

ESPACO

ISSN 0103-7668

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

DO INES

DOSSIÊ: MÚSICA
E EDUCAÇÃO

Nº 31

JAN-JUN/2009

O Estúdio.
(Alegoria da Pintura). H 1670-
Jan Vermeer (1632-1670)
Óleo sobre lenço.
98,5 x 118,5 cm.
Museu Kunsthistorisches, Viena.

Espaço Aberto

Políticas públicas em educação
em América Latina

Debate

Matemática e a surdez



SUMÁRIO

INES
ESPAÇO
Jan-Jun/09

1

EDITORIAL / EDITORIAL 03

ESPAÇO ABERTO / OPEN SPACE

Políticas públicas en educación en América Latina 05
Public policies in education in Latin America
Alberto Martínez Boom

DEBATE / DEBATE

Geometria, literatura infantil e língua de sinais: nexos e reflexos de uma experiência em um ambiente inclusivo de ensino e aprendizagem 19
Geometry, children's literature and sign language: links and reflections of an experiment in a teaching and learning inclusive environment
Elielson Ribeiro de Sales
Francisco Hermes Santos Silva

Etnomatemática: a cultura através da diferença na aprendizagem do aluno com surdez 32
Ethnomathematics: culture through the difference in the deaf student learning
Isabel Cristina Rodrigues de Lucena
Kátia Tatiana Alves Carneiro

Investigação-ação escolar: situação-problema na aprendizagem de conceitos matemáticos por alunos surdos 44
School investigation-action: situation-problem in the mathematical concepts learning by deaf students
Fábio da Purificação de Bastos
Vera Lúcia Biscaglia Pereira

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO / NEWS ON EDUCATION

A música como disciplina obrigatória nas escolas públicas: nem tudo é harmonia 53
Music as a compulsory subject in public schools: not everything is harmony
Sílvia Sobreira

A educação musical para alunos com necessidades especiais e as possíveis influências da musicoterapia na prática dos educadores 68

Musical education for students with special needs and the possible influences of music therapy in the teachers' practices
Claudia Eboli Santos

O Coral, pelo adolescente 80
The youth choral, by the teenager
Patricia Costa

Nos caminhos d'O Passo 91
In the O Passo ways
Lucas Ciavatta

Atividades musicais para surdos: como isso é possível? 101
Musical activities for the deaf: how can this be possible?
Cristina Soares da Silva

O surdo, a dança e a música 106
The deaf, the dance and the music
Maria Auxiliadora Buscacio Gonçalves

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA / REFLECTIONS ON THE PRACTICE

Cotidiano escolar: espaço e tempo onde as práticas docentes são forjadas e o professor aprende o seu ofício? 111
Daily school life: time and space where pedagogical practices are forged and the teacher learns his job?
Geise de Moura Freitas

CIP - Brasil. Catalogação na fonte Sindicato Nacional dos Editores de livros, RJ

Espaço: Informativo técnico-científico do INES.
nº 31 (jan/jun)
Rio de Janeiro
INES, 2009.
v. Semestral
ISSN 0103/7668
1. Surdos - Educação - Periódicos.
I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil).
II. Título: Informativo técnico-científico do INES
CDD-371.92
CDU-376.33

94-0100

SUMÁRIO

VISITANDO O ACERVO DO INES / VISITING INES COLLECTION

Dados recentes sobre o fundador do Instituto, E. Huet 117

Recent data about the Institute founder, E. Huet.
Solange Maria da Rocha

PRODUÇÃO ACADÊMICA / THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS

Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita 118

Experience research in Education and rehearse its writing.
Anelice Ribetto

Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961) 119

*Antithesis, dyads, dichotomies in the game between memories and
invisibilities present at the narratives about the History of Deaf Education: a
look at the National Institute for The Education of the Deaf (1856/1961)*
Solange Maria da Rocha

RESENHA DE LIVROS / REVIEWS

Juventude nas sombras 120

Texto cedido pela Editora Lamparina

MATERIAL TÉCNICO- PEDAGÓGICO / TECHNICAL-PEDAGOGICAL MATERIAL

O sentido do mundo pelo tato 121

The sense of the world through touch

AGENDA / AGENDA 122

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO / 123

*GUIDELINES FOR SUBMISSION OF
ARTICLES FOR PUBLICATION*

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

MISSÃO

A REVISTA ESPAÇO iniciou sua trajetória acadêmica em 1990 como um informativo técnico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ao longo desses anos, acompanhando as exigências editoriais da atualidade, a revista cresceu e se consolidou como uma referência nacional, mantendo a sua missão de incentivar a discussão dos temas prementes da Educação Especial, num diálogo permanente tanto com a educação geral como com a psicologia, a fonoaudiologia e demais áreas afins, e publicar os estudos daí resultantes.

As seções da REVISTA ESPAÇO recebem artigos, organizados sob a forma de dossiês temáticos, bem como artigos de demanda espontânea, favorecendo, assim, a ampla circulação de pesquisas e ações que compõem o cenário educacional. Os textos aqui publicados podem ser reproduzidos, desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores

Governo do Brasil - Presidente da República
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Instituto Nacional de Educação de Surdos
Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico
Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos
Divisão de Estudos e Pesquisas
Edição

Luiz Inácio Lula da Silva
Fernando Haddad
Claudia Pereira Dutra
Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti
Leila de Campos Dantas Maciel
Alvanei dos Santos Viana
Maria Inês Batista Barbosa Ramos
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - Rio de Janeiro - Brasil

Conselho Executivo e Editoria

Prof^ª Ms. Janete Mandelblatt (DESU/INES) - Prof^ª Dr^ª Monique Mendes Franco (INES/UERJ)

Conselho Editorial

Ms. Alexandre Guedes Pereira Xavier (Ministério do Planejamento - MEC/INES) - Dr^ª Cristina Lacerda (UNIMEP) - Dr^ª Elizabeth Macedo (UERJ) - Dr. Henrique Sobreira (UERJ/FEFB) - Prof^ª Ms. Janete Mandelblatt (DESU/INES) - Dr^ª Leila Couto Mattos (INES) - Dr. Luiz Behares (Universidade de Montevidéu) - Dr^ª Mônica Pereira dos Santos (UFRJ) - Prof^ª Dr^ª Monique Mendes Franco (INES/UERJ) - Dr^ª Regina Maria de Souza (UNICAMP) - Dr^ª Sandra Corraza (UFRGS) - Dr^ª Tânia Dauster - (PUC/RJ) - Dr. Victor da Fonseca (Universidade Técnica de Lisboa).

Conselho de Pareceristas Ad Hoc

Dr^ª Azoilda Loretto (SME/RJ) - Dr. Eduardo Jorge Custódio da Silva - (FIOCRUZ) - Dr^ª Eliane Ribeiro (UNIRIO) - Dr^ª Estela Scheimvar - (UERJ/FPP) - Dr^ª Iduina Chaves (UFF) - Dr. José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP) - Dr^ª Maria Cecília Bevilacqua (USP) - Dr^ª Maria Cristina Pereira (DERD/C) - Dr^ª Maria da Graça Nascimento (UFRJ) - Ms. Maria Marta Ferreira da Costa Ciccone (INES) - Dr^ª Marlucy Paraíso (UFMG) - Dr^ª Nidia Regina de Sá (UFBA) - Dr. Ottmar Teske (ULBRA) - Dr. Pedro Benjamin Garcia (UCP) - Dr^ª Ronice Müller de Quadros (UFSC) - Dr^ª Rosa Helena Mendonça (TVE-BRASIL) - Dr^ª Tanya Amara (UFP) - Dr^ª Vanda Leitão (UFC)

DIAGRAMAÇÃO: I Graficci Comunicação e Design - IMPRESSÃO: Editora Progressiva LTDA. - TIRAGEM: 5.000 exemplares - VERSÃO PARA O INGLÊS: Janete Mandelblatt - REVISÃO TÉCNICA: Janete Mandelblatt e Monique Franco - ORGANIZADORAS DESTA NÚMERO: Janete Mandelblatt e Monique Franco - REVISÃO: Maria Margarida Simões - ORGANIZADORA DO DOSSIÊ: Sílvia Sobreira

REVISTA ESPAÇO: INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - Rua das Laranjeiras, 232 - 3º andar, sala 305 - CEP 22240-003
Rio de Janeiro - RJ - Brasil - Fax: (21) 2285-5107 - e-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br

MÚSICA, SILÊNCIO E SILENCIAMENTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A *Revista Espaço* deste semestre está especial. A reunião de temas e autores confere à edição um caráter instigante e inovador, trazendo à cena discussões desafiadoras no âmbito da Educação e, sobretudo, da Educação Especial.

A seção *Espaço Aberto* apresenta o artigo do professor e pesquisador da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia, Alberto Martínez Boom, intitulado *Políticas Públicas en Educación en América Latina*. A possibilidade de partilhar a *Espaço* com investigadores expressivos e atuantes do nosso continente, tal como Alberto, nos imprime alegria, por saber que suas ideias serão divulgadas pelo Brasil afora, e reafirma o cumprimento de nossa responsabilidade de apresentar aos leitores e demais autores uma seleção coesa de temas afins. Dotado de densidade teórica e metodológica, sem perder o fluxo do sentido discursivo necessário ao diálogo produtivo, o artigo parte de pressupostos foucaultianos para apontar a importância de tecer novas interrogações para as formulações das políticas educativas na América Latina, haja vista a atualização de seus vínculos com os processos de modernização social, econômica, cultural e estatal. O artigo revela de maneira simples a noção de que uma política educativa emerge do cruzamento de várias linhas de força, envolvendo diferentes agentes e configurando diferentes regimes de verdade que virão a estabelecer diversas práticas formativas. A análise proposta pelo autor indica quatro metáforas de transição que servem para compreender a mudança em curso: a relação da ordem nacional com os processos de sistema no mundo; as variações de tempo, espaço e velocidade entre a escola e a sociedade educadora; a função problemática dos consensos; e uma quase imperceptível variação entre o “estado docente” e o “estado ausente”. Leitura cara e fundamental.

A seção *Debate* proporciona uma bela surpresa, agrupando artigos que apresentam desafios e práticas da educação matemática para surdos. Submetidos à comissão por demanda espontânea e reunidos neste número, criam uma unidade especial e revelam que os educadores têm buscado, em seu cotidiano profissional, repensar ações e recriar estratégias de inclusão educacional que vão além das políticas oficiais. O artigo *Geometria, Literatura infantil e língua de sinais: nexos e reflexos de uma experiência em um ambiente inclusivo de ensino e aprendizagem*, de Elielson Ribeiro de Sales e Francisco Hermes Santos Silva, analisa aspectos ligados às linguagens na Educação de Surdos. Como categorias, foram considerados os conteúdos da geometria elementar, abordados por meio da literatura infantil. Em *Etnomatemática: a cultura através da diferença na aprendizagem do aluno com surdez*, as autoras Isabel Cristina Rodrigues de Lucena e Kátia Tatiana Alves Carneiro investigam como é realizada a aprendizagem da matemática por esses aprendizes, com o objetivo de estudar e adequar metodologias que possam lhes facilitar a compreensão de conceitos matemáticos. *Investigação-ação: situação-problema na aprendizagem de conceitos matemáticos por alunos surdos*, de Fábio da Purificação de Bastos e Vera Lúcia Biscaglia Pereira, encara e sugere a proposição de situações-problema como ponto de partida para o ensino/aprendizagem de conceitos matemáticos.

A seção *Atualidades em Educação* dá continuidade ao caráter instigante da *Espaço* por meio do dossiê *Música & Educação*. Coordenado pela musicista, professora e pesquisadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) Silvia Sobreira, a seção conta com seis artigos. O primeiro, *A música como disciplina obrigatória nas escolas públicas: nem tudo é harmonia*, de autoria de Sobreira, aborda de maneira inédita a questão da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas públicas brasileiras, instituída pela Lei n.º 11.769/2008, refletindo sobre as dificuldades e desafios que se apresentam para a sua implementação. O segundo artigo, *A educação musical para alunos com necessidades especiais e as possíveis influências da musicoterapia na prática dos educadores*, de Claudia Eboli Santos, procura desvelar as concepções e abordagens da educação musical para alunos com necessidades especiais nas escolas especiais do município do Rio de Janeiro. O terceiro artigo do dossiê, *O Coral, pelo adolescente*, de Patrícia Costa, discorre sobre as singularidades do coro juvenil, contextualizando-o à luz dos estudos respaldados pela psicologia do adolescente. *Nos caminhos d'O Passo*, quarto artigo da seção, de Lucas Ciavatta, apresenta o método de educação musical *O Passo*, criado pelo autor em 1996, para, em seguida, relatar a experiência com aulas de música

EDITORIAL

para crianças surdas. O quinto artigo, de Cristina Soares da Silva, também traz à tona a relação entre educação musical e surdez: *Atividades musicais para surdos, como isso é possível?* busca encontrar possibilidades de realização de atividades musicais com alunos surdos inseridos em classes bilíngues do ensino público. O sexto e último artigo da seção é prata da casa. Maria Auxiliadora Buscacio Gonçalves, a nossa conhecida “Dorinha”, descreve, em *O Surdo, a dança e a música*, a ação do professor de surdos no projeto *Dançando o silêncio*, desenvolvido no Instituto Nacional de Educação de Surdos desde 1996 até os dias de hoje. Tal projeto visa o trabalho com a dança de salão, como possibilidade de aprendizagem do ritmo e de percepção da melodia pelo surdo profundo.

A gama de assuntos discutidos no dossiê revela a potência da educação musical para ouvintes e surdos, seus desafios e embates, e abre terreno para a possibilidade da composição visual da escritura idealizada por John Cage, que ressignificou, a seu tempo, a noção de silêncio. Som, silêncio, ritmo, harmonia... elementos de campo fértil para a criação e experimentação, fonte desejável da formação humana.

A Seção **Reflexões sobre a Prática** traz o artigo da professora do INES, Geise de Moura Freitas, *Cotidiano Escolar: espaço e tempo onde as práticas docentes são forjadas e o professor aprende seu ofício?*, relatando a experiência de uma professora egressa da rede pública de ensino do Rio de Janeiro que começou a trabalhar com Educação de Surdos ao passar a lecionar em uma escola de Educação Especial.

A professora e pesquisadora Solange Rocha assina a seção **Visitando o Acervo do INES**, com dados recentes sobre o fundador do Instituto, E. Huet.

Duas teses de doutorado apresentadas em resumo, *Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita*, de Anelice Ribetto, e *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da História da Educação de Surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*, defendida pela nossa colega Solange Rocha, abrilhantam a seção **Produção Acadêmica**.

A Seção **Resenha** presta uma singela homenagem à querida companheira Denise Cordeiro, que precocemente não está mais fisicamente entre nós. Seu belo livro, *Juventude nas Sombras*, recém lançado pela Editora Lamparina, que assina a resenha, é a expressão da sua competência, seriedade e sensibilidade no trato das questões sociais que tanto nos afligem. Sua memória de determinação e luta, individual e coletiva, estará sempre presente neste livro e nos lastros e afetos deixados em cada um de nós. Leitura imperdível.

Para terminar, apresentamos o mais recente produto da equipe responsável pelo **Material Técnico-Pedagógico** da casa, com o trabalho intitulado **O sentido do mundo pelo tato**, de Márcia Regina Gomes, e, como sempre, a **Agenda**, que reúne os principais eventos na área de Educação e de Educação Especial.

Com mais esta edição, esperamos estar cumprindo com a nossa tarefa de proporcionar a vocês, nossos leitores-professores, pesquisadores, estudantes e demais pessoas interessadas nesta área, valiosos instrumentos para reflexões, investigações e práticas compromissadas com uma educação de qualidade e igualitária.

Entrem em contato pelo endereço eletrônico comissaoeditorial@ines.gov.br.

Boa leitura!

Monique Franco & Janete Mandelblatt
Conselho Executivo & Conselho Editorial

various public events and discourses, in fact, it is a battlefield from which regimes of truth also emerge. The analysis proposed by the author makes use of four transit metaphors to understand the contingency of what has been changing: the relation between the national order and the world system processes; the changes in time, space and speed between school and society; the problematic role of the consensus; and the almost indiscernible variation from the teaching state to the absent state.

Keywords: *Educational Policies. Social modernization processes. Regimes of truth.*

PROEMIO

Quisiera iniciar colocando ante ustedes unas cuantas palabras que parecen guardar cierta relación, o que por lo menos aluden a una posible unidad, son ellas: escuela, educación, escolarización, enseñanza, sistema educativo, reforma educativa, modernización educativa, políticas en educación. La simpleza de estas expresiones resulta casi siempre engañosa, esa suerte de tranquilidad que parece plausible para la palabra no lo es para el enunciado².

Basta interrogar la obviedad de la escuela o del sistema educativo para descubrir que estamos hablando de objetos distintos, de problemas irreductibles³, de pensamientos con diferente orden y valor.

Me han invitado para que hable de políticas públicas en educación y podría garantizarles que este tema no es fácil de analizar. Imaginemos la educación como un campo amplio de objetos, saberes e instituciones que esta atravesado por relaciones, significaciones históricas, reformas y eventualidades que afectan su naturaleza, su función y su estructura⁴. La estrategia más visible de esas relaciones podríamos nominarla como política pública. Pero el problema no va por ahí.

Es común hablar de las políticas educativas para referirse al conjunto de transformaciones que afectan la educación y la enseñanza, las instituciones educativas y los sujetos que participan en ellas. La formulación de políticas educativas se han convertido en las últimas décadas en un asunto público de importancia superlativa para los Estados y gobiernos, y cierta opinión generalizada las vincula estrechamente a los procesos de modernización social y estatal, pero también al

desarrollo económico y cultural de las naciones. Hoy tengo la certeza de que esta mirada, siendo válida, constituye apenas un ámbito, incluso el más obvio y tradicional como para poder desprender de allí un análisis agudo de sus problemas. Quisiera por tanto asumir una postura en la que se disminuye el acento, que a veces se torna grandilocuente, respecto de las políticas educativas, ya que estas solo constituyen la capilaridad de lo que sería necesario pensar.

En su proemio al Porvenir de Nuestras Escuelas, Federico anunciaba que sus conferencias podían asumirse como un diagnóstico de la cultura alemana de su tiempo. Quisiera intentar, en tono mucho más modesto, un diagnóstico preliminar construido a partir de algunas hipótesis iniciales que creo cumplen una doble función al momento de pensar el tema de las políticas públicas en América Latina: hacer un análisis problematizador de los referentes y operar de modo estratégico al momento de elaborar lo que se pretende diagnosticar. En síntesis: problematizar y evitar ser ingenuo.

No es descabellado anunciarles que las políticas públicas recogen hoy ciertas disoluciones, o mejor,

² El enunciado no es ni una frase, ni una proposición, ni un acto de habla así se exprese en algunos casos a través de una frase, una proposición o un acto de habla tampoco esta referida a una entidad psicológica, ni un suceso, ni una forma ideal o lógica. Para Hubert Dreyfus y Paul Rabinow: "La misma frase con el mismo sentido puede constituir enunciados diferentes, esto es, tener distintas condiciones de verdad, dependiendo de las series de los enunciados dentro de la cual aparece" (DREYFUS; RABINOW, 1988, p. 65-66). Lo que importa en todos estos casos es la función que cumple en el orden del discurso, es decir, que función le dan a los sujetos hablantes, en que posición los colocan, que papel desempeñan ciertos enunciados en el orden institucional. De modo análogo Foucault dice en su arqueología del saber: "la constancia del enunciado, la conservación de su identidad a través de los acontecimientos singulares de las enunciaciones, sus desdoblamiento a través de la identidad de las formas, todo esto es función del campo de utilización en que se encuentra inserto" (AS, 175).

³ Lo Irreductible: Deleuze afirmaba que "una época no preexiste a los enunciados que la expresan, ni a las visibilidades que la ocupan". Cada formación histórica implica una distribución de lo visible y de lo enunciable que se produce en ella; sin embargo, de un estrato a otro ocurren transformaciones puesto que la visibilidad cambia de modo y los enunciados cambian de régimen. Son problemas irreductibles, ni lo visible se reduce a lo enunciable, ni lo enunciable a lo visible.

⁴ Comparto con Castells la semántica de estructura: "denomino estructura social, a aquellos ajustes de tipo organizativo de los seres humanos que se producen en las relaciones de producción/consumo, experiencia y poder, expresados en términos de interacción significativa en el marco de la cultura" (CASTELLS, 2001, p. 41-42).

prácticas de debilitamiento (flexibilización) de sus componentes más o menos entrecruzados: el Estado, la sociedad, la democracia, la economía y el saber

Esta consideración podría sugerir algunas interrogaciones: ¿Cómo se configura hoy una política educativa? ¿Quién o quienes definen las políticas educativas? ¿Dónde se genera los discursos de la política educativa nacional y transnacional? Lo que importa es la superación de los análisis reduccionistas, precisamente porque en ellos la referencia a la política parece designar cierta correspondencia con lo expresado en la ley, o su relación unidireccional hacia el papel protagónico del Estado, o su asociación con las disposiciones nominativas de las reformas. Semejantes reduccionismos exigen hoy redefinición.

Como resultado de estas relaciones bien podríamos afirmar que la política educativa se construye en el cruce de varias líneas de fuerza y que en su desmultiplicación causal⁵ intervienen no sólo los Estados sino también los organismos internacionales, las instituciones consultoras que ponen en circulación un discurso experto, los debates de los políticos al interior de las comunidades y de las corporaciones que hacen las leyes, los movimientos sociales, culturales y gremiales de resistencia en sus variadas manifestaciones públicas y discursivas, en fin, lo cierto es que se trata de un campo de lucha del que emergen también regímenes de verdad.

METÁFORAS DE TRÁNSITO

Si el pensamiento es un desplazamiento, lo pensado no puede quedarse en la quietud, de ahí la exigencia de dar cuenta del movimiento, de sus condiciones de posibilidad en tanto objeto en devenir. Por eso quisiera insinuarles algunas metáforas de tránsito que dan cuenta de algo que está cambiando, que deja de ser pero aun no llega a ser de otra forma definitiva; por ejemplo, entre la interioridad de la escuela con sus viejos espacios y tiempos (horario, segmentación del saber, disposición del cuerpo) y las exterioridades del sistema educativo, con sus redes de intercambio, sus escenarios ampliados de circulación (velocidad, conectividad, virtualidad) son varias las cosas que cambian pero también son varias las que se conservan, las que se adaptan, las que se mezclan, las que se resisten. Para entender esta sutileza se hace necesario revestir las palabras de cautela, ponderación y expresión matizada.

UNO

Imaginen estas variaciones: cierto movimiento entre los preceptos del Estado docente y algo que se podría metaforizar como “Estado ausente”, es decir, una transformación en el centro de hegemonía de la lógica estatal hacia las lógicas del mercado⁶ o si lo prefieren una pér-

didada en la función central del Estado, que se pone en evidencia desde uno de los ejes específicos de la reforma educativa en América Latina: la descentralización. En el juego de fuerzas centralizadoras y descentralizadoras las políticas educativas posibilitaron emergencias de múltiples tipos; generales pero también locales, inmanentes, incluso defensoras de particularismos.

En este punto quisiera recoger asuntos en el orden del Estado y del gobierno para mostrar la manera como hoy el Estado se “diluye”, sobretodo de lo que se le asignaba como su responsabilidad (Estado docente, garante, benefactor). Existe una diferencia sustantiva entre estas dos expresiones: políticas educativas y políticas públicas en educación.

Las políticas educativas se expresaban en términos de proyectos, programas, planes, incluso los procesos de las reformas educativas, y se caracterizaban por tener una centralidad, un referente, un lugar de exigencia, también de resistencia: su relación con el Estado, el gobierno y la ley. Por ejemplo, el mapa educativo en una época en Colombia que organizaba la educación en un país. Cuando el Estado esta presente, es éste el que define lo educativo.

Por su parte, las políticas públicas en educación implican la participación desde lugares donde el Estado pierde la centralidad, él mismo la diluye, al viabilizar la intervención de otros sectores que

⁵ La desmultiplicación causal consiste en analizar el evento según los múltiples procesos que lo constituyen y sus formas de funcionamiento (FOUCAULT, 1982).

⁶ No se trata de asumir una defensa en favor del mercado, todo lo contrario, importa matizar los entrecruzamientos de esta relación irreductible que de hecho podría parafrasearse así: no hay mercado sin Estado.

también pueden definir y dirigir, es decir, sectores que no eran visibles antes y que ahora intervienen de modo directo: el mercado, los empresarios, los padres de familia, etc. La ausencia del Estado no es total, se abroga el derecho a convocar, a vigilar, a evaluar, pero cada vez menos hace la política. El problema consiste en saber como el Estado desarrolla otras maneras de gobernar, cómo conquista, cómo se encoge, cómo se extiende, cómo inventa, forma, desarrolla nuevas prácticas políticas.

DOS

Ahora bien, el juego de hacer la política se transforma por dos vías, la primera al interior de sus procesos de descentralización, la segunda a nivel externo en virtud de una segunda metáfora de tránsito: la relación del orden nacional con los procesos del sistema mundo.

Examinemos aquí un solo referente, digamos, Banco Mundial y la manera como contribuye, desde su función asesora de los gobiernos, al desarrollo de las políticas educativas de cada país⁷. El marco discursivo es uno solo, la política social se hace hoy desde el lugar de la globalización.

En sus trabajos de la década del 80, Albert Bergesen muestra que en la historia de la teoría social los cambios producidos han corres-

pondido a una inversión en el modelo básico del orden social cuya comprensión se “producirá cuando invirtamos la estructura de las partes hacia el todo, que encontramos en la perspectiva del sistema mundial, y nos dirijamos hacia un paradigma característicamente del todo hacia las partes, que plantee a priori las relaciones sociales mundiales de producción, que determinan a su vez las relaciones comerciales y de intercambio entre el núcleo y la periferia”, en consecuencia el sistema mundial: “tiene sus propias leyes de movimiento que determinan a su vez las realidades sociales, políticas y económicas de las sociedades nacionales que abarca”⁸. La sociología, que antaño se ocupaba del estudio de la sociedad, ha de verse sustituida por una “globología” es decir, una ciencia que trabaja con la realidad colectiva del orden mundial.

Pero no se trata de un juego simplemente nominal, tanto la internacionalización como la globalización se utilizan para referirse a tendencias cada vez más prolijas de unas relaciones mundiales de interacción, intercambio, interconexión, armonización transnacional de los modelos y de las estructuras sociales. En palabras de Jürgen Schriewer, internacionalización y globalización se refieren a una realidad social que también se extiende cada vez más

a las experiencias cotidianas de los individuos, ya sea en forma de interconexiones financieras y crisis monetarias internacionales (como la actual que toca a los países y a las personas), interdependencias ecológicas mundiales, costes sociales surgidos de un turismo de masas que se despliega por todo el mundo, presiones de las migraciones globales, o bien, la intensificación imprevista de la transmisión de noticias a escala mundial. Por normal que nos parezcan estos cambios habría que confesar que sus consecuencias en una macrosociología histórica se convierten en fenómenos totalmente nuevos (SCHRIEWER, 1996).

Esta novedad ha transformado y calado hondo en los subsistemas sociales de educación y formación antes nacionales, hasta el punto de que la política, la planeación, la investigación y la teoría educativa también se han globalizado. Muy seguramente no en todas sus partes, pero si existen rejillas que permiten entrever sectores sociales hacia los que va dirigida.

Valdría entonces la pena preguntarse por lo que queda de la razón de Estado una vez verificada la crisis de los sistemas educativos nacionales. Algunas investigaciones afirman en tono no conclusivo que:

Lo que puede verse, al menos en los sistemas educativos latinoamericanos,

⁷ Una lectura analítica del trabajo hecho por Coraggio respecto de las propuestas y métodos del Banco Mundial diría grosso modo lo siguiente: 1. Los recursos que el Banco Mundial destina a la educación se gastan en un 90% en asesoría a los gobiernos. 2. Es frecuente oír que el Banco Mundial impone políticas homogéneas para la educación en la América Latina; 3. No contamos con un conocimiento sistemático sobre cómo se da el encuentro del Banco Mundial con los gobiernos y los diversos sectores de la sociedad civil; 4. Es un referente articulador de la función del banco en educación el contribuir al desarrollo humano y el proponerse aliviar la pobreza a partir de cálculos políticos y de enfoques de equidad (CORAGGIO, 1997).

⁸ El vocablo determinación es de Bergesen, mi lectura del problema pone en evidencia la afectación de experiencias como la globalización, la internacionalización, la aparición de un sistema mundial al momento de pensar los problemas de las políticas públicas en educación, pero como condición de posibilidad y de realidad, mas no como determinación necesaria, única u obligatoria.

es un monopolio estatal regulando, proveyendo y financiando una parte del sistema escolar, porción generalmente mayoritaria, en decrecimiento relativo y de la que participan los sectores sociales más empobrecidos de la población; y un sector de 'salida', 'privado', en constante crecimiento cuantitativo, con un incremento notable de prestigio social y a los que concurren los sectores sociales medios y altos. (NARODOWSKI, 2005, p. 48)

Un aspecto esencial de la teoría del sistema-mundo pero también del paradigma del desarrollo es la pérdida de centralidad del estado como modalidad principal de estructuración del espacio político. Lo que no significa la disolución de la razón del Estado sino su transformación desde las prácticas contemporáneas, quisiera recordarles una vieja lección gubernativa aprendida con Foucault:

El Estado es a la vez lo que existe y lo que aun no existe en grado suficiente. Y la razón de Estado es justamente una práctica, o mejor, la racionalización de una práctica que va a situarse entre un estado presentado como dato y un Estado presentado como algo por construir y levantar. (FOUCAULT, 2007, p. 19)

Otro referente conceptual de este síntoma de pasaje lo podemos encontrar en los análisis de Hardt y Negri quienes llegan incluso a cuestionar las más recientes posturas biopolíticas y gnoseológicas. Según estos autores el fin del colonialismo y la declinación de los poderes de la nación son indicadores

de un cambio general desde el paradigma de la soberanía moderna hacia el paradigma de la soberanía imperial. En contraste con el imperialismo, el imperio no establece centro territorial de poder, y no se basa en fronteras fijas o barreras. Es un aparato de mando descentralizado y desterritorializado que incorpora progresivamente a todo el reino global dentro de sus fronteras abiertas y expansivas. La noción de imperio (HARDT; NEGRI, 2002) maneja identidades híbridas, jerarquías flexibles e intercambios plurales por medio de redes moduladoras de comando. Los diferentes colores del mapa imperialista del mundo se han unido y fundido en un arco iris imperial global.

Si me detengo a pensar en las implicaciones de estos postulados, muchos de los supuestos que hasta ahora han sido considerados como verdaderos para explicarnos la educación del tercer mundo y en especial las políticas educativas de Latinoamérica, deberían ser puestos en tela de juicio. El enfoque del mundo como un imperio, una nueva forma de soberanía que adquiere consistencia global puede actuar a manera de nuevos lentes que nos permiten ver esferas hasta ahora impensadas. Ver diferente requiere de nuevos enfoques.

TRES

Una tercera disolución afecta tanto a la sociedad como a los procesos de construcción de saber socialmente validados, sin pretender un tono categórico podríamos referirnos a esta transformación como el paso que va de la escuela hacia la sociedad educadora, ahora

bien, la tensión que quiero anunciar no es unidireccional, mucho menos lineal o progresiva, es una tensión que puede nominarse de modo amplio, así: sociedad educadora puede aludir a las ciudades educadoras, o a las sociedades del conocimiento, o a la influencia de los sistemas educativos o a las implicaciones de una sociedad masivamente comunicada e interconectada. El lenguaje delata aquí sus límites referenciales.

Si seguimos a Lyotard en su trabajo *La Condición Posmoderna*, subtitulada de modo no irónico: informe del saber en las sociedades posindustriales, se pone en evidencia que el saber ha cambiado de naturaleza y que podemos ubicar su mutación en la tensión, aun vigente, de un saber producido en la cultura disciplinar (la escuela) y otros saberes de urdimbre menos rígida, es decir, que se parte de sospechar que ya no hay naturalezas estables, únicas o definitivas y que el mundo es el significado de múltiples maneras de la producción en momentos históricos distintos o con valoraciones distintas.

En consonancia con Lyotard, afirma Paolo Virno que los procesos productivos tienen hoy como materia prima el saber, la información, la cultura mediática y las relaciones sociales: por eso no es posible leer las formas de vida contemporáneas del capitalismo postfordista sino desde la filosofía, en especial desde las teorías del lenguaje. En la sociedad postfordista se sigue dependiendo de la medida del tiempo de trabajo, pero ha sometido los tiempos del lenguaje al trabajo y lo ha capturado, o por lo menos lo intenta someter. El len-

guaje es hoy el terreno del conflicto y lo que está en juego política y económicamente hablando. Con Hardt y Negri, Virno plantea que el trabajo contemporáneo tiene un carácter lingüístico y cognitivo⁹.

El trabajo en el capitalismo actual ya no supone el silencio durante el proceso de producción, ni la segmentación y especialización. Al contrario, requiere la capacidad lingüística comunicativa, la creatividad y el intercambio original de ideas. La segmentación se da, pero explícitamente es flexible, reversible y móvil. Ya no se depende de unas reglas de sujeción anónimas sino de una persona y la dependencia no administra unas horas de trabajo y unas funciones específicas sino a la persona del trabajador toda, en su condición más humana, esto es: la comunicación y el intelecto. En este sentido es al intelecto general al que se le administra; es a una multitud sujeta. La clase obrera no desaparece del escenario pero ya no es el eje de la sociedad, mucho menos de la producción. La inmaterialidad de la producción contemporánea se constituye en la principal fuerza y en la razón de mando. El capitalismo cognitivo produce bienes inmateriales que en términos de nuevo saber involucra y da función a otras políticas educativas.

Mientras la sociedad de disciplina produce un individuo productivo, útil y dócil, que es la expresión de dos sentidos, un aparato institucional fuerte, regulado, reglado y una vigilancia que es una forma de encierro abierto; la sociedad del conocimiento produce el individuo

desde lo abierto, la red, el sistema y desde el propio sujeto entendido como un sistema también abierto.

CUATRO

Una última metáfora de tránsito expondría las variaciones que les subyacen a los consensos, en este sentido, quisiera recoger asuntos que tienen que ver con el orden de la sociedad al insinuarles la disolución de la democracia: consenso no es democracia. Hoy la política se hace por consenso, es decir, públicamente, frente a todos y abarcando todo, por ejemplo los planes decenales o los foros educativos nacionales de varios países de América Latina en el que se involucraron maestros, estudiantes, padres de familia, intelectuales, especialistas, expertos internacionales, políticos, universidades, profesionales afines y no afines, en fin, una pléyade deliberante que legítimo las conclusiones de lo que se convoca, es decir, el consenso.

Con los consensos se pretende garantizar el éxito de las reformas, y se allana el camino para que las leyes sean presentadas como políticas de Estado y no como simples decisiones de los gobiernos de turno (MARTÍNEZ BOOM, 2004, p. 300). Sin pretender hacer mofa desde la crítica, la construcción en escenarios ampliados de las políticas públicas educativas ha ido produciendo algo que se podría llamar la política publicitaria en educación.

Desde esta estrategia el Estado sólo estaría interesado en la participación de todos y su papel a lo

sumo implicaría la coordinación de un proceso que se valida por consenso. Lo cierto es que antes la ley no se hacía así, lo que constituye otra variación¹⁰. Habría que destacar también que estas prácticas de consenso están respaldadas de saberes expertos.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO REGULACIÓN

Tal vez, la mejor referencia conceptual de este tipo de miradas lo constituyan los trabajos de Thomas Popkewitz, para quien las reformas educativas, en tanto regulación social, define los fines, las posibilidades y las limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos a través de la legitimación de ciertos modelos de funcionamiento en los órdenes generales y específicos de la educación. Es decir, que la reforma determinaría la manera cómo se relacionan los múltiples asuntos sociales, que van desde la organización de las instituciones hasta la percepción que los individuos tienen de ella (POPKEWITZ, 1997). Lo cierto es que circula casi como sentido común un pensamiento que acepta que mediante la introducción de nuevos programas, nuevas tecnologías y nuevas organizaciones que incrementen la eficacia, la eficiencia y la economía se construirá un mundo mejor. Lo que se constituye no sólo en una valoración positiva de la reforma, per se, sino en la constatación de una valoración colectiva que la iguala con la noción

⁹ De hecho hoy se habla de capitalismo cognitivo.

¹⁰ Ya no se trata de hacer pública la ley, en el sentido moderno de la acepción, sino de publicitarla.

de progreso. Es claro que también avanza, o progresa, una enfermedad, luego no todo cambio implica necesariamente un mejoramiento.

Las reformas son, hoy en día, uno de los mecanismos más importantes para el ejercicio del poder. Mediante ellas el poder no aparece como aquello que niega, domina o reprime; antes por el contrario, al propiciar la correspondencia entre los cambios de dimensiones estructurales y el acoplamiento a los mismos cambios mediante el arreglo de una de las partes del conjunto social, surge como gestor de una renovación positiva y necesaria para la sociedad, y por tanto como un factor que contribuye a la distribución de beneficios sociales. Es decir que se asume la reforma educativa como un mecanismo propio de ajuste inscrito en una tecnología política. Podría decirse que la reforma es el cambio adorándose así mismo. Con la reforma educativa no se supone una intencionalidad transformativa sino adaptativa, una modalidad de gubernamentalidad en consonancia con el despliegue de una estrategia de poder.

Una analítica de la reforma educativa supone articular varios planos de análisis, de contexto si se quiere, en donde gravita lo global, lo regional y lo local. Con ello se quiere acentuar una mirada transversal de la política en donde es posible advertir tanto las prescripciones según su jerarquía y subordinación, como el surgimiento de instancias y modalidades de resistencia que presuponen agenciamientos y apropiaciones de diferente orden. En nuestro caso, la irrupción de agremiaciones de docentes y la configu-

ración de movimientos culturales jalonados por maestros son indicativas de los afectos y los límites de las reformas generadas.

La educación se ve como una necesidad de primer orden al ser considerada el factor de competitividad económica de las naciones en el orden internacional. Así, las reformas contienen prácticas discursivas capaces de lograr efectos a largo plazo, “no sólo sobre la conducta institucional de la enseñanza, sino sobre las disposiciones de poder y las subjetividades producidas” (POPKEWITZ; PEREYRA, 1997, p. 45). En esto tuvo mucho que ver la elaboración de un lenguaje experto, de común aceptación, relativo a la necesidad de superar el bajo rendimiento escolar a través del mejoramiento de la educación y de incrementar los niveles de competitividad y por supuesto de ciudadanía, que terminaron por convertirse en lugares comunes dentro del argot educativo. Además de este *consenso*, la presión externa a favor de la reforma crece estrepitosamente en la década que nos ocupa. Las instituciones de financiamiento multilateral a menudo incluyen la reforma educativa dentro del paquete de reformas económicas y estatales.

Comparto con Popkewitz el juicio de que las reformas están relacionadas con las pautas de regulación social de la escolarización. Es decir que es a través de la escolarización de las masas como se pone en evidencia la institucionalización de las reformas en nuestras sociedades. Dicho ejercicio biopolítico muestra la escolarización como un complejo dispositivo de relaciones y prácticas mediante los cuales los

individuos construyen subjetividad y asumen una experiencia concreta de los asuntos sociales.

La escolarización opera como uno de los mecanismos del ejercicio moderno del poder principalmente a partir de la normalización de las poblaciones, lo que significa que la escuela desempeñó un papel fundamental en la formación de los dispositivos de gubernamentalidad ya que es a través de la escolarización como se vuelven “normales” a una porción específica de la población. Se trata de un sistema de normalidad que no se produce por el código (la ley) sino por las prácticas que hacen que algo sea admitido como normal. A partir de este momento en las sociedades se inicia un proceso continuo e indefinido que tiende a la escolarización general que incluso como hoy opera por fuera de la escuela. A finales del siglo XVIII y principios del XIX los conocimientos de los individuos, sus comportamientos y aun sus cuerpos mismos, comienzan a integrarse de una forma sistemática a prácticas escolares que ya no se refieren exclusivamente a la educación.

Este dispositivo esclarece el marco donde se constituye la escolarización como un concepto moderno, es decir, lugar donde prolifera el discurso entorno a la importancia de la educación y que por cierto va a invadir buena parte de la escena pública desde comienzos del siglo XIX y que tendría en principio cuatro grandes direcciones en su interés estratégico: 1. La instrucción del infante, objeto de intensificación y de ordenamiento de los comportamientos. 2. La definición de un cuerpo del enseñante sometido a unos procesos

de visibilización y control. 3. La puesta en escena como un acontecimiento público, y 4. La diferenciación entre los escolarizados y los no escolarizados, un adentro y un afuera asociado a la pobreza y la ignorancia. Así la escuela anticipa, previene, dispone a los individuos para que entren en una lógica e indica por donde.

La escolarización vincula la política, la cultura, la economía y el Estado moderno con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto. La reforma educativa no sólo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones. (POPKEWITZ, 1997, p. 25)

LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA ES UNA POLÍTICA

No hay que entender por modernización los cambios en las cosas, en el tiempo o en los hechos. La modernización hay que entenderla como el paso de una sociedad de disciplina a una sociedad de control, y en la educación, el paso de una educación centrada sobre la institución, el sujeto y su entorno, a una educación dirigida al individuo entendido como sujeto de redes de comunicación y a un entorno abierto y construido en redes y sistemas.

Las sociedades disciplinarias se sitúan entre los siglos XVIII y XIX, alcanzando su apogeo a principios

del XX. Su particularidad es la organización de los grandes espacios de encierro, cada uno con sus leyes, a través de los cuales el individuo no deja de pasar permanentemente: primero la familia, después la escuela (“acá ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“acá ya no estás en la escuela”), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión, que es el lugar de encierro por excelencia, el modelo analógico que nos permite exclamar con la heroína de Europa 51 que muchos obreros más parecen “unos condenados...”.

Así, junto a la prisión aparece la fábrica como uno de los escenarios ideales del encierro, en donde se visibiliza la voluntad de concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo la fuerza productiva. Empero, es necesario señalar, con Foucault, la “brevedad del modelo”, la lenta progresión de la transición. Las disciplinas sufrirían una crisis

[...] en beneficio de nuevas fuerzas que se irían instalando lentamente, y que se precipitarían tras la segunda guerra mundial: las sociedades disciplinarias eran lo que ya no éramos, lo que dejábamos de ser. (FOUCAULT, 2000, p. 56)

Como señala Deleuze en su *Posdata sobre las sociedades de control*, estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: la prisión, el hospital, la fábrica, la escuela y la familia son ahora “interiores en crisis” que anuncian el inminente tránsito entre las socie-

dades disciplinarias y las sociedades de control, a pesar de los constantes anuncios de reformas.

Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. (DELEUZE, 1991, p. 176)

No se trata de temer o de esperar, sino de buscar nuevas armas.

Los lugares de encierro moldean, es decir, operan como moldes que ponen en evidencia una forma específica de producción subjetiva (estudiantes en las escuelas; enfermos en el hospital; obreros en las fábricas; soldados en el ejército; reos en la prisión; orates en el manicomio), sin embargo, a pesar de que los módulos son distintos juegan análogamente con su modelo inicial: el panóptico. Dentro de cada lugar de encierro opera la disciplina como experiencia administrativa del saber y del poder, eventualmente se comunican estos espacios diferenciados pero conservan su hegemonía en tanto la disciplina exige la condición del enclaustramiento

En cambio en las sociedades actuales el molde se quiebra y emerge en su lugar la modulación, es decir, un molde autodeformante y cambiante, pensemos en surfín y en la manera como el surfista cabalga sobre las ondulaciones de las olas, los controles son modulaciones que no se detienen.

En lo que toca al final de estos espacios de poder:

En las sociedades de disciplina siempre se está empezando de nuevo (de la escuela al cuartel, del cuartel a la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación, el servicio, son los estados metastables y coexistentes de una misma modulación, como un deformador universal. (DELEUZE op. cit, p. 179)

Todas las diferencias anotadas anteriormente mostrarían la necesidad de emprender estudios que hablen del tránsito entre la disciplina y el control. Lo que importa es que estamos al principio de algo y lo anterior trasladado a todos los espacios de encierro que en el caso de las escuelas implicarían las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la "empresa" en todos los niveles de escolaridad.

En un momento en el que muchos aseguran que los individuos de hoy aprenden más y mejor de otras formas y en otros lugares diferentes de la escuela, salta a la vista la necesidad de mirar estos procesos desde ópticas diferentes a las que tradicionalmente hemos utilizado. En otras palabras, mirar la educación desde la óptica de un tránsito entre dos formas de sociedad podría arrojar explicaciones más potentes sobre este proceso social.

Si nos detenemos a pensar en las implicaciones de estos postulados, muchos de los supuestos que

hasta ahora tenemos como verdaderos para explicarnos la educación del tercer mundo y en especial de Latinoamérica, deberían ser puestos en tela de juicio. La gran mayoría de las explicaciones a estos procesos tienen como basamento la idea de un mundo caracterizado por el imperialismo ejercido desde el mundo desarrollado y específicamente desde los Estados Unidos. Una parte significativa de los análisis han acudido a las explicaciones desde el poder económico y social de clase, pero no se han adentrado en construcciones conceptuales tan complejas como las que aporta por ejemplo, la teoría foucaultiana del biopoder. En suma, ver diferente requiere de nuevos enfoques. El enfoque del mundo como un imperio, una nueva forma de soberanía que adquiere consistencia global puede actuar a manera de nuevas gafas que nos permiten ver esferas hasta ahora impensadas. Más allá de la pura periodización, los análisis sobre las nuevas formas de soberanía deben comportar nuevos enfoques para mirar formas de organización, dispositivos, tecnologías y también nuevas estrategias de poder en el campo de la educación.

YA NO ES LA ESCUELA ES EL SISTEMA

En 1973, Roger Kauffman publicó un texto que revolucionó la concepción, vigente hasta el momento, de la planificación y organización de la enseñanza. El elemento novedoso de su propuesta se basaba en la introducción de un concepto "moderno" de sistema: un enfoque sistémico. La característica

distintiva del enfoque propuesto se halló en la noción de necesidad, y en la introducción de una etapa previa denominada "identificación o evaluación de necesidades".

Kauffman define como necesidad educativa "la discrepancia mensurable (o la distancia) entre los resultados actuales y los deseables o convenientes" o como

[...]la discrepancia mensurable entre 'lo que es' y 'lo que debe ser', o bien la distancia mensurable entre 'lo que es' y 'lo que se requiere'. La idea esencial es que para determinar una necesidad debemos identificar y documentar el hecho de que existe distancia entre dos resultados, el que se obtiene en la realidad y el que debería obtenerse. El establecimiento de estas dos dimensiones polares de una necesidad debe hacerse de manera formal, procedimiento que se conoce como evaluación de necesidades. (KAUFFMAN, 1985, p. 12-13)

Un proceso lógico de solución de problemas que además de fijar el procedimiento para la acción más eficaz, permitía el ajuste permanente del sistema.

Pensar lo sistémico implica reconocer que el sistema educativo establece e impone lentamente pero de manera tenaz unos modos específicos de prácticas, pensamientos y relaciones propias de la institución escolar que se reproducen a sí mismos con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno terminando por convertirse en un sistema autoreferencial. Esto ha hecho que hoy hablar de educación implique no la sumatoria de escuelas, programas, maestros, alumnos sino la aparición de

una red de comunicaciones funcional, programable, administrable y evaluable.

Por sistema habría que comprender no un conjunto de reglas mutuamente acordadas, sino un conjunto de operaciones realizadas fácticamente que en cuanto actuaciones sociales produce comunicación, el hombre es el entorno de lo social porque la sociedad no se compone de hombres sino de comunicaciones (LUHMANN, 1996). El sistema educativo no es copia, no es imagen, no es representación ya que para la teoría de sistemas es irrelevante la afirmación o negación de la entidad real del sistema, existe como un conjunto de elementos interrelacionados cuya necesidad empírica es el movimiento permanente entre el sistema y su entorno.

Para reafirmar lo anterior es necesario recordar que uno de los rasgos distintivos de los sistemas educativos en América Latina están referidos y vinculados a los procesos de modernización, por lo menos desde la década del cincuenta del siglo XX con la puesta en marcha de un nuevo orden mundial que define para los países una división internacional del trabajo y un nuevo ordenamiento que garantice la paz y la democracia.

Es un error común suponer que los cambios se produjeron por que la educación se modernizó al perfeccionarse, al tecnologizarse o desarrollarse. Si la educación empieza a cambiar, no se puede llamar a este cambio modernización¹¹, lo que

ocurrió fue que aparecieron otras formas de educar que dan cuenta del agotamiento de aquella sociedad que disciplinaba mediante el control del tiempo, del espacio, de la norma, del yo y de la producción. Los cambios sociales no operan como corte todo lo contrario, y en el mejor de los casos, se podría afirmar que sabemos muy bien que es lo que estamos dejando, pero no lo que comienza. Emerge en todo caso otra forma de educación que bien vale la pena interrogar: ¿Cómo es esta forma y este poder?

1. En primer lugar ya no solo se educa en espacios cerrados. La educación tiende a abrirse y a ocupar otros espacios que antes no le pertenecían, lugares relacionados entre sí, como si lo espacial fuese un cruce de caminos. La escuela caía sobre las personas como una sombra, en esta nueva forma de educar la escuela no cae sino que es un haz de luces que viene de fuera y la atraviesa sin dejar un espacio propio. La educación no se produce por un efecto de encerramiento, la educación no toma la escuela como su apoyo o su único lugar para educar, lo que repercute en las formas, leyes y normas educativas que tampoco toman como objeto la escuela a no ser para orientarla hacia proyecciones múltiples y fragmentarias de la sociedad. La escuela como lugar cerrado que lleva a obedecer y sólo por esta condición educaba ya no es posible ni viable.

La institución es un afuera múltiple y los discursos educativos pro-

longan esta función. Se educa en un medio abierto. Desde afuera y hacia fuera. En este sentido, la ciudad y en general toda la sociedad constituirían los espacios abiertos que estaría demandando la sociedad emergente. Un buen ejemplo de esta tensión espacial entre el adentro y el afuera fue la relación de la escuela con la televisión, proceso en el que la televisión afecta lo educativo desde fenómenos tan obvios como la lectura de la imagen, y su proceso inverso, la educación llega a la escuela y sale escolarizada, incluso se la adjetiva como televisión educativa. Una teoría de la educación para América Latina necesitaría dar cuenta de este susurro anónimo: el privilegio de la educación ya no estaría sólo en la escuela.

2. Desde la perspectiva que estamos analizando la sociedad actual tiende a cambiar los controles sobre el tiempo. El ser humano siempre se había definido por la capacidad de tener conciencia del tiempo y lo temporal había devenido como el eje fundamental de la educación de ahí el sentido de la formación como memoria y como recuerdo. Este control empieza a desaparecer y a ser sustituido por un tiempo que en vez de controlar actúa como potencia del individuo y que se articula al espacio como categoría fundamental. Un tiempo y un espacio no constitutivos del hombre sino por fuera del hombre, como si el hombre que era básicamente temporalidad y espacialidad

¹¹ El vocablo modernización se introduce como término técnico en los años cincuenta; caracteriza un enfoque teórico que adopta el análisis de Max Weber pero elaborado desde el funcionalismo sociológico. Según Habermas "el concepto de modernización se refiere a una gavilla de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación del capital y a la movilización de recursos; al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo; a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas, etc." (HABERMAS, 1989, p. 12).

se quedara vacío cronotopicamente y la nueva disposición lo envolviera y lo llevará sin poder recuperarlo. Como consecuencia la educación se vuelve permanente y se prolonga durante toda la vida en un horizonte educativo que ya no necesita recuperar sus contenidos ni sus formas, de ahí la tensión producida entre educación y formación que se podría parodiar en la afirmación: a más educación menos formación.

Así podemos derivar dos reflexiones acerca de lo que se esta transformando: primero, no resulta para nada paranoico hablar de la posibilidad de la muerte de la escuela en el sentido de seguir considerándola como el principal vehículo social de transmisión de la cultura. Segunda, está claro que se empieza a insinuar una preocupación creciente por la forma cómo se organizará la sociedad para asegurar sus proceso de transmisión una vez la escuela vaya perdiendo su papel hegemónico. El tiempo escolar empieza a volverse poroso, material y simbólicamente hablando, y las velocidades de lo emergente destituyen la anterior hegemonía de un espacio diferenciado y escindido.

Si el tiempo se modifica el espacio también, éste dejaría de definir el ser del hombre pues ya no es suficiente para dar cuenta de su identidad. Al contrario de la referencia al lugar, propio del hombre moderno, en la educación emergente éste puede ser de múltiples lugares o de un campo general, las fronteras se han borrado y lo global produce la idea de pertenecer a un campo abierto. El hombre, como nunca, se encuentra en medio del camino, en movimiento, como un ser de búsqueda, de posibilidades, ya no

un ser quieto, fijo, estático que se define por el lugar donde vive (la amplitud de fenómenos migratorios). El quién soy es un tránsito del encontrarse con una identidad que hay que construir desde sí mismo.

Mucho más potente para el análisis resulta comprender que esta amplitud espacial es también una reducción, incluso una eliminación del espacio. La escuela pierde espacialidad en medio de mutaciones que conectándola con las velocidades de lo contemporáneo acortan el horizonte, hace insignificante no sólo el recorrido sino incluso el movimiento.

3. Ya no es la infancia o su conciencia, es la mente:

La infancia no ha sido una invariante en la historia, es una construcción histórica y cultural, que emerge a través de múltiples objetivaciones las cuales han hecho de la niñez un objeto, un cuerpo infantil menesteroso, falto de razón y de instrucción que precisa ser intervenido y dirigido ordenadamente en la sutil alianza que hace el discurso pedagógico, como productor de prescripciones, con la escuela como espacialidad que recorta, excluye y encierra el afuera.

Objetivar, implica volver tanto objeto de estudio como objeto de la mirada especializada de las disciplinas que paralelamente emergen en este momento histórico. Vale mencionar que, las disciplinas guardan una relación intrínseca con el disciplinamiento, con el correcto encauzamiento de los cuerpos. Objetivar el niño es generar una serie de regularidades positivas que se manifiestan poniendo un ejemplo, para la constitución de un adulto civilizado. El infante, es a partir de esto, objeto de intervenciones que son

irreductibles a la familia, al padre, a la iglesia y más bien lo disponen en un espacio que va ser regulado para los fines que engendra la forma-escuela. Podríamos considerar la infancia como un producto notable de la modernidad occidental, que hace de aquel un cuerpo frágil en donde recaen múltiples prácticas que pormenorizadamente lo individualizan y paradójicamente lo totalizan en el espacio escolar.

La infancia hoy está cambiando, se están generando en ella nuevas relaciones con el mundo, otras formas de pensar que exige, al percibir un declive de las instituciones, de la autoridad y de las prácticas de disciplinamiento, nuevas configuraciones. Al entrar en un nuevo escenario, la infancia no deja de estar rodeada de una serie de tensiones que la hacen menos capturable, o quizá más difícil de relacionar con los valores modernos. Negarnos a concebir estos desplazamientos, implica naturalizar la infancia como si siempre hubiese existido o incluso podríamos seguir hablando de infancia.

Ahora los niños expresan la caducidad de los modelos, la infatuada tendencia a ser civilizados, no les convoca tanto el material disciplinar con que se los convoca en las aulas. Algo huele mal, pero al no tener el adulto aguzado el sentido del olfato, pasamos a dar vida a algunas tradiciones que ya no le dicen nada de su experiencia singular. Es cierta la nostalgia en la que se sienten expuestos los maestros, al ver que las relaciones de hoy, ya no son como las de antes. Cada vez la incapacidad de interactuar se hace manifiesta en el sesgo tradicional con que asumimos las prácticas pedagógicas.

[...]conjunto de contenidos propios de un campo específico de conocimiento (ciencias, matemáticas, sociales, artes, etc.) y con un conjunto de contenidos propios del proceso educativo (planificación, evaluación, currículo, metodología, etc.) que implican tanto el saber como la tecnología. (RODRÍGUEZ BREITMAN, 1998, p. 22)

La pregunta se puede formular de la siguiente manera: ¿Cuál es el campo que define el saber propio del maestro? De esta manera, de cómo formulemos la pregunta y el tipo de interrogaciones que nos hagamos en torno al ser del maestro dependerá en buena medida el horizonte conceptual que perfile la cuestión de su formación. De aquí se derivan las estrategias, las formas organizativas, los ejes de la formación, las acciones específicas, los modos y mecanismos que permitan darle una organización más o menos completa al problema de la formación del maestro.

Lo radicalmente nuevo en la situación actual de la educación (comienzos del siglo XXI) es que ya no sólo se plantean exigencias para producir sujetos capaces de vincularse al mundo del trabajo y generar ciudadanos disciplinados, sino que se demandan otras subjetividades en referencia a nuevas ciudadanías y a competencias estandarizadas. Ya no se buscaría en la educación la formación de un hombre sino la creación de ambientes de aprendizajes abiertos que posibiliten “aprender a aprender”. En palabras de Touraine,

[...]no se volverá a una concepción de la enseñanza como socialización puesto que el sistema social, la sociedad,

no ofrece ya la solidez de antaño y la individualización del aprendizaje, y por tanto la ayuda aportada a las iniciativas de cada alumno, están ya en acción en la enseñanza de hoy. (TOURAINÉ, 2005, p. 90)

Lo que vivimos sentencia este pensador francés es

[...]el agotamiento de la política social, centrada en la sociedad, sus funciones y su integración. Estamos ya todos inmersos en el paso que lleva de una sociedad basada en ella misma a la producción de sí por los individuos, con la ayuda de instituciones transformadas. (TOURAINÉ, op. cit., p. 91)

Lo señalado hasta aquí delimita un esquema complejo de la educación contemporánea como algo que se mueve permanentemente y a diferentes ritmos. Tengo la impresión de que no es posible capturarlo a la manera de una fotografía, sin embargo, se puede percibir cierto desajuste del sistema lo que no significa que se proponga su re-ajustamiento. Todo lo contrario, el diagnóstico muestra que las reformas y las políticas educativas producen efectos disonantes y con frecuencia no obedecen a lo que esta pasando. Buscan inducir pero no captan las variaciones. También habría que reconocer e identificar una serie de transformaciones que corresponde al sistema mundo, es decir que no son postestativos de los ámbitos nacionales, como tampoco de la definición de políticas internacionales. Si hay algo por insinuar a modo de cierre no determinante sería una educación

La pregunta se puede formular de la siguiente manera: ¿Cuál es el campo que define el saber propio del maestro?

de la potencia y no de la economía del pensamiento, los gestos del aquí y del ahora son una invitación a derrochar pensamiento.

El presente trabajo ha buscado insinuar una mirada diagnóstica, no conclusiva sino de apertura, a la discusión alrededor de un asunto tan complejo como la producción de políticas educativas en América Latina; a lo largo del mismo se mostró un análisis de relaciones y de movimientos en torno a ¿que es lo arcaico? y ¿que lo actual? Bajo la pretensión de quebrar la ingenuidad y leer estos tiempos desde las condiciones de posibilidad que nos constituyen, en el tránsito de lo que somos, dejamos de ser, pero aun no hemos sido, circunstancia que hace visible luchas sociales por la hegemonía del campo de lo educativo, los posicionamientos intelectuales y políticos que los sujetos del mismo han instituido y algunas de las prácticas emergentes de los maestros y de quienes hoy se preguntan por la educación en nuestras sociedades. No hay aquí la tentativa de intuir un nuevo ‘deber ser’ para la educación en nuestro continente, no obstante, si pretende enriquecer la producción de conocimiento y de saber en el marco de un escenario en tensión.

Bibliografía

CASTELLS, M. Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad en redes. En: Globalización y Educación. *Revista de Educación*. Número extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.

CORAGGIO, J. L. *La educación según el Banco Mundial*. Madrid: Miño y Dávila, 1997.

FOUCAULT, M. En: *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Mesa redonda del 20 de mayo de 1978. Barcelona: Anagrama, 1982.

DELEUZE, G. Posdata sobre las sociedades de control. In: C. Ferrer (comp.). *El lenguaje Literario*. Montivideo: Nordan, 1991.

FOUCAULT, M. *Nacimiento de la Biopolítica*. Curso en el College de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

HABERMAS, J. *El Discursos filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus, 1989.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Imperio*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

KAUFFMAN, R. *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas, 1985.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 de 1994. Bogotá: Temis, 1995.

LUHMANN, Niklas. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós, 1996.

MARTÍNEZ BOOM, A. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos, 2004.

NARODOWSKI, M. Educación escolar y crisis del estado: una nueva política educativa para un nuevo escenario. En: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante, 2005.

PEREYRA, M.; GARCÍA, J.; GÓMEZ, A.; BEAS, M. (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1997.

_____; PEREYRA, M. *Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, 1997.

RODRÍGUEZ BREITMAN, M. El Impacto de los organismos internacionales en la escolarización: el campo de las políticas para la educación primaria en Brasil. *Revista de estudios del currículo*, 1998.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 2007.

TOURAINÉ, A. *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós, 2005.

GEOMETRIA, LITERATURA INFANTIL E LÍNGUA DE SINAIS: NEXOS E REFLEXOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM UM AMBIENTE INCLUSIVO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Geometry, children's literature and sign language: links and reflections of an experiment in a teaching and learning inclusive environment

*Elielson Ribeiro de Sales

*Doutorando em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Rio Claro. Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica (NPADC) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: ersalles@gmail.com

**Francisco Hermes Santos Silva

**Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) do Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica (NPADC) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: fhermes@ufpa.br

Material recebido em abril de 2009 e selecionado em maio de 2009

RESUMO

Analisam-se alguns aspectos ligados às linguagens na educação de Surdos. Como categorias de análise foram considerados os conteúdos da geometria elementar, abordados por meio da literatura infantil. Os sujeitos da pesquisa foram cinco alunos da 5ª série do ensino fundamental de um Instituto especializado em educação de Surdos e usuários da língua brasileira de sinais (LIBRAS). O método utilizado foi o exploratório descritivo com observação participativa. A abordagem dos dados foi qualitativa, com instrumentos de

desenhos e exercícios voltados para a geometria. Para o desenvolvimento do trabalho, foram feitas sete sessões de ensino básico de geometria. Constataram-se a importância da LIBRAS para a comunicação, interação e desenvolvimento da criança Surda, bem como a relevância da representação e da valorização da imagem na geometria ligada à literatura infantil, contexto que contribuiu para um processo de construção significativa do conhecimento pelo sujeito Surdo.

Palavras-Chave: Surdez. Língua de sinais. Literatura infantil. Geometria elementar.

ABSTRACT

This study examines some aspects related to languages in the education of the deaf. The categories of analysis were the contents of Elementary Geometry approached through children's literature. The research subjects were five fifth grade students of an institute specialized in the education of the deaf and, all of them, users of the Brazilian Sign Language - LIBRAS. The exploratory-descriptive method with participatory observation was adopted in this investigation. A qualitative approach to data was used, with

drawing tools and exercises aimed at Geometry. For the development of the work, basic geometry teaching sessions were made. The importance of LIBRAS for the communication, interaction and development of deaf children was verified. In addition, the relevance of representation as well as the importance of the image in geometry were attested, specially when linked to children's literature, a context which has contributed to a process of meaningful construction of knowledge by the deaf subject.

Keywords: Deafness. Sign Language. Children's literature. Elementary geometry.

INTRODUÇÃO

Na história da educação podemos encontrar dados de que os Surdos¹ eram considerados seres imbecis, não educáveis e inábeis para dividirem o mesmo espaço com os ouvintes, fatos históricos que contribuíram para que o Surdo continue, ainda hoje, tendo problemas para a sua inclusão e integração na escola, sociedade, trabalho e lazer.

A impossibilidade de o Surdo adquirir língua oral faz com que apreenda o mundo pela visão e por via tátil. A partir dos processos visuais, o Surdo pode então estruturar sua comunicação por meio de uma linguagem viso-espacial.

Segundo Almeida, Alves, Jardim e Sales,

O elemento visual configura-se como um dos principais facilitadores do

desenvolvimento da aprendizagem do Surdo. As estratégias metodológicas utilizadas na educação da criança Surda devem necessariamente privilegiar os recursos visuais como um meio facilitador do pensamento, da criatividade e da linguagem gestual, oral e escrita destas crianças, possibilitando a evolução das funções simbólicas como: jogo, imitação, imagens interiores e externalização dos mesmos através de representações visuais (ALMEIDA; ALVES; JARDIM; SALES, 2007, p. 41).

Atualmente existem pesquisas (BRITO, 1995; QUADROS, 1997) que mostram que o sujeito Surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) consegue reduzir, significativamente, os obstáculos de comunicação entre ele e o sujeito ouvinte (por ser essa uma característica peculiar ao Surdo), contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem e proporcionando o acesso a uma comunicação possivelmente completa.

Os profissionais da educação, utilizando-se dessa forma de comunicação, podem proporcionar ao indivíduo Surdo um desenvolvimento conveniente, que contribua para a construção do seu conhecimento e atinja os níveis cognitivos e de linguagem similares aos dos indivíduos ouvintes, além de garantir níveis de compreensão para que o Surdo expresse suas experiências, sentimentos e sonhos, e forme conceitos, dos mais simples aos mais complexos.

A valorização da LIBRAS para os Surdos é uma das questões es-

senciais, para que estes tenham possibilidade de igualdade de condições, de desenvolvimento e de convivência com as demais pessoas. Acredita-se que a adoção de uma abordagem bilíngue – LIBRAS como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2) – na educação de Surdos pode proporcionar avanços significativos no processo de aprendizagem desses sujeitos, contribuindo, também, para o seu desenvolvimento linguístico-cognitivo.

CONCEITUANDO A SURDEZ

Diversamente do que o senso comum poderia afirmar, o Surdo possui as mesmas potencialidades dos ouvintes, diferenciando-se apenas na sua capacidade de ouvir, o que lhe dificulta a comunicação oral e gera conseqüentemente um determinado atraso cognitivo. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p. 44) afirma que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”. Entretanto, essa afirmativa, que minimiza as diferenças, somente tem sentido se todas as pessoas, ouvintes ou não, tiverem as mesmas chances, os mesmos estímulos e a mesma atenção no decorrer de seu desenvolvimento cognitivo.

Não se trata de um ensino diferente, mas de formas e métodos diferenciados, ou melhor, específicos, visando a aprimorar e buscar o desenvolvimento das habilidades

¹ Utilizaremos nesta dissertação uma convenção na qual surdo auditivo será escrito com “s” minúsculo, distinguindo-se de Surdo com “S” maiúsculo, uma entidade linguística e cultural (SACKS, 1998).

do indivíduo Surdo, de acordo com suas necessidades, ou seja, por meios de rotinas particulares específicas.

Mas de que forma poderíamos caracterizar um indivíduo como Surdo? Segundo Carvalho (1997, p. 23), o “surdo’ é o indivíduo que tem a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da capacidade de compreender a fala através do ouvido”. Porém, nem todos os audiologistas compartilham desse conceito.

Segundo Katz (1999), os audiologistas definem como surdos os indivíduos portadores de perda profunda, enquanto os demais, com perdas auditivas que variam de leve a severa, são classificados como portadores de dificuldades para ouvir, ou seja, deficientes auditivos.

Compartilhando o conceito de Carvalho (1997), preferimos usar a denominação *surdo* para o indivíduo com uma acuidade auditiva diminuída, qualquer que seja o grau – leve, moderado, severo ou profundo –, em detrimento do posicionamento de Katz (1999) de que a deficiência auditiva provém de um problema sensorial auditivo da percepção das formas acústicas, podendo existir sem que haja surdez, situando o indivíduo em relação à mensagem que concerne à audição.

CLASSIFICAÇÃO DA SURDEZ

Segundo Carvalho, os graus de surdez podem ser classificados em decibéis (dB), e da seguinte forma:

Leve (perda entre 20 e 40 dB) essa perda não impede a aquisição da linguagem, mas poderá ser causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e escrita.

Moderada (entre 40 e 70 dB) esses limites se encontram no nível da percepção da fala, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. Em geral a criança ou adulto apresenta dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual. Severa (entre 70 e 90 dB) percebe voz forte, ruídos familiares, podendo chegar até aos cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área educacional, a criança poderá adquirir linguagem. A compreensão verbal dependerá da aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações. Profunda (acima de 90 dB) Impede o indivíduo de ouvir a voz humana e de adquirir espontaneamente o código da modalidade oral da língua, mesmo com o uso da prótese auditiva. (CARVALHO, 1997, p. 23)

Apesar de haver uma classificação rígida, com observações científicas comprovadas que sustentam o grau e a perda auditiva explicitada, verifica-se que

Os surdos têm em grande maioria, apreciáveis restos de audição. Os aparelhos de diagnóstico de surdez, cada vez mais aperfeiçoados, comprovam que grande parte dos surdos severos e profundos possui frequências preservadas de 2000 até 4000 Hz, isso significa que é possível captar os sons da fala, desde que sejam diagnosticados e aparelhados precocemente e que recebam uma correta educação auditiva. Isso significa que raros são os casos de surdez total. (COUTO-LENZI, 1999, p. 42)

Nessa perspectiva, a maioria das pessoas surdas tem possibilidades de ser perfeitamente integrada à sociedade, desde que cumpridas as etapas de um diagnóstico precoce e de uma educação adequada. A utilização de implantes cirúrgicos ampliou de modo considerável, nos casos mais graves, a possibilidade de iniciação à aprendizagem da criança surda. Entretanto não adianta apenas aparelhar o surdo, como muitas pessoas deduzem. O aparelho deve ser indicado corretamente, de acordo com o campo auditivo individual. Um aspecto importante a ser considerado é que o aparelho é um recurso individualizado, que só pode ser usado pela pessoa para a qual foi confeccionado, já que raramente são encontradas duas perdas auditivas exatamente iguais. Além disso, é essencial a educação auditiva correta e sistemática; sem ela, dificilmente o surdo consegue perceber, identificar e discriminar os sons, seja com aparelho externo ou implantado.

Depreende-se daí que não basta oferecer um aparelho, seja ele interno (cirúrgico) ou externo, se não há comprometimento por parte da instituição de ensino especial em promover o desenvolvimento do indivíduo de modo que ele possa utilizar efetivamente o ganho auditivo com o aparelho recém-adquirido.

LÍNGUA DE SINAIS COMO PRIMEIRA LÍNGUA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Durante várias décadas, a educação dos indivíduos Surdos fundamentou-se nos princípios do

oralismo (GOLDFELD, 1997). Nessa proposta, o maior objetivo era ensinar os Surdos a falarem. Tais experiências revelaram uma educação especial ou uma educação integradora fragilizada academicamente. Grande parte dos indivíduos Surdos profundos, por exemplo, não conseguiu desenvolver uma fala que pudesse ser bem compreendida. E no que diz respeito aos demais indivíduos Surdos, o desenvolvimento atingido foi parcial e tardio em relação à apropriação de fala apresentada pelos ouvintes, apontando para um retardo no desenvolvimento global significativo. Paralelamente a isso, estavam os entraves ligados à aprendizagem da leitura e da escrita, tardia, com problemas, o que resultou em sujeitos parcialmente alfabetizados após um longo período de escolarização (FERNANDES, 1989, 2003).

Segundo Bueno, é possível confirmar que uma das características mais relevantes no processo de alfabetização de Surdos é que

O ensino da leitura e escrita para deficientes auditivos esbarrou sempre nos problemas relacionados com sua dificuldade de comunicação em geral. Como a escrita foi sempre ensinada às crianças ouvintes em correspondência com a linguagem oral, este também foi o caminho seguido pelos educadores de crianças surdas. (BUENO, 1982, p. 38)

As práticas que eram adotadas na educação dos Surdos e também a forma como a língua falada era trabalhada desperdiçavam muito tempo da criança Surda, que,

geralmente, estava voltada para a construção de frases sem lógica. Atualmente verificam-se, com certa frequência, práticas de ensino que priorizam a produção de fala com pouco ou nenhum sentido para a criança Surda, consumindo horas em treinamentos sem proporcionar a aprendizagem de uma linguagem significativa. Neste sentido, o maior obstáculo parece ser o ensino da língua oral, inclusive por meio de processos que ocorrem naturalmente com o indivíduo ouvinte, que não precisa de procedimentos *especiais*.

Diante desse deficiente contexto, alguns teóricos e educadores buscam soluções mais adequadas para a educação dos indivíduos Surdos (CICCONE, 1996). No entanto, vários desses estudos remetem para as dificuldades de linguagem dos Surdos e debatem a necessidade de se pesquisar, fundamentalmente, uma solução eficaz para essa situação (GÓES, 1996; LACERDA, 1996).

Algumas pesquisas (MOURA, 1993; TRENCHÉ, 1995) nos mostram que as línguas de sinais são legítimas, contemplando a maioria dos requisitos da linguística das linguagens orais. Tais autores apontam que a língua de sinais, concebida pelas comunidades de Surdos, é o formato de linguagem mais apropriado aos Surdos, por ser considerada por estes como língua natural. Os autores apontam ainda que, mesmo privados da audição, os indivíduos Surdos podem desenvolver habilidades baseadas em uma linguagem viso-espacial, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e também para sua constituição como sujeito.

A LIBRAS é um sistema convencional de sinais estruturados da mesma forma que as palavras são, nas diferentes línguas naturais. Para Brito,

As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto e abstrato – enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. (BRITO, 1998, p. 19)

Outros trabalhos (BRITO, 1995; QUADROS, 1997) nos mostram que os Surdos se apropriam com naturalidade e rapidez das línguas de sinais, permitindo uma comunicação/interação completa e eficaz, igualmente àquela desenvolvida por indivíduos ouvintes, proporcionando aos Surdos um desenvolvimento social, cognitivo e apropriado à faixa etária. Daí a inserção da língua de sinais das comunidades Surdas nos ambientes educacionais. Tal fato tem contribuído, diretamente, para o aparecimento da abordagem bilíngue na Educação de Surdos. Além de demonstrar que o Surdo precisa ter contato, o quanto antes, com uma língua de sinais, para que possa se apropriar dela e interagir sem necessitar de metodologias especiais de *aprendizagens*.

A abordagem bilíngue defende também que lhe seja ensinada a L2, linguagem da sociedade ouvinte na

qual o mesmo está inserido, na sua forma oral e/ou escrita, devendo ser trabalhada com base nas experiências obtidas por meio da L1. Assim, o que se propõe é que sejam ensinadas as duas línguas: a L1 e, secundariamente, a L2, como alternativa que venha contribuir com as interações.

A criança Surda deve ser exposta precocemente à L1, apreendendo os sinais tão rapidamente quanto as crianças ouvintes apreendem as palavras, pois a utilização da língua de sinais pela criança Surda é um diferencial positivo para o desenvolvimento de suas capacidades e competências linguísticas, configurando-se como uma língua que lhe servirá de base para a aprendizagem da língua oral, tornando-a indivíduo bilíngue.

A finalidade da educação bilíngue é proporcionar à criança Surda um desenvolvimento cognitivo-linguístico igual ao da criança ouvinte, desenvolvendo uma relação de harmonia com os ouvintes, fornecendo acessibilidade às duas línguas: L1 e L2.

A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Autores como Smole (1999), Cândido (1999) e Stancanelli (1999) compartilham a ideia de que a literatura infantil representa uma importante ferramenta pedagógica no aprendizado da língua materna, oral e escrita. Sem deixar de lado o fato de que a literatura tem vasto potencial como estímulo à apropriação do código da língua

escrita para as crianças da alfabetização. Nesse contexto, a literatura infantil deve ser trabalhada, objetivando priorizar conteúdos relacionados à alfabetização. No entanto, as histórias infantis podem contribuir para a apresentação de determinados conceitos matemáticos às crianças.

Segundo Smole,

Se um material de Literatura Infantil usado em aulas de matemática estiver adequado às necessidades do desenvolvimento da criança, as situações-problema colocadas a ela enquanto manipula esse material fazem com que haja interesse e sentimento de desafio na busca por diferentes soluções aos problemas propostos. (SMOLE, 1996, p. 72)

A Literatura Infantil pode trazer significativas contribuições para as aulas de Matemática. Essa metodologia de ensino se consolida a partir de uma

prática pedagógica aberta, atual, que permite à criança conviver com uma relação não passiva entre a linguagem escrita e a falada. De algum modo a literatura aparece à criança como manifestação do sentir e do saber que permite a ela inventar, renovar e discordar. (SMOLE, 1996, p. 2)

Admitindo-se a facilidade que a criança tem de interpretar as histórias e a necessidade de incitar essa qualidade, consideramos que determinados conceitos matemáticos básicos podem ser trabalhados por meio de questões relacionadas às

histórias infantis. Nessa perspectiva o professor pode desenvolver atividades de iniciação matemática por meio das interpretações das histórias infantis, a fim de motivá-la a se apropriar de novos conhecimentos matemáticos e interagir melhor com aqueles já adquiridos.

Dessa forma, no desenvolvimento das atividades com os livros de história, o ponto alto deve ser a sugestão de problemas de matemática que possam ser extraídos da própria temática (por exemplo, noções básicas de geometria) para que as crianças possam perceber ou descobrir sentindo-se estimuladas a trabalhar, o que torna as histórias, nesse contexto, uma ferramenta pedagógica criativa e estimulante. Bem trabalhados, os enredos tornam-se fonte de pistas sobre a(s) possível(is) solução(ões) do problema proposto. Outra alternativa é incitar as próprias crianças a criarem problemas que estejam relacionados à história, para serem resolvidos pela turma.

Nesse sentido, Chica afirma que

Dar oportunidade para que os alunos formulem problemas é uma forma de levá-los a escrever e perceber o que é importante na elaboração e na resolução de uma dada situação; que relação há entre os dados apresentados, a pergunta a ser respondida e a resposta; como articular o texto, os dados e a operação a ser usada. Mais que isso, ao formularem problemas, os alunos sentem que têm controle sobre o fazer matemática e que podem participar desse fazer, desenvolvendo interesse e confiança diante de situações-problema. Na formulação de problemas, a criança

empenha-se em pensar nele como um todo, não se detendo apenas nos números, em algumas palavras-chave ou na pergunta. Ela se familiariza e compreende melhor as características das situações-problema. (CHICA, 2001, p. 152)

Dessa forma, o professor desempenhará um papel de mediador no desenvolvimento de tais atividades, devendo conduzir as crianças à elaboração de problemas compatíveis com os objetivos que pretende atingir na iniciação matemática. Além de ter a responsabilidade de explorar e despertar o interesse da turma para a história proposta.

Os alunos precisam ter direito à recreação, ao prazer da leitura gratuita e ao sonho. Para isso, o professor deve lembrar sempre de deixar o livro ser manuseado, folheado, buscado, separado, revisto até que a curiosidade seja despertada. (SMOLE, 1996, p. 76)

De acordo com Smole (1999), interrogada pela história, a criança retorna a ela várias vezes para somar novos elementos: expectativas, percepções e experiências. Nesse sentido, o texto contribui para a criação de situações de aprendizagem na matemática, explorando lugares, características e acontecimentos na história, possibilitando que habilidades matemáticas e de linguagem sejam trabalhadas juntas, no momento em que as crianças leem, registram e discutem sobre as noções matemáticas que vão

surgindo no decorrer do processo. É nesse momento que a ligação da matemática com a literatura infantil se manifesta. Através dessa conexão entre literatura e matemática, o professor tem a oportunidade de criar momentos lúdicos, na sala de aula, que encorajem as crianças à interação e a familiarizarem-se com a linguagem matemática, fazendo ligações cognitivas entre a L1, conceitos cotidianos e a linguagem formal da matemática, oportunizando às crianças escreverem, falarem e/ou sinalizarem sobre o vocabulário matemático.

Nesse contexto, que vai além da colaboração com a formação do leitor e do escritor, conectar a literatura às aulas de matemática representa uma significativa mudança no ensino tradicional desta disciplina, pois, em atividades dessa natureza, os alunos trabalham simultaneamente a matemática e a história infantil, sem que haja prevalência de uma sobre a outra – além de aumentarem o seu repertório de linguagens.

TRILHAS METODOLÓGICAS

Este estudo se enquadra no modelo exploratório descritivo de pesquisa de campo, no qual o pesquisador é participante, interagindo com os sujeitos ao longo do processo. Quanto à abordagem dos dados, é qualitativa, tendo em vista o tipo de produção material prevista e alcançada.

O estudo foi desenvolvido em um instituto especializado na edu-

Quanto à abordagem dos dados, é qualitativa, tendo em vista o tipo de produção material prevista e alcançada.

cação de Surdos, que atualmente trabalha com a abordagem bilíngue em sua metodologia de ensino. Vale destacar que a instituição (campo da pesquisa), na busca de melhores resultados, se utiliza de vários meios didáticos, como informática educativa, atividades religiosas, esportivas e artísticas. Conta, também, com auxílio de técnicos especialistas na área: odontologia, pediatria, psicologia, fonoaudiologia, otorrinolaringologia, além de acompanhamento aos pais por meio de um serviço psicossocial. O programa educacional do instituto segue as diretrizes do ensino regular da rede oficial do Estado do Pará, com adaptações e complementações no que diz respeito aos indivíduos Surdos sob orientação dos especialistas da área.

Quanto aos sujeitos, a pesquisa envolveu um grupo de cinco alunos Surdos, com dificuldade de aprendizagem em matemática – geometria Elementar –, sendo três do sexo masculino e dois do sexo feminino, que frequentavam a sala de recursos². Os sujeitos possuíam surdez bilateral profunda, e em 2007 encontravam-se na 5ª série do Ensino

² É um serviço de essência pedagógica, mediado por professor especializado em educação especial, a fim de complementar o atendimento educacional realizado no ensino regular.

Fundamental. Com idade entre 10 e 13 anos, todos eram usuários da LIBRAS e provenientes de famílias de classes sociais menos favorecidas.

Tendo em vista que a proposta deste trabalho vislumbrou a interação entre a matemática e a literatura infantil, a história infantil escolhida foi *Os três porquinhos*, por ser bastante conhecida pelas crianças da faixa etária trabalhada. Quanto à abordagem matemática, voltou-se para os problemas de geometria elementar, trabalhados e aplicados de forma contextualizada, por meio dos episódios da fábula.

Durante as atividades de literatura infantil, foi observado de que forma e em que medida a LIBRAS trabalhada como L1 contribuía para a apropriação de conceitos geométricos básicos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem da matemática para os sujeitos Surdos.

Na primeira etapa de realização da pesquisa, foi organizada uma reunião com as professoras dos alunos, ocasião em que ocorreu o planejamento do que seria executado. Como resultado, ficou estabelecido que o desenvolvimento das atividades aconteceria em sete momentos.

ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO

A coleta de dados foi feita por meio de observações e gravações audiovisuais, durante sete atividades da disciplina matemática. Os encontros com as crianças ocorreram no período de 14 a 30 de novembro de 2007.

PASSO A PASSO

1. O primeiro passo foi uma dinâmica de *chuva de ideias*, na qual ocorreu uma conversa inicial com o grupo de alunos, a fim de se ter noção dos seus conhecimentos prévios sobre a história *Os três porquinhos*.

2. O segundo passo foi o *registro inicial*, no qual cada aluno foi convidado a produzir a sua história, por meio de desenhos acerca dos relatos iniciais.

3. O terceiro passo foi o *momento de contar a história*. Nesta atividade os alunos tiveram contato com alguns livros infantis da história *Os três porquinhos* em língua portuguesa e em seguida, com a participação de todos – alunos e professor –, foi feita a tradução da história por meio da LIBRAS.

4. A quarta etapa se deu na sala de vídeo, onde ocorreu uma *sessão de filme Os três porquinhos*, narrado em LIBRAS.

5. O quinto passo foi um momento destinado à produção do material, na qual cada aluno do grupo produziu uma nova tela (desenho), tendo como base os momentos até então vivenciados.

6. O sexto passo foi ligado à Geometria propriamente dita, abordada de forma contextual, por meio de elementos da história *Os três porquinhos*. Nessa etapa, foi construído um *varal pedagógico*, para exibir as produções dos momentos 2 e 5. E com base nas telas (desenhos) e no currículo oficial da 5ª série do Ensino Fundamental, algumas questões foram propostas para explorar com os alunos as noções básicas de geometria extraídas dos desenhos. O objetivo era identificar e classificar algumas figuras planas: triângulo, quadriláteros e círculo, assim como registrar os conhecimentos matemáticos apreendidos.

7. O sétimo e último passo constituiu-se de uma pequena excursão com as crianças pelas dependências da escola, para que o grupo pudesse observar e identificar as formas geométricas na arquitetura da própria escola e em outros objetos existentes no ambiente escolar, seguida de uma roda de conversa sobre tudo o que foi observado, além de uma avaliação escrita com algumas questões de noções básicas de geometria. As atividades foram realizadas na modalidade individual e em grupo, sempre buscando desenvolver

Durante as atividades de literatura infantil, foi observado de que forma e em que medida a LIBRAS trabalhada como L1 contribuía para a apropriação de conceitos geométricos básicos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem da matemática para os sujeitos Surdos

representações de suas concepções sobre a literatura infantil ligada à geometria. Em seguida procedeu-se a uma avaliação do encontro, no qual o grupo fez uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas.

Os sujeitos foram observados e seus posicionamentos registrados – todas as sinalizações, verbalizações e produções escritas ocorridas durante as diferentes tentativas de solução dos problemas, assim como todo o desenvolvimento do trabalho nos diversos ambientes – por meio de filmagens.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para um grupo de crianças de dez, onze ou doze anos este trabalho é suficientemente rico, cheio de operações lógicas e fantásticas, independentemente do valor e do conteúdo dos desenhos sobre a história trabalhada. A imaginação não se mantém passiva; ao contrário, a criança é solicitada a tomar posição, a analisar e sintetizar, classificar e decidir. Sendo assim, para o aluno Surdo, esse recurso visual torna-se um elemento que propiciará o desenvolvimento de suas funções simbólicas e possibilitará o desenvolvimento da imaginação, uma vez que essa criança está se exprimindo naturalmente, motivada pelo desejo da descoberta e por sua fantasia.

Conseqüentemente, ao propiciar às crianças Surdas atividades que contribuam no desenvolvimento dos processos de percepção visual e imaginação, esta metodologia proporcionará uma melhoria de sua expressão e participação no meio sociocultural,

colaborando para o seu desenvolvimento global.

A seguir será analisada a produção da história *Os três porquinhos*, construída pelos alunos participantes desta pesquisa. Os resultados mostram que, se efetivamente os alunos Surdos forem trabalhados utilizando-se recursos visuais como: língua de sinais, imagens, expressão corporal, desenhos, além das mediações sociais que acontecem no momento da aprendizagem em sala de aula, cria-se um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

PRIMEIROS PASSOS

No momento em que o professor perguntou se eles conheciam a história citada, três deles lembravam apenas algumas partes desconexas. No entanto, a aluna JPS lembrava os elementos principais – início, meio e fim – e os relatou, sinalizando e oralizando da seguinte forma: “lobo, três porcos, primeira casa palha caiu, segunda casa madeira caiu, terceira casa alvenaria não caiu”. Em seu relato, num primeiro instante, percebemos que a aluna preocupou-se em relacionar os personagens, embora tenha esquecido alguns elementos da narrativa. A aluna se utilizou, principalmente, da L1 para *contar* a história para os demais colegas, permitindo que os mesmos interferissem para contribuir com pequenos fragmentos que escaparam de sua narrativa. Tal processo configurou um momento pedagógico bastante significativo no que diz respeito à interação aluno-aluno. Na fase seguinte da pesquisa,

os alunos representaram, por meio de desenhos, o produto de suas discussões iniciais, considerando os relatos e interações que se deram por meio da L1.

EXPLORANDO E (RE) CONTANDO A HISTÓRIA

Os alunos ainda não haviam assistido ao filme e ficaram muito entusiasmados. Em alguns momentos tentaram interferir na história com sinalizações do tipo: “porco, cuidado!”, “porco, fugir...” “casa caiu”, etc. A sessão de vídeo proporcionou-lhes uma valiosa experiência, em que puderam estabelecer comparações entre as diferentes versões da história e entre as discussões iniciais, situação em que os alunos (re)organizaram seus relatos acerca da narrativa. Estabeleceu-se, dessa forma, um ambiente propício à negociação de significados por meio da interação mediada pela L1.

QUEM CONTA UM CONTO ACRESCENTA UM PONTO

Pudemos observar marcas pessoais em alguns desenhos (porquinho usando chapéu e o lobo com roupa de grife) que não se faziam presentes nas fases anteriores, apontando para uma evolução na produção de novos conceitos. São os significados pessoais contribuindo para a construção de novos significados, por meio da integração literatura infantil, imagem e LIBRAS. Como resultado desses momentos iniciais da pesquisa, destacamos as seguintes produções:



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12

DEBATE



Figura 13



Figura 14



Figura 15

ONDE FICA A GEOMETRIA NESTA HISTÓRIA?

Construímos uma *Exposição Artística*, para exibir as produções dos alunos acerca da história, momento que levou os alunos a demonstrarem uma enorme satisfação em perceber que suas produções estavam, de certa forma, sendo valorizadas. Em

seguida propusemos algumas questões a serem trabalhadas em grupo, baseadas no currículo oficial da 5ª série do Ensino Fundamental, explorando com os alunos as noções básicas de geometria que podem ser extraídas dos desenhos, com o objetivo de identificar e classificar algumas figuras planas: triângulos, quadriláteros e círculo. Realizou-se assim um registro do conhecimento matemático apreendido.

Dos resultados alcançados na aplicação das questões, podemos destacar as seguintes produções:

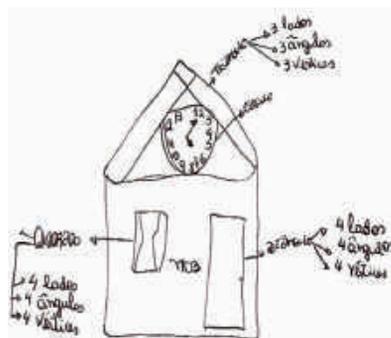


Figura 16 - Dentre as formas geométricas planas que você conhece, retire as que aparecem nos desenhos, escrevendo o seu respectivo nome. Quantos lados, vértices e ângulos têm as figuras que você selecionou?

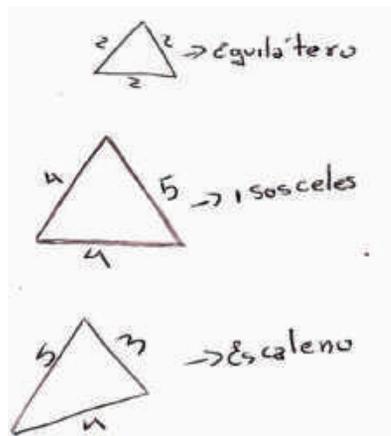
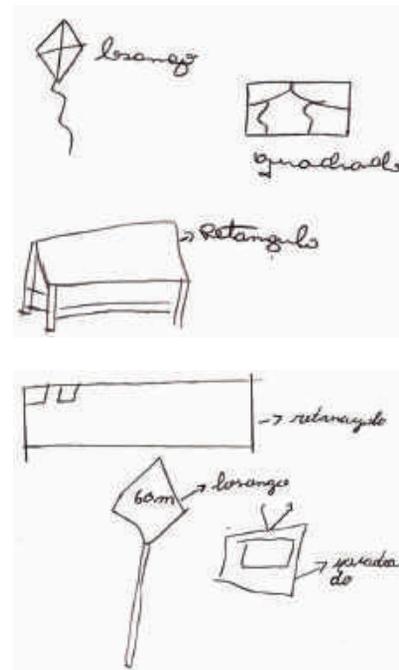


Figura 17 - A partir dos desenhos separe somente os triângulos e, com auxílio de uma régua, classifique-os em equilátero, escaleno ou isósceles.



Figuras 18 e 19 - Observe os desenhos da história *Os três porquinhos*. Separe os quadriláteros e classifique-os em retângulo, losango ou quadrado.

Nas respostas, podemos destacar nas figuras 18 e 19 a presença de novos elementos (pipa, placa de trânsito e televisão) que não se faziam presentes nos desenhos produzidos pelos alunos, apontando para novas construções e/ou reelaboração de significados, por meio do auxílio de imagens no ambiente escolar. Vale ressaltar que para a efetivação desta etapa da pesquisa o grupo de alunos não demonstrou, aparentemente, dificuldades em trabalhar com as figuras geométricas da nossa *Exposição Artística*.

A GEOMETRIA SEM A HISTÓRIA INFANTIL

Os alunos interagiram sempre, tomando por referência as experiências vividas com a história infan-

til. Uma aluna do grupo chamou-nos a atenção, pois ela não faltou a nenhum dos encontros e demonstrou um maior interesse por todas as atividades desenvolvidas. Com isso, foi a que teve mais facilidade em responder as questões e ainda tirava as dúvidas dos colegas, sendo que um deles chamou-a de professora.

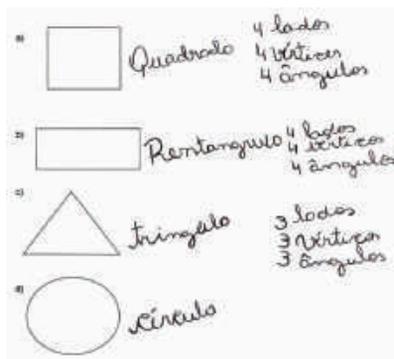


Figura 20 - Dentre as formas geométricas planas abaixo, identifique cada uma delas escrevendo o seu respectivo nome. Quantos lados, vértices e ângulos?

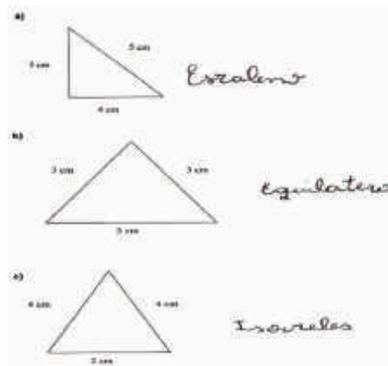


Figura 21 - Classifique os triângulos em equilátero, escaleno ou isósceles

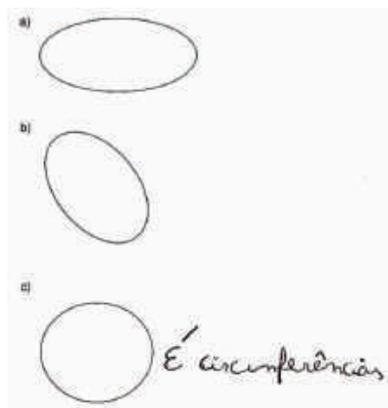


Figura 22 - Existe(m) circunferência(s) nas figuras? Quantas?

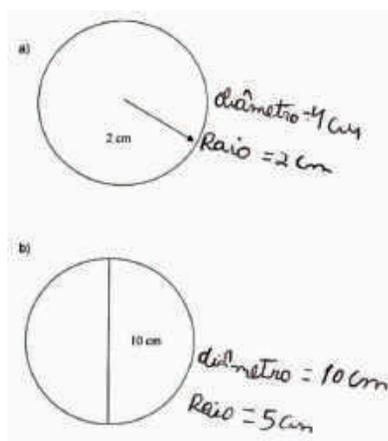


Figura 23 - A partir das circunferências identifique o raio e o diâmetro de cada uma delas.

Vale ressaltar a universalidade da historinha como fator de compreensão textual, ressaltando a criação de outros elementos como, *a pipa, a placa de trânsito, a televisão* (que não havia nas histórias com as quais tiveram contato). Todos esses elementos retratam que os alunos não repetiram meramente a história, e sim direcionaram o enredo para suas vidas pessoais, constituindo um ganho significativo para o grupo que, por meio da metodologia aplicada, evoluiu bastante na produção de conhecimento de geometria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de trabalhar a geometria e a literatura infantil mediadas pela imagem e pela língua de sinais com o aluno Surdo nos permitiu confirmar o que muitos educadores e pesquisadores têm constatado: as imagens construídas pelas crianças vão se estruturando na mesma dimensão de seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. O desenho infantil mostra-se com características de imagem, e o cotidiano da criança aparece claramente nesse universo representativo: pessoas, animais, objetos, natureza, produções culturais e sociais de sua época como histórias em quadrinhos, desenhos e brincadeiras.

Fernandes e Correia (2005, p. 7) afirmam que “O sistema linguístico é entendido, dentro das ciências humanas, como uma capacidade eminentemente humana de comunicação por meio de símbolos e é compreendido, também, como condição para o desenvolvimento cultural”. Segundo os autores, a

A possibilidade de trabalhar a geometria e a literatura infantil mediadas pela imagem e pela língua de sinais com o aluno Surdo nos permitiu confirmar o que muitos educadores e pesquisadores têm constatado...

capacidade de operar com signos, de forma completa e complexa, tal qual ocorre com a espécie humana, confere à aquisição da linguagem um perfil fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que é desse repertório vivencial que a criança retira elementos para os seus trabalhos. São, sobretudo, as formas e objetos que ela conhece que a estimulam de diferentes maneiras. São também formas e objetos que por sua singularidade e vivacidade causam-lhe prazer, alegria e admiração. Desse modo, é possível afirmar que a criança Surda também desenvolve a sua capacidade de representação simbólica por meio da visão, encontrando na língua de sinais a modalidade visual-gestual, para se inserir no mundo em que vive e a partir daí organizar o raciocínio e desenvolver seus processos cognitivos (BRITO, 1998).

Nesse contexto, a visualidade representa para a criança Surda o principal canal de processamento de esquemas de pensamento, por ser capaz de propiciar naturalmente a aquisição, construção e expressão do conhecimento e vivências. Essa constatação, em termos gerais, nos leva a inferir que grande parte

do processo de aprendizagem de crianças Surdas é visual, ou seja, se a visão é o principal canal de compreensão de eventos e a responsável pela recepção de mensagens vindas do meio exterior, então a visualidade pode ser considerada a ferramenta de trabalho que lhe confere competência intelectual na expressão do pensamento.

Além disso, a criança, através da formação e utilização das diversas manifestações simbólicas – linguagem, imagem mental, brincadeira simbólica, desenho representativo, fabulação lúdica, etc. – adquire, gradativamente, consciência da sua importância no processo ensino e aprendizagem, como alguém que constrói a própria vida de modo ativo e interativo, com progressiva tomada de consciência da lógica subjacente às suas ações.

Assim, o trabalho de resgate dos potenciais criativos, socializantes, cognitivos e afetivos só é possível ao Surdo se este puder utilizar os canais sensoriais que estão intactos, principalmente a visão. Dessa forma, pode tornar-se capaz de produzir símbolos e atribuir significados, de fazer abstrações e liberar o seu pensamento e suas funções simbólicas.

Finalmente, consideramos que as propostas pedagógicas que devem nortear a educação de Surdos, principalmente em caso de surdez severa e profunda, devem estar baseadas em atividades adequadas às necessidades especiais e específicas desses alunos, assim como em estratégias voltadas à construção de conteúdos semânticos que possam ser representados em língua de sinais, como meio para o desenvolvimento do potencial cognitivo. Tal proposição não exclui a L2 como instrumento importante para a aquisição da leitura e escrita, devendo fazer parte integrante do plano de atuação do docente em sua prática escolar.

As análises e discussão dos resultados obtidos, de certa forma, respondem à indagação formulada para a realização desta pesquisa; as atividades que utilizam a LIBRAS como L1, recursos visuais, histórias infantis, desenhos, mostraram-se como recursos significativos no processo de ensino e aprendizagem com o aluno Surdo, pois favorecem as construções lógico-formais e do conhecimento em geral, respeitando a ordem individual e social envolvida na apreensão do conhecimento.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. V. M.; ALVES, J. M.; JARDIM, J. J. S.; SALES, E. R. O Ambiente Logo como elemento facilitador na releitura de significados em uma atividade de ciências com alunos surdos. *Anais do VII Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação*. São José dos Campos, UNIVAP, 2007.

BRITO, L. F. *et al.* *Língua brasileira de sinais*. Brasília: MEC/SEESP, v.3, p.19, 1998.

BRITO, L.F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BUENO, J. G. *Alfabetização do deficiente auditivo: estudo sobre a aplicação de abordagem analítica*. 1982. Dissertação (Mestrado em Ciências) – PUC-SP, São Paulo.

CARVALHO, R. E. Integração, inclusão e modalidades da educação especial: mitos e fatos. *Integração*. Brasília: MEC/SES, n.18, 1997.

CHICA, C. H. Por que formular problemas? In: SMOLE K.; DINIZ M. (Org.). *Ler, escrever e resolver problemas*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CICCONI, M. *Comunicação total*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COUTO-LENZI, A. Os mitos da surdez profunda. In: *Integração*. Brasília: MEC/SES, n. 21, p. 42, 1999.

FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____; CORREIA, C. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Plexus, 1997.

KATZ, J. G. T. *Tratado de audiologia clínica*. São Paulo: Manole, 1999.

LACERDA, C. B. F. de. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. 1996. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, São Paulo.

LIMA, M. S. C. *Surdez, Bilingüismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. 2004. Tese. (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, São Paulo.

MOURA, M. C. A língua de sinais na educação da criança surda. In: _____. et al. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.

QUADROS, R. M. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. *A educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SMOLE, K. *A matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____; Cândido P.; Stancanelli, R. *Matemática e Literatura Infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1999.

TRENCHÉ, M. C. B. *A criança surda e a linguagem no contexto escolar*. 1995. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo.

ETNOMATEMÁTICA: A CULTURA ATRAVÉS DA DIFERENÇA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM SURDEZ

Ethnomathematics: culture through the difference in deaf student learning

*Isabel Cristina Rodrigues de Lucena

* Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará. É licenciada em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (1993). Possui cursos de mestrado e doutorado em Educação, área de concentração: Educação Matemática - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas e no curso de Licenciatura em Matemática da UFPA. Desempenha atividades de pesquisa e extensão na área da Educação Matemática. Principais temas enfocados nos projetos que coordena ou de que participa : etnomatemática, cultura amazônica, processos de ensino e aprendizagem de matemática na educação básica e formação de professores que ensinam matemática

E-mail: ilucena@ufpa.br

** Kátia Tatiana Alves Carneiro

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico / UFPA. Graduada em Arquitetura pela Universidade Federal do Pará e formada em Matemática pela Universidade do Estado do Pará, especializou-se em supervisão escolar e educação especial com enfoque na inclusão. Coordenadora do programa de inclusão de alunos com surdez do Instituto Felipe Smaldone, escola de referência no campo da audiocomunicação em Belém do Pará.

E-mail: taty66@gmail.com

Material recebido em maio de 2009 e selecionado em junho de 2009

RESUMO

Referenciando o projeto de pesquisa para o mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará, o presente artigo busca refletir e analisar o aluno surdo enquanto ser multicultural, levando em consideração sua cultura e identidade própria em contexto etnomatemático. Para o processo de desenvolvimento da pesquisa, pretende-se investigar como é realizada a aprendizagem da matemática pelos alunos surdos, com o objetivo de estudar e adequar metodologias que venham facilitar a compreensão de conceitos matemáticos. Os sujeitos escolhidos para a pesquisa são estudantes de uma escola especialista em audiocomuni-

cação, o Instituto Felipe Smaldone, de Belém do Pará. São alunos surdos que estão em fase de transição para escolas regulares de ensino. Produzir conhecimento científico visando um novo paradigma educacional, que fomenta discussões sobre a inclusão dos alunos surdos, além de identificar e resgatar a cultura desses sujeitos, favorece sua autonomia no contexto social. Vale ressaltar que o referencial que orienta nosso olhar durante a pesquisa é o do estudo da cultura surda. Nesse intuito, faremos breves considerações sobre a cultura do aluno surdo na aprendizagem da matemática, em que um estudo etnomatemático se faz necessário.

Palavras-Chave: Etnomatemática. Cultura surda. Inclusão educacional.

ABSTRACT

This article refers to a research project for the Masters in Education in Science and Mathematics from the Universidade Federal do Pará and analyzes the deaf student as a multicultural being, taking into consideration his/her culture and identity in an Ethnomathematical context. For the research development process, we intend to investigate the learning of mathematics by deaf students, aiming to study and adequate methodologies that can make the understanding of those concepts easier to the students. The research subjects are deaf students from Felipe Smaldone Institution, a school in Belém do Pará that specializes in audio-visual communication,

who are in transition into regular schools. We believe that producing new scientific knowledge, aimed at encouraging educational paradigm discussions on the inclusion of deaf students, not only does help to identify and rescue the culture of these subjects, but also favors their autonomy in the social context. The theoretical framework that guides my look during the research is the deaf culture study. With this in mind, I will make brief considerations about the deaf student's culture in the learning of mathematics, where an Ethnomathematical study is needed

Keywords: *Ethnomathematics. Deaf culture. Educational inclusion.*

INTRODUÇÃO

O desafio inerente ao nosso século é garantir o acesso e a permanência de alunos surdos nas escolas regulares de ensino, como forma de minimizar as barreiras à educação e à cidadania desses alunos. Para tanto, é relevante lançar um novo olhar sobre estes, estabelecendo uma nova perspectiva que vise reconhecimento à sua cultura surda.

O sistema educacional inclusivo favorece a comunidade escolar, o surgimento de novas experiências e possibilidades quanto ao processo de ensino e aprendizagem, estimulando trocas ricas e construtivas. A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito à diversidade, assegurando oportunidades a todos. O fato de surdos e ouvintes partilharem de uma *mesma cultura* ditada pela maioria ouvinte que assume

uma ideologia dominante não desvincula os surdos dos aspectos de sua própria cultura; seguirão apenas mesclando aspectos da cultura ouvinte, fato que poderá identificar os surdos enquanto indivíduos *multiculturais*. Caracterizar o aluno surdo como ser multicultural é o primeiro passo para admitir que a comunidade surda compartilhe com a comunidade ouvinte conhecimentos que sustentam em seu cerne aspectos peculiares, específicos, desconhecidos ou ausentes do mundo ouvinte e que devem ser identificados, respeitados e valorizados. Conceituar multiculturalismo é discorrer sobre o reconhecimento das diferenças que se constroem socialmente nos processos interligados dos diferentes contextos. É por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra-se e se identifica enquanto sociedade. A cultura surda, vista no âmbito das múltiplas culturas, requer conhecimento da experiência do *ser surdo*, com todas as implicações que o acompanham. Então é delicado dizer que se conhece a cultura surda e assim essencializá-la como se fosse uma questão de diversidade das culturas. É possível compreender o processo da cultura surda e os direitos de vir a ser cultura na discussão de sua alteridade. Nos tópicos seguintes, comentamos com maior profundidade sobre cultura e identidade surda, bem como possibilidades e desafios na educação matemática dos surdos.

CULTURA SURDA

Pensar em Cultura Surda como um grupo de pessoas localizadas no

tempo e no espaço pode ser simples, mas refletir sobre o fato de que nesta comunidade surgem processos culturais específicos ainda é foco de discussão entre muitos estudiosos, sob o argumento da concepção da cultura universal monolítica. O etnocentrismo tem a tendência de postular a cultura dominante e vigente como padrão para as demais culturas, partindo do princípio de que os seus valores são superiores e mais adequados para todos.

Uma cultura é a expressão temporal de um ponto de vista singular e irreduzível sobre o mundo. O homem não vive só do seu pensamento ou das suas capacidades cognitivas, mas também do desenvolvimento da sua sensibilidade, do seu sentido crítico, das suas faculdades criativas. Dependendo sua felicidade das condições que permitem a sua realização harmônica e integrada, cada cultura oferece uma forma de 'vida' capaz de possibilitar esta globalidade de bem-estar humano original e histórico. (VERGANI, 1995, p. 30)

Nesse espaço cultural, são encontrados os movimentos sociais dos surdos. A identidade surda se constrói dentro de uma *cultura visual*, pois estes são privados da memória auditiva, aguçando assim e tornando relevantes os seus sentidos remanescentes, dentre eles principalmente a visão. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como parte de uma construção *multicultural*. Essa cultura multifacetada apresenta características que são específicas; ela traduz em

sua linguagem a forma de comunicação visual-espacial. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem a forma dos ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso com características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. É crescente o agrupamento de pessoas surdas com interesses comuns, meio pelo qual a cultura desta comunidade vem ganhando espaço cada vez mais amplo na sociedade.

Há algumas posições diante das discussões sobre multiculturalismo, por exemplo, de grupos que compartilham da afirmação de uma cultura universal, pela qual legitimam a dominação das outras culturas, como afirma Gládis Perlin:

Na temporalidade pós-moderna, perdemos o 'conforto' de pensar a cultura como algo global, único em conceitos de diferentes culturas ou múltiplas culturas [...] O conceito de cultura igualmente muda e mesmo pode oscilar, sendo entendido dentro de novas tramas epistemológicas, entramos, portanto, na presença de diferenças culturais, diferentes culturas, cada uma com sua emergência, sua história, seus usos, suas particularidades. (PERLIN, 2005, p. 23)

Nos estudos culturais entende-se a fragmentação dos discursos da cultura moderna e entra-se na fragmentação da cultura relevante e específica de cada grupo. Percebe-se que dentro de um grupo cultural existe especificidade constitutiva de maneiras de agir, de fazer, de sentir, de compreender, de interpretar e explicar o mundo. Daí a importância

da sobrevivência cultural na trama epistemológica das diferenças.

Historicamente o surdo tem sofrido uma imposição linguística e cultural dos ouvintes. Muitas escolas de surdos possuíam um aparato clínico e especialista da saúde, o que corroborava a crença de que os surdos necessitavam ser corrigidos para poderem ser normalizados e disciplinados pela escola. Os movimentos de educar as pessoas surdas eram feitos pela escola e estavam destinados às diferenças tidas como problemáticas. Deslocava-se o foco da representação de invalidez para outra representação, que trazia rupturas para o projeto definido pela atualidade. Embora pesquisas atuais feitas a partir da perspectiva dos Estudos Surdos questionem a oralização e o processo de normalização surda através da fala, nas escolas de surdos se trabalha segundo a filosofia do bilinguismo, em que se evidencia a linguagem oral e gestual. Nesta perspectiva, o que acontece é um intercâmbio entre as duas modalidades linguísticas. Assim, na maioria das escolas de surdos, em cujo espaço físico emerge a singularidade com suas diferenças, a construção do processo de ensino-aprendizagem está cada vez mais sendo realizada pela concepção do bilinguismo, que ganha força ao longo dos anos.

Acesso e qualidade para a educação de alunos surdos foram temas de grande importância tratados na Conferência de Salamanca (1994). Desde então o movimento de inclusão vem crescendo consideravelmente, o acesso de pessoas surdas a qualquer escola da rede pública de ensino é garantido por lei; no entanto, a qualidade do ensino e a permanência dessas pessoas

nas escolas regulares é um processo que ainda caminha a passos lentos. Discutir a qualidade do ensino para essa clientela vem se tornando um dos principais desafios para os profissionais da área educacional.

Sobre os Estudos Culturais Surdos, Nídia Regina Limeira de Sá argumenta que:

Nos Estudos culturais, a cultura dos surdos, por exemplo, é vista como uma das formas globais de vida ou como uma das formas globais de luta, e é abordada através de uma reconstrução da posição social dos seus usuários. Como é característico dos Estudos Culturais, pode-se estudar a cultura surda como uma subcultura e podem-se pesquisar as práticas de resistência que se dão através desta subcultura específica; nesta perspectiva a cultura dos surdos é entendida como um campo de luta entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social global. (SÁ, 2002, p. 25)

Atualmente o processo de normalização do surdo vem obtendo mudanças epistemológicas significativas, com o fortalecimento do discurso cultural e linguístico do surdo; outros referenciais estão guiando o trabalho da fonoaudiologia e da educação especial, o referencial de normalidade é dado sob outras orientações que dizem da diferença cultural e do respeito a essa diferença. Segundo o pensamento de Maura Corcini Lopes:

A 'invenção cultural da surdez' surge na escola como outro movimento que

está enredado em discursos que dizem de um surdo que possui na surdez um traço cultural e não mais um limite ou uma deficiência. [...] A surdez, pode ser uma condição de vida que deve 'ser aceita' pelos outros não surdos, pode ser uma possibilidade de viver e de significar as coisas produzidas e partilhadas em um grupo e pode ser uma forma de deixar viver uma 'natureza surda'. Reduzir a cultura à natureza educável do surdo é reduzir a dimensão política da diferença surda sendo construída no grupo cultural, é frisar a surdez como um problema que pode ser remediado pela educação e pelas pedagogias escolares. (LOPES, 2005, p. 32)

Nas últimas décadas surgiram novas pesquisas na área da surdez, deslocando-se da visão normativa e patológica para uma perspectiva sociolinguística e cultural. Novos discursos estão aparecendo e definindo outras formas de compreensão sobre o mundo dos surdos. Essa compreensão não implica dizer que os surdos devam ignorar a cultura ouvinte, mas sim que eles podem ter acesso às duas realidades culturais. Essa visão sociocultural da surdez começou a ganhar espaço através de pesquisas científicas ligadas ao movimento multicultural, que abrange uma diversidade de grupos minoritários que reivindicam o direito a uma cultura própria.

Na inclusão educacional, os alunos surdos vêm sendo constantemente expostos ao fracasso escolar, tendo como uma das causas a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema educacional. Esse significativo fracasso escolar também ocorre pela tentativa de homoge-

neização em classe, que produz consequências não só acadêmicas, mas na formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social e política.

A diferença cultural do surdo é oposta a noções relativistas da diversidade cultural, como descreve Gládis Perlin:

No que se refere ao aspecto epistemológico, pode-se perceber a cultura surda como cultura no momento em que a diferença cultural dos surdos emerge [...] conhece-se e compreende-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão da alteridade, da identidade. [...] A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado [...] deixando evidências de identidade, o jeito de usar os sinais, o jeito de ensinar e transmitir cultura, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc. (PERLIN, 2005, p. 27)

Os surdos possuem história de vida e pensamentos construídos de forma diferenciada da dos ouvintes. Têm em sua essência uma língua que gera uma modalidade visual-espacial, implicando uma compreensão e significados em muitos aspectos diferentes dos partilhados pela comunidade ouvinte. Em concordância com essa visão, pode-se afirmar que os surdos possuem uma forma peculiar de apreender o mundo, que gera concepções, representações, crenças, conceitos, critérios, padrões de estratégia, procedimentos, atitudes, hábitos, especialização, valores,

normas, comportamentos, modos de matematizar e tradições sociointerativas próprias.

Caracterizando a experiência visual no processo de aprendizagem do surdo, Gládis Perlin constata:

A cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos. No que tem de visual, como a escrita, igualmente é constituída de signos audíveis. Um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes, como por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais. (PERLIN, 2005, p. 29)

Nessa perspectiva teórica, evidencia-se a produção de significados através dos signos visuais, de um sistema viso-linguístico próprio, no qual o ponto de partida passa a ser o convívio nas estruturas sociais provenientes da interação social na comunidade surda, em que o principal fator de integração é o uso da língua de sinais; porém, a constituição da identidade pelo surdo não está somente relacionada à língua de sinais, mas também à presença de uma comunicação que lhe oferece a possibilidade de construção de sua própria subjetividade pela sua linguagem materna e suas implicações nas relações sociais. O uso da língua de sinais pode ser compreendido como um dos aspectos que definem a cultura surda, o que não significa que, para participar de uma comunidade surda, seja necessário conhecê-la.

De acordo com Skliar (1997), dentre os pressupostos teóricos bá-

sicos de um modelo sociolinguístico e cultural de surdez podemos destacar:

- A língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda e, portanto, exerce papel determinante no desenvolvimento comunicativo e cognitivo desta;
- A língua de sinais é utilizada para a transmissão dos conteúdos escolares;
- Os surdos adultos cumprem um papel fundamental dentro do ambiente escolar, tanto no que se refere ao modelo linguístico para a aquisição da língua de sinais, como a um modelo afetivo, social e cultural;
- A língua de sinais não impede, mas sim favorece a aprendizagem de uma segunda língua;
- A criança surda deveria também conhecer uma segunda língua para poder incluir-se, dessa forma, num mundo bilíngue.

O bilinguismo se insere no modelo sociocultural da surdez, e a educação bilíngue, por sua vez, representa a organização metodológica desse modelo, pois considera que a criança surda já possui uma primeira língua para a sua socialização e essa língua se constitui num instrumento de acesso aos conhecimentos, à informação, à cultura e à aprendizagem de uma segunda língua na escola (Slomski, 2000).

É a partir dessa visão que se começa a pensar em uma educação bilíngue nas escolas de surdos.

No âmbito da diferença incluem-se, então, os atos que têm classificado e oprimido indivíduos e grupos, silenciando sua história. A diferença pode ser desafiada, visando promover a aceitação do imperativo cultural: as pessoas têm direito a serem iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a serem diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades. A visão de identidade dominante aceita no âmbito dos estudos culturais apresenta inestimáveis contribuições para o tratamento das identidades no currículo e na prática pedagógica. Compartilhar uma identidade é participar com outros de determinadas esferas da vida social. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais. A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária.

Ao destacar o caráter processual e plural na construção de identidades e ao evidenciar as preocupações com a pluralidade de manifestações culturais presentes em sala de aula, torna-se importante para o professor analisar e discutir como, em sua prática, as diferentes identidades em classe poderão ser consideradas.

Na tensão entre, por um lado, a tentativa de consolidar a identidade de um grupo e promover a autoestima de seus membros e, por outro, o propósito de desenvolver solidariedade entre os diferentes, reside um dos maiores desafios que a escola e o professor precisam considerar: o diálogo entre as diferenças na sala de aula. É um desafio tornar a sala de aula um espaço entre os diferentes, pois a identidade

se constrói por meio da diferença. Visto como uma relação pedagógica comunicativa, o diálogo pode atuar tanto no nível individual como no social, ocasionando descobertas, compreensão, aprendizagem, independência, autonomia, respeito, democracia.

Contudo, as habilidades para o diálogo se aprendem, de fato, pela participação de todos no diálogo: o importante é garantir sua continuidade e sua abertura. Em se tratando dos alunos surdos, esse diálogo deve buscar alcançar uma comunicação satisfatória e para isso alguns cuidados são importantes, como: falar sempre de frente, para que o aluno surdo possa observar e apreender o melhor possível e, assim, fazer a leitura labial; ter cuidado de não falar exagerando na articulação, nem falar muito devagar ou tão rápido; articular bem as palavras, sem exagero; tocar o aluno levemente, de preferência no antebraço ou no braço, para chamar sua atenção antes de começar a falar.

A audição é primordialmente o sentido através do qual a linguagem verbal é adquirida, ou seja, a fala é detectada, reconhecida, interpretada e entendida. A audição é um dos canais que nos mantêm informados sobre a vida e os acontecimentos ao nosso redor. É pela integridade das vias auditivas que se pode localizar a fonte sonora em todos os sentidos, sendo esta uma fase muito importante no desenvolvimento da função e memória auditiva. Mas a surdez caracteriza-se por perda ou limitação auditiva e suas consequências não se limitam somente às dificuldades na audição, refletindo-se também em aspectos linguísticos, emocionais, sociais e culturais.

Os surdos que assumem identidade surda são representados por discursos que os veem como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos. Nesse enfoque, a instituição escolar constitui espaço em que ocorre um sistema de trocas cujo produto valorizado é a identidade. A preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. É no contato com seus pares que se identificam no grupo e encontram relatos semelhantes às suas histórias de vida, verificando assim o surgimento de guetos isolados. O respeito às especificidades culturais e à diferenciação linguística é importante para possibilitar o desenvolvimento da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda.

Discussões referentes à legitimação do termo *cultura surda* têm sido travadas, sempre ocasionando diferentes olhares e opiniões. As escolas que aderem a paradigmas diferentes aceitam pressupostos diferentes e trabalham à luz de metodologias também distintas. Pensar em inclusão educacional, adotando uma *nova perspectiva*, ou seja, *um novo paradigma* em relação à educação das pessoas surdas, implica preencher um espaço que outrora fora adotado por uma concepção concordante com a segregação e exclusão, e que atualmente torna-se ultrapassada, pois não se alinha às novas estruturas educacionais. Numa fascinante incursão pelo universo dos surdos, Oliver Sacks acompanha a história dessa comunidade, reconhecendo as especificidades que estes apresentam e afirma:

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes [...]. Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (lingüísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. (SACKS, 1998, p. 80)

A língua de sinais faz parte da experiência vivida na comunidade surda e está em constante expansão, pois é uma língua viva, um sistema linguístico legítimo, que expressa sua subjetividade, utilizando a dimensão espacial-visual.

Quando se fala em educação, na maioria das vezes, tem-se uma visão homogeneizada dos alunos em classe: imagina-se que todos aprendem de modo igual e no mesmo ritmo, perdendo-se a noção do singular, quando a condição humana é plural. É interessante observar a sala de aula como um espaço heterogêneo, analisando os estudantes como sujeitos singulares e múltiplos. Entretanto, ao destacar o caráter processual na construção de identidades e ao evidenciar preocupações com a pluralidade de manifestações culturais presentes na sala de aula, torna-se importante discutir métodos que oportunizem a compreensão e aprendizagem dos conceitos trabalhados em classe para todos ali presentes.

Para que a educação escolar se estruture e se consolide, segundo os princípios da não exclusão, devem ser consideradas as experiências e a realidade de educadores e alunos. Trata-se do tempo e do espaço no contexto escolar, congregando todos os elementos que o compõem na sala de aula propriamente dita à comunidade em que a escola se insere e aos diferentes tempos e ritmos de ensino e de aprendizagem. Dessas reflexões surgem relevantes indagações para todos os que estão se dedicando ao estudo de experiências metodológicas, em que os temas da identidade e da cultura norteiam a formulação e o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Para isso, novas práticas e novos saberes se fazem necessários, como alternativas às práticas e aos saberes que vêm propiciando a formação curricular de exclusão.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DOS SURDOS

A limitação causada pela surdez (audição é um dos sentidos que mantém o ser humano em permanente contato com o meio ambiente) pode dificultar a aprendizagem matemática, caso as metodologias utilizadas não sejam adequadas às especificidades do aluno surdo, deixando este sem autonomia e quase que totalmente dependente da ação escolar. Pesquisas em educação matemática deduzem que a aprendizagem da matemática é independente da língua natural, que dispõe de uma língua universal.

Outras, ao contrário, mostram que a matemática somente pode ter sentido na aprendizagem se houver uma adaptação para a língua materna de seus aprendizes, e que o domínio dos sistemas de representação é uma condição de acesso ao pensamento matemático. A dicotomia entre diferentes linhas de pensamento possibilita um estudo mais profundo para esboçar novos caminhos na educação matemática dos surdos.

Nas salas de aula, em sua maioria, o conteúdo matemático é ensinado somente pelo cálculo algorítmico, colocando como objetivo principal o conceito isolado, sem interfaces com outros contextos que fazem parte do cotidiano da comunidade escolar. Atualmente os educadores acreditam que pode ser diferente, indicam em suas experiências que relacionar as tradições culturais dos alunos aos saberes sistematizados na sala de aula é possível e traz bons resultados, considerando essa prática docente um convite à transdisciplinaridade. Exemplos dessas experiências podem ser vistos em Lucena (2005).

Além dos aspectos científicos e tecnológicos, a matemática se constitui num importante componente da cultura geral do cidadão. Cabe ressaltar a prioridade dada ao tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, ao se referirem às oportunidades de utilização da matemática, citam a necessidade de levar ao estudante "... os princípios gerais tais como proporcionalidade, igualdade, composição, inclusão, etc. O que é fundamental para a compreensão da própria matemática". Ainda sobre o tema, os PCN enfatizam que:

Esta necessidade encontra apoio numa concepção de conhecimento em que se destaca a idéia de que compreender é aprender o significado e que para apreender o significado de um objeto é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. (BRASIL, MEC / SEF, 1997)

Chega-se, desta maneira, à aspiração antiga, mas ainda hoje perseguida, de ter a organização do pensamento como um dos objetivos do aprendizado da matemática. Para desenvolvê-la são necessárias novas suposições que põem lado a lado aspectos matemáticos e aspectos da vida corrente. Mais uma vez o jeito explícito das formulações matemáticas pode ser tomado como um paradigma para outras situações. Neste caso a clareza e exatidão matemática podem ser adaptadas a outras situações da vida, transformando-se assim em padrões a serem praticados e exigidos pelo cidadão que, ao longo da vida, poderá usá-los como ferramenta importante ao fazer suas escolhas.

A matemática cultural coloca alunos e professores frente a problemas reais que atingem o cidadão no seu dia a dia. Os alunos certamente se interessarão por tópicos de matemática que possam ajudá-los a enfrentar desafios reais, tornando-os cidadãos conscientes e críticos. Uma das alternativas para isso é discutir e encontrar nas diversas oportunidades que a vivência cultural oferece os conceitos dentro dos padrões matemáticos recomendáveis em cada nível de ensino, abordando os aspectos estruturais e operacionais desses conteúdos.

A Etnomatemática possibilita

valorizar o conhecimento que o aluno já traz consigo, ou seja, sua cultura construída em seu meio social, para que haja uma compreensão mais significativa e crítica da matemática, facilitando dessa forma em particular a aprendizagem do aluno surdo. O programa de Etnomatemática, filosófico, histórico e cultural, defende a valorização de todas as linhas de pesquisa matemática, sem privilegiar nenhuma e, assim, valoriza as raízes históricas e culturais de cada grupo de forma contextualizada. Esta Matemática cultural tem uma perspectiva de decodificar elementos característicos do discurso matemático de uma cultura dominante. Os processos que empreende e os resultados que obtém ocorrem a partir de seu significado humano e não das construções matemáticas centradas em si mesmas.

[...] *etno* é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e, portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; *matema* é uma raiz difícil, que vai à direção de explicar, conhecer, e *tica* vem sem dúvida de *techné*, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, poderíamos dizer que etnomatemática é a arte ou a técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais. (D'AMBRÓSIO, 1998, p. 11)

Ainda de acordo com D' Ambrósio, a abordagem de distintas formas de conhecer é a essência do programa de Etnomatemática. Diferentemente do que sugere o

nome, Etnomatemática não é apenas o estudo de *matemáticas das diversas etnias*, e sim várias maneiras, técnicas e habilidades de explicar, entender e conviver com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade. Diante disso, os conteúdos com suas metodologias podem ser trabalhados de forma diferenciada dos métodos atuais vistos em sala de aula, uma vez que os alunos surdos, ao frequentarem as escolas regulares de ensino, concebem os conteúdos matemáticos ministrados durante as aulas como se todos os alunos fossem ouvintes e compreendessem os conceitos de forma homogênea. Neste sentido, há necessidade de dotar os professores de instrumental teórico e recursos metodológicos acerca do desenvolvimento lógico-matemático do aluno surdo, para favorecer sua autonomia e melhor entendimento dos conteúdos abordados. Nesse sentido, que atividades de matemática, logicamente articuladas e adequadamente planejadas para atingir essa clientela, proporcionariam a esses alunos um salto qualitativo na aprendizagem e no seu relacionamento com o grupo, facilitando a sua inclusão social? Esta é uma questão importante, por meio da qual se buscam estratégias que revelem como se estabelece a comunicação e o pensamento matemático entre os surdos. Nas experiências de inclusão, as dificuldades na aprendizagem matemática se agravam quando alunos surdos passam a frequentar escolas regulares, uma vez que vivenciam ações educativas que acabam reforçando uma postura de dependência do professor para a aquisição de conhecimentos diante da realidade

vivencial. O processo inclusivo educacional em sua realidade tem demonstrado que o aluno surdo interage como objeto, e não como sujeito de seu próprio processo, o que o torna apenas receptor de informações e não construtor de seu próprio conhecimento. É chegada a ocasião de renovar os instrumentos e métodos educacionais numa visão holística do todo e das partes, sugerindo uma abordagem multicultural dos novos profissionais da educação. A mudança é imprescindível, através da organização de um ambiente de aprendizagem que valorize a criatividade, a autonomia e habilidades dos alunos surdos, considerando suas limitações e dificuldades, incentivando as potencialidades inerentes a cada um deles. Essa deve ser uma meta para a escola inclusiva que se pretende. Nesta vertente surge a importância de práticas metodológicas diferenciadas e adequadas para a aprendizagem da matemática pelo aluno surdo, métodos estes que respeitem sua forma de compreensão e aquisição do conhecimento, sua interpretação de mundo, sua vivência, e principalmente que o vejam enquanto ser multicultural.

A escola parece, ao trabalhar com surdos e registrar seus trabalhos, saber como resolver o impasse do que fazer com os que não ouvem. Eles continuam não ouvindo, porém, devido a fortes terapias de treinamento oral, poderão dissimular a *deficiência*, fazendo uma boa leitura labial e respondendo com uma fala o mais próxima possível da do ouvinte. A inclusão pode ser o primeiro passo para reconhecer a diferença da comunicação surda, pois é preciso a aproximação com o

outro para que se dê um primeiro (re) conhecimento e se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro.

A concepção cultural da surdez surge na escola como movimento que está enredado em discursos, que afirmam que o aluno surdo possui na surdez um traço cultural e não mais um limite ou uma deficiência. Os discursos anteriores definiam o surdo como sendo o *deficiente, incapaz, portador de uma necessidade especial*, que muitas vezes ainda são ouvidos nas escolas regulares, porém, não se encontram mais com força para gerar efeitos de verdades.

Na teoria construtivista, a criança é construtora de seu próprio conhecimento. A diferença surge no caso das crianças surdas, pelas já referenciadas limitações e diferentes interações com o ambiente em que vivem, pois é exatamente nessas interações que acontece a construção desse conhecimento. Portanto, se evidentemente essas crianças se relacionam de forma diferente com o meio, sua percepção de mundo também será diferenciada.

Um autor importante que focalizou seus estudos sobre os mecanismos de aprendizagem de crianças com *deficiências* foi Vygotsky. Na educação especial, as ideias deste teórico foram amplamente aceitas e difundidas em seu estudo intitulado Fundamentos de Defectologia, e o seu interesse centravam-se na tentativa de explicar o nível de compreensão das crianças com necessidades educacionais especiais, a ponto de acionar os seus mecanismos compensatórios.

Uma das vertentes de suas pesquisas foi como as crianças consi-

deradas inaptas para algumas atividades trabalham o seu sentimento de inferioridade pelo fato de não conseguirem realizar algumas tarefas solicitadas. Vygotsky cita três teorias sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A primeira afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento são independentes, considerando o aprendizado como um processo puramente externo, que não está relacionado ativamente ao desenvolvimento. A segunda teoria sustenta que o aprendizado é o mesmo que o desenvolvimento. A terceira prega que o desenvolvimento depende da maturação do sistema nervoso e da aprendizagem, sendo esta considerada um dos processos do desenvolvimento. O aprendizado de um determinado conteúdo só irá impulsionar e direcionar o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido.

Esta ideia de que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento de certas funções pode ser considerada a principal contribuição de Vygotsky para o estudo da aprendizagem e desenvolvimento. Segundo ele, o sistema cognitivo contém uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se encontra na diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real, entendendo por nível de desenvolvimento real o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O nível de desenvolvimento real está relacionado às tarefas que a criança é capaz de realizar sozinha. O nível de desen-

volvimento potencial é determinado por meio da capacidade que a criança possui em solucionar problemas sob orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, como todas as funções mentais superiores, o aprendizado passa por dois momentos: um interpessoal, que seria o nível de desenvolvimento potencial, e um momento intrapessoal, que ocorre após sua internalização, correspondendo ao nível de desenvolvimento real. Vygotsky ressalta também o fato de a criança não entrar em contato com a aprendizagem apenas na escola. Ao contrário, desde o nascimento a criança começa a se relacionar com o ambiente, com os adultos, a ter contato com a língua utilizada por eles e, conseqüentemente, a receber informações.

A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança. Esta direciona e impulsiona o desenvolvimento, que para Vygotsky está intimamente relacionado às formas sócio-históricas às quais a criança está exposta, desde o seu nascimento. É a partir das relações sociais que a criança aprenderá e para onde o seu desenvolvimento seguirá. A aprendizagem está associada ao lugar social que a criança ocupa, às expectativas que os adultos criam a seu respeito, às regras sociais e ao papel específico da criança dentro da sociedade. E isso é o que determinará, conseqüentemente, o desenvolvimento dessa criança.

Vygotsky compreendeu a aprendizagem como um processo essencialmente social – que ocorre na interação com adultos –, em que

o papel da linguagem é destacado. Percebe-se então que reside aí a explicação para as dificuldades de crianças surdas que não compartilham de uma mesma língua no meio em que vivem e acabam por isolar-se, atrasando o desenvolvimento de suas funções cognitivas e psicológicas quando comparadas às crianças ouvintes. Segundo Vygotski (1983, p. 32), “a linguagem possui além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual”. Associando esta teoria à realidade do surdo, percebe-se que o processo da comunicação e apreensão de conhecimentos está relacionado ao meio social de que a criança faz parte. Essa aprendizagem que se inicia nas relações interpessoais compreende funções mentais cujo processamento depende da linguagem, no caso dos surdos, mais especificamente da linguagem gestual.

O estudo dos fenômenos relacionados ao ensino e aprendizagem da matemática pressupõe a análise de variáveis e das relações envolvidas nesse processo. Portanto, entender a forma de compreensão dos conceitos matemáticos pelos alunos surdos é condição indispensável para se alcançarem os objetivos propostos para sua escolaridade e atingir, assim, níveis cada vez mais elevados e satisfatórios nessa aprendizagem.

Então, segundo Lucena (2005), o interesse em discutir a possibilidade de se fazer matemática no contexto escolar de forma não excludente e ainda registrar um tipo de compreensão que acredita num

fazer matemático na sala de aula, não só de forma concorrente ao constituído fora dela, mas, sobretudo, de forma complementar a ele, pode ser um caminho possível de se realizar. Dessa forma, as explicações veiculadas para a ação pedagógica, sejam elas de estilo científico ou da tradição cultural, tomarão os mesmos espaços de discussão, distinguindo-os quanto a sua natureza, mas não os separando enquanto moldes cognitivos de pensar a realidade.

A atividade matemática se especializa em representações, trabalha com signos no abstrato e no concreto, utiliza sinais que substituem os objetos do pensamento que pretende modelar, tornando real o imaginário. A variedade de sistemas de representações permite facilitar o aprendizado da matemática para o aluno surdo, o que pode levar à conjectura de que o rendimento dessa aprendizagem é satisfatório. Entretanto, o cotidiano em sala de aula mostra que muitos profissionais não exploram capacidades intelectuais cognitivas específicas do aluno surdo e que tais especificidades podem facilitar a aquisição e compreensão dos conceitos matemáticos.

A educação matemática dos surdos teria que considerar a sua diferença na aquisição e compreensão do conhecimento, já que esses alunos apresentam excelente memória visual e tátil (sentidos remanescentes). A aprendizagem surda poderia ser pautada principalmente na percepção visual e na manipulação de material concreto, em que metodologias específicas e diferenciadas seriam necessárias. A natureza surda é diferente; o comportamento dos alunos surdos em classe é bastante

A atividade matemática se especializa em representações, trabalha com signos no abstrato e no concreto, utiliza sinais que substituem os objetos do pensamento que pretende modelar, tornando real o imaginário. A variedade de sistemas de representações permite facilitar o aprendizado da matemática para o aluno surdo, o que pode levar à conjectura de que o rendimento dessa aprendizagem é satisfatório.

diferenciado do dos ouvintes, que são geralmente muito ativos e se dispersam com muita facilidade, o que dificulta sua concentração por tempo prolongado em aulas somente expositivas. Portanto, os conteúdos a serem ministrados devem conter tópicos com ênfase na síntese e coesão, abordando conceitos contextualizados a partir dos projetos adequados para a diversidade, elaborados pela escola de acordo com as necessidades das turmas. O planejamento das aulas de matemática deve respeitar as limitações e estimular os sentidos remanescentes do surdo. Portanto, pode ser organizado utilizando recursos didáticos com estratégias de ensino que garantam o sucesso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

O contato entre culturas tão diferentes na sala de aula poderia ser muito mais proveitoso, a partir da articulação entre as representações especializadas da linguagem matemática para representações

naturais da linguagem dos surdos. Mediante essa análise o professor acabaria por interagir e compreender duas visões de mundo, o que lhe possibilitaria construir, estimular e desenvolver competências em seus alunos. O grande desafio para a concretização do diálogo entre os aspectos socioculturais e a matemática formal poderá estar situado no âmbito das relações interdisciplinares e multiculturais estabelecidas no trabalho docente.

Pensar o processo ensino-aprendizagem do aluno surdo é investigar aspectos socioeducativos, culturais, políticos e pedagógicos desta comunidade. É respeitar o contexto vivenciado por uma complexidade de experiências, costumes, desafios e descobertas que precisam ser analisadas sob novo paradigma, dentro de uma perspectiva mais específica e mais bem elaborada. Provocar uma ruptura no paradigma vigente passa a constituir um desafio para a concretização de uma nova forma de concepção da linguagem mate-

mática numa perspectiva conjugada local-universal. Esta matemática poderia ter maior ênfase nos aspectos multiculturais e também poderia estar relacionada aos problemas investigados pela matemática acadêmica e elaborados pela educação matemática.

CONCLUSÃO

A questão cultural do surdo na construção de sua cidadania envolve temas como as diferenças humanas, o multiculturalismo, a construção de identidades, que podem ter função política e educacional implícita e resultam na percepção de que a interface e convívio de culturas diferentes convergem para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. A educação é um instrumento de mudança que conduz às transformações cruciais em nosso mundo, e vislumbra a essência da manifestação humana – a *comunicação* – que é indissociável de qualquer cultura.

No interessante estudo sobre o universo do surdo, acompanhando sua história e conquistas acadêmicas, aprendemos a *olhar* para o nosso próprio mundo de maneira diferente. Esta nova percepção nos faz legitimar os aspectos culturais da surdez, sob um forte senso de comunidade, de comunicação e de autodefinição, faz da vivência do surdo um modo de ser ímpar. Na esfera educacional vêm crescendo gradativamente a tolerância com relação à diversidade cultural, aumentando significativamente a consciência coletiva de que as pessoas podem ser muito diferentes e ainda assim conviver

bem numa experiência global e enriquecedora.

A diversidade de linguagem está presente em toda forma de educação, e em todo pensamento natural existe a possibilidade de este ser *traduzível* para a língua do outro. Como toda linguagem, a *matemática* cumpre funções distintas na aprendizagem, ampliando o pensamento lógico e abstrato. A aprendizagem matemática se torna mais eficaz quando se consegue a compreensão e o significado de seu contexto, traduzindo-o para outra linguagem, de forma que não se desvirtue do conceito central trabalhado, pois há diversidades de registros de representações na linguagem da matemática. Portanto, para o aluno surdo é importante, ao estudar matemática, utilizar situação-problema contextualizada e bem estruturada. Somente assim este poderá identificar o real sentido e o significado do objeto matemático a ser estudado. Para ultrapassar preconceitos e quebrar barreiras atitudinais é indispensável um sistema visual de representação simbólica para essa clientela, capaz de ser traduzido da mesma maneira por todos e destinado a minimizar rupturas crescentes que dificultam a compreensão dos conteúdos matemáticos e a comunicação mais abrangente e inclusiva na sala de aula.

O programa inclusivo nos faz repensar atitudes de uma nova postura educacional em busca de desenvolver novas metodologias que são inseridas em um contexto cultural, onde a aquisição de conhecimento e sua expressão são amplamente diferenciadas, porém, convergem para o mesmo resultado científico. Sob

esta reflexão e conscientes da importância de um novo modo de pensar para conceber o atual processo pedagógico da matemática, acredita-se que não é possível desenvolver um ser intelectual e afetivamente de modo isolado de sua vivência sociocultural. Este processo não é um momento estanque, e sim uma experiência de troca com o universo de conhecimento já existente e sua interação com os novos saberes.

Imaginar a diversidade de culturas presentes na sala de aula é considerar que, para o aluno aprender a matemática universal, é importante conhecer a matemática da sua comunidade, do seu grupo social e assim alcançar um conhecimento mais amplo e global. Em todos os grupos sociais há uma forma peculiar de entender, explicar o contexto social, os conhecimentos e os comportamentos compartilhados. Desse modo, a existência da diversidade cultural não limita, mas aponta para outras capacidades e oportunidades de apropriação de signos, de significados. Podem surgir novas possibilidades de operações simbólicas, de criação, de memorização, abstração, de raciocínio, de apreender e formar conceitos, de sensibilidade, de imaginação. Portanto, as potencialidades podem ser atingidas de várias formas.

Quando o educador não valoriza a identidade cultural do aluno e opta por técnicas prontas e acabadas, demonstra a irrelevância de sua bagagem cultural. O respeito pelas especificidades dos alunos surdos é um dos axiomas do processo inclusivo, fator determinante para qualquer possibilidade de educação inclusiva.

Referências bibliográficas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, 1997.

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. (Fundamentos, 74)

_____. *A era da consciência*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

LOPES, M. C. (Org.). *A Invenção da Surdez: alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul: EDUNISC, 2005.

LUCENA, I. C. R. de. *Educação matemática, ciência e tradição: tudo no mesmo barco*. 2005. Tese (Doutorado em Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte.

LIZARZABURU, A. E. S.; ZAPATA, G. e col. *Pluriculturalidade e aprendizagem da matemática na América Latina: experiências e desafios*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

PERLIN, G. T. *O Lugar da Cultura Surda*. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul: EDUNISC, 2005.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*: Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VERGANI, T. *Excrementos do sol: a propósito de diversidades culturais*. Lisboa: Pandora, 1995.

VYGOSTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagem social e antropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SLOMSKI, V. G. *Educação de surdos: fundamentos para uma proposta com bilinguismo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO ESCOLAR: SITUAÇÃO-PROBLEMA NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS POR ALUNOS SURDOS

School investigation-action: situation-problem in the mathematical concepts learning by deaf students

*Fábio da Purificação de Bastos

*Doutor em Educação (USP), professor associado do Departamento do Ensino da Universidade Federal do Pará. Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (1993). Mestrado e doutorado em Educação (área de concentração: Educação Matemática) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas e no curso de Licenciatura em Matemática da UFPA. Desempenha atividades de pesquisa e extensão na área da Educação Matemática. Principais temas enfocados nos projetos que coordena ou de que participa: etnomatemática, cultura amazônica, processos de ensino e aprendizagem de matemática na educação básica e formação de professores que ensinam matemática. Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSM.

E-mail: fbastos@smail.ufsm.br

** Vera Lúcia Biscaglia Pereira

** Mestranda em Educação (UFSM) e professora da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser.

E-mail: verabis@mail.ufsm.br

Material recebido em maio de 2009 e selecionado em junho de 2009

RESUMO

Nesta investigação, assumimos que a problematização de situação-problema é ponto de partida para a aprendizagem de conceitos matemáticos. Investigamos ativamente essa concepção, visualizando uma aproximação entre os conhecimentos prático e escolar, favorecendo a aprendizagem através de situações-problema. Os procedimentos metodológicos foram implementados através da dinâmica dos ciclos espiralados da investigação-ação escolar na perspectiva dialógico-problematizadora. As práticas escolares de matemáticas foram realizadas para responder a seguinte pergunta: apro-

ximar os conhecimentos prático e escolar, através de situações-problema, contribui com a aprendizagem de conceitos matemáticos? Durante a descodificação das situações-problema, os alunos surdos agiram no meio em que vivem, simulando, pensando e medindo, manifestando-se frente a esses procedimentos, mais ativos e motivados. Eles expressaram, através do diálogo, relações que estavam fazendo no dia a dia com o que aprenderam nas aulas. Os alunos perceberam-se diferentes diante de experiências vividas ao observarem as codificações que estão ao seu redor com o que foi tratado em aula. Isso nos levou à seguinte proposição: o ensino através de situações-problema enfatiza concei-

tos matemáticos, ação, observação e análise, minimizando processos operatórios de forma mecânica.

Palavras-Chave: Investigação-Ação escolar. Educação dialógico-problematizadora. Conceito matemático. Alunos surdos.

ABSTRACT

In this investigation, we assume that the problematization of a situation-problem is the starting point for the learning of mathematical concepts. We have actively investigated this conception, viewing an approximation of practical and school knowledge, favoring learning by means of situation-problems.

The methodological procedures were implemented through the spiral of cycles dynamics of the school action research in the dialogical-problematizing perspective. Math school practices were carried out to answer the following question: can we help the students improve their mathematical concepts learning process by approximating practical and school knowledge through situation-problems? During the situation-problem decodification, the deaf students acted in the context where they live, simulating, weighing and measuring lengths, expressing themselves in a more actively and motivated way due to these proceedings. They expressed, in dialogues, relations that they could make in their daily life with what they had learned in class. The students realized they were different when relating new experiences to what they had learned in class. This led us to the following proposition: teaching through situation-problems emphasizes mathematical concepts, action, observation and analysis, minimizing operator procedures in a mechanical way.

Keywords: School investigation-action. Dialogical-problematizing education. Mathematical concept and deaf students.

INTRODUÇÃO

Contextualização teórico-prática

Sob a óptica da investigação-ação Escolar (IAE) e da educação dialógico-problematizadora (EDP), foram implementadas, ao longo de 52 horas de aulas, três situações-problema, como ponto de partida para o ensino-aprendi-

Sob a óptica da investigação-ação Escolar (IAE) e da educação dialógico-problematizadora (EDP), foram implementadas, ao longo de 52 horas de aulas, três situações-problema, como ponto de partida para o ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos escolares.

zagem de conceitos matemáticos escolares. Contemplaram-se, nas práticas escolares de matemática realizadas nesta pesquisa, as concepções de diálogo-problematizador de Freire (1983; 2006), parâmetros curriculares (conceito de função) sugeridos pelos PCNEM-MTM (Brasil, 1998) relativos a situações-problema e mediações visualizadas por Polya (1981; 1986). Além dessas referências-guia, na elaboração das situações-problema efetivadas nesta pesquisa, referenciaram-se as definições de situação-problema de Merieu (1998), Perrenoud et al. (2002) e Gil et al. (1992) sobre problemas abertos.

Constituição do grupo de trabalho

Nesta investigação participou uma turma de seis alunos surdos do segundo ano do curso normal para professores surdos, nível médio da escolarização básica brasileira, com ênfase na educação de jovens e adultos, na disciplina de matemática, na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser. A escolha da turma deve-se ao fato de a maioria desses alunos surdos ser provenien-

te da modalidade educacional inclusiva e apresentar dificuldades em operacionalizar conceitos básicos de matemática, como o de função matemática, nos problemas matemáticos escolares padrões, bem como dificuldades em entender o enunciado desse tipo de problema, apresentado nos livros didáticos da referida disciplina escolar.

Além dos alunos surdos, da professora-pesquisadora (1.ª autora) e do professor-orientador (2.º autor), no decorrer da pesquisa contou-se com a participação de uma educadora surda, estudante do 3.º ano do Ensino Médio do mesmo colégio.

Organização da estrutura do trabalho

Nesta IAE houve a participação ativa da professora-pesquisadora e dos alunos surdos. As atividades foram realizadas num processo escolar-investigativo para efetivar a aprendizagem de conceitos matemáticos através de situações-problema, processo este previamente planejado, conforme autorreflexão retrospectiva, com foco no diálogo efetivado nas práticas escolares de Matemática. Para potencializar

essa retrospectiva e documentar a pesquisa, a maioria dessas práticas foi filmada.

Com as intenções de tornar o momento da compreensão do enunciado da situação-problema mais prazeroso e diminuir a tensão que os alunos surdos demonstravam diante do português escrito, utilizaram-se: a) fotos das situações-problema do contexto conhecido pelos alunos surdos, elaboradas com o objetivo de expandir o vocabulário, proporcionando a aprendizagem de conceitos matemáticos; b) imagens que motivaram e auxiliaram o aluno surdo a perceber o contexto em que estava inserida a situação-problema; c) leitura interativa, em que todos os alunos surdos, em um primeiro momento, participavam para promover o diálogo-problematizador e a colaboração; problematizações para gerar e sustentar a reflexão e relacionar o conhecimento prévio com o contexto escolhido. Nessa perspectiva, as palavras utilizadas tornaram o texto relativamente conhecido pelo aluno surdo, com o propósito de motivá-lo para o contexto e a aprendizagem de conceitos matemáticos escolares.

Possibilidades observadas nas estratégias das soluções de situações-problema de matemática na aprendizagem escolar dos alunos surdos

Ao utilizarmos recursos visuais (fotos e gravuras, por exemplo), como promotores do ensino-

Ao utilizarmos recursos visuais (fotos e gravuras, por exemplo), como promotores do ensino-aprendizagem de matemática, os alunos surdos admiraram o objeto a ser estudado de modo ativo, deixando fluir o que já era conhecido por eles.

aprendizagem de matemática, os alunos surdos admiraram o objeto a ser estudado de modo ativo, deixando fluir o que já era conhecido por eles. Não demonstraram estar distantes do tema que estava sendo tratado, contrariando a conduta que observamos quando esses mesmos alunos estavam diante do português escrito com ou sem recurso visual.

Nesta investigação, as estratégias didático-metodológicas propostas foram apresentadas seguindo uma organização dialógico-problematizadora a ser utilizada pelos alunos surdos. Nos momentos metodológicos da descodificação foi preciso problematizar as informações presentes no enunciado da situação-problema. Num primeiro momento utilizamos a leitura interativa e sinalizada, com troca de informações entre o grupo envolvido. Após foi feita uma leitura individual do português sinalizado.

Com a aprendizagem do significado de palavras, dentro da disciplina de matemática e do

contexto vivido, foi oportuno desenvolver o letramento (SOARES, 2006). Conforme Giordani (2004, p. 124), “deve-se ter presente, antes de tudo, que, o que se constrói pela escrita são relações da língua com o mundo”, com uma escrita de símbolos que fazem parte da linguagem matemática presentes em cartazes, promoções, placas. Enfim, de contextos visuais que fazem parte do dia a dia do aluno surdo. A motivação e a vontade de aprender a leitura da vida estavam presentes em relatos feitos pelos alunos surdos desta pesquisa:

Antes, via nas lojas de material de construção essa propaganda, não entendia por que tinha o dois acima do m, agora claro o que m^2 significa. Explicou: — Não é só uma fila de azulejos em um metro, mas, precisa formar um quadrado com os azulejos. Agora claro, estou contente, sempre com dúvida, quando via nas promoções das lojas a expressão m^2 . (Aluno participante da pesquisa)¹

¹ Os recortes e as falas dos alunos contidos neste artigo foram retirados da dissertação: *Investigação-Ação Escolar: situação-problema na aprendizagem de conceitos matemáticos*. (PEREIRA, 2008)

Confirma-se, conforme Giordani (2004, p. 123) o “Desejo de estar em uma escola que escreve e lê conhecimentos ‘vistos’ e sentidos no mundo”. Ao omitir dados numéricos do enunciado das situações-problema, foi preciso questionar os alunos surdos e orientá-los nos procedimentos que precisavam realizar. Os alunos surdos no início, diante do enunciado desse tipo de situação-problema, perguntaram se era matemática, pois estavam acostumados a tomar os dados numéricos e realizar operações até obter a confirmação do sucesso atingido.

Percebemos que propor situações-problema omitindo os dados numéricos oportunizou aos envolvidos dinamizar as aulas de matemática. Os alunos surdos tornaram-se ativos, realizando ações de medir, simular, comparar, preencher tabelas com dados coletados, visualizar padrões de regularidade e refletir sobre as ações. O que mais ficou evidente durante as práticas com esse tipo de enunciado foi a necessidade de o aluno contextualizar para poder compreender e dar sentido ao que está sendo tratado na situação-problema antes de tentar resolvê-la. Podemos dizer que numa situação-problema mais aberta, os envolvidos refletem e desenvolvem relações importantes, que podem ser efetivadas a partir do conhecimento prévio do aluno através do diálogo-problematizador, servindo de base para uma sistematização e expansão do conhecimento. Conforme sinalizou um aluno:

Antes nas aulas de matemática era só conta de soma, subtração, multiplicação e divisão, que não tinha

palavra, era mais fácil. Agora era mais difícil porque português é difícil, importante aprender função, variável dependente, independente precisava pensar e relacionar tudo.

Depois completou: “A aula de física ficou mais fácil, o professor falou em velocidade, distância, tempo. Quanto mais distância, mais preciso de tempo para chegar, e quanto mais longe, mais gasolina eu preciso. Agora eu entendi e relacionei tudo, ficou claro”. Consideramos esse resultado importante na realidade do aluno surdo, uma vez que houve oportunidade de constatar que a maioria dos jovens e adultos surdos desta pesquisa apresenta dificuldade em contextualizar e dar sentido à leitura do português escrito.

Conforme Lodi (2004), a criança surda inicia seu processo de alfabetização sem uma língua constituída, e esse se dá através do ensino de vocábulos, combinados em frases descontextualizadas. Com experiências, provavelmente vividas dentro dessa concepção de alfabetização, e com a pouca familiaridade com o português devido ao impedimento auditivo, os alunos surdos desta pesquisa se aproximam da conclusão de Lodi (2004, p. 35): “os alunos sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas não conseguem atribuir sentido ao que lêem”. Situações-problema podem ser um meio de potencializar aprendizagem de conceitos relacionados com a prática escolar matemática, além de tornar o aluno ativo, motivado e consequentemente desenvolver sua autonomia.

Nesta pesquisa, a valorização do processo da resolução das situações-problema, mais que o produto final, permitiu a aprendizagem de novos conceitos de modo descontraído e dialógico. Gerou uma visão positiva sobre resolução de situações-problema no aluno surdo, quando este está diante de enunciados em português escrito.

Aprendizagem de conceitos matemáticos escolares por alunos surdos

Na concepção dialógico-problematizadora, uma das ideias básicas é resgatar o conhecimento prévio do aluno como ponto de partida para a aprendizagem de conhecimentos escolares. Para efetivar na prática escolar esse fundamento, foi necessário pensar que há no dia a dia ações que genuinamente contêm conceitos matemáticos para a sua realização. Esses conceitos são, portanto, aprendidos fora da escola, com a prática cotidiana e o senso comum.

Nesta pesquisa, os alunos surdos trouxeram como conhecimento prático o conceito de proporcionalidade, que provavelmente aprenderam pelo exercício, no dia a dia, do esquema de correspondência, como, por exemplo, desenvolvendo a noção de quanto maior o número de passos dados, maior a distância andada. Isso equivale, na linguagem matemática escolar, a escrever: um número x de passos é diretamente proporcional a um número y de metros. Nesse exemplo, podemos notar que há diferença entre a noção desenvolvida pela experiência e a forma de

expressá-la na linguagem matemática escolar, gerando obstáculos na coordenação entre esses dois tipos de conhecimento.

Conforme Nunes, para uma aprendizagem efetiva com base nos conhecimentos trazidos pelos alunos surdos, o professor precisa compreender a intuição por trás do raciocínio do aluno, antes da escolarização. A autora justifica que:

Se alguém tem uma maneira de abordar certos problemas e recebe uma orientação que não acompanha esse esquema, fica com duas formas de pensar. Ou seja, tem grandes chances de se perder. Mas, se aprender com base no raciocínio que já possui, enriquece o conhecimento, ganha instrumentos para a vida. O aluno toma consciência do próprio pensamento e começa a utilizá-lo de maneira mais apurada, mais generalizada. (NUNES, 2006)

Da problematização vivida emergiram conflitos e dúvidas relacionados com a diferença entre os conhecimentos escolar e prático, que foram mediatizados pela interação dos alunos surdos. Por exemplo:

Problematizamos: – Vocês podem dar outro exemplo de função que faz parte do dia a dia? Esperamos por alguns minutos. Todos os alunos surdos demonstravam estar refletindo sobre a pergunta. Um aluno começou a sinalizar. – *Um azulejo, por exemplo, 2m²*. O aluno sinalizava 1m referindo-se ao lado do

quadrado que fazia. O aluno, logo após, perguntou: — *Quantos azulejos eu preciso?* Entendemos a pergunta, mas no cálculo que fazia para a área notamos que ele somava as medidas dos lados. Não comentamos que o procedimento estava errado, ao invés disso, desenhamos um azulejo quadrado e escrevemos: 0,30m de lado e calculamos a área. Fizemos três exemplos com desenhos e medidas diferentes para calcularmos a área. (Recorte da 13.^a aula)

Delizoicov e Angotti (1995, p. 53) indicam que “situações conflitivas emergem, oportunizando a 'convivência' de duas estruturas de conhecimento paralelas”. Quando o professor ignora essas diferenças, resulta um afastamento entre estes dois tipos de conhecimentos, situação em que a utilização dos conceitos matemáticos fica restrita a situações de *quadro-negro*, de avaliação e classificação de alunos surdos. E, para as situações vividas, prevalecem os conceitos do senso comum.

Conforme escrevem Nunes e Bryant (1996, apud NUNES, 2006), há nos conceitos da vida cotidiana relacionados à matemática limitações que precisam ser tratadas quando estamos tentando compará-los com conceitos matemáticos escolares. Para isso, é necessário criar estratégias² que promovam a ampliação daqueles conceitos. Dentro dessa problemática, com a intenção de criar essas estratégias de relacionar e sistematizar o conhecimento prévio do aluno, objetivando o conhecimento matemático escolar,

tratamos: primeiro o conceito de proporcionalidade intuitiva que os alunos surdos trouxeram como conhecimento prévio, tabulação dos dados em uma tabela, conforme os valores encontrados pelos alunos surdos, para proporcionar a visualização do padrão que estava se formando e chegar à relação funcional.

Nesta pesquisa utilizamos: a simulação, o jogo, a visualização de padrões e o letramento. Percebemos que a simulação da situação-problema pode servir de referencial para o aluno compreender melhor o contexto. O jogo envolvendo os dados da situação-problema problematiza a apreensão das informações e relações existentes.

A visualização de padrões é um recurso que une as ações realizadas com uma generalização. Verificamos que o aluno surdo, apesar de utilizar o componente visual espacial em sua comunicação, necessita desenvolver a habilidade de tratar com visualização de padrões gráficos e matemáticos. Para isso, esse recurso precisaria ser utilizado desde o início da escolarização, já que esses estão presentes em todos os níveis de conhecimento matemático e não apenas no ensino médio.

Pesquisas já realizadas por Nunes (2006) partiram da noção obtida de experiências repetidas, para chegar a uma linguagem matemática escolar, o que não parece ser tão fácil, sendo preciso analisar quais obstáculos bloqueiam a interface entre os dois conhecimentos. A linguagem matemática exige abstração e generalização. De modo

² Nunes(2006) denomina essas estratégias de vínculos.

geral, os alunos surdos dessa pesquisa, diante dessa exigência, demonstraram durante as ações não relacionar a generalização com o contexto vivido. Apresentaram dificuldades em atribuir sentido aos símbolos utilizados nas equações. Podemos dizer que a transição entre os conhecimentos do dia a dia e escolar não aconteceu continuamente, necessitando da mediação docente para criar vínculos entre esses dois conhecimentos.

Problematizamos: — O que significa no nosso exemplo o X? Os alunos surdos demonstravam dificuldade em relacionar o X com a área da parede, demonstrando ter perdido o significado do que estavam realizando. O mesmo aconteceu quando perguntamos o que significava o Y? Precisamos retomar várias vezes o contexto. O que havíamos feito. O que fizemos primeiro e o que foi realizado depois. Foi preciso ir para a contextualização diversas vezes, associar os valores encontrados como o que estávamos generalizando. (Recorte da 17.^a aula)

Expressaram que faziam a relação quanto mais banana, mais precisavam pagar. Ao completarem a última linha da tabela, correspondente à formalização da expressão analítica, dois alunos surdos responderam $X \times 10,90 = Y$, um aluno respondeu $X \times Y = 10,90$, outro respondeu $X = Y \times 32,70$. Percebe-se com esses resultados que os dois alunos surdos, apesar de realizar as multiplicações corretamente, trocaram os símbolos ao escrever a expressão analítica da

É fundamental a compreensão do enunciado na resolução das situações-problema, no domínio das linguagens envolvidas, nesta pesquisa em três modalidades: língua portuguesa escrita, LIBRAS e matemática

equação em linguagem matemática, talvez por utilizarem como referência o espaço visual igual à ordem em que as variáveis aparecem na tabela. Os outros demonstraram que não observaram a tabela que haviam acabado de completar, expressando uma resposta qualquer, utilizando os símbolos X, Y, =, valores numéricos que estavam presentes, repetindo o procedimento que ao longo do tempo escolar estão habituados a usar quando eles não entendem, de modo total o que está sendo solicitado para realizarem. (Recorte da 25.^a aula)

Foi preciso problematizar, exercitando o voltar ao contexto e resgatar o sentido atribuído aos símbolos. Confirmando a essência da concepção dialógico-problematizadora: problematizar é uma das tarefas que dá sentido ao que estamos realizando nas práticas escolares. Para Nunes (2006, p. 204) a linguagem tem um papel essencial na discussão sobre esses obstáculos: “A linguagem é um instrumento de criação de situações-problema em sala de aula, situações que podem provocar o uso de esquemas

de raciocínio (ou, entre crianças de menos idade, de esquemas de ação) desenvolvidos na vida cotidiana”. Assim, na elaboração do enunciado de uma situação-problema, precisamos pensar que a linguagem utilizada não é neutra. Ou seja, pode ser o ponto de partida para provocar o aparecimento de esquemas de raciocínio e de ação.

É fundamental a compreensão do enunciado na resolução das situações-problema, no domínio das linguagens envolvidas, nesta pesquisa em três modalidades: língua portuguesa escrita, LIBRAS e matemática. Para esse interfaceamento cuidamos, para não perder de vista, que, por exemplo, isso envolve diferenciar cálculo de um troco no cotidiano e problema escrito em linguagem matemática, como também é diferente de uma operação formalizada (SILVEIRA, 2005).

Na compreensão do enunciado da situação-problema, enfrentamos a dificuldade da falta de sinais específicos para alguns conceitos matemáticos como o de função, domínio, imagem, o que impõe ao aluno surdo a necessidade de conhecer a notação matemática sem conhecer

³ Digitalizavam, usando o alfabeto dos surdos, porque essas palavras não têm um sinal instituído.

a expressão verbal, ou seja, o sinal correspondente. Assim, o aluno surdo não abstrai em LIBRAS, mas em português ou matemática, que é uma notação distante do cotidiano. A impossibilidade de falar sobre um conceito diminui as oportunidades de dialogar sobre relações associadas ao mesmo. Assim, “é provável que essa necessidade de dominar o português escrito ou a notação matemática tenha interferido no desenvolvimento da competência matemática de muitos surdos que, na média, mostram três anos de atraso nas provas padronizadas, quando comparados com as crianças que não têm dificuldades auditivas” (NUNES, 2006, p. 205).

Para tratar dessas barreiras, elaboramos os enunciados das situações-problema a partir de contextos conhecidos pelos alunos surdos, proporcionando a necessária problematização. Após uma leitura interativa, através da descodificação dos diferentes elementos que compõem o enunciado, os alunos surdos explicavam seu entendimento e, por fim, faziam a leitura visando à compreensão do contexto.

Num último momento, o retrospecto, como pensado por Polya (1986), para expandir o conhecimento adquirido e aplicá-lo em outras situações correlatas, pode ser entendido como uma retomada do que foi aprendido em termos de conhecimento escolar para relacioná-lo com conhecimentos do dia a dia. Para Nunes (2006, p. 205), “retomar a descrição do problema depois que ele já tenha sido resolvido pode ser uma boa maneira de provocar a conexão entre os diferentes conceitos da vida cotidiana

ligados ao mesmo conceito matemático escolar”.

No final das práticas escolares os alunos surdos já sinalizavam a palavra função, variável dependente, variável independente, gráfico, lei. Eles digitalizavam as palavras domínio, imagem³, que passaram a fazer parte do seu universo vocabular, da realidade escolar, onde tiveram oportunidade de perceber como suas relações se dão no cotidiano, experimentando-se diante das situações-problema codificadas-descodificadas. Entretanto, é prematuro afirmar que os significantes estão plenos de significado, para esses alunos surdos e nós mesmos. O que afirmamos é: durante as ações realizadas, demonstraram dificuldade em relacionar os símbolos matemáticos e suas atribuições (dependência e independência) com o significado do contexto codificado-descodificado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de situações-problema, do diálogo e das problematizações, houve a necessidade da tradução dentro da realidade bilíngue, a qual foi realizada proporcionando ao aluno a percepção de que, independentemente das línguas: português, LIBRAS ou matemática, o sentido

contido é o mesmo. Ou seja, o aluno surdo precisa ter oportunidade de verificar que a mudança ocorre na forma de representação, isto é, no significante, e não no significado.

Percebemos que é necessário conhecermos os sistemas linguísticos envolvidos, no caso, LIBRAS e português escrito, para ter acesso aos conhecimentos prévios dos alunos surdos e do professor, bem como ao conhecimento de expressões específicas da matemática, para compreender o que está sendo problematizado, em nosso caso o conceito matemático de função. Para isso, será que é necessário os professores, principalmente os que estão envolvidos com educação bilíngue, construir caminhos que transitam entre a cultura do aluno e a matemática?

Ao transitar entre os conhecimentos escolar e prático, quando temos oportunidade, relacionamos o que está sendo tratado na realidade escolar com experiências vividas e desenvolvemos a observação para detalhes matemáticos antes não percebidos. Potencializando, assim, a construção de novas conclusões e generalizações, essas relações poderão ampliar nosso conhecimento de forma significativa e crítica.

Ao tratar da situação-problema como um meio e não um fim, foi possível observar que o professor

Verificamos que o aluno surdo, apesar de utilizar o componente visual-espacial em sua comunicação, necessita desenvolver a habilidade de tratar com visualização de padrões gráficos e matemáticos.

sabe aonde quer chegar, mas não tem controle total de quais são os temas a serem desenvolvidos e esclarecidos durante o processo da problematização da situação-problema. Para os planejamentos das práticas, com o objetivo de fazer o aluno emergir e tornar-se sujeito de sua aprendizagem, o professor poderá partir de um objetivo, problematizar frente ao processo de resolução, sistematizar o pensamento do aluno. Mas, pode perder de vista o que foi visualizado como ponto de chegada.

Foi constatado também que há alguns conhecimentos que os alunos surdos adquirem no dia a dia e servem de base para a aprendizagem de conhecimentos escolares. Nesta pesquisa, os alunos surdos demonstraram já possuir a noção de produto escalar e proporcionalidade, mas não a de relação funcional, ou seja, o conceito matemático de função. Para utilizar os conhecimentos prévios dos alunos surdos, foi preciso orientá-los

a observar o padrão formado e a refletir sobre a ação realizada. Esta orientação pode ser efetivada diante de uma situação-problema, da problematização, do diálogo e da concretização do contexto envolvido, conforme sugere a heurística de Polya (1986)?

A problematização foi um dos meios encontrados para oportunizar a reflexão do aluno surdo, com o objetivo de desenvolver a visão crítica e o pensamento relacional, e, conseqüentemente, uma maior abstração matemática. Nas respostas obtidas, as problematizações efetivadas, os alunos surdos demonstraram, ao responder de forma descontextualizada, fragmentada e sem explicações coerentes, como ainda estão presentes nas práticas escolares a memorização e a repetição (prática educacional bancária). Será que para romper com essa prática escolar, cristalizada ao longo dos anos escolares, além de problematizações que enfatizem e promovam a reflexão é necessário que os professores

das diversas disciplinas escolares estejam engajados nessa concepção de modo dinâmico e contínuo?

Observamos que no cotidiano há construções matemáticas inseridas na realidade dos alunos surdos que despertam seu interesse e podem ser tratadas nas aulas de matemática para servir de motivação na sistematização de novos conceitos matemáticos, além de desenvolver o letramento, ou seja, a compreensão do aluno na leitura de mundo. No caso dos alunos surdos, percebemos o interesse em entender as informações contidas em propagandas como um modo de poder agir e decidir corretamente no meio em que vivem. Portanto, utilizar as informações da realidade poderá ser mais um meio para aproximar, através da concepção dialógico-problematizadora e das situações-problema, os conhecimentos prático e escolar nas aulas de matemática, com motivação e interesse dos alunos surdos.

Referências bibliográficas

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 1999.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. *Metodologia do Ensino de Ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, D.; TORREGROSA, J. M.; RAMIREZ, L.; CARRÉ, A. D.; GOFARD, M.; CARVALHO, A. M. P. Questionando a Didática de Resolução de Problemas: elaboração de um modelo alternativo. *Caderno Catarinense de Física*. Florianópolis, v. 9, n.1, p. 7-18, 1992.

GIORDANI, L. F. Letramentos na Educação de Surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In: THOMA A. S.; LOPES M. C. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LODI, A. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de; TESKE, O. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: _____. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MEIRIEU, P. *Aprender ... sim mas como?* Tradução: Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NUNES, T. A matemática na vida e na escola: duas décadas de pesquisa. In: LIZARZABURU, A. L.; SOTO, G. Z. *Pluriculturalidade e aprendizagem da Matemática na América Latina: experiências e desafios*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. [entrevista] Disponível em: (<http://novaescola.abril.uol.com.br/index.htm?ed/161abr03/HTML/falamestre>). Acesso em: 20 de abril de 2003.

PEREIRA, V. L. B. *Investigação-Ação Escolar: situação-problema na aprendizagem de conceitos matemáticos*. 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução: Claudia Shilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POLYA, G. *A Arte de Resolver Problemas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 1986.

_____. *Mathematical discovery, on understanding, learning, and teaching problem solving*. 3. ed. Canada: Combined Edition Wiley, 1986.

SILVEIRA, M. R. A. O conceito em matemática e seus contextos. *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, ano 13, n. 20-21, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A MÚSICA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: NEM TUDO É HARMONIA

Music as a compulsory subject in public schools: not everything is harmony

*Sílvia Sobreira

*Mestre em Música pela UNIRIO (Rio de Janeiro), instituição na qual é professora de Processos de Musicalização, Prática de Conjunto, também atuando na supervisão dos estágios dos alunos do curso de Licenciatura em Música. Desenvolve Projeto de Extensão em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, onde também pesquisa as possibilidades do ensino da música em escolas públicas. É doutoranda do curso de educação da UFRJ na área de Currículo e Linguagem.

E-mail: silvia@silviasobreira.com

Material recebido em maio de 2009 e selecionado em junho de 2009

Quando o passado é esquecido, o seu poder sobre o presente é escondido.

Joe Kincheloe

RESUMO

Este artigo aborda a questão da obrigatoriedade do ensino de música, instituída pela Lei n.º 11.769/2008, nas escolas públicas brasileiras, refletindo sobre as dificuldades que se apresentam. Buscando traçar conexões entre a atual conjuntura e outros períodos históricos relacionados ao ensino da música, o texto baseia-se nas teorias de Ivor Goodson – eminente teórico do campo dos estudos curriculares, mais especificamente dos estudos relacionados à História das Disciplinas – no intuito de compreender os vários aspectos que se configuram a partir das demandas criadas pelas políticas curriculares governamentais, principalmente no tocante à questão da formação docente e das concepções sobre a função do ensino de música na escola.

Palavras-Chave: Currículo de música. Reformas curriculares. Formação docente. Ensino de música.

ABSTRACT

This article addresses the issue of compulsory music teaching, established by Law 11.769/2008, in Brazilian public schools, reflecting on the difficulties that are presented. Seeking to draw connections between the current situation and other historical periods related to the teaching of music, the text is based on the theories of Ivor Goodson - leading academic in the curriculum studies field, more specifically in the study of the School Subjects History - in order to understand the various aspects resulting from the demands created by the governmental policies, especially regarding the issue of teacher training and the conceptions about the function of teaching music in school.

Keywords: Music curriculum. Curriculum Reform. Teachers' training. The teaching of music.

INTRODUÇÃO

A ambição deste texto é a de situar o leitor no que diz respeito ao ensino de música, levando em consideração a sanção da Lei n.º 11.769/2008, que coloca a música como disciplina obrigatória em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública do Brasil. Embora o assunto venha sendo discutido amplamente entre os educadores musicais, ainda é desconhecido por outras áreas do campo da educação ou pela sociedade em geral. Por isso, foi escolhida, propositalmente, uma estrutura didática a fim de situar o leitor nos distintos momentos relativos ao tema em questão.

Como referencial teórico, busco suporte nas teorias de Ivor Goodson, autor que compreende o campo da História das Disciplinas como merecedor de ser objeto central de investigação. A opção por este teórico se justifica pelo fato de

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

a disciplina música estar passando por um momento de importância histórica que merece ser estudado com mais profundidade. A inclusão do ensino de música na atual política curricular não representa uma novidade em termos de políticas públicas, mas uma espécie de retorno, uma vez que a música já foi disciplina obrigatória na década de 1930, durante o regime autoritário de Getúlio Vargas.

Não se trata aqui de fornecer uma explanação histórica aprofundada, mas de mostrar como fatores antecedentes podem influenciar concepções e atitudes contemporâneas. A análise de outros períodos históricos nos traz *insights* produtivos, ajudando a compreender o momento atual.

Um importante aspecto que Goodson enfatiza é o fato de as questões históricas serem, comumente, ignoradas em função da crença de uma possibilidade única, contemporânea. Segundo o autor, a história se passa no fluxo do tempo, existindo uma continuidade que não poderia ser negada. Deste ponto de vista, situações aparentemente estáticas são feitas de mudanças, mesmo que dissimuladas. Da mesma forma, situações apresentadas como novas trazem em si padrões de continuidade e persistência. Goodson aponta que muitos estudos sobre mudança no ensino operam com noções superficiais do contexto social e do tempo.

Essa categoria predominante de estudos sobre a mudança escolar não permite que as tentativas de mudança e reforma sejam ‘fundamentadas’ em trajetórias de influência e causalidade que estejam conectadas ao passado, ou, até mesmo, acompanhadas longitudinalmente a partir do passado até o presente e do presente até o futuro. Essa característica anistórica da literatura sobre mudança que predomina atualmente é bastante difundida e endêmica. Realmente, ela penetra a própria retórica de ‘mudança’ que é de alguma forma considerada peculiarmente poderosa nessa época de reestruturação global. (GOODSON, 2008, p. 74)

Segundo o mesmo autor, as disciplinas escolares devem ser estudadas e analisadas em seu processo de emergência e institucionalização, a fim de que se possam compreender os valores considerados verdadeiros e legítimos de uma determinada época e de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. Assim, deveriam ser observados os conflitos e lutas travados durante a implementação de uma determinada disciplina para se clarificar a maneira como “certos aspectos da situação, aparentemente ‘dados’ foram construídos” (GOODSON, 2001, p. 53). O que importa não é a descrição de um conhecimento escolar no passado, “mas antes compreender como uma determinada ‘construção social’ foi trazida até o presente influenciando as nossas

práticas e concepções do ensino” (GOODSON, 1997, p. 75). Segundo o autor, “a amnésia histórica permite que a reconstrução curricular seja apresentada como uma revolução curricular” (Id., *ibid.*, p. 38). Parafrazeando Orwell, Goodson nos alerta para o fato de que “o que controla o passado, controla o futuro” (Id., *ibid.*, p. 38). Argumentando no mesmo sentido, ao prefaciar *O currículo em mudança*, de Goodson (2001), Kincheloe acrescenta que os estudos do campo curricular devem levar em consideração o conhecimento do passado para que este sirva para a compreensão do presente e preparação do futuro (GOODSON, 2001).

CONJUNTURA ATUAL

Devido à inconsistência da presença do ensino de música nas escolas públicas, questões relativas à sua volta passaram a ocorrer nos diversos setores da sociedade, desde 2004¹ (ÁLVARES, 2005). Porém, foi em 2006, a partir de uma parceria entre o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) e a Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social do Senado Federal que a inclusão da música como disciplina obrigatória nas escolas foi mais fortemente focalizada. Esse movimento possibilitou a articulação das entidades mais representativas do setor e a formação de um grupo de trabalho para debates. As ações do

¹ 22/10/2004: I Fórum Permanente de Música- SP.

25/10/2004: O ministro da Cultura Gilberto Gil anuncia a formação de subcomissões em todas as áreas artísticas, inclusive a música.

04/11/2004: seminário Políticas de Formação em Música (Prefeitura de Diadema- SP/FUNARTE).

20/12/2004: videoconferência promovida pelo governo, que resultou na criação do Fórum de Mobilização Musical.

16/01/05: I Encontro do Fórum Permanente de Música de Brasília.

30/05/2006: seminário Música Brasileira em Debate (Brasília, Câmara dos Deputados).

grupo resultaram em um manifesto que foi usado como justificativa do projeto de lei apresentado pela Senadora Roseana Sarney (PMDB-MA) ao Senado Federal, propondo a alteração do parágrafo 26 da Lei n.º 9.394/1996, nossa atual Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN). Em 19/08/2008 passou a vigorar a Lei n.º 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da rede pública, nos seguintes termos:

Art. 1º – O art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art. 26

§ 6º – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR)

Art. 3º – Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008)

Entretanto, foi vetado o artigo 2º correspondente ao artigo 7º do Projeto de Lei que tratava da formação do profissional responsável pelo ensino: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”.

Na justificativa para o veto alega-se que a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida. A

justificativa prossegue explicitando que “esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto” (BRASIL, 2008). O veto e sua justificativa causaram espanto entre os educadores, abrindo espaço para controvérsias. Embora existam os dispositivos legais, fornecidos pela própria LDBEN, no tocante à formação docente exigida para o ensino público, e a justificativa para que o veto não seja uma lei em si, o veto e sua justificativa refletem a concepção de que música não é uma atividade com definições e exigências pedagógicas em nível equiparável a outras disciplinas.

Tanto o veto quanto a justificativa para ele refletem um tipo de concepção na qual se acredita que para se ensinar música basta saber tocar algum instrumento, não havendo a necessidade de uma preparação pedagógica conforme ocorre em outras disciplinas. Os educadores musicais se perguntam, como Penna (2007, p. 51): “Para que uma licenciatura em Música, então?” Conforme a autora, argumentos como esses parecem “se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente [...]” (Id., *ibid.*, p. 51). O veto fez emergir embates para se definir quem teria a autoridade para conduzir o ensino de música, configurando também uma disputa no campo de trabalho.

Após a aprovação da lei, os debates e discussões entre os educadores se intensificaram, pois sabe-se que não há profissionais em número su-

ficiente para atender às demandas da nova lei, e não existe consenso sobre o que se deve privilegiar em termos de conteúdos e práticas pedagógicas. Existem mais dúvidas que certezas, embora a área esteja se movimentando para se adequar às novas exigências. No Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), ocorrido em outubro de 2008, o assunto foi discutido exaustivamente, sem que se chegasse a alguma conclusão. Para o encontro (denominado Congresso a partir de 2009) de outubro de 2009, o assunto está presente em praticamente todos os GTs. Sob o tema *O ensino de música na escola: compromisso e possibilidade*, os educadores terão como objetivo consolidar discussões e práticas educativas que sirvam como referenciais para a construção de processos políticos e pedagógicos consistentes para o ensino de música na realidade das escolas de educação básica².

No Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Música também organizou um encontro entre educadores do campo da música para discutir a lei. Na reunião falou-se mais do veto do que da própria lei. A categoria divide-se: enquanto alguns educadores acreditam que a lei representa uma vitória para o ensino de música, outros temem que a lei seja aplicada de qualquer maneira, excluindo os professores habilitados das escolas. O ex-senador Saturnino Braga, presente ao encontro, justificou o veto explicando que este visava proteger os municípios distantes, onde seria impossível haver um professor licenciado na área de música, e que

² Disponível em: <www.abemeducaomusical.org.br/abem2009>. Acesso em: 14 de maio de 2009.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

tal trabalho poderia ser feito por músicos de competência reconhecida, viabilizando o ensino de música em todas as escolas do vasto território nacional.

A sanção da lei estimulou a ampliação das discussões a respeito dos aspectos pedagógicos a serem contemplados nas aulas de música. Tem sido crescente o número de fóruns e encontros para se discutir o assunto. A produção de livros e material didático supostamente adequados para o ensino de música nas escolas públicas também aumentou consideravelmente durante o primeiro semestre de 2009, numa clara demonstração de que a área está tentando se instrumentalizar para cumprir a tarefa. São tantos os problemas a serem enfrentados que não houve tempo de emergirem discussões que avaliem os impactos legais sob uma ótica mais distanciada dos problemas imediatos, embora haja uma grande movimentação para atender as demandas pedagógicas implicadas, cujo prazo previsto para a adequação legal expira em agosto de 2011.

Temos aqui um exemplo dos embates travados durante a construção e definição de um currículo, não sendo este aspecto exclusivo da área da música, mas comum a outras disciplinas. Entretanto, no caso específico da música, as circunstâncias atuais têm propiciado a observação dessas disputas no presente, o que é um privilégio porque permite comparações com processos ocorridos em outras épocas, em diferentes áreas.

O campo de uma determinada disciplina, como afirma Goodson

(2001), nunca é monolítico, já que diferentes grupos lutam para conquistar a hegemonia. Isso significa que, mesmo dentro do grupo de educadores musicais, ocorrerão embates, assunto que não será tratado neste texto. No momento, o que tem chamado mais atenção é o fato de as disputas estarem instaladas não apenas entre educadores musicais e músicos profissionais, mas também num tipo de comércio disposto a lucrar com a venda de *softwares* que propagam a possibilidade de um aprendizado musical que dispensa a presença do professor.

Uma das ameaças surgiu, por exemplo, com a circulação de propaganda, via correspondência eletrônica. Na divulgação pedia-se ao usuário-professor de música que testasse o programa para validar a sua qualidade. O anúncio utilizava os termos do veto para atestar a seriedade de seu produto, uma vez que o mesmo estaria de acordo com os atuais dispositivos legais. O *software* Tomplay criado pela empresa PPV Informática será implementado em centros vocacionais tecnológicos no Estado de Minas Gerais, dentro da política de inclusão digital do governo de Aécio Neves. O projeto, denominado *Canteiros Musicais e Aventuras Musicais*, foi aceito após avaliação positiva do compositor e cantor Raimundo Fagner. Ficamos sem saber quais foram os critérios adotados pelo compositor para julgar a qualidade pedagógica do programa. Em sítios relacionados ao *software* também é utilizado o termo *inclusão musical*³. Como se os problemas fossem poucos, a Rede Globo inseriu a disciplina Músi-

ca em seu Telecurso de 2.º grau, e a tendência de se formarem novos professores em cursos na modalidade à distância é cada vez maior.

A MÚSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

As disciplinas escolares, em vez de serem tratadas como fato consumado, estático, tiveram sua entrada no currículo em ponto histórico particular, com base em certas prioridades sociais e políticas. Tal processo, denominado por Goodson (2001, p. 58) de “invenção sistemática da tradição”, faz com que os episódios prévios relativos às políticas curriculares sejam tomados como inquestionáveis em vez de serem vistos como fatos produzidos “numa arena de produção e reprodução sociais [...] onde as prioridades políticas e sociais assumem uma importância primordial” (Id., *ibid.*, p. 58).

O mesmo ponto de vista é compartilhado por Jardim (2008, p. 33), que alerta para a necessidade de maiores pesquisas na área: “Pesquisas históricas sobre projetos brasileiros de educação são, praticamente, inexistentes e consequentemente o desconhecimento dos sucessos ou fracassos dessas tentativas não constituem um *corpus* de conhecimento que oferece subsídios para enfrentar o problema”.

No caso da Música, é sabido que a promulgação da Lei n.º 11.769/2008, longe de ser uma inovação, é uma tentativa de relocalar a Música em uma posição que ela havia perdido com as sucessivas

³ Disponível em : http://www.arede.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=877&Itemid=99 >; <<http://www.canteirosmusicais.com.br/site/>>; <<http://www.tomplay.com.br/site/>>. Acesso em: 20/06/2009.

reformas públicas: a de disciplina curricular obrigatória. A implementação do ensino de música faz emergir vários problemas a serem pensados: a formação docente; as concepções sobre a função do ensino da música; a falta de recurso das escolas para atender as exigências de um ensino de música de qualidade; os objetivos pedagógicos da disciplina; os conteúdos musicais e metodologias a serem priorizados; as relações entre o ensino de música e controle social; a legitimação da música como disciplina *séria*, com conteúdos próprios, não dependentes de outras áreas; a questão da avaliação – que certamente será tema de grandes controvérsias, mas da qual há poucas chances de se escapar. Segundo Goodson (2008), a questão da escolaridade estatal é a combinação de uma trilogia que envolve a pedagogia, o currículo e a avaliação, e, dentre esses itens listados, existem aqueles relativos à disputa ocorrida para decidir qual categoria será definida como prioritária no campo do ensino da música: professores, músicos profissionais ou comércio de ensino via *softwares*?

Dos problemas mencionados foram escolhidos dois que, embora possam ter implicações diretas com alguns dos itens apontados, já se apresentam esboçados em outros teóricos do campo da música, parecendo serem mais urgentes: a) a formação docente; e b) as concepções sobre a função do ensino de música na escola. Esses dois itens também foram selecionados por suas implicações diretas com o veto ao projeto de lei já explicitado neste texto, além de apresentarem rico material para as comparações aqui pretendidas.

A questão da formação docente suscita preocupação porque é sabido que não há professores suficientes em toda a extensão territorial do Brasil para atender as exigências impostas pela Lei nº 11.769/2008. Corre-se o risco de que cursos aligeirados sejam promovidos no intuito de habilitarem músicos experientes para o ensino nas escolas, em situação semelhante ao que já ocorreu no passado, tanto na década de 1930, com os cursos implementados para habilitar os professores que iriam trabalhar com o Canto Orfeônico, quanto na de 1970, com os cursos tecnicistas decorrentes da Lei n.º 5.692/1971.

As concepções dos educadores que estavam à frente na luta pela implementação da Lei n.º 11.769/2008 sobre a sua função e papel na escola não parecem coadunar-se com as dos próprios políticos e da sociedade em geral. Enquanto os educadores musicais advogam que o fazer artístico ultrapassa a função de lazer e entretenimento, o senso comum compreende a música a partir de uma função utilitária, em que elementos como o lazer, a socialização, por exemplo, justificariam seu ensino. Cabe aqui lembrar que este texto se apoia apenas nas concepções divulgadas nos periódicos da Associação Brasileira de Educação Musical, que de certa forma apresentam um consenso a respeito deste assunto. Mas o fato de opiniões contrárias não aparecerem nos textos não é suficiente para garantir o consenso. Além disso, certamente existem professores de música não associados exatamente por pensarem de maneira distinta. Esse descompasso ou desarmonia, para usar termos musi-

cais, pode impedir que a volta da música aconteça de maneira satisfatória. Um breve estudo sobre os usos e funções do ensino de música no Brasil revela um fio condutor que pode ajudar a esclarecer o momento contemporâneo, ajudando na reflexão e evitando o risco de se viver uma recapitulação de certos elementos, sob a falsa configuração de novidade.

A escolha dessas duas questões deverá ser estudada levando em consideração as estratégias usadas em outros períodos do ensino de música no Brasil. Portanto, faz-se necessário um recuo a fim de situar o leitor em um quadro histórico mais abrangente.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

Em termos de políticas públicas, a música tem sido utilizada como uma ferramenta que trabalha a serviço das metas de um determinado governo, da igreja, ou de ambos, em diferentes épocas. A relação entre currículo e poder não é exclusiva do ensino da música, como já foi devidamente apontado pelas teorizações críticas do currículo. No Brasil, o que é específico do campo musical é que a utilização do ensino da música como elemento adestrador e socializador ocorreu bem antes da implementação dos sistemas públicos de ensino. Souza *et al* (2002, p. 24) nos informam que

[...]a história da educação musical no Brasil mostra que lutas e nego-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

ciações sempre interferiram nas relações entre o ensino de música e as políticas governamentais. (SOUZA *et al.*, 2002, p. 24)

Assim, desde a colonização do Brasil podemos encontrar elementos que mostram que o ensino da música sempre foi “um reflexo de propósitos políticos ou religiosos” (OLIVEIRA, 1992, p. 35):

Em 1500, em pleno século dezesseis, o Brasil foi descoberto pelos portugueses. Nesta fase a educação musical foi inicialmente religiosa, implementada pelos Jesuítas com o fim específico de catequizar os índios. O Autos, encenações musicadas de textos bíblicos, eram usados como meios eficazes de conversão dos índios. Nas igrejas, o ensino era intenso e se tem notícia de que com poucos anos de trabalho, foi organizada na Bahia uma orquestra com índios e escravos. Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil o movimento de ensino de música foi afetado. (OLIVEIRA, 1993, p.31)

A utilização da música como elemento socializante foi um fator de crucial importância na questão da ocupação territorial e seu consequente processo de colonização. Segundo Fonterrada (2003), as características da educação jesuítica eram o rigor metodológico de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana. O ensino de música

se dava pela prática instrumental e pelo ensino do canto, não havendo um conceito de educação musical como é compreendido hoje. A influência da Igreja no ensino de música foi marcante durante todo o período colonial.

A partir da vinda da família real para o Brasil, em 1808, o ensino de música foi oferecido também em aulas privadas, passando a música a ter um caráter “ornamental” (OLIVEIRA, 1992, p. 37). Segundo Fonterrada (2003, p.194), pode-se supor que as práticas educativas eram as mesmas do período da colonização: “métodos progressivos, grande ênfase na memorização e confronto entre objetivos propostos e metas alcançadas”.

Depois da Independência do Brasil, em 1822, o ensino de música passou a ser oferecido pelos conservatórios (OLIVEIRA, 1992), ficando a educação musical praticamente restrita às classes abastadas, embora haja registro de escolas de música para escravos – a Escola de Santa Cruz (FONTERRADA, 2003).

Com a instalação do Segundo Império, o ensino de música foi instituído nas escolas públicas do Brasil em 1854, por um decreto que ditava que o ensino deveria processar-se em dois níveis: noções de música e exercício de canto (FERNANDES, 2008; FONTERRADA, 2003). Em novembro⁴ de 1890, durante o Governo Provisório (1.ª República) foi instituído o Decreto nº 981,

que incluía a música como *matéria*, sendo esta disciplina obrigatória no ensino secundário. Esse Decreto estabeleceu a profissão de professor de Música, uma vez que era exigido, pela primeira vez, o professor específico dessa disciplina (FERNANDES, 2008; FONTERRADA, 2003). Segundo este, a partir desse Decreto o ensino de música deveria ter-se consolidado e fortalecido, mas não foi o que ocorreu (FONTERRADA, 2003). O ensino de música em todas as escolas da rede pública só viria a se concretizar na década de 1930.

TENTANDO COMPREENDER VILLA-LOBOS SOB UM OUTRO ENFOQUE

Embora tenham ocorrido experiências bem-sucedidas no Estado de São Paulo, na primeira década do século vinte, como afirmam alguns estudiosos (JARDIM, 2008; FONTERRADA, 2003; FUKS, 1991), os estudos da área apontam as iniciativas de Villa-Lobos como um marco, em virtude de sua abrangência por todo o território nacional⁵. Devido à extensão da aplicação de seu método, o trabalho de Villa-Lobos merece destaque.

Colocado em prática durante a década de 1930, com o apoio do governo de Getúlio Vargas (Decreto nº 19.890, de 18/04/1931), o

⁴ Há controvérsias com relação às datas. Nunes (2008) indica o dia 08 de novembro de 1890, enquanto Fonterrada (2003) menciona o dia 28 do mesmo mês e ano.

⁵ JARDIM (2008) chama atenção para o fato de que o ensino de música em escolas públicas foi instituído em São Paulo pelo Decreto n.º 22, de 12 de março de 1890, e não na década de 1930 com Villa-Lobos, como é divulgado. A autora considera falácia o fato de divulgarem que o que Villa-Lobos fez foi “absolutamente original” e “inteiramente inédito”. Segundo Fonterrada (2003), outro nome esquecido pelos pesquisadores, mas que muito contribuiu para o ensino da música, é o de Fabiano Lozzano, que praticava o canto coral nas escolas. Fonterrada (2003), ao contrário de Jardim (2008), atribui a este professor o modelo que seria, mais tarde, desenvolvido por Villa-Lobos.

projeto de Villa-Lobos, conhecido como “Canto Orfeônico”, tem sido fortemente criticado no âmbito dos estudos sobre o ensino da música por ser considerado um método que aborda a música apenas através do canto, priorizando a disciplina e a formação da consciência cívica no aluno, e privilegiando um repertório de exaltação cívica. A escolha de um fazer musical que dá primazia ao canto coral fez surgir acusações, por parte de alguns educadores, a esse tipo de prática, comumente associada à disciplinarização e repressão do corpo do estudante. Ciente da falta de professores habilitados para lecionar música, o compositor também implementou cursos de formação docente, regularizados e fiscalizados pelo SEMA⁶. O modelo de formação docente aplicado nesses cursos é acusado de ser aliado devido à busca por *soluções emergenciais* (FUKS, 1991).

A respeito das críticas feitas a Villa-Lobos, é preciso que se tenha em consideração que as teorias e as práticas educacionais da época eram ditadas pelas concepções filosóficas implícitas no paradigma da modernidade, fossem aquelas práticas reacionárias ou progressistas.

A teoria e a prática educacionais estão estreitamente ligadas à linguagem e aos pressupostos do modernismo. Educadores tão diversos quanto John Dewey, Ralph Tyler, Herg Gintis, John Goodlad e Martin Carnoy expressam uma fé comum naqueles ideais modernistas que enfatizam a capacidade dos indivíduos para pensar criticamente, para exercer a responsabilidade social e para re-

zer o mundo no interesse do sonho iluminista da razão e da liberdade. (GIROUX, 1993, p. 41)

Uma compreensão a respeito dos elementos centrais do Modernismo pode ajudar a esclarecer as ideias aqui apresentadas. O conceito de modernismo ou modernidade adotado aqui diz respeito ao período surgido durante o século XV, no Renascimento, que acarretou uma “paulatina desagregação da ordem feudal e a consolidação do capitalismo” (SEVERIANO; ESTRAMIANA, 2006, p. 22).

O Modernismo tem em suas premissas elementos que privilegiam a formação do cidadão e de uma identidade nacional, visando homogeneizar as pessoas. Os pilares da modernidade são a ciência, a nação e o progresso (MOREIRA, 2002). A criação do Estado moderno, a crença no desenvolvimento contínuo da história, em objetivos humanos coletivos, em teorias totalizantes, na valorização de uma cultura europeia branca, vista como legítima e em posição de controlar e determinar hierarquias, a hostilidade à cultura de massa, induzindo à divisão elitista entre alta e baixa cultura (GIROUX, 1993) são elementos que influenciaram várias nações.

A análise das ações de Villa-Lobos deve estar relacionada a esse contexto histórico e às ideias que informavam as ações educativas daquela época. Mesmo as inovações nas metodologias musicais escolanovistas utilizadas no que se convencionou chamar Iniciação

Musical – esta frequentemente apresentada em oposição ao Canto Orfeônico – eram guiadas por aqueles mesmos princípios. Segundo Fonterrada (2003), o próprio Villa-Lobos identifica seu projeto com o método Kodály – este também de caráter nacionalista, mas não criticado pelos educadores musicais –, que ele havia conhecido em uma viagem à Europa. Uma comparação mais acurada dessas duas correntes de educação musical pode mostrar mais semelhanças do que diferenças, embora essas semelhanças raramente sejam enfatizadas nos textos sobre a temática, em uma perspectiva parcial, que não contempla o comprometimento das distintas correntes na “manutenção de um mesmo complexo” (FUKS, 1991, p.121).

No Brasil do período do Canto Orfeônico, pode-se considerar que o indivíduo acabara de deixar de ser súdito para ser cidadão. A ideia de cidadania advinda com a República era um componente central na época da implementação do canto Orfeônico e do fortalecimento do Estado-Nação. Nesse momento de construção da identidade nacional, inculca-se na criança o sentimento de que ela é um cidadão da nação, pertencente à pátria-mãe, cuja defesa valeria o preço da própria vida. Foi nesse cenário que Villa-Lobos encontrou o apoio não só das políticas públicas, mas de uma sociedade que compartilhava, consciente ou inconscientemente, de todo aquele ideário. Por isso, seria reducionismo criticar Villa-Lobos e sua relação com elementos totalizantes que dizem respeito a toda uma época e

⁶ SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística: órgão responsável pela normatização e qualificação profissional durante a implementação do Canto Orfeônico.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

não apenas a um posicionamento político pessoal do compositor com a ditadura de Getúlio Vargas. Villa-Lobos aproveitou uma oportunidade política para realizar seu sonho pedagógico. Tal fato nos remete à questão atual da volta do ensino de música na escola. Os educadores musicais têm conhecimento de que a rede do ensino público não apresenta condições físicas ou estruturais para a implementação de um ensino de música como o desejado, mas, motivados pela oportunidade política, apoiaram, quase que por unanimidade, toda a movimentação referente ao Projeto de Lei nº 330/2006, que gerou a Lei nº 11.769/2008.

A conjuntura atual é diferente, impondo novos problemas, embora algumas similaridades que possam ser detectadas não possam ser esquecidas. As escolas continuam, em termos materiais, com os mesmos recursos da época: não há salas de música, com raras exceções; não há também instrumentos musicais disponibilizados, nem número suficiente de profissionais para atender todo o território nacional. Atualmente não existe uma ideia clara a respeito de metodologias ou orientações pedagógicas a serem aplicadas, sendo este aspecto distinto do período relativo ao Canto Orfeônico, uma vez que o compositor tinha um projeto pedagógico bem estruturado.

Voltando às similaridades, enquanto no período do Canto Orfeônico a instituição SEMA era responsável pela fiscalização e orientação dos professores, hoje temos os vários mecanismos de avaliação que, certamente, exercerão impacto não desejável nas

decisões curriculares do campo da música: livros didáticos, programas escolhidos em função dos exames, etc.

Outro ponto a ser lembrado está ligado ao conteúdo a ser ministrado nas aulas de música. O Canto Orfeônico privilegiava um repertório cívico, folclórico e nacionalista. A semelhança encontrada aqui não está relacionada à repetição do repertório, mas à escolha de um repertório valorizado socialmente, assim como o era aquele de Villa-Lobos. Goodson (2008), discorrendo sobre as escolhas dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de música, aponta que na elaboração do currículo musical na Inglaterra o conflito entre música erudita e popular resultou em uma vitória nítida em favor da primeira (GOODSON, 2008). Analisando a história da inserção da Geografia, da Biologia e dos Estudos Ambientais nos currículos, Goodson percebeu elementos comuns a respeito da validação dos conhecimentos dessas disciplinas:

Cada uma delas seguiu um perfil evolutivo semelhante e este trabalho original produziu uma série de hipóteses a desenvolver acerca da maneira como o *status*, os recursos e a estruturação das disciplinas impelem o conhecimento disciplinar escolar em determinadas direções, no sentido de abraçar aquilo a que eu chamo 'tradição acadêmica'. (GOODSON, 2001, p. 91)

Segundo o autor, tal fato ocorre porque, sempre que uma disciplina de baixo *status* procura firmar-se como componente curricular,

ocorre a tendência de esse componente se afastar dos objetivos primeiros e próximos da demanda dos interessados, no caso, os alunos, para uma aproximação de saberes legitimados academicamente.

Young (1982), igualmente, advoga que a questão do *status* de uma determinada disciplina está intimamente ligada a três fatores que, de acordo com o autor, são comuns aos saberes considerados superiores: a supremacia da escrita, o caráter abstrato do conhecimento e o descompasso entre a experiência cotidiana e aquilo que é academicamente valorizado.

Goodson (2001), baseando-se nas teorizações de Bernstein a respeito daquilo que conta como conhecimento, frisa que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional reflete os mecanismos de distribuição de poder e controle social. Assim sendo, a escola privilegia um tipo de conhecimento que é contrário ao que o aluno privilegia como conhecimento cotidiano. Para ser considerado um bom aluno, é necessário que o estudante aprenda a cultivar o conhecimento escolar. Isso leva a reflexões a respeito do risco que disciplinas de baixo *status*, como é o caso da música, sejam utilizadas não como elementos centrais no currículo, mas como recurso de controle social, porque existe a tendência de elas entrarem como componentes curriculares apenas para ocupar os alunos considerados menos aptos (GOODSON, 2001).

Além das considerações expostas, ainda existem questões que se impõem no tocante às responsabi-

Há um consenso entre os educadores musicais de que a Lei nº 5.692/1971 foi responsável pela extinção do ensino da música nas escolas públicas do Brasil e a principal causa dos problemas encontrados, que se prolongaram mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.294/1996).

lidades dos professores atuais. Até que ponto os professores de música estão compactuando, sem perceber, com um projeto de ensino vinculado ao ideário pós-moderno, no qual o fenômeno da globalização atinge todas as esferas da sociedade e coloca a arte e a educação subordinadas à lógica das mercadorias? Estaria a música sendo utilizada como panaceia para curar os males causados por problemas sociais que deveriam ser contemplados por outras esferas de ação política? Assim como Villa-Lobos é criticado atualmente, serão os educadores atuais julgados negativamente, no futuro, pelas escolhas feitas em um momento no qual a visão do conjunto ainda é limitada e os efeitos das ações ainda não previstos?

LEIS nºs 4.024/1961 E 5.692/1971

Com a morte de Vargas, o Canto Orfeônico entrou em declínio e foi gradativamente perdendo terreno para outras metodologias. Durante a década de 1960, a Educação Musical esteve sob a influência

do movimento da Arte-Educação (FONTERRADA, 2003), situação permitida pela primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024, promulgada em 1961). De acordo com essa lei, o ensino da música não era obrigatório. Talvez esse fato tenha contribuído para a expansão de uma pedagogia que privilegiava práticas improvisadas, em que cada professor desenvolvia atividades descontextualizadas, sem cuidar dos elementos básicos da música (FONTERRADA, 2003; FUKS, 1991; OLIVEIRA, 1992, 1993). A educação musical desse período foi convertida em atividade de lazer, uma disciplina sem especificidade. Esse comportamento foi ampliando-se até ser legitimado pela Lei nº 5.692/1971, que excluiu a música como disciplina do sistema educacional brasileiro. A música passou a ser, então, atividade relacionada ao campo da Educação Artística.

A Lei nº 5.692/1971 estabeleceu um clima de “dúvidas metodológicas e do perfil do educador no Brasil” (OLIVEIRA, 1993, p. 41). O perfil a que a autora se refere é aquele de caráter polivalente que, supostamente, habilitaria o profes-

sor a ministrar várias modalidades artísticas, modelo que se mostrou inadequado para atender as necessidades de um ensino de qualidade. A lei favoreceu a ausência da música na sala de aula (FONTERRADA, 2003; SOUZA *et al*, 2002), além de propiciar a falta de qualidade do ensino e a diminuição da clientela dos cursos de graduação em Música. Esse duplo descompromisso afetou tanto o ensino do 1º e 2º graus quanto os cursos de graduação (NOGUEIRA, 1997).

LEI nº 9.394/1996

Há um consenso entre os educadores musicais de que a Lei nº 5.692/1971 foi responsável pela extinção do ensino da música nas escolas públicas do Brasil e a principal causa dos problemas encontrados, que se prolongaram mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.294/1996). O novo *status* atribuído à música, transformada em disciplina pela nova LDBEN, não teve peso suficiente para que sua implementação se efetivasse na rede de ensino público. A utilização do termo *ensino da arte* permite que os concursos públicos para professores abordem questões de todas as áreas artísticas em uma mesma prova. Ou seja, na prática, a lei permite que a polivalência instaurada pela Lei nº 5.692/1971 continue. Isso cria situações de conflito porque, muitas vezes, o professor habilitado em Música é coagido por coordenadores ou diretores a ministrar disciplinas de outra área artística, distinta de sua especificação. As justificativas para tal conduta são amparadas

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

nos dispositivos que a própria atual LDBEN fornece.

Contraditoriamente, nas escolas de educação geral, a situação é de ausência quase total da música, pois as questões que cercam sua presença vêm de muito tempo atrás, anterior à nova legislação e, embora esta contemple o ensino de artes e compreenda cada linguagem artística como disciplina autônoma, ainda está longe a conquista de uma situação particularmente favorável à presença da música nas escolas. [...] A distância entre o que os pesquisadores do tema recomendam e sua implantação efetiva é grande, porque a ação governamental é morosa. (FONTERRADA, 2003, p. 204)

Feito esse sumário dos processos legais e históricos a respeito do ensino de música no Brasil, passo a discorrer sobre os dois problemas escolhidos para serem abordados neste texto, embora sejam considerações preliminares, fruto de uma pesquisa de doutoramento que se encontra em sua fase inicial. O veto nos remete simultaneamente aos assuntos contemplados: a formação docente e as concepções sobre a função da música na escola.

FORMAÇÃO DOCENTE

A descontinuidade do ensino de música nas escolas públicas, aliada à tradição existente desde o período imperial de um ensino paralelo feito através de aulas privadas ou em pequenas escolas e conservatórios, criou uma categoria de músicos cuja formação não privilegia a pedagogia como eixo de sua competência pro-

fissional, embora atuem como professores em ambientes semelhantes aos citados. Em geral, esses músicos apenas repetem as práticas adotadas por seus professores, sem maiores questionamentos. Esse aspecto, embora não exclusivo do campo da música, apresenta a peculiaridade de o aprendizado de música realizar-se de forma paralela à formação escolar, podendo ocorrer de maneira informal. Esse tipo de ensino, basicamente voltado para o domínio de algum instrumento ou canto para aqueles considerados talentosos, não contempla as necessidades de um ensino voltado para turmas escolares compostas por crianças que não optaram pela música. Esse fenômeno cria características típicas no alunado dos cursos de licenciatura em música. As motivações para a escolha da profissão foram externas, partindo do contato com amigos ou de familiares que estudavam música. O aprendizado de música se efetivou em contextos informais, em aulas particulares ou, em menor número, em escolas específicas de ensino de música. Na ausência de uma educação musical que o torne apto a seguir o magistério no campo da música, o jovem, muitas vezes, chega ao curso de Licenciatura em Música com a dupla tarefa de musicalizar-se e de se tornar professor. Esse aluno terá que recuperar o tempo e a experiência por que ele deveria ter passado enquanto aluno do Ensino Fundamental e Médio.

O resultado da suposta especialização do músico formado nos moldes de conservatório não tem ajudado de maneira a democratizar o ensino de música, isolando o 'iniciador musi-

cal' do fazer e do prazer, levando o processo ao não fazer. (OLIVEIRA, 1992, p. 39)

Embora os cursos de Licenciatura em Música tenham crescido em número, os estudantes que chegam à graduação sofrem dos problemas que ocorrem desde a implementação da Lei nº 5.692/1971, sendo ainda atuais:

[...] a inexistência de uma educação musical contínua e sistemática, desenvolvida desde o início da escolarização, faz com que os alunos de 2.º grau sofram vários obstáculos até se definirem pelo estudo de música. Quando alguns alunos resolvem enfrentar essas dificuldades e se decidirem pela área, sofrem, muitas vezes, pela falta de base musical que não receberam no ensino de 1.º e 2.º graus. Os professores, por sua vez, também sofrem porque devem manter um nível razoável de exigência e competência musical compatível com um 3.º grau de ensino. (TOURINHO, 1995, p. 37)

Resumindo, o futuro professor de música, com raras exceções, não teve a música em sua formação escolar formal. Sua formação é distinta daquela que ele terá que assumir como professor de classes regulares. Não há modelo a ser imitado ou negado, mas um caminho de descobertas a ser percorrido, assunto que tem sido problemático também para os formadores de professores, resumido na seguinte pergunta: por onde começar?

Além desses problemas antigos,

A queixa a respeito de uma função utilitarista do ensino de música é uma constante entre os educadores musicais que percebem que a música só ganha importância na medida em que reforça outras áreas do currículo ou contribui para as festas escolares.

mas que permanecem atuais nos dias de hoje, pode-se supor que os novos dispositivos legais a serem cumpridos dentro do prazo de três anos a partir da promulgação da Lei, ocorrida em 19 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), serão fator de estímulo à criação de cursos para capacitar mais professores. Essa previsão pode ser precipitada, mas, recorrendo-se à comparação histórica com o período de implantação do Canto Orfeônico, tudo leva a crer que os cursos de formação também deverão ocorrer no intuito de viabilizar o ensino de música em todas as escolas públicas. O que não se pode prever é se esses cursos serão estruturados nos moldes aligeirados como aqueles ocorridos em outras épocas e que

já foram devidamente criticados. Pode ser que esses cursos ocorram na modalidade à distância. Não se trata de desqualificar cursos que sigam essa linha, mas, como não há um histórico de formação docente nesses moldes, não existem dados para advogar a favor dessa forma de ensino, nem para se avaliar se ela atenderia as necessidades atuais.

Independentemente de sua qualificação, os educadores musicais terão um trabalho difícil pela frente:

Entre as dificuldades e problemas que os futuros professores de música poderão enfrentar no seu dia-a-dia de trabalho em escolas do ensino fundamental, pode-se ressaltar a falta de respeito pelo profissional – já que, em várias escolas, para ensinar música não é preciso ser professor de música – a falta de clareza quanto aos contornos e possibilidades da área ou o fato de que a música é lembrada apenas nas datas comemorativas. (SOUZA *et al*, 2002, p. 119)

CONCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA

O ensino da música apresenta peculiaridades não encontradas em outras disciplinas de maior status, como a matemática e o português, por exemplo. Seu *status* como disciplina pedagógica é indicado por algumas evidências: não é uma disciplina que reprova; não é contemplada no vestibular, a não ser para os alunos que a indicam como opção, para citar apenas as evidências mais marcantes. Por outro lado,

seu prestígio social é alto: tocar um instrumento é visto como algo extremamente valorizado. A música permeia a maior parte das atividades sociais e é o único tipo de arte que faz parte do cotidiano de todas as camadas sociais. Ao contrário de outras disciplinas, que tiveram de lutar por um reconhecimento perante a sociedade, a música, por ser um componente presente em todas as culturas humanas, dispensa apresentações. Essa característica faz com que a sociedade já tenha uma certa opinião, independentemente daquela compartilhada pelos especialistas da área. Entretanto, no que diz respeito à sua transposição para o universo da escola, há discordâncias quanto ao que deveria ser priorizado em seu ensino.

A queixa a respeito de uma função utilitarista do ensino de música é uma constante entre os educadores musicais que percebem que a música só ganha importância na medida em que reforça outras áreas do currículo ou contribui para as festas escolares. A imagem do professor *festeiro* é rechaçada por grande parte dos educadores musicais que se veem impedidos de cumprir um determinado programa de ensino por serem frequentemente interrompidos para atender às demandas das festas escolares.

Na sociedade brasileira, a música tem um alto valor e é bastante utilizada em diversos tipos de comunidades [...]. Paradoxalmente, no sistema de ensino brasileiro a música não tem sido valorizada, com exceção das escolas que valorizam os processos de recreação e festividades. (OLIVEIRA, 1993, p. 34)

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Devido ao fato de a música ser um componente de alto valor e uso na vida social, sua inclusão como disciplina escolar é aclamada como algo de extrema importância. Em geral, existe o consenso de que a música traz benefícios ao ser humano e que sua inclusão na escola como disciplina seria de grande valia. Porém, em termos pedagógicos ela é considerada de menor importância que as outras disciplinas. Este paradoxo pode ser exemplificado com a questão da divisão do tempo: a aula de música é colocada em horários em que não atrapalhe as outras disciplinas ou concomitantemente com reuniões de professores ou pais. A função do professor de música, nesses casos, fica reduzida ao entretenimento criativo dos alunos. Esse descompasso entre o valor que se atribui à música e sua função na escola diverge das metas buscadas pelos educadores musicais. Estes visam um ensino que torne o aluno capaz de compreender os elementos estruturais e expressivos da linguagem musical, capacitando-o a julgar criticamente aquilo que ele ouve. Sendo a música um elemento crucial da cultura humana, os teóricos do campo da educação musical advogam que o seu ensino deveria ser concebido como “uma das formas de conhecimento que integra a personalidade humana” (LIMA, 2003, p. 84), ou seja, uma disciplina tão importante como as outras.

Esse impasse foi documentado em uma matéria publicada em abril de 2009 pela revista Carta Capital: enquanto o secretário da cultura João Sayad prevê propostas experimentais que estimulem o aluno a ouvir e distinguir diferentes sons,

em um processo de iniciação musical, Suzana Kruger, ex-coordenadora dos programas educacionais da Fundação Orquestra Sinfônica de São Paulo, argumenta que musicalização e escuta de repertório não devem resumir as pretensões de quem ensina música nas escolas. Paulo Zubem, responsável pela organização do Programa Guri, da Secretaria de Estado de Cultura de São Paulo, sustenta que o ensino de instrumentos é de crucial importância. Enquanto isso, Liane Hentschke, professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e presidente da *International Society for Music Education*, argumenta que a música deveria ser vista com importância equivalente à de qualquer outra ciência e que “é preciso acabar de vez com a idéia de que ensinar música é igual a cantar para as crianças” (PAVAM, 2009, p. 59).

Embora o ensino desejado pelos educadores musicais não exclua a interdisciplinaridade, nem negue os benefícios que a música desenvolve, há uma recusa consensual a respeito da função utilitária com que o seu ensino é tratado: finalidades terapêuticas (acalma, concentra, ajuda o aluno a se expressar), sociais (modificação de comportamentos), auxiliar de outras disciplinas ou simplesmente mero entretenimento ou lazer (como ornamento nas festividades).

Young (1982), analisando as questões que dizem respeito a como os currículos nascem, persistem e se transformam, bem como os valores envolvidos neste processo, nos informa que o sentido que atribuímos a uma determinada disciplina pode variar conforme a época, podendo até ser distinto

dentro da mesma sociedade, em situações diferentes.

Os vínculos entre as concepções de uma determinada sociedade sobre o que deve ser priorizado como cultura mantêm estreita conexão com o que se escolhe para compor um currículo. “A história, as divisões sociais e os muitos interesses concorrentes e sistema de valor existentes numa sociedade moderna são expressos no currículo escolar tanto quanto o são em seu sistema de governo ou em sua estrutura ocupacional” (YOUNG, 2000, p. 23).

Souza *et al* (2002), em uma pesquisa feita com professores e técnicos administrativos de quatro escolas (duas em Porto Alegre, uma em Salvador e uma em Florianópolis), atestam que a educação musical é vista como algo positivo em relação à sua presença na escola, mas ainda é um assunto rodeado de mitos e desinformação, não se apresentando como uma área com conteúdos próprios a serem desenvolvidos.

Resumindo, nas escolas estudadas podemos observar que a música é utilizada no contexto curricular como prazer, divertimento e lazer, como auxiliar às demais disciplinas e também como forma de trabalhar os afetos, as emoções e a sensibilidade dos alunos. Além dessas funções, outras podem ser acrescentadas a partir das observações realizadas em diferentes tempos e espaços escolares. Entre elas, destacamos a função de transformação do aluno em termos sociais, em direção à conquista da cidadania, da cooperação, do trabalho e de suas funções na sociedade. (SOUZA *et al*, p. 72, 2002)

No campo material, as escolas não estão equipadas ou falta material adequado para o ensino de música.

Pedrini (2008), em pesquisa para desvelar quais seriam as concepções que as mães de alunos teriam a respeito do ensino de música, também encontrou semelhante resultado. A autora relata que a música não parece ser valorizada por suas especificidades, mas por aspectos que compartilha com as demais disciplinas escolares. Em sua pesquisa foram encontradas as seguintes funções para o ensino de música nas escolas: auxiliar em outras disciplinas ou no desenvolvimento de habilidades; desenvolver a criatividade dos alunos; aumentar a concentração; divertir e proporcionar lazer; trazer prazer e alegria.

Esse conflito de opiniões pode gerar extremas dificuldades ou comprometer a inserção da música nas escolas, como atestam Souza *et al* (2002, p. 113): “[...] não basta desenvolvermos propostas curriculares de música para o ensino fundamental e pensarmos na formação de um professor supostamente ‘ideal’, se ignoramos como os professores e a administração escolar percebem a presença da música na escola”.

Segundo Goodson (2008), as reformas para serem bem-sucedidas necessitam de uma concomitância de intenções entre as instituições e os dispositivos legais. Aparentemente, as intenções e concepções

são distintas, indicando que a inserção da música como disciplina será permeada pelos mais diversos tipos de embates.

A efetivação das mudanças só será viável se estabelecidas relações nas quais os profissionais das escolas possam compartilhar algumas premissas adotadas pelos profissionais do campo musical. É muito provável que os educadores musicais também tenham que ceder em alguns pontos.

No campo material, as escolas não estão equipadas ou falta material adequado para o ensino de música. Essas condições institucionais das escolas, muito provavelmente, também irão influenciar a efetivação do ensino de música. A falta de recursos não é prioridade do campo da música, também afetando outras disciplinas. No caso das ciências, por exemplo, a ausência de laboratórios nas escolas faz com que os professores sejam obrigados a se restringir aos conteúdos teóricos, o que implica um empobrecimento do aprendizado. O mesmo deverá ocorrer com a música, daí decorrendo a busca de alternativas que viabilizem um ensino que, certamente, se distanciará dos modelos idealizados e desejados pelos teóricos da área.

O equilíbrio só será possível em projetos em que o respeito mútuo seja o foco de uma relação visando o crescimento de ambas as partes. Para um primeiro momento, urge que os educadores musicais se empenhem em compreender o ambiente no qual deverão inserir-se.

Para a construção de currículos em educação musical seria necessário,

portanto, conhecer e compreender as relações que os agentes envolvidos na prática escolar estabelecem com a música, bem como seus valores e interesses. (SOUZA *et al*, 2002, p. 14)

CONCLUSÃO

Embora a volta do ensino de música pareça significar um avanço no que diz respeito ao seu *status* e sua importância na formação do cidadão, as concepções que a sociedade e profissionais das escolas têm sobre sua função não reforçam essa ideia, sendo mais condizentes com aquelas em que a música desempenha um papel utilitário, quer como recurso de auxílio a outras disciplinas, quer como elemento socializador ou puro entretenimento e lazer. Uma aproximação entre as concepções dos educadores e aquela esperada pela sociedade deverá ser buscada a fim de viabilizar a inserção da música nas escolas da rede pública.

Os estudos curriculares alinhados com a perspectiva histórica da construção das disciplinas escolares apontam uma série de fatores recorrentes que devem ser levados em consideração no enfrentamento dos desafios apresentados pela sanção da Lei nº 11.769/2008. A compreensão do assunto sob este enfoque representa uma rica ferramenta para a tomada de posições e decisões, não no sentido de apresentar prescrições, pois estas seriam inúteis diante da complexidade da situação, mas por possibilitar o conhecimento da questão em outros níveis, condição fundamental para a efetivação de qualquer mudança.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Referências bibliográficas

ÁLVARES, S. L. de A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 12, p. 57-64, mar. 2005.

BRASIL. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de ago. 2008, Seção 1. Disponível em:
<<https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>
Acesso em: 16 de maio de 2009.

BRASIL. Lei n.º 11.769/2008. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Mensagem de veto.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/_leis2008.htm>
Acesso em: 20 de agosto de 2008.

FERNANDES, J. N. Chuva e evaporação: as políticas públicas de formação do professor de música para a educação básica. In: V Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física/I Encontro Nacional de Formação de Professores. Natal, 2007. *Anais...* UFRN, Natal, 2008, p. 8-30.

FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *As políticas de currículo e escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Música no currículo escolar: contribuições para o debate. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

LIMA, S. R. A. de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. In *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 8, p. 81-85, mar. 2003.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo no limiar do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-36 [Série Cultura, Memória e Currículo].

NOGUEIRA, I. O modelo atual da educação musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes. In *Revista da ABEM*, n. 4, p. 9-24, set. 1997.

OLIVEIRA, A. A educação Musical no Brasil: ABEM. In *Revista da ABEM*, n. 1, p. 35-40, maio 1992.

_____. Fundamentos da Educação Musical. *Fundamentos da Educação Musical*. Série 1, p. 26-46, maio 1993.

PAVAM, R. Em busca do mestre. In *Carta Capital*, São Paulo, p.58-60, 15 de abril de 2009.

PEDRINI, J. R. Concepções de aula de música no ensino fundamental: um estudo de caso com mães de alunos. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.16, p. 49-56, mar. 2007.

SEVERIANO, M. de F. V.; ESTRAMIANA, J. L. A. *Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas: uma análise psicossocial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002 [Série Estudos, n. 6].

TOURINHO, I. Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu... Divertimento sobre o estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 2, p. 35-52, 1995.

YOUNG, M. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, S.; STORR, S. (Orgs.). *Sociologia da Educação II: antologia*. Lisboa: Horizonte, 1982, p. 151-187.

_____. *O Currículo do futuro: da nova Sociologia Crítica da Educação a uma Teoria Crítica do Aprendizado*. Campinas: Papyrus, 2000.

ATUALIDADES EM ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E AS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DA MUSICOTERAPIA NA PRÁTICA DOS EDUCADORES

Musical Education for students with special needs and the possible influences of music therapy in the teachers' practices

*Claudia Eboli Santos

*Mestre em Educação Musical, UNIRIO/ RJ, Brasil. 2008. Bacharel em Piano e Musicoterapeuta, CBMRJ, Brasil. 1989. Professora de Iniciação Musical através da flauta doce e do teclado na Escola Parque. Musicoterapeuta, atuando na área de neuroreabilitação.
E-mail: claudiaeboli@hotmail.com

Material recebido em maio de 2009 e selecionado em junho de 2009

RESUMO

Este artigo apresenta uma parte da dissertação de Mestrado *Educação Musical Especial: aspectos históricos, legais e metodológicos*, concluída em julho de 2008 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que teve como objetivo central desvelar as concepções e abordagens da educação musical para alunos com necessidades especiais nas escolas especiais do município do Rio de Janeiro. Os resultados da pesquisa de campo nos mostraram que existe uma ausência de professores de música nas escolas especiais e que o campo da educação especial não se configura como área de interesse para esses professores. Trazemos para reflexão algumas questões referentes à prática pedagógico-musical dos professores que atuam com alunos especiais que, como observamos durante a pesquisa, apresenta uma abordagem clínica e se confunde com a prática da musicoterapia. Chamamos a atenção para a necessidade de haver,

no curso de licenciatura em música, disciplina que contemple a educação musical especial.

Palavras-Chave: Educação musical. Educação especial. Musicoterapia.

ABSTRACT

This article presents a part of the Master Dissertation "Special Musical Education: Historical, Legal and Methodological Aspects" concluded in July 2008 at the Rio de Janeiro Federal University – UNIRIO. The central objective of the dissertation was to show the concepts and approaches of musical education for students with special needs in Rio de Janeiro special schools. The results of the field research demonstrated that there is a lack of music teachers in special schools, and that the field of special education is not a field of interest for the teachers. We bring some questions referring to the pedagogical-musical practice of the teachers who act with special students. This practice, as we observed during the research,

presents a clinical approach and is very similar to the practice of music therapy. We draw the attention to the necessity of having, in the music graduation course, a subject in the curriculum dedicated to special musical education.

Keywords: Musical Education. Special Education. Music Therapy.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem origem na dissertação de Mestrado *Educação Musical Especial: aspectos históricos, legais e metodológicos*, concluída em julho de 2008 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que teve como objetivo principal investigar as práticas pedagógicas musicais nas escolas especiais do Rio de Janeiro. Pretendemos apresentar neste artigo, além das questões iniciais que motivaram a realização da pesquisa, os objetivos gerais e os específicos, o referencial teórico e a metodologia utilizada, os resultados obtidos com

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

za, em que áreas de conhecimento ela tem buscado referenciais, já que dispomos de muito pouca informação a respeito e, também, pouca clareza quanto às especificidades da área. Portanto, tendo em vista a escassa bibliografia sobre a teoria e a prática da educação musical especial, algumas questões tornam-se bastante pertinentes para um aprofundamento maior: de que forma a educação musical especial vem sendo abordada em seus estudos e em suas práticas? Que referenciais utiliza? Que saberes ou competências seriam relevantes para o professor que trabalha em tal área? Existe alguma relação entre a prática dos educadores musicais que trabalham com alunos com necessidades especiais e a musicoterapia?

Acreditamos que uma investigação e uma discussão sobre o que acontece em termos de educação musical especial no Rio de Janeiro e, por conseguinte, no Brasil, trariam para o meio acadêmico uma contribuição no sentido de ampliar a bibliografia (que atualmente está focalizada em relatos de experiências), desvelando concepções e aumentando as referências teóricas sobre o tema. Consideramos que a produção de conhecimentos nessa área de estudos seja importante no sentido de embasar práticas e fornecer informação sobre assunto tão pouco conhecido por parte dos professores de música, que, a partir da LDBEN/96, estão sendo desafiados a lidar com alunos com necessidades educativas especiais em suas classes, nas escolas regulares.

Pudemos observar, durante o andamento da pesquisa, que, além da escassez de trabalhos escritos sobre educação musical especial,

existe, também, uma ausência de professores de música nas escolas especiais. Deveríamos, então, refletir a respeito do que estaria levando os profissionais e pesquisadores de educação musical a não escolherem a educação musical para alunos com necessidades especiais como área de estudos e como campo de trabalho.

De acordo com Penna (2002), há também nas escolas regulares uma significativa ausência de professores de música, apontando como uma das causas desse fato o número insuficiente de cursos de licenciatura para formar docentes que possam suprir a demanda das escolas regulares em todo o Brasil. Outro motivo detectado por Penna (2002) é o fato de as escolas especializadas no ensino de música se apresentarem como campo de trabalho muito mais atraente para o professor. Geralmente, nesses espaços, há uma valorização social maior do seu trabalho além do sentimento de estarem protegidos das dificuldades que possam apresentar as escolas regulares. Do mesmo modo, o professor licenciado em música pode dar preferência às aulas particulares, pelas quais será melhor remunerado e em que terá mais liberdade quanto ao encaminhamento pedagógico-musical.

Parece, portanto, haver uma preferência dos professores de música pela prática pedagógica ou atuação profissional em outros espaços em detrimento das escolas regulares e, mais ainda, das escolas especiais, levando em conta os preconceitos que envolvem tal espaço de atuação.

Sabemos que qualquer área de estudos que trata das minorias é desvalorizada como campo de in-

vestigação por parte das instituições no Brasil; porém, repudiando tal mentalidade, que se encontra arraigada em nossa sociedade, defendemos o direito à educação de qualidade para todos, como versa a Constituição Brasileira de 1988, estando incluído no “todos” os alunos com necessidades especiais, e na “educação de qualidade”, o ensino da música em todas as escolas.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1 Objetivos gerais

De uma maneira geral, o objetivo da pesquisa foi investigar a educação musical para alunos com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro, não só em sua práxis, mas também em suas abordagens teóricas e concepções. Para isso, além da pesquisa empírica através da observação das aulas de música nas escolas especiais, o levantamento e a análise da bibliografia sobre educação musical especial publicada pelos órgãos mais representativos da área de educação musical e musicoterapia existentes no Brasil tornaram-se relevantes. A figura do professor de música que atua com alunos especiais é focalizada, através de sua prática e de sua formação, como peça importante no processo de construção de uma base teórica para a educação musical especial, já que é através da sua prática pedagógico-musical que se consolida a maneira de fazer e de pensar dessa área de estudos e campo de trabalho.

Seria importante ressaltar que o escopo da pesquisa ficou limitado à investigação das práticas em educação musical no campo das

necessidades educativas especiais, como está referenciado no item I, segundo grupo, do artigo 5.º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001)². Portanto, ao mencionar os alunos com necessidades especiais, estaremos referindo-nos àqueles que apresentam deficiências motoras, físicas e/ou mentais vinculadas a uma causa orgânica.

2.2 Objetivos específicos

- Realizar um levantamento das escolas públicas especiais do Rio de Janeiro;
- Selecionar as escolas especiais que tenham música no currículo, de acordo com a disponibilidade de cada instituição, para, então, observar e registrar (anotações em diário de campo e filmagem) suas práticas pedagógico-musicais;
- Conhecer a formação do professor de música que trabalha com alunos com necessidades especiais;
- Levantar a bibliografia sobre o assunto da educação musical especial publicada pela ABEM, pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), pela Associação Brasileira de Musicoterapia (ABMT) e pela União Brasileira de Musicoterapia (UBAM), e analisar os textos que são relatos de experiência em educação musical especial;
- Investigar se há relação en-

tre as práticas em educação musical especial e a musicoterapia;

- Elaborar propostas e recomendações embasadas nas conclusões da pesquisa que possam contribuir para a área de educação musical especial.

3. REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

A pesquisa inscreve-se na área da educação, mais precisamente da educação musical, porém traz uma especificidade como complicador adicional, que é o fato de tratar da educação musical para alunos com necessidades especiais, a chamada *educação musical especial*, demonstrando, portanto, a necessidade de transitar por várias áreas do conhecimento. Buscamos contribuições dos autores das áreas de educação especial e de educação, da psicologia social e da medicina. Temmerman (1991), com sua fundamentação filosófica da educação musical, foi de extrema importância para a leitura crítica da bibliografia encontrada sobre educação musical especial.

Trata-se, então, de pesquisa descritiva, transdisciplinar, já que transita por várias áreas do conhecimento, e sua abordagem é qualitativa, tendo suas etapas sido construídas à medida que novas demandas e desafios se impuseram.

A pesquisa de campo foi feita em escolas especiais no município do Rio de Janeiro. Após o mapeamento, foram selecionadas aquelas

onde a música fazia parte das atividades regulares. A população foi composta pelos alunos e professores de música das escolas selecionadas e outros professores de música que atuam com alunos especiais, contatados através da *internet*. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários com perguntas abertas para os professores, observação e filmagem das aulas de música nas escolas selecionadas. A filmagem teve o objetivo de, apenas, complementar a coleta de dados feita através da observação das aulas, sem a intenção, portanto, de utilizar tal técnica como instrumento de análise mais profunda.

4. A PESQUISA DE CAMPO

4.1 Questões e dificuldades

Várias questões perpassam e envolvem a pesquisa de campo. Uma delas é a da permissão ou consentimento para a entrada do pesquisador no campo onde ele escolheu pesquisar. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 115), este problema é ultrapassado por alguns pesquisadores que optam por uma “investigação dissimulada”, em que o recolhimento dos dados é feito sem a autorização dos sujeitos. Porém, os autores não recomendam tal tipo de investigação, e sim que se utilize a “abordagem objetiva” ou “estilo cooperativo”, em que o investigador explicita sua intenção e tenta convencer os sujeitos a cooperarem com ele.

² Cf. nota 1.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

No caso de uma autorização ser dada por instâncias superiores, sem o conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos, Bogdan e Biklen (1994, p. 117) sustentam que “o estudo poderia ser sabotado por sujeitos melindrados”.

Nesta pesquisa, utilizando os termos sugeridos pelos autores citados, optamos por uma abordagem objetiva com estilo cooperativo. Concordamos com a opinião dos autores em relação a um possível boicote à pesquisa por parte dos sujeitos, no caso de uma autorização *oficial*. Não era nossa intenção, desde o início, conseguir autorização através de instâncias superiores, e sim tentar o contato pessoal com os sujeitos de modo que estes ficassem convencidos da importância da cooperação. Porém, o que se deu foi bem diferente do que imaginávamos.

Nosso propósito inicial era que o campo da pesquisa ficasse restrito às escolas especiais municipais onde a música faz parte das atividades curriculares. Após o levantamento de tais escolas, constatamos que apenas três das dez escolas especiais municipais existentes ofereciam música como atividade de ensino. Através, então, da abordagem objetiva, foi tentada a cooperação dos sujeitos diretamente envolvidos: diretores, professores e alunos, mas, infelizmente, das três escolas, apenas uma consentiu em colaborar com a pesquisa.

O impasse deu-se aí. A observação de apenas uma escola não seria suficiente para caracterizar as concepções e as práticas de educação musical especial que tínhamos como objetivo. Uma solução possível seria ampliar o campo da pes-

quisa e acrescentar outras escolas especiais que não só as municipais. Foi o que fizemos, e o resultado não se mostrou muito diferente do anterior. Tentamos as escolas estaduais e após levantamento encontramos três escolas especiais estaduais no município do Rio de Janeiro, das quais apenas uma oferecia música como atividade curricular. Apesar do conhecimento e aproximação prévia desta pesquisadora com a professora responsável pelas aulas de música na citada escola estadual e da promessa daquela em cooperar, isso não se realizou.

Contudo, conseguimos contato com a professora de música que atua na Escola de Música da FAETEC e dá suporte aos alunos da Escola Especial Favo de Mel, que funciona no mesmo terreno. Desde que foram retiradas as aulas de música do currículo, por falta de infraestrutura para realizá-las, os alunos especiais da Escola Favo de Mel se deslocam até a Escola de Música da FAETEC para essas aulas. A princípio, nosso objetivo era observar as práticas pedagógico-musicais apenas das escolas especiais regulares, mas, diante das dificuldades encontradas, esta escola especializada no ensino de música foi incluída no campo da pesquisa, e a observação das aulas foi de grande auxílio, não fugindo do objetivo geral deste trabalho.

Na tentativa de ampliar mais o campo da pesquisa, começamos a fazer o levantamento das escolas especiais particulares, porém tivemos muita dificuldade em conseguir uma relação dessas escolas em função de não haver, no momento, um órgão oficial que controle tal tipo de estabelecimento. Mais uma

vez, apelamos para o conhecimento prévio com professores de música que atuam nessas escolas e conseguimos a cooperação de uma.

4.2 Apresentação e discussão dos resultados

4.2.1 O campo

O campo, então, ficou delimitado da seguinte forma: uma escola regular especial municipal (Escola Especial Municipal Marly Fróes Peixoto) (1), uma escola estadual especializada no ensino de música (Escola de Música da FAETEC) (2) e uma escola especial particular (Colibri Associação de Assistência ao Excepcional) (3).

Apesar de parecer que três escolas seriam um campo restrito para a pesquisa, trata-se de um retrato verdadeiro do ensino de música nas escolas especiais do Rio de Janeiro. A verdade é que falta música como atividade curricular nas escolas especiais e as causas para isso são variadas. Uma delas, no caso das escolas municipais, é a falta de verba suficiente para contratar professores especialistas, sendo feita opção pelo professor de educação física em lugar do de música. Isso ficou constatado por ocasião do contato feito por nós com as escolas especiais municipais. Outra razão seria a falta de interesse dos professores de música em atuar nesse espaço que, como discutido anteriormente neste trabalho, não oferece, aparentemente, atrativos suficientes e é visto com preconceito.

A não cooperação das escolas especiais municipais se deu sob a alegação de que a prefeitura não havia renovado o convênio de parceria

das escolas com as universidades; porém, é questionável tal alegação já que uma das escolas, em nome da diretora, concordou em participar sem objeções. Do nosso ponto de vista, a não cooperação se deve à falta de conscientização quanto à importância das pesquisas no campo da educação especial e em que isso poderia contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, falta consciência, por parte dos sujeitos, de como as pesquisas estariam relacionadas ao dia a dia da escola. Parece mesmo haver um receio por parte dos diretores e/ou professores das escolas especiais em expor o trabalho realizado, algo guardado como segredo entre os muros fechados de tais escolas.

Não podemos ignorar, também, que o Brasil está vivendo um momento de crise em relação à educação especial. Um movimento em favor do fechamento das escolas especiais está em pleno andamento em função da obrigatoriedade por parte das escolas regulares em receber os alunos com necessidades especiais, a partir da LDB/96, e ainda por ser aquele espaço considerado, pela nova política, *segregador*, contrário ao *ideal integrador* da escola inclusiva. Porém, esse movimento não é consensual e, principalmente, quem trabalha nessas escolas não vê com bons olhos a decisão radical de acabar com as escolas especiais. Do nosso ponto de vista, essas escolas

ainda são as mais indicadas para receber alunos que apresentam deficiências mais graves, pois já contam com aparato material adequado e pessoal qualificado.

4.2.2 Os sujeitos da pesquisa

4.2.2.1 Os professores de música

Referentemente à formação dos professores de música que fizeram parte da pesquisa e responderam ao questionário, temos o seguinte quadro: dos oito professores, dois só têm a formação em musicoterapia; cinco, licenciatura em educação artística com habilitação em música e graduação em musicoterapia; e um só tem a licenciatura em educação artística com habilitação em música. Em relação à pergunta, no questionário, sobre a importância de algum tipo de formação específica para os professores que atuam com crianças especiais, os mesmos foram unânimes em responder que é de extrema importância essa formação complementar.

Observamos, então, que essa *formação extra* mencionada pelos professores tem sido buscada no curso de musicoterapia, na graduação ou na especialização, na medida em que os cursos de licenciatura em música não oferecem disciplina voltada para a educação musical de alunos com necessidades especiais. No entanto, sabemos que o conhecimento sobre as patologias

mais comumente encontradas nos alunos que frequentam as escolas daria ao professor de música uma base para desenvolver metodologias mais adequadas ao aprendizado de tais alunos. Pensamos que os cursos que se propõem formar professores de música, os de licenciatura em música, deveriam oferecer essa *formação extra*, citada pelos professores, sujeitos da pesquisa, lembrando que o capítulo V da LDBEN/96 determina que as instituições de ensino ofereçam formação específica para os professores em resposta à demanda de inclusão que a própria Lei impõe.

4.2.2.2 Os alunos

A maioria dos alunos observados nas aulas de música da escola especial municipal (1) apresentava alguma seqüela física/motora, mental e/ou sensorial, deficiências chamadas de múltiplas, decorrentes de paralisia cerebral³. Vale ressaltar que a paralisia cerebral se apresenta em vários níveis de comprometimento, e “embora possa haver múltiplos transtornos associados à disfunção motora, muitas vezes as faculdades intelectuais e muitas outras funções regidas pelo cérebro encontram-se intactas” (COLL et al, 2004, p. 217). Outros alunos com deficiência mental⁴ e portadores de doença degenerativa também faziam parte do todo, porém, em minoria. A faixa etária dos alu-

³ De acordo com Coll et al (2004, p. 215), a definição de paralisia cerebral mais aceita procede dos países anglo-saxões, nos quais se entende como “a seqüela de uma afecção encefálica que se caracteriza primordialmente por um transtorno persistente, mas não invariável do tônus, da postura e do movimento, que aparece na primeira infância, e não apenas é diretamente associado a essa lesão não evolutiva do encéfalo, como se deve também à influência que tal lesão exerce na maturação”.

⁴ A definição de deficiência mental proposta pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR) é a seguinte: “Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos” (COLL et al, 2004, p.195).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

nos, nesta escola, variava entre seis e 26 anos.

Na escola de música (2) foi observado que a maior parte dos alunos apresentava síndrome de Down⁵ e outros poucos tinham deficiência mental. A idade dos alunos que observamos durante as aulas, nesta escola, variava entre 16 e 32 anos.

Na escola especial particular (3), a grande maioria dos alunos apresentava síndrome de Down, em faixa etária dos oito aos 37 anos.

Em todas as escolas que participaram da pesquisa foram observados alguns poucos alunos com autismo⁶ e esquizofrenia.

4.2.3 As aulas

As aulas de música nas escolas especiais observadas aconteciam de uma a duas vezes por semana, geralmente com a duração de cinquenta minutos cada.

Na escola especial municipal (1), as aulas de música eram dadas para grupos de seis a oito alunos, mas não havia impedimento para um trabalho mais individualizado. O critério utilizado para a formação dos grupos levava em conta o nível cognitivo, a faixa etária e a disponibilidade de horário dos alunos, de acordo com o depoimento da diretora da escola.

Já na escola de música (2), as aulas eram ministradas individualmente, em duplas ou ainda para grupos de até quatorze alunos. A faixa etária era o critério mais utili-

zado na formação dos grupos que, nesta escola, apresentavam-se bastante homogêneos em termos de desenvolvimento cognitivo.

Na escola especial particular (3), as aulas de música eram opcionais, oferecidas para aqueles que demonstrassem interesse, com o objetivo geral de melhorar a qualidade de vida e bem-estar dos alunos, de acordo com o depoimento do professor. Dos setenta alunos da escola, trinta aproximadamente frequentavam as aulas de música. As aulas eram ministradas individualmente ou em duplas, porém, aulas de piano eram dadas em grupo de oito alunos no máximo. Nesta escola, utilizava-se a musicoterapia direcionada para os casos de autismo, esquizofrenia e distúrbios de conduta, que são minoria entre os alunos. Neste caso, os atendimentos eram individuais. Vale dizer que o mesmo profissional – musicoterapeuta – que ministrava as aulas de música era também responsável pelas sessões de musicoterapia.

4.2.3.1 Atividades desenvolvidas, metodologias e material utilizado

Na escola especial municipal (1), nas aulas em grupo cada aluno tocava um instrumento, geralmente de percussão, e o professor o acompanhava tocando uma música no teclado ou no violão. Nessa escola, um aluno tetraplégico era atendido em aulas de teclado individuais pelo professor de música, que utilizava uma metodologia baseada na

correspondência das cores com as notas musicais. O aluno conseguia tocar com a ajuda de uma adaptação colocada na cabeça, batizada de unicórnio, já que não movia as outras partes do corpo. Em termos de material, esta escola apresentava uma gama variada de instrumentos de percussão, além de teclado e violão. De acordo com relato do professor, a compra de material ocorria sempre que necessário. Aparelho de som e instrumentos feitos com sucata também eram utilizados.

Na escola de música (2), uma das atividades em grupo que observamos direcionava-se para o ensino da flauta doce, em que os alunos tocavam melodia simples e o professor marcava o ritmo, regendo. Em outra atividade de grupo, eram utilizados copos de plástico numa brincadeira do tipo *Escravos de Jó*, em que o senso rítmico era intensamente trabalhado. Nessa atividade, pudemos observar a cooperação entre os alunos: os que tinham mais facilidade ajudavam os que apresentavam maior dificuldade em acompanhar o ritmo do jogo. Aulas individuais ou em dupla também eram comuns nesta escola de música. Observamos uma aula de teclado individual de uma aluna com síndrome de Down, de 32 anos, que demonstrava conhecimento das notas musicais através da leitura de partitura simples. Não observamos instrumentos musicais variados, apenas teclados; as flautas doces pertenciam aos alunos. Os copos, então, eram utilizados como material sonoro.

⁵ Síndrome que se caracteriza por atraso no desenvolvimento motor e da linguagem, hipotonia muscular e deficiência mental. Tem sua origem numa discrepância genética em que o par de cromossomos 21 tem um gene a mais.

⁶ Síndrome que foi descrita por Kanner, médico psiquiatra austríaco, em 1943, e que se caracteriza, principalmente, pela incapacidade de relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações. Atualmente, a visão tradicional do autismo como “psicose infantil” foi substituída por seu enquadramento como “transtorno global do desenvolvimento” (COLL et al., 2004, p. 235; 237).

Na escola especial particular (3), a metodologia das cores pintadas nas teclas do piano também era empregada em aulas de grupo com oito alunos no máximo. Atividades de expressão corporal, dramatizações e interpretação de canções serviam como meios para trabalhar a conscientização do esquema corporal dos alunos. Nesta escola, foi formada uma banda na qual dois grupos de 25 alunos se revezavam para ensaio. O material pedagógico utilizado era, basicamente, o instrumento de percussão para a banda e o piano para o outro grupo. De acordo com o professor, o corpo também era usado como material sonoro nas aulas.

De acordo com as respostas dadas no questionário pelos professores à pergunta sobre a metodologia utilizada nas aulas, as mais citadas foram as metodologias ativas da educação musical como Orff, Dalcroze e Willems. Sobre a linha teórica para o embasamento do trabalho, citaram Piaget e Vygotsky.

Com a observação e filmagem das aulas de música, pudemos constatar que as atividades desenvolvidas estavam baseadas, em sua maioria, na prática de conjunto. Essa é uma prática que, segundo Temmerman (1991), além de promover o desenvolvimento de habilidades musicais como ritmo, discriminação de timbres, noção de tempo, etc. – objetivos primários –, promove também o convívio e a interação no grupo – objetivos secundários. Para os alunos com necessidades especiais, o convívio em grupo e a interação significam uma parte importante de seu processo de aprendizagem, pois sabemos que, no seu dia a dia, costumam vivenciar

algum isolamento. Porém, a atividade de prática de conjunto deve estar bem organizada, com instrumental adaptado para que não haja frustração por parte desse alunado no momento da execução. O instrumental proposto por Carl Orff, por exemplo, é bastante recomendável para o trabalho com alunos com deficiências, pois, como os xilofones têm suas claves desmontáveis, podemos deixar apenas aquelas que o aluno deve tocar, facilitando a execução do instrumento no grupo. Não obstante, não observamos em nenhuma escola a utilização do instrumental Orff, apesar de esse educador ter sido citado por vários professores como referência.

Em outras atividades como as aulas de teclado individuais ou em grupo, em que era utilizada a metodologia das cores, seria interessante ressaltar que tal metodologia trazia uma resposta imediata para o aluno, se ele já conhecesse as cores, e o levava à correta correspondência entre elas. Na utilização dessa metodologia, a avaliação sistemática do aluno se faz importante para saber se habilidades musicais, além do tocar, foram adquiridas depois de algum tempo, como, por exemplo, se o aluno já consegue tocar identificando as notas musicais pelo som ou pela localização no teclado, sem o auxílio das cores.

As atividades baseadas em jogos rítmicos com parlendas e canções simples, observadas nas escolas, configuram-se em importante etapa no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem da música dos alunos com necessidades especiais, porém, são mais indicadas para os que apresentam Síndrome de Down

e deficiência mental, os quais, por não sofrerem comprometimento motor mais severo, respondem com um bom aproveitamento.

As atividades baseadas em jogos rítmicos com parlendas e canções simples, observadas nas escolas, configuram-se em importante etapa no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem da música dos alunos com necessidades especiais, porém, são mais indicadas para os que apresentam Síndrome de Down e deficiência mental, os quais, por não sofrerem comprometimento motor mais severo, respondem com um bom aproveitamento.

O material utilizado pelos professores de música com alunos com deficiência, principalmente a motora, deve ser objeto de atenção

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

permanente. É necessário ter cuidado na escolha de instrumentos musicais que o aluno consiga tocar, com ou sem adaptações. A adaptação é uma ferramenta valiosíssima para transformar uma prática musical quase impossível numa prática possível e prazerosa para os alunos. Consideramos importante ressaltar que a frustração causada pela incapacidade de tocar, se ocorrer repetidas vezes, poderá levar o aluno a desistir de tentar realizar as atividades. No entanto, se a tentativa de tocar o instrumento se transformar em sucesso, ao contrário do sentimento de frustração, o aluno se sentirá capaz, e esse sentimento de poder levará a um aumento da autoestima, que por sua vez poderá levar a uma transformação positiva da identidade estigmatizada, característica das pessoas com deficiência em nossa sociedade.

4.2.3.2 *Objetivos apontados*

Da maneira como os objetivos das atividades propostas nas aulas de música foram apresentados pelos professores, consideramos que poderíamos dividi-los em dois grupos: objetivos primários e objetivos secundários, levando em conta o que é e o que não é intrínseco à área de educação musical segundo Temmerman (1991).

Dos oito professores de música que responderam ao questionário, dois apresentaram para suas aulas objetivos primários, intrínsecos à área de educação musical; três indicaram objetivos secundários, extrínsecos à área de educação musical; um não apontou objetivos e o restante apresentou objetivos dos dois grupos. Observamos, en-

tão, que a maioria dos professores priorizava para suas aulas objetivos que diziam respeito ao desenvolvimento psicológico, social, motor, enquanto outros priorizavam objetivos focados no aprendizado de habilidades musicais dos alunos, demonstrando uma abordagem mais clínica do que educacional.

Gostaríamos de frisar que consideramos os objetivos secundários, como a melhora da coordenação motora, aumento da autoestima, melhora no convívio social, etc., fatores importantes para o desenvolvimento global do aluno com necessidades especiais. Porém, o que queremos ressaltar é que, se pretendemos que haja um desenvolvimento musical dos alunos com necessidades especiais, é necessária a priorização dos objetivos intrínsecos à área da educação musical – os objetivos primários.

4.2.4 **A avaliação dos alunos**

A pergunta do questionário sobre como era feita a avaliação dos alunos causou um pouco de confusão aos professores, devido, talvez, ao fato de alguns deles trabalharem com musicoterapia também. Na musicoterapia a avaliação do paciente é feita em forma de anamnese, ou seja, colhendo várias informações a respeito de sua vida

diária e pregressa e também a respeito do gosto e vivência musical desse indivíduo. Alguns professores responderam dessa maneira à pergunta sobre a avaliação.

Porém, a avaliação a que nos referimos no questionário não dizia respeito à musicoterapia, e sim à educação musical no sentido do desenvolvimento pedagógico-musical dos alunos. De forma que obtivemos algumas respostas que não correspondiam ao que tínhamos por intenção investigar, porém, não descartamos tais informações, muito pelo contrário, consideramo-las parte importante da nossa pesquisa, porque demonstram, mais uma vez, a concepção clínica atribuída pelos professores de música à área de educação musical especial.

Do nosso ponto de vista, a avaliação contínua do aluno com deficiência em seu processo de aprendizagem musical daria ao professor a real situação de seu aprendizado, contribuindo para um planejamento de atividades em que se buscasse o avanço de conhecimentos musicais. É importante ter sempre em mente que o aluno com deficiência tem a capacidade de aprender, e o limite desse aprendizado não está definido, todavia. Durante muito tempo, acreditou-se que o cérebro não possuía capacidade para regenerar suas células nervosas. O avanço das pes-

[...] o que queremos ressaltar é que, se pretendemos que haja um desenvolvimento musical dos alunos com necessidades especiais, é necessária a priorização dos objetivos intrínsecos à área da educação musical – os objetivos primários.

quisas na área da neurociência tem demonstrado que o cérebro é uma estrutura dotada de plasticidade, e que a aprendizagem pode ser um fator de estímulo para a reorganização cerebral. Corrêa (2006, p. 42) observa que “as experiências vivenciadas pelas crianças, em ambientes considerados estimulantes, só serão efetivas para o aumento no crescimento cortical, quando as atividades proporcionarem desafios [...] e quando se mantiver a curiosidade da criança na atividade”. Portanto, os professores devem assumir uma postura de sempre acreditar no desenvolvimento de seus alunos, com o compromisso de estabelecer metas cada vez mais desafiadoras para esse alunado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Retomando as questões iniciais apresentadas neste artigo, que consideramos pertinente aprofundar, assinalamos que uma delas é a quantidade inexpressiva de estudos na área de educação musical especial. Como foi constatado, o interesse dos pesquisadores, em sua maioria, está voltado para o processo de ensino-aprendizagem musical dos alunos ditos *normais*. Tal lacuna na literatura, além de colaborar para a manutenção do não conhecimento sobre a área em questão, constitui sério impedimento para uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem musical dos alunos com necessidades especiais. Saber como e o que esse alunado aprende é primordial para o desenvolvimento da área de estu-

[...] os professores devem assumir uma postura de sempre acreditar no desenvolvimento de seus alunos, com o compromisso de estabelecer metas cada vez mais desafiadoras para esse alunado.

dos da educação musical especial. Mas, como despertar o interesse do pesquisador por essa área de estudos? Consideramos que, se a universidade cumpriu o papel a que foi destinada, incentivaria as pesquisas e forneceria subsídios para aqueles que, na verdade, estariam prestando um serviço à sociedade. A parceria das universidades com as escolas e com a sociedade é fator primordial para que haja um avanço na quantidade e na qualidade das pesquisas e conseqüentemente na literatura sobre o assunto.

Ao tratar da pesquisa de campo, relatamos as dificuldades encontradas em relação à entrada nas escolas especiais para investigação. Ao apresentar os resultados da pesquisa, concluímos que a música não se faz presente, como elemento de ensino, na maioria das escolas especiais. Algumas causas foram apresentadas para justificar essa ausência e uma delas é a verba escassa destinada a essas escolas, que faz com que o professor de música seja preterido em relação a outros especialistas, como os de educação física, por exemplo, que, geralmente, são “os escolhidos”. Outra causa, do nosso ponto de vista, seria o preconceito que envolve a escola especial. Sendo este um espaço considerado pouco atraente, que atende alunos “problemáticos”, “difíceis”, “que não aprendem”,

os professores acabam buscando outros espaços para atuação. Esse problema poderia ser em parte resolvido se, durante a sua formação, o estudante de licenciatura em música soubesse que a educação musical especial é um campo de estudos tão instigante como qualquer outro e que as escolas especiais constituem um rico espaço para atuação. Entendemos que caberia ao curso de licenciatura em música divulgar, para o estudante, as muitas possibilidades no seu campo de trabalho. Mas, infelizmente, não é o que acontece no Rio de Janeiro. Esses cursos de licenciatura praticamente ignoram que, entre os que serão alunos dos professores procedentes dos seus cursos, estão os alunos com necessidades especiais, e que, entre as escolas regulares, públicas ou particulares, estão as escolas especiais e as classes especiais.

A falta de profissional qualificado, na área de música, para atender aos alunos com necessidades especiais e à demanda da nova LDBEN/96, no que diz respeito à inclusão de tais alunos nas classes das escolas regulares, constitui grave problema. Como vimos nas respostas dos professores ao questionário, todos consideram importante uma formação específica para a atuação na área da educação musical para alunos com necessidades especiais. Porém, por não haver

ATUALIDADES EM ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● EDUCAÇÃO

78

essa formação nos cursos de licenciatura em música, os professores estão buscando na área da musicoterapia uma complementação à sua formação no que diz respeito à teoria e à prática. O fato é que o curso de musicoterapia, apesar de ser um excelente curso de formação, não tem o compromisso de fornecer ao professor de música subsídios para que ele atue numa escola com alunos especiais. Consideramos que seja o curso de licenciatura em música o responsável pela inclusão, em sua grade curricular, de disciplinas que contemplem a área de conhecimentos da educação musical para alunos com necessidades especiais, além de propiciar estágio curricular supervisionado em escolas especiais, etapa importantíssima para a formação dos professores. Ou seja, uma boa formação dos professores nesta área específica de atuação daria embasamento e segurança para que sua atuação não se confundisse com a atuação do musicoterapeuta e criaria, para a área de educação musical especial, bases teóricas próprias.

Consideramos importante clarificar as diferenças entre as áreas de educação musical especial e a de musicoterapia, não deixando dúvidas em relação ao que seja um processo terapêutico e um processo pedagógico. Porém, ressaltamos a importância do relacionamento entre as duas na medida em que possam intercambiar conhecimentos. Se estiver clara, para os professores de música, a função da educação musical especial, a prática educativa não se confundirá com a prática musicoterápica, fato que foi observado no decorrer desta pesquisa.

Outro fator que consideramos importante para o desenvolvimento da área de estudos da educação musical especial, e que deixamos como sugestão, é o incentivo que as associações ligadas à educação musical e as universidades poderiam dar à publicação de artigos e trabalhos sobre o assunto, como também à organização de encontros nacionais ou fóruns de debate sobre o tema. O único evento, mais sistemático, que contempla a educação musical especial no Brasil tem sido organizado anualmente por um grupo de professores no interior de São Paulo, que não conta com a participação de nenhuma associação de educação musical.

Devemos ressaltar, porém, que teve início em 2007 um movimento dos cursos de música das universidades no Rio de Janeiro, no sentido de promover fóruns de debates sobre educação musical especial. A Escola de Música da UFRJ, por exemplo, organizou, no II Simpósio de Educação Musical, a mesa redonda *Desafios no ensino especial de música*. Nesse evento os licenciandos participaram de forma bastante significativa, levando suas dúvidas sobre como atuar com alunos especiais nas classes das escolas regulares. A UNIRIO, da mesma forma, organizou o Fórum de Pedagogia da Música do IVL, em que as *Interfaces entre a educação musical e a musicoterapia* foram debatidas, e mais uma vez os alunos da licenciatura compareceram em peso, demonstrando que o interesse pelo tema vem crescendo.

Consideramos que depende da continuidade do movimento das universidades e das associações o desenvolvimento da área de estu-

dos da educação musical especial e o consequente aprimoramento das ideias sobre o tema. O uso do poder de aglutinação dessas instituições é primordial para que o meio acadêmico desperte para o debate sobre a educação musical de alunos com necessidades especiais. Temas como currículo, material, carga horária, objetivos precisariam ser debatidos à exaustão, e algum consenso seria necessário para que a área de educação musical especial adquirisse especificidade e organização, além de ser reconhecida como área de conteúdos próprios.

Para concluir, gostaríamos apenas de frisar a importância de estarmos sempre atentos para o tipo de educação musical que nós, professores, temos a intenção de desenvolver com os alunos especiais, seja nas escolas especiais, seja nas regulares, seja em aulas particulares, ou em outros espaços, estando sempre presente a preocupação de não subestimar a capacidade de aprendizagem desses alunos e de não transformar um processo pedagógico em um suposto processo terapêutico. O fortalecimento do compromisso dos professores de música com o ensino-aprendizagem baseado no desenvolvimento musical dos alunos e numa *filosofia intrínseca da educação musical* reforçaria a ideia, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, da música como uma área de conhecimento, com conteúdos específicos. E, em nosso entendimento, somente dessa forma a música seria considerada como componente curricular com conteúdos próprios, ocupando o lugar que merece nos programas e currículos de todas as escolas, especiais ou não.

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLIN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.

COLL, C. et al. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Tópicos em educação especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006, v. I.

FERNANDES, J. N. Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 5, p. 45-57, 2000.

_____. Pesquisa em educação musical: situação no campo das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 11-26, 2006.

_____. A Pesquisa em educação musical no Brasil: teses e dissertações – diversidade temática, teórica e metodológica. In: Oliveira, A.; Cajazeira, R. (Orgs.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p. 7-19, mar. 2002.

TEMMERMAN, N. The philosophical foundations of music education: the case of primary music education in Australia. *British Journal of Music Education*, Britain, 8, p. 149-159, 1991.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

O CORAL, PELO ADOLESCENTE

The youth choral, by the teenager

*Patricia Costa

Mestre em Música pela UNIRIO e licenciada em Música pela mesma instituição. Ex-integrante do Coro Câmara Pro Arte, da Orquestra de Vozes Garganta Profunda e do Coro da Southern Illinois University (EUA). Regente, arranjadora e diretora cênica de corais desde 1993. Atualmente dirige corais dos colégios São Vicente de Paulo e Cruzeiro, e do projeto Novos Horizontes da Fundação Pró-Saber, além de ministrar os cursos de extensão universitária do Conservatório Brasileiro de Música, para a formação de regentes de coro infantil e juvenil.

E-mail: pccantocoral@gmail.com

Material recebido em fevereiro de 2009 e selecionado e abril de 2009

RESUMO

O presente artigo é um recorte de nossa dissertação de mestrado *Coro juvenil: por uma abordagem diferenciada*, defendida em julho de 2009, na UNIRIO (PPGM). Após discorrer sobre as singularidades do coro juvenil, contextualizando-o à luz dos estudos respaldados pela psicologia do adolescente, procuramos estabelecer – a partir da análise das respostas a um *blog* – pontos importantes que justifiquem a evasão ou a não adesão do adolescente à atividade coral, na atualidade. A nosso ver, o coro juvenil encontra-se muito prejudicado pelo preconceito e é constantemente identificado como atividade ultrapassada – e/ou sem atrativos – para essa faixa etária. Buscamos, através das respostas dos próprios jovens, entender o que estes pensam da atividade, no intuito de – posteriormente – traçar estratégias que possam estimular a aceitação do canto coletivo.

Palavras-Chave: Canto coral. Coro juvenil. Adolescente. Educação musical.

ABSTRACT

The present article is a clipping of my master dissertation "Youth choir: for a different approach", July 2009, UNIRIO (PPGM). After describing the singularities of the youth choir, fitting it under the light of studies endorsed by the psychology of the adolescent, I try to establish - from the analysis of the answers to a blog - important points that may justify the evasion or non-adhesion of the adolescent to the choral activity nowadays. In my opinion, the youth choir is badly affected by prejudice and is constantly identified as an old-fashioned activity - and/or without any attraction - for this age-group. By analyzing the teenagers' answers, I try to understand what they think of the activity, in the intention to - later on - trace strategies that may stimulate acceptance to group singing.

Keywords: Choral. Youth choir. Adolescent. Musical education.

INTRODUÇÃO

Com a iminente implantação da lei da obrigatoriedade de música

ca nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, práticas músico-pedagógicas trazem possibilidades diversificadas de aplicação. O canto coral é uma dessas ferramentas e, no caso de adolescentes, uma atividade a ser descoberta sob um novo olhar, conforme busca o objetivo deste trabalho.

Entre os anos de 1992 e 1995 tivemos o privilégio de participar (como diretora cênica voluntária) do trabalho do grupo *Mãos em Canto*, constituído de professoras da educação infantil do Instituto de Nacional de Educação de Surdos (INES), cuja sensível concepção da junção de música a LIBRAS muito nos comoveu e divertiu como também emocionou plateias, tanto de ouvintes como de deficientes auditivos.

As sete professoras punham para tocar música gravada e exaustivamente ensaiada por elas com língua de sinais, proporcionando para nós, ouvintes, um lindo balé de mãos coreografadas e rigorosamente sincronizadas. Para seus alunos, a música pulsava na respiração, na poesia da letra, na vibração e na expressão facial e corporal do grupo; mas, sobretudo, a comuni-

ção se dava através do olhar que deixava transparecer o idealismo e a obstinação destas *não artistas*.

Jamais esqueceremos a enorme emoção ao dirigir uma apresentação pelo aniversário do Instituto, quando convidamos amigos percussionistas que se espalhassem com seus instrumentos pela plateia durante a execução da peça *O que é, o que é?* de Gonzaguinha. As professoras *cantaram* com suas mãos a música inteira (no palco) e, na repetição, os percussionistas assumiram a bateria ao vivo, juntando-se à da gravação. A plateia, lotada de alunos e professores, se levantou de súbito e dançou animadamente, arrebatada pela percussão tão presente. Um aluno da primeira fila, por volta dos seis anos de idade, sentou-se embaixo do surdo de marcação de um dos percussionistas, com uma expressão de perplexidade como quem, talvez, experimentasse aquela sensação pela primeira vez.

Por meio de nossas observações durante esse período, pudemos compreender a enorme necessidade de comunicação entre o mundo do ouvinte e o do deficiente, e o elemento facilitador que a música pode ser. O texto a seguir mostra também o adolescente num trabalho de grupo, que poderá ser fonte inspiradora para outras práticas envolvendo a faixa etária.

CORO JUVENIL

A literatura considera coro juvenil como a prática vocal em grupo de cantores a partir aproximadamente dos doze anos, por entender que antes dessa idade as caracterís-

ticas vocais pertencem ao universo do coro infantil (CARVALHO, 2007; LECK, 2001; OLIVEIRA, 1995; RAO, 1987; ROSA, 2006; SCHMELING, 1999).

Nessa fase ocorrem importantes mudanças fisiológicas e emocionais, inclusive modificações na produção vocal, quer no menino (em grau mais acentuado), quer na menina (menos evidente, mas não menos importante, nesse caso).

Embora os autores pesquisados afirmem não haver consenso quanto à idade correta para o início e o fim da adolescência (TAVARES, 2005; ABERASTURY, 1981; BERRYMAN, 2001; OLIVEIRA, 1995; RAPPAPORT, 1982; ZAGURY, 1997), para este trabalho foi utilizado o critério estabelecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que considera adolescência o período entre 10 e 20 anos de idade, subdividido em dois grupos: (a) pré-adolescência, de dez a 12 anos; (b) adolescência, de 12 a 20 anos, (OLIVEIRA, 1995).

A adolescência, esse período de transição entre a infância e a idade adulta, é frequentemente dividida em fases que vão dos 11 aos 14, dos 13 aos 16 e dos 15 aos 21 anos aproximadamente (TAVARES, 2005). Dentro do já mencionado critério utilizado pela OMS para delimitar esse período da vida, essa divisão pode ser útil para o assunto deste trabalho, uma vez que auxilia o profissional que lida com esse grupo a estabelecer os critérios que deverão ser adotados para a utilização da voz cantada.

A expressão *coro juvenil* foi adotada para designar a prática de can-

tores adolescentes ou recém-saídos da adolescência, estendendo-se seu âmbito até aproximadamente os 22 anos de idade.

A atividade referida na pesquisa, embora tenha caráter pedagógico por ser desenvolvida em escolas e envolver adolescentes, buscou o aprimoramento musical e vocal dos participantes. Não há nesses coros a obrigação de cumprir-se uma programação curricular escolar, mas também não se trata de um grupo cujo objetivo se limite à *performance*.

Foram encontrados autores que afirmam ser o canto coral bastante difundido no Brasil. Vertamatti afirma:

[...] O coro é uma atividade que vem crescendo em escolas particulares, públicas e em outras instituições, como organizações não-governamentais, clubes, Prefeituras e organizações culturais em geral. Independentemente dos objetivos de seus criadores, sejam estes musicais, culturais ou quaisquer outros, a prática coral, de uma forma ou de outra, vem se tornando presente na vida do ser humano. (VERTAMATTI, 2008, p. 25)¹

Segundo Oliveira (1995, p. 4), “a atividade coral é bastante difundida no Brasil, caracterizando-se como um instrumento potencial de educação musical de crianças, adolescentes e adultos”.

Pereira (2006), embora com a ressalva de não poder apresentar dados concretos, também afirma haver indícios de um crescimento significativo de coros amadores no país, inclusive daqueles vinculados

¹ A autora restringiu sua pesquisa ao Estado de São Paulo.

ATUALIDADES EM ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● EDUCAÇÃO

a escolas e universidades, onde se encontram jovens da faixa etária estudada.

Contudo, em nossa experiência com diversos coros juvenis em escolas particulares no Rio de Janeiro, ao longo de dezesseis anos de trabalho ininterrupto, foi constatado que, nos dias de hoje, grande parte dos adolescentes cariocas desconhece ou não se interessa pela prática coral. Tal ideia é corroborada por Oliveira (1995, p. 6), que, após ampla pesquisa de âmbito nacional, menciona o “pequeno número de coros de adolescentes”. Também Marcos Leite, entrevistado por Alfonzo (2004, p. 225), afirma: “[...] o coral escolar já era. O coral de escola tem cada vez um espaço menor”.

De acordo com nossas observações, é possível inferir que há atualmente um grande preconceito – por parte dos adolescentes cariocas em geral – em torno do canto em grupo. Tal preconceito se dá, primeiramente, pelo fato de que o modelo da atividade tradicional remete-nos ao canto orfeônico, à religiosidade da música sacra ou natalina, ou ao civismo dos hinos patrióticos. Além disso, o gosto da atividade pela faixa da terceira idade ou ainda a identificação como uma prática infantil, aliados à invisibilidade na mídia, em nada incentivam os jovens a perceberem no canto coral a possibilidade de veículo de expressão e prazer em sua faixa etária. Ainda, a forma ultrapassada de apresentação (uniformes pesados, nenhum contato dos cantores com a plateia, repertório distante do cotidiano deles), se somada aos argumentos anteriores, é uma explicação plausível para o distanciamento desse tipo de atividade do jovem urbano de hoje.

A musicalizadora e regente paulista Marisa Fonterrada, entrevistada por Alfonzo (2004, p. 206), afirma: “eu tenho muito medo de rotular de coro, porque o coro está muito cheio de vícios”.

Oliveira (1995, p. 6) afirma que “a prática coral com juvenis ocorre com a adaptação de repertório de coro adulto ou infantil”. É necessário compreendermos que coro juvenil não é um coro de *crianças que cresceram*; por conseguinte, o repertório deverá ser específico, bem como a sua linguagem. O estilo do coro naturalmente determinará o repertório a ser escolhido.

Na busca de uma estética diferenciada, muitos profissionais sentem-se perdidos, pois é clara a exigência, não só de um repertório que abarque as questões de fisiologia da voz, mas também que tenha uma imediata identificação do cantor com a proposta de comunicação daquilo que estará sendo cantado.

ADOLESCÊNCIA

Vários são os autores brasileiros e estrangeiros que descrevem essa passagem da vida (TAVARES, 2005; ABERASTURY, 1981; BERRYMAN, 2001; OLIVEIRA, 1995; RAPPAPORT, 1982; ZAGURY, 1997). Como esta pesquisa não se propõe discorrer sobre a adolescência em si, e, sim, contextualizar o público de coro juvenil, será feita uma síntese dos principais aspectos pesquisados, característicos dessa faixa etária, de acordo com uma revisão da literatura e com o foco voltado para nosso interesse, restrito à sociedade e à cultura ocidental.

A OMS, como já vimos, define

a adolescência como o período entre dez e vinte anos de idade, sendo chamado de pré-adolescência aquele que vai dos dez aos doze anos (OLIVEIRA, 1995). De acordo com Berryman (2001, p. 251), “a adolescência é normalmente pensada como um estágio de *transição* – que dura cerca de sete anos [...]” (grifo da autora).

Para esse estágio do desenvolvimento, foi encontrada uma subdivisão em três fases distintas, conforme Tavares:

[...] se distinguirmos nesta faixa etária, que se estende dos 11/12 aos 19/20 anos (e que na sociedade dos nossos dias tende a prolongar-se), uma *fase inicial* (puberdade ou pré-adolescência), uma *fase intermédia* (adolescência propriamente dita) e uma *fase final* (juventude), verificamos que em cada uma delas a idéia de transição determina profundamente a personalidade do adolescente. É por isso que as características dos adolescentes e os problemas que eles exteriorizam de um modo mais ou menos violento no seu comportamento dependem da natureza da transição que está a processar-se e da sua intensidade. (TAVARES, 2005, p. 39) (grifos do autor)

A puberdade, período de mudanças significativas que antecede a adolescência, também é descrita por alguns autores encontrados:

Para aqueles que consideram o início da adolescência vinculado a aspectos fisiológicos, a puberdade demarca o fim das mudanças fisiológicas que começam em torno dos dez anos e meio. Esse

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

[...] o grupo ajuda o adolescente a sair de casa. O líder ao qual, em geral, primeiro o adolescente se submete e depois tenta derrubar fica como um modelo paralelo de submissão e questionamento dos pais. E o grupo também o ajuda a vivenciar, na prática, o exercício do bem e do mal. (Id., *ibid.*, p. 39)

De acordo com Zagury,

[...] esta fase incendiária e romântica é importante para que o adolescente e o jovem, mais tarde, quando há um equilíbrio emocional maior, se engajem socialmente num trabalho em que a preocupação social coexista com o desejo de realização pessoal, tornando-os cidadãos conscientes, não apenas preocupados com o seu próprio bem-estar, mas com a melhoria e aperfeiçoamento da sociedade como um todo. (ZAGURY, 1997, p. 27)

Em nossa experiência, foi possível verificar que das atividades capazes de proporcionar alento aos adolescentes é no canto coral que ele pode encontrar um grande veículo facilitador de relações interpessoais, de exploração de suas capacidades e de expressão do seu mundo. Uma vez que o adolescente esteja inserido na turma e aceito por ela, a união das vozes pode estimular a percepção do outro dentro do grupo, desenvolvendo no adolescente o senso de coletividade e da preocupação com o todo.

Coelho (2001, p. 17), explicando que vários são os motivos que levam o cantor a fazer parte de um

coral, afirma que “codificar em canção todos esses sonhos e anseios e, a partir da música como experiência estruturada, elaborá-los e colocá-los sob domínio, talvez seja o objetivo mais importante de todo o trabalho com corais amadores”.

A necessidade de inter-relações e a busca do crescimento pessoal (seja através da relação com o outro, seja pela disponibilidade de um ambiente propício à experimentação individual) fazem da atividade coral um meio estratégico bastante fértil para jovens e adolescentes.

A partir da nossa prática percebemos que crianças aceitam com alegria a atividade coral e não costumam questionar a exposição do cantor, a aceitação por parte da sociedade, a repercussão na mídia. Os adultos, uma vez tendo a certeza de suas fontes de prazer, aderem à atividade independentemente de críticas. E os adolescentes, o que pensam da atividade? O questionamento que se segue poderá ajudar na discussão sobre a atividade entre jovens e, se possível, no redimensionamento de procedimentos para atender ao coro juvenil.

Por que alguns adolescentes quebram a barreira do preconceito e se permitem *pele menos* experimentar o canto em grupo enquanto outros acham que cantar é impensável, chegando a considerar a atividade algo que não lhes despertaria qualquer prazer?

O maestro Marcos Leite, na tentativa de explicar as dificuldades de difusão do trabalho coral nos dias de hoje, sentencia: “ninguém sai de casa e toma banho bonitinho depois de um dia de trabalho para assistir

a um coral. Existe o estigma de um negócio antigo, anacrônico, careta, fora de moda” (RODRIGUES, 2002)². Será, portanto, essa resistência dos adolescentes uma herança da barreira dos próprios adultos?

Em nossa prática, observamos que alguns bons jovens cantores têm vergonha de mostrar sua habilidade para os demais colegas. Será essa uma questão urbana, haja vista que nossa experiência se concentra em grandes centros?

Esses mesmos jovens orgulham-se de tocar um instrumento perante os colegas e passam, em razão disso, a ser valorizados por seus pares. Haverá para o adolescente a ideia de que cantar é *só* cantar, enquanto tocar um instrumento é desenvolver uma habilidade?

O que atrai o adolescente ou jovem é a *performance*, e por isso a estética coral tradicional não o seduz? E por fim, cantar em coral é melhor do que assistir à apresentação?

Se, para um adolescente ou jovem, for possível compreender o que é coral, teremos a possibilidade de contribuir com a reflexão acerca do panorama dessa atividade musical, podendo obter assim novos cantores dispostos a experimentar essa prática coletiva.

Embora nosso referencial teórico tenha-se baseado no material bibliográfico (ainda que escasso), no *blog* (descrito a seguir) e nas entrevistas com regentes de coro juvenil, além de nossa experiência prática, nesse ponto da pesquisa recorreremos a outro referencial, no intuito de melhor compreender o que pensam os jovens sobre a atividade coral, à luz da teoria da representação social.

² Texto disponível em: <http://www.samba-choro.com.br/noticias/arquivo/5235>. Acesso em: 20 de março de 2009.

De acordo com Duarte (2000), a teoria da representação social pode ser de grande valia no estudo da educação musical – e, no nosso entender, também numa radiografia do panorama do coro juvenil brasileiro – por fornecer subsídios para a investigação do conceito e das impossibilidades inerentes a essa atividade.

Conforme Rentfrow e Gosling:

[...] sem querer, acabamos associando determinadas características específicas aos fãs, ouvintes e executantes de gêneros musicais distintos, criando estereótipos. Por exemplo, para muita gente, o ouvinte de *jazz* é esnobe e elitista; o fã de música erudita, *careta* e conservador; e o pagodeiro, necessariamente extrovertido e bonachão. Entretanto, nem sempre é assim.

Um estudo recente realizado com adolescentes americanos revelou que alguns estereótipos parecem ser mais estáveis que outros. Por exemplo, enquanto os fãs de música *pop* foram descritos como pessoas atraentes, convencionais e entusiasmadas, os de música erudita foram percebidos pelos adolescentes como bastante artísticos e intelectuais, bem como tradicionalistas e conservadores, pouco atraentes e nada atléticos.

Ainda segundo os adolescentes do estudo, os fãs de *rap* têm porte atlético, são conscientes dos problemas sociais e querem ser reconhecidos socialmente. Já os aficionados de música religiosa, como o *gospel*, são conservadores na política e têm, entre seus valores, a segurança da família, a paz, o amor e, é claro, a salvação. (RENTFROW; GOSLING, 2007, apud ILARI, 2007, p. 74) (grifos nossos)

Se entendermos que a música coral está comumente associada à

música erudita ou sacra, conforme a pesquisa mencionada, não surpreende o fato de ela afastar o adolescente de sua apreciação ou execução. Não combinam com a rebeldia e desejo de renovação do adolescente adjetivos tais como conservador, *careta*, tradicionalista, pouco atraente ou nada atlético!

Nesse sentido, se é objetivo discutir a situação atual dos coros juvenis, é mister que se faça uma pesquisa objetiva desses estereótipos que rondam a atividade. A partir da verificação de sua representação, entendemos ser possível refletir sobre o canto coletivo na adolescência e investir em mudanças para que essa atividade tenha uma melhor acolhida pelos jovens.

Moscovici (1963, p. 251), citado por Wagner (2000, p. 4) resume: “[...] representação social é definida como a elaboração de um objeto social pela comunidade”. Concluímos que, a partir da compreensão desse objeto social, a discussão tomaria outro viés, posto que nossa argumentação se desenvolve pelo ângulo desse grupo social (adolescentes, cantores ou não). Portanto, apenas para esta parte de nossa pesquisa, procuramos respaldar-nos na teoria das representações sociais.

Alves-Mazzotti (2005) sustenta que a pesquisa sob a ótica das representações sociais tem sido extremamente difundida na América Latina, sobretudo a partir da década de 1990. E segue:

Por suas relações com as práticas, por seu papel na formação das identidades, pelas possibilidades que oferece de antecipar hipóteses sobre comporta-

mentos e trajetórias, bem como de identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas, as representações sociais constituem um instrumental valioso para uma melhor compreensão do ‘fracasso escolar’ das crianças pobres, um passo essencial para a sua prevenção. (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 1-2)

Por que alguns adolescentes quebram a barreira do preconceito e se permitem pelo menos experimentar o canto em grupo enquanto outros acham que cantar é impensável, chegando a considerar a atividade algo que não lhes despertaria qualquer prazer?

Fazendo um paralelo com essa afirmação, julgamos que a pesquisa através da teoria da representação social pudesse lançar uma luz sobre a atual situação dos corais dedicados aos jovens brasileiros. Esse esforço se deu, justamente, por acreditarmos ser o coro juvenil uma atividade que reúne características importantes para a busca dessa faixa etária.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Se entendermos que a música coral está comumente associada à música erudita ou sacra, conforme a pesquisa mencionada, não surpreende o fato de ela afastar o adolescente de sua apreciação ou execução. Não combinam com a rebeldia e desejo de renovação do adolescente adjetivos tais como conservador, careta, tradicionalista, pouco atraente ou nada atlético!

O trabalho *Men's vocal behaviour and the construction of Self*, de Robert Faulkner e Jane Davidson (2004), apresenta estudo sobre a produção vocal de um determinado grupo islandês, por meio da análise de um diário preenchido sistematicamente pelos cantores. Surgiu, a partir desse trabalho, a ideia de oferecer a alguns adolescentes cantores (alunos-coralistas do Colégio São Vicente de Paulo, no Cosme Velho, município do Rio de Janeiro) a proposta de relato através do instrumento que eles dominam no momento: a *internet*.

Foi, primeiramente, considerada a possibilidade de abrir-se uma comunidade no *Orkut* (sítio de relacionamento muito em voga no Brasil na atualidade); mas essa opção foi logo descartada por não englobar todo jovem com acesso à *internet*, uma vez que nem todo adolescente se interessa por esse sítio. Passou-se então a trabalhar com a ideia de um *blog* aberto à visitação, independentemente de adesão a um grupo de cantores³.

Abriu-se o espaço com uma única pergunta para verificar a existência de uma representação de coral construída pelo grupo social dos jovens participantes do *blog*: *o que é coral para você?* Ainda, a inclusão de outras duas informações foi sugerida para caracterizar o grupo de respondentes: a idade e, no caso de coralista, o tempo de participação na atividade.

Seguindo a ideia de utilizar o *blog* para a pesquisa, inicialmente pedimos que os cantores se manifestassem e logo percebemos que as respostas pareciam girar em torno de algo que o regente *quisesse* ouvir ou, pior, que tivesse sido dito nos ensaios. Por esse motivo, decidimos pela inclusão tanto de não cantores como de ex-coralistas.

Foi observado que as pessoas que responderam à pergunta no *blog* puderam ler as outras postagens antes de escrever. Considerou-se, portanto, o risco da influência de postagens anteriores, o que certamente dificultaria a conclusão sobre a existência de uma repre-

sentação social para o coral, entre jovens. Por outro lado, acreditamos que essa identificação com a resposta alheia pode levar-nos a pontos de interesse, se entendermos que ela reforça ainda mais o sentido dado pelos participantes.

Das 29 respostas obtidas no *blog*, a grande maioria é de cantores de coro⁴. Logo numa primeira análise, tornou-se evidente a total importância que esses jovens coralistas dão ao trabalho coletivo.

Eis o que se destaca:

Cantar em coral é desenvolver um trabalho de equipe e, conseqüentemente, responsabilidade e respeito para com os outros coralistas. É, também, estar em contato com pessoas que estão unidas por um interesse em comum e sentir-se devidamente integrado num meio que propõe um trabalho sério e metucioso e, ao mesmo tempo, proporciona um lazer inestimável para aqueles que realmente se identificam com a coisa. Daniel.

Cantar num coro pra mim está além de desenvolver minhas habilidades musicais e vocais, é um momento que tenho uma vez por semana para estar com pessoas únicas e maravilhosas, entrar em uma quase perfeita harmonia com tudo que está a minha volta. Vitor.

Coral é a onde você pode encontrar pessoas muito legais e cantar junto com elas (em grupo)!! Bibi.

Durante muito tempo estive em busca de uma atividade que me fizesse feliz, esquecesse das preocupações

³ Cf. endereço do sítio nas referências bibliográficas.

⁴ Cantores dos corais juvenis do Colégio São Vicente de Paulo – Cosme Velho (RJ).

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

A pesquisa não apresentou resultados seguros para que se possa afirmar se há ou não uma representação social de coral, pelos adolescentes.

fica mais bonita. Não sei se tem o mesmo nome, porém me parece algo semelhante, pelo fato de ter várias pessoas cantando. Cecília.

Imagino (já que não tenho a experiência necessária para afirmá-lo) que deva ser algo prazeroso e bom para despertar em cada um o espírito de grupo. Mariana.

Eu acho coral algo, um tanto diferente, porque assim, são várias pessoas com características diferentes, cantando em harmonia. Luca.

Pra mim coral é uma aprendizagem em conjunto que visa a música. Fernanda.

Os depoimentos dos *não cantores* indicaram uma análise do ponto de vista da *performance*, ficando claro que o processo – a dinâmica da atividade – não estava em questão para esses adolescentes. Reproduzimos abaixo alguns depoimentos de adolescentes que nunca experimentaram a atividade:

Tenho 16 anos e não canto nem nunca cantei em um coral. Eu antigamente tinha realmente aquela típica imagem de um coral. Velhinhas cantando músicas evangélicas em uma igreja. Mas, aos poucos, conhecendo alguns (poucos) corais, percebi que não é bem assim. Não é como se eu tivesse amado corais,

ainda tenho uma imagem meio chata, de pessoas vestidas iguais, o mesmo tom de roupa e músicas, às vezes, um pouco entediante (sic). Coisas que, eu entendo, devem ser importantes para um coral, mas que me remetem algumas vezes aquela velha imagem de igreja. Paula.

Tenho uma impressão ruim de coral. O coral não me parece em geral interessante, senão, na maior parte das vezes, um entediante programa a ser assistido. Nunca participei de um, mas de todos os que eu vi (e foram poucos), apenas um ou dois me agradaram. Acho que o coral pode ser uma experiência positiva em grupo, mas não acho que seja uma preferência para quem queira presenciar um espetáculo (eu, inclusive). Fernanda.

Meu nome é Cecília tenho 17 anos, nunca cantei em coral, só assisti algumas apresentações (...) mas o que mais me encanta são os corais que tem em música clássica. Acho maravilhoso como no Requiem (sic) de Mozart, por exemplo, eu não entendo nada de música clássica, apenas acho lindo. Cecília.

Meu nome é Mariana, tenho 16 anos e nunca cantei em um coral. Admito nunca ter tido vontade e disposição o suficiente para fazê-lo, mas, apesar disso, imagino (já que não tenho a experiência necessária para afirmá-lo) que deva ser algo prazeroso e bom para despertar em cada um o espírito de grupo. Além

disso, é um espetáculo muito bonito visto de fora. Mariana.

Meu nome é Fernanda tenho 14 anos e eu nunca participei de um coral. Apesar disso, desde pequena convivo com música coral pois minha mãe é professora de canto e é preparadora vocal e regente de corais. Acho que por uma convivência obrigatória nunca me interessei por participar, prefiro ficar olhando. Fernanda.

Já para os cantores, foi justamente a dinâmica de ensaio, i.e., o processo da atividade, que mais apareceu nas respostas, ficando a *performance* num plano muito distante numa possível escala de valores.

Alguns respondentes não cantores criticaram a forma das *performances* e a palavra *entediante* apareceu duas vezes, em respostas diferentes:

Tenho uma imagem meio chata, de pessoas vestidas iguais, o mesmo tom de roupa e músicas, às vezes, um pouco entediante (sic). Paula.

O coral não me parece em geral interessante, senão, na maior parte das vezes, um entediante programa a ser assistido. Fernanda.

A pesquisa não apresentou resultados seguros para que se possa afirmar se há ou não uma representação social de coral, pelos adolescentes. No entanto, foi possível obter dados argumentativos que lançam luz à discussão, clareando a visão da situação e apontando possibilidades de solução para o problema. A partir dos dados desta

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

ILARI, B. Em sintonia com o mundo. In: O olhar adolescente: os incríveis anos de transição para a idade adulta. Caminhos da Cognição. *Especial Mente e Cérebro*, São Paulo. n.3, p. 72-79. Edição especial. [s.d.]

OLIVEIRA, Vilson G. *O desenvolvimento vocal do adolescente e suas implicações no coro juvenil "a cappella"*. 1995. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PEREIRA, A. P. *Arranjo vocal de música popular brasileira para coro a cappella: estudos de caso e proposta metodológica*. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RAO, D. *Choral music experience: the young singing voice*. USA: Boosey; Hawkes, Inc., 1987.

RAPPAPORT, C.; FIORI, W.; DAVIS, C. *A idade escolar e a adolescência*. São Paulo: EPU, 1982, v. 4.

ROSA, A. M. D. S. *A construção do musical como prática artística interdisciplinar na educação musical*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, UFBA.

SCHMELING, A. Cantar e conviver: uma experiência com um grupo coral de adolescentes. Associação Brasileira de Educadores Musicais (ABEM), *Anais* 11, Curitiba, 1999.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra, Almedina, 2005.

VERTAMATTI, L. R. G. *Ampliando o repertório de coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

WAGNER, W. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: PAREDES, A. S.; OLIVEIRA, D. C. de (Org). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 2000, p. 3-25.

ZAGURY, T. *O adolescente por ele mesmo*. 9. ed., Rio de Janeiro: Record, 1997.

Homepages, sítios, dvds e vídeos

AGENDA DO SAMBA & CHORO. Disponível em: <<http://www.samba-choro.com.br>>. Acesso em: 18 de março de 2009.

CANTO CORAL. Disponível em: <<http://pccantocoral.blogspot.com>>.

LECK, H. *The boy's changing voice: expanding*. Hal Leonard Corporation, 2001. Vídeo.

NOS CAMINHOS D'O PASSO

In the O Passo ways

*Lucas Ciavatta

*Músico formado pela UNIRIO e Mestre em Educação pela UFF. Criador do método de educação musical *O Passo* e diretor dos grupos de percussão e canto Bloco do Passo e Batucantá. É professor do Colégio Santo Inácio (RJ), da Escola do Auditório (SP), do Projeto TIM Música nas Escolas (RJ) e do Westminster Choir College (EUA), onde atualmente está sediada a organização OPUS (*O Passo in United States*), formada por professores dos EUA que trabalham com *O Passo*. Na Extensão da UNIRIO, coordena o projeto Batucantá, ligado ao Programa Núcleo do Ator. No Conservatório Brasileiro de Música (CBM-CEU) realiza regularmente o curso *O Passo para Professores*. Em Trancoso (BA) coordena o Projeto Repique, voltado para a formação musical, artística e pedagógica de jovens e adultos. Desde 1996, quando criou *O Passo*, tem viajado pelo Brasil (Acre, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo), realizando oficinas e cursos para divulgação e ampliação d'*O Passo*. Em 2006, realizou o primeiro curso *D'O Passo* na França, no Studios de Cirque de Marseille. Em 2007 realizou o primeiro curso *D'O Passo* no Chile, na Universidad del Desarrollo, em Santiago.
E-mail: lucas@opasso.com.br

Material recebido em maio de 2009 e selecionado em junho de 2009.

RESUMO

Este artigo se inicia introduzindo brevemente o método de educação musical *O Passo*, criado por Lucas Ciavatta em 1996. Em seguida, o autor relata como sua experiência com aulas de música para crianças surdas pode estar relacionada à concepção deste método. Por fim, visando fornecer um panorama de como e onde *O Passo* tem sido utilizado, são relacionados alguns dos professores que atualmente trabalham com o método, no Brasil e no exterior, e incorporadas ao texto algumas de suas falas.

Palavras-Chave: Música. Surdez. Método.

ABSTRACT

This article begins by briefly introducing the musical education

method called "O Passo", created by Lucas Ciavatta in 1996. Then, the author exposes how his experience in music classes to deaf children can be linked to the conception of this method. Finally, aiming to give a panorama of how and where O Passo has been used, the writer lists some of the teachers who, nowadays, work with the method, inside and outside Brazil, and quotes some of those teachers' ideas.

Keywords: Music. Deafness. Method.

No ano de 1996, nas nossas aulas de música, partindo de várias inquietações e de algumas angústias, sempre em parceria com nossos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, e buscando uma alternativa ao processo altamente seletivo do acesso à prática musical tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços populares, desenvolvemos um trabalho

que antes do final daquele ano já se chamava *O Passo*.

Por utilizar em alguns momentos uma sequência específica de exercícios, *O Passo* pode ser considerado um método de educação musical. Por outro lado, há um sentido mais amplo nos conceitos, ferramentas, habilidades e compreensões propostos. Além disso, os canais utilizados para construir o conhecimento musical são os mais diversos possíveis, e, nesse sentido, *O Passo* pode ser melhor definido como uma abordagem multissensorial.

Há certamente várias semelhanças e até elementos de outros métodos nos caminhos d'*O Passo*. Se isso acontece, o motivo não são nossas formações específicas nesses outros métodos, porque não as tivemos, mas certamente se deve ao fato de, na graduação na UNIRIO, termos tido contato com tais métodos. No entanto, é preciso que se diga, a maior inspiração d'*O Passo* foi e continua sendo o fazer musical popular

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

brasileiro, principalmente no que diz respeito à relação corpo e música no processo de aquisição do suíngue.

O Passo está baseado num andar específico e é orientado por quatro eixos: *corpo* (percebido como uma unidade autônoma de construção de conhecimento), *representação* (trabalhando com notações gráficas, mas também com notações corporais e orais), *grupo* (equilibrando a ênfase no grupo e a ênfase no indivíduo) e *cultura* (relacionando todo e qualquer fazer musical com sua história). Atualmente *O Passo* é utilizado tanto no Brasil quanto no exterior (EUA e França, em especial).

O Passo propõe que cada evento musical, rítmico ou melódico, seja identificado, compreendido e escrito (oral, corporal e graficamente). Uma diferença com relação a outros métodos é a constante preocupação de neste processo nunca dissociar qualquer evento musical do fluxo que lhe dá vida. Entender o que é um contratempo é bem mais que entender o que é a metade de um tempo. O mais importante é entender o fluxo que movimenta o contratempo e o espaço musical onde esse fluxo se dá. Um espaço musical é um intervalo de tempo representado na mente sob forma de imagens, através do movimento corporal. Qualquer músico, erudito ou popular, para realizar um contratempo, marcará com o corpo, de alguma forma, o tempo. É assim, na vivência do fluxo, que ele resgata a imagem do que é um contratempo e o realiza. Da mesma forma, saber o que é um *lá* é bem mais que saber o que é um som que vibra a 440Hz. Saber o que é um *lá* é conhecer seu contexto, toda uma

série de relações tonais que movimentam esse som em termos harmônicos. Todo o processo de afinação passa pelo conhecimento desse fluxo de progressões harmônicas.

Um conceito que expressa essa clareza de *O Passo* com relação à importância do fluxo é o de *posição*. Esse conceito não está em oposição ao conceito de duração, mas, com relação ao ensino-aprendizagem de ritmos, o ultrapassa, justamente por evidenciar a localização de cada evento musical dentro do espaço musical onde ele acontece. Um som que começa num tempo e termina entre este tempo e o próximo, segundo o conceito de duração, é igual a um som que começa entre um tempo e o próximo e termina sobre o próximo. Segundo o conceito de posição, eles são profundamente diferentes. De forma semelhante, é fundamental reconhecer (mesmo que isso não signifique saber escrever) a diferença entre a nota *dó* dentro da tonalidade de Sol Maior e a nota *dó* dentro da tonalidade de Ré bemol Maior para poder afiná-la.

O Passo não trabalha visando este ou aquele tipo de realização. Ele trabalha com a construção de uma base, algo que traz inúmeras possibilidades e abre uma porta, não apenas para os ritmos e os sons, mas para a rítmica como um todo e para uma real aproximação com o universo sonoro.

Qualquer método de ensino de música deve ter como princípio a inclusão, em seus processos de ensino-aprendizagem, de todo aquele que da música queira se aproximar. Talvez, de uma maneira geral, todos, em alguma medida, se proponham isso. Dalcroze (1967, p.

18) disse, com extrema franqueza, que uma criança que não possuísse boa voz e bom ouvido “[...] deveria ser removida da classe, como nós excluiríamos um homem cego de uma aula de tiro, ou um homem sem pernas de uma aula de ginástica [...]”. O mesmo autor (Ibid., p. 24) fala também de uma “eliminação dos ‘incuráveis’”, obviamente propondo apenas uma interdição. É certo que as afirmações de Dalcroze são nitidamente datadas e, possivelmente, hoje em dia o próprio autor não se permitiria fazer tais colocações. No prefácio de seu livro, ele explica que decidiu manter algumas posições, que depois foram abandonadas, para que essas contradições pudessem ensinar algo a seus leitores. O fato é que em algum momento ele as fez e, ainda que atualmente a imensa maioria dos educadores musicais também se coloque nitidamente contra essa atitude, nossa preocupação, no momento em que iniciávamos um processo que nos levou à elaboração de uma metodologia para o ensino-aprendizagem de música, era com o quanto se estava fazendo, não apenas para impedir a *remoção dos incuráveis*, mas principalmente para que aqueles estudantes que permanecessem não se sentissem incuráveis e, com o tempo, desistissem, *se autorremovessem*.

Talvez a nossa mais importante constatação nesse sentido seja a de que ninguém está completamente livre, por melhor que se julgue, de receber esse infeliz rótulo. A ideia do famoso *dom*, de que se nasceu ou não para a música, é perigosíssima e tem realmente servido apenas como desculpa tanto para aqueles estudantes que não têm

ATUALIDADES EM ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● EDUCAÇÃO

le momento não tem outra opção, ou por não ter forças ou por não dispor de meios. Os meios *O Passo* fornece. A força normalmente vem da percepção de que através desses meios há uma possibilidade real de aprendizagem.

No entanto, ainda que presentes os meios e a força, a construção dessa autonomia está necessariamente associada ao rigor de quem avalia. Rigor em hipótese alguma deve ser confundido com rigidez. Ser rígido é estar insensível à diversidade. Ser rigoroso é não proteger ninguém de sua própria ignorância. Proteger alguém de sua própria ignorância é invariavelmente condenar essa pessoa a permanecer na ignorância em que se encontra. *O Passo* impede que isso aconteça, pois uma de suas características mais marcantes é a capacidade de evidenciar claramente as lacunas deixadas por uma determinada formação musical. E embora não seja simples para ninguém ter sua ignorância revelada ou mesmo revelar a ignorância de alguém, *O Passo*, por indicar caminhos claros para a superação de barreiras antes consideradas intransponíveis, tem permitido não só que alunos tranquilamente explicitem suas deficiências como músicos, e peçam ajuda, mas também que professores revelem as deficiências de seus alunos sem medo de se comprometer com o processo de superação que deve vir em seguida.

O ano *oficial* da criação d'*O Passo* é 1996. De fato, foi naquele ano que criamos as primeiras ferramentas que abriram o caminho para tudo o que veio depois. No entanto, pouca gente sabe que, em 1993, três anos antes, realizamos

um trabalho com crianças surdas que possivelmente foi o que, três anos mais tarde, nos levou a *O Passo*. Não diríamos *possivelmente* se não fosse por um curioso detalhe: criamos, esquecemos e, três anos mais tarde, recriamos o método.

Em 1993, fomos convidado pela Prof.^a Maria Teresa Jorran para ministrar aulas na Escola Colmeia, na Urca, Rio de Janeiro, que ela dirigia. A escola estava aceitando um novo, grande e nobre desafio: integrar em suas aulas regulares crianças surdas e ouvintes. Todos vivíamos momentos riquíssimos e desestabilizadores, mas o desafio nos parecia maior: como integrar crianças que ouviam as diferenças de alturas, timbres, intensidades e durações, com crianças que não sabiam que isso existia? Primeira lição: estas crianças, que eu achava que desconheciam tais diferenças, conheciam-nas em parte e, no que diz respeito à duração, em alguns momentos, mais profundamente do que aquelas que julgávamos serem donas desse saber. Segunda lição: ter um ouvido funcionando não significa ouvir – fisiologicamente, sim, mas há algo além na escuta musical que diz respeito aos processos de representação e à forma como tomamos consciência do que estamos ouvindo. Algumas crianças ditas ouvintes simplesmente não nos ouviam! De qualquer forma, havia uma diferença inegável entre as crianças ouvintes e as surdas. Inegável, pois entre elas essa diferença era real. Era como se o mundo dos sons fosse algo que pertencesse apenas aos ouvintes. Os surdos eram vistos como intrusos, e os próprios surdos se viam como intrusos. Terceira lição: isto é algo tão

profundamente arraigado em nossa sociedade que não há discurso capaz de demoli-lo. Em pouco tempo ficou claro que essa diferença não desapareceria com conversas. E por mais que as crianças surdas aproveitassem os exercícios propostos, nós os havíamos concebido sem levar em conta a forma pela qual as crianças surdas se aproximavam do mundo musical. Simplesmente não sabíamos a forma pela qual as crianças surdas se aproximavam do mundo musical.

Em meio a essa verdadeira crise, fomos a um congresso de surdos numa cidade vizinha ao Rio de Janeiro. O congresso em si nos entristeceu, pois em meio a várias apresentações artísticas vimos pouca ou nenhuma autonomia nas crianças que se apresentavam. No entanto, estar ali, para nós, foi uma revelação. Pela primeira vez entendemos (nossas desculpas àqueles que têm clareza naquilo que agora revelamos, mas nossa ignorância era enorme) que o que poderia unir nossos alunos surdos e ouvintes não era o som, mas sua matéria prima: a vibração.

Voltamos às aulas decidido a encontrar exercícios para trabalhar não o som, mas a vibração. Rapidamente os papéis se inverteram: os excluídos não eram mais os alunos surdos e sim os ouvintes. Os alunos ouvintes tinham pouca ou nenhuma capacidade de perceber as vibrações. E assim como os surdos se desinteressavam de uma atividade baseada primordialmente no som, os ouvintes se desinteressavam de uma atividade baseada primordialmente na vibração. E mais: havia quase uma revolta por se darem conta de que, apesar de alguns

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Monobloco), onde começamos a nos aproximar da percussão popular, algo que seria importantíssimo na trajetória d'*O Passo*. Já em 1996, a convite de Celso, trabalhamos ao lado dele nos Seminários de Música ProArte, ensinando *O Passo* como uma preparação para a prática de percussão – uma forma de trabalhar que serviu de base para as oficinas do Monobloco, como indica o texto abaixo, retirado do sítio do Monobloco¹:

A Oficina do Monobloco é um projeto de ensino de percussão que surgiu em 2000, no Rio de Janeiro, criada pelos integrantes do grupo Pedro Luís e a Parede (PLAP). O conceito básico de Oficina é trabalhar com instrumentos da Escola de Samba [...] num universo musical mais amplo. O samba é a nossa base musical e técnica, mas foram criados também outros arranjos e adaptações para diversos ritmos como coco, funk, ciranda, marcha, xote, quadrilha, samba-charme e congo. Dois outros professores foram fundamentais no processo de criação da Oficina: Lucas Ciavatta, que nos ensinou o Método do Passo, fundamental no nosso processo de musicalização, e Mestre Odilon Costa que nos guiou e continua guiando no universo das baterias das escolas de samba.

Um integrante do Monobloco que abraçou *O Passo* e construiu um caminho próprio como diretor de um grupo de percussão foi André Schmidt. Desde 2001, no Circo Voador no Rio de Janeiro, acontecem, sob sua direção, os ensaios do bloco Quizomba. Sobre a

relação do seu grupo com *O Passo*, André faz o seguinte relato:

A oficina de percussão do Quizomba nasceu em 2001 praticando o passo e depois de oito anos de existência o método tornou-se ferramenta fundamental e inerente ao processo de aprendizado do bloco. O Passo nos ajudou não somente a musicalizar nossos alunos, ele nos possibilitou identificar as dificuldades e nos levou a pensar e criar exercícios para resolver esses entraves. Por esse motivo O Passo não é um método fechado, ele é vivo e nos desafia através do aluno e de nós mesmos a buscar novas saídas.

Vários outros blocos surgiram, e continuam surgindo, no Rio de Janeiro a partir do Monobloco. Bangalafumenga, Empolga às 9 são todos blocos que reconhecem a importância d'*O Passo* em todo esse processo. Talvez por essa relação estreita com os grupos de percussão, *O Passo* era considerado por algumas pessoas como um método para o ensino de percussão. Certamente isso também tem a ver com o próprio surgimento do método, que se iniciou pelo ritmo e só num momento posterior abordou a afinação. Três coisas alteraram definitivamente a forma como a maioria das pessoas veem *O Passo*, levando-o a ser hoje em dia utilizado por professores de efetivamente todas as áreas do ensino-aprendizagem musical: a criação dos grupos de percussão e canto Bloco do Passo e Batucantá, a publicação do livro *O Passo: a pulsação e o ensino*

aprendizagem de ritmos, e os diversos professores que aos poucos foram se destacando a partir de seus trabalhos com *O Passo*.

Quando em 1998 saímos do Colégio de Aplicação da UERJ, onde criamos *O Passo*, vimo-nos correndo o sério risco de perder todo o trabalho construído naqueles dois anos em que lá trabalhamos. Já em 1997 havíamos realizado o primeiro curso *D'O Passo*, mas, sem estar numa escola onde fosse possível continuar a expandir os limites do trabalho, havia de fato o risco de que tudo fosse esquecido como acontecera em 1993 com o trabalho com crianças surdas. Uma grande amiga, a professora Monica Vilaça, propôs-nos organizar um grupo de ex-alunos para apresentar o trabalho que realizávamos em sala de aula numa casa de *shows* do Rio de Janeiro. Assim nascia o Bloco do Passo, grupo que hoje em dia se profissionalizou e já não conta mais com nenhum aluno do Cap UERJ, e sim com ex-alunos nossos da Escola Oga Mitá, que nos acolheu no ano seguinte ao da criação do Bloco do Passo – justamente porque a professora Márcia Leite, na época diretora da escola, vendo uma apresentação do Bloco do Passo percebeu o alcance daquele trabalho e nos convidou para dar aulas lá. As histórias do Bloco do Passo e do próprio método estão inteiramente entrelaçadas com a história da Escola Oga Mitá, lugar onde muita coisa floresceu e continua florescendo, mesmo com nossa saída de lá para semear *O Passo* no Colégio Santo Inácio, um ou-

¹ Cf. indicação do sítio nas referências bibliográficas.

tro espaço onde estamos criando novas e riquíssimas possibilidades de ensino-aprendizagem.

Hoje, o Bloco do Passo, assim como o Batucantá – este último um projeto de extensão da UNIRIO, ligado ao programa Núcleo do Ator, coordenado pela professora Ana Achcar –, continua a ser uma referência para qualquer um que queira pensar as possibilidades artísticas e pedagógicas d'*O Passo*. Vários números musicais, por suas composições abertas que dialogam com diversas áreas do conhecimento, têm sido utilizados por profissionais de diversas formações para, dentro de seus campos específicos de atuação, levantar e elucidar questões que transcendem o campo da música, mas que, através dos números musicais destes grupos, podem ser mais facilmente abordadas e entendidas.

Em 2001 ingressamos no programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Tendo já cinco anos de intenso trabalho com *O Passo*, àquela altura não havia mais dúvida da eficiência do método. No entanto, quase tudo vinha de uma prática cotidiana que seguia o mesmo esquema de ensaio e erro pelo qual criamos o método. Certamente havia muita reflexão, mas percebemos a necessidade de trazer nossa base teórica para um outro nível se quiséssemos continuar a desenvolver *O Passo*. Nesse sentido a escolha por um programa na Faculdade de Educação foi extremamente acertado, pois lá, com a orientação precisa, rigorosa e gentil da Professora Dominique

Colinvaux, pudemos dar nome a todas as portas que *O Passo* já abria, e abrir outras tantas.

Em 2003 publicamos num livro nossa dissertação na íntegra – aproveitando-nos do fato de tê-la escrito pensando também num leitor leigo e não apenas no professores de música. Esse livro, apesar de não conter todos os textos e folhas que hoje em dia podem ser encontrados no sítio d'*O Passo*² e no livro *O Passo: um passo sobre as bases de ritmo e som*, rapidamente se tornou uma referência para todos aqueles que mais profundamente querem trabalhar com *O Passo*. Lá estão descritos conceitos importantíssimos como o de *posição* (mencionado no início deste artigo).

A partir de nossos cursos e da leitura dos nossos textos, vários professores se aproximaram d'*O Passo* e alguns deles alcançaram um nível admirável de compreensão a respeito do método e de todo seu alcance. O professor e violonista Gabriel Aguiar, também integrante do Batucantá, tem acumulado uma vasta experiência n'*O Passo*. Sobre esta experiência ele faz o seguinte relato:

O Passo chegou na minha vida em um momento em que eu buscava aprender música para me tornar um músico profissional. Já tinha noções de leitura de partitura e de teoria musical e também tocava violão como iniciante. Essa procura que eu realizava por algum professor, método ou instituição se deu porque eu me dei conta de que precisava de mais conhecimentos do que eu tinha para ser um bom músico. Quando fiz a

primeira aula d'*O Passo*, já percebi que era esse o espaço que eu procurava, pois ali, percebi a consistência pedagógica e a amplitude de caminhos a que esta prática poderia me conduzir.

O envolvimento que tive com *O Passo* sempre foi muito intenso e dedicado, de forma que atribuo a minha formação musical ao método *O Passo*. Como músico que tem essa formação, me sinto realizado pelo que hoje posso realizar musicalmente; mas sei que com o tempo e com *O Passo*, ainda vou ampliar mais minha musicalidade. Como professor, *O Passo* foi sempre a minha referência teórica e prática. Como eu já era professor antes (de violão e de biologia), percebi com *O Passo* a possibilidade de concretizar a pedagogia que eu desejava para mim e para meus alunos.

Na minha vida pessoal o trabalho com *O Passo* me revelou uma necessidade de me aproximar de trabalhos corporais. Sempre fui ligado aos esportes, praticava bem natação, vôlei e futebol, entre outros, mas nunca havia me interessado tão fortemente pela dança, pelo alongamento e pelo Tai Chi Chuan, por exemplo. Hoje tenho praticado a Técnica de Alexander. Acredito que o trabalho em grupo que já prezava e havia feito com frequência, mas que com *O Passo* ganhou uma intensidade e um significado maior, foi um fator fundamental que me ajudou a repensar e a agir diferente em uma série de questões, como o relacionamento entre as pessoas e a responsabilidade social.

Todo meu envolvimento e dedicação com *O Passo* tem me trazido inúmeras felicidades, novas questões e novas soluções, um horizonte cada vez mais amplo. Nos espaços em que tenho trabalhado surge uma imensidão de

² Cf. sítio d'*O Passo* nas referências bibliográficas.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

riquezas. Ver meus alunos sempre tocando, e sempre melhorando; vê-los preocupados com o seu fazer e com o do outro; ver problemas e buscar soluções; construir espaços únicos de integração; mobilizar pessoas; transformar-se e transformar o outro; encarar as resistências das pessoas e tentar ajudar a superar (às vezes se frustrando também); ver que essa música que está sendo feita mexe muito com todos (professor, músicos e platéia); ver a cada dia que a música, e fazer música, significam sempre mais do que qualquer um envolvido no processo poderia supor.

Gabriel Aguiar tem, entre suas maiores conquistas com *O Passo*, a criação do Bloco do Centro Educacional Anísio Teixeira (CEAT), um grupo de percussão e canto que segue um caminho de intensa pesquisa rítmica e melódica. Sobre a relação do Bloco do CEAT e *O Passo*, o integrante Joshua Moyse, em parceria com Amanda Cunha e Luiza Chuva, escreveram o seguinte texto:

O Bloco do CEAT escolheu usar *O Passo* porque através dele compreendemos o que estamos tocando e cantando. Não se trata apenas de imitar um som, mas de buscar um entendimento que nos leva até a execução. O entendimento rítmico e melódico gerado pela aplicação d'*O Passo* em nosso trabalho abriu muitas portas ao grupo, pois a criação fica facilitada e, conseqüentemente, a abertura para todo e qualquer tipo de desafio (ritmo, música e arranjo). É isso, *O Passo* gera uma ampliação de possibilidades, que é o que faz com que o grupo não se baseie no

estudo apenas do Samba, do Funk ou de J. S. Bach, mas sim de todos eles, até muitas vezes interligados, o que só é possível devido à compreensão prévia da formação sonora de cada ritmo.

Outro ponto é que *O Passo*, ao promover essa compreensão, está construindo nossa formação musical, o que não se restringe à percussão. Pelo contrário, é possível o aprendizado de qualquer instrumento, como o violão, o piano, a flauta... Sem contar o trabalho vocal, com o aprendizado da partitura tradicional e o solfejo por meio d'*O Passo*. E por último, porque o método facilita em todos os sentidos o trabalho em grupo, já que a troca de informações se torna prática e quase automática, possibilitando a regência e a criação coletiva.

[...] todos acreditavam que *O Passo* era de fato uma ferramenta preciosa para tocar e cantar cada vez melhor. Desde então, mantivemos um contato cada vez mais estreito.

Outros dois professores que têm se destacado por suas conquistas com *O Passo* são Marcelo Sant'Anna e Felipe Reznik. O primeiro tem uma sólida formação como bate-

rista e atualmente constrói também uma carreira como violonista e cantor. Quando nos conhecemos na Escola Oga Mitá, sua aproximação com *O Passo* foi imediata. Tão logo pôde, ele trouxe *O Passo* para dentro de suas aulas particulares de bateria. Sempre que nos encontramos Marcelo relatava suas experiências e tirava suas dúvidas com relação ao método. Sua percepção de que havia um caminho especial ali foi tão forte que sua monografia de final de curso foi sobre *O Passo*. No entanto, acabamos por ter um contato cada vez mais esperso e ficamos um bom tempo sem ter notícias de seu trabalho com *O Passo*. Um dia Marcelo nos convidou para assistir a uma apresentação de seus alunos no Centro Educacional da Pequena Cruzada. Ficamos estupefatos com o que vimos: todos, repetimos, todos os alunos, do 1.º ao 9.º ano, estavam tocando e cantando. E mais: todos acreditavam que *O Passo* era de fato uma ferramenta preciosa para tocar e cantar cada vez melhor. Desde então, mantivemos um contato cada vez mais estreito. O desdobramento natural seria, e foi, a criação de um grupo artístico dentro da escola, e hoje a Banda da Pequena Cruzada tem uma história musical cada vez mais sólida e inteiramente ligada aos caminhos d'*O Passo*. Sobre essa relação, Marcelo Sant'Anna diz:

Para mim, o que mais chama atenção no método, é o fato dele ter mudado a minha vida, não só como professor, mas também como músico. Graças a *O Passo* abriram-se os horizontes de muitos alunos que não sabiam que tinham facilidade para tocar. Assim

como foi possível incluir, na prática de conjunto, alunos que tinham muitas limitações musicais (e que em várias aulas de música seria impossível incluir). Como músico, percebo como ficaram fáceis diversas levadas rítmicas e convenções que antes me pareciam difíceis. Para mim, O Passo representa sem dúvida uma revolução na Educação Musical.

Já o professor e percussionista Felipe Reznik tem uma trajetória diferente. Seu contato com *O Passo* se deu quando ele ainda tinha doze anos. Sua história musical está inteiramente associada a *O Passo*. Em 1999, quando entramos na Oga Mitá, Felipe era um de nossos alunos do 7.º ano do ensino fundamental. Hoje, terminando sua Licenciatura, ele é sem dúvida um dos professores que mais entende os caminhos d'*O Passo*. Sua experiência com *O Passo* é bem ampla, como atesta o relato que se segue:

Na Unirio, na disciplina PROM (Processos de Musicalização) do curso de Licenciatura em Música, ensino *O Passo* no que para mim vale como Estágio Curricular Supervisionado. Tenho em média vinte e sete alunos. Os alunos realmente se apropriaram d'*O Passo*, o que ficou notório quando ao final do curso eles precisaram encaminhar uma atividade para a turma nas provas-aulas. O nível das atividades foi altíssimo.

Escola Municipal Francisco Alves, dentro de uma bolsa de extensão sob coordenação da Professora Silvia Sobreira, tenho uma turma de 1º ano (6 e 7 anos), em aulas de 45 minutos. Esse está sendo realmente

um grande desafio pra mim com o Passo. O desenvolvimento d'*O Passo* nas crianças dessa idade é muito lento. Consegui ao final do primeiro semestre com que todas elas fizessem o passo quaternário e identificassem a posição de cada um dos tempos de um compasso quaternário. Tenho me concentrado, nesse começo, principalmente no desenvolvimento da lateralidade.

Estou no Colégio Eliezer Max há três anos. Nesse ano estou com turmas de 5.º, 8.º e 9.º anos e comecei há um mês uma aula extraclasse em grupo para crianças de 8 e 9 anos. Tenho turmas divididas, média de 15 alunos por turma, em aulas de 45 minutos. No 9.º ano estou fazendo uma experiência nova pra mim (algo parecido com o que o professor Marcelo Sant'Anna faz no Centro Educacional da Pequena Cruzada): minha aula é uma espécie de ensaio de banda. Uma aula de estudo individual e outra de tocar. Tenho percussões, vozes e violões/guitarras. Nos momentos de estudo individual, faço seqüências de graus e estudo específicos das músicas cantadas para os cantores; estudo da consciência do braço do violão para os violonistas – saber tocar e cantar a melodia e o baixo das harmonias da música em todos os tons (minha referência é a aula do professor Gabriel Aguiar) – e estudos específicos dos instrumentos para os percussionistas. Paralelamente todos estudam as Folhas d'*O Passo*.

Na Escola de Percussão Maracatu Brasil dou um curso livre com aulas semanais de duas horas de duração. Eu e o professor Mateus Xavier planejamos conjuntamente as aulas. As aulas têm rendido bastante e estão organizadas da seguinte forma: 20

min. para tocar, 40 min. para estudo individual, 20 min. para exercícios em roda, 20 min. para o estudo de tocar e 20 min. finais para novamente tocar.

Em minhas aulas particulares de pandeiro tenho usado *O Passo* e estou desenvolvendo um método de estudo (para meus alunos, mas também para mim mesmo) das sonoridades e dos ritmos brasileiros.

Outro aspecto importante que tem feito cada vez mais ricos os caminhos d'*O Passo* é o fato de professores de outras nacionalidades terem se aproximado e estarem realizando em seus países trabalhos que cada vez mais vão chamando a atenção. Neste sentido, há certamente um destaque para a presença d'*O Passo* nos EUA. No final de 2004, recebemos a visita do professor Frank Abrahams, diretor do Departamento de Educação Musical do Westminster Choir College (Princeton/NJ). Ele estava no Brasil para uma viagem de três meses conhecendo a educação musical das cidades do Rio de Janeiro, Porto Alegre e Recife. Antes mesmo do fim de sua viagem nos encontramos para fechar os detalhes de uma primeira ida aos EUA. Desde então vamos lá com regularidade para dar cursos de formação para graduandos, mestrands e professores formados. Em 2008 foi criada a OPUS (O Passo United States), uma organização composta por professores dos EUA com o objetivo de promover e divulgar *O Passo* naquele país. No início deste ano fomos convidados para dar uma palestra no Encontro Anual da MENC (Music Education Na-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

tional Conference). Vários professores nos EUA têm utilizado *O Passo* com grande sucesso. Alguns o escolheram como tema de suas dissertações de Mestrado. É o caso da professora Libby Montiel:

No momento estou escrevendo minha dissertação de Mestrado sobre *O Passo* e seu impacto na dinâmica cultural e sobre suas ampliações e restrições como uma ferramenta cultural. As raízes deste estudo remontam à minha primeira experiência com *O Passo* durante o verão de 2005, que positivamente impactou a forma pela qual me aproximei da Educação Musical. Isto me incitou a escrever um novo currículo de Piano/Percussão/ Teoria Musical para a Escola de Ensino Médio New Brunswick, que girava em torno da utilização diária d'*O Passo* para reforçar o desenvolvimento de habilidades musicais. Originalmente, eu estava bastante insegura com a componente de percussão d'*O Passo*, mas, na medida em que eu continuei a participar dos cursos d'*O Passo* e a ensinar o método, eu fiquei cada vez mais confortável não com a percussão, mas também com os exercícios rítmicos mais avançados. O currículo de Piano/Percussão/Teoria Musical foi ensinado na escola de 2005 a 2007 para estudantes com idades entre

14 e 20 anos. Em 2007 eu escrevi um novo currículo e incorporei *O Passo* em 33% dele. Este curso foi ensinado desde 2007 até o verão de 2008, quando eu deixei a escola para completar minha dissertação de mestrado.

A professora Amy Zakar é outra professora dos EUA que foi fortemente impactada pelo seu contato com *O Passo* em nossos cursos naquele país. Sobre sua experiência ela diz o seguinte:

Parafraseando Elliot, 'um grande currículo é um grande professor em ação'. Lucas Ciavatta é um grande professor cujo currículo deve ser visto em ação. Sua abordagem *O Passo* tem sido de grande ajuda para mim como professora e como musicista. Em julho de 2007, eu participei pela primeira vez de um curso d'*O Passo* e, em janeiro de 2008, uma outra vez. Eu fiquei tão tocada pela abordagem do professor Lucas que escolhi escrever minha dissertação de Mestrado sobre o processo de aprender *O Passo*, sendo eu uma professora dos EUA.

Percebi que *O Passo* tem várias semelhanças com Orff, Kodály e Dalcroze, e também que tem novos

e estimulantes elementos. Também percebi que a abordagem de Lucas Ciavatta é compatível com os nove Padrões Nacionais da MENC (Music Education National Conference), e pode ser facilmente adaptado para aulas de Música desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Ele funciona numa classe instrumental, coral ou de iniciação musical. Muitos fatores têm me impedido de viajar para o Brasil, assim eu fiquei emocionada ao saber que o professor Lucas Ciavatta poderia voltar seguidas vezes aos EUA. Seus cursos têm tanto aspectos reflexivos e intelectuais quanto componentes físicos, vocais e instrumentais. A experiência não tem preço, e professores vindos dos mais diversos caminhos podem encontrar aplicações práticas para *O Passo*.

É fundamental a ideia de que *O Passo* está vivo. Todo e qualquer professor que dele se aproxima, independentemente de onde venha, tem contribuído significativamente para o crescimento e o enriquecimento do método. Assim, apesar de tudo o que já foi construído, de todas as ferramentas criadas, de todos os procedimentos definidos, há, e sempre haverá, muito a ser feito, muito a ser compreendido. E isto é ótimo!

Referências bibliográficas

DALCROZE, E. J. *Rhythm, Music and Education*. London: The Dalcroze Society, 1967.

MONOBLOCO. Disponível em: < www.plap.com.br/monobloco >. Acesso em: 13 de março de 2009.

O PASSO. Disponível em: < www.opasso.com.br >. Acesso em: 13 de março de 2009.

ATIVIDADES MUSICAIS PARA SURDOS: COMO ISSO É POSSÍVEL?

Musical activities for the deaf: how can this be possible?

*Cristina Soares da Silva

*Graduada no curso de Licenciatura de Música da UNIRO-RJ.

Unindo sua experiência como tradutora para pessoas com deficiências auditivas e sua atuação como professora de música, desenvolveu sua monografia de final de curso pesquisando as possibilidades de ensino de música para pessoas com alto comprometimento auditivo.

E-mail: tininhasoares@hotmail.com

Material recebido em maio de 2009 e selecionado em junho de 2009.

RESUMO

Este artigo é o recorte de uma pesquisa para monografia de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em Música, na UNIRO. A pesquisa foi feita em uma escola municipal no Rio de Janeiro, buscando encontrar possibilidades de realização de atividades musicais com alunos surdos, que estão inseridos em classes *bilíngues* do ensino público. Este texto aborda, especificamente, o parâmetro da vibração usado para a realização das atividades musicais, aspectos de psicomotricidade necessários para o melhor desenvolvimento e empenho do aluno. Além disso, no contexto da sala de aula com alunos surdos da escola em estudo, pudemos observar qual a percepção e a visão que o surdo tem da música, a LIBRAS

e a língua portuguesa escrita como meio de comunicação entre o professor e o aluno surdo, realizando várias atividades. Os professores vivenciam na sala de aula a inclusão. A pesquisa busca traçar um caminho que o professor pode utilizar para melhor aplicar a educação musical na sala de aula. Com o intuito de aumentar o conhecimento nesta área, este trabalho pesquisa as possibilidades de educação musical no âmbito da surdez.

Palavras-Chave: atividades musicais. Surdez. Inclusão.

ABSTRACT

This article is part of a research monograph submitted to UNIRO as one of the requirements for a full degree in Art Education, qualifying in Music. The research was carried out at a municipal school in Rio de

Janeiro, seeking for opportunities for musical activities with deaf students in bilingual classes in public schools. This paper addresses, specifically, the parameter of the vibration used to perform musical activities, psychomotricity aspects needed for the student's better development and commitment. It was possible to observe the deaf student's conception of music, the use of the Brazilian Sign Language-LIBRAS and the written Portuguese language as means of communication between the teacher and the deaf students performing various activities. Trying to outline a way for the teachers to accomplish the best possible musical education in the inclusive classroom and in order to increase knowledge in this area, this work researches the possibilities of musical education in the context of deafness.

Keywords: Musical activities. Deafness. Inclusive education.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Atividades musicais para surdos é o tema da pesquisa que vimos desenvolvendo em uma turma de alunos surdos no Rio de Janeiro, em uma escola municipal. Regina Finck diz a respeito do papel da escola na vida do aluno surdo que:

A escola como uma instituição fundamental na construção da cidadania deveria, necessariamente, servir de modelo social e criar culturas que celebrem a diversidade, sejam inclusivas e sem preconceitos e/ou discriminação. Portanto, nada mais apropriado para a reversão da representação de que surdo não pode fazer e/ou participar de atividades musicais, do que oferecer estas atividades na escola. (FINCK, 2007, p. 32)

Interessamo-nos por este estudo devido à falta de material pedagógico-musical nesta área. Por sermos intérprete, percebemos a necessidade de material prático para aulas de música. Na escola municipal mencionada, realizamos atividades musicais semanais com duração de cinquenta minutos. Buscamos registrar as atividades em que os alunos tinham interesse, se divertiam e sentiam prazer. Assim pudemos perceber a visão que esses alunos tinham da música e a influência que ela podia exercer em seu cotidiano.

Como afirma Finck (2007, p.6): “Ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, mas possibilidade do homem como ser”. Porém, sempre quando falamos nesse tema, as pessoas costumam perguntar sobre a forma com a qual realizamos as atividades musicais com pessoas surdas, que tipos de atividades são desenvolvidas, como nos comunicamos, e, principalmente, qual a visão estética que os surdos têm da música. Mas para contextualizar essas atividades é preciso esclarecer quem são as pessoas surdas e quais as características dos alunos surdos da escola municipal onde as aulas de música estão sendo realizadas.

Segundo Ronice Quadros:

Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das expectativas visuais. (QUADROS, 2004, p.15)

A turma da escola municipal é bem distinta quanto à classificação de surdez. Cinco alunos são surdos profundos, ou seja, têm perda auditiva superior a 90 dB, e cinco têm perda leve ou média, ou seja, de 20

a 40 dB e de 40 a 70 dB, respectivamente. O propósito das atividades musicais é que sirvam tanto para surdos com perda leve quanto com perda profunda. Para isso, o parâmetro musical usado, ou seja, a referência para as aulas é a vibração.

Essa turma participa do programa de bilinguismo da rede municipal de ensino, que é um serviço especializado de natureza pedagógica, usando procedimentos e materiais específicos da área da surdez. Nesse programa, os alunos surdos participam de atividades pedagógicas em dois turnos: manhã e tarde. Em um turno, o aluno tem contato direto com a língua portuguesa escrita, já que convive em um universo onde a língua portuguesa é usada para comunicação da maioria da população. Em outro turno, o aluno é imerso no universo da surdez, tendo contato direto com a LIBRAS¹ e conhecendo aspectos da cultura surda². As atividades nesse programa seguem uma dinâmica de trabalho condizente com as dificuldades e necessidades dos alunos.

É importante ressaltar que todas as aulas de música são em LIBRAS. Uma das professoras do programa de bilinguismo, sendo pesquisadora na área da surdez e intérprete, ensina LIBRAS na classe, já que a maioria dos alunos não está inserida em comunidades surdas e não tem contato com a LIBRAS.

No aspecto vibratório, temos um exemplo espetacular de Helen Kel-

¹ Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. “Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”

² Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. (QUADROS, 2004, p.10)

Alguns aspectos são essenciais na execução de uma atividade musical. Quando os alunos não têm habilidades psicomotoras estabelecidas, é preciso trabalhá-las. Para o aluno surdo, outras questões são de extrema importância, já que seu parâmetro de percepção sonora é diferente do dos ouvintes.

apud HAGUIARA-CERVellini, 2003, p. 23)

Esta declaração de Helen Keller nos proporciona várias expectativas sobre a relevância que a música tem para a pessoa surda. Quais as sensações que ela sente ao se deparar com diferentes timbres? A música nos proporciona capacidades de afeto emocionais e intelectuais. Desse modo, é importante ressaltar o fato social e a cultura na qual está inserida. No contexto da música ocidental, o tonalismo é a fonte de referência para os diversos períodos dessa música. Ao se deparar com a música oriental, muitas pessoas estranham a sonoridade de instrumentos e vozes. Muitas vezes a música soa desafinada para elas, que estão acostumadas com o temperamento dos instrumentos. Daí, algumas pessoas classificam a música como sendo inadequada. No caso do aluno surdo, devemos buscar explorar e demonstrar os parâmetros e elementos musicais sem nos preocuparmos com o resultado imediato da estética que se fará presente.

ASPECTOS DA ATIVIDADE MUSICAL

Alguns aspectos são essenciais na execução de uma atividade musical. Quando os alunos não têm habilidades psicomotoras estabelecidas, é preciso trabalhá-las. Para o aluno surdo, outras questões são de extrema importância, já que seu parâmetro de percepção sonora é diferente do dos ouvintes. A professora de música para

alunos com necessidades especiais, Viviane Louro, propõe algumas áreas importantes que devem ser trabalhadas na sala de aula, já que todos passaram ou deveriam passar por fases de maturação do sistema cortical. A proposta é desenvolver aspectos relacionados à psicomotricidade, que classifica como sendo “a relação entre os aspectos psicológicos emocionais, a cognição e a ação motora frente às fases do desenvolvimento do ser humano desde a fecundação até o fim de sua vida” (LOURO, 2004, p. 54). Alguns dos aspectos que envolvem o desenvolvimento psicomotor são:

1) Esquema e imagem corporal: “É a maneira de perceber, através das sensações, seu próprio corpo; é o identificar e saber nomear as diversas partes do corpo” (LOURO, 2004, p.56). Mesmo que o aluno surdo saiba localizar as partes do corpo, é possível que em uma fase inicial, em classe de alfabetização, ele não saiba o sinal em LIBRAS que corresponde às diversas partes. Sendo assim, o professor de música pode preparar uma atividade que use as partes do corpo e aproveitar para sinalizar.

2) Expressão corporal:

Todo o movimento, desde o mecânico até o simbólico, contém sempre uma grande carga expressiva. Quando alguém simplesmente caminha, fica em pé, toma assento, deita-se ou gira, torna manifesta sua idade, seu caráter, seu estado de saúde, de ânimo, sua inteligência ou cultura. (LOURO, 2004, p. 56)

ler, surdo-cega americana que não encontrou barreiras para realizar seus sonhos. Tornou-se uma célebre escritora, filósofa e conferencista. Hellen, em um dos seus livros, descreve a sensação que teve com uma música tocada ao violino:

[...] Godowsky tocou para mim. Com a mão no piano, enquanto executava um noturno de Chopin, senti-me transportada, num tapete mágico, para uma ilha tropical, num desses mares misteriosos de Conrad. (KELLER,

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Com estes aspectos bem desenvolvidos, o âmbito de atividades musicais aumenta, proporcionando maior profundidade nos conceitos musicais que podem ser aprendidos. Realizando bem uma atividade musical, tanto o professor quanto o aluno surdo se sentem satisfeitos e motivados para continuar o trabalho musical e a apreciação da música.

Essa é mais uma etapa de que o professor de música precisa estar ciente. Pelo fato de o surdo ter uma língua gesto-visual, é comum, através da visão, perceber tudo o que está acontecendo ao redor, e as devidas mudanças que ocorrem na aparência física de pessoas, objetos, lugares, etc. Dessa forma, também usará sua expressão para possíveis dúvidas, esclarecimentos e realização de atividades.

3) Lateralidade: “Eixo imaginário que divide o corpo em duas partes semelhantes, mas que não são iguais (consciência de direção – direita/esquerda)” (LOURO, 2006, p. 57). As atividades realizadas em grupo, no caso da turma observada, comprovaram que os alunos necessitam da noção de lateralidade para um melhor resultado direto na proposta feita pelo professor.

4) Noção espacial: “Orientação do mundo exterior referindo-se primeiramente ao eu, depois a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento” (LOURO, 2006, p. 57). Normalmente os alunos surdos têm este aspecto muito desenvolvido, já que lidam sempre com o visual.

5) Noção temporal: “Capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos: antes, depois, durante” (LOURO, 2006, p. 57). É sempre válido sistematizar as atividades realizadas em sala de aula para o aluno entender a ordem dos acontecimentos e o resultado final de cada atividade.

6) Tônus: “É o princípio organizador de toda atividade: contração e

alongamento dos músculos, estado de tensão/distensão das vísceras. É a partir do movimento que o indivíduo descobre, utiliza e controla seu corpo” (LOURO, 2004, p. 56).

Com estes aspectos bem desenvolvidos, o âmbito de atividades musicais aumenta, proporcionando maior profundidade nos conceitos musicais que podem ser aprendidos. Realizando bem uma atividade musical, tanto o professor quanto o aluno surdo se sentem satisfeitos e motivados para continuar o trabalho musical e a apreciação da música.

Um exemplo de atividade realizada na escola teve como conteúdo o timbre, com a intenção de observar como é feita essa distinção pelos surdos. Para nós ouvintes, timbre significa a qualidade ou o *colorido* de um som. De acordo com Loureiro e Paula,

As variações de timbre são percebidas, por exemplo, como agrupamentos de sons tocados por um mesmo instrumento musical, ou falados por uma mesma pessoa, mesmo que estes sons possam ser bem distintos entre si, de acordo com sua altura, intensidade ou duração. (LOUREIRO; PAULA, 2006, p. 58)

Com esta proposta, os alunos sentaram-se em volta de uma mesa onde havia vários objetos como garrafa de vidro, pote de plástico e de metal, e caixa de madeira. Nem todos conheciam os sinais da LIBRAS correspondentes aos objetos e ao material de composição destes. Então, antes da atividade, fize-

É possível o desenvolvimento de outras atividades na área de educação musical com alunos surdos, feitas as adaptações necessárias ao conteúdo que se deseja trabalhar. Esta pesquisa procurou demonstrar que, efetivamente, o aluno surdo é receptivo a este tipo de atividade musical, cabendo a nós, professores, criar as condições necessárias ao trabalho, oportunizando outras vivências.

mos os sinais de cada objeto e dos materiais dos mesmos. Após essa prévia, com uma baqueta tocamos em cada objeto. Os alunos ficaram com as mãos em cima da mesa para sentir a vibração de cada objeto. Depois dessa fase de conhecimento

da produção sonora de cada objeto e da vibração, os alunos colocaram uma venda nos olhos. Um aluno específico se prontificou a tocar os objetos com a baqueta enquanto os outros, com as mãos na mesa, respondiam fazendo o sinal do objeto

que estava sendo tocado. Então, um a um, os alunos foram dizendo, com a venda nos olhos, qual objeto estava sendo tocado e consequentemente qual o material daquele objeto. Após fazer o sinal do objeto o aluno tirava a venda para conferir se tinha acertado. Grande parte dos alunos acertou os objetos. Essa atividade poderá ser ampliada posteriormente, utilizando-se instrumentos musicais.

É possível o desenvolvimento de outras atividades na área de educação musical com alunos surdos, feitas as adaptações necessárias ao conteúdo que se deseja trabalhar. Esta pesquisa procurou demonstrar que, efetivamente, o aluno surdo é receptivo a este tipo de atividade musical, cabendo a nós, professores, criar as condições necessárias ao trabalho, oportunizando outras vivências.

Referências bibliográficas

QUADROS, R. M. de. *O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa*. Brasília, MEC, 2003.

HAGUIARA-CERVELLINI, N. *A Musicalidade do surdo: representação e estigma*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

LOURO, V. dos S.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, São Paulo: Editora do Autor, 2006.

FINCK, R. Surdez e música: será este um paradoxo? In: *XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, Mato Grosso do Sul, 2007.

LOUREIRO, M. A.; PAULA, H. B. de. Timbre de um instrumento musical: caracterização e representação. *Per Musi: Revista Acadêmica de Música*, Belo Horizonte, n.14, p. 57-81, 2006.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

O SURDO, A DANÇA E A MÚSICA

The deaf, the dance and the music

*Maria Auxiliadora Buscacio Gonçalves

*Professora do ensino fundamental e médio do INES. Professora de dança de salão do INES, tendo criado em 1996 o Projeto Dançando o Silêncio. Professora do Centro de Dança Jaime Arôxa. Professora de Língua e Literatura Francesa, graduada pela Université de Nancy e licenciada pela UERJ.

E-mail: dancecomdorinha@hotmail.com

Material recebido em abril de 2009 e selecionado em maio de 2009

RESUMO

Este artigo descreve a ação do professor de surdos no projeto pedagógico *Dançando o silêncio*, do ensino da dança de salão. O projeto é desenvolvido no Instituto Nacional de Educação de Surdos, desde 1996 até hoje. Descreve o processo de aprendizagem do ritmo e as possibilidades de percepção da melodia pelo surdo profundo. Visa a sua inclusão social através de uma atividade altamente motivadora.

Palavras-chave: Surdez. Ritmo. Educação.

ABSTRACT

This article describes the pedagogic action in the project called SILENT DANCING, which has been taking place at the Instituto Nacional de Educação de Surdos since 1996, with the objective of teaching ballroom dancing to deaf students. The work describes the rhythm learning process and the possibilities of music perception by the profound deaf person in a project which aims at his social inclusion through a highly motivating activity.

Keywords: Deafness. Rhythm. Education.

Observo o baile. Que relação ocorre entre som-silêncio-movimento na dança do surdo? E na do ouvinte? E na dos dois?

A dança de salão surge como um poderoso agente de comunicação e de inclusão social. Ignorando preconceitos, resulta, para os dançarinos, numa nova leitura de si mesmos e de seu papel na sociedade. Isso se dá porque promove e estimula a participação numa atividade profundamente compartilhada e já tradicionalmente existente nas comunidades: forrós, pagodes, reuniões sociais, bailes e festas, onde as pessoas se reúnem ao som de música... e, conseqüentemente, de dança. Na medida em que ela não se realiza sem a concorrência de, pelo menos, duas pessoas, a dança de salão oportuniza a comunicação. Além disso, pela sua forma de expressão característica, estabelece, de imediato, trocas que estimulam a integração social, pois exige o contato físico obrigatório (os casais se enlaçam), imediato (a primeira atitude do casal é o toque) e duradouro (perdura durante toda a música).

E porque o dançarino não se diverte sozinho, ele se vê obrigado a

dividir o seu prazer na construção, a dois, de um mesmo movimento. Nesse momento, ele precisa tomar consciência do outro, respeitar-lhe as diferenças e valorizar as próprias possibilidades, dividindo também as dificuldades, numa situação social bastante motivadora: a dança. Aproveitar essa disponibilidade e estimular uma mudança no comportamento (do surdo e do ouvinte) alavanca, como decorrência, uma profunda intervenção social na integração do surdo e na construção de uma sociedade menos preconceituosa.

DANÇANDO O SILÊNCIO

Em 1996, apresentamos ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) o projeto *Dançando o silêncio*, porque a dança já se mostrava, nas atividades das nossas aulas de linguagem, como eficiente recurso pedagógico de contextualização, promovendo melhor desempenho dos alunos na compreensão de situações-problema. Imediatamente eles se motivavam a um aprofundamento na busca de diferentes soluções, o que resultava no desenvolvimento de um espírito crítico formador de opiniões.

Os dois anos que se seguiram foram de observação e experimentação, buscando sensibilizar indiscriminadamente todos os alunos do INES, oportunizando o acesso às aulas e expondo o maior número deles ao contato com a dança de salão.

Com a posterior criação de oficinas de dança, que contavam, também, com a participação da comunidade ouvinte, de ex-alunos e de associações de surdos, o público-alvo se ampliou.

COMO ENSINAR?

Como ensinar a ensinar surdos profundos a dançar? Como preservar sua espontaneidade, sem inibir sua expressão criativa? E, ainda, como estimulá-los e encorajá-los a manifestarem seus sentimentos através da dança, atividade teoricamente reservada a ouvintes? Como, além disso, processar essas dúvidas e tirar proveito delas na ação pedagógica de inclusão social do surdo? Compreender esse processo impõe mais dúvidas do que certezas.

Este projeto aponta para uma ação pedagógica do professor, que percorre, com o surdo, um caminho de mão dupla no processo ensino-aprendizagem, de intensa pesquisa e muita experimentação.

Para ensinar o surdo a dançar é indispensável acumular a atividade de aprender a dançar com a de aprender a ouvir. Em outras palavras, há que se realizar a estimulação auditiva, tornando funcionais os resíduos sonoros percebidos na música e associá-los aos movimentos específicos de cada ritmo. As atividades de estimulação auditiva se baseiam no método audiofonatório do Dr.



Perdoncini. Por meio dele o aluno fica exposto a todo tipo de estímulo sonoro, demonstrando que percebe a presença e ausência de som. A continuação sistemática do processo promove a percepção e o reconhecimento de três parâmetros do som: duração, intensidade e frequência.

O corpo do dançarino deve estar preparado para executar os movimentos da dança. A prática pedagógica para atingir essa meta foi facilitada por observar, na sua realização, uma dinâmica que considerou quatro grandes aquisições:

- 1- consciência do próprio corpo;
- 2- percepção do outro;
- 3- relação espaço-temporal;
- 4- expressão corporal.

Durante a dança de salão, o dançarino realiza seu deslocamento (1), considerando o movimento do parceiro que o acompanha (2) e o espaço que pode ocupar sem interferir no movimento/tempo dos outros casais (3).

A criatividade na expressão corporal (4) de uma resposta resulta do que se apreendeu dessas relações, não apenas associadas à dança ou à música, mas diretamente ligadas ao sentimento que se pretende comunicar.

O quadro acima resume a ação pedagógica do projeto, que combina a aprendizagem do movimento e a aprendizagem da audição.

Criado o movimento a partir

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

de uma divisão rítmica, harmonizar a marcação desse ritmo com a percepção auditiva e percussão percebida é a base desse trabalho. Para executá-lo, é fundamental conhecer o processo de *aprender a ouvir*; ou seja, o aproveitamento de todo resíduo auditivo, tornando-o fun-

cional (no caso da dança, a associação som-movimento).

Sabemos que na comunicação a compreensão antecede a expressão. Criar situações de aprendizagem que facilitem ao surdo compreender o que pretende comunicar – ou seja, vivenciar o sentimento para con-

seguir expressá-lo pelo gesto, pelo movimento, enfim, pela dança – é um desafio para o professor. E essa expressão será tanto mais criativa quanto numerosos forem os recursos de autoconhecimento decorrentes da vivência com a dança e a música.

Não menos importante é entender que, para ouvir, recorremos ao sentido da audição, mas, na realidade, é o corpo inteiro que participa do processo, que cria uma expectativa e assume as expressões, posturas e movimentos, segundo o interesse que a mensagem desperta e os traços pessoais do ouvinte que registra, no próprio corpo, as emoções associadas a esse movimento, de forma absolutamente particular. Separar as etapas do processo (como no quadro anterior) serve apenas como mais um recurso para o entendimento de um vivência que é inteira, plena – a dança. Assim, há que pensá-la numa situação dinâmica de aprendizagem, compreendida como sugere o gráfico a seguir, como círculos concêntricos, pulsantes, que se interpenetram e se movimentam, lendo-se em vermelho a expressão corporal e em azul a percepção sonora.

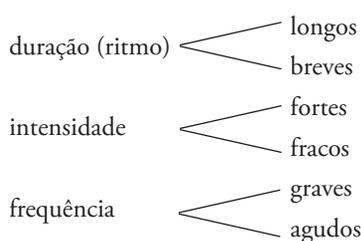
Aprendendo a ouvir música

1 - A consciência do próprio corpo

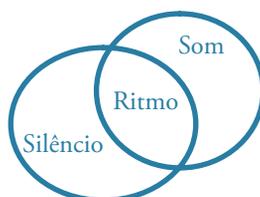
Estimulação auditiva

- consciência do mundo sonoro

- presença / ausência



1 - Ritmo



2 - Percepção do outro

3 - Relação espaço-temporal

Estimulação auditiva

- atenção auditiva

- memória auditiva

- localização auditiva

- discriminação auditiva

4 - Expressão corporal

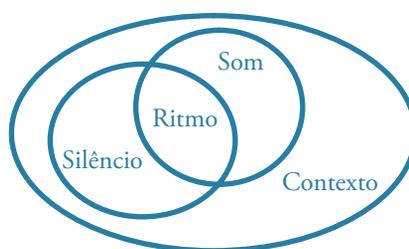
- sentidos

- sentimentos

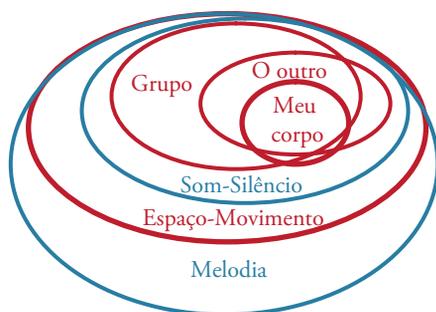
- compreensão

- expressão

2 - Melodia



A compreensão antecede a expressão



Consciência do próprio corpo

Percepção do outro

Relação espaço-temporal

Expressão corporal

DANÇA

PERCEBENDO O RITMO

A música é a arte de expressão que utiliza o som, através da combinação de notas musicais. Nota musical é o termo empregado para designar o elemento mínimo de um som, formado por um único modo de vibração do ar. A cada nota musical está associada uma frequência que é medida em Hertz (Hz).

Uma sucessão de notas musicais organizadas, variando de acordo com a duração, intensidade e frequência, compõe a melodia, que, por

sua vez, está subordinada a um ritmo. A aprendizagem do ritmo pelo nosso aluno surdo acontece, principalmente, durante a estimulação auditiva, nos exercícios de presença e ausência do som. O aluno surdo que não recebe, sistematicamente, essa estimulação, busca perceber a música através das vibrações provocadas no corpo pelo estímulo sonoro, agregando mais um elemento de referência para a dança. Nesse sentido, encontramos, na literatura especializada, uma alusão ao Sound-Perceptive Method, que “trabalha tanto a audição pelos canais auditivos quanto a percepção das vibrações por todos os meios possíveis, objetivando levar o deficiente auditivo a viver tanto quanto possível no mundo sonoro”.

Alguns autores (GUBERINA, 1954) indicam a música e o trabalho corporal como terapia. Por seu método verbo-tonal, avalia individualmente o campo ótimo de frequências e associa a percepção desses sons à estimulação rítmica. Esse método visa, principalmente, a produção da fala, mas trabalha movimentos do corpo inteiro, fornecendo valiosos recursos pedagógicos para a aprendizagem da dança. Seu método desenvolve o ritmo corporal (movimentos corporais ensinados visando a vocalização) e o ritmo musical, pelo qual são ensinadas estruturas rítmicas visando o desenvolvimento do ritmo. Mais tarde, em 1986, Cervellini acrescenta que “o ritmo e a entonação se encontram em campos de frequências baixas, especialmente percebidas pelo corpo humano, que servem de base para o ritmo e a melodia da fala”. Ainda nessa época, alerta que já é tempo de “reconhecer e promover o desenvolvimento das habilidades musicais do

deficiente auditivo e deixar de enfatizar suas inabilidades”.

ESCOLHENDO O SOM

Por definição, som é um conjunto de ondas que se propagam no ar a uma determinada frequência: se estiverem na faixa de 20Hz a 20.000Hz, o ouvido humano vibra à mesma proporção, captando essa informação e produzindo sensações neurais. Quando as ondas são de frequência bem baixa, aproximadamente entre 20Hz e 100Hz, soam em nossos ouvidos de forma grave. Em frequência elevada (por exemplo, acima de 400Hz), soam de forma aguda.

Percepção auditiva compreende a transformação do sinal acústico em informação útil. Surdo é o indivíduo que tem um déficit dessa percepção, não sendo capaz de fazer o uso perfeito desse sinal. Couto Lenzi (1989) afirma que “[...] em geral, uma surdez profunda atinge as frequências agudas, permanecendo apenas as graves, na maioria das vezes, só até 1.000Hz. Dessa forma, devem-se procurar sons que tenham frequências mais graves, de 250Hz, por exemplo, em oposição a outros com 1000Hz (instrumentos de percussão, apitos, diapasão, etc.).

Nos instrumentos de percussão (o bongô, a bateria e o pandeiro), o que vale para a música é o ritmo, e não a melodia. Os sons desses instrumentos dependem da vibração da película flexível em que se bate, com baquetas ou com as mãos. Como instrumentos de ritmo, os tambores produzem sons que diferem radicalmente dos produzidos por instrumentos mais melódicos. Um bumbo (ou zabumba) e uma

tuba, por exemplo, produzem sons de muito baixa intensidade. Mas a tuba toca uma nota musical definida matematicamente, ao passo que o som do bumbo é mais explosivo do que melódico.

Cabe, mais uma vez, lembrar que não apenas nossos ouvidos escutam e que nosso corpo é uma verdadeira caixa de ressonância. A percepção da percussão e dos sons de baixa frequência é imediata e, até mesmo, involuntária. O ser humano não pode impedir as modificações fisiológicas e comportamentais do próprio corpo, ao ouvir o som de uma batucada (embora nem sempre saia dançando).

O surdo possui também esse impulso quando percebe a percussão, mesmo que não reconheça o estímulo grave que lhe chega aos ouvidos por via aérea, apenas porque não aprendeu a ouvir, e, portanto, esse som ainda não lhe é útil.

PERCEBENDO A MELODIA

Na música, é a melodia que escreve a história. É ela que nos emociona, que evoca os sentimentos... Poderia o surdo profundo perceber a melodia? De que forma facilitar essa importante vivência, indispensável instrumento para a construção de uma forma de expressão corporal criativa, nos movimentos da dança?

Um dos recursos que se mostrou eficaz foi equalizar o som das músicas, privilegiando os graves, a fim de facilitar sua percepção pelos surdos. Funciona no sentido de estimulação auditiva, pois, embora resulte na deformação do som, dá significado ao estímulo, permitin-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

do outras importantes aquisições: atenção, memória, localização, discriminação auditiva, etc.

A pesquisa de um repertório que possibilitasse ao surdo uma vivência auditiva com a melodia resultou no estudo da qualidade do som de diferentes instrumentos. Era necessário selecionar um instrumento que produzisse um som de frequência baixa e que não fosse de percussão, pois a busca visava a produção de um som que durasse, que fosse contínuo.

Borel-Maisonny, em *Les troubles du langage de la parole et de la voix chez l'enfant*, esclarece que

a criança aprenderá a discernir um som forte de um som fraco, um som contínuo de um ruído interrompido; dar-se-á a ela a idéia da forma do ruído, do uníssono, da discordância, do grave e do agudo, de uma curva

melódica e, também do ritmo. Tudo isso será traduzido em movimentos, em imagens e em símbolos descritivos. É preciso levar a criança surda a conceber tanto mais ricamente os sons quanto pobre e truncada for sua sensação sonora. (BOREL-MAISONNY, 1986, p. 25)

De todos os instrumentos de corda pesquisados, o contrabaixo mostrou-se o instrumento maior e de registro mais grave. Na orquestra, pelo seu registro extremamente grave, raramente possui uma função solística. Sua função é principalmente a de preenchimento dos graves. Piazzolla, entretanto, promove o contrabaixo como instrumento de solo, compondo belíssimas melodias, que permitiram ao surdo profundo a singular, emocionante e inesquecível experiência de *ouvir* o quarteto Quatrotran-

go interpretando *Contrabajissimo* e o quarteto Peucotango interpretando *Contrabajando*.

A partir dessa experiência, tornaram-se claras as convicções de Cervellini (1986, p. 23) que, no seu livro *A musicalidade do surdo: representação e estigma*, faz uma adaptação de sua tese de doutorado e de suas pesquisas sobre a possibilidade de o surdo ser, também, um ser musical, sinalizando, ainda, que “o surdo deve ser privilegiado com a música ao invés de privado dela por ‘não ouvir’”.

Dessa forma, não se poderia imaginar o que não se demorou a constatar: os alunos surdos nas academias e bailes, perfeitamente integrados, sendo, não raras vezes, preferidos aos pares ouvintes, pela sua criatividade de movimentos e surpreendente desempenho técnico no domínio da divisão rítmica da música.

Referências bibliográficas

BARIL, J. *La danse moderne d'Isadora Duncan à Twyla Thard*. Paris:Vigot, 1977.

BERGE, Y. *Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BOREL-MAISONNY, S.; LAUNAY, C. *Les troubles du langage de la parole et de la voix chez l'enfant*. Paris: Masson, 1986.

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

_____. *A musicalidade do surdo: representação e estigma*. São Paulo: Moraes, 1986.

COUTO, A. *Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo*. Rio de Janeiro: Aula Editora, 1988.

FUX, M. *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1983.

GONÇALVES, M. A. B. Dançando o silêncio. *Revista Espaço*, n. 12, p. 12, Rio de Janeiro, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. *As relações com o outro na criança*. Tradução: José Carlos Lassi Caldeira e José Américo de Miranda. Belo Horizonte: SEGCP, Imprensa Oficial, 1884.

VAYER, P. *Linguagem corporal: a estrutura e a sociedade de ação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/09

III

COTIDIANO ESCOLAR: ESPAÇO E TEMPO ONDE AS PRÁTICAS DOCENTES SÃO FORJADAS E O PROFESSOR APRENDE O SEU OFÍCIO?

Daily school life: time and space where pedagogical practices are forged and the teacher learns his job?

*Geise de Moura Freitas

*Especialização em Psicopedagogia (UFRJ).

Professora do 1.º segmento do ensino fundamental do CAP/INES.

E-mail: geise19666@yahoo.com.br

Material recebido em março de 2009 e selecionado em abril de 2009

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência de uma professora egressa da rede pública de ensino do Rio de Janeiro que passou a lecionar numa Escola Especial na educação de surdos. A professora relata que, em virtude da falta de especialização na área da surdez, de um ensino precário no curso normal, da falta de uma orientação consistente e de nenhuma proficiência na Língua Brasileira de Sinais, teve que desenvolver estratégias de sobrevivência profissional a fim de suprir as deficiências iniciais de sua formação docente. Assim, vem construindo toda a prática pedagógica baseando-se nas demandas do cotidiano escolar e na formação em serviço, voltando-se para, a partir de um olhar crítico, investigar a sua própria prática, relacionando-a aos referenciais teóricos que as embasam e legitimam, procurando dessa forma melhorar sua atuação em sala de aula, a fim de proporcionar aos seus alunos, principalmente, a

apropriação de estratégias de leitura e escrita que os habilitem a uma verdadeira inclusão na sociedade. A professora também demonstra estar ciente da dupla função que a contemporaneidade impõe ao professor: o desenvolvimento de competências que o instrumentalize para a promoção de um ensino de qualidade e o compromisso com as questões sociais que perpassam a instituição escolar.

Palavras-chave: Educação Geral. Educação Especial. Cotidiano Escolar. Formação em Serviço.

ABSTRACT

This paper is an experience report from a teacher who used to work at a public school in Rio de Janeiro and is now teaching at a Special Education School for the deaf. The teacher reports that because of her lack of expertise in the area of deafness, poor formation at the Curso Normal (Middle Education Level dedicated specifically to the education of pre-school and primary school teachers), absence of consistent

orientation and no proficiency in the Brazilian Sign Language, she had to develop strategies for her professional survival in order to compensate for the deficiencies of her initial teacher training. Thus, she has built her pedagogical practice based on the demands of the daily school life and during the in-service training, trying to investigate her own practice, comparing it, from a critical point of view, to the theoretical references that might supply some foundations and legitimize it. This way, she has attempted to improve her performance in the classroom in order to provide her students, principally, with the appropriation of strategies for reading and writing to enable them to a real inclusion in society. The teacher also demonstrates her awareness of the dual role that contemporaneity imposes to the teacher: the development of competences for the promotion of good quality education and commitment to the social issues that permeate the school institution.

Keywords: General Education. Special Education. School Routine. In-service Training.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Agosto de 1993. 1º dia de aula no Instituto Nacional de Educação de Surdos de uma professora do ensino básico, egressa da rede regular de ensino público do município do Rio de Janeiro. Classe de alfabetização, sete alunos com surdez profunda. Pensamento recorrente da professora: - O que faço agora?

Assim começou minha trajetória (saga?) no ensino especial, educação de surdos. Em comum com a realidade educacional anterior, havia o fato de que meus atuais alunos também pertenciam às camadas mais desfavorecidas da sociedade e a baixa expectativa de seus pais, que não vislumbravam na escola um local imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de seus filhos, e sim um recinto “mais ou menos” seguro onde poderiam deixá-los

Alguns autores que realizam seus estudos sobre o processo de socialização profissional dos docentes destacam que o início da carreira constitui um importante momento de sobrevivência, descoberta e grande aprendizado.

para que pudessem realizar suas atividades cotidianas.

Portanto, o *choque* que tive ao ingressar na educação especial não foi devido a um estranhamento quanto ao sistema educacional público (já estava imersa nessa realidade há sete anos, atuando no 1º segmento do Ensino Fundamental), mas ao empecilho inicial de comunicação que toda pessoa apresenta ao se deparar com outras que falam uma língua diferente da sua, no caso, a LIBRAS.

É importante mencionar que o concurso que prestei para ingressar no quadro de professores efetivos do INES não exigiu o conhecimento de LIBRAS. Como consequência, entrei para a sala de aula completamente despreparada e desesperada! E quando tal situação acontece, invariavelmente a qualidade do ensino fica seriamente comprometida. E isso acontece tanto no ensino regular, quanto no especial.

Bueno, consciente das limitações do sistema educacional público brasileiro, faz a seguinte constatação:

Não é só a Educação Especial que tem excluído uma parcela significativa do seu alunado sob a alegação de que devido às características pessoais, esses alunos não têm condições de receber o mesmo nível de ensino que os considerados normais. As práticas desenvolvidas na escola pública brasileira têm gerado exclusão escolar na maioria dos alunos - os pobres, incluindo os deficientes. (BUENO, 1999, p.7)

Assim, somada a nenhuma proficiência em LIBRAS, estava a minha precária formação no curso

normal que, de um modo geral, deu ênfase aos conhecimentos filosóficos, antropológicos, políticos e históricos da educação sem a preocupação de articulá-los ao contexto real de uma sala de aula, onde as demandas do cotidiano escolar são a antítese do que o professor espera encontrar.

Alguns autores que realizam seus estudos sobre o processo de socialização profissional dos docentes destacam que o início da carreira constitui um importante momento de sobrevivência, descoberta e grande aprendizado. Embora eu já tivesse sete anos de exercício no magistério, o início de meu trabalho no INES constituiu, de fato, um novo *momento inicial* de minha carreira, no qual posso identificar as características descritas por Huberman:

O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos [...]. (HUBERMAN, 2000, p. 39)

Foi dessa maneira que entrei em sala de aula: empreendendo um esforço hercúleo a fim de fazer a complexa relação entre teoria e prática. A esse respeito, Garcia soube expressar com clareza o que a maioria dos professores, como eu, anseiam: que a prática pedagógica legítima a teoria estudada, e não o contrário...

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/09

113

Nós estamos defendendo a prática como lócus de teoria em movimento, uma teoria que se atualize a cada dia pelos desafios que o cotidiano coloca, e denunciando que uma teoria firmada em certezas não pode dar conta da complexidade da realidade. (GARCIA, 2001, p. 26)

Recorrendo à teoria, encontrei na faculdade de fonoaudiologia e na especialização em psicopedagogia preceitos que supostamente dariam conta das especificidades do processo de aprendizagem de qualquer indivíduo, inclusive dos surdos.

Os autores estudados afirmavam categoricamente que, para um indivíduo conseguir aprender a ler e a escrever, necessita obrigatoriamente construir um conhecimento de natureza conceitual: o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

O trabalho do professor ao tratar do ensino da leitura/escrita, especificamente da linguagem escrita, que necessita de um maior grau de elaboração mental, não poderá prescindir de bases psicopedagógicas. E estas estarão implícitas no conhecimento que as crianças possuem acerca das hipóteses que formula sobre o sistema de representação escrita e irão denotar a capacidade reflexiva que possuem no enfrentamento de situações que irão desafiar-las cognitivamente. (CURTO, 2000, p. 27)

Mas o que eu poderia supor acerca do processo de levantamento de hipóteses sobre a escrita daquele meu aluno com surdez profunda? Essa era uma questão crucial para o desenvolvimento de meu trabalho

e, para tal, era imperioso que eu fizesse uma investigação de minha própria prática pedagógica. Eu era o próprio objeto da pesquisa e isso soava tão estranho para mim! Precisava descobrir se as atividades que desenvolvia em sala de aula estariam ou não propiciando que meu aluno elaborasse hipóteses quanto à leitura e à escrita da língua portuguesa. Mas como fazer pesquisa sem uma orientação adequada e sem o apoio de programas de mestrado e doutorado, por exemplo? Até que ponto o conhecimento experiencial seria válido numa sociedade que não o qualifica como científico?

Essa era uma questão crucial para o desenvolvimento de meu trabalho e, para tal, era imperioso que eu fizesse uma investigação de minha própria prática pedagógica. Eu era o próprio objeto da pesquisa e isso soava tão estranho para mim!

Valorizando o saber experiencial do professor, Tardif assinala que:

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e competência profissionais; pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2007, p. 96)

Assim, acreditando na importância desse saber, e na falta dos referidos apoios, fui procurar meus pares, profissionais que, como eu, não estavam acomodados por serem servidores públicos federais e, sim, incomodados por serem *professores* que estavam, no momento, prestando um desserviço à sociedade, na medida em que suas atuações em sala de aula não estavam satisfatórias do ponto de vista pedagógico e, pelo contrário, estavam contribuindo para a produção de analfabetos funcionais.

Motivados e dispostos a mudar essa situação, começamos a implementar estudos que levassem a uma reflexão mais aprofundada sobre as nossas propostas pedagógicas e, diariamente, discutíamos sobre a natureza das atividades que eram oferecidas aos alunos, nos perguntando sempre quais eram os objetivos a serem alcançados e quais as estratégias que seriam mais adequadas para esse fim.

Tentávamos entender os motivos pelos quais algumas atividades favo-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

reciam a aprendizagem dos alunos e outras, não. Na verdade elaborávamos mais hipóteses do que conclusões consistentes. E isso nos frustrava imensamente, mas também nos motivava para seguirmos em nossa busca por conhecimentos.

Concomitantemente à análise da prática pedagógica, procurávamos autores que apresentassem uma visão diferenciada da surdez, visto que, intuitivamente, descartávamos a visão terapêutica por acharmos que não se prestaria a um trabalho de escolarização.

Igualmente importante nesse processo de construção de uma prática pedagógica que contemplasse as especificidades e singularidades dos alunos surdos, estava a interação com eles desenvolvida em sala de aula, o que nos possibilitava adquirir uma competência comunicativa que era exigência para a negociação dos conteúdos curriculares.

Assim, foi na mesclagem de culturas, na hibridização, que meus alunos tornaram-se parceiros da prática pedagógica e, como consequência, minha autoestima como professora aumentou, e com ela, também, a responsabilidade quanto à aprendizagem e não aprendizagem de meus alunos.

Aos poucos, eu e meus pares já conseguíamos explicar teoricamente o que fazíamos em sala de aula: trabalhávamos com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, de Vygotsky, e enquadrávamos nossa prática pedagógica na perspectiva sociointeracionista, na qual o indivíduo é reconhecido como um ser social, situado no contexto sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, “a aprendizagem é

um processo essencialmente social, onde a linguagem tem um papel de destaque na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis” (VYGOTSKY, 1987, p. 93).

Outro fator que também nos ajudou a compreender e construir nossa prática foi o fato de a instituição oferecer alguns cursos de formação em serviço. Um desses cursos em especial, ministrado pela Professora Dr.^a Alice Freire, nos ajudou a legitimar a especificidade de nosso papel docente: ensinar o português como segunda língua, utilizando a LIBRAS como língua mediadora para atingir esse fim. Segundo essa professora

Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a de sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada. (FREIRE, 1998, p.48)

A consequência imediata desse conhecimento foi o de mudar inteiramente nossa visão de aprendizagem. Agora não poderíamos tratar de *alfabetização* de surdos, e sim de aquisição de uma segunda língua (português na modalidade escrita).

Dessa maneira, ensinar a língua portuguesa ao aluno surdo não poderia consistir numa simplória adaptação do ensino dos ouvintes. As metodologias eram completamente incompatíveis, não se tratando só de uma questão de mudar estratégias de ensino. Esse trabalho, o de ensinar o português como uma segunda língua, requer

uma constante reflexão, já que não podemos negar nossa condição de professores ouvintes e que a cultura da língua majoritária encontra-se arraigada em nossos pensamentos e ações. Mudar esse comportamento exige um esforço diário que não é nada fácil de ser executado.

Contudo, apesar de conseguir fazer algumas conjecturas a respeito de minha prática pedagógica, comungar da nova visão de aprendizagem e implementar esforços para construir uma metodologia de ensino para surdos que seja adequada às suas especificidades, ainda necessito continuar a investigar minha prática.

Por isso, foi com muito entusiasmo que ingressei, em 2008, no Grupo de estudos e pesquisas sobre a profissão docente (GEPROD), no ISBE/INES, coordenado pela Prof.^a Dra. Maria das Graças C. de Arruda Nascimento. A pesquisa que está sendo realizada por esse grupo se intitula *Os desafios da profissão docente na contemporaneidade e suas implicações em projetos de formação inicial* e tem por finalidade levar os seus participantes (alunos do curso de Pedagogia do Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE) e professores das séries iniciais do ensino fundamental do CAP/INES) a refletirem sobre a profissão docente, analisando as demandas que advêm do exercício do magistério, e melhorar e aproximar os currículos que formam os educadores de discentes surdos às circunstâncias peculiares que se desenrolam nas salas de aula.

As investigações feitas no GEPROD estão contribuindo sobremaneira para um maior entendimento sobre as formas de viver a

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/09

115

profissão docente nos dias de hoje, quando as demandas da vida social impõem uma mudança de paradigma na educação e colocam em xeque a verdadeira natureza do trabalho do professor. Fanfani (2007) traduz essa tensão de identidade vivida pelos professores na contemporaneidade como uma falta de clareza quanto ao que a sociedade espera deles: se é o domínio de competências técnicas instrumentais ou o compromisso com as causas sociais. O autor também pondera sobre a necessidade de o professor aceitar o desafio que se impõe e conjugar o modelo técnico com o social.

Além de nos debruçarmos sobre a natureza do trabalho docente e as expectativas da sociedade a esse respeito, outro ponto positivo das investigações é fomentar o pensamento científico em seus participantes, analisando as situações que emergem do cotidiano escolar através de um olhar mais crítico e compreendendo que as nossas ações em sala de aula refletem um *habitus* adquirido a partir de nossa inserção nos diferentes meios sociais desde que nascemos e em nossa formação profissional. (BOURDIEU, 2003, 2004).

Dessa forma tenho consciência de que a minha formação docente vem sofrendo influências dos mais diversos fatores e que eternamente terei de estar atenta ao meu fazer pedagógico, tendo com relação a ele uma postura crítico-reflexiva, que me permitirá melhorar a qualidade do ensino que ministro e ir tecendo e retecendo minhas redes de saber num processo contínuo.

Sobre essa habilidade (necessidade?) do professor *formar-se* no

cotidiano escolar, Azevedo e Guimarães assinalam que:

[...] é nesse contexto - o do cotidiano escolar - que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor. Nessa materialidade - eu, turma, conteúdos escolares, demais sujeitos escolares, cursos de formação, políticas educacionais (nacional, regional, local) - nossas redes vão sendo fortemente confrontadas, esgarçadas e refeitas continuamente. Esses encontros e confrontos de nossas redes de múltiplos sujeitos escolares acontecem cotidianamente. (AZEVEDO; GUIMARÃES, 2004, p. 9)

E, para conseguir realizar tal tarefa, é indispensável uma sólida formação docente, pois somente dessa forma o professor poderá ter condições de utilizar o cotidiano escolar como espaço de afloramento de vontades: vontade do professor de ser melhor professor e do aluno, de ser melhor aluno.

E, passados quinze anos de meu ingresso no INES, muitas redes de saber foram por mim desconstruídas para serem logo em seguida reconstruídas num processo que parece não ter fim...

Porém, algumas certezas parecem ter ficado cristalizadas: minha crença de que a Educação Especial persegue o mesmo objetivo da Educação Regular, que é a promoção da escolarização de seus alunos; a necessidade de uma abordagem metodológica que vá ao encontro da filosofia de ensino contemplada no Plano Político-Pedagógico da escola; a necessidade da parceria entre o CAP/INES e os programas de pós-graduação das universidades, uma vez que os mesmos, através de investigações metódicas e criteriosas, dão respaldo científico às práticas docentes e que as políticas governamentais, na área da educação, sejam o reflexo dos anseios e aspirações de toda a comunidade escolar.

E, sobretudo, sempre me acompanhou, nessa empreitada pedagógica, uma grande expectativa em relação ao trabalho que desenvolvo: o de despertar o interesse intelectual de meus alunos e de emancipá-los na medida em que se apropriam das *ferramentas* básicas (leitura/escrita) que serão seus verdadeiros passaportes para a inclusão na sociedade.

E, para conseguir realizar tal tarefa, é indispensável uma sólida formação docente, pois somente dessa forma o professor poderá ter condições de utilizar o cotidiano escolar como espaço de afloramento de *vontades*: vontade do professor de ser melhor professor e do aluno, de ser melhor aluno.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Referências bibliográficas

AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. (Orgs.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papius, 2003.

_____. Estrutura, habitus e prática. In BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. n. 5, p. 7-25, 1999.

CURTO, L.; MURILLO, M.; TEIXIDÓ, M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor deve ensiná-las a escrever e ler*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. *Espaço*, revista do INES, Rio de Janeiro, n. 9, p. 46-52, jun, 1998.

GARCIA, R. L. (Org.) *Múltiplos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. *Vida de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. In: *Educación e Sociedad*. Campinas, CEDES, v. 28, n. 99, 2007. Disponível em: <<http://www.Scielo.Br>>. Acesso em: 03/11/2008.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

PRODUÇÃO ACADÊMICA

EXPERIMENTAR A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ENSAIAR A SUA ESCRITA.

Experience research in Education and rehearse its writing.

Autora: Anelice Ribetto

Instituição: Universidade Federal Fluminense

Orientadora: Profa. Dra. Regina Leite García

E-mail: anelatina@yahoo.com.br

Material recebido e selecionado em junho de 2009

RESUMO

Esta tese tem muitos desafios. O mais legível e óbvio, dar conta daquilo que foi prometido no projeto de seleção para o doutorado: pesquisar o riso e o risível na educação, partindo das experiências de professoras de uma escola pública da Argentina, no uso de câmeras ocultas para criarem situações onde pudessem rir das agruras de seus cotidianos; de escavar o solo da educação em busca do riso e do risível. No entanto, na trajetória, surgiram desafios. Desafios que apareceram à medida que as coisas foram implicando-se – pesquisar-pensar-escrever. Desafios de experimentar a pesquisa em educação, da agonia de um trabalho que está atento ao pensar da pesquisa. E pensar com outros: conversas com amigos, com pesquisadores, com minha orientadora, com colegas nas orientações coletivas do campo dos Estudos do Cotidiano, com meus companheiros de trajetória – dentro e fora do doutorado – poetas e loucos, pessoas comuns... Aos poucos a pesquisa

foi tornando-se cada vez mais des-governada, sucumbindo, negando-se ao já-sabido e enfrentando o pensar como acontecimento, como ensaio. Então, essa tese se fez de cacos, como a Casa da Flor, apresentada mais adiante. Casa da Flor, minha, feita com as coisinhas do chão, no dizer de Manuel de Barros. Saberes menores, desde uma educação maior. Seus escritos não foram feitos depois de uma pesquisa de campo. Eles são a pesquisa no campo do pensar-escrever-pensar. Eles, os escritos, são movimentos do pensamento como pesquisa, da escritura como pensamento, da escritura como acontecimento, como padecimento. Uma escrita febril, que usa delírios, ilusões, visões para tentar ampliar os horizontes imaginativos. Ousa abrir-se a outras possibilidades de dizer, de pensar e de fazer em educação. Afinal, do que trata essa tese?

Palavras chave: Pesquisa. Ensaio. Experiência. Educação. Acontecimento.

Eles, os escritos, são movimentos do pensamento como pesquisa, da escritura como pensamento, da escritura como acontecimento, como padecimento. Uma escrita febril, que usa delírios, ilusões, visões para tentar ampliar os horizontes imaginativos.

ANTÍTESES, DÍADES, DICOTOMIAS NO JOGO ENTRE MEMÓRIA E APAGAMENTO PRESENTES NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM OLHAR PARA O INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (1856/1961)

Antithesis, dyads, dichotomies in the game between memories and invisibilities present at the narratives about the History of Deaf Education: a look at the National Institute for The Education of the Deaf (1856/1961).

Autora: Solange Maria da Rocha. Orientadora: Ana Waleska Mendonça.

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Tese de doutorado - Departamento de Educação.

E-mail: solangerocha3@gmail.com

Material recebido e selecionado em junho de 2009

RESUMO

Este trabalho buscou identificar os efeitos de narrativas dicotomizadas para a história da educação de surdos, tendo como campo de investigação o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Apresento uma análise de como o Instituto vem sendo narrado pela produção bibliográfica que se consolidou no campo da educação de surdos, a partir dos anos noventa. A década de 1950, por exemplo, é apresentada, por esses autores, no âmbito estrito do debate linguístico – entre os defensores do ensino através da língua de sinais e os defensores do ensino através da língua oral – de modo antitético e em defesa do ensino através dos sinais. Este percurso de narrativa crítica vem assumindo uma perspectiva de história-tribunal numa

lógica de opressores (ouvintes/oralistas) versus oprimidos (surdos/gestualistas). Alguns pioneiros da educação de surdos, dentre eles o francês Jean-Marie Gaspard Itard (1755-1838), são apresentados hoje como anacrônicos em seus tempos por não corresponderem às ideias desse corpo teórico. Considero que a centralidade que essas críticas vêm assumindo opera inúmeros apagamentos e compromete a percepção das interações do campo com o da educação geral. Para a investigação, foram utilizadas fontes de natureza documental e iconográfica além de entrevistas. A compreensão dos processos de memória e história se apoiou, principalmente, em Halbwachs (2006), Le Goff (2003) e Duby (1993). O estudo apontou que não foi a educação de surdos que não dialogou com a educação regular ou com as políticas nacio-

nais. O que não tem havido é pesquisa sobre esses diálogos.

Palavras-chave: Memória. Surdos. História. Instituição. Educação especial.

O estudo apontou que não foi a educação de surdos que não dialogou com a educação regular ou com as políticas nacionais. O que não tem havido é pesquisa sobre esses diálogos.

RESENHA DE LIVROS

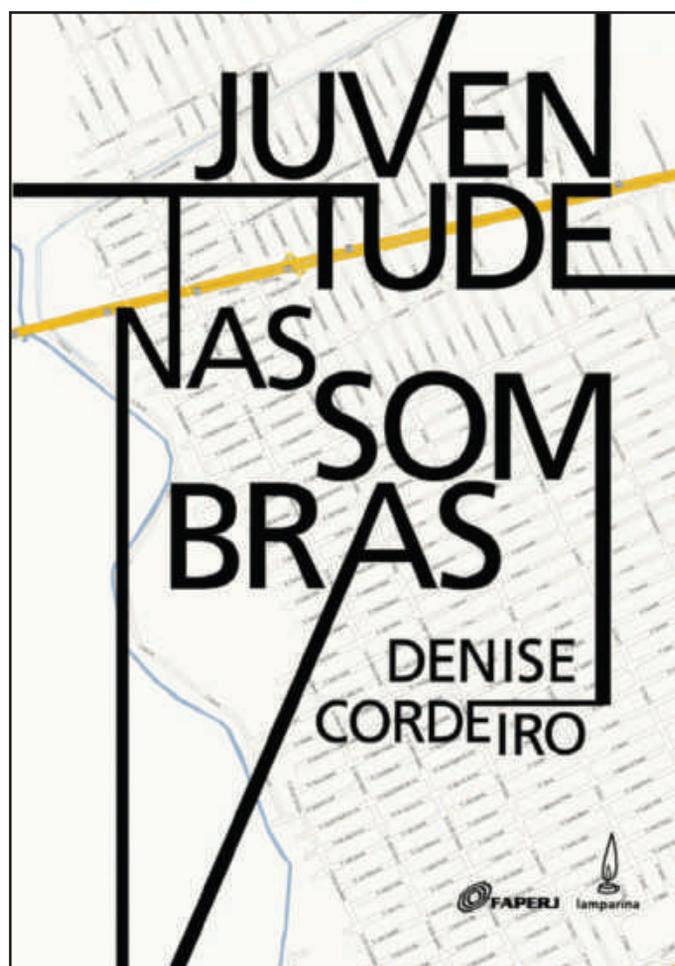
JUVENTUDE NAS SOMBRAS

Texto cedido pela Editora Lamparina

Simone, 28 anos, ex-catadora de lixo, trabalha numa fábrica de couro em Jardim Gramacho; ela sonha retomar o contato com as filhas do primeiro casamento e voltar a estudar para ser enfermeira. Sidney, 22 anos, cantor e compositor de *funk*, pai de três filhas, auxiliar de serviços gerais em um *shopping* de Niterói e aluno do Ensino Médio, almeja reconhecimento na música. Tomás, 22 anos, estudante universitário de Geografia e “embaixador do rei” na Igreja Batista nos fins de semana, gosta de tirar fotografias em busca de ampliar suas possibilidades. Essas e outras histórias fazem parte de *Juventude nas sombras*, fruto de cuidadosa pesquisa de campo empreendida no Jardim Catarina, bairro de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. O processo investigativo cria uma cartografia do lugar, dos corpos e das relações. Denise Cordeiro segue o caminho de *flâneur* para trazer à tona percursos labirínticos traçados por jovens pobres e com escolarização precária e também por antigos moradores, como dona Georgina, 52 anos. Trata-se de um texto que tem na observação seu método, sua matéria e seu maior trunfo. Ao investigar as vidas dos entrevistados, a autora percebeu como o descaso do poder público com seus habitantes reflete-se na falta de estrutura do local — saneamento básico, transporte, segurança, educação. A vontade de estudar dos jovens do Catarina esbarra na crise da escola pública diante de processos de es-

colarização precários, além de problemas como o tráfico de drogas, a violência policial e a necessidade de inserção cada vez mais precoce no mercado de trabalho. Contra as adversidades, porém, há potências de vida, esperanças, expectativas e sonhos, registrados com apuro nas palavras nômades que compõem este livro. “Para compreender os jovens do Jardim Catarina, do Catarina, preciso superar o olhar li-

near e positivista da lógica formal que trata o jovem como um rótulo social, por exemplo, ao qualificá-lo como ‘delinquente’. Nessa ótica, enclausura-se a percepção e impõem-se certezas e modelos de enquadramento acerca da experiência juvenil. Mas o contato com o bairro e a proximidade das vidas juvenis encarnadas em planos e perspectivas distintas logo desfazem essa lógica”, diz a autora.



MATERIAL TÉCNICO-PEDAGÓGICO

O SENTIDO DO MUNDO PELO TATO

The sense of the world through touch

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/09

121



Considerando a perspectiva educacional inclusiva, este material propõe-se oferecer subsídios para a formação de professores e outros profissionais, visando a identificar, sensibilizar e promover a elaboração de programas de atendimento às necessidades específicas de crianças e jovens surdo-cegos, no sentido de minimizar os efeitos produzidos pela perda de dois canais sensoriais distais importantes na relação do indivíduo com o meio. Além disso, pode contribuir com informações básicas para os familiares desses sujeitos, com vistas a um atendimento mais adequado para seus filhos.

Assim, o objetivo deste DVD é divulgar e difundir conhecimentos acerca da surdo-cegueira congênita e adquirida, suas implicações sócio-psicolinguísticas e cognitivas no desenvolvimento de crianças, bem como suas necessidades comunicativas e educacionais.

AGENDA



- ✓ **V Semana de Ciências Sociais**
Data do evento: 11 a 15 de maio
Organização: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP)
Local: São Paulo - SP
- ✓ **II Congresso Nacional sobre Surdez - Atualidades na Inclusão Educacional e Social do Surdo**
Data do evento: 22 e 23 de maio
Local: Centro de Eventos do Parque Tecnológico de São José dos Campos - São José dos Campos - SP
- ✓ **Anpedinha Sudeste – IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Pesquisa em Educação no Brasil: Balanço do Século XX e Desafios para o Século XXI**
Data do evento: 8 a 11 de julho
Organização: Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.
Local: São Paulo - SP
- ✓ **19º EPNN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social**
Data do evento: 05 a 08 de julho de 2009
Organização: Universidade Federal da Paraíba
Local: João Pessoa – PB
- ✓ **17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil**
Data do evento: 20 a 24 de julho de 2009
Organização: Unicamp – Campinas - SP
Local: Campinas - SP



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/09

123

CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA REVISTA ESPAÇO

- **Espaço Aberto:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez.
- **Debate:** tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores.
- **Atualidades em Educação:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da Educação.
- **Reflexões sobre a Prática:** discussões e relatos de experiências de profissionais sobre sua prática.
- **Produção Acadêmica:** referência a dissertações de mestrado e teses de doutoramento na área da surdez e/ou temas afins realizadas em instituições nacionais e/ou internacionais.
- **Resenha de livros:** apresentação de resumos de obras.
- **Material técnico-pedagógico:** divulgação de materiais.
- **Visitando o acervo do INES:** apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES.

Os interessados em enviar artigos para a Revista ESPAÇO devem seguir, obrigatoriamente, o seguinte padrão editorial:

1. A **ESPAÇO** aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros que tratem de Educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões etc. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros ou periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.
2. Os **ARTIGOS** devem ter no mínimo trinta mil e no máximo cinquenta mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (contar com *Ferramentas* do processador de textos *Word* ou *Star Office*, por exemplo).
3. A publicação de **ARTIGOS** está condicionada a dois pareceres de membros do Conselho Editorial ou de colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Educação Geral, à Educação Especial e à Educação de Surdos e áreas afins, bem como a linha editorial da **ESPAÇO**. Contam, também, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao mesmo, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. De acordo com a caracterização das seções, a **ESPAÇO** também publica **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA**, **RESENHAS** e **RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES**.
5. As **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA** não devem ultrapassar vinte mil caracteres com espaço. Os demais requisitos para os artigos também devem ser atendidos.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

6. As RESENHAS não devem ultrapassar oito mil caracteres com espaços e os RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES, quatro mil caracteres com espaços. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada; a digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos. As RESENHAS serão submetidas aos pareceristas *ad hoc*.
7. Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção DEBATE. Nesse caso, a **ESPAÇO** procura publicar no mínimo dois artigos com diferentes abordagens. Os textos devem obedecer ao limite de cinquenta mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos.
8. Os originais poderão ser encaminhados à comissão editorial da **ESPAÇO** (comissaoeditorial@ines.gov.br) ou pelo correio. Nesse último caso, é obrigatório o envio de uma via impressa e do arquivo correspondente em disquete ou CD.
9. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em um dos programas de edição de texto em formato *Word for Windows*. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas Normas.
10. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data, p.), como nos exemplos: (Ferreira, 2004) ou (Ferreira, 2004, p. 39). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, como por exemplo: (Jordan, 2001a), (Jordan, 2001b).
11. As Referências Bibliográficas devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT. **Textos que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão considerados para exame e publicação.** Observa-se que as bibliotecárias das Universidades estão aptas a oferecer orientações relativas ao seu uso correto. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas Normas.
12. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: *Inserir/Notas*).
13. Todos os artigos devem conter, no início, título em português e em inglês, resumo (em português) e **abstract (em inglês)** que não ultrapassem mil caracteres cada, com indicação de pelo menos três palavras-chave e *keywords*. **Não serão aceitos abstracts produzidos por meio de tradutor eletrônico.**
14. **No início do texto, o autor deve também fornecer um minicurrículo com dados relativos à sua maior titulação, instituição e área em que atua, bem como indicar o endereço eletrônico e o endereço postal completo para correspondência.**
15. Os quadros, gráficos, mapas, imagens etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (indicando-se os locais em que devem ser inseridos), devendo ser numerados e titulados e apresentando-se indicação das fontes correspondentes. Sempre que possível, deverão ser confeccionados para sua reprodução direta.



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/09

125

16. O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais.

17. A **ESPAÇO** não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

Orientação para a formatação dos textos

1. Digitar todo o texto em fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções.
2. Utilizar negrito e maiúsculas para o título principal, e negrito e maiúsculas e minúsculas nos subtítulos das seções.
3. Assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar *Enter* apenas no final do parágrafo;
4. Separar títulos de seções, nome do autor etc. do texto principal com um duplo *Enter*;
5. Para ênfase ou destaque no interior do texto, utilizar apenas itálico.
6. As citações diretas com mais de três linhas devem aparecer em Times New Roman, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo *Enter* e introduzidas com recuo de 4 centímetros da margem esquerda, sem as aspas.

Orientação para aplicação das normas da ABNT

A) Nas citações:

1. Citação direta, entre aspas, inserida na frase do articulista:

- a) Se o articulista mencionar em sua frase o nome do autor da citação, logo após esse nome deverá constar, entre parênteses: ano de publicação da obra / vírgula / número(s) da(s) página(s) de que foi retirado o segmento citado.

Exemplo: Fernandes (2007, p. 42) afirma que o fenômeno educacional musical é muito complexo, sendo “um campo onde múltiplas disciplinas se encontram”, ainda sofrendo com a “ausência de técnicas de pesquisa adequadas, escassez de teorias próprias e falta de recursos”.

- b) Se o articulista **não** mencionar em sua frase o nome do autor da citação, logo após essa citação deverá constar, entre parênteses: sobrenome do autor, com todos os caracteres maiúsculos / vírgula / ano de publicação da obra / vírgula / número(s) da(s) página(s) de que foi retirado o segmento citado.

Exemplo: Vale ressaltar que a paralisia cerebral se apresenta em vários níveis de comprometimento, e “embora possa haver múltiplos transtornos associados à disfunção motora, muitas vezes as faculdades intelectuais e muitas outras funções regidas pelo cérebro encontram-se intactas” (COLL et al, 2004, p. 217).

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

2. Citação direta, com três linhas ou mais, separada do texto:

Digitar em fonte Times New Roman, tamanho 11, separar do texto principal com duplo *Enter* e introduzir com recuo de 4 centímetros da margem esquerda, sem as aspas. Após a citação, colocar um ponto. Em seguida, entre parênteses: sobrenome do autor com todos os caracteres maiúsculos/ vírgula / ano de publicação / vírgula / página(s).

B) Nas Referências Bibliográficas:

1. **Livros:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúscula /VÍRGULA/ respectivos nomes em maiúscula e minúscula / nome do livro em itálico seguido de dois pontos e subtítulo (se houver) em fonte normal /PONTO/ nome do tradutor (quando houver e em fonte normal) /PONTO/ edição / local de publicação seguido de dois pontos / editora /VÍRGULA/ ano da publicação /PONTO.

Exemplo: SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

2. **Artigos:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúscula /VÍRGULA/ respectivos nomes em maiúscula e minúscula /PONTO/ título do artigo em fonte normal /PONTO/ título do periódico em itálico /VÍRGULA/ volume /VÍRGULA/ número do periódico /VÍRGULA/ páginas correspondente ao artigo /VÍRGULA/ ano da publicação /PONTO.

Exemplo: MACHADO, L.R.S. Cidadania e trabalho no ensino de segundo grau. *Em Aberto*, v. 4, n. 28, p. 35-8, 1985.

3. **Coletâneas:** sobrenome(s) do(s) autor(es) em maiúscula /VÍRGULA/ respectivos nomes em maiúscula e minúscula /PONTO/ título do capítulo em fonte normal /PONTO/ In: /sobrenome do(s) organizador(es) em maiúscula seguido(s) das iniciais dos respectivos nomes / Org(s) entre parênteses / título da coletânea em itálico / dois pontos e subtítulo (se houver) em fonte normal /PONTO/ nome do tradutor (quando houver e em fonte normal) /PONTO/edição/VÍRGULA/local da publicação seguido de dois pontos/ editora /VÍRGULA/ ano da publicação /PONTO.

Exemplo: AZÛA, Félix. Sempre em Babel. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

4. **Dissertação ou tese acadêmica:** sobrenome do autor em maiúscula /VÍRGULA/ nome em maiúscula e minúscula /PONTO/ título da obra (em itálico) /DOIS PONTOS/ subtítulo, se houver, em fonte normal /PONTO/ ano da defesa /PONTO/ tipo (dissertação ou tese) / grau acadêmico (entre parênteses) /TRAVESSÃO/ Instituição onde foi apresentada /PONTO.

Exemplo: COSTA, Rejane Pinto. *O Ensino de Inglês em uma Ótica Multicultural*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFRJ.

● ● ● ● GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION

CHARACTERIZATION OF THE SECTIONS OF *ESPAÇO*

- *Espaço Aberto*: theoretically relevant articles related to the area of deafness.
- *Debate*: articles with different approaches on a previously chosen theme.
- *Atualidades em Educação*: theoretically relevant articles on Education.
- *Reflexões sobre a prática*: articles describing and discussing professional experiences.
- *Produção Acadêmica*: abstracts of masters dissertations or doctoral theses in the area of or related to deafness, approved by universities in Brazil or abroad.
- *Resenhas*: critical book reviews.
- *Material técnico-pedagógico*: pedagogical material produced by INES.
- *Visitando o acervo do INES*: comments on historically relevant material in the permanent collection of INES.

Format and Preparation of the manuscripts

1. *ESPAÇO* publishes original articles of Brazilian and foreign authors that discuss education based on theoretical studies, research, reflections about concrete practices, as well as polemic discussions and the like. Exceptionally it can publish national or international articles previously edited in books or journals that have narrow circulation in Brazil.
2. The articles should be of the minimum length of thirty thousand and maximum of fifty thousand characters with spaces, including bibliographic references and notes, counted with the Tools of the *Word processor* - either *Word* or *Star Office*, for instance).
3. The publication of articles is conditioned to two appraisals by referees from the Editorial Board and/or by *ad hoc* referees. The selection of articles for publication takes into account its contribution to General Education, Special Education, Education of the Deaf and similar areas and to the editorial line of *ESPAÇO*, as well as the originality of the theme and of its discussion and the rigor and consistency of its theoretical and methodological framework. Any eventual change in structure or content as suggested by either the referees or the Editorial Board is only incorporated into the text with the thorough agreement of the authors.
4. According to the characterization of its sections, *ESPAÇO* also publishes REFLECTIONS ON THE PRACTICE, REVIEWS and THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS.
5. REFLECTIONS ON THE PRACTICE should be of the maximum length of twenty thousand characters with spaces and should fulfill all the other requirements.
6. BOOKREVIEWS should not exceed eight thousand characters with spaces and THESES and DISSERTATIONS ABSTRACTS should not consist of more than four thousand. Complete bibliographic references are obligatory for reviewed or commented texts and the typing and formatting should follow the same instructions given for the articles. The BOOK REVIEWS will be submitted to the *ad hoc* referees.
7. Texts that discuss polemic subjects or that debate a particular point of view or opinion on a subject can be published in the section named DEBATE. In this case, *ESPAÇO* tries to publish at least two articles with

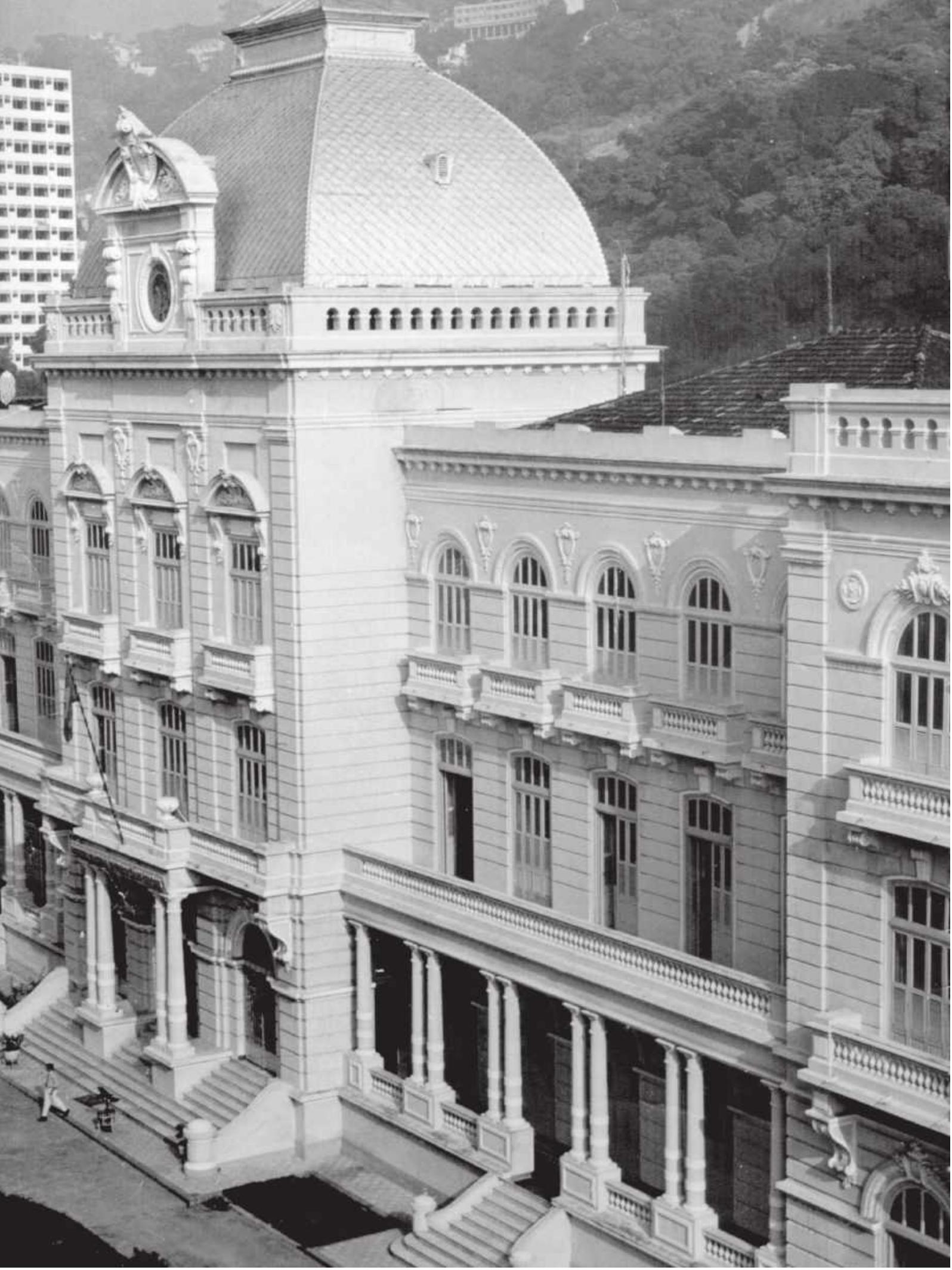
GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION

different approaches. The texts should not exceed fifty thousand characters with spaces and should fulfill all the other requirements.

8. The original manuscripts can be sent to the Executive Committee of *ESPAÇO* either by mail (including one copy in press and the corresponding file in a floppy disk) or by the e-mail: comissaoeditorial@ines.gov.br
9. The articles and other texts for publication should be typed in one of the programs of text editors in Words for Windows format. Instructions for formatting the manuscripts can be found at the end of this guideline.
10. Citations of authors within the text should be as follows: (Author, date) or (Author, date: page.), as in the following examples: (Ferreira, 2004) or (Ferreira, 2004: p. 39). Different titles of the same author that have been published in the same year should be mentioned with a different letter after the date, as for instance: (Jordan, 2001a), (Jordan, 2001b) and so forth.
11. Bibliographic references should have only the authors and texts cited within the article and should be presented at the end of it, in alphabetic order. **Articles without bibliographic references or works that inappropriately present the references will not be considered for publication.**
12. References at the bottom of the page should be exclusively of a clarifying nature. All of those should be numbered and be presented at the bottom of the page (please use the automatic computer key that reads *Insert/Notes*).
13. All the articles should have, in the beginning, **a title in English and in Portuguese, a summary (in Portuguese) and an abstract (in English)**. Those should not be longer than a thousand characters each, indicating at least three key words.
14. **In the beginning of the paper, the author should also present data relative to his/her highest degree, institution and area of knowledge, as well as full e-mail and postal address for correspondence.**
15. Tables, graphs, maps, images and others should be presented in separate sheets and the places where they should be inserted should be presented. They also should be numbered and have titles attached to them, as well as present their corresponding sources. Whenever possible, they should be available in a direct reproduction mode.
16. Sending an article for publication implies in the cession of copyrights to *ESPAÇO*.
17. *ESPAÇO* is not compelled to give back the manuscripts it has received.

Instructions in order to format the manuscripts

1. The whole manuscript should be typed in Times New Roman, size 12, with simple lines between them, without any special fonts or attributes for titles and sections.
2. Use bold and capital letters for the main title, and bold and capital and normal letters for the sub-titles of sections.
3. For highlighting purposes within the manuscript, use only italics; also, paragraphs should be signaled only with a touch of tabulation and by touching the *Enter* key only.
4. Separate titles of sections, name of the author and so on from the main text with a double *Enter*.
5. For transcriptions, use the same Times New Roman, size 11, separated from main text with a double *Enter* and introduced with two tabulation touches.



Realização

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Secretaria
de Educação
Especial

Ministério da Educação

Ministério
da Cultura

