



## **FICHAS RÍTMICAS: O VISUAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL COM ALUNOS SURDOS E OUVINTES**

Gueidson Pessoa de Lima

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Norte – IFRN*  
*gueidson.lima@ifrn.edu.br*

### **RESUMO**

O presente artigo se propõe a discutir sobre a utilização da leitura imagética no ensino de música, sob uma perspectiva bilíngue, em sala de aula regular, a partir da produção de Fichas rítmicas, com alunos surdos e ouvintes. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, na linha de pesquisa em Educação e Inclusão em contextos Educacionais, tendo como campo empírico uma Escola da rede pública Municipal de anos iniciais na cidade do Natal/RN, tendo como coparticipantes da pesquisa 37 alunos matriculados em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, dos quais 4 eram Surdos, sendo um menino com perda auditiva neurossensorial bilateral moderada à severa; e 3 meninas com perda auditiva neurossensorial bilateral profunda; e demais 33 ouvintes, com faixa etária variante entre 11 e 14 anos de idade. Ancorada nas concepções teóricas de autores da Educação Inclusiva, da Educação de Surdos e do Ensino de Música, a presente pesquisa desenvolveu-se sob as diretrizes metodológicas da Pesquisa Intervenção, reconhecendo que o conhecer se dá processualmente pela interação entre sujeitos, de maneira dialógica e alteritária. Concluiu-se assim, que a utilização das Fichas Rítmicas, enquanto estratégia visual, é um recurso eficiente nas aulas de música com alunos surdos e ouvintes, e que atividades propositivas, de cunho inclusivo, possibilita aos alunos a compreensão da música como uma arte a ser construída tanto individual quanto coletivamente, além de viabilizar a possibilidade de todos serem capazes de aprender e produzir música, independentemente de sua condição sensorial auditiva.

Palavras-Chave: Ensino de Música, Surdez, Inclusão.

## INTRODUÇÃO

A música enquanto uma das principais formas de manifestação cultural é desenvolvida desde os primórdios da civilização. Entretanto, tal expressão sempre foi direcionada como privilégio dos que possuem o sentido da audição, considerando as pessoas sem essa percepção sensorial auditiva como incapazes de usufruir, apreciar e aprender música. A professora Regina Finck afirma que “[...] a restrição da música na vida do surdo transformou-se em um conceito ideológico e este foi imposto à Comunidade Surda<sup>1</sup> como um meio de identidade cultural” (CRUZ, 1997 apud FINCK, 2009, p. 53).

De acordo com estudos da professora Nídia Sá no campo da surdez, propaga-se a ideia de música como “artefato cultural” pertencente às comunidades ouvintes, e não à comunidade surda, de modo que ensinar música aos surdos pode ser entendida como uma ação que desconsidera suas marcas culturais e impõe uma identidade ouvintista (SÁ, 2008). Assim, como a Cultura Surda<sup>2</sup> não incorpora o usufruto da audição como meio viabilizador de prazer, o trabalho musical necessita ser redimensionado, com base nas especificidades do grupo com quem se trabalha, pois, “Homogeneizar os valores de um grupo, ainda que esse grupo seja a maioria, ou seja, oferecer o que é da cultura dos ouvintes como um valor a ser cultivado pela criança surda, pode parecer uma imposição para a adaptação e aceitação social” (FINCK, 2009, p. 53).

Edwards (1974), em seus estudos, afirma que existem registros sobre o trabalho musical com alunos surdos desde 1848, entretanto, tal trabalho focava a oralização e a habilitação da fala, negando a capacidade dessas pessoas, quanto à aprendizagem musical, por não possuírem uma apreensão sensitiva auditiva; compreensão que nos dias atuais ainda ecoa, tanto nas opiniões de muitos profissionais que atuam no contexto inclusivo quanto no senso comum da maioria da população ouvinte e das Comunidades Surdas, firmando a ideia de impedimento do surdo em realizar atividades musicais, em decorrência da restrição auditiva.

---

<sup>1</sup> Chama-se de Comunidade Surda “um grupo de pessoas que mora em uma localização particular, compartilha as metas comuns de seus membros e, vários modos, trabalha para alcançar estas metas” (PADDEN, 1989, p. 06 apud FINCK, 2009, p. 52).

<sup>2</sup> Chama-se de Comunidade Surda “um grupo de pessoas que mora em uma localização particular, compartilha as metas comuns de seus membros e, vários modos, trabalha para alcançar estas metas” (PADDEN, 1989, p. 06 apud FINCK, 2009, p. 52).



Entretanto, com base nos estudos da professora Haguiara-Cervellini (2003), trata-se, a música, de uma competência humana, e não ouvintista<sup>3</sup>, que proporciona, entre outros efeitos, bem-estar interior, além de ser uma forma social de comunicação, sendo assim, a pessoa com surdez possui total direito de acesso aos conhecimentos viabilizados pela experiência sonoro-musical.

Conforme estudos de Slomski (2011), postulava-se, há tempos passados, que a deficiência de cunho auditivo estava vinculada a alguma restrição de inteligência, o que anos mais tarde se constata como inverdade, uma vez que o cerne da questão era a escassez de estímulos e oportunidades culturais e a dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes. Aliás, com relação à interlocução entre sujeitos, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, oficializada em 2005, se apresenta como “[...] um elemento disseminador de comunicação a ser dominado por todos aqueles que lidam como alunos e/ou processos educacionais” (LOURO, 2012, p. 177). Tal entendimento nos viabiliza um caminho a ser trilhado pensando a educação musical da pessoa com surdez, considerando as interações com ouvintes, em contextos escolares. Sem comunicação não há como promover conhecimento. A construção comunicativa se dá pela linguagem socialmente compartilhada, a qual se constitui como fundamento semiótico para a aprendizagem. “A linguagem é fundamental para nossa capacidade de pensar” (RELVAS apud LOURO, 2012, p. 182). De acordo com Vygotsky (1997), é o pensamento verbal que nos auxilia na organização da realidade em que vivemos.

Com base nos estudos de Penna (2010), a música caracteriza-se como um eixo de expressão e comunicação. Ela proporciona ao indivíduo a experiência de expressar-se, revelando-se de modo a alcançar sensitivamente o outro; assim como viabiliza a comunicação, possibilitando o compartilhamento dessa expressão com o outro. Entretanto, para que a música seja efetivamente compartilhada, faz-se necessário seu entendimento, segundo Lima (2015). A professora Viviane Louro (2012, p. 192) afirma que, “[...] se dermos oportunidade, as pessoas surdas não apenas aprendem música como também passam a compreender sua importância intrínseca”. Para tal, precisa-se efetivamente de uma educação

---

<sup>3</sup> Termo utilizado pelo Professor e Pesquisador Carlos Bernardo Skliar, da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, na Argentina, para fazer referência à ideia de superioridade por parte dos ouvintes sobre as Comunidades Surdas. “O ouvintismo – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos – e o Oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 2012, p. 15).



musical que considere as singularidades o sujeito que se educa, por meio de recursos e formas desse conhecimento ser compartilhado e (re) construído.

Ensina-se música visando à constituição sensível do ser humano, cujo enfoque pedagógico sobrepõe-se ao pensamento místico, à concepção de empatia e de dom, uma vez que,

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção, necessários pra que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 2010, p. 33).

Trata-se de uma experiência que abarca o ser como um todo, que desenvolve e aguça seus canais de percepção, visando sua sensibilidade musical. O professor Hans Joachim Koellreutter atesta em seus estudos que a educação musical é um viés pelo qual se desenvolvem todas as faculdades do homem. A música trabalha a concentração, a autodisciplina, a capacidade analítica, a autoconfiança, a criatividade, o senso crítico, a memória e a sensibilidade, utilizando-se de estimulação motora, sensorial, emocional e intelectual, conforme nos lembra Fonterrada (2008).

Tais dimensões expressam uma compreensão ampliada da Música e do seu ensino em sintonia com as transformações históricas, sociais e educacionais (PENNA, 2010). Essa compreensão já se manifestava no início do século XX, uma vez que Hans-Joachim Koellreutter, no final da década de 1930 e início da década de 1940, propunha uma pedagogia musical que não estava alheia ao meio vigente, que priorizava e valorizava a importância e o porquê da música (e da arte) na vida humana, sempre lembrando que cada sociedade, com suas características e necessidades próprias, condiciona um tipo de arte e de fazer artístico. Para Koellreutter (apud BRITO, 2001, p. 41), é de competência do Ensino de Música:

[...] não orientar apenas para a profissionalização de musicistas, mas aceitar a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de





responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. [...] Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. Este tipo de educação musical, mesmo no caso da preparação e formação de musicistas profissionais, vem a ser um tipo de educação para o treinamento de musicistas que, futuramente, deverão estar capacitados a encarar sua arte como arte funcional, isto é, como complemento estético de vários setores da vida e da atividade do homem moderno; músicos preparados, acima de tudo, para colocar suas atividades a serviço da sociedade: o humano, meus amigos, como objetivo da educação musical.

Uma educação musical que priorize não o tecnicismo, mas a formação integral do ser humano, respeitando e estimulando o aluno-aprendiz em todos os seus âmbitos, promovendo, conforme Brito (2001), situações de comunicação e relacionamento, de debate, estímulo ao pensar e à conscientização, é uma proposta que se coaduna aos nossos dias e que desafia os profissionais da área em sua atuação, principalmente no que se refere à educação especial sob uma perspectiva inclusiva.

#### FICHAS RÍTMICAS: O VISUAL COMO ESTRATÉGIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Assim como a leitura sonora da música, a leitura visual se constitui procedimento de considerável valor na educação musical. Desde a representação da música pela escrita formal, pela expressividade da interpretação, até as mais contemporâneas formas de registro sonoro presentes nas linhas educacionais mais atuais, as representações imagéticas vêm ganhando espaço no meio músico-educacional como recurso significativo e eficiente no processo de ensino e aprendizagem musical.

Se numa vertente mais tradicional, que valoriza o ouvir como ação primordial ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem musical, o visual é utilizado como recurso valioso na realização de tal processo, pensarmos numa ação pedagógica sob uma perspectiva bilíngue, que considere surdos e ouvintes como agentes ativos e coparticipativos no desenvolvimento músico-educacional, é enfatizarmos a utilização de tal recurso no processo de construção do conhecimento musical.

Para a professora Nídia Sá (2008), os surdos não possuem uma percepção auditiva, característica dos ouvintes, assim como os ouvintes não possuem uma percepção visual como os surdos, pois ambas possuem bases culturais [e orgânicas] específicas e diferenciadas em



sua essência (LOURO, 2012, p. 178).

Dessa maneira, pensarmos uma proposta em educação musical a ser desenvolvida em uma escola regular, com fins inclusivos, é levarmos em conta os processos cognitivos diferenciados dos alunos envolvidos (FINCK, 2009, p. 56), de modo que, considerando ser fundamental o trabalho educacional musical, seja com surdos ou ouvintes, com base em imagens gráficas e sua identificação e relação às experiências cotidianas vivenciadas pelos alunos (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013, p. 170), pensamos na ministração de uma oficina, na qual trabalharíamos a leitura rítmica com base em imagens expressas, no que denominamos de fichas rítmicas, nas quais, além da imagem, constavam numerações que indicavam a quantidade de sons percussivos a serem executados durante a atividade.

Tratou-se de uma oficina de 60 min, numa turma de 38 alunos, dos quais 34 eram ouvintes e 04 surdos. Objetivando estimular a prática rítmica, individual e em conjunto, através de leitura e decodificação de imagem, iniciamos a aula com uma atividade de reprodução rítmica, na qual os alunos deveriam observar uma sequência de ritmos realizados pelo professor e, como um exercício de “eco”, repetir a sequência em seu corpo. Em seguida, no quadro, foi trabalhado com a turma o registro gráfico da sequência rítmica outrora realizada, apresentando figuras com imagens de partes do corpo e numerações, a fim de estimular e exercitar a leitura e execução rítmico-corporal.

Durante a ministração da oficina, com a realização das atividades práticas de leitura e execução rítmico-corporal, fomos avaliando, além da desenvoltura dos alunos surdos e ouvintes frente os exercícios, seu envolvimento e apreensão com relação ao assunto abordado. No final da aula, organizamos uma roda de conversa a fim de saber como os alunos avaliavam a oficina, a partir das atividades realizadas e vivenciais.

## O REVERBERAR RÍTMICO: FRUTOS DO TRABALHO

O trabalho rítmico realizado com o corpo ganhou ainda mais dinamicidade quando aliado à leitura imagética. A sensação de desafio em decodificar aquelas fichas e executá-las em seu corpo ritmicamente, estimulava os alunos a participar da aula e realizar a atividade por completo, com atenção e concentração.

Alguns alunos ouvintes demonstraram dificuldade no início da atividade, não conseguindo realizar a sequência dentro do pulso estipulado. Entretanto, logo que aprenderam



a sequência, realizaram corretamente a leitura e a execução do trecho rítmico.

Com o domínio maior da atividade por parte da turma, fomos convidando grupos de alunos a realizar a sequência rítmica-corporal. Enquanto um grupo realizava sua sequência, os demais alunos ficavam assistindo e observando se a realização da atividade ocorreria de forma correta, sem qualquer equívoco.

A participação dos alunos surdos foi bastante considerável, não apenas pela disposição na realização da mesma, mas no êxito e na qualidade de suas execuções. Nessa atividade pudemos perceber que os estudantes surdos identificavam e corrigiam erros na execução dos ouvintes e dos surdos, mas os ouvintes apenas indicavam a falha na execução dos demais ouvintes. Talvez por falta de domínio da língua, ou por não terem se preocupado em prestar maior atenção às execuções dos alunos, enfim. Observamos também que nessa oficina, acreditamos que em virtude da presença do intérprete e do professor de Libras, a interação entre surdos e ouvintes aconteceu poucas vezes. Apenas quando um ouvinte errava e um aluno surdo identificava a falha e corrigia, sem esses momentos, os surdos ficaram interagindo entre si e os ouvintes também, salvo duas alunas ouvintes que eram amigas mais chegadas das alunas surdas que se dispuseram espontaneamente a sentar-se junto às meninas e ao intérprete.

Nessa atividade, conseguimos trabalhar com a turma os primeiros passos da leitura e o registro musical, ainda que distante da escrita formal, demos o pontapé inicial para essa etapa da educação musical. Trabalhando a leitura, por meio de registros simples e de fácil decodificação, todos os alunos, independentemente de sua condição sensorial, puderam participar da atividade em todas as etapas, demonstrando interesse e satisfação em estar envolvidos naquele processo. Não conseguimos perceber tanta interação entre os alunos ouvintes e surdos, como em oficinas anteriores por nós ministradas. Como nessa oficina estávamos com a presença do intérprete e do professor de Libras, coisa que não havia ocorrido em oficinas passadas, os alunos surdos terminaram ficando muito fechados entre eles no tocante à comunicação, e os ouvintes também agiam da mesma forma, ou seja, ficaram em seus grupos com outros ouvintes.

## CONSIDERAÇÕES

A utilização das Fichas Rítmicas é um recurso bastante satisfatório e funcional nas

aulas de música, pois, além de um recurso de fácil leitura e que abarca ambos os grupos de alunos, atraindo-os a atenção, a sua produção é de fácil feitura, pois para tal utilizamos apenas folhas de papel do tipo ofício no tamanho A4 para produzi-las, com a impressão dos desenhos da parte do corpo onde seriam realizadas as marcações dos ritmos. Esses desenhos, inclusive, poderiam também ser produzidos manualmente, levando em consideração o seu tamanho, de maneira que pudessem ser vistos por todos os alunos da sala.

Cabe aos professores ministrantes das aulas de música, adequarem os assuntos que compõem esse componente curricular, a fim de atender a especificidade dos alunos com e sem a percepção sensorial auditiva, buscando focar nas habilidades dos alunos, a fim de que estas sejam trabalhadas e estimuladas, como sugere Vygotsky (1997).

Fazer uso de recursos visuais é uma estratégia bastante válida e que atinge a ambos os grupos de alunos, além de eleger o corpo como matriz sensitiva e promotora de produções rítmico-musicais, onde o experienciado se constitui como primeiro âmbito de conhecimento (SERRES, 2004).

Desse modo, tomando o corpo como fonte sonora genuína, acreditamos que a representação gráfica rítmica, pode viabilizar a aprendizagem no campo do Ensino da música em sala de aula regular, numa perspectiva inclusiva, estimulando-os à produção musical, em um contexto de criação e apreciação

Assim, por meio de um trabalho organizado, planejado, com foco nas possibilidades e de cunho colaborativo, conforme Lima (2015), se pode construir uma prática pedagógica no ensino de música que viabilize o acesso de alunos surdos e ouvintes ao conhecimento musical, experienciando e aprendendo juntos.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

EDWARDS, Eleanor M. **Music education for the deaf**. Maine/USA: Merrian-Eddy Company, 1974.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo**: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade



Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. Plexus Editora, 2003.

LIMA, Gueidson Pessoa de. **Música e Surdez: O ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular**. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN, 2015.

LOURO, Viviane dos Santos. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Fundamentos em educação inclusiva: módulo didático**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2011.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RODRIGUES, Marta Cristina; OLIVEIRA, Sandra K. Sanches de. **Adaptações pedagógicas**. In: SALA, Eliana; ACIEM, Tânia Medeiros (Org.). **Educação inclusiva: aspectos político-sociais e práticos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. (Coleção Pedagogia de A a Z; v. 3)

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Os surdos, a música e a educação. **Revista Dialógica**, v., 5, n.1, Amazonas, 2008.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas V: fundamentos da defectologia**. Madrid:



**II CINTEDI**  
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE  
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

**16 a 18**  
**NOVEMBRO**  
**2016**  
LOCAL DO EVENTO  
CENTRO DE CONVENÇÕES  
**RAYMUNDO ASFORA**  
GARDEN HOTEL  
CAMPINA GRANDE-PB



Aprendizaje/Visor, 1997.



