas (IDEM, 2011).

Almejando-se angariar alguma referência para além de Beethoven enquanto músico surdo que conhecessem, perguntou-se uma vez mais quais músicos surdos os pesquisantes conheciam. Um deles relatou que [...] *Vi na televisão... Não era surdo profundo. Ele escuta talvez pela metade. Engana bem, porque você acha que a pessoa é normal. Imagina estudar música sem referência, é um assunto bem curioso.* Nota-se o primeiro movimento de ação transformador do encontro inicial, pois o pesquisante inclui em seu vocabulário o nível de surdez “profundo” em vez de “surdo total”, ainda que naquela ocasião tenha se referido à diferença entre surdos e ouvintes como “anormais” e “normais”, respectivamente, bem como o despertar do interesse para a temática, com pessoas fazendo música sem uma pista estritamente auditiva.

Aliando-se outros aspectos que ampliassem a curiosidade despertada, o pesquisador traz referências de músicos surdos que existem – [...] *pensamos em música a partir da Libras, mas existem músicos surdos que criam suas próprias músicas.* Ou mesmo, que [...] *ouvimos com os outros sentidos interligados.* Apresentou-se alguns músicos bastante conhecidos e que são surdos, tais como um concerto tocado pela

percussionista surda Evelyn Glennie¹³, uma canção de Signmark¹⁴ e um vídeo do surdo brasileiro Fábio de Sá¹⁵.

Este último, Fábio de Sá, é brasileiro, surdo sinalizante bilateral profundo, instrutor surdo do colégio Rio Branco de São Paulo que, além de ator e especialista em Visual Vernacular – VV, Língua de Sinais 3D -, é músico. Mostrou-se um vídeo seu de um samba enredo em homenagem ao dia das mulheres que fez, em seu canal do YouTube. Com essas referências, um dos pesquisadores seguiu seu relato de experiência sobre ter participado de um coral, sendo um dos participantes surdo. [...] *O surdo no coral oralizava e, para sentir o som, colocava as mãos na garganta.* Aproveitando essa referência trazida pelo pesquisante, o pesquisador fez uma relação com uma outra estratégia comunicacional utilizada pelos surdocegos brasileiros, o Tadoma, que consiste em o surdocego depositar uma de suas mãos sobre os lábios e garganta do emissor falante de modo que possa “ouvir” o que lhe dizem.

Algumas outras referências foram apresentadas pelo pesquisador, como um coral de surdos sinalizantes franceses com uma música silenciosa toda sinalizada, parte integrante da obra teatral *Les Pierres*, do grupo teatral surdo *International Visual Theatre* - IVT – Paris, França, do ano de 1989, baseada na obra de Gertrude Stein¹⁶. Foram solicitadas impressões dos pesquisantes sobre o vídeo que assistiram e notou-se certa ampliação referencial acerca do estabelecimento de paralelos possíveis entre a linguagem musical e a surdez/sinalização, tais como [...] *parece mímica [...]; [...]* entrada das vozes [...], referindo-se a ordem de entradas das mãos de cada naipe sinalizante, em paralelo aos quartetos vocais e seus naipes – soprano, contralto, tenor e baixo; [...] *voz que sustenta e outra que continua nas entradas, nas pausas [...]*, referindo-se a noção de contrapontos,

¹³ Concerto para Flautino em C maior, arranjado para vibrafone por Evelyn Glennie. *Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=YMZeBJJ5JJc>.

¹⁴ Marko Vilhelm Vuoriheimo, mais conhecido como Signmark, é um músico surdo finlandês de 44 anos. Surdo sinalizante, compõe suas letras de música em línguas de sinais, em cuja sinalização se pode perfeitamente notar elementos musicais, como ritmo, pulsação, duração, dentre outros. Ao estilo de *Dj's* famosos pelo mundo, convida compositores e intérpretes vocais para gravarem com ele suas canções. Porém, sempre participa visualmente dos clipes, sempre em língua de sinais. A língua de sinais comumente utilizada pelo músico surdo é a *American Sign Language* – ASL, ou a Língua de Sinais Americana. Música intitulada *Fighting*. *Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=gfNoMJ1GYzM>.

¹⁵ Fábio de Sá, poeta surdo, artista Visual Vernacular, ator, narrador, Mestre de Cerimônia e professor de Libras na PUC-SP e CES Rio Branco. *Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=CAMdVmZUoE0&t=5s>.

¹⁶ Primeira cena do documentário francês *Le Pays des Sourds* (O País dos Surdos), direção de Nicolas Philibert. Excerto da peça *Les Pierres*, sob direção de Thierry Roisn, do grupo *International Visual Theatre*, um grupo teatral performático surdo da cidade de Paris, França. Em cena, sinalizando a música, os atores/músicos surdos Levent Beskardes, Monica Compagnys, Victor Abbou e Chantal Liennel. *Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=MlixAdOJ0Bg&t=4s>. Outros excertos da obra teatral podem ser conferidos igualmente em vídeo no *link* <https://www.facebook.com/watch/?v=190686225399243>.

cânones e outras referências tradicionais musicais; [...] *voz pedal que segura* [...]; [...] *quarteto manual (vocal)*; dentre outros paralelos.

Trabalhou-se igualmente alguns conceitos históricos próprios da comunidade surda, como que a língua de sinais foi proibida no Congresso de Milão, em 1880, sendo os surdos proibidos de sinalizar e que, a partir daquele congresso, a denominada perspectiva oralizante, ou o oralismo, foi instituída e considerada no mundo todo na educação de surdos, sendo preterida as línguas de sinais e preferida as línguas orais.

Ao final do encontro 1, lembrou-se os pesquisantes de que Libras não é universal, cada país tem a sua própria língua de sinais. Como síntese do encontro, um dos pesquisantes, cursando já o último semestre do curso de música, inferiu que [...] *esses vídeos teriam ajudado na disciplina de Libras e Educação Inclusiva no curso de música*, se referindo a que em seus currículos do curso de música EAD da IMES os estudantes cursam as duas disciplinas, onde lhes são solicitadas atividades que visam trabalhar e discutir inclusão e música a partir de vivências sensoriais e atitudinais, pensando a linguagem em suas possíveis adaptações pedagógicas para/junto esse/desse alunado.

Encontro 2 - data: 30/05/2022, das 19:00 às 21:00 horas.

Desse encontro, participaram 04 pesquisantes, sendo um deles um professor da Licenciatura em Música EAD da IMES, 02 licenciandos em música e 01 professor atuante. Na primeira parte do encontro, foi apresentada uma síntese de tudo o que foi trabalhado no primeiro encontro por meio da exposição de *slides*, seguida pela explanação do que seria trabalho naquele dia em curso.

Apresentou-se um formulário com um exercício reflexivo baseado na Jornada do Herói (CAMPBELL, 1997; VOGLER, 1993). A intenção era a de estimular os pesquisantes a responderem ao formulário no próprio encontro ou mesmo em algum outro momento, até o final da realização dos seis encontros, de modo que fizessem a construção de situações fictícias para pensarem as suas possíveis ações pedagógicas junto a alunos surdos, no futuro. A aplicação desse exercício surgiu quando da avaliação dos ciclos de ações aplicados no primeiro encontro que, mesmo que esse tenha se concentrado em aspectos teóricos no que se refere ao campo da deficiência auditiva e surdez, destacou-se enquanto ponto fundamental na avaliação dos ciclos a inclinação expressa em interesses

para aspectos correlacionantes entre música e surdez, sendo um exercício reflexivo a priori uma estratégia de criação que facilitaria a coleta desses dados.

Por meio da apresentação de *slides*, trouxe-se a jornada do herói como sendo um estudo de Campbell (1997), que identificou nas histórias, contos, mitos e tradições da humanidade uma espécie de elementos que se repetiam estruturalmente em todas elas, denominada “Monomito”, organizado em 17 fases, em seu livro “O Herói de Mil Faces”. Ainda na jornada do herói, outrossim foram trazidas as referências de Vogler (1993), autor do livro “A Jornada do Escritor” que, sendo roteirista de filmes famosos de *Hollywood*, usa a estrutura do monomito de Campbell (1997) condensando-o em 12 fases para criar roteiros cinematográficos e histórias literárias.

Ao término da explanação dos *slides* de referência, avaliou-se que o *link* do formulário deveria ser disponibilizado para acesso livre, podendo os pesquisantes responderem no decorrer da pesquisa, ao invés de trabalhá-lo em conjunto nesse segundo encontro. Tal consideração deu-se com a interação de um dos pesquisantes, que apresentou um recurso que utiliza para afinar o seu saxofone no palco quando em meio a muitos músicos em uma apresentação orquestral, por exemplo.

Esse apresentou um microfone de contato que, ao ser conectado a um afinador eletrônico, afina seu instrumento por sua vibração, cuja pista de afinação ou não se dá visualmente, o que também pode ser utilizado como mais uma ferramenta para a educação musical de alunos surdos. Sendo um recurso que dá pistas sonoro-visuais por meio da vibração, sugeriu-se um experimento: se o microfone de contato, ao ser conectado aos lábios de uma pessoa, capta o som da vibração de vozes. Utilizando o pesquisante em seu próprio lábio, o microfone captou sim as vibrações de sua voz falada. Desse modo, concluiu-se que esse recurso pode ser utilizado no trabalho de aulas de canto com os alunos surdos, que podem visualmente controlarem a emissão, sustentação e afinação de suas notas cantadas e visualizarem as afinações vocais, bem como esse recurso ser um apoio ao professor de canto, que poderá trabalhar com o aluno padrões melódicos em uma determinada escala, além de monitorar solfejos melódicos a partir de graus conjuntos e alternados, descendentes ou ascendentes.

Como o ciclo teórico-reflexivo não impulsionou bases para o encontro, mudou-se o ciclo de ação na linha de trabalhos práticos metodológicos de ensino musical para alunos surdos, que pressupôs a visualidade da música, inspirado pelo experimento do pesquisante em âmbito de *lato senso*. Inferiu-se que a própria partitura é um recurso visual para o ensino e execução da música e essa, sendo trabalhada com o aluno surdo,

pode ampliar as compreensões da linguagem por parte desse sujeito, o que sugere, em sala de aula de perspectiva inclusiva, outro ponto equitativo no processo de aprendizagem entre ouvintes e surdos - a visualidade da música por meio de pistas visuais de afinação de notas, com o microfone de contato, aliada ao uso da escrita e da leitura partituras. Pode-se considerar a eficácia do aprendizado de leitura de partituras coloridas, por exemplo, demonstrado por Finck (2009) e por Rodrigues (2015, p. 8), que destaca que “[...] O uso da partitura colorida, com o auxílio do glossário bilíngue de sinais musicais e da Libras, poderá ser uma nova alternativa para o ensino da música aos surdos no Brasil”.

Perguntando-se para os pesquisadores quais outros recursos metodológicos levassem em conta a visualidade da música enquanto estratégias de ensino e estímulo para as aprendizagens, destacou-se a percussão corporal, a partir do trabalho e da pesquisa do grupo Barbatuques. Um dos pesquisadores apontou o aspecto de visualidade corporal com foco no ritmo que compreende esse tipo de percussão, cuja percepção do aluno surdo pode ser bastante aguçada, haja vista de que sua cultura é visual.

Ressalta que *[...] lógico, a gente que é ouvinte, a gente tem outras percepções, mas a gesticulação deles, a movimentação deles já sugere, inclusive, o ritmo que é. Não precisa nem ouvir [...]*. Darrow (2007, apud FINCK, 2009, p. 64), destaca que sim, os surdos apresentam habilidades de manutenção de padrões ritmos simples como, por exemplo, um ostinato, que é repetição de padrões rítmicos. No entanto, a autora também lembra de que, no caso de padrões rítmicos mais complexos, eles apresentam dificuldades. Finck (IBID., p. 65) afirma que, com base na literatura, para que o aluno surdo aprenda música faz-se necessário o envolvimento do corpo inteiro. Nesse sentido, pode-se entender que a percussão corporal de fato se apresenta enquanto uma possibilidade relevante no ensino musical do surdo, desde que sejam levados em conta aspectos, tal qual o apontado por Darrow (2007, apud FINCK 2009), no que se refere aos níveis de complexidade. Do mesmo modo, Finck (2009) discorre sobre as compreensões de Benari (2003) acerca das relações aproximadas entre a música e a dança, que devem ser estreitadas de modo a trabalhar-se musicalmente com crianças surdas.

[...] se o professor de dança pode utilizar esta linguagem como uma introdução à música, em contrapartida, o professor de música poderia, também, valer-se da dança e do movimento como uma forma de desenvolver as habilidades relacionadas a uma aprendizagem musical, como a identificação e contagem de pulsos, à consciência espacial, o entendimento da forma da música, da exploração do balanço e equilíbrio, por exemplo (FINCK, 2009, p. 65).

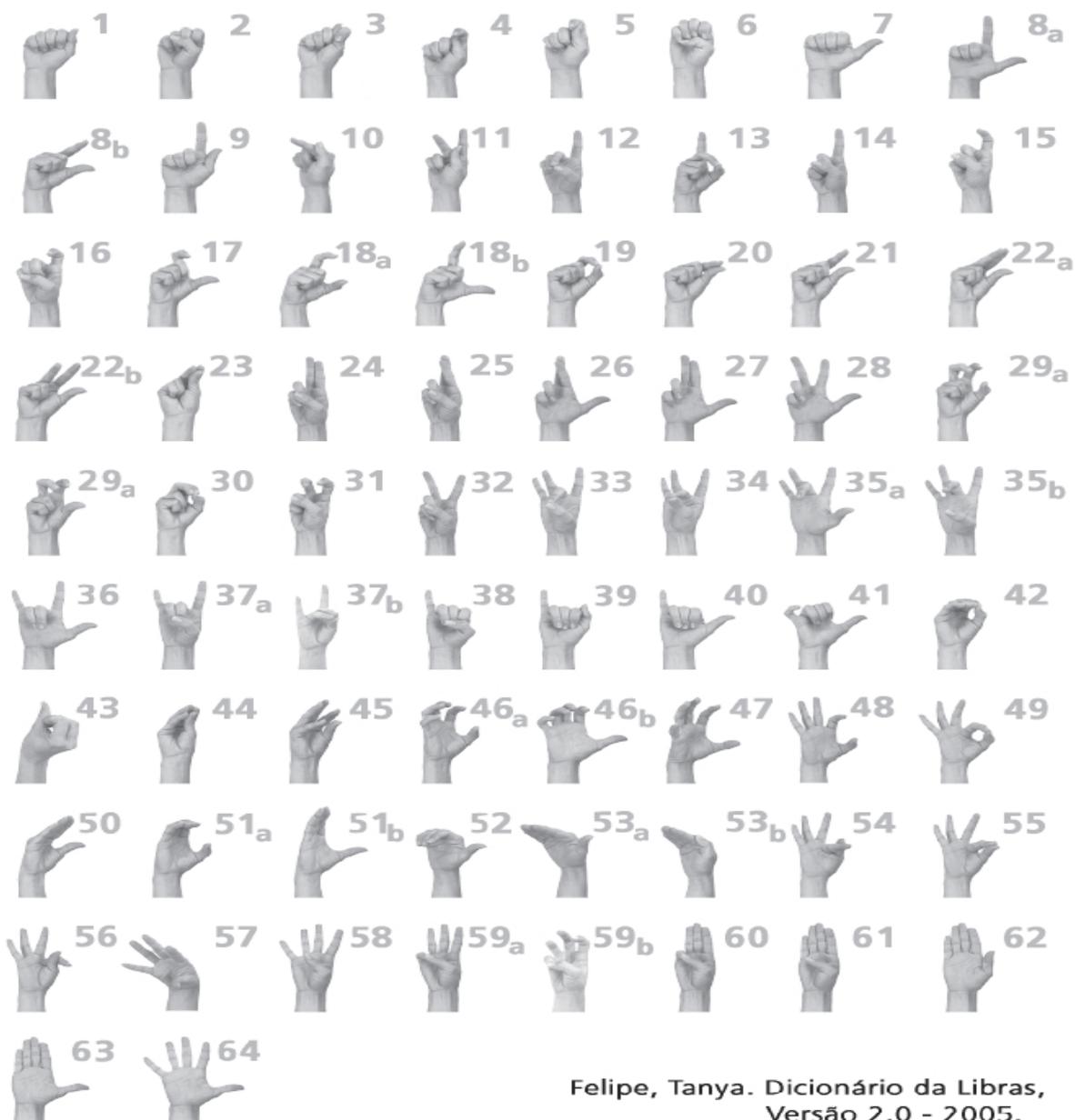
Pode-se, portanto, compreender a percussão corporal como possibilidades de exploração do corpo enquanto materialidade do processo de construção de conhecimento musical do sujeito surdo, porém, reforços no seu profundo entendimento sobre a noção de pulso é necessário, justamente de modo a desenvolver competências e habilidades para além dos padrões simples, como o ostinato, por exemplo. Tal aspecto corrobora com o inferido por Lima (2015), um dos trabalhos integrados na revisão integrativa da literatura desta pesquisa. O ritmo e o pulso se mostraram dois elementos fundamentais na educação musical de alunos surdos nesse estudo e outrossim partiram da exploração das corporalidades nos espaços, sobretudo na alteração de batimentos cardíacos para ensinar alunos surdos noções sobre pulso e ritmo, logrados com interdisciplinaridade com professor de Educação Física. Sendo assim, no que se refere à percepção das pulsações do coração dos alunos, outros conceitos musicais podem ser trabalhados pelos professores junto a esse alunado, de acordo com o autor, o que, somando-se ao trabalho com o corpo sugeridos por Benari (2003), apontados por Finck (2009), pode demonstrar resultados satisfatórios.

Do mesmo modo, a percussão corporal mostra-se enquanto pistas visuais bastante claras do que se quer produzir nas espacialidades onde a música esteja sendo produzida, compreendendo espacialidade como o próprio corpo do aluno surdo em conexão com os dos seus companheiros de chão de sala de aula, por meio da vibração de seus próprios corpos e suas percepções, em conjunto com os de seus companheiros de classe.

Nesse mesmo encontro, outro pesquisante traz os Manossolfas como outra evidência de visualidade da música que pode ser usada enquanto estratégia de ensino de música para alunos surdos. Lembrou do talvez mais conhecido deles, o manossolfa de Kodaly. Ampliando essa referência, o pesquisador trouxe os manossolfas, de Villa-lobos e de Gomes Cardim, cujas práticas foram exploradas em seu trabalho no lato-sensu, que discorreu sobre a visualidade da música, trabalhando a prática desses procedimentos junto aos pesquisadores no encontro. O pesquisador apontou, inclusive, que essas metodologias, no que se refere aos “sinais” que ilustram as sete notas musicais, esses sim podem ser referidos enquanto gestualidades ou gestos em detrimento da Libras. No caso das línguas de sinais, diz-se que são os sinais o que compreendem as unidades mínimas que a configuram lexicalmente, embora possa-se dizer que os gestos próprios do manossolfa de Kodaly, por exemplo, sejam configurados a partir da tabela de configurações de mãos, as unidades mínimas das quais são sinalizados os sinais da/na Libras. De acordo com Felipe

e Monteiro (2005, p. 28), são 64 as configurações de mãos na Libras, conforme a figura 07, embora atualmente já existam tabelas atualizadas.

Figura 07 – Tabela de Configurações de Mãos da Libras



Fonte: Felipe, Tanya A., Monteiro, Myrna Salerno S. - Libras em Contexto - Livro do Professor pg. 28.

É lógico que as configurações de mãos do manossolfa não se aproximam, teórica e praticamente, das da Libras. No entanto, pode-se conceitualmente aqui descrevê-los, considerando-se a tabela e seus números de referência ou as configurações de mãos que compõem as letras da datilologia (alfabeto manual), próprio da Libras. A nota dó, por exemplo, em Kodaly pode ser descrita como: mão direita configurada em ‘S’ ou, de acordo com a tabela das CM – configurações de mãos -, configurada de acordo com o número 02 da tabela, cujo ponto de articulação, em conjunto com as configurações de mãos, um dos cinco Parâmetros da Libras, sendo todos eles – 1) Configuração de Mão; 2)

Ponto de Articulação; 3) Movimento; 4) Orientação da Palma; 5) Expressões não-manuais -, é no umbigo, região do abdômen, não tendo movimento, sendo a palma da mão direita voltada para o plano solo e sem expressão não manual (expressão facial).

Do mesmo modo, a nota ré pode-se dizer que está configurada a mão direita em ‘b’, de acordo com a datilologia da Libras, ou de acordo com o número 61 da tabela das CM, cujo ponto de articulação é na região acima do umbigo, não tendo movimento, bem como a orientação da palma se dá em diagonal, entre os planos solo e o parede (mão paralela ao chão – para baixo -, ou em plano parede – em pé – ou em plano teto (para cima). A nota ‘mi’ pode-se dizer que está configurada outrossim em ‘b’ ou de acordo com o número 61 da tabela das CM, não tendo movimento, cuja orientação da palma está no plano solo, sem expressão não-manual, e assim sucessivamente.

Em seguida, apresentou-se aos pesquisantes o manossolfa de Villa-Lobos/Gomes Cardim, bem como as variações criadas pelo pesquisador em âmbito de pós-graduação lato senso para a educação musical de alunos surdos dentro do trabalho de conceito de claves musicais. Nessas variações, considera-se as posições dos dedos das mãos configurando os graus da escala diatônica de dó a si a partir das orientações da palma da Libras, bem como configurando cada execução do manossolfa a partir das três principais claves musicais – sol, dó e fá. De acordo com a tabela de configuração de mãos, o dó – n. 7; o ré – n. 8^a; o mi – n. 28; o fá – n. 58; o sol – n. 64; o lá – n. 40; e o si – n. 38; -, para a clave de fá, pensa-se a orientação da palma como plano parede, com a palma da mão voltada para o sinalizador na altura do abdômen e as pontas dos dedos apontadas para baixo.

Para a clave de dó, mantem-se os mesmos graus nos dedos com os respectivos números de referência da tabela de configuração de mãos. A orientação da palma segue voltada para o sinalizador. Porém, o ponto de articulação se dá na altura do peito, com as pontas dos dedos apontadas para a lateral. Para a clave de sol, se dá da mesma forma quanto aos graus apontados pelos dedos; todavia, a orientação da palma estará no plano parede – vertical – à frente da altura da lateral do rosto, voltada para o interlocutor. Enfim, pode-se, a partir desses exemplos, descrever cientificamente os gestos próprios dos manossolfas de Kodaly e Villa-lobos/Gomes Cardim de acordo com os estudos linguísticos da Libras, de modo a aprofundar-se as referências dos alunos surdos em sala de aula que poderão estabelecer vínculos subjetivos com algo igualmente usado pelos ouvintes para solfejar música. Isto é, as mãos podem ser potenciais estabelecedoras de

relações entre a música e a surdez, o que pode, hipoteticamente, potencializar seus interesses em aprender a linguagem.

Aplicou-se, após a explanação dos manossolfas, exercícios de solfejos e ditados com as três claves, com o apontamento, por parte dos pesquisantes, das notas e das figuras musicais correspondentes, sinalizadas pelo pesquisador. Na sequência, trabalhou-se alguns sinais em Libras da área da teoria musical, tais como os sinais de clave, clave de sol, clave de fá, clave de sol, fórmulas de compasso 4x4, 3x4, 6x8, entre outros. Após a explanação e treinamentos dos sinais, fez-se enunciados de possíveis ditados musicais que poderiam ser feitos com alunos surdos em perspectiva para a educação inclusiva, que já estejam mais adiantados em pressupostos musicais mais complexos, considerando clave, fórmula de compasso, número de compassos, pentagrama e figuras dispostas em cada compasso.

Com esse trabalho em curso, um dos pesquisantes indagou se existe alguma espécie de dicionário de modo que não se fique tentando memorizar tão rápido tantos sinais em Libras, apenas em um único encontro de formação. O pesquisador informou o grupo sobre um trabalho seu desenvolvido em âmbito lato senso, que compreende vários quadros com diversos sinais em Libras para a área musical, referente à famílias de instrumentos, divididas em categorias, como também figuras musicais, naipes vocais, regência, acidentes musicais, enfim, um material bem completo, todos eles sinalizados em vídeo e dispostos no canal do YouTube do pesquisador, cuja tabela encontra-se como Apêndice neste trabalho. Do mesmo modo, destaca-se a dissertação de mestrado de Ribeiro (2013). Intitulada “GLOSSÁRIO BILÍNGUE DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: Criação de sinais dos termos da música”, o objeto de estudo da musicista surda da Universidade de Brasília foi a notação musical, com bases teóricas na terminologia e na lexicologia, a partir da Libras, que também deve ser considerado na relação estabelecida entre a música e a Libras, tanto por intérpretes quando por professores de música.

Após a explanação de alguns sinais termo dos quadros acima, apresentou-se uma correlação das cores do espectro de luz visível de Newton, sendo vermelho, laranja, amarelo, verde, ciano, anil e violeta, como dó, ré, mi, fá, sol, lá e si - em uma relação tonal, portanto. O próprio Newton, à sua época, sendo também músico, fez uma correlação das cores do espectro de luz, porém, em uma perspectiva modal. A relação proposta nesse segundo encontro, em contraponto à de Newton, foi tonal. Começou-se por trabalhar as cores do espectro – de vermelho à violeta – e correlacioná-las às notas musicais. Nesse segundo encontro foi apenas abordado de forma resumida esse trabalho

de correlação. Em outro encontro, foi trabalhada com maior profundidade, cujo processo será descrito mais adiante.

Na sequência, apresentou-se estratégias para se trabalhar em Libras ditados harmônicos, com tétrades e tríades, por meio da imposição de notas musicais nos dedos da mão esquerda, entre e por cima das linhas da pauta sendo os próprios dedos, considerando o sinal em Libras para pentagrama a mão esquerda configurada de acordo com o número 64 da tabela das CM's, com ponto de articulação na altura do peito no espaço neutro à frente do corpo, sem movimento e orientação da palma plano parede voltada para o sinalizador, sem expressões não-manuais. A variação de sustenido, com o dedo correspondente à terça alterada se movendo em vai e vem, e o bemol dobrando o dedo, indicando acordes maiores e menores, corresponde ao acorde de Mi Maior¹⁷.

Enquanto trabalhava-se esses pressupostos e estratégias, aconteceram algumas interrupções nas chamadas pelo *Zoom*. Quando isso acontecia, novos links eram criados e destinados aos pesquisadores, tal e qual ocorrido nesse encontro. Quando da volta com o novo *link*, um dos pesquisadores indagou

[...] em termos de teoria musical, vamos dizer assim, se consegue fazer tudo o que tem na música, que nem trinado, grupeto, vamos exagerar a coisa, dá pra fazer isso? Ponto de aumento, tudo tudo tudo da teoria dá pra fazer? [...].

O pesquisador afirmou que sim. De igual maneira, trouxe uma reflexão para o grupo no que se refere à comunicação que deve ser estabelecida entre professor de música e o aluno surdo, algum tipo de comunicação que possa ir além do apoio de um intérprete de Libras ou de um professor interlocutor em sala de aula, caso haja. Uma coisa é saber todos esses sinais e outra é saber articulá-los, dependendo das múltiplas contextualidades. É necessário construir estratégias que alcancem os devidos resultados nas aprendizagens. No entanto, lembrando um quesito a mais o pesquisador, saber Libras também não é o bastante. Isto é, não existe fórmulas prontas; o que existe são possibilidades que estão no espaço-tempo para serem articuladas, pensadas, aplicadas e refletidas/avaliadas.

O mesmo pesquisante da pergunta, após uma explanação sobre a questão do saber Libras, reflete sobre que

¹⁷ Exemplo de sinalização do acorde de Mi maior em Libras. *Link*: <https://www.youtube.com/watch?v=B-ZgxFbO0qI>.

[...] tem um outro problema bem sério também. A pessoa que... não adianta saber Libras e não saber música. É uma bomba dobrada, porque você tem que saber os dois, cê tem que saber a língua de sinais e cê tem que saber música. Ou não adianta nada não saber música e falar em Libras.

Nesta fala, o pesquisante aponta a importância da integração dos saberes docentes, dialogando com Tardif e Raymond (2000, p. 213), que devem ser plurais – saber ser e o saber fazer. Nesse sentido,

[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.

O pesquisante aponta a importância do saber Libras e do saber música para conectar a heterogeneidade de conhecimentos imbricados nos processos de ensino e aprendizagem enquanto a diversificação que determina os conjuntos de saberes conjuminados aos dos discentes, sujeitos pares nesta relação docente-discente. E a comunicação entre os pares necessita romper a barreira da não formação para lidar com a diferença, e não deficiência (SKLIAR, 1998; QUADROS, 2003; PERLIN, 2008; STROBEL, 2008) em sala de aula. E a diferença, aqui, é a forma do aluno surdo conectar outra diversidade e multiplicidade de sensorialidades (GLENNIE, 2003), que determinarão os muitos “comos” esses fruirão a música e expressarão suas musicalidades inatas, outrossim de acordo com Hagiara-Cervelline (2003).

E desse modo, reflexivo, é que se encerrou o segundo encontro realizado remotamente.

Encontro 3 – data: 06/06/2022, das 19:00 às 21:35 horas.

Participaram desse encontro 02 licenciandos em música, 01 professor atuante e 01 professor de música EAD.

O encontro 3 iniciou com a apresentação das atividades e os ciclos de ação que seriam aplicados, além de uma síntese do que foi trabalhado no encontro anterior. Esse encontro contou com a participação dos pesquisadores e de uma professora do curso de música EAD. Foi-lhes anunciado a exibição de alguns vídeos, cujo objetivo foi que esses fossem base para refletir e discutir aspectos e relações entre a música e a surdez.

O primeiro vídeo tratou de uma surda trans nordestina, de Juazeiro do Norte, estado do Ceará, conhecida nas redes sociais como “Bixa Muda”. Segundo o jornal Diário do Nordeste, de 06 de agosto do ano de 2012, nesse ano a surda trans foi candidata ao cargo de vereadora. Porém, foi surpreendida por um pedido de impugnação de sua candidatura, apresentado pelo Ministério Público Eleitoral – MPE. A motivação para o pedido de impugnação foi a de que a candidata era incapaz [...] de exprimir sua vontade exigida ao cargo (DIÁRIO DO NORDESTE, 2012, ONLINE).

Em contraponto, sua candidatura acabou sendo deferida pelo juiz eleitoral da cidade, Djalma Sobreira Dantas Júnior, após a surda passar por uma avaliação psiquiátrica, bem como ter sido atestada sua alfabetização em Libras, com a participação de três intérpretes na realização dos exames. Segundo ainda o periódico local, o promotor de justiça propôs a impugnação da candidatura com base na Constituição Federal e no Código Eleitoral. E os argumentos foram embasados a partir da constatação de que a surda, na década de 90, recebeu por dois meses aposentadoria por incapacidade, atestada pela própria família. No entanto, o benefício foi cancelado e sua família entrou com um processo à época, que foi logo em seguida solicitada sua extinção.

Pode-se analisar o episódio de acordo com Goffman (1988), sob o conceito de “desacreditar a pessoa com deficiência”, bem como o de estigma e de identidade social virtual. E esses “carimbos”, no caso do sujeito surdo do vídeo analisado, são marcados por múltiplos carimbos, vindo de múltiplos lados. O primeiro lado é o da família que, na década de 90, atribuiu-lhe o estigma de incapaz e que, portanto, teria que aposentar-se por invalidez. Isto é, a família considerou, na ocasião, a surdez enquanto fator de incapacidade que limita as interações sociais do sujeito surdo, por trazer em si características diferentes de comunicação, haja vista de que, hipoteticamente, à época, a surda apenas balbuciava. Para sua família, a imagem social que o surdo apresentava sobre si socialmente era limitante e a identidade social virtual, o de incapaz, aquelas características que o sujeito deveria ter para encaixá-la na categoria que lhe diferenciava.

Atestada como perfeitamente capaz para candidatar-se a vereadora em 2012, portanto, essa identidade social virtual apresentou discrepância com a identidade social real que a surda hoje teve que provar ter, o que, conforme Goffman (1988), conceitua enquanto estigma. A marca, o estigma que lhe fora atribuído, era a de uma língua de um sujeito que, a seu tempo, supostamente não deve ter recebido os *imputs* necessários e adequados para a constituição de sua identidade social real em trânsito no trato social, pois foi-lhe socialmente identificados atributos depreciativos que o desacreditaram. Segundo o autor, quando a

pessoa estigmatizada apresenta socialmente “[...] um atributo que o torna diferente do outro, um atributo depreciativo, [...] deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída” (GOFFMAN, 1988, p. 12). Em suma, a pessoa é colocada na condição de desacreditada.

O segundo lado é o da própria justiça eleitoral, que levada também pelas denominadas, ainda em Goffman (1988), expectativas normativas, motivou o pedido de impugnação de sua campanha, muito provavelmente pelos vídeos que a fizeram conhecida nas redes sociais. O vídeo em questão, apresentado nesse terceiro encontro aos pesquisantes, tratou-se de uma entrevista concedida pela *Bixa Muda* à uma rede de TV local, onde a jornalista lhe faz algumas perguntas e a surda responde como se estivesse oralizando no português. E essa oralização apresenta padrões repetitivos, bem como unidades linguísticas sem significação direta no português. No entanto, gesticula e modula sua voz e nota-se certa coerência de raciocínio, ainda que expressa por unidades mínimas linguísticas sonoro-articulatórias informais. O que demonstra que a surda tem alguma leitura labial, mas sua oralização não apresenta aspectos da língua portuguesa.

Esse vídeo é conhecido como um vídeo de humor e, ao analisar-se os comentários das pessoas, muitos são os atributos depreciativos que se lhe são direcionados, dentre os quais destaca-se a seguir alguns deles (grafias originais):

Sábias palavras, até escorreu uma lágrima aqui
[...] se por pra escutar de trás pra frente! deve ter uma mensagem linda!
Ela só fala "I'm burning" que significa TÔ PEGANDO FOGO
[...] ate me emocionei aqui
Essa repórter merece o troféu imprensa entrevistando uma muda
Sacanagem nem botaram a tradução...
"Mudos não falam". Um mudo falando inglês eu tô vendo aqui kkkkk.

Um outro comenta:

O fato de o Tiririca ter sido reeleito mostra com o brasileiro leva o voto na brincadeira, infelizmente eu não consegui rir muito nesse vídeo pelo fato de estar totalmente constrangido com o que os meus olhos estavam vendo.

Tendo, hipoteticamente, os representantes do pedido de interrupção da candidatura tido contato com o vídeo, pode-se inferir que as motivações para a impugnação foram geradas desacreditando a candidata pelas suas características sociais que, linguística e

imageticamente, apresentava no sentido de indagar-se, outrossim hipoteticamente, como essa faria discursos na tribuna, apenas balbuciando? Feitos, no entanto, os devidos exames que atestaram sua plena capacidade de se comunicar em Libras, a decisão a favor da candidata considerou sua candidatura apenas com algumas limitações, haja vista de que essa precisaria do acompanhamento de intérpretes de Libras em suas atribuições como parlamentar.

Pode-se ainda considerar “carimbos” dados de um terceiro lado, o do próprio jornal que noticiou o ocorrido. A reportagem se inicia com a referência à candidata no gênero masculino, divulgando seu nome de registro – João dos Reis Filho; (no vídeo, a repórter o chama de João Carlos) -, e não por algum nome social que a candidata tenha. Como esse foi um vídeo viralizado em redes sociais, que a divulgou como “*Bixa Muda*”, provavelmente a própria surda aceitou a identidade social virtual que lhe fora atribuída, dada à repercussão que teve com sua aparição. O jornal refere-se à candidata trans como uma travesti, o que dentro da comunidade LGBTQIAP+ denomina enquanto transgêneros os sujeitos que se afirmam nessa transição sexual identitária. Isso demonstra que as discussões comportamentais e as formas de referir-se aos sujeitos imbricados demandam certo tempo de adequação conceitual e se trata de um processo lento e gradativo, assim como o é nas formas de referir-se às pessoas com deficiência na história.

A própria referência à pessoa surda como “muda” é algo ainda bastante praticada socialmente, seja no português ou na própria Libras, haja vista de que o sinal para surdo é feito com a mão direita configurada de acordo com o número 14 – dedo indicador da mão direita -, com ponto de articulação na orelha e na boca, com movimento inicial na orelha e final na boca semicircular, orientação da palma no plano parede de frente para o interlocutor no movimento inicial e voltada para o sinalizador no movimento final, com expressão não-manual neutra. Esse sinal faz referência ao surdo ser também mudo, haja vista de que denota a boca a constituição da expressão de seu signo. Outros adjetivos depreciativos lhe são atribuídos, como a mudinha de Juazeiro, mudinha, muda, entre outros. Ou seja, o próprio estigma de muda se trata de uma identidade social virtual, pois a surda oraliza, existe som em sua comunicação oral, ainda que não identificadas unidades mínimas que se aproximem da língua portuguesa.

Sendo apresentado o vídeo¹⁸, indagou-se os pesquisadores acerca das impressões que esses tiveram a partir do que viram e ouviram. Um dos pesquisadores analisa que [...] *Acho*

¹⁸ Vídeo de uma entrevista concedida pela surda à TV Verde Vale de Juazeiro do Norte. *Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=EVfGZImxJFk>.

que ela respondia muito rápido as perguntas da repórter. É leitura labial, muito rápido, referindo-se às características comunicativas que a surda socialmente apresentava. Nota-se uma crescente e constante ampliação referencial no vocabulário dos pesquisantes, que trazem para as inferências termos anteriormente trabalhados nos encontros anteriores, o que denota certa transformação dos atores pesquisantes envolvidos na pesquisa-ação. O pesquisador aponta sobre o foco da surda nos lábios da repórter, o que sugere sim algum processo de sua leitura labial, bem como, na sequência, contextualiza os participantes sobre ela, inclusive que é surda fluente sinalizante em Libras também. A partir da mediação, o mesmo pesquisante observa que

Eu não acho que é nem ela olhar pra boca. Eu nem percebi ela olhando pra boca, porque ela estava muito instantânea, era muito instantâneo as respostas dela. A repórter mal terminava, ela já estava respondendo. Eu achei muito instantâneo. Então, assim, só pode ser labial porque não tem como. É muito rápido!

Outro pesquisante infere alguns aspectos acerca da repetição dos padrões linguísticos percebidos na entrevista, assim como as respostas da surda eram dadas devido à imitação dos padrões fono-articulatórios da repórter, o que pode denotar uma não leitura labial pelo fato da produção linguística não se dar igualmente em português, quando diz que

O que eu percebi é, assim... porque o som é sempre o mesmo, dependendo do que a repórter falava. Então, a questão dela concordar ou não concordar, a gente percebe o que? Pela questão da gesticulação, porque pra mim o tempo inteiro era gesticulação, que ela estava imitando.

O pesquisador faz outra mediação de ação, apontando se eles perceberam o padrão linguístico “*burn*” que ela produz e oralmente repete, o que os pesquisantes expressam percepções que giraram em torno de [...] *eu percebi sons repetidos também*, ou [...] *Isso eu também percebi, os sons repetidos*. Ou ainda [...] *Os sons repetidos mesmo, podia ser até uma palavra que ela estivesse repetindo*.

Segue o pesquisador com a intervenção mediadora de ação reforçando acerca dos padrões repetitivos serem tentativas de oralização e coloca em discussão sobre o que seria hipoteticamente esse “*burn*” ou “*ai bārni*” ou *bāgui bāgni*”, entremeados por “beijinhos” com os lábios que ela mandava enquanto oralizava. O pesquisador lembrou acerca da influência dos ouvintes na interação oral junto ao bebê surdo, que sem o estímulo visual das mãos, por exemplo, na Libras, os únicos *inputs* visuais-espaciais acabam sendo o movimento dos lábios do ouvinte falante ou indicações de pessoas, personagens e objetos

nas espacialidades. Sem aproximação com a fonte sonora ou treinamentos fonoaudiológicos de oralização, o sujeito surdo apenas imita os movimentos, sem tampouco o controle de ar na emissão vocal.

A discussão avança que, hipoteticamente, a palavra que repete, o “*bārni*” pode advir das letras bilabiais ‘b’ e ‘m’, originadas da palavra ‘mãe’. Outrossim hipoteticamente, as referências maternas oro-articulatórias podem ter sido limitadas a esse substantivo feminino nas interações mãe-filha(o), que repetidas muitas vezes, induzem a repetição de padrões fono-articulatórios possíveis. Soma-se a isso ao recorte interseccional de classe da região nordeste, que hipoteticamente pode refletir a constituição de língua fora da idade ideal de 0 a 2 anos de idade da criança ou o estabelecimento de Libras caseira, baseada apenas por indicações de pessoas e objetos nos espaços, aliados à padrões fono-articulatórios significantes sem significados. Obviamente se trataram na discussão apenas de hipóteses reflexivas com aspectos acerca do objeto de estudo, concatenados didaticamente para o encontro. Caberia uma anamnese mais específica e completa do sujeito surdo a ser analisado para que, cientificamente, se inferisse dados mais objetivos.

Sobre os apontamentos das consoantes ‘b’ e ‘m’, um dos pesquisadores lembrou que [...] *Mas também tem a questão lá do som do ‘b’, que tem uma que é surda e outra que é sonora, que você coloca a mão aqui na garganta você sente que o ‘p’ é surdo e o ‘b’ é sonoro, não é isso...* O pesquisante se refere ao ‘p’ bilabial plosivo surdo e ao ‘b’, bilabial plosivo sonoro, cujo movimento laríngeo é descendente para sua produção. Nesse sentido, a hipótese reflexiva do grupo foi que o estímulo primário recebido foi o da palavra ‘mamãe’ para justificar o ‘*bārni*’. Como não se tinha outros dados para aprofundar as análises, um dos pesquisadores inferiu que [...] *Precisa do contexto pra gente entender, porque o som é tudo o mesmo. Que nem você falou, pela gesticulação que dá pra entender sobre o que ela tá falando.*

De modo a aprofundar um pouco mais as discussões do ciclo de ação em curso, indagou-se aos pesquisadores se, durante o vídeo, alguém teve vontade de rir, já que o vídeo é considerado de humor. As respostas foram de que não, o que foi avaliado como mais um avanço no embasamento referencial do grupo. Geralmente, nas aulas de Libras, o pesquisador percebe estranhamentos por parte dos alunos que não estão acostumados com os sotaques das identidades surdas oralizadas e oralizantes, e a manifestação mais comum é o riso.

Um dos pesquisadores, no sentido de apontar estar acostumado com a questão das deficiências e com as tentativas de estabelecerem-se comunicações, traz para o grupo sua

experiencia como pai de um filho com deficiência. Relata que há 03 anos faleceu seu filho, o qual refere-se como especial, *sequelado* e acamado, cujo estado inclusive de saúde foi gradativamente piorando até seus últimos anos de vida. Infere que o filho não falava, apenas emitia alguns sons, e que precisavam, ele e sua esposa, ficarem tentando adivinhar o que ele dizia, por exclusão, como, por exemplo, quando queria água. Com 5 ou 6 anos, ele dizia [...] *ada, ada, ada*. Segundo o pesquisante, seu filho tinha uma lesão cerebral severa muito séria e por isso convivia intensamente com instituições, como APAE, AACD, entre outras. [...] *Eu vi coisas lá terríveis além do meu filho, né, então, assim, eu não estranho nada*.

Disse que viveu uma vida bastante diferente dos demais, morando praticamente muitas vezes em UTI, hospitais, se cansando de ver a morte de perto dentro desses lugares. *Então, eu não estranho ver nada, porque as próprias crianças que tinham lá na APAE, dependendo da deficiência cerebral que ela tinha, era até pior que essa cantora aí.* [...] *Então, eu não consigo entender, mas também não estranho*, se referindo à fala da surda do vídeo. Seu filho tinha paralisia cerebral severa devido à uma infecção hospitalar adquirida quando nasceu, tendo uma sequência de infecções e amputada uma perna tão logo com apenas 42 dias de vida.

Todo mundo foi meio contra eu e minha esposa autorizar a amputação, mas assim, se você não amputa, ele vai morrer, isso eu sei, que gangrena mata. E ele tava com uma infecção muito séria no pulmão também, tava entre a cruz e a espada. Eu pensei assim: se eu não amputar, ele morre, e se ele amputar ele tem uma chance de vida. E ele viveu, viveu 23 anos.

A audição de seu filho, segundo o pesquisante, era perfeita, bem como sua visão, embora não se fixasse imageticamente em nada. Ainda que os exames de audiometria e de visão apontavam índices bastante baixos, afirmou o pesquisante categoricamente que seu filho via e ouvia, pois respondia à certos estímulos, inclusive musicais.

Quando era pequeno, olhava pra gente. Ele tinha o olhar perdido, mas, por exemplo, olha como era a audição dele. Se ele tivesse na sala e caísse uma colher no chão da cozinha, ele tinha uma crise de convulsão, convulsiva de tão forte que seria o som pra ele. A gente tinha que tomar cuidado pra que não caísse nada no chão ou bater numa porta, qualquer coisa. Se deixasse cair um copo, ele desenvolvia uma crise convulsiva e não é um som forte.

Suas respostas igualmente eram precisas aos estímulos musicais, bem como o pesquisante percebia, nas instituições que frequentava, que a música impacta

objetiva/subjetiva e diretamente na pessoa com deficiência. Quanto à atividade do musicoterapeuta da APAE, ele se lembra de que o profissional lhe confidenciou que

[...] quando dava acordes maiores no violão, tinha criança que tinha convulsão, ele falou que tinha todo esse lado. Aí, eu convivi bem com isso porque foi o que eu vivi, um terço da minha vida em função disso. [...] ele morreu no final de 2018. Eu cuidava dele, tudo; é por isso que eu estou fazendo faculdade agora porque não tinha condição, tinha homecare em casa, a coisa era bem feia. Vivia indo pra UTI de vez em quando; tinha asma, tinha bronquite, vivia tendo problema respiratório e, no fim, uma infecção levou ele. Mas assim, esse tipo de situação com deficiência eu vi de tudo, eu via criança se rastejando no chão e eles falam de um jeito que só a mãe entende, viu.

Ainda sobre a visão e a audição de seu filho, mesmo com os exames de aferição dando índices baixos, ele reiterou que seu filho respondia à estímulos visuais-auditivos.

[...] uma vez até um médico me indagou: como você sabe que ele enxerga? Eu falei: você quer que eu te prove? Eu apaguei a luz do consultório e ele começou a se mexer e não parou mais, ficou todo agitado. Eu falei: você quer uma prova maior do que essa? Se apagar a luz ele começa a olhar pra tudo quanto é lado, perdido, perdendo a referência. Foi preciso fazer uns 200 exames pra saber que ele enxerga. Ele falou: como você sabe que ele escuta? Eu falei: é só pegar uma coisa na mesa e atirar no chão. Ele virava a cabeça e procurava a fonte sonora com o ouvido, não era com a visão, era o lado que caiu.

Sobre experimentos musicais com seu filho, o pesquisante aponta que, com música erudita ele ficava em silêncio, calmo. Porém, quando tocava algo de Jazz, ele começava a rir e a se movimentar.

Quando eu tocava, vai, algum estudo erudito, ele ficava quietinho, ouvindo..., mas, se eu tocasse Jazz, aí ele começava a pular e a dar risada por causa, acho, das dissonâncias. O Jazz é um negócio interessante, né. Quando era uma música dissonante, mas cheia de pulo, de intervalos estranhos, aí ele se agitava na hora. Pelo riso você via que ele não se agitava de uma forma ruim, era de uma forma que ele gostava. E, com a erudita, ele ficava quietinho. Não irritava, mas também não dava risada, mas se eu tocasse algum teminha de Jazz, ele já se agitava, rindo. Então, eu sabia que ele escutava, eu sabia que ele escutava por isso. E os exames de audição, e os exames visuais davam sempre uma nota muito baixa.

Nota-se que o conceito de Goffman (1988) de identidade social virtual ou de desacreditar-se pessoas com deficiência a partir de estigmas é praticado igualmente pela própria medicina, ou seja, a partir da lente da concepção clínico-patológica ou biomédica (SKLIAR, 1998). O pesquisante termina seu depoimento contando um fato que aconteceu quando estava junto da fisiatra de seu filho. Examinando sua visão, ela pergunta ao

pesquisante porque ele achava com tanta propriedade que seu filho enxergava, sendo que ele não a olhava de maneira fixa, tendo um olhar “perdido”. Ele informa que, primeiramente, seu filho percebe luz, pois ao ligar a tela de um celular próximo ao seu rosto, ele virava a cara. E a fisiatra, insistindo na sua atribuição de identidade social virtual ao seu filho, pergunta: mas por que ele não olha para nada fixo? Ele responde que

Porque homem não olha pra mulher feia. Ela me mandou embora no surto. Eu falei: meu, ele olha pro que é interessante pra ele. Você já viu homem olhando pra mulher feia?, não vai olhar mesmo! Então, ele olha pro que ele tem interesse.

Nota-se que, embora a fala do pesquisante contenha elementos machistas, sexistas, carregados até mesmo de certa violência discursiva, por outro lado reforça a noção de cansaço por uma série de fatores desencadeantes de quebra de expectativas normativas para com seu filho, recorrentemente desacreditado frente ao conjunto de características que o categorizavam dentro do espectro de estigmas. Tal entendimento é percebido pelo exposto na complementação de seu pensamento, quando explica que [...] *eu falei assim pra ela porque, se ela não tem capacidade pra entender o que tô falando... na verdade, eles duvidam do que você tá falando.*

Em suma, a discussão do ciclo de ação aplicado avaliou que não sentiram estranhamento a partir do vídeo da surda que assistiram, pois, segundo o pesquisante depoente da experiência com um filho com deficiência, [...] *você se acostuma ver isso.* O que se pode pensar que, nas aulas de Libras ou em contextos gerais de interação social ou tentativas de interações com pessoas com deficiência, o riso acontece quando não se está acostumado a conviver com as diferenças, sendo uma manifestação imediata de algum incômodo ou a expressão do reforço da marca que o sujeito carrega, de seu estigma. E demonstra que a perspectiva inclusiva é fundamental para que cada vez menos risos ocorram, haja vista de que não se isola mais essas pessoas em lugares de convivência dos “iguais”. Estando em todos os espaços, essas pessoas são notadas e as múltiplas espacialidades devem se adequar às singularidades de cada sujeito nas diversidades.

Seguindo na esteira de vídeos que provocassem nos pesquisantes múltiplas reflexões, sendo angariados dados emergentes de suas visões sobre o surdez e suas possíveis atitudes pedagógicas junto a alunos surdos em perspectiva inclusiva a partir de suas concepções

sobre o que é/seja a música, um segundo vídeo foi exibido, o da mesma “*Bixa Muda*” participando de um programa de televisão como cantora¹⁹.

No vídeo, a surda canta ao vivo com o uso de um microfone bastão a música *I Will Always Love You*, da cantora norte-americana Whitney Houston, acompanhada por um *playback* da canção. A apresentação se inicia com a cantora esperando o início da música e, quando inicia a cantar, a primeira manifestação do público é o riso. Nota-se que a cantora responde coerentemente às pausas da música, alternado notas longas e curtas, sem tantas variações de graus, apenas com saltos de sétimas menores, entre as notas mi 4 e ré 5, com voz de cabeça. Varia em graus conjuntos descendentes quando encontra-se no registro das sétimas, e mantém os padrões de pausas e emissões vocais. Traz no corpo certa gesticulação que lembra a cantora, o que denota que a cantora adquiriu visualmente seus trejeitos.

Caminha com desenvoltura pelo palco e interage com “coraçõezinhos” com as mãos e manda beijos para o público, em respostas ao que interpreta como interações com sua performance. Parece ter alguém que lhe dá pistas visuais, pois interage com gesticulações, e não sinalizações em Libras, com alguém responsável por fazê-lo diante de si. Usa um sapato de salto bastante alto e um vestido preto. O que, hipoteticamente, se estivesse descalça no palco, sua percepção vibratória se daria de modo mais eficiente, conforme Evelyn Glennie em suas performances com a percussão erudita.

Vendo que o público ria, o apresentador do programa diz que [...] *ela é super famosa na cidade dela e embora tenha essa limitação de ser deficiente auditiva, ela tenta. Agora como ela tá cantando uma música que nunca escutou? É que a música vem da alma.*

Quando se olha para os comentários sobre o vídeo, a percepção é um tanto diferente da do vídeo da surda, oralizando. Percebe-se que as pessoas, embora algumas ainda inferindo que riram, embasam seus discursos analíticos com concepções mais musicais, dentre algumas delas, destaca-se:

Comentário 01: *Gente, sério... É bonito. Imagina você querer muito cantar com a voz em si, querer ter voz e não poder e ainda assim ultrapassar essa barra toda e se expressar por ela mesma?! Ela sente que na alma dela tem uma voz... É lindo de se ver!*

Comentário 02: *O que importa é sentir a Whitney*

Comentário 03: *Canta melhor do q muitos cantores aqui no Brasil q sabem falar*

¹⁹ Vídeo da apresentação em um programa de televisão da mulher trans, artista surda nordestina brasileira, conhecida como *Bixa Muda*, cantando *I Will Always Love You*, de Whitney Houston. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Qy9EnZ14cY4>.

Comentário 04: *Não é uma bicha muda! Ela é uma pessoa que não escuta e tenta cantar mesmo assim. Não consigo imaginar se eu não conseguisse escutar. Ela transmite muita sensibilidade*

Comentário 05: *Ela canta com o coração*

Comentário 06: *[...] a voz é algo mais que o som das palavras....quando vc é corajoso o suficiente pra seguir seus sonhos.....vc tem voz!*

Comentário 07: *Eu me segurei pra não rir, porque é engraçado mas é errado porque ela/ele não teve culpa de nascer assim com essa deficiência e é uma batalhadora por ter coragem de ir nesse lugar e cantar*

Comentário 08: *He totally nails it! (Ela arrasa totalmente!)*

Comentário 09: *truly inspirational (verdadeiramente inspirador)*

Um comentário russo igualmente expressou discursos musicais de estética referencialista em suas análises, isto é, embasou-se por elementos além do som na performance da cantora, além de apontar o aspecto emocional como experiência de fruição estética.

Comentário russo 01: *Божественный голос и исполнение! Судья в конце аж заплакал
Voz e performance divinas! O juiz chorou no final (tradução nossa)*

No entanto, outro comentário, igualmente russo, seguiu a linha da depreciação e do desacreditar a pessoa surda a partir do estigma de *amusicalidade*, conferido a seu canto características de não-humanidade.

Comentário russo 02: *Шел 2020 год , моя собака все так же подпевает ей
É 2020 e meu cachorro ainda canta junto (tradução nossa)*

Na esteira de outros comentários repletos de estigmas, destacam-se

Comentário 10: *Essa daí foi até a garganta de tanto cantar*

Comentário 11: *COMO É LINDO O CANTO DAS BALEIAS*

Comentário 12: *Whitney agora ressuscitou!*

Comentário 13: *Whitney depois da explosão*

Comentário 14: *To em 2020 e não vi tanto talento ainda*

Comentário 15: *Os cachorros em casa quando escutaram este vídeo, começaram a uivar também*

Esse comentário, além do recorte de descrédito (GOFFMAN, 1988) da pessoa surda, evidencia certo preconceito de gênero ao destacar o masculino e o feminino.

Comentário 16: *O sucessora natural da Whitney*

Já esse comentário em seguida se coloca em um lugar de conectar discursos subjetivos extramusicais de constituição de língua na fase infante, bem como a dualidade de gênero masculino e feminino, e na constituição de sua identidade trans de agora, quando diz que

Comentário 16: *Todos esses sons foram o que ela/ele imaginava quando era bebe. Então vira um misto de sons aprendido quando criança e a vontade de ser o que é agora... Foi o que eu entendi. Normalmente pai e mãe se emocionara ao ver a apresentação.*

Outro comentário traz uma espécie de reconhecimento entre pares surdos e expressão de cultura surda, pois denota considerações acerca de musicalidades inatas surdas.

Comentário 17: *Mostrei o vídeo pra minha avó e ela se sentiu representada (ela é surda)*

No vídeo, a plateia aplaude no meio da *performance*, embora siga alternando entre contemplação e risos. O pesquisador indaga os pesquisantes sobre o que eles acharam da performance da cantora. Um pesquisante se lembra de um conteúdo abordado no primeiro encontro de ação formação acerca da percepção vibro-tátil dos surdos e faz relação com as experiências auditivas de seu filho com deficiência. Ele destaca que os médicos neurologistas eram mais subjetivos para darem as respostas sobre como uma pessoa com questões de lesões cerebrais podiam ouvir, cujas respostas eram as de que existem distintas formas de percepção, bem como processos que envolvem outras sensorialidades no processo da escuta, corroborando o expresso por Glennie (2003, 2019) sobre o como escutamos.

As análises dos pesquisantes compreenderam que a musicalidade inata da cantora estava presente, com duração de notas, repetições, pausas, timbre, dinâmica, padrões rítmicos e que havia corporeidade musical. As discussões se direcionam para o conceito de *amusicalidade*, não sendo essa uma condição dos surdos, mas sim de uma condição de incapacidade de reproduzir música por questões genéticas ou por traumas diversos, principalmente presente em sujeitos ouvintes. Em correlação com o vídeo, pode-se inferir que a surda é totalmente musical, ficando, dessa forma, atestada sua musicalidade plena. Dois pesquisantes apontam questões do que seja *amusicalidade* em pessoas que não conseguem manter padrões rítmicos em palmas, por exemplo, ou por incapacidade de reproduzir notas músicas. Se lembram de alunos que tiveram que não conseguiam evoluir

nos seus estudos quando, ao indagarem seus alunos quais notas eram diferentes e quais eram iguais, os alunos apontavam serem as mesmas. Pensou-se que, de repente, esses alunos fossem *amusicais* sendo ouvintes, o que uma vez mais reforçou-se que a condição de *amusicalidade* é incoerente com sua atribuição aos sujeitos surdos.

Na sequência, foi-lhes reproduzida a música “*Lacrimosa*”, do Requiem em Ré menor, de Mozart, de modo a compará-la com outra versão da mesma *Lacrimosa*, executada por um coral de surdos do Chile. Essa música fez parte do evento *Espacios Revelados* nos dias 07 e 17 de abril do ano de 2016, às 19:00 e às 18:00 horas, respectivamente, na *Basílica de Lourdes*, situada no *Paseo Lourdes, 645, entre San Pablo y Santo Domingo*²⁰.

Esse evento teve como objetivo, na cidade de Santiago do Chile, revelar espaços abandonados através da ocupação artística e de intervenções espaciais e estruturais nesses espaços a fim de prestar homenagens sociais, históricas e culturais. Segundo María Siebald, tradutora e intérprete de *Lengua de Señas Chilena – LSCh* -, a intervenção sonora denominada *Canto Hermoso*, com a interpretação do movimento *Lacrimosa* do Requiem de Mozart, se tratou de uma homenagem à todas as crianças surdas que foram sacrificadas durante a história, bem como por terem tido suas mãos atadas com o Congresso de Milão e uma espécie de reconhecimento às igrejas por terem acolhido os surdos em seus recantos em certos tempos. A obra busca a reflexão do espectador sobre a linguagem musical e suas relações e correlações entre a música, a surdez e a beleza subjetiva fruída pela capacidade auditiva, através de uma experiência fora do eixo estético musical formal. A performance teve a participação de um coro de 15 vozes, entre surdos e baixa audição, além de uma soprano de apoio, um violino, um violoncelo e um cêmbalo.

Em resposta à pergunta sobre o que ouviram, um pesquisante destacou que

O que deu pra perceber assim é que quando tem um aumento na intensidade sonora ali, que entra o grupo, não tem, vamos se dizer assim, as pessoas não entram na mesma frequência, são frequências diferentes na hora da dinâmica mesmo, da hora da intensidade do som. Quando estão numa dinâmica mais suave, parece que eles estão mais nivelados, tentam afinar mais, vamos assim dizer. Agora, quando aumenta a intensidade, aí aparece uma desafinação geral.

²⁰ Traduzido pelo autor a partir das informações contidas na plataforma: Coro formado por 15 pessoas surdas e com perdas auditivas, acompanhadas por uma cantora lírica, cello, violino e cêmbalo. Gravado em 01 de abril de 2016. *Canto Hermoso* para *Espacios Revelados*. Santiago de Chile. Coristas: André Heredia- Diana Becker- Milena Garrido - Ayleen Toro - Gabriel Toledo - Claudio Lucero - Natalia Bascuñán - María Cordero - Julia Cisternas - Vicente Varas - Katherine Lalande - Maureen Gerhard - César Tapia - Pía Marzal - Patricia Ortega. Cantora Lírica: Francisca Muñoz. Músicos: Ángela Acuña - César Vilca - Francisco Moreira. Regente do coro: Director coro: Ignacio Maturana. Direção Geral e treinamento vocal: María Siebald. *Lacrimosa*, de Wolfgang Amadeus Mozart. *Link*: <https://soundcloud.com/siebald/canto-hermoso-lacrimosa-basilica-de-lourdes>.

Outro pesquisante faz uma comparação estética entre o belo musical da primeira interpretação ouvida e uma espécie de desencontro na segunda.

Bom, o Mozart na primeira gravação não tem nem o que falar, né. Já a segunda me apreze uma coisa bagunçada assim, meio que sem sincronia, parece que cada um está cantando meio o que quer, o som, a qualidade do som também, parece uma gravação de celular, assim sabe, não soou bem. Na parte final, quando entram os violinos, deu uma consertada ali, ficou menos pior. [...] Parece que está meio desafinado, tudo meio fora, meio esquisito, cada um tá cantando o que quer, soou um negócio bem estranho mesmo pra mim.

Para outro pesquisante, lhe soou a música como uma sucessão de barulhos que incomodavam, muito provavelmente reforçado pelo fato de terem ouvido um trecho da *Lacrimosa* dentro dessa concepção musical perfeitamente afinada, dentro da expectativa normativa esperada para uma boa performance vocal instrumental ao vivo.

Uns ruídos bem fortes no começo, deu uma má impressão, depois uma chiadeira no meio, deu uma sensação estranha, uma coisa que incomoda mesmo. Não sei também se pelo fato de ter colocado o Mozart original mesmo, aí que [...] reforça mesmo essa sensação.

Angariando-se outras impressões a partir do que ouviram, foi-lhes solicitado outros adjetivos que expressassem a experiência, dentre os quais surgiram aflição, tensão, estranhamento e desafinação. Em pergunta sobre como eles achavam que estava composto os intérpretes do coral em análise, as impressões giraram em torno de cantores que sofriam de amusia, incapazes de cantar afinado ou com várias diferenças de percepções auditivas.

De modo a coletar outras inferências que sugerissem as concepções musicais que inclinasse ações pedagógicas para com seus alunos surdos em sala de aula, caso os tivessem, perguntou-se se eles classificariam como feia a performance ouvida. Um dos pesquisadores disse que

[...] feio não, não chega a ser feio porque ele mantém um padrão rítmico, ele está dentro dali, da divisão, tá todo mundo dentro. É questão da afinação em si, mas tá tudo dentro do ritmo; acho que, às vezes o que pega mais quando ele tá fora do ritmo. Você percebe mais... se a pessoa está desafinada, mas tá dentro do ritmo, a gente consegue tentar entrar, agora, quando está fora do ritmo, aí fica aquela coisa que bagunça tudo, né. Então existe o padrão rítmico, tem momentos que eles estão numa dinâmica no piano, mais leve, conseguem chegar assim numa afinação razoável, agora, quando dá aqueles crescendo, aumento da dinâmica, aí sim que dá... aquele... aquela sensação de aflição. Mas não chega a ser a questão do feio não.

Na sequência, foi-lhes contextualizado o grupo e as intenções da performance e os pesquisadores inferiram que suas sensações estiveram conectadas ainda no conceito de tensão, resolução e repouso que o ouvido ocidental cultivava até os dias atuais, o que acaba causando certos estranhamentos quando se solicita tais elementos de uma música e eles não vêm. Suas sensações, ouvindo a performance, giraram em torno dessa expectativa, que para eles, não vinha nunca.

Após as análises de vídeos e músicas, iniciou-se um outro ciclo de ação com a apresentação ao grupo de pesquisadores de um planejamento de aula de música feito por um dos professores, a partir do qual o pesquisador propôs correlações com estratégias de ensino de música para surdos. A proposta do planejamento utilizou-se dos pressupostos da metodologia de Dalcroze e de Orff para a disciplina Arte – eixo música, com carga horária de 6 horas/aula no total, para a educação infantil pré-II, idade de 05 anos, cujo tema foi a movimentação corporal. O objetivo geral do planejamento era ensinar leitura rítmica e melódica aos alunos da educação infantil, aliados às competências e habilidades da BNCC de número EI03TS01- utilizar sons materiais, objetos e instrumentos musicais durante as brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festa – e a de número EI03TS03 – reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons e os elementos constitutivos da música.

Dentre as atividades propostas, o pesquisante propôs o trabalho com palmas, demonstrando compassos binários, ternários e quaternários, seguido pelo trabalho da canção intitulada “*Los três golpecitos*”, do álbum *Músicas para Jugar*, de Carlos Gianni e Eduardo Segal²¹. Como forma de destacar os elementos musicais mais evidentes na música, sugere que sejam executados em conjunto com as crianças, ainda com palmas. Como variação e uso de materiais, propõe o uso de palitos de churrasco de madeira, retiradas as suas pontas para que não haja acidentes, de modo que os alunos marcam os ritmos batendo esses palitos de madeira, individual e coletivamente, no chão e entre os participantes.

Como forma de angariar intenções pedagógicas com alunos surdos em âmbito de perspectiva para a educação inclusiva, indagou-se os pesquisadores sobre como pensariam estratégias de aplicação deste planejamento trazido pelo outro pesquisante. Um deles infere que começaria pelo corpo a partir do que sugeria com Dalcroze, trabalhando partes do corpo para compreensão de agudo, médio e grave. Outro aponta que sua estratégia seria trabalhar a mesma música e, por trás do aluno surdo, colocar suas mãos por sobre as do estudante de

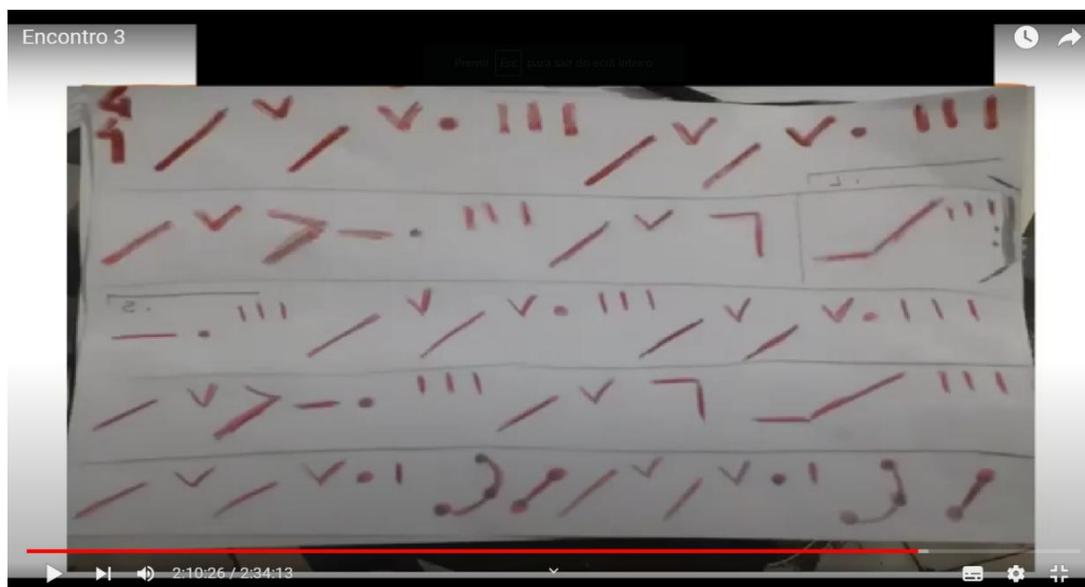
²¹ © 1974 Movimúsica Released on: 1974-03-06 Producer: Carlos Gianni Producer: Eduardo Segal. *Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=moE4R3daq70>.

modo que ele pudesse entender o enunciado do exercício e, por meio da visão, ir gradativamente copiando os demais.

O último ciclo de ação aplicado nesse encontro contou com a apresentação de alguns *slides* que discorreram sobre o Musicograma. Dentre os pesquisantes, apenas um deles conhecia já a metodologia, criada por Jos Wuytack, em 1971, cujo objetivo é propor uma escuta musical ativa por meio da explicitação visual de elementos mínimos musicais, literalmente desenhando. Como a proposta foi pedir aos pesquisantes que trouxessem planejamentos para serem pensados para alunos surdos, o pesquisador nesse encontro explanou elementos referenciais iniciais sobre o que seja o musicograma de modo que pudessem ser apresentados aos pesquisantes estratégias de ensino de música para alunos surdos pensadas a partir da música “*Los três golpeitos*”.

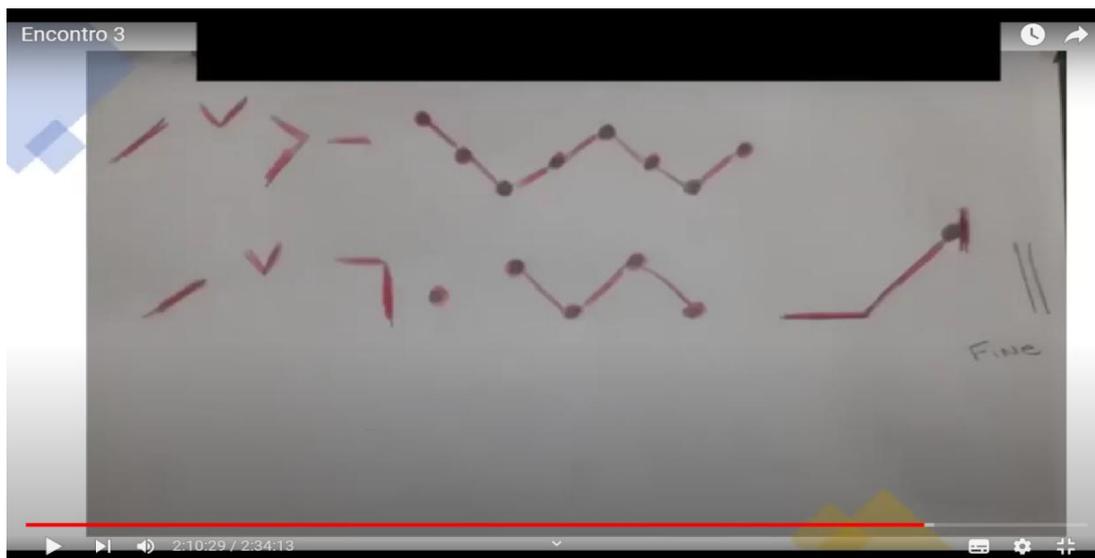
Parte das denominadas grafias não-convencionais da música, a metodologia foi pensada para surdos a partir da noção visual que esta traz dentre seus principais pressupostos. Foi produzido dois musicogramas da canção sugerida pelo pesquisante. A primeira criação sugere um musicograma rítmico, como pode-se verificar nas figuras 08 e 09.

FIGURA 08 – EXEMPLO DE MUSICOGRAMA PARA ALUNO SURDO – RITMICO 1



Fonte: *print* da tela do encontro realizado pelo pesquisador

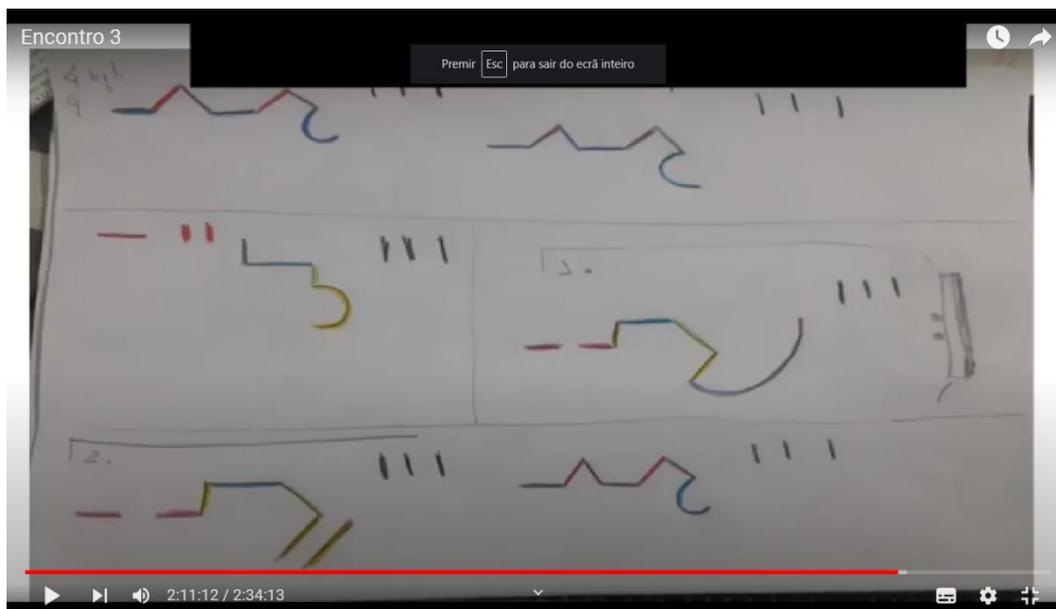
FIGURA 09 – EXEMPLO DE MUSICOGRAMA PARA ALUNO SURDO – RITMICO 2



Fonte: *print* da tela do encontro realizado pelo pesquisador

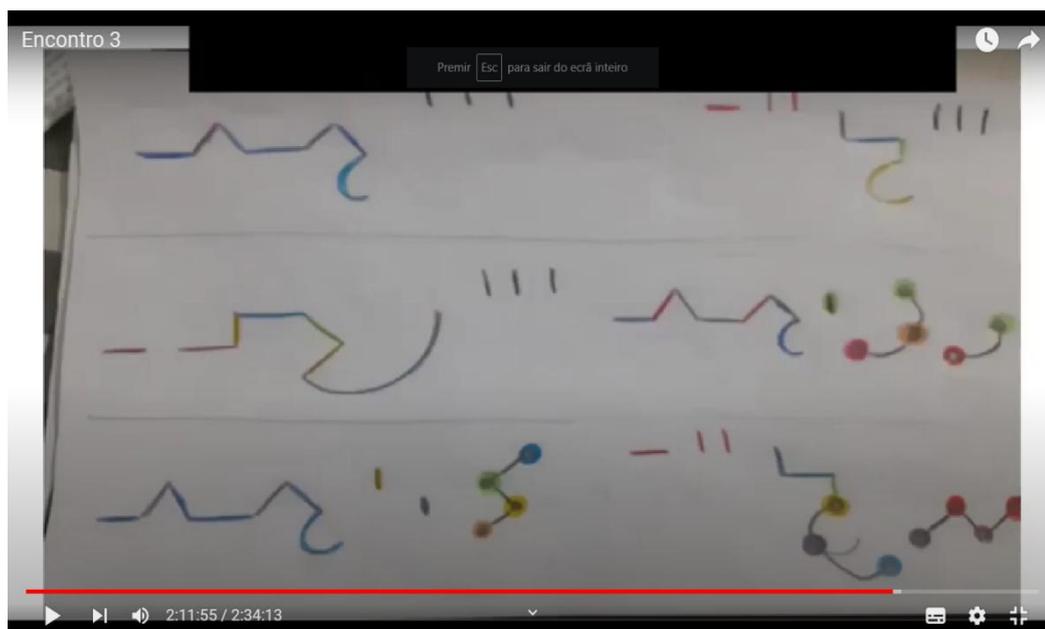
Na mesma ideia de musicogramas para alunos surdos, foi criado outro musicograma da canção “*Los três golpecitos*” a partir de elementos melódicos com a correlação das notas musicais às sete cores do espectro de luz visível, de Newton, em uma perspectiva tonal, sendo vermelho – dó; laranja – ré; amarelo – mi; verde – fá; ciano – sol; anil – lá; e violeta – si, como pode-se verificar nas figuras 10, 11 e 12.

FIGURA 10 – EXEMPLO DE MUSICOGRAMA PARA ALUNO SURDO – MELÓDICO 1



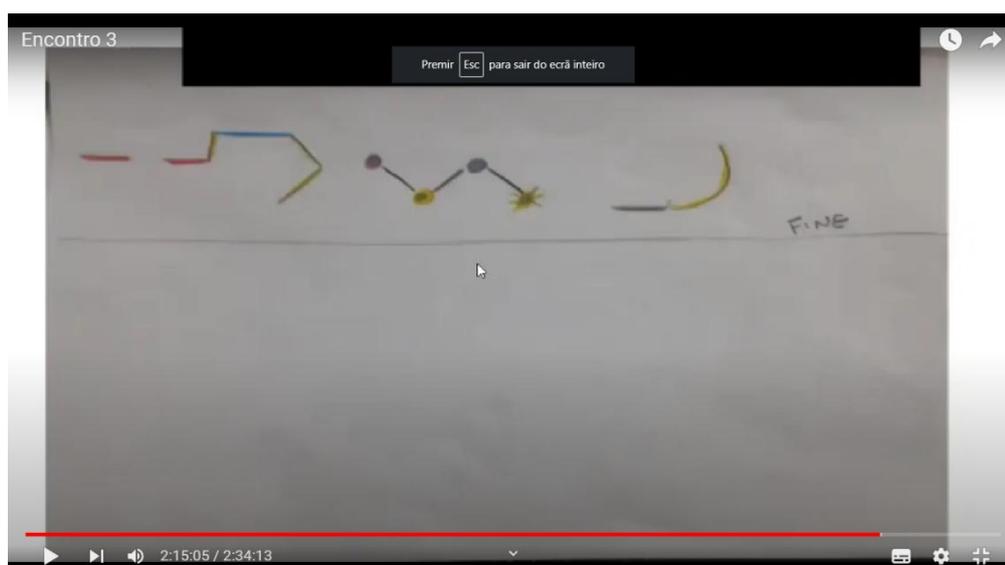
Fonte: *print* da tela do encontro realizado pelo pesquisador

FIGURA 11 – EXEMPLO DE MUSICOGRAMA PARA ALUNO SURDO – MELÓDICO 2



Fonte: *print* da tela do encontro realizado pelo pesquisador

FIGURA 12 – EXEMPLO DE MUSICOGRAMA PARA ALUNO SURDO – MELÓDICO 3

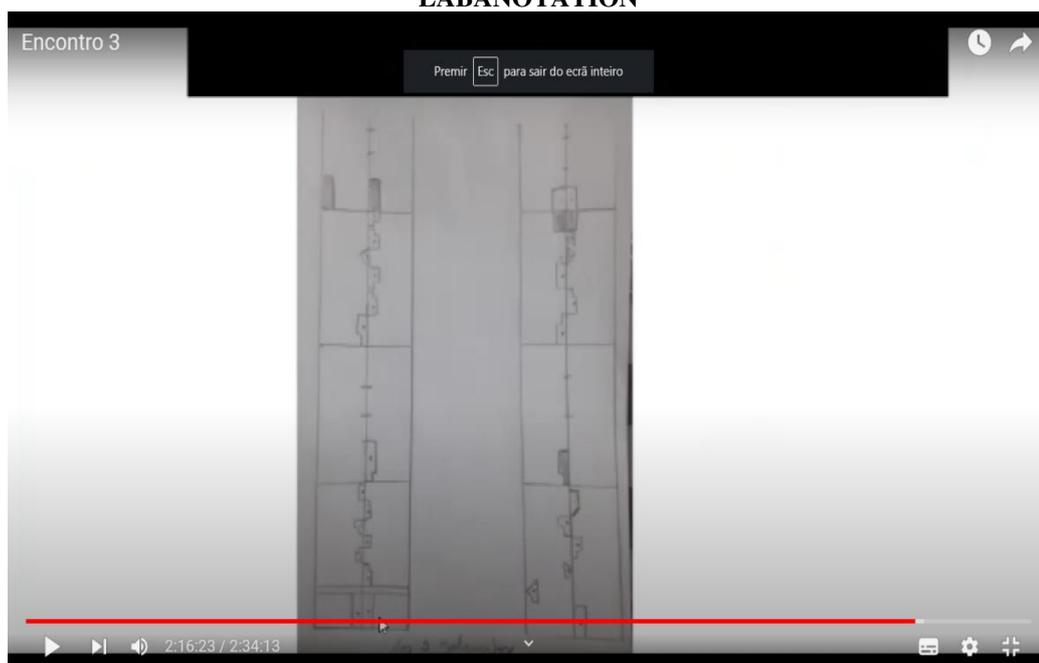


Fonte: *print* da tela do encontro realizado pelo pesquisador

Como forma de ampliar as possibilidades para além dos musicogramas, o pesquisador outrossim produziu a mesma música na escrita para a dança desenvolvida por Rudolph Laban, o *Labanotation*. Trata-se de uma *partituralização* de coreografia com riqueza de detalhes corporais, espaciais e a ideia foi conjugar os pressupostos propostos por Dalcroze, sobretudo na movimentação corporal, com as questões visuais de Laban, pensando-se que, caso fosse trabalhada a canção sugerida, nas partes melódicas da música, o aluno surdo poderia ficar deslocado, haja vista de que “não estaria escutando” como os demais.

Deste modo, com a partitura de dança visualmente disposta para ele, seu corpo poderia funcionar como uma forma de fiscalizar a melodia da música com passos para frente, para trás e para o lado, podendo o professor de música trabalhar a mesma partitura com todos os alunos. Vê-se nessa estratégia uma forma de estabelecer integração com as outras linguagens da arte de acordo com a BNCC, de modo que, por meio de outras linguagens, se possa aprofundar e sofisticar os conhecimentos e as aprendizagens em música do aluno surdo de sobremaneira, como pode-se verificar na figura 12.

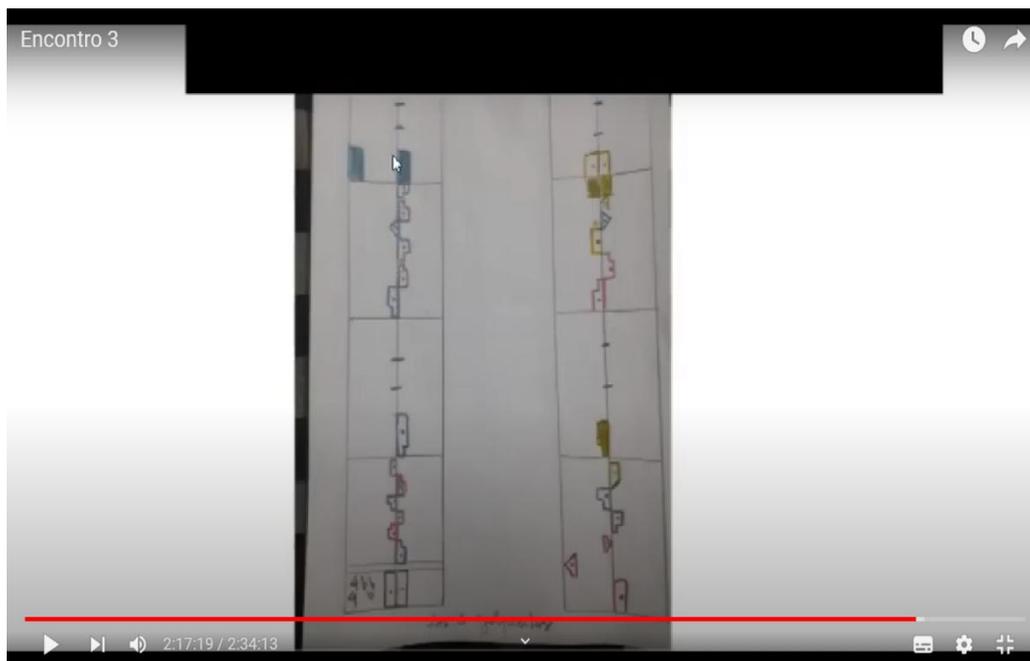
FIGURA 13 – EXEMPLO DE PARTITURA DA MÚSICA “LOS TRÉS GOLPECITOS” EM LABANOTATION



Fonte: *print* da tela do encontro realizado pelo pesquisador

Pode-se sugerir uma *labanotation* sem o uso das cores da correlação entre o espectro de luz visível e as notas musicais. Ou fazer uma correlação, o que se avalia ser mais visual para o trabalho com surdos em sala de aula inclusiva, como pode-se verificar na figura 14.

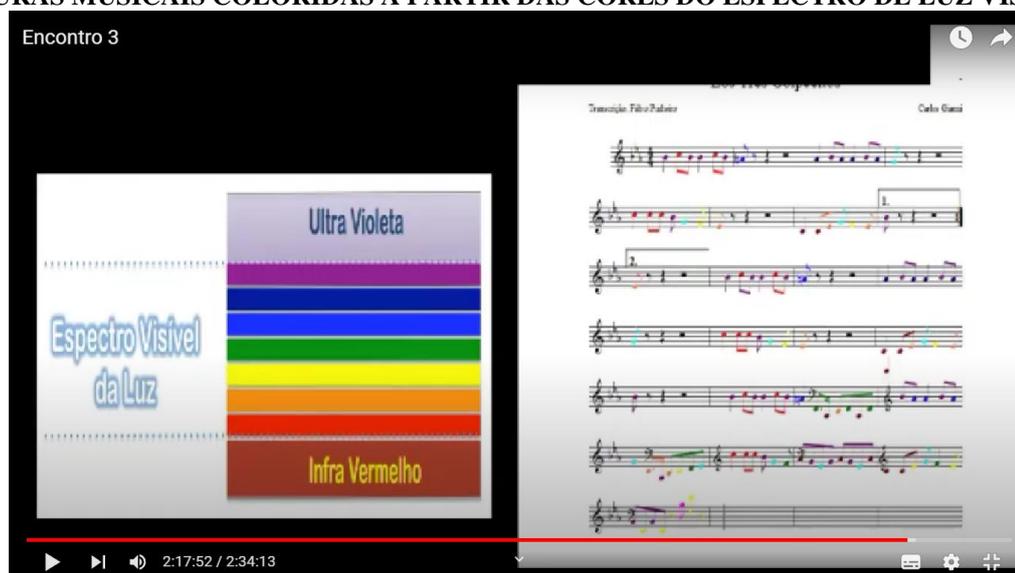
FIGURA 14 – EXEMPLO DE PARTITURA DA MÚSICA “LOS TRÉS GOLPECITOS” EM LABANOTATION COLORIDA



Fonte: *print* da tela do encontro realizado pelo pesquisador

Enquanto estratégia de gradativamente ampliar o conhecimento dos alunos surdos, sugeriu-se aos pesquisantes que trabalhassem a partitura musical convencional com as notas coloridas no pentagrama, de modo a reforçar os aspectos visuais da correlação com o espectro de luz visível em uma concepção tonal, tal qual se pode verificar na figura 15.

FIGURA 15 – EXEMPLO DE PARTITURA DA MÚSICA “LOS TRÉS GOLPECITOS” COM FIGURAS MUSICAIS COLORIDAS A PARTIR DAS CORES DO ESPECTRO DE LUZ VISÍVEL



Fonte: *print* da tela do encontro realizado pelo pesquisador

Ainda na esteira de propostas feitas aos pesquisantes, de modo a estimular suas referências quanto às estratégias de estabelecimento de relações entre a visualidade e a

musicalidade, sugeriu-se o denominado *Musiletrografia*, metodologia de escrita musical alternativa que propõe o uso de caracteres do teclado de um computador extinguindo as linhas do pentagrama e utilizando-se elementos de escrita, criado pelo pesquisador em âmbito lato-sensu. Foi criada pelo pesquisador em âmbito de lato-sensu quando da especialização em Educação de Surdos e de Libras – Tradução e Interpretação, que teve como objetivo pensar estratégias pedagógicas para o ensino musical de alunos surdos, cuja descrição de seus elementos se dá na figura 16.

FIGURA 16 – EXEMPLO DE ESCRITA NÃO-CONVENCIONAL EM MUSILETROGRAFIA DA CANÇÃO “MINHA CANÇÃO”, DE CHICO BUARQUE

<u>Minha Canção – Chico Buarque de Hollanda</u>
& 4x4
(I // I I) (// // Q) (I // I I) (// // Q) (I // I I) (// // I I) (I // I I) (// // I I)
(I // I I) (I // I I) (I // I I) (// // I I) (I // I I) (I // Q) (I // [/]) (// // .~. I)

Fonte: elaborado pelo autor

Como forma de apresentar os elementos de correlação básicos da metodologia criada pelo pesquisador, segue uma descrição de seus caracteres, correlacionados com as teclas de um teclado de computador, sobretudo pensando em realidades escolares que não tenham programas e softwares de escrita musical instalados nos computadores escolares ou mesmo como forma de variar as estratégias de ensino musical do professor atuante com alunos surdos.

Índice icônico de escrita não-convencional de Musiletrografia sugerida:

O = semibreve

Q = mínima

I = semínima

/ = colcheia

**** = semicolcheia

{ = fusa

} = semifusa

[O] = pausa de semibreve

[Q] = pausa de mínima

[I] = pausa de semínima

[/] = pausa de colcheia

[N] = pausa de semicolcheia

[{} = pausa de fusa

[}] = pausa de semifusa

() = barra de compasso

:() = barra de repetição

(()) = barra dupla

1+ = número de referência de primeira oitava a partir do dó central considerando a clave utilizada, sempre indicado antes da figura a ser escrita, de acordo com seus devidos encadeamentos, graus ou saltos;

2+ = número de referência de segunda oitava correspondente ao espaço entre ou sobre linhas de um pentagrama convencional, levando-se em conta a clave usada para a escrita musical, sempre indicado antes da figura a ser escrita, de acordo com seus devidos encadeamentos, graus ou saltos;

3+ = número de referência de terceira oitava, considerando linhas suplementares superiores, levando-se em conta a clave correspondente, sempre indicado antes da figura a ser escrita, de acordo com seus devidos encadeamentos, graus ou saltos;

.~. = fermata

= sustenido

b = bemol

b = bequadro

3/// = tercinas

& = clave de Sol

? = clave de Fá

\$ = clave de Dó

. = ponto de aumento

. = ponto de aumento duplo

sublinhado = ligadura

***asterisco** = usado para a organização de linhas divisórias entre compassos

zf = fortíssimo

ff = fortíssimo

f = forte

mf = meio forte

p = piano

mp = meio piano

pp = pianíssimo

ppp = pianisíssimo

Pode-se igualmente desenvolver atividades com ditados musicais visuais utilizando a musiletrografia, como pode-se averiguar nos exemplos a seguir:

Exemplo avulso de armadura de clave em clave de Sol

& 4x4 # #

(I // I I) (Q Q)

Exemplo avulso de armadura de clave em clave de Fá

? 4x4 # #

(I // I I) (Q Q)

Exemplo avulso de armadura de clave em clave de Dó

\$ 4x4 # #

(I // I I) (Q Q)

Encerrando esse terceiro encontro, sugeriu-se aos pesquisantes o uso da Musicografia Braille como sendo mais uma maneira de diversificar as estratégias pedagógicas musicais visuais com o aluno surdo, pensando-se o Braille visualmente. Isto é, evidenciando-se os pontos da cela Braille a cada nota musical, ou mesmo escrevendo toda a partitura em musicografia Braille, porém, trabalhando-a a partir da correlação com as cores do espectro de luz visível, sendo **vermelho**, **laranja**, **amarelo**, **verde**, **azul**, **anil** e **violeta**. Na figura 17 se pode ver notas musicais escritas em Braille. Elas correspondem a colcheias de dó a si, sendo as letras D, E, F, G, H, I e J do alfabeto.

FIGURA 17 – NOTAS MUSICAIS EM MUSICOGRAFIA BRAILLE – DE DÓ A SI EM COLCHEIAS



Fonte: elaborado pelo autor

Encontro 4 – realizado no dia 20 de junho de 2022, das 19:00 às 21:00 horas.

Participaram desse encontro 02 licenciandos em música EAD.

O encontro iniciou com uma roda de conversa sobre currículos de música na educação básica, com foco no que os pesquisadores achariam interessante que fosse trabalhado enquanto substancial para o aprendizado de música. Esses apontaram o pulso e o ritmo como uma possibilidade de abordagem inicial, seguido de noções sobre a estrutura da música. Notou-se mudanças nos vocabulários dos pesquisadores no que diz respeito à surdez, pois, ao inferirem alguma opinião, sobretudo pensando música para surdos, trouxeram referências como *surdo*, DA – pessoa com deficiência auditiva, dentre outros. Infere-se que os pressupostos que haviam sido trabalhados no curso até ali foram fundamentais para a construção desse novo vocabulário e compreende-se que houve transformações horizontais bastante relevantes.

No que se refere ao por onde eles enquanto docentes poderiam começar a trabalhar música com surdos, um dos pesquisadores sugere o uso de um metrônomo por luz, [...] *porque... meus próprios metrônimos têm luz aqui, quer ver, ó... deixa eu pegar um aqui... [...]*. Na sequência, demonstrou pela tela um metrônomo que emite som dos BPM que mantêm e, junto com esse som, emite sinais luminosos no ritmo do pulso constante. Além do piscar de luzes, o aparelho outrossim demonstra o movimento de uma haste digital, que pulsa no mesmo ritmo da contagem. O pesquisador infere que, além das pistas visuais, seria interessante se o aparelho também vibrasse esses padrões rítmicos.

Na sequência, um dos pares pesquisadores anunciou que tem planos de aula que gostaria de apresentar para o grupo discutir acerca das adaptações ou ajustes pensando-se o ensino musical para surdos. Exibiu um dos vídeos de uma prática de aquecimento vocal para canto de tônica, terça e quinta ascendente em semínimas, seguido por colcheias de escala diatônica, de dó à sol, subindo por graus conjuntos em outras tonalidades. O exercício propõe o canto de uma letra, sendo / *Para de falar / Fecha essa matraca e vem cantar* /. Após a exibição do vídeo, o pesquisador faz algumas considerações sobre como incluir um aluno surdo nesse vocalize de canto, dependendo de sua identidade surda. Como pensar a letra do vocalize pode ser sinalizada, de modo que possam ser considerados ritmo e pulso enquanto elementos musicais sinalizantes?

Algumas sugestões foram feitas, como o trabalho com luzes, estabelecimentos de sons e cores, uso de manossolfas, ou a exploração vocal livre enquanto aprendizagem de domínio de altura de esforço e emissão vocal do aluno surdo. O pesquisante exibiu um outro vídeo de uma prática que aplicou em contexto de estágio supervisionado, onde trabalhou princípios de percussão corporal a partir da música Samba Lelê, do repertório popular tradicional. Consistia em os alunos explorarem sonoridades de diferentes tipos de palma, tais como concha, estrela e outros, acompanhando o ritmo da música. Dois alunos se destacavam à frente do grupo, explorando outrossim as possibilidades, batendo-se os pés no chão da sala de aula. Novamente foi proposto: como pensar no aluno surdo incluído nessa atividade? Da mesma forma, considerou-se o uso de pisos de madeira, de modo a poderem os alunos surdos sentirem as vibrações; padrões luminosos; palmas espelhadas, com pontos de contato visual para as reproduções.

O pesquisante trouxe ainda um terceiro vídeo, mostrando atividades de música com o ensino da matemática que costuma usar em suas aulas. Pode-se verificar que, no vídeo, os alunos cantam paródias com conteúdo de tabuada a partir da estrutura da música “O Sapo não lava o Pé”, inferindo que tem conseguido resultados interessantes a partir dessa estratégia, trabalhando essas atividades com turmas desde o sexto ano do fundamental II até o primeiro ano do ensino médio, âmbito que encontra-se atualmente com suas turmas. Cabe ressaltar que o professor de matemática tem formação em piano e é músico, porém, usa alguns pressupostos musicais para o ensino de sua disciplina. Porém, nunca atuou especificamente como professor de música na rede onde atua, estando no último semestre do curso de licenciatura EAD da universidade. Da mesma forma, o pesquisador indaga os pesquisadores sobre o como poder-se-ia pensar o surdo incluído nessas estratégias pedagógicas. Noções de exploração corporal e espacial, para o ensino da matemática aliado à música, foram considerados como possibilidades, a partir das inferências de Finck (2009), Benari (2003, apud FINCK, 2009), Lima (2015) e Lima e Alves (2013).

O planejamento de aula enviado pelo pesquisante, que sugeria o trabalho a partir dos pressupostos de Dalcroze e Orff para o ensino de música, foi considerado para, no próximo encontro, a partir das análises e reflexões sobre os ciclos de ação aplicados pelo pesquisador, propor-se aproximações com as devidas adaptações para o ensino musical de alunos surdos.

Na sequência do encontro, o pesquisador exibiu um vídeo sobre as dificuldades de uma escola polo da cidade de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, incluir alunos surdos em contexto de perspectiva da educação inclusiva. No vídeo, a equipe e docentes e intérpretes de Libras debate, em conjunto com Ronice Muller Quadros, da

Universidade Federal de Santa Catarina, como trabalhar com os alunos surdos aspectos de interpretação de textos a fim de trabalhar competências leitoras e interpretativas do português. E como estabelecerem pontos de contato. No entanto, o foco de análise do vídeo proposto para o grupo é que se atentassem para uma aula de artes de uma professora da escola. A docente propõe para a turma que fizessem paródias a partir de letras de canções infantis. Os alunos surdos presentes na aula tentavam se incluir na atividade; porém, sem sucesso. Ou seja, o foco de análise pautou-se pelas dificuldades próprias do âmbito inclusivo. No vídeo, a doutora Ronice Quadros propõe para a professora outras abordagens de práticas educativas em língua de sinais em detrimento de trabalhar-se oralidades e, a partir disso, estabelecer aproximações com as competências e habilidades que devem ser trabalhadas para a aprendizagem do português em sua modalidade leitora e de escrita (BRASIL, 2002).

Solicitando algumas considerações sobre o que viram no vídeo, um pesquisante analisa que, a partir de sua experiência na rede de mais de 30 anos, o que é difícil na inclusão é muitas vezes não ter-se laudos que situem os professores acerca das deficiências, de modo que o docente possa, de alguma forma, buscar referência sobre o como lidar com aquela especificidade. No entanto, ao mesmo tempo os professores não são obrigados, em salas de aula regulares comuns, a aprenderem Libras necessariamente para lidar com esse alunado. Ao Por outro lado, o pesquisante infere também que a realidade de uma escola polo pressupõe a presença de intérpretes de Libras, o que não acontece em todas as escolas, principalmente na escola que o pesquisante atua. Sem ajuda de intérpretes, os professores se colocam em situação de dificuldades em mediar as relações, o que denota, uma vez mais, a não preparação formativa para as deficiências (LOPES; SCHAMBECK, 2014; DUARTE, 2020). O pesquisador estabelece algumas aproximações teórico-referenciais, principalmente embasado pela legislação, no que se refere ao atendimento de alunos com deficiência, nessa perspectiva da educação inclusiva dar-se em escolas regulares comuns. E que se faz necessário empenho em políticas que favoreçam as formações continuadas e em serviço com mais horas dedicadas ao estudo aprofundado, ou minimamente mediado, para possíveis movimentos deveras inclusivos em detrimento de meros processos integrativos ou mesmo exclusões.

Outro pesquisante aponta algumas questões que anotou vendo o vídeo. Infere que achou um absurdo que, muitas vezes, alunos suros são orientados para não terem contato com a Libras. *E são orientados por quem? Faz-se a cabeça da família, é?* O pesquisador avaliou que essa questão se referia à complexa realidade que os surdos são expostos

nascendo em famílias ouvintes e sendo orientados a partir da perspectiva clínico-patológica (SKLIAR, 1998; QUADROS, 2003), por médicos e afins. Ou seja, as famílias não buscam aprender Libras, tendo muitas vezes o surdo contato com a Libras apenas em idade escolar. No entendimento do pesquisante, esse não contato com a Libras caracteriza discriminação à pessoa surda, bem com reforços estigmatizantes (GOFFMAN, 1988).

O outro pesquisante, inspirado pela discussão, analisou a disciplina de Libras da grade do curso, cujas horas são poucas haja vista a complexidade própria da Libras que faz-se necessário aprender-se para o trabalho em sala de aula, bem como, em contexto de EAD, as aulas síncronas são bastante difíceis de terem adesão dos licenciandos. Esses, já acostumados a fazerem as aulas acompanhando vídeos e lendo materiais à distância, costumam não aparecer nas aulas ao vivo marcadas. Relata o caso de uma aula de Libras, que a professora tentou estabelecer esse contato por meio de uma aula síncrona, porém, não houve muitos comparecimentos. Nesse sentido, destaca o pesquisante que a Libras necessita de abordagens mais profundas e sistematizadas, o que corrobora o atestado por autores que olham para as questões formativas, sobretudo as iniciais.

O debate seguiu acerca das estratégias adotadas pela professora do vídeo, que se limitou apenas ao estabelecimento de contato dos surdos com vibrações de violão, reforço em aspectos oralizantes enquanto estímulos para as aprendizagens surdas, dentre outros aspectos. Após os debates dos vídeos assistidos, o pesquisador propôs uma revisão do que foi abordado desde o primeiro encontro realizado, de modo que o grupo pesquisante pudesse deliberar sobre as demandas referenciais que favorecessem os próximos ciclos de ação formativa.

Estimulou-se também que os pesquisantes pudessem inferir percepções acerca das palavras desafios, dificuldades e possibilidades, de modo a participarem das deliberações da pesquisa com maior autonomia, entendendo suas bases referenciais e conceituais. Para a palavra desafio, um dos entendimentos dos pesquisantes é compreendê-la enquanto o conjunto das estratégias que convocam os sujeitos para a superação do que vai enfrentar-se. Ou o que se vai fazer para superá-las. Ou ainda um inimigo a ser vencido, que pode ser material ou de contexto, adaptar-se ao novo que se apresenta. *O desafio é você buscar algo que está faltando.* Algo que nos tira da zona de conforto. O pesquisador amalgama as percepções no sentido de que o desafio é tudo aquilo que se apresenta a nós e nos move de uma posição que te estagna. É o que te move a conseguir resolver as questões, e está envolvida no querer fazer, querer aceitar-se; no entanto, ele também pode paralisar.

Acerca da palavra dificuldades, eles a compreendem como o conjunto das adversidades no cumprimento de alguma jornada, cuja criatividade e iniciativa mostra-se enquanto pressuposto relevante e fundamental para vencer-se obstáculos. E, na percepção dos pesquisantes, as duas palavras, embora se aproximem semanticamente, se diferem pragmaticamente nos diferentes contextos de uso. O ponto de divergência de aproximações de sentido e interpretação, situa-se no sentido de que, enquanto o desafio é o que solicita o movimento para as superações, as dificuldades mostram-se enquanto as especificidades de cumprimento dos percursos. Acerca das possibilidades, o grupo pesquisante a compreende como os múltiplos caminhos que se manifestam, fenomenologicamente, quando se aceita o desafio, se transpõe as intempéries da/na jornada e se chega aos objetivos. As possibilidades, portanto, são os alcances dessas espécies de portas que se abrem nas contextualidades. Esse ciclo de ação foi pensado de modo a estreitar os pressupostos teóricos abordados das considerações de ensino musical para alunos surdos.

Finalizando o encontro, retomou-se o ciclo de ação da revisão de conceitos e abordagens teórico-reflexivas-referenciais abordados desde o primeiro encontro, como pode-se verificar na figura 18.

FIGURA 18 - REVISÃO PARCIAL DE CONTEÚDOS TRABALHADOS

The screenshot shows a presentation slide titled "Música e Surdez" with a table of topics for four sessions (T1, T2, T3, T4). The table is as follows:

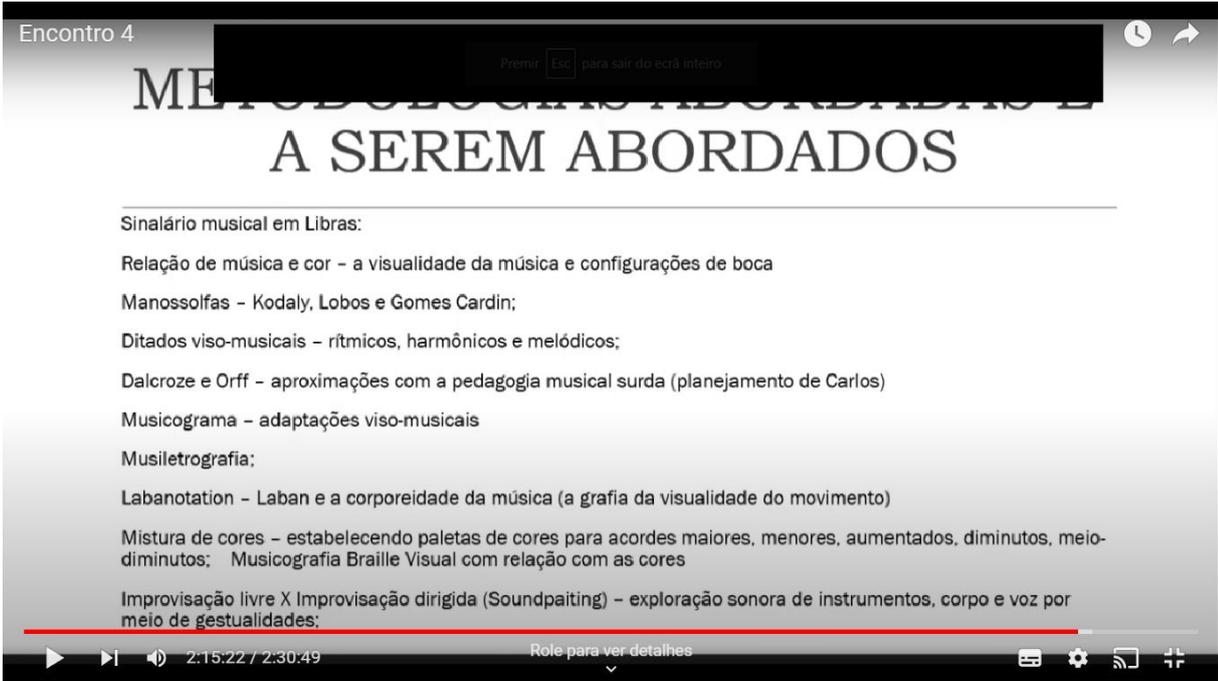
T1	T2	T3	T4
Libras - língua ou linguagem?	Músicos Surdos - eruditos e populares	Surdos Oralizados X Sinalizantes	É possível musicalizar o surdo?
Quem é o Surdo	Coral sinalizante / coral de surdos cantando	Não existe surdez total	Existe silêncio no planeta terra?
Músicos Surdos	Níveis de Surdez	Libras gramática	tem Cultura surda é visual

The slide also includes a video player interface at the bottom with a progress bar at 2:12:31 / 2:30:49 and a "Role para ver detalhes" button.

Fonte: *print* da tela do encontro realizado pelo pesquisador

Com o compartilhamento e o revisitar os/dos conceitos abordados, visou-se o estímulo à reflexão sobre os ciclos de ação espiralados aplicados, também por parte dos pesquisantes, ao invés de concentrarem-se apenas no pesquisador. Infere-se que, com isso, os pressupostos metodológicos estabelecidos para a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) seriam melhor considerados com a participação ativa dos pares nas ações. Tal reflexão norteou as deliberações acerca dos próximos passos a serem dados no percurso do curso, sendo propostos os seguintes ciclos de ação que se seguiram, conforme a figura 19:

FIGURA 19 –RELAÇÃO DE CONTEÚDOS AINDA A SEREM ABORDADOS



Encontro 4

MÉTODOS DE ENSINO ABORDADOS E
A SEREM ABORDADOS

Sinalário musical em Libras:

- Relação de música e cor – a visualidade da música e configurações de boca
- Manossolfas – Kodaly, Lobos e Gomes Cardin;
- Ditados viso-musicais – rítmicos, harmônicos e melódicos;
- Dalcroze e Orff – aproximações com a pedagogia musical surda (planejamento de Carlos)
- Musicograma – adaptações viso-musicais
- Musiletrografia:
- Labanotation – Laban e a corporeidade da música (a grafia da visualidade do movimento)
- Mistura de cores – estabelecendo paletas de cores para acordes maiores, menores, aumentados, diminutos, meio-diminutos; Musicografia Braille Visual com relação com as cores
- Improvisação livre X Improvisação dirigida (Soundpaiting) – exploração sonora de instrumentos, corpo e voz por meio de gestualidades;

2:15:22 / 2:30:49

Role para ver detalhes

Vê-se que as deliberações consideraram aspectos mais práticos de estratégias de educação musical de surdos, sejam as clássicas adaptadas às realidades surdas ou procedimentos pensados pelo pesquisador em âmbito lato-sensu ou em suas próprias práticas pedagógicas. Desse modo, é que se finalizou o quarto encontro de ação do curso introdutório aplicado.

Encontro 5 – realizado no dia 27 de junho de 2022, das 19:00 às 21:00 horas.

Este encontro contou com a participação de 01 professor do curso de música EAD e 02 licenciandos em música. Dada a discussão inicial sobre ainda alguns aspectos da surdez, a avaliação do pesquisador acerca do ciclo de ação anterior ao encontro foi a de que seria necessário uma compreensão um pouco mais aprofundada sobre as perdas auditivas e seus decibéis para que os pesquisantes se aproximassem mais das possibilidades de estabelecimento entre música e surdez.

Nesse sentido, foi-lhes apresentado um vídeo espanhol sobre as percepções sonoras dos surdos a partir de suas principais perdas auditivas, intitulado “*Cómo escuchan sin y con perdida auditiva los sordos?*” Nesse vídeo, seus criadores tentam se aproximar ao máximo de formas de manifestação do que seria uma pessoa surda ouvindo a partir de suas especificidades, a fim de que as percepções dos pesquisantes, sobretudo acerca da diminuição de percepção de sonoridades agudas, para que suas noções de como os surdos percebem música e, a partir delas, pudessem estabelecer relações com suas possíveis atuações docentes musicais.

O vídeo apresentou perdas de 85 dB, compreendendo: conversas humanas com ruídos extras, em uma sala cheia de pessoas falando ao mesmo tempo; música clássica tocada por um quinteto de cordas com piano; conversas humanas em um carro em movimento; notícias de televisão; e canto de pássaros ao ar livre, todas com e sem perdas auditivas. No caso do diálogo entre duas pessoas com outras falando ao mesmo tempo, o som do diálogo desapareceu por completo e a audição, abafada, compreendeu apenas os ruídos longínquos das falas de todos os presentes na sala. No caso da música clássica, os violinos desapareceram por completo, com predominância longínqua e abafada dos instrumentos médios e graves, sendo viola, cello e contrabaixo/piano. No de conversar dentro de um carro em movimento, o som das vozes desapareceu por completo, permanecendo, igualmente de maneira abafada, o som interno da cabine do carro com ruído nas rodas do automóvel no solo, constante. No caso das notícias de televisão em uma sala,

percebe-se apenas a voz do apresentador, que era médio-grave, porém, abafada e sem definição e clareza no que estava sendo falado. No último caso, o canto do pássaro em campo aberto, por ser agudo, desapareceu por completo, sendo possível apenas a percepção de alguns silbidos longínquos e esparços.

Pedi-se que os pesquisadores inferissem percepções sobre o que ouviram. Para um pesquisante,

[...] o que deu pra perceber com a perda auditiva foi exatamente que o som agudo desapareceu, foi nítido no passarinho, porque, nos outros, foi diminuindo, assim, a intensidade sonora, mas ainda você tinha percepção lá no fundo. Agora, no passarinho, sumiu tudo.

Ou seja, baseado nas referências que receberam sobre os primeiros sons a serem perdidos nas percepções de alguns níveis de surdez, com leve a severos, até 85 dB, serem os agudos, a percepção desse pesquisante foi explicitada a partir desse referencial construído no percurso da formação. No caso do outro pesquisante, suas percepções foram ampliadas a partir de seu conhecimento prévio sobre eletrônica, quando diz

Vocês viram aqueles gráficos que apareceram? [...] aquilo é o que eu falei. A resposta auditiva ela é logarítma, ela não é linear. Então, aquela curva é exatamente o jeito que o ouvido escuta. [...] Então, o ouvido é logaritmo. A resposta de um amplificador é logaritmo, que é aquela curva que mostra aí no vídeo. Ela não é uma reta, não é uma função linear.

Nesse sentido, compreendeu-se que os conhecimentos prévios dos participantes, em um curso ou em uma pesquisa-ação, devem ser considerados no processo, pois há troca de saberes que são ampliados conjuntamente a partir de experiências teórico-práticas-reflexivas; há interação, inter/intra-relações de conceitos que horizontalizam todos os participantes, inclusive o pesquisador. Desse modo é que foram ressignificados os ciclos de ação no curso do encontro com deliberação de todos os envolvidos.

A fim de seguir-se apresentando possibilidades de conexão entre os conhecimentos prévios e os referenciais dentro da temática surdez e suas relações com a música, foi apresentado aos pesquisadores as denominadas “improvisação livre”, a partir dos estudos do livre docente da USP Rogério Costa, e a “improvisação dirigida”, em Castro (2015), em suas duas vertentes: *Soundpainting*, de Walter Thompsom, e *Conduction*, de Butch Morris, EUA. Propôs-se aos pesquisadores essas enquanto estratégias de exploração musical, primeiramente, livre, por parte do aluno surdo, onde podem experimentar instrumentos percussivos, melódicos e harmônicos, sendo mediadas suas percepções vibratórias (GLENNIE, 2003, 2019; FINCK, 2009, 2017; PEREIRA, 2016), com estimulação de amplo

espectro no que se refere à famílias de instrumentos musicais, inter-relações com tecnologias vibro-táteis (PEREIRA, 2016) ou visuais por meio de cores e efeitos luminosos.

Conforme o professor Rogério Costa (COSTA, 2013, p. 35), pode-se conceituar a improvisação livre como sendo

[...] o avesso de um sistema, uma espécie de anti-idioma. [...] na livre improvisação não há um sistema ou uma linguagem musical previamente estabelecida no contexto da qual se dará a prática musical em tempo real. Neste contexto, os territórios se interpenetram e os sistemas interagem cada vez mais, de maneira que os idiomas tornam-se mais permeáveis. Em outras palavras pode-se dizer que a improvisação livre ou não idiomática é uma possibilidade que se configura a partir de uma série de fatores dentre os quais a crescente dissolução ou permeabilidade das fronteiras entre os idiomas e sistemas musicais e o conseqüente cruzamento que se dá entre as diversas linguagens em determinados contextos da prática musical contemporânea.

Sendo assim, pode-se oferecer ao aluno surdo a possibilidade de exploração vocal ou instrumental livre sem expectativas normativas deveras musicais, segundo perspectivas padronizadas próprias da música em si, mas enquanto possibilidades expressivas que dialoguem com a contemporaneidade e, inclusive, podem utilizar-se de outras referências, nessa espécie de *anti-idioma*, proposta pelo professor. Cabe ressaltar que essa aproximação com a educação musical de surdos não é considerada por Costa (2013), mas sim, proposta para esta pesquisa como possibilidade para estabelecerem-se contatos com o universo musical, mediados pelo educador musical de surdos, que podem aproximá-lo da linguagem. Foi apresentada aos pesquisadores e debateu-se sobre a exploração livre do aluno surdo, inclusive utilizando os instrumentos e sua voz de formas não-convencionais como porta de entrada para estímulos musicais iniciais, que podem ser usados didaticamente para trabalhar-se conceitos musicais mais aprofundados com o avanço dos estudos em sala de aula de perspectiva inclusiva com a participação de todos os alunos.

A música na improvisação livre

“[...] se dá em tempo real, o tempo e o espaço se incorporam enquanto elementos fundamentais do ambiente e condicionam totalmente a performance. A improvisação apresenta também uma dimensão corporal e lúdica relevante traduzida pelas ideias de jogo e conversa. Estes elementos se introduzem como linhas de força determinantes na prática de improvisação (COSTA, 2013, p. 35-36).

O grupo pesquisante inferiu que a improvisação livre pode ser uma estratégia interessante, haja vista de que se pode conquistar a atenção do sujeito surdo para as

diferenças de percepção vibratória (GLENNIE, 2003, 2019) nas diferentes partes do corpo (PEREIRA, 2016) e se pode aproximar com trabalhos relacionados com explorações corporais-espaciais (BENARI, 2003, apud FINCK, 2009), bem como conquistar o aluno surdo em sua curiosidade sobre o universo musical. Do mesmo modo, pode-se trabalhar composições espontâneas a partir de padrões rítmicos livres e organizar partituras visuais coloridas e músicas incidentais, que podem ser gravadas e analisadas a partir de sua produção. Porém, não necessariamente escritas, mas analisadas a partir de perspectivas expressivas de modo a avaliar-se a comunicação externa de musicalidades internas surdas em relação com o espaço e, de repente, aproximá-las de explorações vocais, por exemplo. Conceitos de pulso e de ritmo (FINCK, 2009; LIMA, 2015) podem ser aprofundados e obstinatos combinados de modo a padronizar-se células rítmicas possíveis, haja vista a dificuldade com padrões mais complexos.

Foram apresentados exemplos em vídeo de improvisação livre com performances de dois grupos, nos quais participa e lidera a pesquisa o professor, livre docente da USP, Rogério Costa – MúsicaFicta e Orquestra Errante. Ambos grupos partem, segundo as descrições apontadas em um dos vídeos pela artista plástica Tarita Souza (2021), de pesquisas que visam a integração e comunicação com outras linguagens por meio da improvisação. São parte do Departamento de Música Experimental da ECA-USP e do NuSom (Núcleo de Pesquisas em Sonologia da USP). O foco da pesquisa está ligado à ideia de uma construção espontânea musical que não pode ser escrita em partituras ou programas. É um tipo de música que acontece de maneira efêmera, que existe no momento que essa é executada, com a participação de instrumentos solistas ou em conjunto, aproximando os conceitos de Costa (2013), que se comunica diretamente com a espacialidade e o contexto do lugar onde é executada a partir da subjetividade sonora de cada músico criador ou do artista de cada linguagem que participa da criação/improvisação e, por isso, é livre, pois não existe a figura de um regente/maestro.

Conforme Souza (2021, online), “[...] Nos utilizamos do improvisado para criar sonoridades, texturas, efeitos, ritmos, melodias e harmonias. O mesmo se passa com a pintura, onde o objetivo é experimentar o gesto corporal as formas abstratas, e as texturas de cores”. Nesse sentido, é que se trabalhou com o grupo pesquisante inclusive possibilidades de interdisciplinaridade com outras linguagens artísticas na sala de aula tendo a música como elemento propulsor das descobertas. Nesse vídeo, participaram a artista plástica,

intitulado “Quadro Sonoro²²”, como também duas vozes, violão, viola erudita, contrabaixo, percussão, saxofone, bateria, escaleta, teclado, piano. Foram-lhes apresentados também os vídeos “Proposta n. 2²³” e “Improviso Livre para Saxofone e Desenhos”²⁴.

Nesse encontro foram outrossim apresentadas aos pesquisantes referências da denominada “improvisação dirigida”, concebida, de acordo com Castro (2015) enquanto

[...] um sistema de criação espontânea em que um regente/juiz utiliza gestos e/ou códigos para definir diretrizes e conduzir um grupo de participantes. Também conhecido por Live Composing é, essencialmente, uma forma de improvisação na qual parâmetros estruturais são fornecidos aos improvisadores, que por sua vez escolhem o conteúdo, a forma e técnica a serem executados.

Objetivou-se apresentar essa estratégia como possibilidade para trabalho com surdos no sentido de dar-se continuidade ao trabalho de improvisação livre realizado com o aluno surdo em sala de aula. Ou seja, após dar ao aluno a possibilidade da experimentação sonora e considerar-se sua musicalidade, ainda que explorada de maneira não convencional as estruturas vocais e instrumentais, com os quais esse teve contato, pode-se trabalhar em conjunto agora padrões musicais por meio de um maestro, o *soundpainter*, regendo, por meio de gestualidades, essa exploração musical, antes livre. Desse modo, a subjetividade surda ainda seria preservada, bem como se aproximaria perspectivas visuais às sonoras com o uso de léxico de gestos aos das questões linguísticas próprias de sua cultura visual-espacial como sinalizantes.

Trata-se o *Soundpainting* de

[...] uma técnica multidisciplinar de improvisação dirigida, que pode ser aplicada a diversos campos artísticos como música, dança, teatro, artes visuais, performance, video, etc. [...] O método de Soundpainting é baseado na composição em tempo real⁵⁶, técnica com a qual o regente indica para os músicos/participantes o que devem fazer, através de um complexo sistema linguístico (CASTRO, 2015, p. 49).

Contendo por volta de 1.200 gestos em seu vocabulário, os músicos improvisadores executam a música a partir dos comandos do maestro, o *soundpainter*, que literalmente vai “pintando o som”, ou seja, é estabelecida uma relação hierárquica, cujas escolhas musicais são livres de cada músico participante, porém, comandadas as suas contribuições de acordo com o que determina seus pintor. Na construção visual musical, o *soundpainter*

²² Quadro Sonoro. *Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=prGBgfg1RLc&t=507s>.

²³ Proposta n. 2. *Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=P94rHJ48nl4>.

²⁴ Improviso Livre para Saxofone e Desenhos. *Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=zfP7oq8edN0&t=76s>.

[...] se dispõe em pé à frente do grupo e indica através de gestos corporais e/ou manuais, diretrizes, ora específicas ora abertas, que os improvisadores seguem. Desta forma, o maestro possui um grande controle sobre a composição podendo, inclusive, prever sonoridades específicas para o que indicou como diretriz (IBID., 2015, p. 50).

A partir da exploração dessa técnica de improvisação dirigida, conceitos deveras musicais podem ser trabalhados com surdos, bem como podem ser aproximados, como supracitado, algumas gestualidades próprias do *soundpainting* com os sinais termos da música (RIBEIRO, 2013) e sinais da Libras. O pesquisador, de modo a aplicar as gestualidades junto aos pesquisantes, produziu um vídeo com o léxico de gestualidades básicos do *Soundpainting*²⁵. No entanto, só foi possível apresentar o léxico e fazer correlações com o ensino musical, dado o pouco tempo para a realização da pesquisa. Nesse sentido, haja vista de que esse curso pretende ser introdutório, o intento foi o de apresentá-lo enquanto possibilidade mesmo, podendo ser aprofundado quando da aplicação do curso em si em outra contextualidade.

Em suma, o encontro se encerrou com a exibição do léxico e algumas considerações dos pesquisantes, que inferiram ser interessante as aproximações com a educação musical de surdos; no entanto, que se trata de muita informação para ser digerida em poucos encontros. O mesmo se pode encontrar no trabalho de Castro (2015), que analisou acerca da aplicabilidade da improvisação dirigida junto a discentes do curso de música da universidade onde defendeu sua dissertação de mestrado. No trabalho, o autor trabalhou com grupos de músicos discentes os léxicos do *Soundpainting*, de Walter Thompson^{26, 27} e do *Conduction*²⁸, de Butch Morris²⁹, e uma das percepções dos participantes foi a de que é difícil apreender todo o léxico³⁰ e suas aplicações semânticas das gestualidades das duas práticas em pouco tempo, essas necessitam de um trabalho continuado a médio-longo prazo.

²⁵ Léxico básico do *Soudpainting*, improvisação dirigida, produzida pelo pesquisador, sugerida para o trabalho com musicalização de surdos e exploração dirigida de instrumentos musicais em conjunto, que podem ser aproximados aos sinalários de sinais termos da Libras. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=hUtGEvGrn4M>.

²⁶ Vídeo de Walter Thompson Orchestra, com exemplo de performance de *Soundpainting*. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=341kPe1CIOW>.

²⁷ Outro exemplo das performances de *Soundpainting*, de Walter Thompson. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=XVepsh6VAsU&t=459s>.

²⁸ Seminário sobre *Conduction*, de Butch Morris, conduzido por Guilherme Peluci Castro. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=OEJNrkkumuk>.

²⁹ Performance de *Conducion*, conduzida por Butch Morris. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=CXRvHQEWQKQ&t=350s>.

³⁰ Entrevista concedida por Walter Thompson à Guilherme Peluci Castro sobre *Soudnpaiting*. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=K89TpWJUy8>.

Do mesmo modo, infere-se que o trabalho de exploração, tanto de conceitos da improvisação livre quanto os de improvisação dirigida, considerados na educação musical inclusiva de surdos, propostos por essa pesquisa, devem ser trabalhados em um curso de maneira sistemática e a médio prazo, de modo que os professores em formação possam receber os estímulos e estratégias, assimilar seus principais aspectos elementares, explorar suas aplicabilidades e praticar suas exequibilidades, conjuminadas à elementos fundamentais da educação musical de surdos paralelamente aos próprios da Libras.

Encontro 6 – realizado no dia 11 de julho de 2022, das 19:00 às 21:00 horas.

O encontro contou com a participação ativa de 01 professor atuante e de 02 licenciandos em música. Tratou-se do último encontro formativo em ação dos 06 programados para esta pesquisa e foi realizado a partir das reflexões do pesquisador acerca das ações anteriores aplicadas e referenciadas. Nesse encontro, concentrou-se em apresentar outra possibilidade de exploração visual para a educação musical de surdos a partir da aproximação com as cores do espectro de luz visível de Newton, em uma perspectiva tonal, baseada em práticas pedagógicas do pesquisador, com base nos expressos por Caznok (2008) e Basbaum (2002).

De acordo com os autores, as aproximações entre a música e referências extramusicais datam desde o século VI, compreendendo relações entre som e os planetas, denominado de “Harmonia das Esferas”, um conceito pitagórico. No que se refere às aproximações entre sons e cores, de acordo com Marks (1997) apud Basbaum (2002) data do século IV a.c, atribuída à Aristóteles. No entanto, essa relação som e cor praticamente desapareceu em toda a idade média, sendo reconsiderada na renascença com os experimentos de luz, som e cor, de Leonardo da Vinci. Do mesmo modo, o pintor italiano Giuseppe Arcimboldo (1527-1593) aprofundou os aspectos entre som e cor, estabelecendo “[...] um quadro de graduações de cores correspondentes às notas, nos quais os sons mais graves são equivalentes às cores mais brilhantes” (CAZNOK, 2008, p. 29).

Ainda conforme a autora, Marin Mersenne, Athanasius Kircher e Louis-Bertrand Castel, padres jesuítas, foram responsáveis pela transição entre os pensamentos medieval e moderno, oficializando as correspondências científicas entre som e cor, sendo o elo que reunia as perspectivas dos três padres em um só aspecto “[...] a relação das cores com as alturas (frequências) das notas musicais” (CAZNOK, 2008, p. 30).

Na investigação de Mersenne, encontram-se

[...] estudos sobre os princípios básicos do comportamento do som, relacionando matemática, física e acústica [...] Suas investigações nesse campo contribuíram significativamente para o estabelecimento da teoria da afinação temperada” (IDEM, 2008, p. 30).

Em quadro apresentado em Caznok (2008,p. 34), Kircher apud Cotte (1990, p. 27) apresenta suas relações entre som e cor sendo, aqui apontada, como texto corrente, compreendendo **Unísono** – branco; **segunda menor** – branco; **segunda maior estreita** – cinza; **segunda maior larga** – preto; **terça menor** – amarelo; **terça maior** – vermelho-claro; **quarta justa** – rosa; **quarta aumentada** – castanho; **quinta justa** – ouro; **sexta menor** – púrpura; **sexta maior** – vermelho vivo; **sétima menor** – violeta-azulado; **sétima maior** – púrpura; **oitava** – verde. Por outro lado, Castel, ainda conforme Caznok (2008) dedicou-se por trinta anos ao desenvolvimento e aplicação de um teclado ocular, que consistia em emitir cores ao tocar-se notas musicais.

Diferentes modelos foram construídos, alguns com tiras de papel colorido, outros com lâminas de vidro. Este último consistia em um cravo maior do que o normal, sobre o qual havia um quadro com sessenta pequenas janelas de vidro colorido cobertas por cortinas. Um sistema de fios unia cada tecla a uma cortina, de forma que, ao acionar uma determinada tecla, uma cortina se abria, mostrando a cor correspondente. Outra versão, feita em 1754, utilizava mais de quinhentas velas com espelhos refletores que almejavam ampliar a visibilidade das cores para um público maior (CAZNOK, 2008, p. 35)

Isaac Newton, que também foi músico, de igual maneira se dedicou a estabelecer relações entre som e cor, porém, a partir de uma perspectiva modal no modo dórico. Conforme Caznok (IDEM, 2008, p. 35), o cientista

[...] havia observado a similaridade existente entre as sete partes do espectro das cores e dos sons. Para o cientista, a base de correspondência estava assentada sobre o modo dórico: ré: vermelho; mi: laranja; fá: amarelo; sol: verde; lá: azul; si: índigo; dó: violeta.

Nesta pesquisa, apresentou-se uma correspondência entre som e cor a partir de uma perspectiva tonal de dó a si, sendo vermelho – dó, laranja – ré, amarelo – mi, verde – fá, ciano – sol, anil – lá e violeta – si. Além disso, propôs-se a mistura entre as cores luz de modo a resultarem-se cores resultantes para acordes que, combinadas entre si, resultam uma cor correspondente para cada acorde – maior, menor, aumentado, diminuto, meio diminuto,

incluindo os com sétima menor e maior – tríades e tétrades. Para a mistura de cores luz, utilizou-se um *software online*, chamado *TryColors*.

TryColors é um aplicativo online de mistura de cores. De interface simples, possui ferramentas que proporcionam misturas por meio de gotas das cores selecionadas em uma paleta. Tais misturas podem ser usadas para pinturas de paredes, trabalhos gráficos, desenvolvimento de paletas de cores para artistas plásticos, paleta de cores para tingir tecidos, projetos de figurinistas, entre outros.

Segundo informações do próprio aplicativo, foi desenvolvido pelo russo Oleg Katryshev, chefe de produtos na empresa *SegmentStream*, localizada em Londres, no Reino Unido. Desenvolve aplicativos para o Google, *softwares*, tecnologia e serviços de informação, *streaming* de dados, etc. *TryColors* está disponível na internet ou em formato de aplicativo de celular – android, iPhone, iPad e iPod touch.

Foi escolhido como instrumento para esta pesquisa por oferecer ferramentas que estruturam dados e os organizam detalhadamente. Esses dados podem ser classificados como: detalhamento das cores; pigmentos utilizados para as misturas e suas respectivas porcentagens de gotas aplicadas, dispostos em textos corridos; nome da cor gerada de acordo com sua classificação e diferentes tonalidades; demonstração por meio de imagens do “funil” passo a passo utilizado na mistura, com detalhamento gráfico das cores e suas porcentagens, dentre muitos outros dados que facilitaram as análises deste experimento.

O usuário pode utilizar as paletas sugeridas pelo aplicativo ou construir sua própria paleta com graduação de cores. A paleta pode ser salva a partir de um cadastro a ser feito na plataforma, de acesso e uso gratuitos. Outrossim, o usuário pode criar uma paleta exclusiva de cores através de suas misturas. Para cada cor gerada na paleta resultante das misturas ou mesmo nas paletas fixas sugeridas pelo aplicativo, é gerado um código de registro, constituído de asterisco e uma sequência de seis dígitos numéricos ou com letras alternadas em fonte maiúscula, que facilitam sua identificação e disposição para acesso futuro preciso dos matizes.

A priori, ao se propor as misturas, o aplicativo gera um código aproximado, que pode ser consultado digitando-se seu código provisório em campo específico. O mesmo informa que o código gerado não existe na base de dados interna do programa, porém, nos sugere a cor mais próxima da resultante assim como seu código fixo e todo o detalhamento de informações gráficas e estatísticas de todo o processo.

Para cada clique dado sobre o pigmento com o qual se deseja começar a aplicar as misturas, considera-se uma gota em proporção de 100%. Os cliques subsequentes sobre as

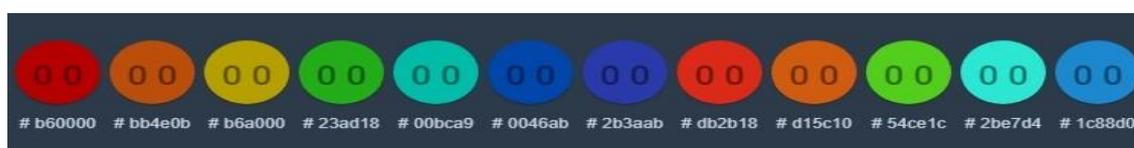
outras cores, dependendo de quantos sejam dados, fragmentam a porcentagem total inicial, sendo gradativamente e gradualmente demonstradas na tela com as alterações resultantes em suas sub-tonalidades. Finalmente obtendo-se a cor desejada, é gerado o código provisório que pode ser consultado para ter acesso aos dados da cor aproximada sugerida. Uma proporção de água também pode ser agregada à mistura, sendo a alteração da tonalidade do matiz indicada na tela, ficando essa mais suave a cada clique. A proporção de cada clique de água corresponde à 100ml de água.

Em suma, o aplicativo é bem prático e de uso simples e objetivo, com interface dinâmica organizada em tópicos que são dispostos ao usuário conforme suas necessidades. Todo o processo igualmente mostra-se bastante didático, o que facilita seu uso prático em ambientes escolares, por exemplo. Como são demonstrados os processos de misturas em detalhes repletos de minúcias, as cores resultantes podem servir como referência nos processos pedagógicos práticos de mistura real de pigmentos nas aulas de artes, logrando-se texturas precisas. Contudo, foram identificadas algumas falhas no aplicativo durante o experimento.

Os códigos gerados apresentam algumas variações de dígitos numéricos e letrados, o que demanda a anotação em tabela e relatório para que a matiz da paleta original não se perca. O círculo cromático do aplicativo, que servem de referência para as cores que se quer misturar não se apresentou muito preciso no processo de seleção dos matizes. Para o estabelecimento de cada matiz, demorou-se muito em precisar a tonalidade pelo nome da cor. Sobretudo na cor violeta puro que se queria encontrar, vários processos foram feitos objetivando-se especificamente essa tonalidade foram feitos, portanto, sem sucesso. Portanto, as duas “oitavas” de paletas de cores fixas determinadas em dois grupos – primeira oitava, tonalidades fortes / segunda oitava, tonalidades puras – se limitaram até a cor azul puro, justamente pela dificuldade em estabelecer-se um violeta puro.

Estabeleceu-se a seguinte paleta para a mistura das cores, de acordo com a figura 20:

**FIGURA 20 – PALETA PARA A MISTURA DE CORES PARA A
FORMAÇÃO DE *CORDES***



Fonte: elaborado pelo autor

Considerando-se cada cor, a partir da relação tonal, portanto, de dó a si – vermelho à violeta -, estruturou-se uma tabela de gotas, cujas unidades correspondem a cada nota de uma escala musical. Isto é, em um acorde maior de dó, por exemplo, a cor vermelha será a fundamental do acorde, a nota dó, correspondendo a uma gota de vermelho na mistura. Para sua terça, considera-se três gotas de amarelo – mi, seguido por cinco gotas de ciano – sol. Deste modo, considera-se fundamental, terça e quinta a quantidade de gotas que serão aplicadas na mistura e, a cor resultante relacionada ao acorde formado. Toda a estruturação pode-se conferir no quadro 06 a seguir.

**QUADRO 06 – ESTRUTURA PARA A MISTURA DE CORES E
FORMAÇÃO DE ACORDES DE CORES - *CORDES***

C	Cm	C+	Cdim	C*
			5	6
5	5	6	4	4
3	2	3	2	2
1	1	1	1	1
D	Dm	D+	Ddim	D*
			5	6
5	5	6	4	4
4	3	4	3	3
1	1	1	1	1
E	Em	E+	Edim	E*
			5	6
5	5	6	4	4
4	3	4	3	3
1	1	1	1	1
F	Fm	F+	Fdim	F*
			5	6
5	5	6	4	4
3	2	3	2	2
1	1	1	1	1
G	Gm	G+	Gdim	G*
			5	6
5	5	6	4	4
3	2	3	2	2
1	1	1	1	1
A	Am	A+	Adim	A*
			5	6
5	5	6	4	4
4	3	4	3	3
1	1	1	1	1
B	Bm	B+	Bdim	B*
			5	6
6	6	7	5	5
4	3	4	3	3
1	1	1	1	1

Fonte: elaborado pelo autor

Cada número apontado no quadro sugere a quantidade de gotas em cada mistura, resultando-se as cores. Em experimento de mistura para todos os acordes maiores, menores, aumentados, diminutos e meio-diminutos, resultou-se, na cor luz, a seguinte paleta de cores para cada acorde, de acordo com a figura 21.

FIGURA 21 – QUADRO RESULTANTE DE CORES PARA ACORDES

# 71A96D	C MAIOR
# 66A677	C MENOR
# 60A36B	C AUM
# 668388	C DIM
# 5D7983	C MEIO DIM
# 398172	D MAIOR
# 407C87	D MENOR
# 337F77	D AUM
# 805B56	D DIM
# 8F574B	D MEIO DIM
# 437D94	E MAIOR
# 507F9A	E MENOR
# 4B7D9B	E AUM
# 87765F	E DIM
# 80745E	E MEIO DIM
# 9F4B55	F MAIOR
# B34D4D	F MENOR
# AA4750	F AUM
# B4823C	F DIM
# B6883D	F MEIO DIM
# 9F6855	G MAIOR
# A46849	G MENOR
# AA6D55	G AUM
# 607835	G DIM
# 62803B	G MEIO DIM
# D1812E	A MAIOR
# CC8E33	A MENOR
# CC8733	A AUM
# 8B9765	A DIM
# 80936A	A MEIO DIM
# 6D8325	B MAIOR
# 668C33	B MENOR
# 6A892B	B AUM
# 5D7D6D	B DIM
# 557E72	B MEIO DIM

Fonte: elaborado pelo autor

Por tratar-se do último encontro realizado para esta pesquisa na etapa 02, foi abordado de maneira apenas teórica essa referência, o que se infere que, por tratar-se igualmente de muitas informações em tão pouco tempo, como no caso das improvisações livre e dirigida, caso seja abordada enquanto possibilidade de educação musical inclusiva de alunos surdos, essa estratégia deve ser desenvolvida de maneira prática no curso. Considerou-se relevante apresentar na pesquisa tal estratégia por essa utilizar-se de recursos tecnológicos que possam ser desenvolvidos futuramente, de repente, em âmbito de doutorado, bem como por suas relações entre as artes visuais e a música.

A segunda parte do encontro constituiu-se da apresentação de referências sobre como poderia o grupo de pesquisadores pensar em planejamentos de aula para alunos surdos, considerando as aprendizagens e diferentes meios de apresentação de conteúdos em perspectiva inclusiva. Foram, então, apresentadas apresentações acerca da Taxonomia de Bloom, com foco na estruturação das aprendizagens discentes, e o *Design Universal para a Aprendizagem* – DUA, a partir de seus três princípios.

De acordo com Costa-Renders (2020, p. 3), o DUA trata-se de

[...] uma abordagem curricular que procura apoiar professores no sentido de minimizar as barreiras curriculares e maximizar a aprendizagem para todos os estudantes, sejam eles com ou sem deficiência. Para tal, o DUA, apoiado nos estudos da neurociência, propõe três princípios balizadores do currículo acessível no sentido de oferecer múltiplos meios para: a representação (do que aprender), a ação e expressão (no como aprender) e o engajamento (no porquê aprender).

Ambas referências foram apresentadas aos pares pesquisadores pensando-se possibilidades de embasamentos para pensar-se planejamentos de aula para alunos surdos. Caso se sentissem motivados a aprofundar suas pesquisas, poderiam utilizá-las na construção de seus planos. Avaliou o pesquisador que, caso os planejamentos não apresentassem aspetos dessas duas propostas, ambas seriam usadas pelo pesquisador de modo a padronizar a apresentação dos planejamentos, estabelecendo, desse modo, um ciclo de ação a ser aplicado no último encontro, parte da etapa 03, sobre a qual discorrer-se-á na seção a seguir.

Nesse sentido é que o encontro se encerrou com a proposta de que os pesquisadores trouxessem para o último encontro alguma espécie de planejamento/proposta de aula pensando o/no aluno surdo como PAEE, fechando, desse modo, a segunda etapa de realização dessa pesquisa.

Terceira etapa de realização

Encontro 07 final – realizado em 26 de julho de 2022 – das 19:00 às 21:00 horas.

Passados os seis encontros que compreenderam a segunda etapa desta pesquisa, realizou-se um sétimo e último de modo a serem apresentados os planejamentos dos futuros professores de música, conforme supracitado, que seriam criados pelos pesquisadores nas duas semanas que o antecederam, bem como um encontro avaliativo-reflexivo acerca do processo da pesquisa enquanto forma de concretização e avaliação dos encontros que se deram.

A Jornada do Herói como estratégia de avaliação: os desafios, as dificuldades e possibilidades a partir do exercício-reflexivo dos participantes do curso introdutório

De modo a angariar dados mais relevantes, que ajudassem nessa compreensão, aplicou-se nesse sétimo encontro um exercício avaliativo-reflexivo a partir da jornada do herói (CAMPBELL, 1997; VOGLER, 1993). Considerou-se principalmente as 12 etapas do monomito, sintetizadas por Vogler (1993), conforme pode-se averiguar na figura 21 a seguir.

FIGURA 22 – MONOMITO DE CAMPBELL (1997), CONDENSADO POR VOGLER (1993)



Fonte: Expertdigital

Inicialmente, o pesquisador apresentou ao grupo de pesquisantes um *Google Forms* para que preenchessem durante a realização do segundo encontro. Todavia, na avaliação do pesquisador, o encontro demandou outras ações, ficando o preenchimento do formulário mais livre quando os pesquisantes se sentissem engajados. O único combinado era que seu preenchimento deveria dar-se até o final da realização dos sete encontros.

Terminado o sexto encontro da segunda etapa e sendo realizado o sétimo, da terceira etapa, nesse exercício o pesquisador sugeriu aos pesquisantes que respondessem oralmente as perguntas do formulário durante o próprio encontro como um exercício reflexivo. Foi-lhes informado que poderiam falar livremente sobre de que forma imaginavam as situações de aulas de música para alunos surdos, a partir das perguntas que seriam feitas, e que poderiam, inclusive, criar outros contextos caso se sentissem à vontade.

Esse processo compreendeu a formulação de perguntas para cada uma das 12 fases da jornada do herói, correlacionando situações hipotéticas de contexto educacional inclusivo de ensino musical com a presença de alunos surdos. O formulário completo pode ser conferido como apêndice nessa pesquisa, com todas as perguntas que foram feitas, correlacionando-se com a jornada do herói.

E por que a escolha da jornada do herói nesta última etapa da pesquisa, de modo a ampliar possibilidades, inclusive, de angariar depoimentos avaliativos dos pesquisantes acerca da pesquisa?

Quando da formação teatral do pesquisador, aos 19 anos tendo se mudado para São Paulo para estudar teatro em um importante centro de pesquisa, coordenado por Antunes Filho no Sesc Consolação – Centro de Pesquisas Teatrais, CPT/Sesc -, conforme explicitado no memorial acadêmico no começo desta dissertação, seu interesse em desenvolver-se na dramaturgia já era bastante grande. Como forma de ampliar as referências de seus atores, o currículo do curso e os pressupostos de pesquisa da companhia teatral - Grupo Macunaíma do CPT – era estruturado com extensa bibliografia. Os atores eram orientados a lerem filosofia, história da arte, bibliografias, metodologias, dentre outras referências, pois o pensamento do grupo era de que seus atores fossem os mais cultos possíveis e que o conhecimento gera autonomia. Os atores não poderiam ser apenas atores, mas também donos de suas criações, diretores de si próprios, dramaturgos de suas próprias cenas. E a leitura, bem como o cinema e as outras linguagens artísticas, era entendida como fundamental meio para atingir-se estágios formativos superiores.

Foi ali que o pesquisador conheceu algumas obras de Joseph Campbell (1997), como “O Poder do Mito”, uma coletânea de entrevistas dadas pelo autor sobre sua pesquisa, e “O Herói de Mil Faces”, onde a jornada do herói é parte. As 17 fases do monomito de Campbell foram condensadas em 12 fases por Christopher Vogler (1993) para escrever roteiros de cinema, consideradas em sua obra “A Jornada do Escritor”. No

CPT, o pesquisador e todos os atores tinham que apresentar cenas teatrais toda semana, dentro do denominado “*Pret-à-Porter*”, cenas de “naturalismo”, que tinham como objetivo a explicitação dos processos formativos individuais dentro dessa ideia de ator autônomo que escreviam suas próprias cenas. E a jornada do herói era uma das referências para a criação dramatúrgica.

Sendo assim, a jornada do herói foi utilizada nesta pesquisa como um exercício reflexivo metafórico que objetivou estimular os pesquisantes a criarem ficticiamente contextos que provavelmente viverão em suas jornadas docentes em sala de aula de perspectiva educacional inclusiva, de modo que pudessem transferir produtos de suas imaginações para suas realidades possíveis adiante, resultando ações mais inclusivas em detrimento de integrações ou mesmo exclusões.

Contextualizadas as referências, bem como explicitadas as intenções teóricas acerca do uso dessa estratégia com o grupo pesquisante em ação, parte-se agora para as evidências oriundas das inferências de cada um dos dois participantes nesse dia, seguidas por avaliações objetivas dos pesquisantes acerca de toda a pesquisa. Serão apontadas, a seguir, algumas inferências gerais acerca das considerações dos pesquisantes.

A primeira pergunta foi correlacionada à primeira fase da jornada, o Mundo Comum: qual é a tua zona de conforto na sala de aula de música antes da chegada dos alunos surdos? Descreva como seria a tua turma, assim como outros detalhes, que descrevam exatamente qual é o contexto de tua sala de aula que dominas e reges. Quais as rotinas e outros detalhes que você pode criar? Qual a aula de música que você dá - instrumento, canto, outro? Quais estratégias você costuma usar para fazer teu trabalho acontecer? Tuas estratégias costumam funcionar todas?

Para o denominado Pesquisante 01, seu mundo comum seria uma sala de aula com sala ambiente. Nela, ele estaria acostumado a dar suas aulas com todo o material disposto,

[...] não como acontece na escola, que eu precisaria, por exemplo, estar levando instrumento, organizando a sala... tudo isso aí demanda muito tempo, né, a gente perde muito do momento de aula. Então o ideal seria ter uma sala realmente ambiente, onde já tivesse realmente os instrumentos, que já tivesse todo o material onde eu pudesse chegar lá e organizar os alunos e começar a aula.

Já para o denominado Pesquisante 02, seu mundo comum seria uma sala de aula constituída por alunos interessados,

[...] porque, ir pra sala de aula pra fazer empurrado não vai render nada, né, aí... é um problema bem sério, porque tá fazendo pra cumprir tabela, né. Eu acho que os alunos que estudam música deveriam ser peneirados se realmente ele quer estudar música, se música é pra ele, né, porque as vezes eles não querem estudar música, ele querem estudar outra coisa, pode ser, sei lá, pintura, escultura, música não é pra ele, né, aí teria que fazer uma peneira ou ver aí o que ele gostaria realmente de fazer na área de artes, porque né... inclusive ele até poderia ter habilidade pra arte, mas não pra música.

No entanto, na visão do pesquisante 01, esse mundo comum que ele imagina pode considerar um professor de música que passa a entender que sua prática entrou em rotina, que inclusive o paralisa diante de certos desafios.

[...] pelo fato de recursos, esse mundo comum vai se tornando assim tão desgastante no seguinte sentido, porque acaba ficando só na rotina, sem a possibilidade de desenvolver uma coisa mais aprofundada. [...] é onde começa a te dar aquele desânimo, porque você não consegue avançar ou por falta de interesse, porque não são todas as pessoas que têm esse interesse, ou por falta de recursos, ou por falta, às vezes, até pela falta de conhecimento mais específico do professor. Por exemplo, no começo, antes de começar a fazer o curso. Imagina se eu entro na sala e tem um deficiente auditivo, pronto, eu já vou entrar em pânico. Hoje existe essa possibilidade de eu poder desenvolver de uma forma melhor.

Fica evidente que o exercício imaginativo do pesquisante 01 faz com que ele se veja transformado pelos ciclos de ações trabalhados, comparando com sua realidade de não conhecedor das possibilidades de ensino musical a alunos surdos antes do início da pesquisa.

A segunda pergunta foi correlacionada à primeira fase da jornada, o Chamado à Aventura: de que forma você, professor, se dá conta de que te encontras no mesmo lugar e sentes que precisa fazer alguma coisa para mudar, porém, ainda não sabe o que exatamente? E como o aluno surdo, que representa o chamado à aventura, chega até a tua sala de aula? Quais as tuas reações, emoções, pensamentos, medos, etc?

Para o Pesquisante 01, *Eu acho que seria sair da zona de conforto*. Durante a construção imaginativa, faz uma relação com um fato verdadeiro que aconteceu consigo quando, ao dar aulas de música na escola onde trabalha para crianças, foi convidado para se apresentar fora da escola com seu grupo.

[...] quando nós fomos convidados, eles estipularam determinadas músicas que nem sempre eram do meu repertório. Então, eu tive que mudar o repertório, tive que tirar essas músicas, tive que tirar as crianças daquele ambiente, fazer os preparativos, porque quando a gente é convidado pra fazer essas apresentações, as expectativas das crianças era muito maior, porque eu estimulava 'vamos cantar fora', mas você sabe, as crianças

adoram aparecer. Então, eu não podia decepcioná-las. Quando eu precisei sair dessa zona de conforto preparar um outro repertório, outro tipo de música, outro tipo de repertório, isso foi um chamado a aventura.

Para o Pesquisante 02, o chamado à aventura não é apenas para o professor, mas também para os alunos. Tem o professor que [...] *tentar estimular o aluno pra ele mostrar algo novo, ele pesquisar também. Porque ele fica muito cômodo lá sentado ouvindo o professor. Né, a tal da educação bancária, ficar sentado lá, ficar escutando, escutando, escutando, ele não toma atitude pra nada, né.*

Percebendo que as situações imaginadas não consideravam a chegada do aluno ou dos alunos surdos em suas turmas, o pesquisador lhes deu um estímulo. Eles estariam como professores ensaiando para uma apresentação, seja de coral ou de instrumentos, e a diretora da escola lhes anuncia que três alunos surdos foram matriculados e participariam de suas aulas de música. Soma-se a isso o fato de que a escola receberá a visita de um secretário da educação de modo a conhecer de perto algumas ações inclusivas naquele espaço.

Colocadas essas duas situações, partiu-se para a terceira pergunta, correlacionada à terceira fase da jornada, a Recusa do Chamado. Perguntou-se: supondo que provavelmente você teria medo deste processo ou mesmo que este não seria algo cômodo para você, de que forma você expressaria a tua, aparente ou dissimulada, recusa a este chamado? Qual ou quais seriam as tuas reações ou ações diante deste desafio tremendo? Como seria este processo inicial?

Segundo o Pesquisante 01, o propulsor de sua recusa seria o [...] *o medo diante do novo*. E esse medo se justificaria pelo próprio contexto colocado pelo pesquisador, resultando dois diferentes medos nos contextos conflitantes. Dois alunos surdos chegariam na turma para participarem das aulas de música, não tendo ele preparação suficiente para musicalizá-los. E a urgência na apresentação para o secretário de educação limitaria o alcance de múltiplos focos, o que provavelmente, a priori, caracterizaria alguma espécie de integração inicial desses alunos em sala, não considerando-os na apresentação. Outras estratégias seriam necessárias para, deveras, incluí-los.

Óbvio, não falaria que eu não ia dar aula pra eles, mas a primeira questão da coisa na recusa, talvez eu diria pra diretora [...] que eu não teria tempo hábil pra fazer a apresentação do grupo. Eu não ia expor. Eu, como professor, não posso negar, eu não teria competência pra preparar esses alunos. [...] Ou simplesmente eu falaria: nesse momento eu não consigo, porque eu não tenho estratégia pra fazer com que, em uma semana, eles participem. Eu iria falar pra ela que eu não teria tempo hábil pra fazer a apresentação.

Para o Pesquisante 02, sua recusa ao chamado se expressaria em alguma estratégia de incluir os alunos surdos na apresentação com o que ele chama de improvisação, dada a demanda emergente. Isto é, sua recusa seria expressa consigo mesmo no sentido de recusar-se a não ao menos tentar, de alguma forma, considerar a chegada dos alunos surdos não apenas na sala de aula, mas em sua apresentação. Faria certos processos integrativos dado a falta de tempo hábil para consolidar-se certos processos inclusivos iniciais, necessários para o acolhimento dos alunos em sala de aula.

[...] talvez aí a gente vai ter que dar uma de brasileiro, dar uma improvisada. Vamos dizer assim que eu tivesse um grupo de crianças que escutam, normais, e elas batem palma e batem pé no meio de uma música. Então, emergencialmente, eu pediria para os surdos copiarem, porque eles estão vendo, pra poder se integrar, num prazo muito curto de tempo, né, ou seja, não vão fazer muito, mas não vão ficar sem fazer nada, né. Não refiná-los por falta de tempo. Ter uma semana é uma coisa, ter três meses é outra. Então, emergencialmente, eu pediria para os surdos copiarem pra eles se integrem com eles, mesmo se eles não tivessem pra eles se integrem. Então, copiar por visão [...].

As duas perspectivas imagéticas, cada qual à sua maneira, definem aspectos atitudinais na quarta pergunta, correlacionada à quarta fase da jornada, a Visita do Mentor. Perguntou-se: o que acontece ou quem te ajuda a criar coragem para enfrentar este desafio, talvez o maior de tua vida? Conforme um pesquisante, [...] *Pra mim, esse mentor seria uma palavra: parceria.* Ou seja, para o pesquisante, fica claro seu entendimento de que, para que haja inclusão, é necessário o estabelecimento do que Libâneo (2003) denomina enquanto movimento instituinte. São as parcerias que devem ser estabelecidas entre todos que ocupam os dispositivos (FOCAULT, 2008), sobretudo os pares. Para outro pesquisante, o mentor seria a presença do tradutor/intérprete de Libras, ou seja, outra espécie de parceria. E reforça que, para ele, é fundamental que haja uma língua de instrução de modo que relações sejam estabelecidas entre os atores em contexto, bem como percebe a falta de preparo de professores em geral para lidar com os surdos ou com deficiências em geral (DUARTE, 2022; LOPES; SCHAMBECK, 2014; LIMA, 2015; PEREIRA, 2016; SÁ, 2008).

Você vai precisar de um tradutor literalmente pra chegar nos alunos e poder fazer com que eles vão interagir com você. [...] O tradutor, pra mim, nesse momento, seria assim o mínimo, o essencial. Porque você vê, os professores, a maioria na verdade, não sabe Libras; eles vão precisar de alguém pra traduzir. Você imagina, você não vai ter um professor de matemática sabendo Libras, história, geografia, português, química, seja

lá o que for, você não vai saber. Você sempre vai precisar da figura do tradutor.

Sobre qual seria o momento em que os pesquisadores aceitariam de fato o desafio e passariam a espécie de portal para o mundo especial, onde encontrariam inimigos e aliados e se aproximariam da caverna oculta de seus objetivos, para um pesquisante, esse portal a ser atravessado seria [...] *vencer o medo... atender a expectativa do aluno. Motivação.* Para o outro pesquisante,

[...] eu acho que é como se tivesse um risco de giz no chão pra mim. Você colocar o pé do outro lado, você romper barreiras... o outro lado vai estar vendo você, no caso, o aluno surdo: alguém estaria interessado por eles. Então, é como se fosse o limite um risco de giz no chão, você vai colocar o pé do outro lado. Vai ter que ter coragem, e o outro lado do giz vai estar te observando, que você vai estar tendo atenção por ele, é uma questão humana.

Fica entendido pelo pesquisante que atravessar esse limiar é o próprio professor desenhar sua risca de giz no chão, de modo que, ainda que passe para o mundo especial, será observado por seu par no contexto, o próprio aluno surdo. E isso determina o jogo, bem com suas regras, que podem estabelecer quem serão os inimigos do docente ou os aliados. De acordo com o outro pesquisante, o desenhar essa risca marca a atenção ou a ação docente de sair de sua zona de conforto para adentrar no rol das dificuldades, vencidas as etapas dos desafios.

O maior teste seria você sair dessa zona de conforto pra enfrentar a realidade que você está vivenciando, de estar com alunos surdos ali. Os aliados seriam as pessoas parceiras que estariam me ajudando. Os inimigos seriam... o pior inimigo seria a desmotivação e a falta da pessoa querer fazer, ela se acomodar. O que dá medo é... quando você começa a fazer as coisas, você até vai com boa vontade e nem sempre dá certo.

Novamente o aspecto instituinte aparece forte nas noções de parceria enquanto aliados nesse processo de educação musical inclusiva do surdo, ou os inimigos serem retornos às velhas crenças antes da aceitação do desafio, que retrocedem alguns passos dados. É o que aponta o outro pesquisante quando coloca a questão da falta da percepção de som enquanto um limitador.

Inimigo... a falta de som é um grande inimigo, que nós não estamos acostumados com isso. Ou não ter como se comunicar com eles. Por isso recai sobre alguém que sabe Libras. Tem que ter parceria, se comunicar

parceria pra você conseguir transmitir a sua ideia pra eles interagir no mundo normal com a gente. Parceria sempre... romper modos pessoais.

Aqui, a noção de parceria é entendida pelo pesquisante como a estabelecida com o próprio aluno surdo como parceiro de processo, um aliado. Porém, para que tal parceria seja estabelecida, faz-se necessária uma verdadeira comunicação que a consolide, entre docente e discente.

Em suma, nesse exercício reflexivo, o entendimento dos pesquisadores é que se deve ensinar música de fato ao aluno surdo por meio de parcerias e de alguma comunicação estabelecida com o aluno, ainda ou principalmente, que seja com o intérprete de Libras, ou mesmo que essa parceria seja estabelecida com o próprio aluno surdo. E a aprendizagem musical mostra-se enquanto objetivo central, bem como o conhecimento que o herói docente partiu em busca, de si mesmo, compartilhando conhecimento quando de seu retorno ao mundo comum, transformado. Para eles, de acordo com um deles, o objetivo é

[...] conseguir passar alguma coisa pro surdo, que realmente seja aproveitável. [...] Um aluno surdo, tocando uma música no teclado e a música saindo direito, é um grande objetivo alcançado. Uma musiquinha simples que fosse, ele aprender o movimento da mão, isso independe dele ser surdo ou não, ele tocar essa música direito dentro da sensibilidade dele.

Percebe-se que os pesquisadores trazem para seus discursos a aceitação ao desafio de educar o aluno surdo, embora ainda tragam perspectivas educacionais utilizadas para alunos ouvintes. Infere-se que isso se deu justamente por não terem os pesquisadores tido alguma espécie de experiência docente real com alunos surdos, haja vista de que o exercício resultou questões hipotéticas. É por isso que, após a realização do exercício, o pesquisador buscou saber deles aspectos avaliativos de como foi todo o processo.

Este encontro contou com a participação de 02 licenciandos em música EAD. Iniciou-se com a apresentação de uma proposta de aula de saxofone para aluno surdo, compreendendo conceitos básicos sobre o instrumento e sua preparação para utilização, bem como a interação com recursos tecnológicos que pensou para trabalhar conceitos de pulso e afinação. Pensou em 04 aulas, com duração de uma hora cada uma.

Quanto aos objetivos da aula, considerou apresentar ao aluno com surdez (qualquer nível) o instrumento saxofone, como também demonstrar princípios de teoria musical através da Libras (caso aluno tenha conhecimento e domínio) e suas figuras musicais; apresentar visualmente ao aluno que expressões corporais ajudam na marcação de pulsação

(Palmas e batidas de pé); utilizar como recursos tecnológicos para trabalhar-se conceitos de afinação do instrumento e conceitos de pulsação um metrônomo com luzes tipo LED e afinador (Combo), bem como microfone de contato para captação das vibrações no metal do instrumento e posterior observação do som registrado; questionar o aluno com surdez se esse sente as vibrações de cada nota soprada.

No que se refere ao conteúdo a ser trabalhado, o pesquisante propôs aspectos referenciais sobre a montagem do instrumento para uso, ensino inicial do dedilhado básico do instrumento, a emissão dos primeiros sons e observação à reação do aluno com surdez, avaliação por parte do professor quanto a situações emocionais, como stress ou alegria, por sentir sons e observação de expressões faciais do aluno.

Quanto aos procedimentos/orientação didática proposta, o pesquisante destaca: orientar cuidados com o instrumento e a conscientização da delicadeza na construção do mesmo, bem como sua higienização pós-estudo, como lavagem de boquilha e palheta; solicitar ao aluno que expresse o que sentiu e o quanto sentiu dos sons emitidos no instrumento de sopro; registrar o progresso das aulas em vídeo, comparando-se com o logrado em aula anterior, caso o aluno permita gravação; constantes orientações para as realizações das próximas aulas e apresentar novidades no processo de aprendizagem. Quanto a metodologia, sugeriu o uso do método “*Rubank Elementary*” para Saxofone. Como síntese da proposta, propõe que, a cada lição, seja incentivada a continuidade da exploração do instrumento a partir de alguma novidade e foco em aspectos de seu progresso/resultados.

Analisa-se e avalia-se que o pesquisante se utilizou de referências apreendidas nos encontros para pensar estratégias para alunos surdos, com foco no instrumento com o qual desenvolve prática docente. Nota-se que o recorte contextual que considerou para a atuação com aluno surdo compreende que ele saiba Libras, ou ao menos tem noções gerais sobre aspectos da comunidade surda, apresentando o instrumento saxofone em aula. O mesmo se pode constatar quando propõe ensinar ao aluno aspectos elementares de teoria musical através da Libras. Cita, inclusive, diferenças de identidades surdas ou faz distinção entre surdo e DA – deficiência auditiva, quando aponta “*caso o aluno tenha conhecimento e domínio*”, no caso de uso ou não uso da Libras por parte do aluno surdo. Isso demonstra que esse vocabulário técnico-referencial específico foi apreendido no pós-processo do curso. Sendo assim, pode-se inferir que o pesquisante ampliou, para além das concepções sobre música, seu referencial sobre questões surdas socioculturais identitários.

Aponta, também, a estratégia do que ele denomina enquanto *apresentação visual* das bases de teoria musical. E a cultura surda é predominantemente visual (PERLIN, 2008;

QUADROS, 2003; STROBEL, 2008; SKLIAR, 1998). Infere-se que seu vocabulário especialista, da mesma forma, ampliou-se consideravelmente. Vê-se tal como no próximo objetivo que apresenta [...] *mostrar ao aluno, que expressões corporais ajudam na marcação da pulsação (palmas e batidas de pé)*. Essa aproximação corporal, conforme apontada por Barrin (2003, apud FINCK, 2009), bem como o lembrado e apontado por Finck (2009) acerca da necessidade de aprendizagem de noções sobre pulso em música de modo a potencializar-se a educação musical do surdo, conjuminada com os corpos, outrossim foi trabalhada durante o curso, e percebe-se essa apropriação conceitual do pesquisante no pensamento de objetivos pedagógico-musicais.

Outro aspecto apontado pelo pesquisante enquanto objetivo é a utilização de recursos tecnológicos em sua proposta de atuação – metrônomo com luzes tipo LED e afinador, bem como microfone de contato para a captação das vibrações do metal do instrumento. Vê-se que considerações acerca da visualidade dos surdos uma vez mais foram empregadas e as vibrações também, bem como o cuidado que propõe com a relação com seu aluno, próxima, quando objetiva *questionar aluno com surdez se sente vibrações*. Infere-se que os objetivos propostos pelo pesquisante estão totalmente em consonância com os conteúdos abordados no curso introdutório, pois seu vocabulário específico apresentou ampliações.

Nota-se, outrossim, uma relação que o pesquisante faz entre os conteúdos abordados nos ciclos de ação e as experiências com seu filho com deficiência. Em um dos encontros, o pesquisante relatou suas vivências, afirmando que seu filho estabeleceu alguma espécie de comunicação com seu som, sua música. E alia as reações que seu filho tinha - emocionais-afetivas, de crises, de convulsões que apresentava – às determinadas músicas que tocava. Pensando estratégias com alunos surdos, ele propõe essa observação, a com foco em aspectos sensoriais emotivo-afetivos com as experiências musicais. Infere-se, com isso, que o pesquisante alinhou suas experiências com as adquiridas em curso, estabelecendo desdobramentos de possibilidades.

Avaliou-se que todos os conteúdos apresentados enquanto ciclos de ação nos seis encontros realizados na segunda etapa ampliaram sim as referências dos professores pesquisadores, explicitando transformações conceituais sobre as múltiplas relações possíveis entre música e surdez, bem como sobre o que é/seja música. No entanto, a absorção de todas as referências, trabalhadas nas ações, não consolidaram seguranças o bastante por parte dos pesquisadores de modo que pudessem construir autonomamente tantos planejamentos de aula de música para alunos surdos. Isso leva a compreender-se que, se a pesquisa fosse realizada de forma presencial, ter-se-ia resultados distintos, pois

a aplicação das experiências teria se dado de modo mais aproximado. O contexto à distância facilita muitos aspectos, tais como amplos alcances; porém, limita outros, que poderiam ser angariados no contato.

Por outro lado, embora só tenha havido um planejamento específico de aula pensando especificamente para o aluno surdo, apresentado por um pesquisante, outros planejamentos e propostas foram trazidos pelo outro pesquisante durante a segunda etapa da pesquisa, conforme explicitou-se na seção anterior. Isso demonstra que o envolvimento desses dois pares pesquisadores foi bastante grande durante todos os encontros e colaboraram para a compreensão que se buscou com esta pesquisa: a de como um curso pode ampliar as concepções sobre música de modo a atuar junto do aluno surdo para além do som.

Mediante os dados analisados, em seus processos de análises se demonstraram potencialmente relevantes para a criação e a preparação deste curso que foi aplicado, haja vista de que as análises das concepções musicais dos professores:

- Levaram à compreensão acerca das intenções de práticas pedagógicas, caso esses professores tivessem alunos surdos em suas salas de aula – como se dão ou se darão esses processos -, a partir de suas concepções sobre o que é/seja a música no sentido de que, conceituar uma linguagem tão subjetiva é, por si só, já um desafio, de acordo com os pesquisadores;
- Explicitaram preocupações sobre o como deveria dar-se ou dá-se as práticas educativas com alunos com deficiência, haja vista o apontamento de não formação específica para lidar com esse alunado em sala de aula, sobretudo no que se refere à música, e isso demonstra que há dificuldades nos/dos processos já no pensar tais práticas educativas;
- Denotaram que, ainda que as expressões faciais ou tons de voz se modifiquem diante da pergunta “quais seriam suas estratégias de ensino musical junto a alunos surdos em perspectiva inclusiva”, suas inferências se manifestam fenomenologicamente enquanto possibilidades de esforços reflexivos de perspectivas para a educação inclusiva.

Imbuindo-se de algumas compreensões acerca das trajetórias formativas dos participantes, bem com algumas de suas concepções sobre o que é/seja a música, partiu-se para a preparação da criação do curso que foi aplicado.

5.1 A criação de um curso de formação em formato de *e-book* com *links* em vídeo clicáveis - o produto educacional

Apresenta-se como Apêndice A neste trabalho o produto educacional que resultou desta pesquisa. Trata-se de um curso de formação, cujo objetivo é fornecer alguns aspectos e discussões sobre a educação musical inclusiva de surdos, intitulado “Formação de Professores para a Educação Musical Inclusiva de Surdos: um curso introdutório”.

O curso foi organizado em três partes e surgiu dos ciclos de ações aplicados nos seis encontros realizados na segunda etapa e no último encontro da sétima etapa. Essas três partes compreendem a primeira, que visou apresentar aos participantes bases referenciais sobre o que é/seja o sujeito surdo, bem como as duas perspectivas – clínico-patológica e socioantropológica –, que organiza o pensamento dos estudos surdos. Identidades surdas, diferenças entre língua e linguagem na Libras, cultura visual, a noção da diferença, e não deficiência, que situam socialmente os sujeitos surdos, como também se Libras é universal, se existe surdez total ou silêncio total, discussões sobre a musicalidade surda, relações possíveis entre música e surdez, referências de músicos surdos, enfim; a ideia é apresentar aos participantes o que é a surdez e suas principais noções.

A segunda parte foi constituída de uma relação de *links* em vídeo de sinais em Libras relacionados à área da surdez, organizada por família de instrumentos, sinais termo de teoria musical, naipes de cantores, estilos musicais, dentre outros. Esses sinais foram criados pelo pesquisador em outros processos e compartilhados no curso, bem como apontou-se no curso trabalhos acadêmicos de outros pesquisadores que se dedicaram a isso, tal como Ribeiro (2013). Já a terceira parte compreendeu os ciclos de ações aplicados durante a pesquisa, que se debruçaram sobre as metodologias, adaptadas ou originais, para o ensino de música de alunos surdos em âmbito inclusivo.

Chegou-se nessa organização em três partes a partir das compreensões para o problema estabelecido para esta pesquisa, que se concentrou no como um curso introdutório ampliaria as concepções musicais dos participantes, haja vista de que acredita o pesquisador, bem como os trabalhos apontados na revisão integrativa deste trabalho, que, para trabalhar-se música com alunos surdos deve partir-se de relações aproximadas com o universo de modos de ser e estar surdo. Não se deve ensinar música ao aluno surdo como se ensina ouvintes, pois seu modo de comunicar-se com o mundo e as realidades, objetivas ou subjetivas, é constituído por outra modalidade de língua, é uma cultura própria.

Nesse sentido, é que uma das compreensões para esse problema é o de que um curso de formação de professores em formação inicial, no caso, como neste trabalho apontado, compreendendo aquele que nunca ensinou a linguagem para um surdo, é fundamental que

esse docente entre em conexão com essa cultura e seus aspectos basilares. Entendeu-se que é necessário contato com a língua, ainda que mínimo por se tratar de um curso introdutório, de modo que se estabeleçam relações diretas entre professor e aluno. Isto é, não se pode ensinar o surdo sem o mínimo de intimidade com ele desenvolvido. Por isso, pensou-se a primeira parte.

Pensou-se a segunda parte para que o professor tenha contato com a subjetividade visual da linguagem musical que esse ensinará para que esse amplie seus modos de “ouvir”. Na terceira parte, entendeu-se que algumas práticas, aliadas às teorias, deveriam ser apresentadas de modo a suprir demandas de “como” trabalhar-se música junto a esse alunado. E que essas referências fossem em vídeo, a fim de que o docente em formação – inicial, continuada ou em serviço se envolva com as discussões e que possa se inspirar para pensar as estratégias, ainda que se reforce que não se tratam de receitas prontas, e isso cabe-se ressaltar. Trata-se de caminhos possíveis para que se diminuam as dificuldades e se encorajem as aceitações para o enfrentamento dos desafios que esse universo apresenta.

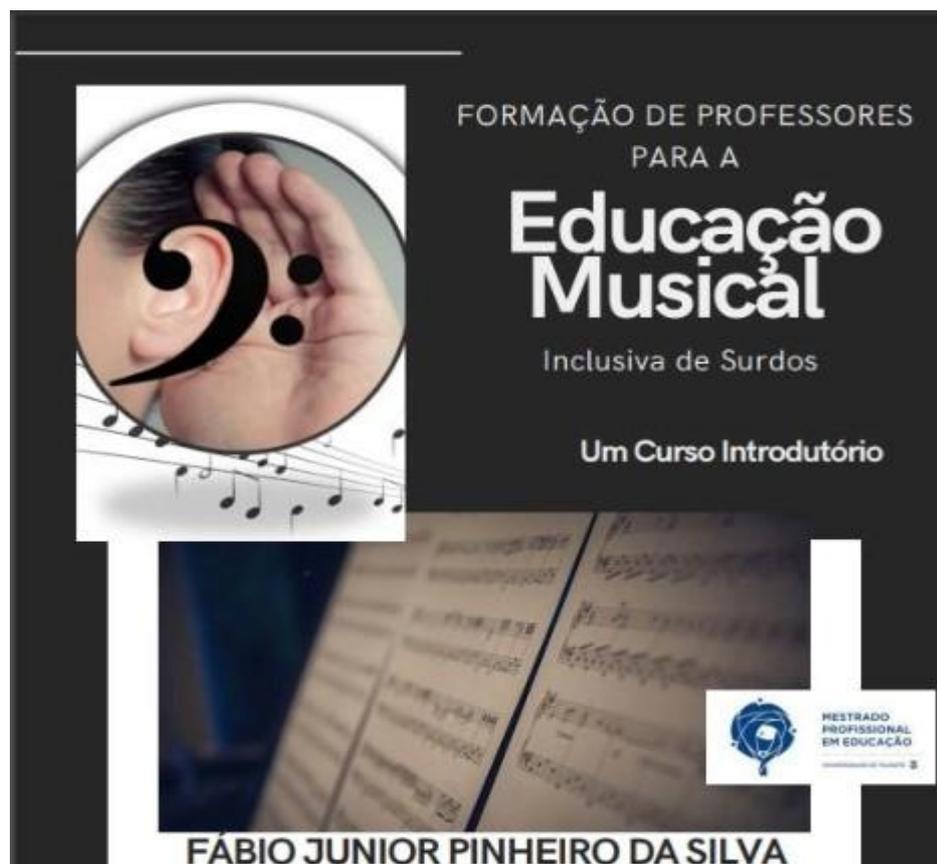
Esse produto, portanto, trata-se de um curso introdutório para a formação de professores de música para atuarem com alunos surdos em três partes e é apresentado aqui em formato de *e-book* com *hiperlinks* em vídeos, hospedados no canal do YouTube do pesquisador, bem como por textos norteadores que os apresentam. O *e-book* foi desenvolvido no programa Canva e salvo no formato PDF, cujos links dos vídeos são clicáveis, tendo sido acoplados aos ícones do YouTube para os devidos acessos.

Além dos autores elencados e enleados quando da revisão integrativa apresentada neste trabalho, foram trabalhadas metodologias de ensino musical a partir de autores como Zoltan Kodaly, Heitor Villa-Lobos, Gomes Cardim, Joss Wytack, Carl Orff, Walter Thompson, Butch Morris, Dalcroze, dentre outros.

5.2 Detalhamento do curso “Formação de Professores para a Educação Musical Inclusiva de Surdos: um curso introdutório”

O *e-book* produzido encontra-se em dois formatos: no formato PDF, que poderá ser baixado na íntegra por meio de um *link* hospedado no Google Drive, de acesso aberto e irrestrito, bem como no formato igualmente em PDF, porém, hospedado no site produzido para o curso.

FIGURA – CAPA DO PRODUTO EDUCACIONAL RESULTANTE



Fonte: elaborado pelo autor

No *e-book*, antes do acesso aos vídeos clicáveis, consta uma apresentação das três partes do curso, bem como um vídeo igualmente de apresentação geral de seus elementos e estrutura.

Na primeira parte, intitulada “Alguns aspectos sobre a surdez e sua relação com a música”, são trabalhadas referências gerais sobre o universo da temática. E segue, em cada página adiante, um vídeo com durações variáveis, abordando e discutindo aspectos referentes à relação música e surdez. O primeiro vídeo intitula-se “Existe surdez total ou silêncio total?”, seguido por “Alguns aspectos sobre a surdez de Beethoven”. Constam também vídeos que discorrem “Sobre as identidades surdas e como os surdos não são todos iguais”; “O sistema auditivo e como sistematicamente ouvimos – partes 01 e 02”; “Como seria ouvir com e sem perda auditiva”; “Evelyn Glennie, uma referência de musicista erudita surda”; “SignMark, referência de músico surdo sinalizante do Hip-Hop e do Pop”; “Música surda, um quarteto manual de surdos sinalizantes”; “Bixa muda, uma cantora surda sim!”; “Um coral de surdos chilenos cantando Mozart”; dentre muitos outros, todos com foco nas relações entre a música e a surdez.

Na segunda parte do *e-book*, intitulada “Sinais em Libras para a área da música”, pode-se conhecer sinais-termo, organizados em um sinalário (vocabulário de sinais), todos dispostos em famílias de instrumentos, naipes vocais e estilos/gêneros musicais. São sinalizados dentro da família de percussão os sinais de agogô, alfaia, atabaque, berimbau, sinal de caixa, castanholas, caxixi, pandeirola, pandeiro, dentre outros. Na família de sopros-madeiras, são sinalizados os sinais de clarinete, contrafagote, corne inglês, fagote, e assim, todas as famílias são contempladas, na prática.

Na terceira parte, intitulada “Metodologias originais e adaptadas de ensino de música para surdos”, são debatidas e demonstradas algumas estratégias de ensino musical para sujeitos surdos, tais como reflexões sobre planejamentos, propostas de adaptações metodológicas, análise de casos de ensino, configurações bucais para o solfejo surdo de figuras musicais e suas durações, configurações de boca táteis, relações entre cor e música a partir do espectro de luz visível de Newton em uma perspectiva tonal, o uso de manossolfas e sinalizações de acordes musicais, e vários outros aspectos e elementos.

Como já supracitado, o produto educacional encontra-se neste trabalho hospedados em Google Drive e no site criado como resultado e contribuição desta pesquisa para a problemática.

Além das compreensões as quais se chegaram para a formatação do protótipo deste curso, aqui apresentado como apêndice A, pergunta-se se, por fim, se compreendeu o como um curso introdutório, com foco na educação musical inclusiva de surdos, pode ampliar as concepções sobre o que é/seja a música, para a atuação com alunos surdos? Infere-se que sim. E como? O como, ou os “*comos*”, serão explicitados na seção a seguir como síntese desta seção de resultados e discussões.

6 A COMPREENSÃO DO PROBLEMA DEFINIDO PARA ESTA PESQUISA

O principal pressuposto da pesquisa-ação, conforme Thiollent (1986), é a transformação dos atores nela envolvidos. O que se pode compreender enquanto transformação dos pesquisantes após a realização desta pesquisa? Para o Pesquisante 01, o processo foi dinâmico e interessante, ainda que todo realizado virtualmente. Sua transformação é a de ampliação referencial sobre as possibilidades de ensino musical para alunos surdos por parte, do que denomina, pessoas comuns (os professores de música que não sabem Libras). Para ele, a comunicação com o surdo é imprescindível para que se logre resultados mínimos. Ou seja, em sua concepção, um intérprete de Libras seria competente para ensinar música ao aluno surdo, pois a comunicação se estabelece, o que sugere que os professores de música igualmente precisam dominar a Libras para que um mínimo de comunicação esteja presente no processo. Afinal, é o professor de música quem conhece estratégias de ensino musical, que poderão ser transpostas didaticamente para a língua de sinais.

Após sua participação nesta pesquisa, compreendeu que se faz necessário conhecer-se as possibilidades e que professores igualmente podem fazê-lo, estabelecendo redes de apoio entre a equipe pedagógica e os próprios alunos surdos.

O processo foi bem dinâmico mesmo, porque se você for pensar o resultado de um trabalho feito virtualmente, pra você conseguir prender a atenção do público por mais de três horas é porque realmente foi bem dinâmico e interessante. A questão da mudança foi transformadora, porque assim, lógico que eu sabia que era possível, mas eu nunca imaginei que com pessoas comuns, imaginava eu que... Vamos supor, um intérprete de Libras conseguiria fazer, mas não pessoas comuns como a gente. A partir do momento que você expôs toda a situação, você mostrou que é possível. Lógico que a gente precisa estudar muito pra trabalhar com tudo isso com mais competência, mas já é um ponta pé inicial, que a gente sabe que realmente isso é possível, que a gente é capaz. Falta agora estudar e pegar essas metodologias, essas estratégias corretas para que a gente consiga ter uma aprendizagem mais eficiente.

Para o Pesquisante 02, sua transformação encontra-se no rol do que denomina de cultura, entendida como uma transformação conceitual musical menos formalista e mais de vertente referencialista, ou seja, sua transformação se aloca na ampliação de suas concepções sobre a música para além do som.

Olha, a coisa mais curiosa que eu vi foi quando você fez a propaganda aí do teu mestrado, porque eu não sabia que existia música pra surdo. Aí eu fiquei me indagando muito, falei: eu vou entrar nessa, porque eu quero saber agora o que é isso, porque eu falei: pra mim, na minha cabeça, isso aí é impossível, né. Mesmo assim, eu também tive estudo de conservatório

e tudo e você não é, vamos dizer, treinado, estudado em um conservatório numa coisa dessas, você é educado pra tocar um instrumento, Então, eu nunca tive um professor que citou algo do gênero pra mim, né. Então, eu achei muito curioso quando eu vi isso: música pra surdo? eu até cheguei a pensar: deve ser pra quem escuta um pouco, ou escuta 80%, tal, então dá pra levar. Mas eu não achei que tinha esses níveis de surdez tão grandes, que nem você citou, né, eu achei assim pra mim foi até um grande desafio conhecer isso, porque eu não tinha noção nenhuma, transformar sons em luz, esse tipo de coisa, pra mim foi um mundo novo, completamente bem de cultura mesmo, né. Eu até mostrei a tua paleta de cores pra um aluno meu quinta-feira, que você passou na última aula, eu falei: olha como é que são os acordes aqui, mistura de luz, ele achou o máximo, ele falou: olha, os acordes em forma de cor!., e falando: olha, tal, dó maior, dó menor, dó diminuto, isso e aquilo, as cores vão sendo outras, é isso aí que o surdo vai gravando com a visão dele; então, ele associa a cor com o som, eu tô tentando passar pra eles, pros alunos que têm condição, porque eu tenho muito aluno novato, e com o tempo eu vou soltando esse tipo de coisa, né. Esse meu aluno na quinta-feira passada ele ficou encantado com a coisa, né, parece uma paleta de cores de tinta Suvinil, que você falou, né, o negócio funciona assim para surdos, mas quando eu imaginava que existia um negócio desses?! Então, pra mim foi muito proveitoso, uma coisa muito legal mesmo que eu nem imaginava que existia. Inclusive, muito obrigado por você passar isso pra nós. Muito obrigado aí e nosso contato é constante, o que você precisar...

Pode-se compreender que as transformações horizontais dos pesquisadores foram gradativas e foram a de todos os participantes. Os entrevistados, ainda que não tendo todos participado dos encontros formativos, igualmente se transformaram ao poderem se ver no desafio de tentarem conceituar algo tão subjetivo como a música para além de suas referências sonoro-perceptivas, angariadas em suas trajetórias formativas, pensando quais seriam suas estratégias para o ensino musical para alunos com deficiência e alunos surdos. Os participantes dos encontros, além de ressignificarem suas concepções sobre o que é/seja a música, puderam trocar experiências e ampliarem seus universos extramusicais. E os dois participantes do último encontro puderam se analisar nas três etapas e perceberam que cresceram.

Sendo assim, a resposta ou as respostas ao problema de pesquisa, aqui explicitado e investigado, é que um curso leva os participantes a refletirem acerca de aspectos objetivos e subjetivos de suas possíveis atuações junto desse alunado, haja vista o ineditismo impresso nessa possibilidade. Do mesmo modo, as intenções de práticas pedagógicas de futuros professores de música de alunos surdos não são passíveis de mensuração objetiva, haja vista de que pouco se considera essa atuação docente concretamente. Porém, a demanda apresentada em sala de aula vai solicitar objetivamente do professor de música a busca por estratégias minimamente coerentes, mesmo que de maneira não única. Destarte, se pode

inferir que esse ou aquele professor, de acordo com sua concepção musical mais expressionista, formalista ou referencialista, promoverá ações integradoras, inclusivas ou excludentes a todo momento, pois assim como o processo inclusivo, a construção de raciocínio para conceituar-se a música não é linear.

Nesse sentido, infere-se que as reações aos desafios que se apresentam, de igual maneira não serão lineares, tudo vai depender do instituído e do instituinte (LIBÂNEO, 2003) nos dispositivos (FOCAULT, 2008) escolares, bem como das parcerias que o professor terá que estabelecer, ainda que com os próprios alunos envolvidos na questão. O que se lhe será demandado é que o docente rompa com o receio de lidar com o desconhecido. Do mesmo modo, essas três concepções podem aparecer a todo instante em seus processos pedagógicos, haja vista de que igualmente diferentes são os alunos surdos que terão em suas salas de aula. Em um mesmo dia o professor poderá expressar intenções formalistas e, nas interações com os desafios, mostrar-se mais referencialista. São os humanos sujeitos em movimentos de transformações constantes, todos potenciais futuros professores de música de alunos surdos, haja vista de que não se trata de algo comum e cotidiano.

As concepções sobre o que é/seja a música podem ser modificadas quando são postas e conhecidas diante das realidades as devidas possibilidades. E é nesse sentido que um curso com foco formativo nesse recorte oferece uma gama de possibilidades que colocam os professores em movimentos constantes de transformações ao longo de suas jornadas, pois o objeto de estudo será quem é o surdo que estará sob sua responsabilidade pedagógica, e não sob o que se acha que esse seja, é o processo de desvendamento de sua identidade social real (GOFFMAN, 1988) o que determinará certo sucesso como resultado de sua intervenção.

O pesquisador igualmente foi transformado nesse processo, pois pôde revisitar suas próprias jornadas como artista e professor de arte que definiram, e ainda definirão, quais os próximos passos a serem dados rumo à outras aproximações entre as artes e a educação inclusiva de alunos surdos. Compreende-se que os saberes docentes necessitam de movimentos para que ações pedagógicas sejam de veras mensuráveis, bem como suas próprias concepções sobre o que é/seja música se ampliaram para além do formalismo ou do expressionismo.

Nesse sentido, e compreendendo que a pesquisa-ação é algo dinâmico e solicita múltiplas mudanças de ciclos de ações, sendo esse pressuposto natural e aceitável no cumprimento da jornada, bem como aprofundando alguns aspectos que desenharam as

compreensões para a problemática definida para este estudo, parte-se agora para as considerações finais para essa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do tema educação musical inclusiva de surdos, refletindo que muitas são as possibilidades de aproximação entre a música e a educação musical inclusiva de surdos. Entretanto, tais possibilidades mostram-se como desafios e dificuldades, haja vista o papel ainda confuso que essa linguagem tem no currículo da educação básica, bem como os muitos estigmas atribuídos aos sujeitos que “não ouvem”, mas escutam, que limitam de sobremaneira o desanuviamiento das possibilidades para as suas educações musicais que sim, existem.

O recorte do tema desta pesquisa foi a educação musical inclusiva de alunos surdos como público alvo da educação especial na perspectiva para a educação inclusiva – PAEEPEI -, com foco na formação inicial de futuros professores de música na educação básica.

A música é muitas vezes concebida enquanto a organização intencional de sons para serem ouvidos. Nesse sentido, o problema definido para esta pesquisa foi, na educação básica, como se dão ou se darão os processos de ensino e aprendizagem musical junto ao alunado surdo, em âmbito inclusivo, em planejamentos de futuros professores?

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como um curso introdutório de formação com vistas à preparação de professores de música para atuarem com alunos surdos, que vise discutir/refletir acerca dos desafios e das dificuldades formativas apresentando algumas possibilidades, a partir da PEI, pode ampliar as concepções docentes sobre o que é/seja a música para além das sonoro-perceptivas, comumente consideradas na educação musical desses sujeitos. Seus objetivos específicos se ancoraram em três verbos: identificar, discutir e aplicar. Assim sendo, **identificar** as concepções de professores de música sobre o que é/seja a música, bem como: **discutir** as concepções musicais dos participantes com foco em suas possíveis atuações junto ao PAEEPEI - alunos surdos - quanto aos desafios, dificuldades e possibilidades, formativas e de atuação docente e **aplicar** um curso introdutório sobre os aspectos e concepções sobre a surdez e suas correlações possíveis com a música, com vistas à ampliação conceitual sobre o que é/seja a música para além do som, bem como que este possibilite trocas de práxis pedagógicas entre os participantes a partir da exploração de algumas possibilidades de ensino musical para surdos, que considerem suas diferenças de escutar/sentir a música, em detrimento de suas “deficiências”, foram os passos dados para responder-se a problemática definida para esta pesquisa.

Compreendeu-se que o processo de planejar uma pesquisa-ação em âmbito de mestrado é bastante complexo, haja vista de que muitos detalhes de uma pesquisa, que tem como premissa a flexibilização enquanto pressuposto fundamental de realização, necessitam ser explicitados antes do processo ser iniciado. Nesse sentido, prever ações ou definir hipóteses mostra-se um grande desafio, onde algumas dificuldades se apresentam no cumprimento da jornada e, algumas vezes atravancam a visualização das possibilidades.

Trata-se a pesquisa-ação de uma pesquisa que valoriza o processo, onde busca-se a transformação. Sendo assim, é mister ressaltar que muitos dos aspectos e elementos constituintes do desenho da pesquisa sofreram alteração tanto quanto possível e aprendeu-se que é natural que isso aconteça, tal e qual expressos pelos autores desse tipo de metodologia. As escolhas, resultados e os ciclos de ações aqui explicitados expressaram as estratégias que se propuseram no decorrer da jornada percorrida, sempre sendo em/entre pares validados todas as suas etapas de realização entre todos os pesquisadores, cujas relações entre pesquisador e participantes deu-se, coerentemente, horizontalmente.

Mediante o exposto e sob o olhar poético-literário de Guimarães Rosa, que lembra de que “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1994, p.86), é que nesta pesquisa a real experiência, na perspectiva de Bondía (2002), foi de fato concreta quando do contato com os pares pesquisadores no meio da travessia da jornada. O que corrobora que a pesquisa-ação nasce das necessidades do campo expressas pelos seus atores, angariadas de modo a atender-se tanto quanto possível as expectativas no/do contato com os pesquisadores, que almejam transformações, assim como almeja o pesquisador. Destarte, foi a partir das/nas necessidades de cada pesquisante que surgiram os ciclos espiralados de ação que foram nesta pesquisa aplicados, sempre posteriores a constantes e irrestritos processos de reflexão conjunta, e de análises, a cada encontro posterior, devolvidas e compartilhadas entre todos pelo pesquisador, que horizontalmente propôs todas as ações, deliberadamente experienciadas. E todos foram profundamente transformados pelas experiências que não foram as que se passaram, as que aconteceram, mas as que nos passaram, as que nos aconteceram, as que nos ficaram enquanto construção coletiva de conhecimento; sobre que os alunos surdos precisam ser considerados em suas diferenças nos planejamentos e nos planos de aulas de música, respeitadas as suas diferenças e não as suas deficiências, bem como os surdos são providos sim de musicalidades inatas. E isso só pode ser possível com a realização de constantes aprofundamentos em contextos formativos – iniciais, contínuos e em serviço -, de modo a diminuírem-se discursos de que não há muitas referências sobre o como educar-se

musicalmente alunos surdos nas perspectivas da educação inclusiva. Ora, se há maiores ofertas de formação, maiores serão as comunicações dos achados a partir das discussões e dos desdobramentos das reflexões, que caracterizarão os movimentos transformadores dispostos enquanto aprendizagens docentes sobre o saber-fazer e o saber-ser professor de música preparado minimamente para a atuação com alunos surdos, ontologicamente significativas.

Em suma, esta pesquisa compreendeu o como pode e deve dar-se a resolução de seu problema de pesquisa ampliando-se, através de cursos de formação, as reflexões, bibliografias, integrações de conhecimento, metodologias ativas, objeto de estudo, amostra, participantes, análises, resultados, discussões e considerações finais e que essa integração de conhecimento sirva de inspiração ou evidência explicitada de lacunas que ainda possam ser exploradas, aprofundadas, corroboradas ou refutadas por outras pesquisas em âmbitos superiores de formação – mestrado e doutorado -, sempre com foco na aproximação dialógica entre universidade e educação básica. Mormente em âmbito de doutorado, haja vista de que o último trabalho identificado neste contexto formativo para a pesquisa de ensino de música a alunos surdos ter-se dado no ano de 2009.

Compreendeu-se que a PNEEPEI é uma realidade, de modo que, considerar a presença de alunos com deficiências nas salas de aula de música, incluindo os alunos surdos, é fundamental para que a educação musical inclusiva seja deveras implementada com a ação conjunta de todos os sujeitos nos dispositivos escolares em processos instituintes, em detrimento de apenas atender às demandas do instituído ou estabelecerem-se processos no máximo integrativos que, em amplo entendimento, podem resultar segregações, o que, uma vez mais, só podem evidenciar que é em contexto constante e permanente de formação que isso será e é possível. Compreendeu-se, outrossim, que faz-se necessária a quebra de paradigmas estigmáticos, que consideram os surdos como sujeitos “*amusicais*”, palavra-conceito-estigma aqui neste trabalho sempre apontado entre aspas e em itálico por entender-se que esta palavra é estranha aos objetivos alcançados com/neste estudo. Os surdos são sujeitos repletos de musicalidades inatas. Só esperam estabelecer com a música uma relação saudável, de modo que possam fruí-la, por direito, à sua maneira não “deficiente”, mas sim, diferente.

Outrossim, compreendeu-se certa urgência no que se espera que sejam ressignificadas as concepções sobre o que é/seja a música - as de senso comum e as epistemológicas -, retomando-se a poética e a estética referencialista, de vertente o menos absolutista formalista possível, ou que ao menos seja absolutista expressionista tanto quanto

possível, mas de modo que sejam ampliadas as inferências acerca das experiências musicais, de acordo com o tipo de música com a qual se tenha contato, e não que se restrinja a linguagem em concepções estanques, encerradas e sisudamente defendidas apenas como a arte do som. Sim, que seja a música a arte do som, onde a intenção é a de que esta seja ouvida; porém, que seja compreendido o ato de ouvir não enquanto um ato mecânico, próprio do complexo sistema auditivo, em seus parâmetros ou múltiplos meios de propagação, mas sim que o ouvir se concatene com o escutar, envolvendo outras sensorialidades para além do ouvido humano.

Que sejam os humanos todos grandes tímpanos ambulantes, fruindo música pela pele, mãos, corpos, almas, ossos, ossículos, subjetividades, *culturalidades*, diversidades, diferenças, deficiências, gêneros, raças, credos, sexualidades, singularidades, enfim, extirpando-se todas e quaisquer possibilidades de lançamento de olhares, que deliberam e determinam as identidades sociais virtuais àqueles considerados inadequados pelas “marcas” que carregam. Que se olhem para as sete identidades surdas e se compreenda que há múltiplos modos de ser/estar surdo no mundo, inclusive sobre nem todo surdo ser sinalizante, assim como nem todo surdo gostar de usar aparelho auditivo, nem todo surdo ter sequer língua constituída quando chegam à escola, devido às consequências ou “som-sequências” de processos equivocados de constituição de identidade, por meio de uma língua ou não-língua, desenvolvida fora do tempo adequado, ou que, inclusive, nem todo surdo gostar de música, haja vista o como tenha se dado o seu primeiro contato com a linguagem.

Do mesmo modo, espera-se que os cursos de formação inicial em música repensem seus currículos e atribuam mais horas com foco na perspectiva para a educação inclusiva de surdos, ainda que se saiba que é bastante difícil isso acontecer, porém, é papel da ciência apontar os caminhos para que mais e mais cientistas possam explorar essa temática até que se constate os movimentos transformadores. Compreendeu-se que se trata de uma demanda do professor de música de também pensar a educação musical de surdos. Porém, enquanto a demanda não se lhes concretizar, fenomenologicamente, em suas posições musicais sonoramente compreendidas, não se reflete/age no como e no quê/por quê ensinar música ao aluno surdo, a fim de que o discurso recorrente “música é coisa de ouvinte”, expresso dentro na própria comunidade surda por alguns de seus sujeitos - haja vista de que sim, há surdos que gostam de música -, enfim, seja porque lhes fora oportunizado o contato, pedagógica e culturalmente adequado, e que naturalmente resultou, por parte do surdo, em uma convicção não fechada e não definitiva sobre o que é/seja a música; e não por conta de processos

ouvintistas/audistas em detrimento da devida valorização de suas competências e habilidades musicais inatas.

Compreendeu-se que são três as contribuições teóricas para a literatura promovidas por este estudo, quais sejam:

1- Contribuições de compreensões de um curso de formação com foco em questões comumente não consideradas na educação musical ampliam para além do som as concepções sobre o que *é/seja* a linguagem, - se embasadas por elementos de vertente absolutista de estética expressionista, se de vertente absolutista de estética formalista ou se de estética referencialista -, haja vista de que essas concepções poderão determinar suas ações em sala de aula aceitando/recusando; recusando; ou aceitando o desafio de educar musicalmente alunos surdos, ainda que não de maneira fechada, mas sim, alternando-se esses verbos, *atitudinalmente* e *concepcionalmente*, durante o cumprimento cotidiano/atípico de suas jornadas docentes;

2 - Contribuição com três categorias de análise emergentes dos discursos textuais dos futuros professores de música de Alunos Surdos na Educação básica sobre o que *é/seja* a música, sendo a primeira categoria a de desafios - aquilo que dicotomiza as ações/reflexões dos professores para além de suas crenças, transitando estes entre momentos de aceitação ou de recusa ao desafio de educar musicalmente alunos surdos a partir de suas concepções sobre o que *é/seja* a música, constituídas de elementos de vertente absolutista de estética expressionista; a segunda categoria a de dificuldades - aquilo que limita os professores de música de alunos surdos na educação básica em suas encerradas crenças e concepções sonoro-perceptivas, que os levam a não acreditar que há música para além do som, consequentemente recusando-se a educar musicalmente o surdo baseando-se apenas nas dificuldades do/no processo, constituídas de elementos de vertente absolutista de estética formalista; a terceira categoria a de possibilidades - tudo aquilo que move os professores de música de alunos surdos na educação básica, que fenomenologicamente se mostra à consciência docente enquanto possibilidades de práticas educativas a partir de aproximações de outros tantos elementos discursivos sobre o que *é/seja* a música, incluindo-se os extramusicais, constituídas de elementos de estética referencialista.

3 – Contribuição com um estudo realizado especificamente com professores de música em formação inicial, compreendendo-se que em formação inicial, contínua ou em serviço estará todo e qualquer docente que ainda não teve experiência docente com aulas de música para surdos. Do mesmo modo, este curso pode inspirar a criação de outros, pois apontou-se a importância de, em licenciaturas em música, quando no/do cursar da disciplina

de Libras ou de Educação Inclusiva, trabalhar-se de fato pressupostos didático-pedagógicos de aulas de música para surdos, próprios ou ressignificados, ou, ao menos, provocar-se os alunos em suas consideradas dificuldades profissionais docentes máximas a partir da ideia de, nas aulas de música, trabalhar-se deveras a música, e não utilizar -se desta enquanto apoio terapêutico de treinamentos de fala ou como acessório meramente adaptativo de modo a facilitar-se as assimilações das ensinagens e aprendizagens.

Compreendeu-se que as contribuições práticas deste estudo são:

1 – Apresentação de um protótipo do curso, com vistas a seu desenvolvimento contínuo quando das aplicações tanto quanto possível, em diferentes contextos formativos – iniciais, continuados e em serviço;

2 - Procedimentos de ensino de música que poderão ser aplicados e aprofundados em sala de aula por professores que tenham alunos surdos em suas turmas;

3 - Uma relação de sinais termos em Libras de teoria musical, família de instrumentos, naipes vocais, terminologias, ditados e solfejos rítmicos, melódicos e harmônicos, dentre outros sinais termos, específicos para a linguagem musical, com seus *links* de acesso aos vídeos, criados pelo pesquisador deste estudo, ou ampliados os acessos a outros estudos que se dedicaram a promoção de sinais termo em Libras para a área da educação musical inclusiva;

4 - Relação entre as sete notas musicais e as sete cores do espectro de luz visível de Newton em perspectiva tonal e não modal, realizada pelo próprio Newton à sua época, que correlacionou as cores a partir do modo dórico sendo o vermelho o ré e assim, sucessivamente, mas aqui correlacionou-se a cor vermelha para a nota dó, seguida pela laranja a ré; a amarela a mi; a verde a fá; a ciano a sol; a anil a lá; e a violeta a si;

5 – Procedimento de integração entre a música e as artes visuais através da mistura de cores por meio do *software TryColors*, de modo a estabelecerem-se paletas de cores resultantes das misturas de matizes estruturantes, que consideraram a lógica da harmonia musical estruturando-se as cores do espectro, por exemplo, uma cor fundamental – vermelho -, outra, a sua terça – amarelo -, e outra, a sua quinta – ciano -, ou mesmo suas sétimas, enfim, para cada acorde maior, menor, aumentado, diminuto e meio diminuto; dentre outras contribuições, abordadas e desenvolvidas especificamente para/nos/dos encontros realizados nesta pesquisa.

Compreendeu-se que as limitações desta pesquisa foram: algum estudo brasileiro de ensino musical inclusivo com surdos que tenha ficado de fora do alcance da revisão integrativa realizada, não encontrados, organizados em *corpus* e analisados nas bases de

dados definida; a não realização de entrevista com os dois licenciandos em música, que inferiram concordar com que alunos com deficiência e com surdez devem ficar de fora das aulas de música a fim de compreender-se mais a fundo o porquê dessas afirmações, dado ao fato de expressão e afirmação de não interesse de participação nas outras etapas da pesquisa no instrumento questionário estruturado enviado; o não alcance de um número maior de participantes nas entrevistas, haja vista a dificuldade de marcá-las, ainda que os participantes interessados tenham expressado interesse na concessão de depoimentos – falta de horários afins por darem aulas, trabalharem em outras atividades, não resposta ao convite, etc.; e o não angariar-se um número maior de participantes nos encontros, dado outrossim os horários não terem encontrado consenso nas possibilidades de realização por parte dos participantes.

Considera-se que, a partir das análises e do relato das memórias do que foi discutido, experimentado e ressignificado nos encontros realizados com os professores/pares pesquisadores participantes, deu-se corporeidade àquilo que se cartografou enquanto pistas para jornadas docentes, colaborativamente percorridas. Essas demonstraram relevância e se justificaram no sentido de que se propuseram a servir de inspiração pedagógica para que, sem temor, os professores de música aceitem os chamados à aventura nas jornadas do herói rumo ao conhecimento musical, de si mesmos e de seus aprendizes, inseridos enquanto sujeitos em seus processos de individuação. Conectados sim ao coletivo e ao meio, porém, deveras conscientes de suas potentes individualidades em seus próprios movimentos de ação e transformação, uns dos pressupostos basilares da pesquisa-ação.

Sugere-se que futuras pesquisas aprofundem estudos nos currículos de cursos de licenciaturas em música com foco nas disciplinas de Libras que abordem questões especificamente musicais ou, se não abordem, que ao menos apontem as possibilidades para os conteúdos específicos de práticas educativas que estabeleçam relações entre a música e a surdez. E, como hipoteticamente essas não abordarão tais conteúdos específicos, pois o pesquisador é consciente acerca das inúmeras dificuldades que existem em romper os múltiplos paradigmas existentes dentro da educação musical, aconselha-se que os estudos sugeridos sigam aprofundando tal ou tais necessidades, a fim de que se possa naturalizar o discurso de que os surdos são sim sujeitos musicais, bem como que logre-se, nesses currículos, um maior número de horas na grade que foquem ações para a perspectiva para a educação inclusiva de alunos com deficiências e alunos surdos, ampliando de sobremaneira, assim, as concepções acerca do que é/seja a música em sua ontogênese.

Aqui reafirmo que muitas vezes o aumento de carga horaria para esses conteúdos não será possível e, para tanto, considero duas possibilidades imediatas. A primeira é que os

professores de todas as disciplinas assumam o papel de pensá-las e planejá-las na perspectiva para a educação inclusiva. A segunda é que as universidades assumam a responsabilidade sobre a criação de cursos e extensões voltados para a perspectiva inclusiva de formação continuada.

Por outro lado, relacionar os aspectos inerentes à linguagem musical com as experiências socioculturais cotidianas dos alunos surdos, de modo a caracterizarem-se aprendizagens musicais significativas, é ainda mais desafiador, haja vista de que estas compreendem o resultado de todo o processo de envolvimento de diferentes profissionais em torno de um mesmo objetivo – movimento instituinte. A inclusão demanda o que os gregos denominam enquanto tempo vivido ou o tempo de *kairós*. No entanto, a educação e a escola são/estão totalmente organizadas pelo tempo de *kronos*. Há o tempo para atingirem-se os objetivos propostos pelos professores ao instituído, que quase nunca levam em consideração o tempo próprio de cada um em suas aprendizagens porque não dispõem desse tempo, pois o tempo é o de cumprir. Há o tempo da aplicação dos conteúdos e o da realização das atividades, bem como o da assimilação rápida de conceitos, o das cobranças por resultados por parte da gestão, o tempo longo da espera pela chegada do intérprete de Libras na sala de aula – em alguns casos, no mínimo seis ou oito meses depois que as aulas começaram -, mas, também, o tempo de recuperar a aprendizagem do aluno surdo, que ficou atrasada e que jamais será possível o seu resgate; enfim, o tempo na escola leva em conta o tempo do relógio e o concebe como *standar* no mundo. É o tempo de *kronos*.

Na pedagogia das estações, proposto por Costa-Renders (2012) em sua tese de doutorado, a perspectiva do tempo regida por *kronos* pressupõe que cada estação se dá da mesma maneira em todo o mundo e, deste modo, organizam-se os calendários e, a partir deles, norteiam-se todas as atividades da vida. Porém, o tempo vivido, ou seja, o de *kairós*, nos mostra que não há uniformidade nos múltiplos modos que determinam as temporalidades. Sobretudo nas percepções sobre o tempo no globo. A educação é igualmente regida por *kronos*, onde se busca uniformizar-se processos de aprendizagem. E isso para a educação inclusiva é ainda mais problemático, pois distintos são os tempos vividos de cada sujeito discente, com ou sem deficiência.

Compreendeu-se que o desafio é como trabalhar música na escola a partir do tempo vivido, o real, e não o ideal do relógio, que delimita e restringe de sobremaneira todos os processos. Não trabalhar o tempo irreal do relógio que atende às expectativas normativas de uma gestão, que espera ansiosamente a apresentação do coral de alunos realizada quando da visita do secretário de educação para demonstrar o quão inclusiva deveras é aquele chão da

escola; mas, dar sentido ao tempo vivido, o que acaba se tratando de utopia. E essas discussões e reflexões, novamente aponta-se, só são possíveis de serem abordados com a criação, planejamento e aplicação de cursos formativos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1. edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Rossi. Revisão da tradução e novos textos Ivone Castilho Benedetti – 5 ed. – São Paulo. Martins Fontes, 2007.

ALVARENGA, V. M. SILVA, M. C. R. F. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, vol. 43, núm. 3, pp. 1009-1030, 2018.

BARBOSA, J. Filosofia e música: a inflexão conceitual no pensamento de Schopenhauer e a música de Brahms. **Arte e Filosofia, Ouro Preto**, v. 1, n. 12, p. 229-244, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/588/544>. Acesso em 12. julho. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. 2006. (Obra original publicada em 1977).

BENARI, N. **Inner Rhythm: Dance Training for the Deaf**. Performing Arts Studies, v. 3. Harwood Academic Publishers GmbH. Great Britain: Routledge, 2004.

BENITES, C. S; SILVEIRA, I. F. Utilizando robótica para permitir a experiência musical de crianças surdas por meio da vibração: visão prática. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**. Iberian Journal of Information Systems and Technologies, Ed. 28, abril, 2020. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/849287927f966bd8ce294cffc724d60b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>. Acesso: 18 dez. 2022.

BOGAERTS, J. **EDUCAÇÃO MUSICAL NA DIVERSIDADE: um estudo de caso com alunos surdos e ouvintes em uma escola regular de ensino**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002 N° 19.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira, Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRAGA, S. M; SOUZA, G. A; SANTOS, H. L. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de música escolar voltado para turmas mistas (estudantes surdos e ouvintes). **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 13, 7 de abril de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/13/praticas-pedagogicas-inclusivas-no->

[ensino-de-musica-escolar-voltado-para-turmas-mistas-estudantes-surdos-e-ouvintes](#). Acesso: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]** – Brasília : Inep, 2021. 70 p.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 5692 de 11/08/1971. Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 29 julho. 2010.

BRASIL. **Decreto Federal n 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei Nº. 13.146/2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 03 Ago. 2021.

BRITO, L. S.; KELMAN, C. A. Diálogo entre música e surdez? Reflexão em torno de possibilidades ou não de educação musical à estudantes surdos. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. **Anais...**Marília: Fundepe, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/13/praticas-pedagogicas-inclusivas-no-ensino-de-musica-escolar-voltado-para-turmas-mistas-estudantes-surdos-e-ouvintes>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BONDIOLI, A. C. V. O papel da música na inclusão de crianças com deficiência auditiva. **Anais**: IV Seminário Internacional Étnico-Racial. v. 3 n. 1 (2016). Disponível em:

https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais_Sem_Int_Etn_Racial/article/view/362. Acesso em: 15 abr. 2022.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade. Belo Horizonte**, v.5, n. 11, p. 121-136. maio-ago. 2011.

BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research: a Doing research/reading research mode of interrogation for teaching**. Londres: Routledge Falmer, 2001.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. CULTRIX/Pensamento. São Paulo. 1997. 416 p.

CASTRO, G. P. **Problemas de performance em improvisação dirigida: um estudo comparativo dos sistemas de Soundpainting e Conduction®**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – Departamento de Música, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AAGS-A3NM24/1/problemas_de_performance_em_improvisa_o_dirigida_arquivo_final.pdf. Acesso em 29 jan. 2023.

CASTRO-JÚNIOR, G. de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico**. 2011, 123 f. il. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CAZNOK, Y. B. **Música: Entre o audível e o visível**. Editora Unesp. São Paulo: 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas Qualitativas em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

COSTA, R. L. M. A livre improvisação musical enquanto operação de individuação. **ArteFilosofia, Ouro Preto**, n. 15, Dezembro de 2013. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002653230.pdf>. Acesso em 02 fev. 2023.

DARROW, A. A.; SCHUNK, H. Music therapy for learners who are deaf/hard- of-hearing. IN: WILSON, B. (Ed.), *Models of Music Therapy Intervention in School Settings: From Institutions to Inclusion* (pp. 200-223). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association, 1996. [on line]. Disponível em: <http://musictherapy.fsu.edu/research/darrow.html>. Acesso em 20. junho. 2021.

DAVIS, S.; SILVERMAN, S. R. Hearing and deafness. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966 apud SILVA, R. C. A abordagem terapêutica fonoaudiológica com a criança deficiente auditiva. In: BRITTO, A. T. (Org.). **Livro de fonoaudiologia**. São José dos Campos: Pulso, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: CORDE, 1994.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. — Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 94 p. (Coleção TRANS)

DIÁRIO DO NORDESTE. Online. 06 de Agosto de 2012. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/bixa-muda-podera-concorrer-ao-cargo-de-vereadora-1.854515>.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Definição de Música. Disponível em <https://www.dicio.com.br/musica/>.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber, 2007.

DUARTE, E. G. **Uma ferramenta para a educação musical dos surdos**. 2017. 1 recurso online (109 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Campinas, SP.

DUARTE, E. M. J. S.; JUNIOR, H. S. Surdos na sala de aula: um relato de inclusão no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. **Revista África e Africanidades** – Ano X – n. 25 out-dez, 2017. Disponível em: <http://africaeaficanidades.com.br/documentos/0160250122017.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

DUARTE, K. R. P. **Educação musical especial nos cursos de licenciatura em música das universidades públicas do Paraná**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1056werD6g6fkHaXV_RedoHSilw1YQHR/view. Acesso em 19 jan. 2023.

EDWARDS, E. M. **Music Education for the Deaf**. Maine/USA: Merriam-Eddy Company, 1974.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas ‘estado da arte’. **Educação & Sociedade, Campinas**, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIGUEIREDO, S. L. F. **Documento referente à elaboração de currículos - Música**. In Subsídios para a reorganização didática no ensino fundamental (p. 233-249). Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FIGUEIREDO, S. L. F. A Música e as Artes na Formação do Pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan/abr./ 2017.

FLÓRIDE, M.A.; STEINLE, M. C. B. Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FONTEERRADA, M. T. Oi Abre Alas, que eu quero passar. Considerações a respeito da música na escola. IN: MATTAR, S.; Bredariolli, R. L. B. (Org.). **O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação**. (Org.). 1.

ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes, 2019. v. 1. 174 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, Ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em 30 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2008. p.166 (Coleção leitura).

FREIRE, M. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FINCK, R. **Ensinando Música ao aluno Surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GALVÃO, M. V. A.; AMUI, G.; ZANINI, C. Sequência Didática: uma Proposta de Ensino da Música para Surdos. XIII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais - SIMCAM 12, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307135797_Sequencia_Didatica_uma_Proposta_d_e_Ensino_da_Musica_para_Surdos. Acesso em: 05 mai. 2022.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLENNIE, E. Entrevista concedida a Shirley Salomon. In: SALOMON, Shirley. **Spiellieder in der multi-sensorischen Förderung von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen**. Diplomarbeit zur Erlangung eines Magistergrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, eingereicht bei: a.o. Univ. -Prof. Dr. Volker Schönwiese am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Oktober 2003.[on line]. Disponível em: <http://bidok.uibk.ac.at/library/salmon-dipl-hoerbeeintraechtigung.html#idm2032>. Acesso: 23 jan. 2023.

GLENNIE, E. Entrevista. **Revista Eauriz – guia da audição de A a Z. Edição 01**, Maio, 2019. Disponível em: <https://www.eauriz.com.br/evelyn-glennie/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª. Ed. Trad. Márcia Bandeira de M. L. Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, I. V.; AKEHO, L. M. Musicalização para Surdos: Contextualização e Possibilidades de Abordagem. **Formação Docente**, 6(2): 53-76, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276175224_Musicalizacao_para_Surdos_Contextualizacao_e_Possibilidades_de_Abordagem. Acesso em: 12 mai. 2022.

GREENHALGH, T. Papers that summarize other papers (systematic review and meta-analyses). **British Medical Journal**, London, v. 315, n. 7109, p. 672-675, Sep. 1997. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/315/7109/672.long>. Acesso em: 25 Jul. 2022.

GRIEBELER, W. R. **EDUCAÇÃO MUSICAL E SURDEZ: cenas inclusivas**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Música, Florianópolis, 2015.

GRIEBELER, W. R; SCHAMBECK, R. F. Educação musical para surdos: um estudo exploratório dos trabalhos produzidos no Brasil e o trabalho desenvolvido por uma instituição inglesa. In: **XVI Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2014, Blumenau. Anais..., Blumenau: ABEM, 2014

HAGUIARA –CERVELLINI, N. **A musicalidade do surdo, representação e estigma**. São Paulo: Plexus Editora , 2003.

IBGEDUCA, 2021, ONLINE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/>.

KANIA, A. Definición. En T. Gracyk & A. Kania (Eds.), **El compañero de Routledge para la filosofía y la música** (págs. 3-13). Routledge. 2011.

KELMAN, C. Dimensão subjetiva de estudantes Surdos diante da musicalidade: Um estudo em escola pública com perspectiva bilíngue no Amazonas. II **SIMPÓSIO** nacional de epistemologia qualitativa e subjetividade, Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337034507_Dimensao_subjetiva_de_estudantes_Surdos_diante_da_musicalidade_Um_estudo_em_escola_publica_com_perspectiva_bilingue_no_Amazonas. Acesso em: 15 jan. 2022.

KUNTZE, V. L. **A relação do surdo com a música: Representações sociais**. 2014. Dissertação (Obtenção do grau mestre em Música) Centro de Artes da Universidade Estadual de Santa Catarina – Florianópolis, 2014.

KUNTZE, V. L.; SCHAMBECK, R. F. ENSINO DE MÚSICA: PERSPECTIVAS DE UMA PROFESSORA SURDA. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 75-94, 2014. DOI: 10.5965/19843178912014075. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/4051>. Acesso em: 5 mai. 2022.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, G. P. **Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular**. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LIMA, G. P.; ALVES, J. F. Ensino de música e surdez: um diálogo emergente na escola de ensino fundamental na cidade de Natal/RN. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT15-2013/AT15-001.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2022.

LOPES, J. P. M.; SCHAMBECK, R. F. Currículo, Deficiência e Inclusão. Cap.4 do livro; **A formação do professor de música no Brasil** / (org) José Soares , Regina Finck Schambeck , Sérgio Figueiredo. - 1. ed. - Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2014.

LOURO, V. **A importância da Neurociência na Educação Especial e Inclusiva nas classes comuns**. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1:17:34). Publicado pelo canal GPEEI-UFABC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wCgOcXFMb9o&t=4145s>. Acesso em: 25 ago. 2021.

LYONS, J. **Lingua(gem) e Lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAGALHÃES, Liana Arduino de. O Desenvolvimento musical e a interação de alunos surdos em uma escola regular de ensino: Um estudo de caso. Rio de Janeiro, 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em música), Centro de Letras e Artes, Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MAGNANI, J. G. C. **Vai ter música ? : para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo**. Ponto.Urbe - Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Magnani_JGC_90_1774844_VaiTerMusica.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

MATHIAS, M. S. **Narrativas de pessoas surdas que apreciam a música**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

MATHIAS, M. S. Produção acadêmica sobre música e surdez: o que revelam as publicações brasileiras. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 71-93, jan./jun. 2019.

MATTAR, S. *et al.* **O ensino da arte no contexto brasileiro atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação** [recurso eletrônico] / organizadoras: Sumaya Mattar e Rita Luciana Berti Bredariolli. - São Paulo: ECA-USP, 2019. 174 p.

MENÊSES, H. N. Atividades musicais de interação com alunos surdos: uma proposta desafiadora para profissionais da educação especial. II Congresso Paraense de Educação Especial, novembro, 2015. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_IICpee/Helena_do_Nascimento_Meneses.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

MELO, Z. M. **Os estigmas: a deterioração da identidade social**. 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/199228/mod_resource/content/1/identidade%20social%20e%20estigmas.pdf. Acesso em 20. Jul. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NASCIMENTO, T. O. **ENSINO DE MÚSICA PARA SURDOS: a prática educativa desenvolvida na ONG Instituto Inclusivo Sons do Silêncio**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

NICOLODELLI, V. Educação e Surdez: a inclusão na aula de música. **Anais**. XVII Encontro Regional Sul da ABEM - Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v2/papers/1814-6517-1-DR.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

OLIVEIRA, H. C. C. O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Edição Nº 14 / Set. de 2014. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20HILKIA%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2022.

OLIVEIRA, O. A.; PENNA, M. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879#:~:text=Buscando%20compreender%20a%20m%C3%BAsica%20inserida,espec%C3%ADfica%20do%20professor%20de%20m%C3%BAsica>. Acesso em: 01 abr. 2023.

PAULA, T. R. M. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda**. 2017. 153 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PAULA, T. R. M.; PEDERIVA, P. L. M. A Pessoa Surda e sua Musicalidade: uma relação estética. **Revista Eixo. Brasília-DF**, v. 8, n. 2, junho-dezembro de 2019.

PAULA, T. R. M. PEDERIVA, P. L. M. Educação musical a partir das pessoas surdas. **Anais... I Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e aprendizagem em discussão**. 2017. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-5/completo-9.pdf>.

PEIXOTO, M.C.; MARTINS, J.; TEIXEIRA, P.; ALVES, M.; BASTOS, J.; RIBEIRO, C. Protocolo de avaliação da amusia - exemplo português. **Brazilian Journal of Otorhinolaryngology** 78 (6) Novembro/Dezembro 2012.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, J. P. Atividade musical com surdos: Percussão Corporal. **VII CONNEPI**, 2012. Disponível em: <https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/2985/2352>. Acesso em: 02 mai. 2022.

PEREIRA, S. A. **A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/vibratória de surdos**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PERLIN, G. T.T. **O Ser e o Estar Sendo Surdos: Alteridade, Diferença e Identidade**. Tese de doutorado/PEGEDU/ FAGED. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Curso de Pós-Graduação em Sociologia da USP: Ed. 34, 1999. 224 p.

PRYJMA, M. F; WINKELER, M. S. B. Da Formação Inicial ao Desenvolvimento Profissional Docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Form. Doc., Belo Horizonte**, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 21 jan. 2023.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista , Florianópolis, n.05, p. 81-111**, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em 23 jan. 2023.

REILY, L. H., OLIVEIRA, M. R. N. S. Práticas musicais com alunos surdos na extensão universitária: acesso e participação. **Crítica Educativa**, 1(2), p.127–141, 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/41>. Acesso em: 12 jul. 2022.

RENDERS, E. C. C.; GONÇALVES, M. A. N. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.18, n.3, p. 104-120, nov./dez., 2020.

RIBEIRO, D. P. **Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira: criação de sinais dos termos da música**. 2013. 107 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15032>. Acesso em 28 jan. 2023.

RIBEIRO, G. R. P. S.; AMATO, C. A. de La H. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento São Paulo**, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva.** Brasília: MEC, 2010.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, N. L. Os surdos, a música e a educação. **Dialógica (Manaus)**, v. 02, p. 01-11, 2008. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=226>. Acesso em 22 jan. 2023.

SÁ, C. V. P.; BATISTA, C. E. C. F.; SANTOS, D. C. Auris keyboard: ferramenta de auxílio ao treinamento de percepção musical para pessoas surdas. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 43 (2019). Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/829>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SACKS, O.. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** 5^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, A. F.; JESUS, G. G.; BATTISTI, I. K. Entrevista semi-estruturada: considerações sobre esse instrumento na produção de dados em pesquisas com abordagem qualitativa. **Salão do Conhecimento Unijuí**, 2021. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/20805>. Acesso em 01 fev. 2023.

SANTOS, J. A. S.; LEITE, J. C. ENSINO E MÚSICA PARA PESSOAS COM SURDEZ: Limites e possibilidades da prática docente. **Anais da 22^a Semana de Mobilização Científica - SEMOC | 2019.** Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/1277/1/Ensino%20e%20m%c3%basica%20para%20pessoas%20com%20surdez%3a%20limites%20e%20possibilidades%20da%20pr%c3%a1tica%20docente.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão.** Portal da Câmara dos Deputados, online, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao#:~:text=No%20Brasil%2C%20tornou%2Dse%20bastante,desuso%20da%20sigla%20%E2%80%9CPPD%E2%80%9D>. Acesso em 23 jan. 2023.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante.** 2. ed. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. G. da Silva e Maria Pascoal. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

SCHAMBECK, R. F. Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas. **Orfeu, Florianópolis**, v. 2, n. 2, p. 114-132, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017114>. Acesso em: 20 de Mai. 2022.

SCHAMBECK, R. F. Surdez e Música: será este um paradoxo? In. **Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina**, 2007

SCHWENGBER, M.; DELLANDREA, G.; GIRARDI, D. R.; PINTO, A. J. A Música na Compreensão Estética de Arthur Schopenhauer. **Revista Filosófica São Boaventura**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2017.

SILVA, A. M. **Tradução de Música & Educação de Surdos**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras), Porto Velho, RO, 2017.

SILVA, G. S. **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**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e Diferenças**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, p.100-101. 2000.

SILVA, L. R. M. Educação musical nos ensinos infantil e fundamental: alguns anos depois, a Lei 11.769 de 2008 e sua efetivação. **1º Nas Nuvens... Congresso Internacional em Música**, UFMG, 2015. Disponível em: <https://musica.ufmg.br/nasnuvens/wp-content/uploads/2020/11/2015-Educacao-musical-nos-ensinos-infantil-e-fundamental-alguns-anos-depois-a-Lei-11.769-de-2008-e-sua-efetivacao.pdf>. Acesso em: 17 de Jan. de 2023.

SILVA, N. M.; ALVES, J. F.; CASTRO, A. B. C.; VARELA, J. H. S. Educação musical de surdos: características, barreiras e práticas exitosas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e221995, 2020. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-musical-de-surdos-caracteristicas-barreiras-e-praticas-exitosas/>. Acesso: 14 jan. 2023.

SILVA, T. M; ANSAY, N. N. Música no cotidiano de pessoas surdas: desafios e possibilidades para o trabalho do educador musical e musicoterapeuta. **Brazilian Journal of Music Therapy**, [S. l.], n. 26, 2019. Disponível em: <https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/24>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SOBREIRO, A. P. **Compreensão Musical de adolescentes surdos: um estudo exploratório**. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

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

SKLIAR, C.; QUADROS, R. M. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica, São Paulo**, V, n. 9, p. 32-51, 2000.

SOUZA, M. T. de; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein, Morumbi**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: . Acesso em: 29 junho. 2021.

STOKOE, W. 1960. **Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf**. *Studies in Linguistics*, n. 8 University of Buffalo.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. Florianópolis, 2009. Disponível em:

https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Debates & Polêmicas • **Educ. Soc.** 34 (123) • Jun 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?lang=pt>. Acesso em: 21 de jan. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TORTELLA, J. C. B.; FORNER, V. A. A música no Ensino Fundamental após a promulgação da Lei nº 11.769/08. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 5. Março de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/57528>. Acesso em: 17 de Jan. 2023.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 12 de Jul. 2022.

VALLE, J. W. & CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VARGAS, V. G. L., SOUSA, A. M. DE, & COSTA, L. V. M. da. (2017). Música para os sujeitos surdos: expressividade e paralinguagem. **Tropos: comunicação, sociedade e cultura** (ISSN: 2358-212X), 6(1). Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1209>. Acesso em: 12 fev. 2022.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANA, M. C. M.; SILVA, E. M. A. Educação musical inclusiva: um estudo a partir dos batuqueiros silêncio. II CONEDU, Pernambuco, 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA14_ID7729_03092015013625.pdf. Acesso em: 14 mai. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VOGLER, C. **A Jornada do Escritor: estruturas míticas para escritores / Tradução de Ana Maria Machado**. - 2.ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

XAVIER, T. B. M. JUNIOR, A. J. R. “O QUE OUVI?”: a musicalização nas escolas e o aluno surdo. **Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento**. Ano 05, ed. 07,

vol. 02, pp. 143-153. julho de 2020. issn: 2448-0959. Disponível em:
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/musicalizacao-nas-escolas>.
Acesso: 20 dez. 2022.

APÊNDICE A

Link do Produto Educacional

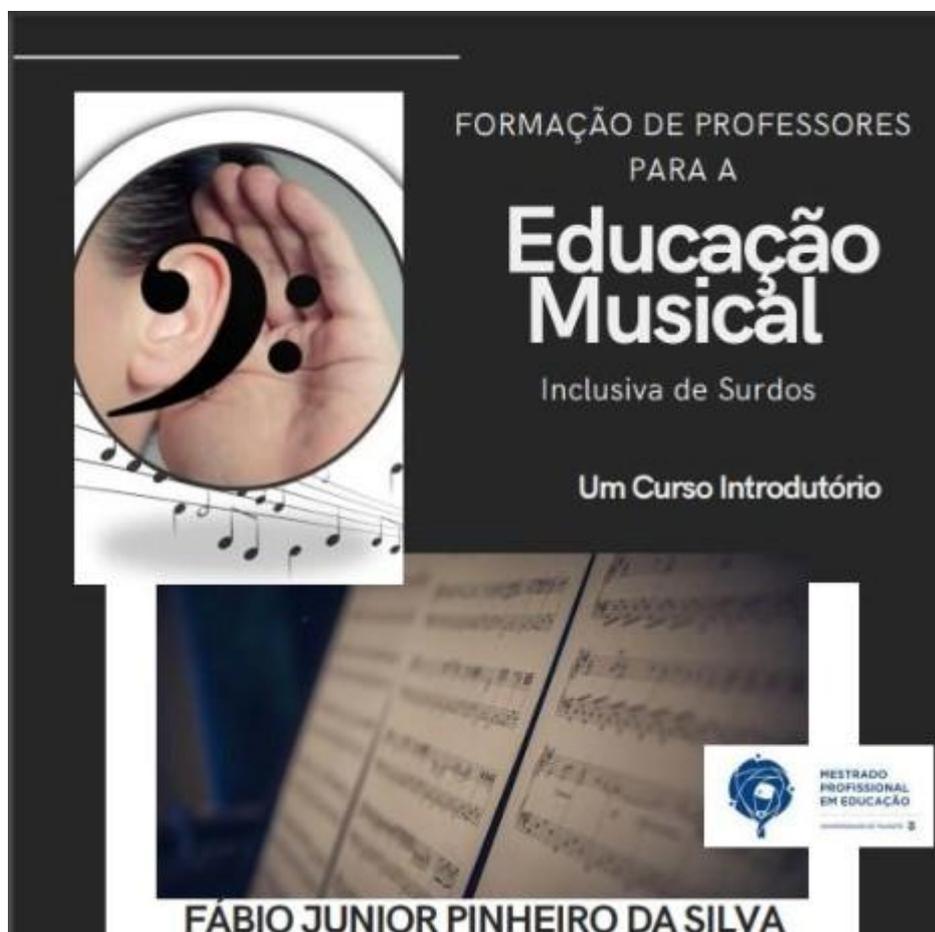
O produto educacional geral a partir desta dissertação foi um *E-book*, com *links* clicáveis do curso introdutório. Ele encontra-se hospedado em um site, por onde se pode fazer o *download* e ter acesso aos vídeos clicáveis.

O *link* do site segue a seguir:

<https://fab26ator.wixsite.com/f-bio-pinheiro>

Do mesmo modo, o material pode ser baixado por meio do *link* abaixo, hospedado no Google Drive.

<https://drive.google.com/file/d/1jbrm9dgbEaByfMR9H5cQeQGE89qwvkTd/view?usp=sharing>



APÊNDICE B

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Pergunta 01 – O que é música para você ou como você conceitua a música?

Pergunta 02 – Em âmbito educacional de perspectiva inclusiva, quais seriam suas intenções de práticas pedagógicas musicais junto a alunos com deficiência?

Pergunta 03 - Em âmbito educacional de perspectiva inclusiva, quais seriam suas intenções de práticas pedagógicas musicais junto a alunos surdos?

APÊNDICE C

Formulário Online de Exercício Reflexivo com a Jornada do Herói, aplicado no sétimo encontro final

Seção 1 de 4

Jornada do Herói do Professor de Música

Trata-se este de um exercício reflexivo metafórico e lúdico sobre os desafios, as dificuldades e as possibilidades do professor de música de alunos com deficiência e surdos na educação básica no planejamento de suas práticas educativas. Faremos um percurso por 12 estações de uma jornada que se inicia no "Mundo Comum" e termina com o "Retorno ao mundo comum", baseado nos estudos de Campbell (1997) e Vogler (1993).

Você será orientado a estabelecer um contexto real ou fictício onde serás um professor de música na educação básica que acabou de receber em sua sala de aula um aluno surdo ou mais. E em cada estação estabelecer em que ponto encontra-se na jornada, que compreende seu lugar de conforto, a chamada para a aventura do conhecimento de como educador musicalmente o aluno surdo, a recusa e a aceitação deste desafio; perpassará pelas dificuldades todas inerentes a este processo, como estabelecimento dos inimigos e dos amigos neste processo, as batalhas que te farão desistir a priori para logo após, seguir; e as possibilidades todas que vais descobrindo neste processo de aprendizado, cujo elixir ou conhecimento adquirido deve ser compartilhado com a humanidade quando do teu retorno ao mundo comum, agora transformado pela experiência.

Pronto para começar esta viagem dentro de si mesmos? Começemos!

As Jornadas dos Planejamentos de Futuros Professores de Música de Alunos Surdos na Educação Básica: desafios, dificuldades, possibilidades

Jornada do Professor de Música



Qual o teu nome e idade?

*

Texto de resposta curta

Após a seção 1

Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 4

DESAFIOS - O QUE NOS TIRA DA ZONA DE CONFORTO NO ENSINO DE MÚSICA PARA ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este é o primeiro ciclo de tua jornada de professor de música de alunos surdos na educação básica que compreende 04 etapas: O MUNDO COMUM; O CHAMADO À AVENTURA; A RECUSA DO CHAMADO; O ENCONTRO COM O MENTOR.

DESAFIOS



ETAPA 01 - O MUNDO COMUM: qual é a tua zona de conforto na sala de aula de música antes da chegada dos alunos surdos? Descreva como seria a tua turma, assim como outros detalhes, que descrevam exatamente qual é o contexto de tua sala de aula que dominas e reges. Quais as rotinas e outros detalhes que você pode criar? Qual a aula de música que

você dá - instrumento, canto, outro? Quais estratégias você costuma usar para fazer teu trabalho acontecer? Tuas estratégias costumam funcionar todas?

*

Texto de resposta longa

O MUNDO COMUM

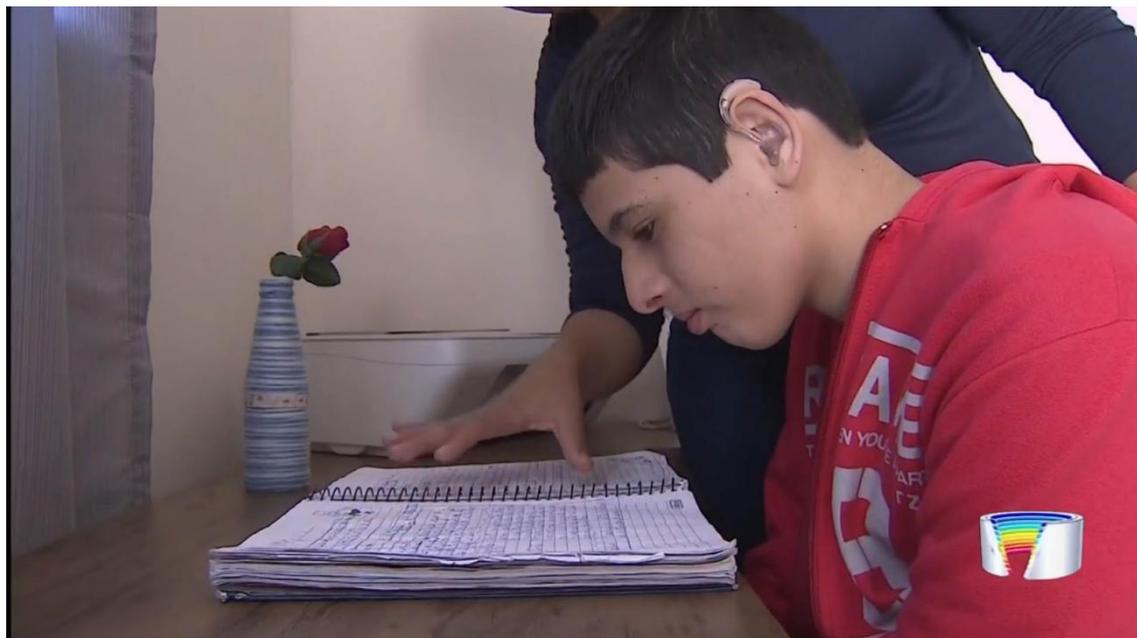


ETAPA 02 - O CHAMADO A AVENTURA: de que forma você, professor, se dá conta de que te encontras no mesmo lugar e sentes que precisa fazer alguma coisa para mudar, porém, ainda não sabe o que exatamente? E como o aluno surdo, que representa o chamado à aventura, chega até a tua sala de aula? Quais as tuas reações, emoções, pensamentos, medos, etc?

*

Texto de resposta longa

O CHAMADO À AVENTURA - O ALUNO SURDO NA AULA DE MÚSICA

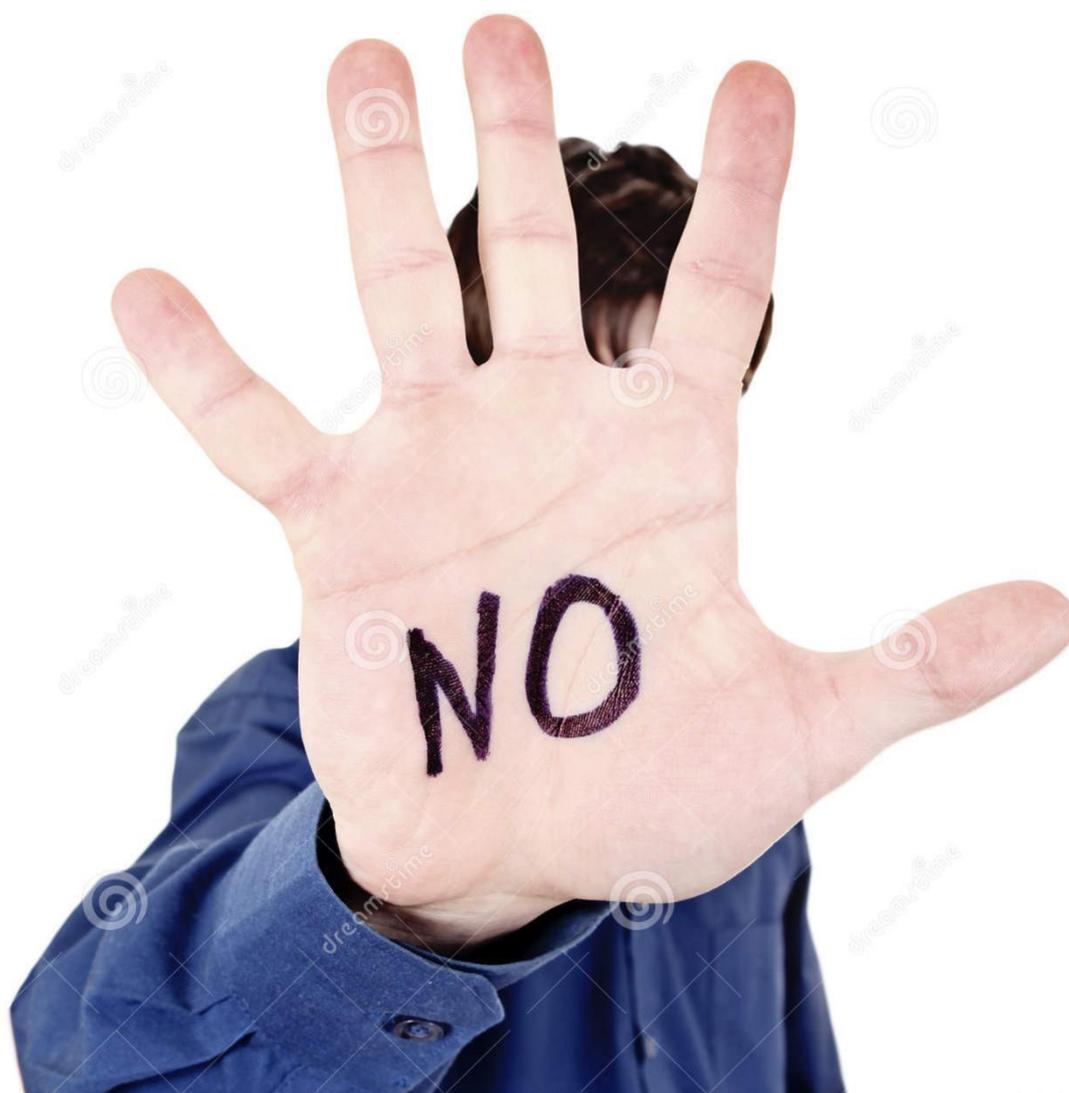


ETAPA 03 - A RECUSA DO CHAMADO: supondo que provavelmente você teria medo deste processo ou mesmo que este não seria algo cômodo para você, de que forma você expressaria a tua, aparente ou dissimulada, recusa a este chamado? Qual ou quais seriam as tuas reações ou ações diante deste desafio tremendo? Como seria este processo inicial?

*

Texto de resposta longa

A RECUSA AO CHAMADO



Download from
Dreamstime.com
This watermarked comp image is for previewing purposes only.

ID 51451197
© Sabphoto | Dreamstime.com

ETAPA 04 - O ENCONTRO COM O MENTOR: o que acontece ou quem te ajuda a criar coragem para enfrentar este desafio, talvez o maior de tua vida?

*

Texto de resposta longa

O ENCONTRO COM O MENTOR



Após a seção 2

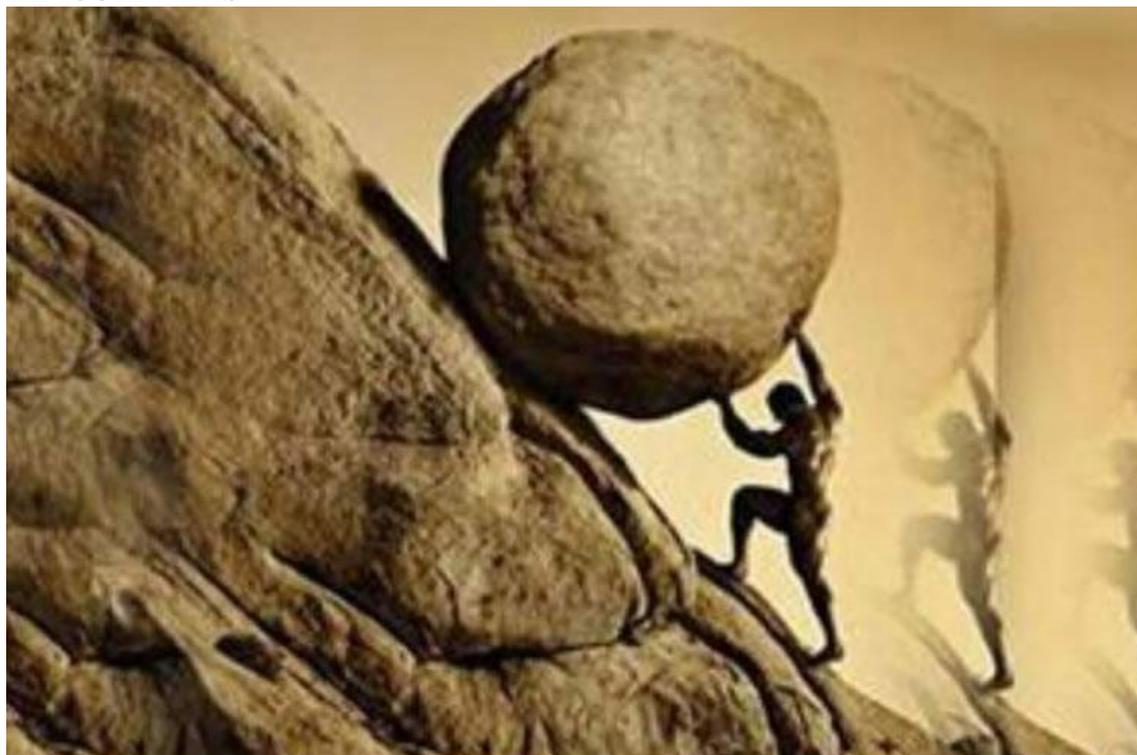
Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 4

DIFICULDADES - QUAIS AS DIFICULDADES, INIMIGOS E ALIADOS NESTE PROCESSO DE ENSINAR MÚSICA AO ALUNO SURDO EM CONTEXTO INCLUSIVO, QUANDO ULTRAPASSAMOS A FRONTEIRA QUE SEPARA O MUNDO COMUM DO MUNDO ESPECIAL, DE BATALHAS E DERROTAS/CONQUISTAS?

Este é o segundo ciclo de tua jornada de professor de música de alunos surdos na educação básica que compreende outras 04 etapas: O CRUZAMENTO DO PRIMEIRO LIMAR/PORTAL; TESTES, ALIADOS, INIMIGOS OU A BARRIGA DA BALEIA; APROXIMAÇÃO DA CAVERNA OCULTA; PROVAÇÃO.

DIFICULDADES



ETAPA 05 - CRUZAMENTO DO PRIMEIRO LIMAR/PORTAL: como ou em qual momento você de fato atravessa a fronteira que separa o mundo comum e o mundo especial, onde as dificuldades do processo se expressam? E que portal é este que conduz até este mundo especial?

*

Texto de resposta longa

CRUZAMENTO...



ETAPA 06 - TESTES, ALIADOS, INIMIGOS OU A BARRIGA DA BALEIA: quais os testes e provas pelas quais você passa nas tentativas de inclusão deste aluno neste processo em tua aula de música? Quem são teus aliados neste processo, que estarão contigo e a teu lado nas piores batalhas? Quem são teus inimigos, que farão de tudo para que não atinjas teus objetivos?

*

Texto de resposta longa

Testes, aliados, inimigos....



ETAPA 07 - APROXIMAÇÃO DA CAVERNA OCULTA: finalmente você começa a perceber que com todos os aliados que tens neste processo, você cada vez mais está se aproximando dos objetivos esperados, pelos quais você aceitou participar desta aventura. Quais são estes objetivos que, ao superá-los, você tem certeza de que atingirá o planejado com a turma toda, inclusive para com o aluno surdo? Lembre-se que você está quase lá, esta bem perto de lograr chegar onde quer com êxito.

*

Texto de resposta longa

CAVERNA OCULTA... OBJETIVOS QUASE ALCANÇADOS...



ETAPA 08 - PROVAÇÃO: você entra na caverna, enfrentando a batalha para conseguir atingir o objetivo, alcançar o cálice sagrado do conhecimento pedagógico musical com os alunos em perspectiva inclusiva. Porém, provações acontecem que novamente parece te distanciar da vitória final. É aquele momento em que a plateia, assintindo a um filme, pensa que o herói morreu e com ele, sofre. Quais seriam essas provações? O que te faz retornar ao princípio, o que te derrota? Que inimigo é este que quase te vence?

*

Texto de resposta longa

PROVAÇÃO...



Após a seção 3

Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 4

POSSIBILIDADES - FINALMENTE AS PROVAÇÕES VÃO SE ACABANDO E LOGRAS IDENTIFICAR AS PEQUENAS VITÓRIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM SUAS AULAS COM O ALUNO SURDO E A TURMA TODA. QUAIS SÃO ELAS? E DE QUE MODO TAIS VITÓRIAS PASSAM A TE FAZER PENSAR EM VOLTAR PARA O MUNDO COMUM, AGORA TRANSFORMADO?

Descrição (opcional)

POSSIBILIDADES...



ETAPA 09 - RECOMPENSA: finalmente você consegue derrotar a pior provação deste processo e se apodera do cálice sagrado do conhecimento. O que você descobre ao tocá-lo e dele se apoderar? O que tem nele? Que conhecimento é este no que se refere ao ensino de música ao aluno surdo em âmbito inclusivo? Como você se transforma, externa e internamente, ao conquistar o desejado? O que a escola, a família e principalmente o aluno surdo ganha com isso?

*

Texto de resposta longa

Título da imagem



ETAPA 10 - O CAMINHO DE VOLTA: de posse do conquistado, você começa a considerar o momento de voltar ao mundo comum, pois sente que está transformado. Tem consciência de que precisa compartilhar o que aprendeu com a humanidade, pois este é o papel do herói em cada jornada assumida e vencida. Você sabe que o mundo especial não é um mundo para ficar para sempre, pois não somos constituídos apenas por interior. Precisamos nos comunicar com o mundo exterior em forma de ação. E isto é também uma crise, pois você se coloca em dúvida e sofrimento por isso também. Será que se você ficar nisso não vai novamente entrar em uma zona de conforto? Quais as coisas que você aprendeu neste processo que te fazem querer compartilhar com o mundo o que aprendeu? E o surdo? O que ele colheu disso tudo?

*

Texto de resposta longa

VOLTAR OU NÃO VOLTAR?



ETAPA 11 - RESSURREIÇÃO: na tua eterna dúvida, você percebe que diante de ti há a pior batalha de toda a jornada até aqui a ser enfrentada e desta vez, sozinho. Que batalha é esta? Novamente pensam que você vai morrer ou desistir. O que te faz pensar que morreu e o que te faz ressuscitar quando vence a batalha? Que inimigo tão potente e poderoso é este que te faz passar por esta provação e que te movimenta no sentido de não mais ficar em

dúvida de voltar? A batalha agora desta vez é mais difícil, pois você terá que usar o que aprendeu em toda a jornada como estratégia para vencer. Quais são esses conhecimentos que te fazem vencer a batalha definitiva e final?

*

Texto de resposta longa

Ressurreição...



ETAPA 12 - O RETORNO COM O ELIXIR: retornam ao mundo comum, porém, jamais da mesma maneira. Volta transformado tendo transformado a todos e a tudo ao seu redor. Que coisas são essas? A inclusão de fato aconteceu? O que você pode compartilhar com a humanidade/outros atores da escola e a si mesmo enquanto conhecimento transformador? E o aluno surdo, como ficou após este processo? Como esse conhecimento vai amparar tuas outras práticas pedagógicas?

*

Texto de resposta longa

Retorno...



APÊNDICE D**Questionário Estruturado****Após a seção 2**

Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 10

Informações pessoais

Descrição (opcional)

Idade:

*

Texto de resposta curta

Estado onde reside:

*

Texto de resposta curta

Você se considera:

Branco
Negro/Preto
Pardo
Amarelo
Indígena
Outro

Em qual (is) dos âmbitos escolares você estudou?

*

Escola públi
Escola parti
Escola públi
Escola rural
Escola indíg
Outro

Conte-nos um pouco sobre como foi a tua educação básica.

*

Texto de resposta longa

Durante a tua formação na educação básica, você teve aulas de música? Se sim, por gentileza, conte-nos um pouco como eram essas aulas.

*

Texto de resposta longa

Em qual ano você se formou no ensino médio?

*

Texto de resposta curta

Estado civil:

Polo EAD da licenciatura em música do qual é aluno:

*

Texto de resposta curta

Em qual semestre da Licenciatura em Música você está?

*

É pessoa com deficiência?

Se é pessoa com deficiência, qual seria?

Texto de resposta curta

Durante o percurso de tua trajetória de formação, seja na educação infantil, fundamental ou em âmbitos superiores, você estudou ou ainda estuda em salas de aula com pessoas com deficiência? Se sim, qual (is) deficiências?

*

Texto de resposta curta

Possui algum familiar, algum amigo ou conhecido, com deficiência, com o (a) (e) qual se relaciona ou convive de alguma maneira?

Texto de resposta curta

Após a seção 3

Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 10

Percurso Formativo em Música

Descrição (opcional)

Possui alguma outra formação acadêmica ou técnica em música? Ou autodidata? Conte pra gente.

*

Texto de resposta longa

Possui pós-graduação lato-sensu (especialização) ou stricto-sensu (mestrado, doutorado)? Especifique.

*

Texto de resposta curta

Conte um pouco pra gente por que você escolheu fazer um curso de música na modalidade EaD.

*

Texto de resposta longa

Após a seção 4

Continuar para a próxima seção

Seção 5 de 10

Trajetória profissional musical e docente

Descrição (opcional)

Há quanto tempo você é músico ou estuda música?

*

Texto de resposta longa

Em qual âmbito você começou a estudar, estudou ou ainda estuda música?

*

Conservató
Escola de m
Escola de m
Comecei a e
Comecei co
Aprende mús
Aprende mús
Aprende mús
Outro

Você se considera:

*

Músico prof
Músico ama
Outro

Você se considera:

Cantor (a) (c
Instrumentis
Multi-instrun
Performer
Pesquisador
Professor d
Outro

Se você é instrumentista, qual (is) instrumento (os) você toca?

*

Texto de resposta longa

Se você é cantor (a) (e), qual (is) estilo (os), técnica (as) você canta?

*

Canto popul
Canto lírico
Canto popul
Não sou car
Não sou car

Qual (is) estilo (s) de música você gosta/prefere? Pode marcar mais de uma opção.

*

Sertanejo

Rock
Reggae
Samba
Erudito/Música
Música Caip
Samba Rock
Pop (Nacion
Brega
New Age
Hip Hop
Funk
Bossa Nova
Axé Music
Zumba
Música Étnic
Músicas Tra
Forró
Pagode
Lambada
Zouk
Reggaeton
Música Latir
Eletrônica
House
Punk
Rock Altern
Músicas aut
Trilha sonor
Tango
Gospel
Músicas Inf
Outros

Possui alguma experiência docente com música? Se sim, em qual contexto?

*

Não possui
Educação b
Educação b
Igreja e âmb
Informal, pa

Possuo esc
Dou aula em
Dou aula na
Dei aula na p
Dei aula em
Possuo amp
Dou/dei aula
Dou/dei aula

Depois de formado (a) (e):

*

Pretendo da
Não pretenc

Depois de formado (a) (e), também ou:

*

Pretendo da
Pretendo da
Pretendo da
Pretendo fa:
Pretendo fa:
Pretendo se
Pretendo fa:
Pretendo ab
Pretendo pr
Pretendo da

No Brasil, após anos de exclusão do currículo da educação básica, a música voltou a ser obrigatória desde a lei 11.769/08, alterando a LDB/96. A Lei 13.278/16 instituiu o ensino de música, teatro, dança e artes visuais, alterando a LDB/96, que solicita formação específica em cada área para atuar na sala de aula da educação básica. A BNCC institui a música, a dança, o teatro e as artes visuais enquanto eixos temáticos dentro da linguagem Arte, tendo ainda um quinto eixo temático denominado Artes Integradas. No estado ou no município onde moras, sob qual condição encontra-se o ensino de música no currículo estadual/municipal da educação básica? Como disciplina específica (música - 13.278/16) ou Arte (BNCC)?

*

De acordo c
De acordo c
Não conheç
Meu municí

Meu município

Na educação básica, um professor de música deve dar apenas aulas de música.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Na educação básica, um professor de música pode perfeitamente dar aula de artes, contemplando as quatro linguagens artísticas e integrando um quinto eixo temático - artes integradas.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

No currículo de uma graduação em música deveria ter disciplinas das outras três linguagens artísticas para, além de professor de música, poder atuar também como professor de artes.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Todo professor de música deve ter formação específica para atuar na educação básica.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Música é a organização intencional de sons para serem ouvidos

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Não pode haver música para além do som

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Alunos com deficiências devem ficar de fora das aulas de música.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Alunos surdos não podem aprender música porque não ouvem.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Na educação básica, um professor com formação específica em música, ao atuar como professor de artes, prioritariamente vai ensinar mais música do que as outras três linguagens por conta de sua formação específica. Escreva, por gentileza, um pouco sobre de que forma vê tal afirmação.

*

Texto de resposta longa

As aulas de música na educação básica devem priorizar metodologias tradicionais de ensino de música.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Quais metodologias de ensino de música (tradicional ou não) você conhece?

*

Texto de resposta longa

Após a seção 5

Continuar para a próxima seção

Seção 6 de 10

Formação inicial em música

Descrição (opcional)

Por que você escolheu fazer uma licenciatura em música?

*

Texto de resposta longa

Em tua opinião, quais as vantagens e desvantagens de cursar uma licenciatura em música EAD?

*

Texto de resposta longa

Na educação básica, é importante que se ensine os alunos a lerem partituras.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Já teve contato com alguma pessoa surda?

*

Sim
Não

Marque as metodologias de ensino de música que você conheça, tradicionais ou alternativas.

*

Dalcroze (E
Schaffer (P
Instrumental
Manossolfa
Canto Orfeê
Percussão (
Escrita Musi
Musicografia
Mão Guidon
Ditados melo
Solfejo meló
Improvisaçã
Musicalizaç
Flauta-doce
Solmização
Dó Móvel (K
Improvisaçã
SoundPainti
Musicogram
Canto-coral
Manossolfa
Conduction
Composiçãc
Construção
Softw ares c
Outros

Você teria interesse em participar de uma pesquisa-ação com aproximações com a pesquisa-formação, constituída de uma entrevista e realização de 07 encontros pela plataforma Zoom, remotamente?

*

Sim, tenho in
Não, não ter

Deixe algum comentário, considerações ou outro que considere importante para a tua participação neste formulário.

*

Texto de resposta curta

Deixe, por gentileza, um contato para agendamento da entrevista a ser realizada pela plataforma do Zoom (e-mail, celular/whatsapp, rede social, outro)

*

Texto de resposta curta

Após a seção 6

Continuar para a próxima seção

Seção 7 de 10

Informações pessoais

Descrição (opcional)

Idade:

*

Texto de resposta curta

Estado onde reside:

*

Texto de resposta curta

Você se considera:

Branco
Negro/Preto
Pardo
Amarelo
Indígena
Outro

Em qual (is) dos âmbitos escolares você estudou?

*

Escola públi
Escola parti
Escola públi
Escola rural
Escola indíg
Outro

Conte-nos um pouco sobre como foi a tua educação básica.

*

Texto de resposta longa

Durante a tua formação na educação básica, você teve aulas de música? Se sim, por gentileza, conte-nos um pouco como eram essas aulas.

*

Texto de resposta longa

Em qual ano você se formou no ensino médio?

*

Texto de resposta curta

Estado civil:

Polo EAD da licenciatura em música do qual é aluno:

*

Texto de resposta curta

Em qual semestre da Licenciatura em Música você está?

*

É pessoa com deficiência?

Se é pessoa com deficiência, qual seria?

Texto de resposta curta

Durante o percurso de tua trajetória de formação, seja na educação infantil, fundamental ou em âmbitos superiores, você estudou ou ainda estuda em salas de aula com pessoas com deficiência? Se sim, qual (is) deficiências?

*

Texto de resposta curta

Possui algum familiar, algum amigo ou conhecido, com deficiência, com o (a) (e) qual se relaciona ou convive de alguma maneira?

Texto de resposta curta

Após a seção 7

Continuar para a próxima seção

Seção 8 de 10

Percurso Formativo em Música

Descrição (opcional)

Possui alguma outra formação acadêmica ou técnica em música? Ou autodidata? Conte pra gente.

*

Texto de resposta longa

Possui pós-graduação lato-sensu (especialização) ou stricto-sensu (mestrado, doutorado)? Especifique.

*

Texto de resposta curta

Conte um pouco pra gente por que você escolheu fazer um curso de música na modalidade EaD.

*

Texto de resposta longa

Após a seção 8

Continuar para a próxima seção

Seção 9 de 10

Trajetória profissional musical e docente

Descrição (opcional)

Há quanto tempo você é músico ou estuda música?

*

Texto de resposta longa

Em qual âmbito você começou a estudar, estudou ou ainda estuda música?

*

Conservatório
Escola de música
Escola de música
Comecei a estudar
Comecei com
Aprendi música
Aprendi música
Aprendi música
Outro

Você se considera:

*

Músico profissional
Músico amador
Outro

Você se considera:

Cantor (a) (e)
Instrumentista
Multi-instrumentista
Performer
Pesquisador
Professor de música
Outro

Se você é instrumentista, qual (is) instrumento (os) você toca?

*

Texto de resposta longa

Se você é cantor (a) (e), qual (is) estilo (os), técnica (as) você canta?

*

Canto popular
Canto lírico
Canto popular
Não sou cantor
Não sou cantor

Qual (is) estilo (s) de música você gosta/prefere? Pode marcar mais de uma opção.

*

Sertanejo
Rock
Reggae
Samba
Erudito/Música Clássica
Música Caipira
Samba Rock
Pop (Nacional)
Brega
New Age
Hip Hop
Funk
Bossa Nova
Axé Music
Zumba
Música Étnica
Músicas Tradicionais
Forró
Pagode
Lambada
Zouk
Reggaeton
Música Latina
Eletrônica
House
Punk
Rock Alternativo
Músicas autorais
Trilha sonora
Tango
Gospel
Músicas Infância
Outros

Possui alguma experiência docente com música? Se sim, em qual contexto?

*

Não possui
Educação básica
Educação básica
Igreja e ambiente

Informal, pa
Possuo esc
Dou aula em
Dou aula na
Dei aula na
Dei aula em
Possuo amp
Dou/dei aula
Dou/dei aula

Depois de formado (a) (e):

*

Pretendo da
Não pretenc

Depois de formado (a) (e), também ou:

*

Pretendo da
Pretendo da
Pretendo da
Pretendo fa:
Pretendo fa:
Pretendo se
Pretendo fa:
Pretendo ab
Pretendo pr
Pretendo da

No Brasil, após anos de exclusão do currículo da educação básica, a música voltou a ser obrigatória desde a lei 11.769/08, alterando a LDB/96. A Lei 13.278/16 instituiu o ensino de música, teatro, dança e artes visuais, alterando a LDB/96, que solicita formação específica em cada área para atuar na sala de aula da educação básica. A BNCC institui a música, a dança, o teatro e as artes visuais enquanto eixos temáticos dentro da linguagem Arte, tendo ainda um quinto eixo temático denominado Artes Integradas. No estado ou no município onde moras, sob qual condição encontra-se o ensino de música no currículo estadual/municipal da educação básica? Como disciplina específica (música - 13.278/16) ou Arte (BNCC)?

*

De acordo c
De acordo c
Não conheç

Meu município

Meu município

Na educação básica, um professor de música deve dar apenas aulas de música.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Na educação básica, um professor de música pode perfeitamente dar aula de artes, contemplando as quatro linguagens artísticas e integrando um quinto eixo temático - artes integradas.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

No currículo de uma graduação em música deveria ter disciplinas das outras três linguagens artísticas para, além de professor de música, poder atuar também como professor de artes.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Todo professor de música deve ter formação específica para atuar na educação básica.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Música é a organização intencional de sons para serem ouvidos

*

Concordo

1
2
3
4
5

Não concordo

Não pode haver música para além do som

*

Concordo

1
2
3
4
5

Não concordo

Alunos com deficiências devem ficar de fora das aulas de música.

*

Concordo

1
2
3
4
5

Não concordo

Alunos surdos não podem aprender música porque não ouvem.

*

Concordo

1
2
3
4
5

Não concordo

Na educação básica, um professor com formação específica em música, ao atuar como professor de artes, prioritariamente vai ensinar mais música do que as outras três linguagens por conta de sua formação específica. Escreva, por gentileza, um pouco sobre de que forma vê tal afirmação.

*

Texto de resposta longa

As aulas de música na educação básica devem priorizar metodologias tradicionais de ensino de música.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Quais metodologias de ensino de música (tradicional ou não) você conhece?

*

Texto de resposta longa

Após a seção 9

Continuar para a próxima seção

Seção 10 de 10

Formação inicial em música

Descrição (opcional)

Por que você escolheu fazer uma licenciatura em música?

*

Texto de resposta longa

Em tua opinião, quais as vantagens e desvantagens de cursar uma licenciatura em música EAD?

*

Texto de resposta longa

Na educação básica, é importante que se ensine os alunos a lerem partituras.

*

Concordo

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Não concordo

Já teve contato com alguma pessoa surda?

*

 Sim Não

Marque as metodologias de ensino de música que você conheça, tradicionais ou alternativas.

*

Dalcroze (E
Schaffer (P
Instrumental
Manossolfa
Canto Orfeê
Percussão (
Escrita Musi
Musicografia
Mão Guidon
Ditados melo
Solfejo meló
Improvisaçã
Musicalizaç
Flauta-doce
Solmização
Dó Móvel (K
Improvisaçã
SoundPainti
Musicogram
Canto-coral
Manossolfa
Conduction
Composiçãc
Construção
Softw ares c
Outros

Você teria interesse em participar de uma pesquisa-ação com aproximações com a pesquisa-formação, constituída de uma entrevista e realização de 07 encontros pela plataforma Zoom, remotamente?

*

Sim, tenho in
Não, não ter

Deixe algum comentário, considerações ou outro que considere importante para a tua participação neste formulário.

*

Texto de resposta curta

Deixe, por gentileza, um contato para agendamento da entrevista a ser realizada pela plataforma do Zoom (e-mail, celular/whatsapp, rede social, outro)

*

Texto de resposta curta