



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO - *CAMPUS* OLINDA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TÉCNOLÓGICA – PROFEPT**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TÉCNOLÓGICA**

**RODRIGO OLIVEIRA DE LUCENA**

**VIBRAÇÕES DO SILÊNCIO NA “CASA INCLUSIVA”:  
MEDIAÇÕES POSSÍVEIS NO ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM  
SURDEZ**

Olinda

2022

RODRIGO OLIVEIRA DE LUCENA

**VIBRAÇÕES DO SILÊNCIO NA “CASA INCLUSIVA”:  
MEDIAÇÕES POSSÍVEIS NO ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM  
SURDEZ**

Dissertação de Mestrado e Produto Educacional apresentados ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, campus Olinda, como partes dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Bernardina Santos Araújo de Sousa.

**Linha de Pesquisa:** Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

**Macroprojeto:** Organização de espaços pedagógicos da EPT

Olinda

2022

L935v Lucena, Rodrigo Oliveira de.  
Vibrações do silêncio na Educação Inclusiva: mediações possíveis no ensino de Música para pessoas com Surdez. / Rodrigo Oliveira de Lucena. – Olinda, PE: O autor, 2022.  
168 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Bernardina Santos Araújo de Sousa.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Surdez. 2. Educação – Inclusão. 3. Inclusão – Pessoas Surdas. 4. Música – Instrumentos. 5. Formação Humana. 6. Educação não-formal. I. Sousa, Bernardina Santos Araújo de (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.912 CDD (22 Ed.)



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

---

**RODRIGO OLIVEIRA DE LUCENA**  
**VIBRAÇÕES DO SILÊNCIO NA “CASA INCLUSIVA”: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS  
NO ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM SURDEZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, campus Olinda, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em        de        de        .

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Bernardina S. Araújo de Sousa  
Instituto Federal de Pernambuco/PROFEPT (Orientador)

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Tatiana Alves de Melo Valério.  
IFPE – Campus Belo Jardim

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Vanessa Cavalcanti de Torres  
AEB/FBJ – Autarquia Educacional do Belo Jardim / Faculdade do Belo Jardim

---

Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior  
IFPE - *Campus* Olinda



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

---

**RODRIGO OLIVEIRA DE LUCENA**

**OS SONS DO SILÊNCIO:**

**A AULA DE VIOLÃO SOB O MÉTODO CASA INCLUSIVA**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, campus Olinda, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em     de     de     .

**COMISSÃO EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Bernardina S. Araújo de Sousa

Instituto Federal de Pernambuco/PROFEPT (Orientador)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr<sup>ª</sup> Tatiana Alves de Melo Valério.

IFPE – *Campus* Belo Jardim

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr<sup>ª</sup> Vanessa Cavalcanti de Torres

AEB/FBJ – Autarquia Educacional do Belo Jardim / Faculdade do Belo Jardim

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior

IFPE - *Campus* Olinda

Dedico este trabalho à minha filha Anita Oliveira, razão de minha luta. Também dedico aos estudantes com deficiência com o compromisso de continuar incessantemente esta caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e às forças energéticas elevadas pelas revelações necessárias nos momentos de dúvidas gerados pela caminhada.

Aos meus pais, Roberto Lucena e Maria Lenise Lucena, pelo exaustivo esforço, enquanto explorados do sistema, sem direito de concluírem a educação básica, mas que reconheciam que a educação escolar pode transformar as pessoas e, assim, me concederam o privilégio de tê-la.

Minha querida filha, Anita Oliveira, pela compreensão dos muitos momentos ausentes, mas que sempre me esquentava um cafezinho e me beijava à testa, dizendo que torcia por mim.

Meu irmão Rômulo Lucena, com quem sempre contei para todo momento, parceiro nos trabalhos musicais, na graduação em música na UFPE e colega de profissão nas salas de aula da rede pública da educação básica.

Ao professor Wander Vieira, quem me aconselhou bastante sobre a importância da disciplina nos estudos musicais.

Agradecer aos meus queridos estudantes incluídos, bem como, às professoras especialistas e cuidadoras, integrantes de nosso grupo musical da Escola Mário Júlio do Rêgo, em Ipojuca.

À minha orientadora, Professora Dra. Bernardina Sousa, pela imensa paciência na condução do trabalho, sempre compreensiva, confortando o espírito, abrindo inúmeras portas e instigando, cada vez mais, a luta.

Ao Instituto Inclusivo sons do Silêncio, na pessoa do Carlinhos Lua, um verdadeiro mestre.

Às Profas. Dras. Tatiana Alves de Melo Valério (IFPE – *Campus* Belo Jardim), Vanessa Cavalcanti de Torres (AEB/FBJ – Autarquia Educacional do Belo Jardim / Faculdade do Belo Jardim) e o Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior (IFPE – *Campus* Olinda) pelas importantes contribuições dadas ao presente trabalho, como membros da Banca Examinadora, desde a fase enquanto projeto de pesquisa, bem como a todos/as os membros do programa PROFEPT – *Campus* Olinda.

## RESUMO

Tomando-se como referência a formação humana integral, a presente dissertação de mestrado estabelece um diálogo entre a teoria Histórico-Crítica e a Histórico-Cultural, visando tratar das possibilidades de aproximação entre o campo da arte, por meio do ensino de música, em um contexto de educação não-formal, que trabalha com a inclusão de pessoas com deficiência auditiva. Para atender a esse propósito, definiu-se como objetivo geral: analisar a inclusão pedagógica de pessoas surdas em aulas de música, a partir das experiências desenvolvidas em uma instituição de educação não-formal, tomando como parâmetro a mediação semiótica. Para compor a fase explanatória, foi construído um *corpus* documental que trata da inclusão de pessoas com deficiências. A referida instituição que ambientou a pesquisa empírica localiza-se na cidade do Recife. A fundamentação teórica é, predominantemente, de base Marxista, referendada a partir dos estudos embasados em Dermeval Saviani e Lev Semionovich Vigotski. Nesse direcionamento, tomou-se a categoria mediação, na perspectiva semiótica e pedagógica, como principal núcleo de análise. Do ponto de vista metodológico, as características e procedimentos da pesquisa se alinham à pesquisa qualitativa e, como técnica de coleta e análise de dados, adotou-se a pesquisa narrativa. Foram usados como instrumental de coleta: um questionário semiestruturado e uma entrevista narrativa (EN), além de registros escritos sobre o Método “CASA Inclusiva”. O primeiro foi adotado com docentes e estudantes, já o segundo contemplou histórias de vida dos estudantes com surdez, potencializando a voz de sujeitos, comumente silenciados. O terceiro refere-se ao método de ensino usado pela instituição para mediar a inclusão. O movimento analítico utilizou os parâmetros da análise de narrativa do autor Jovchelovitch e Bauer (2008). Os resultados obtidos demonstraram que a mediação semiótica ocupa lugar proeminente na totalidade prática pedagógica/vida dos estudantes, comprovadamente pelo acesso democrático às aulas com participação de pessoas com e sem deficiências. Revelou-se que professores consideraram as diferenças no tempo de aprendizado de cada estudante como fator primordial, bem como a busca por formação e planejamento específicos para atuarem junto aos estudantes com deficiências. Também, verificou-se que a necessária adoção, por parte da instituição de ensino, de método específico para o ensino de música a pessoas com surdez, elaborado pelo professor coordenador da mesma. Além do estímulo à vida social ativa, oportunizando o ingresso dos estudantes à música junto à instituição. A exploração teórico-metodológica da categoria mediação deu sustentação à elaboração de um produto educacional, facilitador de processos didático-pedagógicos inclusivos, socializado e avaliado por meio de uma oficina ofertada aos docentes da instituição pesquisada.

**Palavras-Chave:** Ensino de instrumento musical para pessoas com surdez; espaços não-formais de ensino de música; mediação em Vigotski e Saviani; Método “CASA inclusiva”.

## ABSTRACT

Taking as a reference the integral human formation, the present master's dissertation establishes a dialogue between the Historical-Critical and the Historical-Cultural theory, aiming to deal with the possibilities of approximation between the field of art, through the teaching of music, in a context of non-formal education, which works with the inclusion of people with hearing impairment. To meet this purpose, the following general objective was defined: To analyze the pedagogical inclusion of deaf people in music classes, based on the experiences developed in a non-formal education institution, taking semiotic mediation as a parameter. Composing the explanatory phase, a documentary corpus was built that deals with the inclusion of people with disabilities. The aforementioned institution that set up the empirical research is located in the city of Recife. The theoretical foundation is predominantly Marxist, based on studies based on Dermeval Saviani, and Lev Semionovich Vigotski, in this direction, the mediation category was taken, in the semiotic and pedagogical perspective, as the main core of analysis. From a methodological point of view, the characteristics and procedures of the research are in line with qualitative research; as collection and analysis techniques, narrative research was adopted. The following were used as collection instruments: a semi-structured questionnaire and a narrative interview (EN), in addition to written records about the "Inclusive HOME" Method; the first, adopted with professors and students; the second contemplated life stories of students with deafness, enhancing the voice of subjects, commonly silenced; the third refers to the teaching method used by the institution to mediate inclusion. The analytical movement used the parameters of narrative analysis (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). The results obtained showed that semiotic mediation occupies a prominent place in the totality of pedagogical practice/students' lives, evidenced by the democratic access to classes, with the participation of people with and without disabilities; Teachers considering the differences in the learning time of each student as a primary factor, as well as seeking specific training and planning to work with students with disabilities; Adoption, by the educational institution, of a specific method for teaching music to people with deafness, prepared by the coordinating teacher; Active social life providing opportunities for students to enter music at the institution. The theoretical-methodological exploration of the mediation category supported the development of an educational product, which facilitated inclusive didactic-pedagogical processes, socialized and evaluated through a workshop offered to the teachers of the researched institution.

**Keywords:** Teaching a musical instrument for people with deafness; non-formal music teaching spaces; mediation in Vygotsky and Saviani; "Inclusive HOUSE" method.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diálogos entre as teorias estudadas .....	25
Quadro 2 - Concepções dos defensores da educação especial e da educação inclusiva .....	37
Quadro 3 - Períodos da Educação para pessoas com deficiências no Brasil.....	39
Quadro 4 - Relação cronológica de documentos, contextos histórico, político e educacional.	43
Quadro 5 - Categorização das perguntas constituintes do questionário enviado aos professores da Instituição de Ensino.....	70
Quadro 6 - Perfil dos professores participantes.....	71
Quadro 7 - Enunciados das questões e respostas dos professores da Instituição de ensino .....	71
Quadro 8 - Análise das respostas dos professores à 4ª questão do instrumento de coleta .....	72
Quadro 9 - Respostas dos professores à 5ª questão do instrumento de coleta.....	73
Quadro 10 - Respostas dos professores à 6ª questão do instrumento de coleta.....	73
Quadro 11 - Respostas dos professores à 7ª questão do instrumento de coleta.....	73
Quadro 12 - Respostas dos professores à 8ª questão do instrumento de coleta.....	74
Quadro 13- Categorias gerais e respostas dos professores .....	75
Quadro 14 - Categorias e perguntas exmanentes fundantes da pergunta deflagradora/tópico inicial .....	77
Quadro 15 - Perfil dos estudantes participantes .....	80
Quadro 16 - Categorização da Entrevista Narrativa com o estudante de saxofone.....	80
Quadro 17 - Categorização da Entrevista Narrativa com o estudante de violão .....	81
Quadro 18 - Relação das palavras-chave das Entrevistas Narrativas, segundo a fundamentação teórica da pesquisa, com suas evidências textuais, por estudante entrevistado...	84
Quadro 19 - Recursos contribuintes à mediação semiótica pela fala dos estudantes .....	85
Quadro 20 - Recursos contribuintes à mediação semiótica pela observação das aulas.....	91

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Reprodução adaptada da Tabela 1.3.1, intitulada “Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência e alfabetização, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010” .....	141
Tabela 2 - Reprodução da tabela 1.3.7 intitulada: “Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por existência ou não de, pelo menos, uma das deficiências investigadas, segundo o sexo e o nível de instrução - Brasil – 2010” .....	142
Tabela 3 - Reprodução adaptada da tabela 1.3.10, intitulada "Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência, segundo o sexo, as classes de rendimento nominal e mensal e os grupos de idade - Brasil - 2010" .....	142
Tabela 4 - Reprodução adaptada da tabela 3.13.3.2, intitulada “População residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade - Pernambuco – 2010” .....	146
Tabela 5 - Reprodução adaptada da tabela 3.13.3.11, intitulada "Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência e alfabetização, segundo o sexo e os grupos de idade - Pernambuco 2010" .....	148
Tabela 6 - Reprodução adaptada da tabela 3.13.3.7, intitulada “Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por existência ou não de, pelo menos, uma das deficiências investigadas, segundo o sexo e o nível de instrução - Pernambuco – 2010” .....	149
Tabela 7 - Reprodução adaptada da tabela 3.13.3.10, intitulada “Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência, segundo o sexo, as classes de rendimento nominal mensal e os grupos de idade - Pernambuco – 2010” .....	150
Tabela 8 - População Recifense com alguma deficiência auditiva, segundo a renda e gênero .....	154
Tabela 9 - Reprodução adaptada da tabela 1.3.12, intitulada “População residente, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010”. .....	154
Tabela 10 - Reprodução adaptada da tabela 3.13.3.12, intitulada “População residente, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Pernambuco – 2010”. .....	156
Tabela 11 - Pessoas com 10 anos de idade ou mais, com deficiência matriculados na Rede Municipal de Educação .....	157

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interação entre estudante e professora no Método Tadoma .....	60
Figura 2 - Entrada do edifício onde o IISS localiza-se.....	66
Figura 3 - Sistema de escrita braille sobre os painéis de busca dos elevadores .....	66
Figura 4 - Ilustração dos acordes de violão na aula de música .....	88
Figura 5 - Posicionamento do violão ao estudante .....	88
Figura 6 - Professor fazendo uso de sinais representativos dos acordes musicais .....	89
Figura 7 - Acesso à marquise da sala de aula da Instituição de ensino .....	90
Figura 8 - Estudante copiando conteúdo exposto na lousa.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANDE</b>	Associação Nacional de Educação.
<b>CEB</b>	Câmara da Educação Básica.
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial.
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação.
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde.
<b>CONEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.
<b>CPM</b>	Conservatório Pernambucano de Música.
<b>EAD</b>	Educação a Distância.
<b>EN</b>	Entrevista Narrativa.
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica.
<b>ETE</b>	Escola Técnica Estadual.
<b>FBJ.</b>	Faculdade do Belo Jardim.
<b>IFPE</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.
<b>IISS</b>	Instituto Inclusivo Sons do Silêncio.
<b>IMIP</b>	Instituto Materno Infantil de Pernambuco.
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
<b>LIBRAS</b>	Linguagem Brasileira de Sinais.
<b>MEC</b>	Ministério da Educação.
<b>MS</b>	Ministério da Saúde.
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde.
<b>ONG</b>	Organização não Governamental.
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas.
<b>OSC</b>	Organização da Sociedade Civil.
<b>PE</b>	Produtos e processos educacionais.
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação.
<b>PNEDH</b>	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
<b>PPP</b>	Parceria Público-Privada.
<b>PROPESQ</b>	Pró - Reitoria de Pesquisa.

<b>PUC-SP</b>	Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo.
<b>RMR</b>	Região Metropolitana do Recife.
<b>SECNS</b>	Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação.
<b>SEGRE</b>	Secretaria Executiva de Gestão de Rede.
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre Esclarecido.
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido.
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco.
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal.

## SUMÁRIO

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>15</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
1.1 DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	20
<b>1.1.1 Teoria Histórico-Crítica.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.2 Teoria Histórico-Cultural .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.3 As teorias estudadas em contexto com o ensino de música em espaços não-formais de educação .....</b>	<b>25</b>
1.2 A MÚSICA E A PSICOLOGIA DA ARTE .....	30
1.3 A Educação Inclusiva .....	37
<b>2 ANÁLISE PRELIMINAR DOS DOCUMENTOS.....</b>	<b>39</b>
2.1 Da Educação Especial à Educação Inclusiva: Breve Panorama.....	39
2.2 O DISCURSO NORMATIVO E AS (IM)POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....	42
<b>2.2.1. Em busca das informações legais .....</b>	<b>42</b>
<b>2.2.2 Observações e críticas .....</b>	<b>44</b>
<b>3 DIALOGANDO COM DADOS CENSITÁRIOS SOBRE A POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>54</b>
3.1 Em busca das informações .....	54
3.2 Os números a partir das informações .....	55
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA: TRAJETÓRIAS E ACHADOS .....</b>	<b>57</b>
4.1 Breve contextualização do campo de pesquisa.....	57
4.2 Entendimentos sobre o método Casa Inclusiva. ....	59
4.3 Contribuições de Dean Schibata por meio do método Tadoma .....	59
4.4 O método Casa Inclusiva: Mediações possíveis no ensino de música para pessoas com surdez.....	63
<b>5 A TECITURA DA INCLUSÃO NOS FIOS DO MÉTODO CASA INCLUSIVA .....</b>	<b>65</b>
5.1 Questionários semiestruturados e entrevistas narrativas: Coleta, análise e produção. ....	69
<b>5.1.1 Questionários respondidos pelos professores da Instituição .....</b>	<b>70</b>

<b>5.1.2 Entrevistas Narrativas junto aos estudantes com surdez .....</b>	<b>76</b>
<b>5.1.3. A trajetória metodológica das Entrevistas Narrativas junto aos estudantes .....</b>	<b>77</b>
<b>5.1.4. Os sons do silêncio .....</b>	<b>79</b>
<b>5.1.5 Observações sobre as aulas .....</b>	<b>86</b>
<b>6. O PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>93</b>
6.1 A elaboração do produto educacional .....	93
6.2 A Testagem do produto educacional .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A - Produto Educacional .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Destinado aos estudantes maiores de 18 anos) .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Destinado aos professores da instituição de ensino) .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE D. Questionário para coleta de informações junto ao professor .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE E. Roteiro para Entrevista Narrativa junto aos estudantes .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE F. Questionário avaliativo do produto educacional para professores. ....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE G. Questionário avaliativo do produto educacional para estudantes. ....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO A. Dados censitários sobre a população com deficiência.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO B. Certificado de apresentação do trabalho “A Categoria Mediação em Vigotski e Saviani: Contribuição à inclusão de pessoas com deficiências em aulas de música”, no Congresso Internacional Freire e Vigotski. ....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO C. Certificado de apresentação do trabalho “A Inclusão Pedagógica de Estudantes com Deficiência: O que revelam os documentos?” No 8º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. ....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO D. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa .....</b>	<b>160</b>

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

A existência de uma sociedade mais humana implica pensar em uma perspectiva de educação pautada na ótica humanizada e humanizadora e orientada por compromissos democráticos, cidadãos e, por todo, inclusivo, que desenvolva concepções, políticas e estratégias inclusivas, partindo das necessidades educacionais apresentadas por sujeitos diversos, inseridos em contextos plurais.

Diante do exposto, entende-se que a inclusão de pessoas com deficiência em espaços formais ou não-formais passa a assumir um lugar de destaque na pauta das políticas e práticas da educação contemporânea, de modo que a inclusão educacional é vista como algo que transcende a garantia de matrícula e frequência nos estabelecimentos de ensino. A inclusão educacional contempla um conjunto de políticas e ações voltadas ao entendimento das especificidades diversas, atravessada pela apropriação de conhecimentos metodológicos que possibilitem compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto do ensino/aprendizagem, garantindo-se uma efetiva mobilização para que se garanta uma educação inclusiva.

Partindo do princípio constitucional de que todas as pessoas têm direito à dignidade e que devem protagonizar, de algum modo, suas existências; sendo o espaço educativo formal ou não-formal, socialmente responsável por essa construção, cabe a indagação: por que ainda existem tantos sujeitos que não têm o acesso e a permanência garantidos nestes espaços?

É sabido que vários movimentos sociais que militam contra a negação dos direitos sociais a favor da dignidade humana consolidaram sua luta, ao longo do tempo, no Brasil e no mundo, contemplando a representatividade dos mais diversos sujeitos, tais como o movimento feminista, dos direitos das populações LGBTQIA+, dos povos originários, das crianças, dos idosos, dos deficientes e de tantos outros que ocupam a pauta do debate público na atualidade.

Um fator preponderante existente nesses movimentos sociais é a busca de uma inserção social de grupos excluídos e a iminente necessidade de inclusão desses grupos, que há muito foram marginalizados e, até hoje, continua sendo, pelo Estado capitalista, que na sua mais perversa versão, exclui os sujeitos considerados não produtivos, perpetuando e legitimando a exploração e o lucro.

Em contrapartida ao panorama de injustiça social, consubstancia-se a necessidade de consolidação de políticas inclusivas, contemplando pessoas há muito tempo invisibilizadas pelas políticas públicas, dentre as populações, historicamente, excluídas, estão as pessoas com

deficiência auditiva, a quem este trabalho dedicou afeto, respeito, atenção e esforço investigativo.

Particularmente, o envolvimento do pesquisador desta dissertação com essa temática tem forte relação com a militância como professor de música em redes de ensino de dois municípios pernambucanos, diante da necessidade de prover condições de atendimento simultâneo de estudantes, do 6º ao 9º ano, alguns apresentando deficiências múltiplas, a exemplo de um caso experimentado numa dessas redes de ensino.

Aquela circunstância despertou a necessidade premente de busca por entendimento e aperfeiçoamento que pudesse auxiliar esse pesquisador a lidar com o novo desafio configurado para o exercício da docência, ou seja, dar aulas de música também para os estudantes com deficiência. A decisão foi particular e solitária. A escassa disponibilidade de tempo para fazer algum tipo de curso presencial, fez o autor da pesquisa optar pela aproximação com o tema, buscando pesquisar artigos, livros, bem como, fazer um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial na modalidade EAD (Educação a Distância).

Com o propósito de dar continuidade e aprofundamento à formação profissional, contemplar a necessidade de aperfeiçoamento e atender à demanda profissional para atuação com a educação inclusiva, identificou-se no programa de mestrado PROFEPT IFPE uma forte possibilidade de produzir uma reflexão crítica sobre as inquietações que acompanharam o autor dessa pesquisa, de modo que a identidade do programa vem elucidando concepções a respeito da educação profissional e tecnológica, da educação inclusiva e dos princípios fundamentados na inclusão, o que antes ficava ofuscado, com base tácita e intuitiva, incrementam-se princípios, fundamentos e modelos científicos. Esse redirecionamento, conseqüentemente, resultou em uma visão alargada e mais reflexiva sobre as práticas como professor de música.

Com o convívio com as disciplinas ofertadas pelo Programa, foi possível perceber um pujante campo literário sobre educação e trabalho na perspectiva libertadora. Tal experiência foi, paulatinamente, proporcionando considerável elucidação os limitados entendimentos deste pesquisador a respeito da educação inclusiva e fortalecendo a compreensão acerca dos fundamentos da educação por todo democrática. O encontro com a obra *Escola e Democracia* (SAVIANI, 1999) permitiu perceber limites e problematizar o exercício da prática por parte do autor da pesquisa no contexto do ensino de música para estudantes com deficiências. Nas variadas fontes que se pode encontrar a respeito da educação especial e inclusão, percebe-se a recorrência de vários aspectos excludentes presentes nos espaços formais ou não-formais de ensino, tais como: acessibilidade, formação dos professores para lidar com a realidade da inclusão de estudantes com deficiências, bem como, políticas públicas voltadas à inclusão.

Foi possível perceber, por meio da pedagogia Histórico-Crítica, que essa proposta de “considerar as diferenças” entra em consonância com o “iniciar com o diferente para se alcançar a equidade”. Saviani (1999), a partir da contradição das concepções pedagógicas da essência e da existência, afirma que a educação é um processo, e não um produto, e pela sua natureza supõe que algo se torne outra coisa. Diz, ainda, que uma prática pedagógica que se justifique como democrática, considerando a condição de igualdade no seu ponto inicial, resultará em condições finais de desigualdade, dada à natureza do processo de transformação que implica na condição de algo se convertendo em outra coisa.

Dentro do contexto da inclusão de pessoas com deficiências em espaços educativos não formais, o presente trabalho se propôs a investigar a inclusão de pessoas com deficiência em um espaço de ensino de música dessa natureza da região Metropolitana do Recife.

Para melhor ser situado o problema de pesquisa, formulou-se a seguinte questão: Como se dá o processo de inclusão de pessoas com surdez em instituições de ensino de instrumento musical, considerando os aspectos legais, físicos e, sobretudo, didático-pedagógico que devem favorecer essa aprendizagem?

Para atender os propósitos estabelecidos pela problemática de pesquisa, assevera-se que, no campo exploratório, a análise das condições sobre a inclusão de pessoas com surdez em instituições não formais de ensino de instrumento musical tomou como referência um considerável *corpus* documental que trata da inclusão. No campo empírico, utilizaram-se as narrativas de docentes e estudantes, relatando suas experiências sobre ensinar e aprender música naquele contexto específico, o que acrescentou elementos de considerável relevância a esta pesquisa, sobretudo, ao que refere à mediação pedagógica entendida também como semiótica nas discussões postas adiante.

Sobre a estruturação geral deste trabalho, sua organização se apresenta dividida em três seções referentes à parte de apresentação e fundamentação deste trabalho, no seguinte modo: posteriormente às notas introdutórias, contextualiza-se o problema de pesquisa em estudo, e, em seguida, tem-se a fundamentação teórica construída sobre os pilares da Teoria Histórico-Crítica e Histórico-Cultural, bem como, os fundamentos conceituais da proposta de ensino, dado em espaços não-formais. Na segunda parte, estão os aspectos e discussões que envolvem as pesquisas documental e empírica, tratando do levantamento, coleta e análise. Nessa mesma sequência, apresentou-se o Produto Educacional, antecipado pela relatoria da sua feitura e testagem. O referido produto se encontra materializado como encarte no Apêndice deste trabalho.

Partindo-se do objeto de estudo, recortado na cena do ensino de instrumento musical em espaços não formais, pensada num ambiente que cuida da inclusão de pessoas com deficiências, aponta-se para o esforço em entender as costuras tecidas entre educação, arte e inclusão, atravessadas pela categoria mediação (VIGOTSKI, 2007; SAVIANI, 1999). Para isto, apresenta-se como objetivo geral da pesquisa analisar a inclusão pedagógica de pessoas surdas em aulas de música, considerando experiências desenvolvidas em uma instituição de educação não-formal, tomando como parâmetro a mediação semiótica.

Como objetivos específicos, foi proposto analisar o que se encontra dispostos nos documentos institucionais sobre a inclusão de pessoas com deficiências na instituição de ensino pesquisada; elaborar diagnose acerca dos espaços físicos da instituição de ensino, contemplando, também, seus dispositivos de acessibilidade; analisar elementos, materiais e simbólicos, que constituem a mediação pedagógica, caracterizando práticas inclusivas em aulas de música; identificar as formas adotadas pela instituição de ensino para garantir que o professor/a receba formação pedagógica voltada às práticas pedagógicas inclusivas e construir um Produto Educacional, vinculado às Tecnologias Assistivas, com feições interdisciplinares, a fim de possibilitar uma mediação pedagógica inclusiva.

No capítulo 1, encontra-se a fundamentação teórica balizada pela teoria Histórico-Crítica e Histórico-Cultural, relacionando as principais categorias que as estruturam, mantendo-se o entrecruzamento entre os pensamentos de Dermeval Saviani e Lev S. Vigotski. Segue-se a discussão entre a música e a Psicologia da Arte, observando a relação entre esta modalidade artística e os estudos de Vigotski, numa perspectiva de formação integral e inclusiva. Além da educação inclusiva em espaços não formais, fundamentando a discussão em torno do campo de pesquisa que contextualizou o presente trabalho.

No capítulo 2, segue-se uma visão panorâmica sobre a educação especial e a educação inclusiva, sob a forma de análise preliminar de documentos legais promulgados desde o retorno do Regime Democrático do Brasil, com a CF de 1988, passando pelo período político de caráter neoliberalista dos anos noventa do Século XX. Atravessou-se o período progressista do governo do Partido dos Trabalhadores, em seguida, abordou-se o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff até o presente retrocesso nas políticas educacionais do Governo do atual ocupante do chefe do Poder Executivo do Brasil, Jair Messias Bolsonaro.

No capítulo 3, com o objetivo de melhor compreender o objeto de pesquisa, dispõem-se informações sobre as pessoas com deficiências na esfera nacional, estadual e na capital pernambucana, a partir dos dados oficiais do IBGE, com o auxílio de tabelas reproduzidas no Apêndice deste trabalho.

No capítulo 4, observa-se a contextualização do campo de pesquisa, relatando a necessidade do levantamento das informações sobre a instituição de ensino por meio de pesquisa documental, através dos jornais locais, bem como do método adotado pela instituição para o ensino de música a pessoas com surdez.

No capítulo 5, encontra-se a metodologia da pesquisa, baseada na discussão sobre a pesquisa qualitativa, questões éticas, métodos e técnicas, legislação, vulnerabilidade dos participantes, fase de coleta de informações junto aos professores da Instituição de ensino e estudantes por meio de questionários e entrevista narrativa, observação das aulas, bem como o processo analítico dos materiais e a produção dos dados da pesquisa.

O capítulo 6 traz informações sobre o produto educacional, quanto ao motivo de sua confecção, fundamentação, elaboração e testagem.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O esforço em tentar compreender como se garante a inclusão de pessoas com deficiência em um espaço não-formal de ensino de música posicionou este trabalho de pesquisa em uma perspectiva teórica alinhada a uma concepção de educação democrática, crítica e progressista, com forte viés cultural e direcionamento em consonância com estudos marxistas. Diante disso, optou-se pela teoria Histórico-Crítica, na direção de Dermeval Saviani, e pela teoria Histórico-Cultural, de base vigotskiana. A fim de trazer maior clareza a esse movimento, foram expostas as convergências encontradas entre esses campos teóricos.

### 1.1 DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A fim de tecer um diálogo entre as duas teorias descritas acima, fez-se necessário apresentar elementos fundamentais que as caracterizam, a partir das contribuições trazidas para o campo da educação por Dermeval Saviani e Lev Vigotski.

Este esforço inicial objetivou dar visibilidade a um possível diálogo teórico, identificando e aproximando os campos conceituais em estudo, explorando os pontos de convergência entre ambos, no que se refere ao objeto de estudo em pauta, e fornecendo bases sólidas para o objetivo central desta dissertação.

#### 1.1.1 Teoria Histórico-Crítica

Acerca do surgimento da Teoria Histórico-Crítica da Educação, recuperou-se do seu autor o seguinte destaque: “[...] surge da necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante” (SAVIANI, 2011, p. 111). Ele fez com que se percebesse um dos motivos significativos à fundação de sua teoria, ao final da década de 1970. Intitulada inicialmente de pedagogia revolucionária, o início do desenvolvimento da teoria se deu com a publicação do artigo denominado Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara (*ibid.*), na terceira edição da Revista da ANDE (Associação Nacional de Educação) no ano de 1982.

A supracitada teoria surge a partir da implantação e vivência de uma disciplina voltada ao aprofundamento de estudos sobre a pedagogia revolucionária, fato ocorrido, em 1984, na PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo). À época, enfrentaram-se problemas por causa do termo “revolucionário”, pois, segundo o autor, tal termo portava valores

e significados que conduziam à reflexão sobre propostas de mudanças amplas nas bases sociais (SAVIANI, 2011).

Cogitou-se, também, a denominação Pedagogia Dialética, entendendo ser essa uma proposta pedagógica que objetiva “aos determinantes sociais da educação” (*ibid.*, p.118), mas, devido às várias situações as quais o termo “dialética” estaria vinculado, seja gerada pelo sentido da dialética grega seja pela associação ao título de um livro do autor “Schmied-Kowarzik (1983)” (*ibid.*, p.118), denominado Pedagogia Dialética. Diante das tensões geradas pela aproximação da concepção dialética de referência marxista, optou-se por outra denominação. Assim, observando-se que as teorias crítico-reprodutivistas careciam de apreensão histórica quanto ao seu movimento dialético, o autor entende a necessidade da instituição de uma teoria pedagógica que levasse em consideração o fenômeno social capaz de proporcionar soluções no seio dessa sociedade.

Com isso, na perspectiva de manter “[...] continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 79), é concebida a prática educativa indissociada à prática social, permitindo o entendimento da materialidade dialética de ambas. Como efeito, é possível perceber a materialização dessa natureza nas ações sociais contraditórias e diferenças culturais entre os sujeitos. Apoiando-se sobre esse pressuposto, Saviani (1999), em crítica às teorias pedagógicas tradicionais e escolanovistas, propõe cinco passos que deverão orientar uma mediação pedagógica pautada na situação social historicamente constituída.

Segundo o autor, o primeiro passo é dado pela prática social, cujo professor e aluno compartilham de semelhante situação social, mas em condições distintas de organização das experiências, saberes e conhecimentos apreendidos como sujeitos sociais.

O segundo passo é concebido como a problematização, que consiste em identificar os principais problemas que se dispõem no momento inicial da prática pedagógica dialeticamente à prática social a qual essa se desenvolve (*ibid.*, p.81). O terceiro passo é dado à apropriação de “instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento de problemas detectados na prática social” (*ibid.*, p.81), concebido como a instrumentalização.

O quarto passo, denominado de catarse, caracteriza-se pela apropriação dos instrumentos culturais produzidos socialmente, concretizados pela superação de uma “[...] estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (*ibid.*p.81), materializando-se em elementos ativos de transformação social que possibilitam a síntese dos conhecimentos, saberes e experiências antes sincreticamente organizados (*ibid.*p.81). Concebidos de forma sintética, tanto para o professor quanto para o aluno, sob a prática social a qual a prática pedagógica se

desenvolve, o quinto passo é concebido como um retorno à “própria *prática social*” (*ibid.*p.81), mas transformada organicamente.

Ao quinto passo, o autor enfatiza a importância do que caracteriza o momento anterior. A catarse pode ser concebida como “o ponto culminante do processo educativo” (*ibid.*, p.82), o qual manifesta a síntese mútua dos conhecimentos e experiências apropriados pelos alunos e professores para os quais se encontravam sincrético e precariamente sintetizados respectivamente.

Após breve explanação dos conceitos básicos atribuídos à teoria Histórico-Crítica, seguem-se, a exemplo da exposição anterior, as discussões sobre a teoria Histórico-Cultural.

### **1.1.2 Teoria Histórico-Cultural**

Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, um pequeno povoado da Bielorrússia. Em Gomel, concluído o *gymnasium*, seguiu a Moscou, onde estudou direito filosofia e história, em 1912. Concluídos os estudos universitários, retorna-se a Gomel, dedicando-se a várias atividades, tais como o ensino da psicologia, pesquisas relativas aos problemas das crianças com deficiências e os estudos de psicologia da arte. Entre várias bem-sucedidas atividades profissionais, na psicologia, em 1924, é estabelecido, em Moscou, o que lhe permitiu se tornar grande colaborador do Instituto de Psicologia desta capital. Cercado de colaboradores decididos à reconstrução da psicologia vigente, Vigotski funda a teoria Histórico-Cultural (IVIC, 2010).

Vigotski conseguiu encontrar no Materialismo-Histórico-Dialético fundamentos que promovessem bases sólidas à teoria Histórico-Cultural, concluindo que a teoria marxista possui um “[...] ponto central [...]” permitindo que “[...] todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e mudança” (VIGOTSKI, 2007, p. 25).

Um conceito chave de significativa relevância, nos estudos apresentados por Vigotski, envolvendo o fenômeno da aprendizagem é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para explicar esse conceito, aponta-se a existência de dois níveis de desenvolvimento do aprendiz por parte do sujeito aprendiz: o Nível de Desenvolvimento Real e Nível de Desenvolvimento Potencial (VIGOTSKI, 2007).

O autor entende que o Nível de Desenvolvimento Real corresponde a um estado de desenvolvimento em que o sujeito tem conquistado determinadas capacidades ou funções psíquicas que se desdobram em comportamentos específicos e, conseqüentemente, a realização de tarefas em que não se faz necessário o auxílio de outro sujeito na sua materialização (REGO,

1995). Enquanto que o Nível de Desenvolvimento Potencial se caracteriza por possibilitar que o sujeito realize determinada tarefa com o auxílio de outro sujeito, por meio “[...] do diálogo, da colaboração, imitação [...]” (*ibid.*, p.73) ou outra forma qualquer que caracterize uma relação socializada.

Leontiev (1978, *apud* BARBOSA, 2015) assevera que, desde que veio ao mundo, o ser humano é inserido em um mundo objetivo, diferentemente dos animais, e vai se apropriando significativamente da produção humana, que é construída historicamente.

Ao se conceber a vida do ser humano diretamente disposta às ações das relações sociais, compreende-se que, por meio dessas relações, o sujeito situado em seu Nível de Desenvolvimento Real, que mantém contato socialmente ativo com a cultura, sofrerá e exercerá transformações sobre ela. Sob essa perspectiva, Vigotski (2007) concebe o conceito de mediação, que define como a totalidade da estrutura da atividade produtora do comportamento, onde o indivíduo, sob as relações sociais, altera-se e “[...] modifica ativamente a situação estimuladora [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 35-36). Deste modo, compreende-se a mediação como ação objetivada pelo sujeito, não passiva, mediada por instrumentos, signos ou outros sujeitos sociais.

O interesse de Vigotski pela arte, como campo do conhecimento, iniciou-se, ainda muito cedo, tendo sido estimulado em seu ambiente familiar. De acordo com Oliveira (1993, *apud* BORTOLANZA & RINGEL, 2016), sua predileção por literatura, poesia e teatro conduziram-no à arte, ao longo de sua história. No que se refere à sua aproximação e imersão noutros campos do conhecimento, afirma-se que cursou Direito na Universidade de Moscou, onde simultaneamente frequentou aulas de Filosofia e História e, ainda, conseguiu, aprofundar seus estudos em psicologia, ao mesmo tempo, em que se apropriou de diversas discussões das ciências humanas (BORTOLANZA; RINGEL, 2016).

Diante desse cenário, pode-se afirmar que a obra *Psicologia da Arte* foi considerada “a que conduziu Vigotski, definitivamente, à psicologia” (IVIC, 2010, p. 12). Nesse movimento, o autor concebe a arte como a “técnica social do sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 3) e chega a esta concepção, quando compreende a predominância da forma da obra artística em superação ao seu material ou conteúdo.

De acordo com Barroco e Superti (2014), os materiais ou conteúdos utilizados na obra de arte são apreendidos da vida cotidiana, da maneira como eles se encontram dispostos. Na compreensão de que guardam íntima relação com a realidade, conclui-se que é da realidade que o artista se apropria para transformá-la em algo diferente, autêntica (*ibid.*). Desta forma, entende-se que a obra de arte se dispõe como objeto produzido historicamente pelos homens e

mulheres, em um dado contexto sociocultural, representando, em si, os valores dos materiais transformados por meio dos conhecimentos, cultura e saberes do artista.

Nessa perspectiva, entende-se que a vida em sociedade implica no contato direto do sujeito com a cultura produzida. De forma ativa, o sujeito objetiva satisfazer suas necessidades percebendo que, para realizá-la, deve se apropriar da dinâmica social e, portanto, da cultura dessa sociedade. Nesse momento de mediação, a cultura representada por suas produções socio-históricas manifesta-se na atividade social e, nesse contexto, a obra de arte se insere como uma dessas produções, objetivando agir no plano dos sentimentos.

Para que a arte atue nesse plano, os sujeitos que objetivam se apropriar da obra de arte devem ter desenvolvido formas específicas em seu psiquismo, as quais permitirão que este mesmo sujeito, ao se relacionar-se com a obra de arte experiencie significado, relacionem-se ativamente (*ibid*).

Isso pressupõe humanização do sujeito, implicando apropriação dos conhecimentos e valores contidos nos materiais/conteúdos da obra que, submetidos dialeticamente ao processo artístico de transformação/forma, proporcionam-lhes reações estéticas. “[...] é na análise do conteúdo e da forma da obra de arte que o autor encontra a natureza contraditória que promove a reação estética [...]” (BARBOSA, 2019, p. 34).

Sobre o ápice desse conflito, a culminância da incorporação da forma sobre seus elementos constitutivos e as transformações das emoções, Vigotski classificou esse processo, como *catarse*. Ainda que não concordasse com o termo original, que toma como base a concepção aristotélica, afirma não encontrar termo mais apropriado para descrever o evento (FARIA *et al.*, 2018).

Após breve explanação dos conceitos estruturantes, apresentados pelas duas teorias, percebeu-se a importância de se iniciar um diálogo sobre os conceitos abordados por meio da concepção de prática social, por Saviani, em associação com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, por Vigotski, de forma mais pontual, sobre o que este autor classifica como Nível de Desenvolvimento Real.

O Quadro 1, apresentado a seguir, oferece destaque a alguns elementos básicos que marcam importantes pontos de aproximação e convergência entre as teorias em pauta.

Quadro 1 - Diálogos entre as teorias estudadas

	Principais elementos presentes na Teoria Histórico-Crítica da Educação (SAVIANI)	Principais elementos presentes na Teoria Histórico-Cultural da Educação (VIGOTSKI)
<b>Aproximações entre as teorias</b>	Instrumentalização teórica-prática necessária à resolução e equacionamento de problemas detectados na prática social	Fenômenos estudados como processos em constante movimento e mudança.
	Mediação Pedagógica - Problematização de situações iniciais que envolvem as práticas pedagógicas	Mediação semiótica – totalidade da estrutura da atividade produtora do comportamento: Os signos, dialeticamente, proporcionam a subjetivação da realidade objetiva.
	Prática social como referência à organização das diferentes experiências, saberes e conhecimentos apreendidos	Zona de Desenvolvimento Proximal: Nível de desenvolvimento real e Nível de desenvolvimento potencial.
<b>Convergência entre as teorias</b>	Base Teórica – Materialismo-Histórico-Dialético	Base Teórica – Materialismo-Histórico-Dialético
	CATARSE - síntese mútua dos conhecimentos e experiências apropriados	CATARSE – síntese da totalidade estrutural da atividade produtora do comportamento.

Fonte: Elaboração própria (2022).

### 1.1.3 As teorias estudadas em contexto com o ensino de música em espaços não-formais de educação

Na perspectiva do fenômeno educativo, materializado sob práticas pedagógicas que levem em consideração o Nível Real de Desenvolvimento do sujeito na sociedade em que atua, percebe-se a necessidade de uma fundamentação teórica alicerçada em uma visão de mundo e sociedade, em que se permita compreender historicamente como esse fenômeno educativo se desenvolveu. Por esse caminho, observa-se um estreitamento e aproximação entre a teoria Histórico-Crítica e a Histórico-Cultural, sobretudo, ao evidenciar a identificação de operações psicológicas nos processos pedagógicos (TONUS, 2015).

O Nível de Desenvolvimento Potencial, como concebido por Vigotski, compreende a mediação como seu elemento fundamental. Para Saviani (2015), a mediação é considerada uma “categoria central da dialética” (SAVIANI, 2015, p. 26). Segundo o mesmo autor, “a educação é compreendida como uma atividade mediadora no interior da prática social” (*ibid.*, 35).

Diante do exposto, com base nos cinco passos da teoria Histórico-Crítica, infere-se que o segundo, terceiro e quarto passos, que se interpõem, caracterizam-se como cerne do papel mediador que a educação assume na prática social, uma vez que o primeiro e o quinto passos

sugeridos por Saviani (1999) constituem-se organicamente como o contexto no qual a prática educativa se processa.

Atestando que essa prática se desenvolve em um determinado contexto social, torna-se evidente a inter-relação das concepções que dizem respeito à categoria de mediação entre os autores. No conceito de Nível de Desenvolvimento Potencial, concebido organicamente na concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal, percebem-se evidências da categoria mediação como elemento fundamental constituinte. Assim, compreende-se que a situação a qual o sujeito se direciona à objetivação de uma determinada tarefa, permite a percepção de existência de uma relação do indivíduo numa situação-problema.

A caracterização dessa situação como um problema implica dizer que essa dada situação incidirá sobre o sujeito possíveis intervenções em sua disposição psíquica no modo que se encontra organizada. Sob semelhanças processuais, percebe-se a possibilidade de se dispor dessa caracterização em paralelo ao processo de problematização atestado por Saviani, que objetiva perceber potenciais limitações dos alunos no início da prática pedagógica (SAVIANI, 1999).

A partir de Vigotski (2007), entende-se que o processo de mobilização de recursos materiais ou imateriais, com instrumentos ou signos, responde pelo processo de instrumentalização, entendido como uma ação que objetiva prover os recursos necessários à realização da ação sincrética e responder ao equacionamento da prática pedagógica inicial/real, colocando-se diante do conceito de mediação. Nesse sentido, a Psicologia Cultural auxilia de forma consubstancial no alargamento da compreensão sobre o desenvolvimento da infância e da aprendizagem por meio das mediações culturais e com as rupturas advindas da concepção biologizante, embaladas por concepções tradicionalistas da educação.

O contato sistemático com a cultura historicamente produzida na vida social, por meio dos homens e seus produtos decorrentes do desenvolvimento dessa cultura, conduz ao entendimento de que as obras de arte, concebidas como produtos da criação humana, agregam em si os valores e conhecimentos desenvolvidos historicamente pelos homens. Entendidas dessa forma, é possível compreendê-las como um possível meio de desenvolvimento humano. Concebida como a técnica social das emoções (VIGOTSKI, 1999), sua função social assume um papel importante de transformação e desenvolvimento intelectual.

O processo de apropriação, por parte do sujeito, desse produto social constituído de conteúdos captados do curso da vida se submete a transformações, quando sujeitados às potencialidades artísticas historicamente construídas pelos homens, assim como nas reações psíquicas no sujeito. Essas reações são originadas por vias dos conflitos sentimentais,

promovendo uma provocação dos sentimentos organizados em sua disposição real e gerando emoções formuladas pelas contradições entre a natureza psíquica do sujeito em relação à natureza psicológica dialética da obra de arte, em sua forma e conteúdo.

Esse processo de reação em função de questões estéticas é promovido no sujeito, quando submetido à fruição ou execução da obra de arte. Essa reação estética possibilita inferir a constatação de transformações sucessivas de estados emocionais que culminam no que os autores classificam como catarse.

O momento de catarse, concebido por Vigotski, consiste numa espécie de triunfo emocional, ou seja, o fim de um “curto circuito” promovido pelas reações psíquicas derivadas da forma artística em negação às reações psíquicas promovidas pelo conteúdo. Saviani (2015) concebe esse momento, integrando a totalidade da mediação pedagógica, como a superação de uma “estrutura” por uma “superestrutura”, onde o/a estudante demonstra na realidade, por meio de atitudes e comportamentos, a apreensão dos saberes e conhecimentos objetivamente transmitidos pela mediação pedagógica. Assim, permite-se a instrumentalização em seu momento de aprendizado, incorporado por superação de um estado sincrético de conhecimentos dispostos numa totalidade de desenvolvimento cognitivo real.

Saviani (2015) observa que os passos descritos por ele, anteriormente, não são dispostos de forma rígida. Por esse princípio, característico da natureza dialética dos processos das relações sociais, pode-se perceber os vários conceitos dos autores, que se relacionam entre si, à medida que as ações se desenvolvem. A prática pedagógica, sendo uma mediação no seio da prática social, possibilita condições à aprendizagem, quando o sujeito mediador (o professor) problematiza uma situação que implica em uma intervenção no nível de desenvolvimento real do estudante que traz consigo conhecimentos e saberes sincréticamente organizados.

A organização sincrética dos conhecimentos e saberes, por parte do estudante, coincide com um estado de organização dos conhecimentos e saberes precariamente sintéticos por parte do professor. Assim, são identificados possíveis ausências ou lacunas sobre os conhecimentos e saberes humanos básicos, imprescindíveis a uma prática pedagógica objetiva, comprometida com o desenvolvimento humano e, portanto, com a transformação social num campo de possibilidade de aprendizado. O professor atua em função de mediar esse momento de aprendizado, instrumentalizando os alunos com “ferramentas” necessárias à equidade e desenvolvimento, em um movimento social ativo, dialético. Um momento potencialmente concebido como *lócus* da prática social, que conduzindo para um universo mais aprofundado, alcança a interpretação de uma ZDP.

A ação descrita propicia a condução a um nível potencial de desenvolvimento dos estudantes. Por meio de mediações possibilitadas pelo contato com os instrumentos, signos, produtos e produções sociais essencialmente imbuídos de valores, portanto, humanizadores, os sujeitos apropriam-se da cultura em sua prática social e, sistematicamente elaborada, na prática pedagógica.

Destaca-se que a apropriação dos produtos culturais num movimento dialético, no plano psíquico, orienta os conflitos emocionais relacionados à disposição do Nível de Desenvolvimento Real dos sujeitos. Esses são ocasionados pelas emoções suscitadas do conteúdo de suas experiências, portanto, de sua própria vida, relacionados às emoções oriundas do conteúdo da forma inerentes ao produto social, o qual provoca a reação no sujeito, quando do momento de apreensão.

As concepções do sujeito a respeito do que potencialmente venha a ser considerado belo, constituídas no seio sociocultural que atua objetivamente, se movimentam contraditoriamente, provocando-lhe reações psicológicas diretamente relacionadas aos seus fundamentos que dizem sentido à estética.

As reações estéticas, fruto das transformações psíquicas que possibilitam a mudança de uma estrutura a uma superestrutura, pelo triunfo das lutas emocionais ocasionadas no indivíduo, atravessam todo esse complexo mediador da prática pedagógica no seio contraditório da prática social, cujos resultados caracterizavam a catarse, ao passo de uma chegada ao ponto de partida das práticas pedagógico social.

Considerando a natureza (não escolar/não formais) da instituição que abrigou esta pesquisa, deu-se visibilidade à mediação como categoria pedagógica e semiótica, mobilizada no contexto investigado.

Os espaços não-formais de educação têm estreita relação com o tipo de educação classificado como não-formal, pois, neste tipo de educação, a categoria espaço e a categoria tempo assumem um importante destaque em relação à sua oposta forma de educação (a educação formal) por seu caráter de flexibilidade como “fio condutor” (ALMEIDA, 2005, p. 53) assumido por essas categorias (GADOTTI 2005), “não obedecendo uma rigidez de fins e princípios a atingir” (SOUSA, 2014, p.7)

Os espaços não formais, também entendidos como não escolares, processam uma estrutura educacional diferenciada em função de uma considerável quebra de padrões curriculares convencionais, em termos de estrutura e fluxo do conhecimento. Entende-se que esse modo assistemático de processar o conhecimento deve-se ao fato de não ser necessário à sua declaração a formalização por meio de documentos como certificados, históricos, diplomas

e similares. Instituições dessa natureza juntam-se a outras, cujo processo educativo se dá pela prática social, sendo este o lugar de se aprender as práticas de ofício de determinados grupos ou comunidades, elegendo-se, a partir das relações estabelecidas, o que será ensinado, bem como sua abordagem metodológica.

Desse modo, os espaços educativos não formais têm ocupado um significativo campo de estudos e investigação acadêmica na contemporaneidade. Notabilizando-se não apenas por permitir o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, são sistematizados a partir das experiências compartilhadas entre membros de uma mesma comunidade, mas, também por assegurar aprendizagem de conteúdos nos mais diversos ambientes (GADOTTI, 2005), em resposta a diferentes necessidades que são atendidas pelo sistema educativo convencional (ALMEIDA, 2005).

Assim sendo, compete aos estudos, na área da educação e do ensino, imprimirem sentido pedagógico a esses processos, dados à margem da escola e, na grande maioria das vezes, fora do alcance das políticas de financiamento da educação, deixando que os custos demandados para que estes espaços funcionem sejam garantidos pela assistência de sujeitos ou grupos voluntários. Esse episódio coloca em risco o funcionamento e continuação desses espaços.

Deste modo, os espaços não-formais de educação trazem a flexibilidade, também, do currículo, materializando-se nos seus objetivos não somente no que diz respeito aos conteúdos escolares que os/as estudantes devem se apropriar, mas aquelas dimensões que lhe constituem (política, ética, científica e cultural), visto que dentre os seus objetivos prevalecem aqueles relativos à promoção da cidadania, da dignidade humana, do direito à educação e cultura, visando à promoção de uma concreta inclusão das várias camadas sociais historicamente excluídas (*ibid.*).

Os espaços não formais são variados, podendo contemplar associações de bairro, creches, assentamentos, grupos de percussão, instituições para atendimento de pessoas com deficiências, asilos e outros. Assim, esses compõem uma rica totalidade que circunscreve as mais diversas localidades possíveis, com objetivos variados e capaz de abarcar diversos segmentos sociais, contemplando pessoas de todas as idades, fazendo-se plural.

Diante do exposto, afere-se que a educação não-formal se diferencia da educação informal, pelo modo totalmente assistemático como esta última ocorre. Para melhor entendimento, apontam-se, como exemplo, aqueles processos educativos firmados nas relações familiares e sociais, que, por sua natureza e propósito, são casuais, empíricas e baseadas em experiências informais.

Desta forma, os espaços não-formais de ensino são potencialmente espaços de mediação, que proporcionam o contato entre o sujeito e o conhecimento historicamente construído pela sociedade, mas que se difere da forma convencional proposta pela Instituição/Escola pelo seu caráter flexível de tratá-lo tanto pelos seus elementos constitutivos quanto por meio da forma como este conhecimento é passado, ou seja, a prática pedagógica do professor.

Tal como nas instituições formais de ensino, os espaços não-formais se estruturam didaticamente, de modo análogo à instituição escolar. Assim, em face das teorias Histórico-Crítica do professor Dermeval Saviani e Histórico-Cultural de Lev Vigotski, a prática pedagógica do professor desses espaços é, igualmente, atravessada pela prática social inerente à vida dos professores e estudantes.

O ensino de música para pessoas com deficiências, em espaços desta natureza, propõe o entendimento da importância de resignificação, por parte do professor, de suas práticas pedagógicas (MANTOAN, 2003 *apud* FINCK, 2009), numa perspectiva fundamentada sobre o movimento dialético da prática social, uma vez que a prática pedagógica se faz materializada no seio da sociedade.

Visto que toda prática pedagógica demanda, em sua totalidade, a dimensão psicológica, faz-se consensual adotar uma teoria psicológica também fundamentada no referido movimento. Assim, o ensino de música pautado na humanização favorece a consciência de si e do mundo (PINHEIRO JÚNIOR, 2014), num aprendizado e transformação mútua entre professores/as e estudantes (GONÇALVES, 2017). Enfim, a configuração do complexo mediador necessário ao pleno desenvolvimento conjunto com a participação também de especialistas e profissionais auxiliares (FINCK, 2009) não deve se furtar de fundamentos pedagógicos histórico-críticos, bem como, psicológicos histórico-culturais.

## 1.2 A MÚSICA E A PSICOLOGIA DA ARTE

Para Penna (2014, p.20-22), a música “[...] é uma atividade essencialmente humana [...]”, concebida dentre as “linguagens artísticas” (*ibid.*, p.22). A partir de sua natureza enquanto uma dessas linguagens, percebe-se a possibilidade de analisá-la objetivamente sob as bases da teoria Histórico-Cultural, pela perspectiva da psicologia da arte tal como as outras linguagens artísticas, semelhantemente como a novela, tragédia ou a fábula (VIGOTSKI, 1999).

Assim, quando se percebe a música pelo prisma da psicologia da arte, verifica-se sob os passos/momentos significativos desta, quando de sua fruição. A “arte como técnica social do

sentimento” (*ibid.*, p.3), propondo reconhecimento da superação do material ou conteúdo da obra, sob a constituição de sua forma (*ibid.*), conduz a indagação sobre o que pode ser considerado como material ou conteúdo da música que, conseqüentemente, torna-se elemento constitutivo de sua forma.

Especulando sobre a relação de Vigotski com a arte, Barbosa (2019, p. 39-40) destaca serem “poucas as formulações em que o autor se refere especificamente à música” [...] a causa e seus efeitos nos ouvintes. Acerca desse entendimento, a autora destaca uma “reflexão a partir de um trecho da novela de León Tolstói intitulada *A Sonata a Kreutzer*” (*Ibid*):

A música nos sujeita a uma extrema confusão e intranquilidade, porque desencadeia, desvela as forças integrais daquelas aspirações que só podem resolver-se em atos heroicos de excepcional importância; o efeito da música vem a ser imensuravelmente mais sutil, mais complexo e se produz, por assim dizer, através de abalos e deformações subterrâneas do nosso posicionamento (VIGOTSKI, 1998, p. 317-320).

Nesse sentido, atesta-se a relação dialética entre forma e conteúdo na obra de arte. Para se justificar a presença destas duas dimensões na arte musical, foi observada a análise feita pelo autor sobre o ritmo, na poesia, em associação ao ritmo na música. Ele afirma a obsolescência e ingenuidade de conceber como ritmo, o metro ou medida do verso. Para Vigotski (1999, p.274):

Há muito ficaram para trás os tempos da interpretação ingênua do ritmo, quando este era entendido como simples metro, como simples medida. Os estudos desenvolvidos na Rússia por Andréi Biéli e fora da Rússia por Saran mostraram que o ritmo é um fato artístico complexo em perfeita consonância com a contradição que lançamos como fundamento da reação estética.

Vigotski (*ibid.* p. 275 – grifo nosso) faz a comparação direta sobre o fato do ritmo na arte musical, afirmando:

O mesmo acontece na música cujo ritmo não está no compasso que pode ser marcado com o pé, mas na complementação real desses intervalos regulares de compasso por sons irregulares e diferentes, o que cria a impressão de um complexo movimento rítmico. Essas **transgressões mostram certa regularidade**, entram em determinada combinação, e é o seu sistema que Biéli toma por base do conceito de ritmo (cf.15).

O excerto anterior é significativo ao entendimento inicial sobre reação estética causada pela “disputa” entre o conteúdo e a forma da obra, no caso, a arte musical, ao se observar que, nesse mesmo excerto, é possível compreender que na afirmação “compasso que pode ser marcado pelo pé”, o autor direciona seus leitores ao entendimento sobre dois materiais ou conteúdos básicos próprios da arte musical.

O compasso é concebido como “ritmo ou regularidade de uma ação”, especificamente, na música como “unidade métrica de tempos agrupados em proporções iguais” (FERREIRA, 2010, p. 180). O tempo, por sua vez, é concebido como uma “[...] pulsação básica subjacente à música é a unidade fundamental do Compasso [...]” (SADIE, 1994, p. 939).

Diante das breves elucidações acima, compreende-se que o ritmo, em música, repousa sobre uma determinada pulsação regular que, quando agrupadas, se compõem em grupos denominados de compasso.

Não estando o ritmo na natureza básica da pulsação musical (sobre a marcação de um compasso), mas estando na complementação real desses intervalos regulares (tempos agrupados em compassos) por sons “irregulares e diferentes” que, com essa regularidade, cria a impressão de um complexo movimento rítmico, o autor explica sobre os sons irregulares e diferentes o que, em música, segundo Miller (1958), são sons curtos e sons longos (diferentes durações dos sons) e fortes ou suaves (diferentes graus de força empregados para produzi-los - acento).

Por meio deste pequeno excerto, a respeito do ritmo na poesia e na música, torna-se possível perceber a similaridade na relação conteúdo e forma na arte musical em relação às outras linguagens artísticas. No contexto da Psicologia da Arte, defendida por Vigotski (1999), encontram-se os elementos teóricos que possibilitam a defesa da aprendizagem musical por parte de estudantes com deficiência.

Vigotski (1999) despertou para os estudos sobre a deficiência, quando em Gomel, trabalhando como professor formador, fez uma imersão na realidade de crianças afetadas por surdez, cegueira e deficiência intelectual. Assim, tal experiência lhe demandou a necessidade de desprender outros esforços na busca por respostas que pudessem “ajudar tais crianças a desenvolverem suas potencialidades individuais (BORTOLANZA; RINGEL 2016, p. 1028). A partir dessa experiência, dedicou parte significativa de sua produção “[...] à educação de crianças com necessidades educativas especiais” (COSTA, 2006, p.232).

Nesse sentido, a concepção de mediação, subsidiada na teoria Histórico-Cultural, possibilita a reflexão sobre as potencialidades do aprendizado da pessoa com deficiência, tornando possível a apropriação de instrumentos teóricos significativos à compreensão de práticas pedagógicas inclusivas. Sobre essa reflexão, encontra-se, em Costa (2006, p.233), a seguinte assertiva:

[...] concepção do ser humano como imutável, por nós herdada, *que* gerou na sociedade, e também nos educadores, uma expectativa muito negativa com relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais [...]

Vigotski (1999) atesta que a deficiência de uma determinada função proporciona um *déficit* no sujeito, ao mesmo tempo que lhe proporciona forças à superação desse *déficit*. Essas forças impulsionam o organismo a se desenvolver para o atendimento a demanda do indivíduo, causada pela ausência daquela função. No entanto, isso não é possível apenas pelo viés biológico, segundo as bases da dialética marxista, é na relação entre a natureza social do sujeito e sua condição biológica, tendo em vista a sua necessidade de se viver em sociedade, demandando potencialidades complexas que se torna possível o seu desenvolvimento (COSTA, 2006).

Dessa forma, o sujeito se desenvolverá tão qualitativamente quanto lhe forem proporcionadas as mediações necessárias, sendo ativo tanto quanto não lhe tolherem a caminhada, numa efetiva mediação, que situe “o aluno como sujeito do processo”, propiciada quando for permitido conhecer “as suas necessidades, sua volição (desejos) e coordenar as intenções destes com as de quem intervém [...]” (*ibid.*, p.236).

Para o entendimento sobre o aprendizado de música por parte de estudantes com necessidades especiais de aprendizado, é preciso entendê-la enquanto produto social e atividade “essencialmente humana” (PENNA, 2014, p. 20), que, com as devidas mediações, os/as estudantes ativamente se apropriam desta linguagem.

O professor, enquanto sujeito social ativo, recebe influências do contexto social, sobretudo da cultura vigente, que dentre uma de suas facetas está “a concepção de ser humano imutável” (*ibid.*). Esta concepção construída ao longo da história continua concretizando a forma de pensar que pessoas com deficiências são incapazes de aprender.

Dessa forma, o professor na condição de mediador da aprendizagem, deve estar munido de ferramentas pedagógicas fundamentadas em teorias de bases sólidas que lhes permitam a “crítica impiedosa” (SAVIANI, 1999, p.88) de suas práticas, sob diferentes perspectivas, que os conduza a questionamentos e reflexões a respeito dessas práticas e permita a “compreensão dos vínculos da sua prática com a prática social global” (*ibid.*, p.89), objetivando uma reconfiguração de seu pensar sobre a sociedade, com vistas à consideração dos valores humanos, antes de qualquer classificação estereotipada.

Sob esta mesma perspectiva de valorização, objetivando-se uma mediação adequada ao aprendizado do estudante, precisa-se compreender “[...] parte de um universo Histórico-Cultural [...]”, que serve como um dos elos intermediários “entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (COSTA, 2006, p. 236), de modo a cumprir a premente necessidade da educação democrática, que contemple a inclusão dos excluídos/as da história, portanto, oferecendo-lhes o direito à educação.

É pensando em mediações adequadas para o aprendizado que, nesse sentido, “[...] não são os alunos que devem se adaptar às condições dos espaços de ensino, mas esses espaços que devem sofrer adaptação para atender a todos os/as estudantes, atendendo às condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras apresentadas” (FARIAS; CRUZ; SCHASTAI, 2015, p. 200), a partir de um compromisso coletivo com a qualidade social da educação e desenvolvimento desses sujeitos. Considera-se relevante a realização de parcerias com a família e, até mesmo, com a comunidade, onde eles se encontram, produzindo suas condições existenciais (COSTA, 2006; FARIAS; CRUZ; SCHASTAI, 2015).

Igualmente à necessidade de serem eliminadas barreiras arquitetônicas dos espaços físicos, a fim de que as pessoas com deficiência física possam ter sua mobilidade garantida, faz-se necessário, também, o emprego de tecnologias assistivas, a exemplo dos recursos de comunicação, informação e sinalização, de mobilidade pessoal e mobiliário como formas de facilitar o processo de mediação da prática pedagógica (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Objetivando relacionar a música e a psicologia da arte, no que concerne ao aprendizado de música, do/a estudante com deficiência, necessita-se entender como o processo de apreensão da linguagem musical é propiciado por parte desses sujeitos.

Sendo a música uma linguagem artística, portanto atividade essencialmente humana, sua apreensão requer uma vivência ativa e dotada de significado. Dessa forma, para que o estudante apreenda a linguagem musical se faz imprescindível considerar o Nível de Desenvolvimento Real desses em relação aos conteúdos musicais previamente apreendidos para que, considerando-se um contexto de uma ZDP, possibilite-se contato sistemático e adequado com as produções musicais que servirão de base para o desenvolvimento dos mecanismos propiciadores dessa linguagem por parte do/a estudante.

Nesse sentido, toma-se como base o conceito de musicalização definido por Penna (2014, p.43-44):

[...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical – mesmo que sejam adolescentes ou adultos. Necessitam, porque foram privados socialmente das condições para desenvolver tais esquemas em sua vivência cotidiana prévia à escola, cabendo, portanto, aproximá-los da música, em suas diversas manifestações[...].

Assim, afirma-se que, nos diversos espaços educativos, pode-se reconhecer a musicalização como forma de instrumentalizar os estudantes ao aprendizado de música, atuando, assim, como um tipo específico de mediação.

A percepção de privação, destacada pela autora, consiste basicamente em relação às condições de acesso aos bens produzidos historicamente, nas suas dimensões materiais e não materiais, imediatas e mediatas, que, no contexto das produções humanas, destacam-se as artes, nas suas diversas linguagens e formas de manifestação (dentre elas, a música), como produto social responsável por atender a nossas necessidades psicológicas de natureza emocional e sentimental (VIGOTSKI, 1999).

Na oportunidade de participarem de projetos sociais de cultura popular, os sujeitos adquirem contato com as “[...]linguagens artísticas[...]”, numa maneira “[...]de educação **não-formal**[...]” (PENNA, 2014, p. 33 – grifo nosso) ou de forma assistemática, do ponto de vista da educação formal, sob práticas básicas como “[...] dançar, batucar na mesa de um bar, ouvir música no rádio” (*ibid.*).

É nesse breve panorama de meios disponíveis, que possibilitam uma vivência significativa com as produções culturais, que os sujeitos desenvolvem seus “[...] esquemas de percepção das linguagens artísticas [...]” (*ibid.*).

Nesse contexto de produções culturais, compreende-se o papel dos espaços educativos formais ou, no presente contexto, não-formais possibilitarem os meios adequados de contato com a música, promovendo “[...] um ambiente favorável ao desenvolvimento e aprendizado de todos [...]” (TRAJANO, 2012, p. 26 *apud* PINHEIRO JÚNIOR, 2014, p. 3) pelo aprendizado do instrumento musical, que conduzam os/as estudantes à incorporação dos esquemas necessários à apreensão das diversas manifestações culturais.

Na totalidade do contexto, faz-se necessário que o professor, com a prática pedagógica fundamentada na crítica, também, considere a prática sociocultural como sendo a realidade na qual o processo pedagógico se desenvolve.

Assim, verifica-se que uma forma democrática de processo de aprendizado do instrumento musical por parte dos/as estudantes com deficiência consiste em considerar o nível de desenvolvimento real desses/as em sua totalidade, aqui, especificamente, em relação à apreensão de conhecimentos e saberes científicos, em especial, à linguagem musical. Identificar não somente o gosto ou preferência musical do/a estudante, mas, a partir disso, quais “[...] instrumentos de percepção [...]” ou “[...] referenciais internalizados, construídos a partir de sua experiência[...]”, possam lhe servir [...] como esquemas de interpretação” (*ibid.*, p.32).

Compreendendo a relação da musicalização (no presente caso, pelo ensino e aprendizado do instrumento musical) aos processos de difusão da cultura, percebe-se que essa atividade não se encerra, simplesmente, nas atividades básicas de preparação às práticas musicais sob o ponto de vista da apreensão dos conteúdos teóricos básicos e técnicas.

Outrossim, revela-se que com vistas a promover a relação do movimento da prática social, buscam-se meios de difusão da cultura em sua realidade. Diante disso, a musicalização, por meio das aulas de instrumento musical, assume a responsabilidade de contribuir também com o desenvolvimento da compreensão crítica do sujeito em relação às produções culturais de sua realidade, de modo a possibilitá-lo interferir ativamente sobre os meios de difusão e formas de produção dessa cultura, tornando sua atuação “mais significativa e participante” (*ibid.*, p.44).

Do ponto de vista do desenvolvimento dos/as estudantes, em especial aos que necessitam de diferentes mediações, pode-se compreender pelas reflexões supracitadas a necessidade especial de mediações qualitativas para aqueles com necessidades educacionais especiais, não somente devido às suas particularidades físicas, mentais, cognitivas e psicológicas, mas como efeito destas condições que se tornaram determinantes no imaginário social historicamente construído sob bases preconceituosas, pela deficiência social gerada nesses estudantes (VIGOTSKI, 1997 *apud* GONÇALVES, 2017).

Essa deficiência social, claramente causada pela negação de acesso à produção cultural historicamente desenvolvida, deve ser submetida à intervenção, por meio de ações que conduzam esses estudantes ao acesso às produções culturais, nas mais diversas esferas e linguagens, utilizando-se espaços formais ou não formais e verificando as necessidades de aprendizado sob os aspectos físicos, tecnológicos e de recursos humanos.

Em função do acima descrito, retoma-se a discussão sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem da linguagem artístico-musical, haja vista a estratégia de instrumentalizar sua prática pedagógica, a partir de ferramentas teóricas sólidas, que reconheçam e implementem fundamentos que possibilitem o desenvolvimento pleno do estudante associado a um contexto de uma prática social Histórico-Cultural ampla (COSTA, 2006).

Ao citar Leontiev (1978), Barbosa (2017) corrobora com essa discussão e assevera que o contato ativo do sujeito com as obras de arte proporciona seu respectivo desenvolvimento. A partir das mediações asseguradas pela atividade musical objetiva, o/a estudante será potencialmente conduzido/a ao contato com as diversas manifestações da linguagem musical. Neste processo ativo entre o sujeito e a obra de arte, na sua individualidade, esse será potencialmente afetado pelas formas artísticas, por meio das reações estéticas, proporcionando significativa transformação.

Segundo Gonçalves (2017), Vigotski compreendeu, de modo singular, a ideia de totalidade materialista dialética. Seus estudos atestam que a obra de arte suscita nos sujeitos,

que passam a ter contato com ela, uma reação estética que tem origem nos conflitos emocionais quando conteúdo e a forma são objetivados.

Nesse conflito, a forma se sobrepõe ao conteúdo ao fim do processo, resultando na catarse. Com essas ideias expostas, o autor, citado por Barbosa (2019, p. 33) chega a concluir que a ideia central da psicologia da arte é o reconhecimento da forma artística, superando seu material, configurando-a como “Técnica dos Sentimentos”.

A catarse considerada por Vigotski encontra-se com a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica do professor Dermeval Saviani. Diante desse entendimento, pode-se apontar para uma visível inter-relação entre as duas concepções, pois, segundo o entendimento destacados anteriormente (Quadro 1), quando em Saviani (1999), a catarse é a síntese mútua dos conhecimentos e experiências apropriados; em Vigotski (*apud* FARIA; DIAS; CAMARGO, 2018), é a síntese da totalidade da estrutura da atividade produtora do comportamento.

### 1.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, discorreu-se brevemente sobre o entendimento do paradigma da inclusão de pessoas com deficiência, tratados na perspectiva teórica de Saviani e Vigotski. Para tanto, seguiu-se com a apresentação de um quadro comparativo entre as duas concepções que dividem os grupos de trabalho e estudo que lidam com a inclusão, obedecendo às denominações expostas nas colunas do Quadro 2:

Quadro 2 - Concepções dos defensores da educação especial e da educação inclusiva

<b>DEFENSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>DEFENSORES DA INCLUSÃO ESCOLAR</b>
Defendem a colocação da ampla maioria de educandos como membros de uma classe comum, mas deixam abertas as oportunidades para esses sejam ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade	Advogam a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de impedimento de longa duração de qualquer natureza, na classe comum, em todos os níveis da educação.
Defendem que a retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos de ensino individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.	Insistem na igualdade de atendimento para todos, ainda que acatem alguma prestação de serviços de apoio de ensino especial no contraturno.
Entendem que o objetivo principal da escola é auxiliar o educando a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola.	Entendem que o objetivo principal da escola é fortalecer as habilidades de socialização e mudar o pensamento estereotipado sobre as deficiências ou transtornos
Acreditam que mesmo uma radical reestruturação da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos.	Acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Fonte: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado Ao Longo Da Vida (2020).

Diante do compromisso deste trabalho com os princípios estruturantes da formação humana integral, as discussões e entendimentos estarão vinculadas ao campo conceitual da educação inclusiva.

## 2 ANÁLISE PRELIMINAR DOS DOCUMENTOS

### 2.1 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE PANORAMA

A caminhada pelo território da inclusão de pessoas com deficiência elucidou a compreensão de que, do ponto de vista das classes sociais, divididas entre os detentores da produção e os expropriados desta produção, é no universo dos expropriados e expropriadas onde se encontra parte considerável das pessoas com deficiências e com falta de acessibilidade para garantir uma vivência com dignidade e plenitude. Incluindo-se, aí, o direito a uma educação estruturada na perspectiva da formação humana integral.

Discussões acadêmicas acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência apontam para a tentativa de se aproveitar esses sujeitos no sistema produtivo da lógica capitalista. Assim, a inadequação destes ao padrão estabelecido, submete-os ao estigma da improdutividade social e econômica, gerando-se dispêndios aos cofres públicos. Desse modo, o Estado percebeu a necessidade de proporcionar educação a este público com vistas a serem socialmente úteis, proporcionando-lhes formação para os ofícios mais imediatos (JANUZZI, 2012; MIRANDA, 2019).

Mantoan (2021) afirma que, no contexto brasileiro, a Educação Especial teve início no século XIX a partir de implementações de ações isoladas e particulares, sob a influência de experiências europeias e norte-americanas aplicadas a pessoas com deficiências sensoriais, físicas e mentais.

Na contradição do acima exposto, destaca-se que, no decorrer do século XX, também, foram deflagradas, por parte da sociedade civil organizada, várias manifestações e iniciativas, sobretudo das próprias pessoas com deficiências e seus responsáveis, na luta pela garantia de direitos básicos. Nessa dinâmica, o direito social à educação de qualidade era pautado. O Brasil tornou-se palco dessa luta, recebendo influências de movimentos desenvolvidos noutros países, com o objetivo comum de proporcionar dignidade para estas pessoas, assegurando-lhe o direito à participação social ativa (MANTOAN, 2003).

A autora atesta que a história da educação de pessoas com deficiência, no Brasil, pode ser periodizada em, basicamente, três segmentos:

Quadro 3 - Períodos da Educação para pessoas com deficiências no Brasil

Períodos	Características
Entre 1854 e 1956	Iniciativas predominantemente assumidas pelo setor privado
Entre 1957 a 1993	Caráter de oficialidade

Períodos	Características
A partir de 1993	As ações sofreram gradativas transformações por força da pressão social nacional e internacional, sob influências das políticas vigentes à época, em favorecimento à inclusão.

Fonte: Adaptado de Mantoan (2021).

Como se pode conferir, foi necessário, aproximadamente, um século para que iniciativas inclusivas fossem, paulatinamente, assumidas pelo poder público, fazendo com que o sistema educacional passasse a ser integrado pelo componente da Educação Especial, instituído oficialmente, a partir dos anos 60, sendo denominada na ocasião como “Educação dos Excepcionais”. No ano de 1961, quando promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/1961) (BRASIL, 1961), a “Educação dos Excepcionais” tornou-se elemento integrante do sistema educacional.

Após onze anos, o Conselho Federal de Educação, por meio de um Parecer, datado de 10/08/72, entendeu a "educação de excepcionais" como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar”. Em 1986, por meio da Portaria nº 69 CENESP/MEC (Centro Nacional de Educação Especial/ Ministério da Educação), houve a mudança da nomenclatura de “alunos excepcionais” para “alunos com necessidades educacionais especiais”. Dois anos após, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, por meio do Cap. III, Art. 208, determinou-se que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Na década de noventa, a Educação Especial teve sua ação pedagógica norteadada por alguns princípios específicos, que, segundo Garcia e Michels (2011), estes princípios foram: a normalização, integração, individualização, interdependência, construção do real, efetividade dos modelos de atendimento educacional, ajuste econômico com a dimensão humana e legitimidade.

Dentre os princípios descritos pelas autoras Garcia e Michels (2011), a integração foi a forma adotada sob a perspectiva de igualdade entre os sujeitos, mas que não leva em consideração as diferenças. Considera-se uma possível igualdade de acesso por vias formais do discurso, mas não na direção da prática social. Como forma de seu financiamento, dispõe-se o princípio da interdependência, que envolve “parcerias entre diferentes setores” (*ibid*, p.107), em seu espírito neoliberal, atravessando o descompromisso do Estado com a educação do país e relegando obrigações para o setor privado.

No princípio da legitimidade, percebe-se uma certa iniciativa democrática no que diz respeito à participação direta ou indiretamente nas decisões das políticas públicas no tocante à formação destas políticas, de planos e de programas. É neste período da década de noventa que documentos oriundos de eventos da esfera intercontinental como a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (JOMTIEN, 1990) e a Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) serão projetados para as nações, contendo ideias que vão de encontro às concepções de integração, organicamente proporcionadoras das bases para a proposta da Educação Especial.

Ainda nesta década, o Brasil sob o impacto das transformações neoliberalistas, oriundas da economia mundial, surge, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394 de 20/12/96, que destinou o Capítulo V inteiramente à educação especial, definindo-a no Art. 58º como uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que **apresentam necessidades especiais**" (MANTOAN, 2021, p. 6 – grifo nosso).

Vários dispositivos legais foram promulgados nesta época. Nos anos 2000, foi promulgada, pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Com caráter de lei, assume a função de regulamentar os artigos da LDB 9394/96 que já instituíram a Educação Especial como modalidade educacional. A Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica) nº 2/2001 normatizou, no Brasil, as premissas inclusivas defendidas no debate internacional da década recentemente passada, com isso, ganhou-se importância firmando ideias tidas como “[...] hegemônicas no campo da Educação Especial” (GARCIA; MICHELS, 2011, p.108).

À medida que as relações entre os ideais antagônicos das partes interessadas na educação das pessoas com deficiências iam se tornando complexas e sendo estendida para a inclusão deste público às salas de aula, o enfoque foi se direcionando às modificações das práticas pedagógicas de acordo com a demanda que a escola estava a receber (MIRANDA, 2019).

Nesta perspectiva, expõe-se o desenvolvimento da Educação Especial à Educação Inclusiva, procurando enfatizar esta última forma de inclusão deste público historicamente negligenciado pelo poder público, visto que esta concepção guarda em si os princípios de uma educação democrática, para todos, objetivo buscado na proposta do presente trabalho.

## 2.2 O DISCURSO NORMATIVO E AS (IM)POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Neste subcapítulo, trataram-se as observações dos discursos normativos por meio de documentos promulgados desde o momento histórico, considerado como marco do paradigma da inclusão (década de noventa do século vinte), à luz da crítica das teorias adotadas como fundamentação deste projeto de pesquisa.

### 2.2.1. Em busca das informações legais

A fim de melhor se precisar o objeto, indagou-se sobre as diversas dimensões atuantes na vida das pessoas no complexo movimento social, o que possibilitou a necessidade de observação sobre a dimensão política da discussão em respeito à inclusão das pessoas com deficiências. Além de questões do âmbito familiar, do cotidiano nas comunidades, na escola, no acesso à cultura e à produção tecnológica, uma dimensão superior integrante de todas as iniciativas e ações da vida social não deve ser negligenciada ao analisar estes sujeitos. Fala-se da dimensão que diz respeito à legislação, que direciona a vida dos cidadãos, configurando-se como resultados das disputas/lutas causadas pelas tensões das camadas que compõem o tecido social (KUENZER, 2010; MALDANER, 2016).

Nesta perspectiva, fez-se necessário um movimento, por meio da história da legislação, considerando o paradigma da Integração, em consonância com os ares de redemocratização do Estado Brasileiro, até o atual momento de retrocesso das políticas públicas direcionadas à inclusão das camadas sociais excluídas, sobretudo, a das pessoas com deficiências. Para tanto, observou-se a necessidade de informações de autores/as especialistas no campo em questão, o que conduziu à confecção deste capítulo uma breve pesquisa do ponto de vista cronológico pelo olhar de Mantoam (2003), Nakayama (2007) e Januzzi (2012), entre outros/as autores/as e críticos/as, que se propõem ao debate desta causa.

Para se proceder com essa discussão a partir dos documentos que envolvem a temática da inclusão e seus diferentes contextos de produção histórico política e educacional, apresentou-se o Quadro 4:

Quadro 4 - Relação cronológica de documentos, contextos histórico, político e educacional.

<b>TÍTULO DO DOCUMENTO/ANO DA PUBLICAÇÃO</b>	<b>CONTEXTO/ESFERA DE PRODUÇÃO/ PRESIDENTE DO BRASIL</b>	<b>CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO</b>	<b>CONCEPÇÃO SOBRE MEDIAÇÃO</b>
<b>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988</b>	Federal/Promulgada em 5 de outubro de 1988. Início da Redemocratização do país/José Sarney	O discurso do documento se mostra fundamentado na concepção de integração, portanto, a inclusão, segundo as teorias adotadas, não se faz presente no discurso do referido documento	À luz das teorias adotadas, as mediações à inclusão não se fazem presentes.
<b>Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990</b>	Internacional/ Promulgada em 9 de março de 1990/Fernando Collor de Melo	Traz à luz as ideias das discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, objetivando transformações em caráter de negação ao paradigma da integração.	Abordada de forma superficial, observando a acessibilidade, porém com vistas à economia de recursos para os Governos.
<b>Estatuto da Criança e do Adolescente</b>	Federal/13 de julho de 1990/Fernando Collor de Melo	Estabelece a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado.	Segundo as fundamentações teóricas adotadas, a mediação à inclusão não se faz presente
<b>Declaração de Salamanca</b>	Internacional/7-10 de junho de 1994/Fernando Collor de Mello	Traz à luz as ideias das discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, objetivando transformações em forma de negação ao paradigma da integração	Abordada de forma superficial, observando a acessibilidade, porém com vistas à economia de recursos para os Governos.
<b>LDB 9394/1996</b>	Federal/20 de dezembro de 1996/Fernando Henrique Cardoso	Mediador da Carta Magna, prevalece o paradigma da integração	Segundo as reflexões realizadas sobre as teorias adotadas à pesquisa, o conceito não se faz presente.
<b>Resolução CNE/CEB nº 2/2001</b>	Federal/11 de setembro de 2001/ Fernando Henrique Cardoso	Procura detalhar diretrizes para inclusão, no entanto, a concepção não é contemplada.	O conceito não se faz presente, compreendendo as pessoas com deficiências fadadas a não evoluírem.
<b>Decreto nº 3956 de 8 de outubro de 2001<sup>1</sup></b>	Federal/ 8 de outubro de 2001/ Fernando Henrique Cardoso	O discurso gira em torno da prevenção, por parte dos Estados signatários, de existência de pessoas com deficiências.	Segundo as reflexões realizadas sobre as teorias adotadas à pesquisa, o conceito não se faz presente.
<b>Lei federal de incentivo financeiro 10845/2004</b>	Federal/ 5 de março de 2004/ Luiz Inácio Lula da Silva.	Universalização do atendimento especializado com vistas à superação gradativa pela inclusão de alunos nas classes comuns; Políticas Públicas	Em nível macro, possibilitando cidadania, portanto, vida ativa aos sujeitos.

<sup>1</sup> Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência.

<b>TÍTULO DO DOCUMENTO/ANO DA PUBLICAÇÃO</b>	<b>CONTEXTO/ESFERA DE PRODUÇÃO/ PRESIDENTE DO BRASIL</b>	<b>CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO</b>	<b>CONCEPÇÃO SOBRE MEDIAÇÃO</b>
		orçamentárias de reforço de verbas públicas direcionadas à causa.	
<b>Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU)-2006</b>	Internacional/ 30 de junho de 2006/ Luiz Inácio Lula da Silva.	Reforço de compromisso de políticas de Estado pela causa; Contributo da construção do referente documento.	Em nível macro, possibilitando cidadania, portanto, vida ativa aos sujeitos
<b>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) 2006</b>	Federal/ 10 de dezembro de 2006/ Luiz Inácio Lula da Silva	Preocupação com a causa procurando transformação social por meio da educação.	Em nível macro, por meio de políticas públicas contemplando a educação.
<b>Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação 2007</b>	Federal/ 24 de abril de 2007/ Luiz Inácio Lula da Silva.	Garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola regular	Democracia de acesso e permanência de todas pessoas, sem distinção, nas escolas.
<b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) 2008</b>	Federal/ 7 de janeiro de 2008/ Luiz Inácio Lula da Silva	Inclusão como transversalidade nas etapas da educação, professores de apoio, como suporte para que o paradigma da inclusão seja efetivado	Progressivo acesso à educação inclusiva para todos os níveis.
<b>Decreto nº 7611 - 2011</b>	Federal/ 17 de novembro de 2011/ Luiz Inácio Lula da Silva.	Ênfase na criação de vínculos interpessoais entre os sujeitos da prática pedagógica.	Mediação pedagógica, necessária relação social para a aprendizagem e desenvolvimento.
<b>Plano Nacional de Educação (PNE)</b>	Federal/ 25 de junho de 2014/ Dilma Rousseff	Além da transversalidade nos níveis da educação, procura ampliar o alcance a outros grupos de excluídos.	Progressivo acesso à educação inclusiva para todos os níveis, ampliando a totalidade
<b>Lei Brasileira de Inclusão (13146/2015)</b>	Federal/ 6 de julho de 2015/Dilma Rousseff	Medidas punitivas para quem negar acesso à cidadania para com as pessoas com deficiência	Acesso e permanência na escola, exercício da cidadania
<b>Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2018)</b>	Federal/ 30 de setembro de 2020/Jair Bolsonaro.	Retrocesso sobre o paradigma da inclusão, ao propor o retorno às classes especiais.	Segundo as reflexões realizadas sobre as teorias adotadas na pesquisa, o conceito não se faz presente.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na seção a seguir, constam as breves compreensões feitas sobre os documentos supracitados no Quadro 4.

### 2.2.2 Observações e críticas

Nos anos 1980 do século passado, discussões a respeito da integração social proporcionaram maior impulso na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Ainda que

no âmbito formal, as mudanças sociais, desta época, nos diversos contextos puderam concorrer a um envolvimento legal mais significativo, o que pode ser visto sobre a Constituição Federal de 1988, estabelecendo integração escolar, “preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (MIRANDA, 2003, p. 5).

Na década seguinte, são iniciadas, no Brasil, as discussões a respeito do paradigma da inclusão. Essas discussões são iniciadas no âmbito internacional por meio da Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (JOMTIEN, 1990), e da *Declaração de Salamanca*, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (SALAMANCA, 1994).

De modo geral, esses documentos revelam discussões sobre a inclusão educacional de estudantes com deficiência, objetivando transformações em caráter de negação ao paradigma da integração. Por outro lado, ao se analisarem os discursos dos referidos documentos, percebem-se preocupações de ordem econômica, resultado do entendimento estreito, simplista e conveniente de alguns gestores públicos de que investimento em educação é gasto, entendendo que, para evitá-lo, deve-se tomar a educação como instrumento pragmático de uso objetivo para prevenção desta forma de condição humana que “pesa sobre os limitados recursos humanos e financeiros de cada país” (SALAMANCA, 1994, p. 46).

Em 13 de julho de 1990, é promulgada a Lei nº 8069/1990, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que é considerado o primeiro texto normativo a dispor sobre o assunto, determinando que o Estado assuma o papel de assegurar o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, às crianças e adolescentes com deficiência. No texto do artigo 5º da referida lei, fica explícito formalmente a determinação de punição àqueles que atentarem por “omissão dos seus direitos fundamentais” (NAKAYAMA, 2007, p. 27).

Ainda nesta década, sob a influência direta da Declaração de Salamanca, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Mesmo que a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente disponibilizassem determinações sobre o assunto, a LDB, contemplando um capítulo inteiro à educação especial compreendendo os artigos nº. 58 a 60 tiveram como objetivo determinado “regular acerca do direito à educação dos portadores de necessidades especiais [...], assumindo importância fundamental para estabelecer a forma em que se daria o exercício dos direitos garantidos pela Carta Magna e previstos na legislação infraconstitucional” (*ibid.* p. 27).

Compreendendo o discurso dos textos dos artigos 58 ao 60, sob a fundamentação teórica adotada para esta pesquisa, percebe-se a influência do paradigma da integração, quando em seu §2º do art.58 dispõe que: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, **não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular**” (BRASIL, 1996, p. 24 – grifos nossos).

O artigo 59 da referida lei discorre sobre “[...] os recursos que deverão ser assegurados pelo sistema de ensino aos educandos com necessidades especiais [...]” (NAKAYAMA, 2007, p. 28). O texto do inciso II deste artigo determina: “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...]”. Compreende-se, com o discurso deste texto, a prévia negação da possibilidade evolutiva das pessoas com deficiência.

No texto do inciso IV deste mesmo artigo, às pessoas com deficiência deve prover a: “educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo [...]”. Percebe-se, na leitura do discurso, que a efetiva vida em sociedade é condicionada pela capacidade produtiva ao sistema capitalista, comprovando os verdadeiros interesses direcionados à educação das pessoas com deficiências.

Em continuidade à breve visão panorâmica das leis e normativas a respeito da inclusão escolar de pessoas com deficiência, traz-se a RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/2001, de 11/09/2001, que segundo Nakayama (2007, p. 29), “[...] estabeleceu regras minuciosas para a efetivação de Princípio da Inclusão”. Para tanto, foram citados no texto da referida autora os artigos 3º, 7º, 12º e 17º desta resolução. Em leitura ao texto, seguindo neste movimento, teve-se por pertinente submeter à crítica os artigos 3º e 17º, bem como os artigos 4º e 16º desta Resolução não citados pela autora.

Observando-se os textos supracitados, à luz das teorias adotadas neste trabalho, percebeu-se no discurso do artigo 3º a compreensão do que vem a ser a educação inclusiva, como sendo “[...] uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, **substituir** os serviços educacionais comuns [...]” (BRASIL, 2001, p. 1 – grifo nosso). Demonstrando-se a permanência do discurso influenciado pelo paradigma da integração.

No artigo 4º, vê-se o compromisso em considerar as diferenças destes alunos em relação aos demais. O destaque vai para o inciso II, ao tratar “a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas **diferenças e potencialidades**” (grifo

nosso). Dialeticamente, as potencialidades fazem seu constructo na relação mantida com as limitações, e, desse modo, as diferenças são uma realidade em quaisquer sociedades. Assim, comprova-se a forma de pensar concebida pelos governantes de que os sujeitos devem ser produtivos ao sistema capitalista, sobretudo, aqueles com deficiências, pois custam caro aos cofres públicos (SALAMANCA, 1994). Ao se analisar o artigo 16 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11/09/2001:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, **terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional** (grifo nosso).

Permanece a forma de pensamento sobre a incapacidade destes/as estudantes evoluírem em seus estudos e serem direcionados à educação profissional, visando urgente aproveitamento à formação de mão-de-obra.

No caput do artigo 17, § 1º e 2º, segue-se o discurso da legitimação da parceria público-privada (PPP) com a finalidade clara de isenção de responsabilidades da parte do Estado para com seus/as cidadãos/ãs nos serviços públicos mais necessários. Desta forma, fica elucidada a preocupação em se legalizar o encaminhamento destas pessoas à educação profissional, a todo custo, por meio das tais parcerias junto ao setor privado, concedendo a autorização das escolas das redes de educação profissional em “avaliar e certificar competências laborais destas pessoas ainda que não matriculadas em seus cursos” (BRASIL, 2001, p. 5).

Seguindo a linha cronológica dos documentos públicos a respeito da inclusão no Brasil, em 8 de outubro de 2001, foi instituído o Decreto nº 3956 que “[...] promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, em 28 de maio de 1999 ” (NAKAYAMA, 2007, p. 30).

A prevenção toma lugar importante no seu discurso, aparecendo no caput do artigo II estabelecendo que a “[...] convenção tem por objetivo **prevenir** e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena **integração** à sociedade (grifo nosso)”.

Observando o Artigo III, 2., (a), que trata do compromisso dos Estados Pares para com o alcance dos objetivos firmados na Convenção, priorizando trabalhar com a **prevenção de**

**todas as formas de deficiências preveníveis** (BRASIL, 2001 – grifo nosso), percebe-se a preocupação dos Estados Pares desta Convenção em precaver a existência de pessoas com deficiências, em detrimento de se prevenir doenças que historicamente acometem as pessoas.

Fica patente que a deficiência é vista como uma doença que afeta o organismo econômico produtivo do sistema capitalista. A realidade é que “[...]toda sociedade possui indivíduos com algum tipo de deficiência” (PEREIRA *et al.*, 1980 *apud* JANUZZI, 2012, p. 153) e, segundo dados mais recentes do IBGE do último censo de 2010, percebeu-se a existência de mais de 25% de pessoas com algum tipo de deficiência<sup>2</sup>.

Dando continuidade à breve cronologia no âmbito da primeira década dos anos 2000, foi promulgada a lei 10.845 de 5 de março de 2004, Lei Federal de Incentivo Financeiro, potencializando um caráter de sensibilidade à causa por parte do governo da época, ainda com a visão do paradigma de Integração (MIRANDA, 2003) e reconhecendo a necessidade de progressiva *inserção* (Artigo 1º, incisos I e II)

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.

Em 30 de junho de 2006, o Brasil participou da Convenção da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre direitos das pessoas com deficiência. Como participante, desde a fase inicial do constructo deste documento internacional e signatário do referente documento, o Estado Brasileiro reforça, a partir de então, o compromisso de adoção de medidas administrativas e legislativas para assegurar os direitos reconhecidos na referente Convenção (NAKAYAMA, 2007).

Ainda neste ano, foi instituído o PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, caracterizando por parte do Estado Brasileiro, uma preocupação com a efetiva execução das políticas públicas voltadas à dignidade das pessoas dos segmentos sociais historicamente excluídos e reconhecendo a educação como meio importante de difusão dos valores essenciais ao exercício da cidadania. Seu processo de formulação teve ampla participação dos diversos segmentos sociais, objetivamente da educação, sociedade civil e Governo, neste último, também de âmbito Regional e Estadual (CARMELO NETO, 2019).

Em 24 de abril de 2007, foi decretado o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, que, no artigo 2º, IX foi estabelecida a garantia do “acesso e permanência das pessoas

---

<sup>2</sup> Para maior elucidação, observe-se o capítulo 3 da presente dissertação, bem como as tabelas dispostas no [Anexo A](#).

com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007 *apud* CARMELO NETO, 2019, p. 38).

Em 2008, houve a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Este documento explicita como principais características os nomes dos colaboradores do referido documento (corpo de doutoras e doutores em educação considerados referências na educação especial e inclusão), o histórico de marcos legais referentes à educação especial e ao paradigma da inclusão escolar, demonstrando a evolução desse paradigma no tocante às políticas afirmativas de períodos anteriores e o atual período de publicação desse documento. Para confirmação da compreensão, o documento mostra a evolução, em números, das matrículas de estudantes com deficiência nas classes de ensino regular nas escolas e formação em nível superior para os professores que atuam na educação especial.

A educação especial, no referido documento, é defendida como tema transversal aos níveis e modalidades de ensino, objetivando sua superação gradativa à inclusão e o cumprimento da função de possibilitar, por meio dos professores de apoio, o suporte aos professores nas classes regulares no momento das aulas ou o aporte teórico prático aos professores destas referidas classes para lidarem junto aos/as estudantes com deficiência.

Em 2011, foi promulgado o Decreto nº 7611 de 17 de novembro que, em sua iniciativa, procurou ampliar a oferta da educação especial e atendimento educacional especializado para os/as “[...]estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (CARMELO NETO, 2019, p. 38).

Foi aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 o Plano Nacional de Educação, garantindo mais avanços na educação especial. Além de diretrizes, determinou metas e estratégias “[...]”, visando atender às determinações definidas pelo artigo 214 da Constituição Federal de 1988” (*ibid.*). O PNE (Plano Nacional de Educação) reforça o lugar de transversalidade da educação especial com vistas à prática da inclusão, bem como as considerações a respeito das especificidades da educação especial direcionada para outros grupos minoritários historicamente excluídos de uma política de educação democrática de qualidade (escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas).

No ano de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146) que determina, em seu artigo 8º, punição com reclusão de dois a cinco anos e multa para aqueles que, de alguma forma, embargarem (recusa, cobrança de valores adicionais, suspensão de atendimento,

procrastinação, cancelamento) a matrícula e permanência de pessoas com deficiências nas escolas de ensino regular, de natureza pública ou privada (CARMELO NETO, 2019).

Para finalizar esta breve explanação de alguns marcos históricos importantes, que dizem respeito à educação inclusiva, objetivando o efetivo direito à inclusão de pessoas com deficiência à educação, tratou-se sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2020, na gestão do atual presidente da República Jair Bolsonaro e de seu terceiro Ministro da Educação, em menos de dois anos de mandato até a data de promulgação desta política de “Educação Inclusiva”, Milton Ribeiro. Compreende-se ser pertinente realizar algumas observações básicas nos seus componentes pré-textuais (Nota do Ministro, Apresentação, Introdução) com o fim de se apropriar da concepção de educação inclusiva contida neste documento.

Com o intuito de facilitar o desenvolvimento do raciocínio do pesquisador, procurou-se associar brevemente algumas informações coletadas no documento e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

Observa-se que, ao longo de suas 124 páginas, o documento PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) -2020 não explicita um possível corpo de especialistas em educação responsáveis pela colaboração e formulação do importante documento. Salvo suas referências textuais no elemento estrutural intitulado Referência Bibliográfica, possivelmente, com o objetivo de alguma fundamentação teórica a respeito do assunto em questão, não há a presença do título de alguma obra ou trabalho de algum autor/a contextualizado/a com a realidade brasileira da causa em questão que poderia proporcionar um nexo entre o que reside numa concepção formal do problema e sua correspondente no plano material.

Informando imprecisamente o número de não beneficiados com o paradigma da inclusão escolar, sob fundamentos rasos de estudos sérios a respeito da histórica negligência social e negação de direitos destes educandos terem acesso a uma educação de qualidade, o Ministro da Educação, no texto inicial, intitulado “Nota do Ministro” explana como se estrutura sua concepção a respeito da educação especial, em respeito à inclusão.

A histórica ausência de estudos sérios que protagonizam o sujeito em suas particularidades no contexto real de sua vida social em adição às negações das mediações adequadas que possibilitem a equanimidade necessária ao exercício do direito à educação destes/as estudantes fazem com que, na concepção das pessoas responsáveis pela formulação e execução das políticas públicas para a resolução deste problema histórico, façam parte de seus

discursos conceitos que carregam em si valores fundamentados em imediatismo, tais como, o conceito de alternativas para resolução de problemas de dimensões colossais.

O descompromisso histórico para com esse público, no tocante à educação, assim como no desenvolvimento de pesquisas e tecnologias aplicadas à educação das pessoas com deficiência, tem acarretado consideráveis prejuízos, significados no descaso desrespeitoso com esses sujeitos, sendo, muitas vezes, utilizados como protagonistas de um discurso falacioso que põe em risco a possibilidade de desenvolvimento real destes educandos/as em suas individualidades. Nesse sentido, perde-se de vista o compromisso com a consolidação de uma sociedade mais humana, referendada na cultura de igualdade de direitos a todos e todas.

São exemplos da realidade supracitada os discursos descritos em textos legais, tais como: “Atualmente, urge reconhecer que muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por **alternativas.**”; “Um dos pressupostos norteadores desta Política Nacional é a valorização das singularidades e o inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a **alternativa** mais adequada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2020, p. 6 – grifo nosso).

Dentre os benefícios que o Ministro da Educação manifesta em seu texto, além dos educacionais, proporcionados pelo estímulo ao retardamento e retrocesso direcionado ao processo evolutivo do paradigma da inclusão escolar na educação em nosso país, estão, na exata ordem em que se encontram escritos, avanços “[...] **econômicos**, científico, artístico, político e cultural” (*ibid.*, p.7- grifo nosso).

Para finalizar, fica a máxima do descompromisso do governo para com a própria política que de sua parte foi formulada: “[...] **se bem atendidas em suas demandas**, poderão desenvolver suas potencialidades e tornar-se **tudo o que são capazes de ser**” (*ibid*-grifo nosso).

Seguindo ao texto da *Apresentação*, texto de Ilda Ribeiro Peliz – Secretária de Modalidades Especializadas de Educação, valendo-se da interpretação de que “as leis brasileiras determinam que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, escolas inclusivas, mas, não exclusivamente”, tende-se a ser conduzido pelo argumento circunscrito ao âmbito formal de que são “sabedores de que existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de **apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas**” (BRASIL, 2020, p.10- grifo nosso).

Como se teve a oportunidade de discutir nas fundamentações teóricas, conforme constante no texto *Nota do Ministro*, as mediações adequadas sejam estruturadas de forma

pedagógica – por meio da formação e qualificação adequadas aos professores das classes regulares para trabalharem junto aos/as estudantes com deficiências – e, também, por meio de instrumentos e outros insumos que são historicamente negadas a este público. Assim, fica reservada a “alternativa” de seguir para um atendimento apartado dos potenciais aprendizados de âmbito individual e coletivo, pois como também tivemos o momento de compreender em nossas fundamentações, é por meio da cultura (o último dos desenvolvimentos aproveitados pelo atendimento especializado, segundo a citação da página seis no texto da Nota do Ministro), que os/as estudantes, independentemente de suas condições físicas, psicológicas, de gênero e outras formas mais historicamente excluídas de condições sociais, se desenvolvem.

Esforçam-se em definir que escolas especializadas “são também inclusivas”, mas como se foi compreendido anteriormente, o papel inclusivo desempenhado pelas escolas especializadas tem sua importância fundamental em fins do século XIX para meados do século XX, onde boa parte deste público, na totalidade, e não uma parte privilegiada de direitos, sobretudo os econômicos, puderam ter a mínima iniciativa de ter acesso a uma instituição escolar, ainda vistos sob os olhos da medicina e não sob o olhar humano, cultural, moral e, sobretudo, social.

As bases inconsequentes de atitudes irreflexivas, descompromissadas e antidemocráticas nas formulações da educação só permitem que determinados discursos se mostrem aquém dos conhecimentos produzidos no país nas ciências sociais e da educação, com frases tais como “o processo de inclusão não pode mais ficar restrito a discussões teóricas [...]” ou “a intenção hoje não é mais discutir [...]” (BRASIL, 2020, p.10-11).

A título de finalização do texto, sua autora, diametralmente controversa à própria concepção defendida em seu texto, afirma que a pretensão com esta iniciativa é “[...] estimular os sistemas de ensino a criarem iniciativas **inovadoras e coletivas** [...]” (*ibid.*, p.11 – grifo nosso).

No texto da Introdução, em sua abertura, confere-se, mais uma vez, o discurso raso, embora sendo considerado pelo atual governo como de “caráter inovador” da Política Nacional de Educação Especial 2020, preocupado “[...] em oferecer avanços na área da educação especial” (*ibid.*).

As observações sobre concepções equivocadas a respeito da inclusão são inúmeras, ao longo do texto, somado às percepções fragmentadas da responsabilidade do governo para com o pleno atendimento educacional aos/às estudantes deste público. Pode-se citar a questão de opção por *alternativas* que restam na prestação dos serviços educacionais e o tipo de inclusão que um sistema educacional, [...] ao seu capricho, [...] está disposto a garantir” (*ibid.*).

Em comentários anteriormente feitos ao texto da introdução, a sua autora atesta que não se faz necessário discutir a teoria sobre o paradigma da inclusão, “portanto, **faz-se urgente um esforço teórico** e político para conciliar posições extremas [...]” (*ibid.* – grifo nosso). Os defensores da inclusão não propõem extremismo, só enxergam o extremo descaso social construído historicamente e, como humanos que são e sentem na pele a dor alheia, lutam para dar o direito que lhes foi alienado por meio do imaginário social enganador construído culturalmente pela negligência e normalização de padrões estereotipados por unidade de condições física, psicológica e outras mais formas de exclusão construídas ao longo do tempo na sociedade.

Acrescenta-se, aqui, a título de encerramento das observações feitas neste PNEEPEI, algumas ideias que possibilitam a confirmação das intenções e entendimentos dos formuladores dessas políticas educacionais para com as pessoas com deficiências. Observem-se as citações abaixo.

A escola comum também tem sido plenamente satisfatória para **outras pessoas** cujas **demandas foram atendidas satisfatoriamente**, e elas tiveram condições de acessar o currículo **e dele tirar proveito** para avançarem na vida pessoal, acadêmica, profissional e cultural (grifo nosso).

Quais têm sido os resultados do estresse, infringido aos muitos educandos que não conseguem **tirar proveito** das longas e sucessivas horas nas quais, forçosamente, devem estar em uma sala de aula regular, onde **os conteúdos trabalhados não fazem sentido para eles?** (grifo nosso).

Essas pessoas precisam ser e estar incluídas num processo de **alfabetização** eficiente e **contínuo** (BRASIL, 2020, p. 104 - grifo nosso).

Para finalizar, ao autêntico modo individualista da concepção liberal (BRASIL, 2020, p.105):

Há quem defenda que os educandos não pertencentes ao público da educação especial têm o direito de se beneficiarem com o aprendizado proporcionado pela convivência com educandos autistas de nível severo ou grave, por exemplo. Esse “direito” não é maior que o direito constitucional dos educandos de receberem atendimento educacional apropriado para suas características, de modo a obterem ganhos mais importantes para seus projetos de vida que os ganhos com a socialização.

Depreende-se que a forma individualista de viver que o modo capitalista de produção proporciona faz com que convicções absurdamente equivocadas sejam proferidas no fim de todo um discurso.

### 3 DIALOGANDO COM DADOS CENSITÁRIOS SOBRE A POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA

#### 3.1 EM BUSCA DAS INFORMAÇÕES

A fim de obter informações estimativas sobre pessoas com deficiência, objeto desta pesquisa, foi adotado como primeira fase da coleta de informações seguir em visitação ao site do IBGE<sup>3</sup>, o que se permitiu a observância de várias planilhas em formato *do Microsoft Excel*, contendo informações sobre várias categorias.

O primeiro passo se configurou como a identificação das categorias destas planilhas. Orientados pelos objetivos deste trabalho, o próximo passo foi selecionar as planilhas, relacionadas às “Pessoas com deficiências”, para seguir com a filtragem, considerando as dimensões educacionais, em consonância com a natureza do presente trabalho, o que proporcionou levar em consideração outros aspectos relevantes que dizem respeito à educação em espaços não-formais, ao perfil dos sujeitos, tais como faixa etária, gênero e condições econômicas.

Observando-se a categoria educação, o passo seguinte foi identificar suas subcategorias, que proporcionaram o encontro com informações e dados relativos às matrículas nas escolas da rede oficial de ensino.

Seguiu-se com a busca de informações a respeito de espaços não-formais de educação/educação musical, que proporcionou a busca de informações junto ao Mapa das Organizações da Sociedade Civil<sup>4</sup> do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). A busca foi realizada em nível nacional, estadual e da capital pernambucana, tendo, nesta última esfera de pesquisa, bastante dificuldade de obtenção das informações, por meio de e-mail, haja vista várias tentativas sem êxito por telefone, para a equipe de contato.

Perguntou-se: 1) Qual o número de ONG's (Organizações não Governamentais) cadastradas na Capital Pernambucana; 2) Qual o número de ONG's que oferecem atividade de música na capital pernambucana? e 3) qual o número de ONG's que oferecem serviços ou atividades de educação inclusiva para pessoas com deficiências? Após dezoito dias, obteve-se apenas a resposta da primeira questão, obtida anteriormente em consulta ao próprio site.

Assim, foram feitos contatos junto à Prefeitura do Recife, diretamente à Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude, Políticas sobre Drogas e Direitos Humanos, para se

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em 21 jun. 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://mapaosoc.ipea.gov.br/mapa> Acesso em 19 dez. 2021.

obterem informações sobre o número de projetos sociais atuantes no município assistidos pela gestão municipal, visando à obtenção do número de projetos voltados ao ensino de música. Após seis meses de contato por e-mail, não se obteve retorno.

Dando continuidade, foram feitas buscas no site da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco<sup>5</sup>, bem como, da Prefeitura do Recife<sup>6</sup> para a obtenção de informações sobre escolas profissionalizantes de música, a fim de se identificar a existência de pessoas com deficiências matriculadas nessas escolas. Também, foram feitos contatos junto a essas instituições, objetivando informações mais detalhadas.

### 3.2 OS NÚMEROS A PARTIR DAS INFORMAÇÕES

Segundo os dados do último censo do IBGE, realizado em 2010, a população brasileira encontra-se estimada em mais de 213 milhões de habitantes. Destes, mais de 9,6 milhões são do Estado de Pernambuco e mais de 1,6 milhão é da capital pernambucana.<sup>7</sup> A fim de descrever estas informações, decidiu-se pela reprodução, total ou parcial, bem como pela construção de tabelas (localizadas no Anexo A desta dissertação) e conseqüentes reflexões sobre elas, mantendo relação ao objeto desta pesquisa em consonância com as fundamentações aqui adotadas.

As informações coletadas permitiram inferir que, a nível de Brasil, mais de 25% da população possui algum tipo de deficiência. Apenas a vigésima parte da população, considerada com algum tipo de deficiência, é tida como alfabetizada. Assim, mais de 50% da amostra total de pessoas com deficiência são consideradas sem instrução ou com nível fundamental incompleto. Dentre essas pessoas, as mais prejudicadas são as mulheres e o número de pessoas com deficiência que sobrevivem com apenas um salário mínimo mensalmente é praticamente o mesmo daquelas que vivem com esta renda para a amostra geral de participantes.

No Estado de Pernambuco, infere-se que mais de um terço da população pernambucana possui algum tipo de deficiência e metade das pessoas consideradas com deficiência auditiva não é alfabetizada. Além da quantidade de mulheres consideradas sem instrução é maior que a quantidade de homens nas mesmas condições e a quantidade de mulheres com deficiência que

---

<sup>5</sup> <https://sisacad.educacao.pe.gov.br/sissel/seip/index.php>

<sup>6</sup> <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/>

<sup>7</sup> As informações disponíveis correspondem ao Censo Demográfico do ano de 2010, considerado o mais recente. Em razão das circunstâncias atuais (Pandemia da Covid-19 e restrições de verbas impostas pelo atual Governo Federal), o Censo Demográfico previsto para o ano 2020 foi adiado. Disponível em: [11nq.com/h2Xqq](http://11nq.com/h2Xqq) Acesso em 07 jan. 2022.

sobrevivem com até um salário mínimo mensal chega a ser três vezes maior que a quantidade de homens na mesma condição.

Após a breve explanação dos números relativos às pessoas com deficiência na esfera do Brasil e Estado de Pernambuco, passou-se a observar o que as estatísticas demonstram a nível da capital pernambucana, a fim de circunscrever melhor o objeto de pesquisa endereçado neste município.

Em consulta à página do IBGE<sup>8</sup>, visando obter informações sobre o panorama das características gerais da população recifense, de acordo com o último censo de 2010, o número total de habitantes é de 1 537 704 pessoas. A maioria das pessoas com deficiência auditiva é composta por mulheres. Em ofício enviado pela SEGRE/SEDUC (Secretaria Executiva de Gestão de Rede/Secretaria de Educação) (RECIFE, 2021), obteve-se a informação que, atualmente, a Rede Municipal de ensino do Recife tem, até o último mês de outubro, um número de 4001 estudantes com deficiência matriculados, destes, 88 estudantes têm deficiência auditiva.

Em face das informações obtidas pelos dados das tabelas no anexo da presente dissertação, obtém-se a confirmação de que as pessoas com deficiências representam uma parcela significativa da população brasileira, mostrando-se bem superior em proporção, quando observado no estado de Pernambuco. Comprova-se orgânica exclusão atrelada a esta parcela social, materializado pela baixa escolaridade e renda mensal, agravando-se o quadro com o contingente de mulheres, liderando as estatísticas.

Essas informações fazem com que se perceba o urgente engajamento com a luta pela defesa da educação inclusiva, humanizada e humanizadora por todos os sujeitos para que o direito à dignidade seja possível neste país.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/pesquisa/23/23612?detalhes=true> Acesso em 07 jan. 2022.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA: TRAJETÓRIAS E ACHADOS

### 4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi contextualizada numa instituição inclusiva de ensino, localizada em Recife, denominada INSTITUTO INCLUSIVO SONS DO SILÊNCIO. Para adotar esta instituição como campo de pesquisa, observou-se no processo o que preconiza o inc. XII do Art. 2º da Resolução 510 (BRASIL, 2016) sobre as etapas preliminares, garantindo-se o contato prévio com os sujeitos participantes da pesquisa (estudantes e professores), sem fazer qualquer tipo de registro público ou formal. Um dos professores entrevistados, que acumula a função de coordenador da instituição, permitiu que seu nome fosse revelado no texto desta dissertação, bem como o nome da instituição de ensino. Os estudantes partícipes permitiram apenas registros de áudio e fotos sem revelação de suas identidades.

A fim de construir um breve texto historiográfico da Instituição, recorreu-se a informações junto ao seu coordenador, que, além de seu depoimento, forneceu fotos e matérias jornalísticas, ilustrando o conteúdo deposto. A ação do tempo se fez notar na qualidade dos textos dos jornais, tirando um pouco da sua inteligibilidade. Esse comprometimento trouxe para o caminhar da pesquisa a necessidade de se fazer contato com as equipes de produção de arquivos públicos, responsáveis pela edição dos jornais que continham as informações necessárias<sup>9</sup>.

A Instituição iniciou suas atividades como um projeto social, incubado pelo Porto Digital<sup>10</sup>, oferecendo curso gratuito de música, voltado, preponderantemente, ao ensino de instrumentos de sopro. As atividades da instituição são desempenhadas, desde julho de 2015<sup>11</sup>, contando com doze estudantes em aulas de trombone, saxofone, flauta transversa e teclado. Sua personalidade jurídica, enquanto Organização Não Governamental (ONG), teve início em 11 de julho de 2019 (BERTOULINE, 2016). Devido à falta de investimentos pelo poder público, a Instituição já passou por mudanças de endereço, chegando a realizar suas atividades em um apartamento emprestado por uma professora sensível à causa (TEIXEIRA, 2016), com instrumentos musicais pertencentes ao professor coordenador da instituição de ensino Carlos Alberto.

---

<sup>9</sup> Várias dificuldades, entre agendamentos, esperas longas e desencontros de informações internas dos próprios setores, demandaram considerável tempo do pesquisador à obtenção das informações necessárias.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.portodigital.org/home> Acesso em 17 mar. 2022.

<sup>11</sup> Disponível em: [11nq.com/RWZvm](http://11nq.com/RWZvm) Acesso em 7 jun. 2021.

Em 2019, o Instituto desenvolveu suas atividades junto ao Centro Cultural Correios, no Bairro do Recife<sup>12</sup>, bem como no Integrarte<sup>13</sup>, “[...] um espaço dedicado a pessoas com Síndrome de *Down*, localizado no Clube Internacional do Recife” (SANTOS, 2019, p. 17), conseguindo atender cerca de 150 estudantes, seguindo em abril deste mesmo ano para o seu atual endereço.

Atualmente, o Instituto atende estudantes a partir da educação infantil. Com o crescente ingresso de pessoas com outras deficiências (visual, autismo, intelectual etc.), a instituição viu-se diante da necessidade de agir contemplando todos esses estudantes, independente das deficiências apresentadas.

As atividades da instituição não se restringem ao local de sua sede, descentralizando-se com atuação em municípios como Água Preta (Mata Sul de Pernambuco) e São Lourenço da Mata (Região Metropolitana do Recife).

Dentre as atividades desenvolvidas, o instituto oferece alfabetização em português e LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais), aulas das disciplinas do currículo da educação básica e, principalmente, aulas de música (teoria musical, instrumentos de sopro, violão, teclado e percussão). São oferecidos também cursos de LIBRAS para professores/as que queiram se aperfeiçoar em seu exercício profissional.

O perfil socioeconômico que predomina entre os estudantes é o de baixa renda. Caracterizam-se como pertencentes a várias idades e gerações, com diversas deficiências (visual, intelectual e auditiva). O corpo de professores é composto pelo coordenador e voluntários, estes com a frequência de trabalho sazonal por serem músicos profissionais e precisarem desempenhar atividades de performance em palco, gravações, ensaios, composição de arranjos entre outras funções.

Para manter as atividades, em face da conjuntura adversa que se instaurou na dimensão política do país, ainda associado ao contexto pandêmico, causado pela Covid-19, sem ajuda do poder público para subsidiar suas atividades, a Instituição desenvolve campanhas, cursos, participa de Editais e conta com a ajuda da sociedade civil, por meio de contribuições como forma de suprir despesas de infraestrutura. Atualmente, vem passando por dificuldades imensas, tais como redução do quantitativo de estudantes e do quadro de professores.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.guiadasartes.com.br/rio-de-janeiro/rio-de-janeiro/centro-cultural-correios> Acesso em 17 mar. 2022.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/integarterecife/> Acesso em 17 mar.2022.

#### 4.2 ENTENDIMENTOS SOBRE O MÉTODO CASA INCLUSIVA.

O Método CASA Inclusiva foi criado pelo professor coordenador da instituição de ensino pesquisada, Carlos Alberto Souza Alves, que é pedagogo, músico profissional multi-instrumentista e professor de LIBRAS, com o objetivo de ensinar música para pessoas com deficiência auditiva. Segundo o professor, o nome dado ao método é composto de dois termos: o primeiro, “CASA”, deriva das iniciais de seu nome e sobrenomes; o segundo, “Inclusiva”, tem o propósito afirmativo à filosofia e objetivo da inclusão de pessoas com deficiência, fomentando “[...] a proposta de inclusão dos alunos surdos no estudo da música” (NASCIMENTO, 2019, p.125)

O professor Carlos Alberto, conhecido como Carlinhos Lua, afirma que o método surgiu pela integração de duas principais fundamentações: Os estudos de um radiologista da Universidade de Washington, Dean Schibata, e o Método Tadoma (NASCIMENTO, 2019).

Em entrevista concedida ao Canal da Secretaria de Educação Prefeitura do Recife, no *YouTube*, o Programa Educa Recife<sup>14</sup>, o autor do método explica que os estudos de Schibata lhe permitiram entender que as pessoas com surdez poderiam apreciar música e, conseqüentemente, aprender a tocar um instrumento. Com o Método Tadoma, o autor afirma que esse lhe possibilitou a mediação adequada entre o meio externo (os sons) junto aos estudantes e seu meio interno, na formulação da compreensão desses sons.

A fim de melhor elucidar a fundamentação metodológica que envolve essa experiência, sobretudo considerando a escassez de publicações, envolvendo o campo de pesquisa deste trabalho, passou-se a descrever sobre a composição do método usado, expondo brevemente acerca de sua criação e sistematização, tomando-se como referências vídeos e matérias de sites indicados pelo professor Carlos Alberto, o próprio Método CASA Inclusiva e dois trabalhos acadêmicos de Anjos; Sousa; Ribeiro (2019) e Nascimento (2019), que analisam e discutem o método em estudo.

#### 4.3 CONTRIBUIÇÕES DE DEAN SCHIBATA POR MEIO DO MÉTODO TADOMA

Dean Schibata é um radiologista da Universidade de Washington, que, em 2002, realizou um experimento via ressonância magnética funcional, envolvendo 10 pessoas surdas e 11 com audição normal, a fim de observar o comportamento do cérebro desses participantes diante de vibrações intermitentes em suas mãos. Sob a fundamentação de que “a informação

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Z6FL0nosU8> Acesso em 18 jan. 2022.

vibracional tem essencialmente as mesmas características que a informação sonora”<sup>15</sup>, Schibata (2002) chega à conclusão que “é a natureza da informação, e não sua modalidade, que parece ser importante para o cérebro em desenvolvimento” (NASCIMENTO, 2019, p. 127).

Ele conseguiu observar que todos os participantes da pesquisa, surdos e ouvintes, tiveram reações cerebrais na parte responsável pelo processamento de vibrações (EDUCA RECIFE, 2021). E mais, o grupo das pessoas com surdez apresentou atividade no giro temporal superior. Segundo o radiologista, esta atividade “geralmente se estende às regiões anatômicas do córtex auditivo secundário e, às vezes, primário”, rompendo com uma concepção, segundo o autor da pesquisa, de que “[...] os cérebros são programados em seu nascimento” (NASCIMENTO, 2019, p.127-128), e concluindo que “pessoas surdas sentem vibrações em seu córtex auditivo, uma área ativa, durante o estímulo auditivo em pessoas ouvintes” (*ibid*).

O Método Tadoma foi criado por Sophia Alarcón, cujo batismo com este nome foi para homenagear dois alunos seus (Ted e Oma), com os quais iniciou o experimento dessa forma de comunicação (NASCIMENTO, 2019). É também denominado de “leitura labial tátil” (FEBRAPILIS, 2022), cujo fundamento se dá na compreensão de que, pela vibração gerada pelos órgãos fonoarticuladores de um interlocutor, a pessoa com sudocegueira pode, com sua mão posicionada na região do queixo, bochechas e garganta da pessoa falante, captar as vibrações geradas e decodificá-las à compreensão e produção da linguagem oral. A imagem usada a seguir corrobora com esse entendimento.

Figura 1 - Interação entre estudante e professora no Método Tadoma



Fonte: Microsoft Bing <sup>16</sup>

<sup>15</sup> Disponível em: <https://depts.washington.edu/drrpt/2002/research/deaf.html> Acesso em 05 jan. 2022.

<sup>16</sup> Disponível em: [11nq.com/vuZVv](https://11nq.com/vuZVv) Acesso em 23 jun.2022

A ideia de ensinar música a pessoas com deficiência auditiva tem sua origem no trabalho de conclusão de curso do professor Carlos Alberto, enquanto estudante de graduação (Faculdade Joaquim Nabuco/2015). Relata que, enquanto cursava LIBRAS, realizou pesquisas em escolas municipais para saber como se dava a educação musical para surdos (EDUCA RECIFE, 2021).

Segundo o professor Carlos Alberto, a ideia sobre a adoção do método se deu a partir de um fato curioso, ocorrido espontaneamente, ainda, no seu curso de Graduação, quando por ocasião do aniversário de um professor seu, tocou, no saxofone, a melodia da canção “parabéns a você”, culminando na emoção do professor que chorou, ao lhe informar que era surdo, mas que conseguira sentir as vibrações, identificando a melodia tocada, vindo a se emocionar (*ibid.*).

Compreendendo a possível mediação proporcionada pelo Método Tadoma, o professor Carlos Alberto afirma que, para experimentar, provar e efetivar uma forma adequada para o ensino/aprendizagem/desenvolvimento dos estudantes, iniciou suas atividades junto a um estudante com surdez, explicando-lhe que iria aplicar este método, durante um mês de aulas. O professor afirma que, por várias tentativas, experimentações, erros e êxitos conseguiu perceber que um significativo progresso foi concretizado pelo estudante, fato provado pelo interesse deste em continuar os estudos de música (NASCIMENTO, 2019). Assim, adotando seu método até o presente momento.

Em termos de conteúdos, o objetivo do método CASA Inclusiva é ensinar música de forma teórica e prática, concomitantemente, sob o aspecto dos conceitos de nota musical, claves, escala, valores de duração, elementos constituintes da música, notação tradicional e prática instrumental. Todos esses conteúdos e outros mais por meio de adaptações de termos musicais e sinais pensados para serem direcionadas à cultura dos surdos (NASCIMENTO, 2019).

Para que as supracitadas adaptações fossem construídas adequadamente, Kuntze (2014, *apud.* Nascimento, 2019, p.135) afirma que o êxito foi conseguido pelo fato de o professor estar instrumentalizado com a “LIBRAS e também sobre a cultura e a identidade Surda”.

Os conteúdos teóricos e práticos eram ensinados a partir de material didático que o professor conserva, desde sua época de estudante de música na banda da Escola Estadual Dom Vital, localizada no Bairro de Casa Amarela, Recife, bem como no Conservatório Pernambucano de Música, no Bairro de Santo Amaro, Recife. O material consiste em um caderno contendo quatro a cinco páginas, que oferece “[...] direcionamentos práticos e bem objetivos” (NASCIMENTO, 2019, p.131).

As aulas são realizadas, segundo a mediação oferecida pelo Método Tadoma, no que diz respeito à forma prática da execução e produção de som do saxofone. Ele explica que o saxofone possui um dispositivo na parte que deve ser posta à boca do instrumentista e que este dispositivo é responsável pelas vibrações principais que geram as notas no instrumento, o que proporciona uma forma significativa de percepção, mais imediata e direta em relação à fonte vibratória e a região cerebral responsável pela decodificação das vibrações (EDUCA RECIFE, 2021).

O professor dá detalhes de como se processa o Método Tadoma, explicando que as pessoas com surdez fazem uso meticuloso da percepção visual. Relata que, para iniciar as explicações aos/as estudantes, inicia informando o nome da nota musical, seguindo imediatamente, à visualização da forma ou posição das mãos no instrumento para tocar a referida nota e, em seguida, toca a nota no instrumento e solicita que eles permaneçam com a mão no instrumento ou ao corpo do professor, na região da face ou ombro, para que possam identificar a frequência/nota musical e, assim, memorizá-la (*ibid.*).

Isto posto, afirma que o estudante deve repetir o processo que acabou de ser realizado (posicionar o instrumento/dispositivo na boca; posicionar as mãos no instrumento para alcançar a nota musical desejada e soprar). O estudante deve seguir tentando, com a ajuda do professor e, quando alcançar a nota na qualidade requerida, o professor prontamente segue para a notação musical no pentagrama<sup>17</sup>, fazendo com que o estudante, ao olhar para o sinal musical em determinada posição do pentagrama, siga prontamente ao posicionamento correspondente das mãos no instrumento bem como para a forma correta de soprar no dispositivo do saxofone (*ibid.*).

Em seguida, as informações observadas a respeito do método CASA Inclusiva serão submetidas à reflexão crítica junto à fundamentação teórica da presente dissertação, sobretudo, à categoria mediação, a qual tomou força neste constructo, instrumentalizando com a compreensão da possibilidade de inclusão de pessoas com deficiência nas diversas dimensões, e aqui, referindo exclusivamente ao evento, manifestado em aulas de música.

Para tanto, serão analisadas as principais ações, processos e atitudes relatadas pelo professor Carlos Alberto, nas fontes supracitadas, para a sua fundamentação, experimentação, concepção e prática de seu método de ensino.

---

<sup>17</sup> Um conjunto de linhas em que, nos interstícios, sobre, acima e abaixo delas, escrevem-se notas musicais. SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

#### 4.4 O MÉTODO CASA INCLUSIVA: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS NO ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM SURDEZ.

A Instrumentalização em LIBRAS, bem como da “[...]cultura e identidade Surda” (NASCIMENTO, 2019, p.135), por parte do professor Carlos Alberto, se faz de fundamental importância ao pleno desenvolvimento das aulas junto aos estudantes com surdez, em perfeita consonância com Vigotski (1987), que assevera a linguagem e cultura e serem as principais mediações à comunicação, aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos. Elas se dão por meio dos signos, de todos, a palavra. Dentre os elementos estruturais deste signo, o som, em sua forma convencional de captação pelos sujeitos, tem sua apropriação comprometida pelas pessoas com surdez.

Compreendido que os sujeitos em função da deficiência auditiva se apropriam da percepção visual e tátil como forma compensatória, faz-se imprescindível que os/as professores/as que pensam sua prática pedagógica de modo a contemplar a totalidade, instrumentalizem-se com a cultura das pessoas com surdez e, por sua vez, com a linguagem desse público (NASCIMENTO, 2019).

Por isso, considera-se digno de importância o relato do professor Carlos Alberto (EDUCA RECIFE, 2021) sobre sua busca por conhecimentos científico/metodológicos para atuar junto aos estudantes com demais deficiências que demonstraram interesse em participar das aulas de música na Instituição de Ensino. Essa iniciativa demonstra uma busca para a inclusão plena dos estudantes nas aulas, reconhecendo as dificuldades que iriam surgir em função da diversidade do público (tipos de deficiências, condições econômicas, culturais etc.), portanto, numa situação problema gerada pela necessidade, o professor atua com a consciência de busca por instrumentos que lhe permitam sua fundamentação teórica e prática pedagógica (SAVIANI, 1983), objetivando o pleno acesso democrático à instituição de ensino (SAVIANI, 1999).

Outra forma de mediação percebida no depoimento dado pelo referido professor, ao explicar o método CASA Inclusiva, foi o uso de material didático (DAMIANOVIC, 2007) sob forma de apostila como instrumento de apoio, utilizado para orientar sua prática de ensino na dimensão dos conteúdos a serem transmitidos.

Neste parágrafo, traz-se à reflexão a intenção do professor Carlos Alberto em profissionalizar os estudantes da Instituição em coerência com a proposta do presente programa de mestrado em EPT.

A prática educativa é uma mediação, manifestada no seio da sociedade, tendo os espaços educativos (formais ou não-formais) como lugares adequados à sua manifestação. Esse entendimento permite a revisitação de Saviani (1999), no que diz respeito aos cinco passos que integram o processo educativo. Na teoria Histórico-Crítica, viu-se que a prática social é um ponto de partida e de chegada, onde a síncrese dá lugar à síntese, as diferenças tornam-se equanimidades e o ponto inicial é o ponto final.

Enfim, a prática social, em sua realidade caótica, sofre transformação passando a não ser a mesma ainda que a seja. Nessa direção, entende-se que a educação profissional não pode deixar de ser considerada uma forma de mediação. Historicamente, destinada ao público excluído, em contraponto à educação propedêutica e enciclopédica, esta modalidade de educação continua ainda sendo um meio pelo qual estudantes pobres encontram uma oportunidade de formação, objetivando atender à necessidade imediata no mundo do trabalho, através do mercado, para obter uma renda destinada ao seu sustento e de sua família (GUGELMIN, 2015).

São nos espaços não formais de educação que se encontram a maior parte de iniciativas de educação musical voltada à formação profissional de estudantes que não conseguem estudar na rede regular de ensino profissionalizante voltado à música (ALMEIDA, 2005), mormente pela escassez histórica de escolas destinadas ao ensino desta área, o que pode ser justificado pelo fato de ainda ser uma profissão não regulamentada (BRASIL, 2022).

Assim, chega-se ao contexto do campo de pesquisa, cujo objeto procurou circunscrever na perspectiva da categoria mediação pedagógica (Saviani) e semiótica (Vigotski), respectivamente pela atuação do professor, fundamentado na teoria crítica da educação norteados pela teoria Histórico-Cultural, a fim de compreender o universo dos signos e atuar conscientemente no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.

## 5 A TECITURA DA INCLUSÃO NOS FIOS DO MÉTODO CASA INCLUSIVA

Pela natureza complexa das relações sociais entre o sujeito e o objeto, ambos relacionam-se dialeticamente no contexto em que atuam, esta pesquisa foi conduzida pelos fundamentos da abordagem qualitativa, por sua capacidade de flexibilização “entre a teoria e a realidade”(MINAYO, 2009, p. 21), considerando como objetos o conjunto de fenômenos humanos (valores, atitudes, significados, aspirações, motivos, crenças etc) (*ibid*), colocando-se, nas palavras de Flick (*apud* GIBBS, 2009, p. 8) não como uma pesquisa meramente “não quantitativa”, mas guardando a profundidade de saber que entrevistado e pesquisador são agentes ativos de produção do conhecimento (GASKELL, 2015). Desta forma, guardando coerência teórica, epistemológica e, conseqüentemente, técnica com as fundamentações adotadas ao longo deste trabalho.

A forma de pesquisa decidida ficou estabelecida pela pesquisa narrativa, concordando com Clandinin e Connely (2000, *apud* OLIVEIRA; PAIVA, 2008) sobre a contribuição que esta pesquisa proporciona da experiência do/a estudante com surdez, num “processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado”. Para corroborar à opção por este tipo de pesquisa, alinhado à perspectiva crítica que orientou esse trabalho investigativo, observou-se a proposta de Flick (2009) pela busca da potencialidade de “dar voz” a estas pessoas que historicamente não gozam de representatividade social.

Neste momento, no desenvolver dos passos metodológicos que foram adotados nesta pesquisa, entra em consonância o que Minayo (2009) defende sobre considerar os métodos e técnicas de pesquisa em concordância com os objetivos descritos para realização da pesquisa. Assim, segue a descrição, de acordo com os objetivos determinados no tópico 1 desta dissertação.

Considerando o atual contexto de pandemia e a necessidade do maior afastamento social possível, em concordância com as Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual (BRASIL, 2021), foi realizado uma pesquisa documental, objetivando o levantamento do *corpus* para a análise dos documentos referentes à inclusão de pessoas com deficiência em Instituições de ensino. Posteriormente, o campo de pesquisa foi visitado, objetivando levantamento de informações sobre os dispositivos de acessibilidade e espaços físicos que caracterizem a materialização da política inclusiva na referida Instituição de ensino.

Figura 2 - Entrada do edifício onde se localiza o IISS



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Figura 3 - Sistema de escrita braille sobre os painéis de busca dos elevadores



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Além dos dispositivos ilustrados nas Figuras 2 e 3, os elevadores possuíam síntese de voz. Observou-se a presença preponderante de alguns dispositivos próprios da mediação direcionada apenas às pessoas com deficiência visual.

A partir da anuência concedida pela direção do Instituto Inclusivo Sons do Silêncio, foram realizados contatos junto à coordenação desta instituição a fim de permitir encaminhamento de questionário semiestruturado, eletrônico, via *google forms*, aos professores objetivando coletar informações sobre os projetos e ações e suas práticas desenvolvidas na instituição em função da inclusão de pessoas com deficiências. Após a coleta desses dados, foram selecionados aleatoriamente os/as estudantes para participação nas entrevistas-narrativas.

Sob os fundamentos proporcionados pela Resolução nº 510 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2016), foi solicitado a anuência dos estudantes, por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), possibilitando suas participações nas entrevistas narrativas, constando perguntas *exmanentes* (de interesse do pesquisador a fim de levantar informações sobre o objeto da pesquisa) adicionado do uso de gravação de áudio que foram também realizadas pelo pesquisador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015), mediante manifestação de assentimento e consentimento dos participantes da pesquisa.

Com a finalidade de manter o respectivo respeito, foram considerados possíveis efeitos ocasionados pela interlocução na relação entrevistador/entrevistado, considerando ser esse último “[...] detentor de uma posição diferenciada[...].” (GATTI, 2019, p. 56). Desse modo, entendeu-se que os efeitos previsíveis, com possibilidade de riscos aos participantes, poderiam ser, preponderantemente, na dimensão das emoções, a exemplo dos abalos pessoais, tensões e conflitos que podem “[...] derivar de constrangimentos, entrechoque de culturas, linguajar, de atitudes” (*ibid.*), podendo ter natureza superficial e imediata ou serem mais invasivas.

Assim, o pesquisador, em conformidade com as diretrizes dadas pela RES. nº 510 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2016), buscou manter a integridade dos participantes/entrevistados da pesquisa, apresentando franca “[...] capacidade de tomar decisões na correção de rumos e cuidar das palavras e de atitudes [...]” (GATTI, 2019, p. 60), agindo imediatamente e com o devido cuidado.

Em comum acordo com o coordenador do Instituto Inclusivo Sons do Silêncio, a condição ficou definida que esse exercesse o papel de intérprete de LIBRAS, por possuir habilitação para realizar a necessária mediação, evitando que a comunicação entre o entrevistador e os entrevistados fosse comprometida. Essa participação ficou acordada, ainda, nos primeiros contatos com a instituição.

Procurando dirimir toda forma de dúvida que o participante ou seu responsável tivesse sobre os procedimentos da pesquisa, considerando as “[...] características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais[...]” (BRASIL, 2016, p.4), foram contemplados os meios mais adequados que o participante pudesse dispor para assinar o TCLE e registrar seu consentimento para participar da pesquisa.

Considerando o objeto de pesquisa em sua natureza de processo, sua dimensão de totalidade e, de posse das informações obtidas pelos participantes por meio dos instrumentos e técnicas, anteriormente descritos, adotou-se o registro de observação de aulas de música, dadas por via *on-line* e presencial. Para tanto, foram utilizados instrumentos tecnológicos simples, como um diário de anotações e/ou por gravadores de vídeo ou áudio, respeitado o bem-estar dos participantes, ocasião em que se evitou possíveis constrangimentos.

A coleta de informações contemplou duas fases: a primeira, assegurada pela aplicação de questionários semiestruturado; a segunda, pelo desenvolvimento de entrevistas-narrativas (EN). Em ambas, adotou-se o procedimento ético no que se refere aos cuidados dispensados à coleta, transporte, armazenamento, análise, sistematização e socialização dos dados coletados e tratados.

Na primeira fase da coleta, foi utilizado questionário em formato *google forms*, enviados individualmente para o endereço eletrônico dos participantes, dando-se preferência ao e-mail. Tal procedimento foi adotado após assinatura dos termos de livre consentimento, bem como a anuência do participante sob as formas de coleta e envio do instrumento. As informações coletadas foram guardadas, respeitando o princípio da confiabilidade, sendo armazenadas em arquivo eletrônico específico, reservado ao acesso do pesquisador, protegido por senha.

Na possibilidade de haver dificuldade para que os participantes da pesquisa acessassem os meios eletrônicos para responderem aos questionários enviados, com a anuência prévia do coordenador da instituição de ensino, foi assegurado aos participantes da pesquisa a possível aplicação dos questionários na própria instituição.

Para a fase das entrevistas, foi adotado, preferencialmente, a vídeo conferência, acessada individualmente, pelo *google meet*, através de diferentes *links* de acesso, objetivando garantir maior comodidade e sigilo para os participantes da pesquisa. Caso o participante preferisse que a entrevista fosse de modo presencial, foi garantido o respeito ao desejo ou condição desse sujeito, passando a realizá-la na instituição de ensino onde estuda música. Para esse caso específico, o pesquisador garantiu as condições mínimas de modo que o referido deslocamento ocorresse dentro do esperado, assumindo despesas referentes aos gastos com transporte e

alimentação. Nesse caso, houve um acordo prévio referente à cobertura dos valores relativos às despesas em pauta, procedimento entendido como ressarcimento.

Ainda, no tocante à guarda e confidencialidade dos dados, asseverou-se que o cuidado e zelo estivessem assumidos diante das informações coletadas, por meio eletrônico ou físico, na sua fase de coleta ou análise, garantindo-se a proteção dos dados pelo período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. A referida guarda foi feita no computador do pesquisador, em pasta eletrônica apropriada, protegida por senha, obedecendo os princípios éticos defendidos pela RES. 510/2016 (BRASIL, 2016).

No que se refere ao procedimento analítico adotado, foi orientado pela análise de narrativa, segundo Jovchelovitch e Bauer (2015), atendendo aos seguintes procedimentos:

- a) Tratamento dos dados ou informações, a partir da transcrição das entrevistas-narrativas;
- b) A ação analítica que orientou este trabalho foi complementada por uma abordagem temática, atendendo ao que preceituam na qual se desenvolve uma análise de agrupamento apresentada por Jovchelovitch e Bauer (*ibid.*). A análise narrativa se faz presente nos campos de investigação educacional, possibilitando a compreensão das concepções, das práticas e das motivações que fazem parte da experiência humana.

Como produto educacional, foi proposta uma metodologia assistiva, tomando como referência a discussão teórica adotada neste projeto sobre mediação para inclusão de pessoas com deficiência onde a testagem desta metodologia foi feita sob forma de oficina com os professores envolvidos.

## 5.1 QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS E ENTREVISTAS NARRATIVAS: COLETA, ANÁLISE E PRODUÇÃO.

O exercício de debruçar-se sobre uma técnica de análise de dados demanda lembrar que toda pesquisa se desenvolve em função de uma inquietação principal, deflagrada de uma pergunta (ESTEVES, 2006). Assim, decidiu-se resgatar, neste momento, a pergunta-problema, a questão de pesquisa que norteia este trabalho, e-la: Como se dá o processo de inclusão de pessoas com surdez em instituições não formais de educação musical, considerando seus aspectos legais, físicos e sobretudo aqueles referentes ao trato didático-pedagógico, que devem favorecer a aprendizagem desses sujeitos?

Como forma de pré-análise, a fim de manter a homogeneidade necessária (*ibid.*), decidiu-se formar o *corpus* de pesquisa dividido em duas partes: 1) Os questionários respondidos pelos professores da Instituição de ensino e 2) a análise de entrevista narrativa, direcionada aos estudantes com deficiência auditiva.

### 5.1.1 Questionários respondidos pelos professores da Instituição

Para a análise e produção dos dados gerados pelas informações coletadas nos questionários direcionados aos professores, fez-se uso da análise de conteúdo de Bardin (1977), de modo a contribuir com nossa investigação em entender o que esteve escrito nas entrelinhas das “falas” dos entrevistados, que não se mostra sintático ou semanticamente na face do texto e que se enquadram num certo padrão de valores e sentimentos cultivados em determinados grupos sociais (BARDIN, 1977; ESTEVES, 2006; GASKELL, 2015).

Para iniciar, segue abaixo o Quadro 5, dispondo os enunciados das questões abertas (a partir da 4ª questão) do questionário enviado aos professores da Instituição de ensino, bem como das categorias por procedimento aberto (ESTEVES, 2006) das respectivas questões.

Quadro 5 - Categorização das perguntas constituintes do questionário enviado aos professores da Instituição de Ensino.

ENUNCIADO DA QUESTÃO	CATEGORIA
4) De que modo ocorreu/ocorre sua formação continuada voltada à inclusão de pessoas com deficiência?	Formação Continuada
	Inclusão de pessoas com deficiências
5) Você faz uso de algum tipo de metodologia diferenciada para ensinar a estudantes com deficiência? No que se refere ao estudante com surdez, o que você costuma adotar?	Metodologia de ensino
	Estudantes com deficiências
	Estudante com surdez
6) Quais os estímulos e condições proporcionados pela instituição para o ensino de música a pessoas com deficiência, sobretudo, àquelas com surdez?	Condições de Trabalho junto a pessoas com surdez
7) Como você avalia o envolvimento dos estudantes em suas aulas, quais as dificuldades apresentadas com maior frequência? E, sobre os avanços, o que você gostaria de pontuar?	Ensino/Aprendizagem/Desenvolvimento
	Dificuldade de aprendizagem/Motivação
8) Descreva, brevemente, como se dá a abordagem de um conteúdo novo em suas aulas?	Prática pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Instituição, no momento, dispõe de apenas um professor, acumulando a função de coordenador da instituição. No que se refere a esta pesquisa, o coordenador contribuiu fornecendo o contato de outros dois professores que, recentemente, atuaram como voluntários na Instituição, dos quais apenas um deles pode participar. Assim sendo, apenas dois

questionários foram disponibilizados para o exercício da análise de conteúdo, entretanto, afirma-se não ter havido comprometimento dos objetivos previstos.

No Quadro 6, foram dispostas as informações sobre o perfil dos professores participantes, cujo ex-professor estagiário da instituição, desejando não revelar sua identidade, foi aqui identificado como professor Santana.

Quadro 6 - Perfil dos professores participantes

<b>PERFIL DOS RESPONDENTES</b>	<b>PROFESSOR CARLOS ALBERTO</b>	<b>PROFESSOR SANTANA</b>
<b>Idade</b>	Entre 51 e 60 anos	Entre 31 e 40 anos;
<b>Formação</b>	Graduação/Licenciatura – Pedagogia.	Graduação/Bacharelado – Administração e Marketing.
<b>Atuação profissional</b>	Professor de Música; Professor de LIBRAS; Músico profissional multi-instrumentista; Coordenador de Instituição de Ensino.	Gerente de contas na área de tecnologia numa empresa fornecedora de softwares, responsável ao atendimento do setor de indústrias.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

O Quadro 7 a seguir apresenta as informações obtidas pelas questões abertas dos questionários enviados aos professores participantes da pesquisa. Os enunciados trazem os números das questões.

Quadro 7 - Enunciados das questões e respostas dos professores da Instituição de ensino

<b>ENUNCIADO DA QUESTÃO</b>	<b>RESPOSTAS DOS PROFESSORES</b>	
	<b>CARLOS ALBERTO</b>	<b>SANTANA</b>
<b>4) De que modo ocorreu/ocorre sua formação continuada voltada à inclusão de pessoas com deficiência?</b>	Faz Bacharelado em Letras LIBRAS.	Trabalhava com um projeto voltado para a identificação e inclusão de jovens adultos com altas habilidades e superdotação; Participou do ecossistema da incubadora Porto Social.
<b>5) Você faz uso de algum tipo de metodologia diferenciada para ensinar a estudantes com deficiência? No que se refere ao estudante com surdez, o que você costuma adotar?</b>	Sim, o Método Casa inclusiva.	Faz busca em fontes bibliográficas; Acredita que a melhor forma é o tratamento individual do estudante; Para os estudantes com surdez, faz uso do tato, gestos, sinais e vibrações.
<b>6) Quais os estímulos e condições proporcionados pela instituição para o ensino de música a pessoas com deficiência, sobretudo, àquelas com surdez?</b>	Didática respeitando as especificidades de cada estudante.	Direcionamento técnico didático, por parte do coordenador da instituição.
<b>7) Como você avalia o envolvimento dos estudantes em suas aulas, quais as dificuldades apresentadas com maior frequência? E sobre os avanços, o que você gostaria de pontuar?</b>	Os estudantes necessitam de maior tempo para o aprendizado;	Empenham-se para aprender; Têm dificuldade inicial de manejo com o instrumento.

	Fazem uso precípua da visão e do tato; Necessitam sentir as vibrações; São assíduos nos exercícios práticos; Tornam-se aptos a tocar escalas.	
<b>8) Descreva, brevemente, como se dá a abordagem de um conteúdo novo em suas aulas?</b>	Sinaliza o tema da aula em LIBRAS; Apresenta o material a ser usado; Faz uso de narrativa sobre o tema da aula.	Faz uso do plano de aulas; É flexível quanto a curiosidade dos estudantes, podendo ensinar um conteúdo diverso do estabelecido no plano de aulas.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Neste momento, passou-se a analisar as respostas dos professores dadas a cada uma das perguntas abertas contidas no questionário/instrumento de coleta para serem identificadas possíveis informações não expostas à luz da letra das respostas, fornecendo à pesquisa, assim, categorias por procedimentos abertos ou exploratórios (ESTEVES, 2006). Assim, iniciou-se com a pergunta nº 4: de que modo ocorreu/ocorre sua formação continuada voltada à inclusão de pessoas com deficiência?, conforme detalhamento demonstrado no Quadro 8 abaixo:

Quadro 8 - Análise das respostas dos professores à 4ª questão do instrumento de coleta

<b>DIMENSÕES DE ANÁLISE</b>	<b>EVIDÊNCIAS TEXTUAIS</b>
Escolarização em nível superior	<b>CARLOS ALBERTO:</b> Atualmente, faço Bacharelado em Letras libras.
Atuação profissional	<b>SANTANA:</b> Inicialmente, trabalhava com um projeto voltado para a identificação e inclusão de jovens adultos com altas habilidades e superdotação (AH/SD) na Mensa. A partir dessa experiência, pude também conhecer a necessidade da inclusão de pessoas que também necessitam de atenção e educação especial. Posteriormente, tive o privilégio de fazer parte do ecossistema da incubadora Porto Social, que foi um grande divisor de águas, nessa jornada de inclusão, de modo que pude felizmente conhecer o projeto Sons do Silêncio, do qual tive a honra de minimamente somar como professor.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dando sequência, buscou-se com a 5ª pergunta verificar se “você faz uso de algum tipo de metodologia diferenciada para ensinar a estudantes com deficiência? No que se refere ao estudante com surdez o que você costuma adotar?”, obtendo-se os seguintes dados expostos no Quadro 9.

Quadro 9 - Respostas dos professores à 5ª questão do instrumento de coleta

DIMENSÕES DE ANÁLISE	EVIDÊNCIAS TEXTUAIS
Pesquisa e Criação	<b>CARLOS ALBERTO:</b> Sim, o Método Casa inclusiva.
Pesquisa bibliográfica	<b>SANTANA:</b> O método é o mesmo que posso buscar em bibliografias como Piaget e Vygotsky, contudo, acredito que a melhor forma é a individualidade no atendimento. No caso de estudantes com surdez, o tato era uma ferramenta, os gestos e sinais, assim como a vibração, isto posto, no caso do ensino de música/instrumentos para tais estudantes.
Tratamento individualizado	
Recursos simbólicos	

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Na sexta questão, buscou-se perceber “quais os estímulos e condições proporcionados pela instituição para o ensino de música a pessoas com deficiência, sobretudo, àquelas com surdez?”, obtendo-se os dados presentes no Quadro 10:

Quadro 10 - Respostas dos professores à 6ª questão do instrumento de coleta.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	EVIDÊNCIAS TEXTUAIS
Tratamento individualizado	<b>CARLOS ALBERTO:</b> Criando uma didática respeitando as especificidades de cada aluno.
Exemplo pessoal do professor/coordenador	<b>SANTANA:</b> A instituição é liderada por Carlinhos Lua, que além de um grande humanista, é um grande músico. Ele utiliza o conhecimento técnico que possui em música, somada à técnica de ensinar por meio da vibração, para que seja possível esses estudantes com surdez sentirem a música. Essa técnica é passada para nós professores e, com isso, podemos ensinar.
Apoio técnico	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ao ser questionado “como você avalia o envolvimento dos estudantes em suas aulas, quais as dificuldades apresentadas com maior frequência? E sobre os avanços, o que você gostaria de pontuar?”, os dados captados podem ser observados no Quadro 11:

Quadro 11 - Respostas dos professores à 7ª questão do instrumento de coleta.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	EVIDÊNCIAS TEXTUAIS
Tratamento individualizado	<b>CARLOS ALBERTO:</b> Sabemos que cada aluno tem um tempo de aprendizado diferente, no caso dos alunos com surdez, geralmente, são visuais, nós precisamos escrever a nota musical no quadro, apresentar a nota correspondente no instrumento, ele coloca a mão no instrumento percebendo a vibração. Daí, começa a prática até acertar a nota, repetindo o processo com todas as
Recursos tácteis e visuais	

DIMENSÕES DE ANÁLISE	EVIDÊNCIAS TEXTUAIS
Exercícios práticos constantes	notas da escala. Com o tempo, ele está apto a toca qualquer melodia.
Aptidão pra tocar	
Estudantes motivados	<b>SANTANA:</b> Os estudantes estavam empenhados em aprender e, na maioria das vezes, o que pude perceber como professor, foi a dificuldade inicial de manejar o instrumento, assim como qualquer outro ser humano que venha a estudar a música.
Dificuldade em manejar o instrumento	
Tratamento humano	

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Finalizando com a 8ª questão, “descreva, brevemente, como se dá a abordagem de um conteúdo novo em suas aulas”, obtiveram-se os seguintes dados:

Quadro 12 - Respostas dos professores à 8ª questão do instrumento de coleta.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	EVIDÊNCIAS TEXTUAIS
Recursos visuais/simbólicos	<b>CARLOS ALBERTO:</b> Sinalizo em libras o tema, apresento o material que será usado e conto uma breve história relacionada ao tema, para facilitar o entendimento.
Explicação de conteúdo	
Narrativas	
Necessidade de compreensão teórica	<b>SANTANA:</b> À medida que o estudante evolui em termo prático, ele sente uma necessidade de entender princípios teóricos. Dessa forma, deixava um <i>script</i> para seguir, isto é, um plano de aulas, mas também era flexível quanto à curiosidade, de modo a respeitar a necessidade presente do estudante.
Uso de plano de aulas	
Flexibilidade com a curiosidade do estudante	
Respeito à necessidade do estudante	

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Para atuar junto aos estudantes com surdez, o professor Carlos Alberto realiza sua formação continuada em nível superior (Bacharelado em LIBRAS), faz uso de um método de ensino de sua autoria e afirma que o Instituto Inclusivo Sons do Silêncio propõe uma didática que respeita as especificidades dos estudantes. Ambos são defensores do tratamento individualizado. O professor Santana informa que sua formação se deu a partir de sua atuação profissional, continua realizando pesquisas bibliográficas e recebia direcionamento técnico didático por parte do professor Carlos Alberto.

Os professores respondentes são unívocos, afirmando que os estudantes se empenham nas atividades propostas, apesar das dificuldades, fazendo com que necessitem de maior tempo para seu aprendizado. O professor Carlos Alberto observa que os estudantes fazem grande uso dos recursos simbólicos (visuais e tácteis), necessitando sentir as vibrações dos sons.

Para iniciar um novo conteúdo em suas aulas, o professor Carlos Alberto apresenta aos estudantes o conteúdo fazendo uso de recursos simbólicos e narrativas sobre o tema, para posterior explicação do conteúdo da aula. Já o professor Santana faz uso do plano de aulas e

afirma que os estudantes sentem necessidade de compreensão teórica sobre as aulas e, dependendo da curiosidade do estudante para algum outro conteúdo não previsto, a aula pode seguir para o ensino do conteúdo suscitado pelo estudante.

Para a construção do texto subsequente, tomaram-se as teorias Histórico-Cultural e Histórico-Crítica, na direção de ser compreendida a principal categoria transversal deste trabalho: a Mediação. Nesta ocasião da escrita, retoma-se o princípio teórico em destaque, entendendo-se que as relações entre os sujeitos, a natureza e a cultura estão em permanente transformação mútua, mediando-se e sendo mediado.

Com a teoria Histórico-Crítica, propõe-se: 1) a Problematização; 2) a Instrumentalização e a 3) a Catarse, consideradas como mediações no seio de uma prática pedagógica dada num determinado contexto social. Correspondentemente, para a Teoria Histórico-Cultural: 1) O conceito de ZDP; 2) Uso de instrumentos ou signos; 3) a Catarse como processos inerentes da atividade psicológica num dado contexto de aprendizado e desenvolvimento.

Passou-se, assim, neste momento a descrever, no quadro abaixo, as categorias adotadas mantendo relação conceitual com as informações coletadas nos questionários enviados aos professores da Instituição de ensino.

Quadro 13- Categorias gerais e respostas dos professores

CATEGORIAS/DIMENSÃO DE ANÁLISE	RESPOSTAS/EVIDÊNCIAS TEXTUAIS	
	Prof. CARLOS ALBERTO	Prof. SANTANA
<b>Mediação</b>	<b>5)</b> Uso do Método CASA Inclusiva; <b>7)</b> Recursos visuais (uso da lousa; visualização da posição das mãos no instrumento) Percepção da vibração. <b>8)</b> Uso da LIBRAS; Uso da narrativa.	<b>5)</b> Busca em fontes bibliográficas; Tratamento individualizado com o/a estudante; Uso do tato, gestos, sinais e vibrações. <b>8)</b> Uso do plano de aulas.
<b>Iniciar com as diferenças para alcançar a igualdade<sup>18</sup></b>	<b>6)</b> Cria uma didática respeitando as especificidades de cada aluno.	<b>7)</b> Auxilia os estudantes de modo diferente do habitual no contato inicial com o instrumento; <b>8)</b> Flexível quanto à curiosidade e necessidade dos/as estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Observando os dados do Quadro 13, percebe-se que a Mediação é proporcionada por alguns caminhos e instâncias, preponderando-se o tratamento individualizado, no que concerne

<sup>18</sup> Esta categoria não se encontra diretamente contemplada nos cinco passos referentes à prática pedagógica Histórico-Crítica. Decidiu-se inseri-la a partir das recorrências nas respostas dos professores em consonância com Saviani (1999, p.87).

ao respeito às particularidades de aprendizado dos estudantes, por meio de didática diferenciada e flexibilidade curricular. O uso da LIBRAS e outros recursos simbólicos como gestos, sinais e percepção das vibrações, materializados no método de ensino, criado pelo Professor Carlos Alberto, são imprescindíveis à prática pedagógica dos professores. O uso de narrativas sobre os conteúdos das aulas, a busca por fundamentação e o uso de planos de aulas ocupam lugar no complexo mediador proporcionado pelas práticas dos professores.

### 5.1.2 Entrevistas Narrativas junto aos estudantes com surdez

Com o objetivo de se buscar o método mais coerente para desenvolver esta fase da pesquisa, observou-se a pergunta de Gaskell (2015, p. 73) para refletir: "Haverá, contudo, alguns fundamentos teóricos que possam indicar a escolha do método?"

Pela fundamentação da presente dissertação, consolidada na defesa do direito democrático de educação humanizada e libertadora às pessoas com deficiências, houve a necessidade de se refletir sobre qual método deveria ser adotado para a busca das informações, seu processamento, análise e produção dos dados, mantendo-se a devida coerência. Foi a partir da leitura de Gibbs (2009, p. 81), quando afirma que esta técnica de pesquisa "dá voz aos respondentes", que se decidiu pelo presente método.

A entrevista narrativa (EN) compõe o rol das várias técnicas de pesquisa qualitativa usadas para coletar, processar e analisar informações produzidas pelos sujeitos nas relações sociais (GIBBS, 2009). Nas palavras de Jovchelovitch e Bauer (2015, p.102), a EN, em sua "[...] fase de iniciação, é difícil de ser padronizada e se apoia totalmente **nas habilidades sociais do entrevistador.**" Com isso, compreende-se que, na EN, a relação entre o pesquisador e o entrevistado deve prevalecer um contexto amistoso, descontraído e sincero, construído pelo contato prévio entre as partes (BRASIL, 2016).

Passando à formulação do tópico inicial à narração, Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 97) atestam a importância de este "[...] fazer parte da experiência do informante", ser "suficientemente amplo" e que o pesquisador deve "[...] montar uma lista de perguntas exmanentes", refletindo seus interesses. A partir desses fundamentos, compreendeu-se que deveriam ser confeccionadas perguntas direcionadas à obtenção de informações que dizem respeito às categorias adotadas na fundamentação teórica desta dissertação. Ei-las:

Quadro 14 - Categorias e perguntas exmanentes fundantes da pergunta deflagradora/tópico inicial

CATEGORIAS	PERGUNTAS EXMANENTES
Mediação	O que ou quem lhe motivou estudar música?
Problematização	Quais dificuldades você enfrentou/enfrenta para estudar música?
Instrumentalização	Que atitudes você tomou/toma para enfrentar as dificuldades e continuar estudando música?
Catarse	O que você sente ao estudar e praticar música?

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir das reflexões supracitadas, chegou-se à formulação da seguinte questão deflagradora: **O que lhe motivou estudar música, quais as dificuldades, que atitudes você toma para enfrentá-las e como você se sente ao praticá-la?**

### 5.1.3. A trajetória metodológica das Entrevistas Narrativas junto aos estudantes

A Instituição de Ensino, devido à atual conjuntura política e econômica pela qual o país atravessa, vem passando dificuldades de toda sorte, o que se reflete no número escasso de professores bem como de estudantes matriculados. Além das situações enfrentadas pelos estudantes por sua condição de pessoa com deficiência, outros fatores ocupam lugar causando empecilhos a esses/as estudantes, acarretando em prejuízos, também, ao pesquisador que decide realizar a pesquisa por meio de EN junto a estes/as estudantes.

Muitos deles/as residem fora da Região Metropolitana do Recife, fazendo com que só frequentem as aulas no Instituto, quando seguem à Cidade do Recife para fazer tratamento médico ou acompanhamento com fonoaudiólogo em função de suas deficiências. Dependem do transporte público oferecido pelos governos municipais das cidades em que residem, com horário fixo de retorno às suas cidades, o que acabou por gerar, muitas vezes, impossibilidades dos encontros entre pesquisador e estudante para a realização das entrevistas.

Quanto ao desencontro de horários, encontram-se nestes contextos também as condições do pesquisador em estar distribuindo o seu tempo de pesquisa junto às suas atividades enquanto professores/as da educação básica da rede pública. Detentores do direito previsto em lei de se afastarem para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, são tolhidos, segundo propósitos intencionais, pelos gestores municipais e estaduais das respectivas Redes de Educação em que trabalham.

No Instituto Sons do Silêncio, os estudantes entrevistados frequentavam as aulas apenas nas terças-feiras, após seus expedientes de trabalho, iniciando a partir das 18 horas após enfrentarem deslocamentos em transportes coletivos no histórico trânsito congestionado da

RMR (Região Metropolitana do Recife), acarretando em atrasos ou, várias vezes, em cancelamento das aulas.

Para que as entrevistas narrativas fossem realizadas, o pesquisador precisou obter um afastamento tardio de suas atividades profissionais nas redes de educação em que atua para concluir a presente pesquisa, obtendo afastamento total em um dos seus vínculos empregatícios e, no outro, apenas 50% de sua carga horária, sendo residente no Município do Jaboatão dos Guararapes e desenvolvendo suas atividades profissionais no Município da Vitória de Santo Antão e Ipojuca.

Após o adiamento de mais de cinco terças-feiras por vários dos motivos descritos acima, obteve-se a oportunidade de realizar um breve encontro com o estudante de saxofone que, veio à aula por grande insistência do professor, pois o estudante alegava estar sem o seu instrumento para participar, o que fez com que o professor lhe oferecesse o seu próprio instrumento. Assim sendo, o pesquisador teve a oportunidade de conhecer, brevemente, o estudante, pois, naquela ocasião, a esposa do entrevistado entrou em trabalho de parto, sendo necessário interromper o contato inicial. Após, novo agendamento, houve nova suspensão, o participante apresentou ao instituto sua licença-paternidade. Daí, um novo adiamento marcou esse desencontro, com as fortes chuvas que atingiram Recife e a Região Metropolitana.

Enfim, após essa sequência de desencontros, pesquisador e estudante tiveram a oportunidade de se conhecerem melhor. Naquele momento, o pesquisador aproveitou para explicar ao estudante o propósito da pesquisa e colher a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido), que recebeu e acolheu o convite para assistir a aula de saxofone. A entrevista finalmente fora realizada após a aula. Com dificuldades de conexão de internet para transferir os arquivos de áudio via *Google Drive*, optou-se por transpor via 4g de telefonia celular, que acarretou atraso no envio e custo de tempo de produção para o pesquisador.

Ao iniciar o processo de transcrição dos áudios, as dificuldades foram surgindo. O fato de o estudante possuir dicção com consoantes pouco pronunciadas, voz grave e velocidade no discurso, fez com que o *software* utilizado para transcrição (*Voice Meeter*<sup>19</sup>) não fornecesse as informações satisfatoriamente, fazendo com que o pesquisador necessitasse modificar a equalização do áudio em *software* de gravação e edição (*Audacity*<sup>20</sup>), diminuindo as frequências

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://dictation.io/speech> Acesso em: 02 jun. 2022.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.audacityteam.org/download/> Acesso em: 02 jun. 2022.

graves e salientando as médio-agudas, causando pouco efeito, fazendo com que o pesquisador realizasse a transcrição manualmente.

Não obtendo êxito, o pesquisador entrou em contato com o coordenador da instituição via WhatsApp para um novo encontro, objetivando “traduzir” o conteúdo do áudio junto ao estudante. Na impossibilidade de o mesmo comparecer ao novo encontro, solicitadamente, o coordenador convidou o pesquisador, em seu horário de almoço, para escutarem o áudio e realizarem a transcrição juntos, demandando aproximadamente o tempo de uma hora.

Na mesma terça-feira que foi realizada a entrevista junto ao estudante de saxofone, o professor coordenador da Instituição conseguiu manter contato junto ao outro estudante com surdez. Informou ao pesquisador que se tratava de um estudante de violão e que tinha domínio em LIBRAS, leitura labial e conseguia pronunciar mais nitidamente suas palavras, devido ao implante coclear<sup>21</sup>.

Após o episódio das correções finais sobre transcrição da fala do estudante de saxofone, o professor coordenador passou o contato do estudante de violão ao pesquisador para manter o necessário contato prévio ao desenvolvimento da EN, mesmo que via *WhatsApp*, pois o estudante reside fora RMR. Assim, o pesquisador informou-lhe sobre o que se trata a pesquisa e lhe encaminhou o TCLE para sua apreciação e assinatura. O estudante manteve contato e aceitou participar da EN via *Google Meet*.

Para a realização da entrevista, foi necessário a participação do intérprete de LIBRAS. A chamada foi realizada via computador *notebook* e para a gravação da entrevista foi utilizado outro *notebook* com o *software* gravador e editor de áudio *Audacity*. O entrevistado estava utilizando seu *notebook*, com recurso tradutor das palavras proferidas pelo pesquisador, facilitando bastante a velocidade das informações. Para o processo de transcrição, foi utilizado o *Voice Meeter*, mas o resultado não foi satisfatório levando o pesquisador a realizá-la manualmente, demandando cerca de uma hora e meia para o processo.

#### 5.1.4. Os sons do silêncio

Para a análise das EN, decidiu-se pela técnica de Análise Temática, concordando com Jovchelovitch e Bauer (2015, p.107 – grifo nosso) que o resultado da análise “[...]constitui uma interpretação das entrevistas, juntando **estruturas de relevância dos informantes com as do**

---

<sup>21</sup> Equipamento eletrônico computadorizado muito sofisticado, que substitui totalmente o ouvido de pessoas que tem deficiência auditiva severa para profunda ou profunda. O implante estimula diretamente o nervo auditivo através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea e o nervo leva estes sinais para o cérebro. Disponível em: <https://implantecoclear.ufes.br/implante-coclear> Acesso em 20 jun. 2022.

**entrevistador**”, assim, mantendo coerência com o sistema de categorias adotadas a partir da fundamentação teórica da presente pesquisa, que dão sustentáculo à concepção de uma educação inclusiva, democrática e libertadora.

Em concordância com os passos atestados pelos autores, seguiu-se com redução gradual de texto a partir de suas unidades (parágrafos ou frases) e categorização a partir dos dados gerados e cruzamento destes junto às categorias que funcionaram como sustentáculo da pesquisa. Não desejando ter suas identidades reveladas no texto da presente dissertação, os estudantes foram identificados, segundo os instrumentos que estudam na instituição. Assim, doravante, foram denominados como estudante de saxofone e estudante de violão.

Quadro 15 - Perfil dos estudantes participantes

PERFIL DOS RESPONDENTES	ESTUDANTE DE SAXOFONE	ESTUDANTE DE VIOLÃO
<b>Idade</b>	Entre 31 e 40 anos	Entre 20 e 30 anos
<b>Escolaridade</b>	Não respondido	Mestrado
<b>Atuação profissional/ocupação</b>	Não respondido	Estudante
<b>Instrumento musical que estuda no IISS</b>	Saxofone	Violão
<b>Endereço</b>	Na Cidade do Recife	Nazaré da Mata - PE

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os Quadros 16 e 17 dispõem as reduções graduais das unidades de texto a partir das entrevistas narrativas junto aos estudantes, em observância ao que preconizam Jovchelovitch e Bauer (2015, p.107), em três colunas: 1) Transcrição; 2) Primeira redução; 3) Palavras-Chave.

Quadro 16 - Categorização da Entrevista Narrativa com o estudante de saxofone

TRANSCRIÇÃO	REDUÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
“[...] O meu irmão foi estudar música, só que ele não queria, é...compartilhar nada com ninguém por causa de minha dificuldade de ouvir[...]”	Por ser surdo, não tinha apoio das pessoas;	Surdez; Exclusão.
“[...] meu irmão participava do coral da igreja e eu tinha dificuldade de afinar cantando[...]”	Dificuldade na prática musical coletiva;	Surdez; Dificuldade de Aprendizado.
“[...]eu era menor e queria tocar outras músicas, como o frevo, e na igreja não podia.”	Desejo de tocar livremente, mas tolhido pela religião;	Preconceito; Conservadorismo.
“Aí... quando eu vi meu irmão cantando com a esposa dele, que, na época não era nem namorada, nem mulher [...]com o violão e meu irmão cantando [...]percebi que Deus me preparou um dom, mas, qual seria?”	Influenciado pelas pessoas para iniciar seus estudos de música;	Relações Sociais.
“[...]depois quando eu perdi a audição eu fiquei meio <b>“batidão”</b> , cantava muito livre o que vinha na cabeça”	Desapontado por perder a audição, não dava satisfação aos outros.	Indignação.
“uma vez que sonhei que tocava uma flauta[...]”	Desejo de tocar.	Esperança.
“[...]antigamente as músicas eram passadas de pai pra filho e meu primo o pai dele ensinando pra ele, <b>puxando</b> ele até ele tocar certo. Daí,	O ensino passado pelos parentes, cobrando ótimo rendimento, uma oportunidade de aprendizado.	Oportunidade.

TRANSCRIÇÃO	REDUÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
tomei iniciativa de comprar um instrumento pra eu aprender também[...]		
“[...]comprei meu instrumento na cidade pra realizar meu sonho de tocar na igreja, <b>esse é meu sonho</b> , vou seguir, tentar seguir ele.”	Aprender a tocar para apresentação na igreja.	Fé; Projeção Pessoal
“[...]segui a uma escola de música lá na...na Várzea onde eu moro.”	Buscar conhecimento.	Formação.
“[...]comecei trabalhar e não podia mais tocar.”	Trabalhando, sem tempo para estudar.	Evasão Escolar.
“[...]perguntaram a mim seu eu queria aprender a tocar violão, mas eu disse não! E fiquei ofendido pois queria aprender sax,”	A sugestão de mudança de instrumento, para abreviar tempo de aprendizado, gerou indignação no estudante.	Considerar as Diferenças; Indignação.
“[...]fui procurar outro ambiente, onde eu pudesse aprender o meu instrumento.”	Busca pelo objetivo.	Determinação.
“Eu fui no IMP <sup>22</sup> , uma médica amiga dele (Professor/Coordenador) me indicou ele. Ai..., eu fui falei com ele e aí foi.”	Conheceu o Instituto por meio de sua médica.	Relações Sociais.
“[...]na primeira aula o professor me perguntou como eu percebia as músicas e eu falei que tinha um rádio em casa e colocava o som bem alto com fone de ouvido e tocando com a mão pra sentir a vibração das músicas que eu gostava [...]ficava tentando, repetindo a melodia para tentar tocar da forma como eu percebia.”	Professor conhecendo as particularidades do estudante. Este, perseverante, usando os meios viáveis para aprender.	Prática pedagógica; Mediação.
“[...]E quando eu tocava com meu amigo Kelvin sozinho, eu percebi que esse meu amigo estudava violão lendo um caderno e percebi que, nas minhas aulas, aqui no Sons do Silêncio era parecido, só que no saxofone. Daí... eu percebi que preciso treinar e estudar bastante para tocar na igreja e não importa a dificuldade que vai vir, eu vou ter que passar e seguir adiante.”	O uso de material didático mostra seriedade, implicando em dedicação para alcançar o objetivo, ultrapassando as dificuldades.	Material didático.
“[...]feliz por conseguir tocar agora algumas músicas no sax com Carlinhos que ele agora tá dando pra mostrar pra tocar direito como devo tocar[...].”	A importância do professor capacitado gera satisfação ao/a estudante.	Professor capacitado.
“[...]aprendendo algumas notas que não consigo fazer, no meu tempo de aprender [...]”	O professor respeita o tempo de aprendizado do estudante.	Considerar as Diferenças.
“Eu não sei se é só eu, mas eu acho, às vezes, melhor tirar o implante do ouvido na hora de estudar o sax, e, aí, vou seguindo o som/vibração e o dom que Deus vai me dando.”	Prefere perceber os sons do instrumento taticamente.	CASA Inclusiva.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 17 - Categorização da Entrevista Narrativa com o estudante de violão

TRANSCRIÇÃO	REDUÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
“Eu gosto de música, sinto a vibração no corpo, eu “viajo”, eu “sonho”, a música “me leva a outros lugares”	Aprecia música pela vibração, extasiando-se.	Catarse.
“Eu estudo para estar com amigos[...].”	Fazer amizades.	Socialização.

<sup>22</sup> Instituto Materno Infantil de Pernambuco. Disponível em: <http://www1.imip.org.br/imip/home/index.html> . Acesso em: 06 jun. 2022.

TRANSCRIÇÃO	REDUÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
“[...]sinto a música dentro de mim, percebo e relaxo.”	Apropria-se da música e sente prazer.	Fruição.
“Eu via várias pessoas tocando violão, no Marco Zero, quando fui passear lá pela primeira vez e vi uma orquestra tocando, fiquei olhando admirado, [...] A partir daí, tive o interesse em tocar o instrumento.”	Admirou-se com a manifestação musical e interessou-se em estudar música.	Interesse; Motivação.
“Eu tinha entre 6 e 7 anos de idade quando fui ao Marco Zero com minha família quando vi o grupo musical tocando.”	O interesse pela música teve início quando criança.	Contato prévio com a Cultura.
“Meu sonho é viver da música, participar em grupos de igual para igual com ouvintes, mas não é fácil, é preciso esforço e treino, todo dia, procurar no Youtube, falar com professor, guardar e depois pegar o instrumento de novo.	Deseja profissionalizar-se em música, independentemente de sua deficiência, reconhece o quando deve se esforçar e para isso se dedica com disciplina.	Realização pessoal/profissional; Determinação.
“Com o implante coclear tenho mais suporte para ouvir o mais próximo de um ouvinte.”	O implante coclear o ajuda em sua percepção sonora.	Mediação.
“[...]dificuldade que sinto é das palavras da música, que entendo diferente, a gramática do português, da LIBRAS e da poética da música. Por isso, estudo bastante para conseguir entender bem.	Sente dificuldade em se apropriar da língua portuguesa, devido aos seus recursos de linguagem, daí, se esforça para superar a dificuldade.	Linguagem; Dedicção.
“Quero ser um músico profissional, sentir, cada vez mais, a música[...]”	Quer se aprofundar na área musical.	Objetivo.
“Quero ser um músico profissional, por isso, estudo diariamente[...]”	Dedica-se bastante para atingir seu objetivo.	Dedicação.
“[...]busco outras aulas para ser tal como um ouvinte.”	Pesquisa várias fontes para tornar-se cada vez melhor.	Dedicação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir das informações obtidas pelos quadros analíticos acima, entende-se que o estudante de saxofone sofria exclusão do próprio irmão pelo fato de possuir surdez, que se manifestava também na prática coletiva no ambiente da igreja, onde seu irmão também era integrante, proporcionando dificuldade em seu aprendizado. Pela predileção por outros gêneros musicais, mas por ser membro de uma instituição religiosa, portanto, conservadora, o estudante de saxofone sentia-se tolhido para praticá-las em tal ambiente.

Na prática social, dada pela vivência com seu irmão que cantava acompanhado ao violão pela futura esposa deste conseguiu deflagrar a vontade de tocar um instrumento musical. Ao perder a audição, ficou indignado, mas tinha esperança de um dia alcançar seu objetivo, apesar da nova condição. Inicialmente, percebeu a oportunidade de aprender a tocar junto a um primo e um tio, que era severo na forma de ensinar, cobrando bom rendimento de seu primo.

Seu objetivo continuava sendo tocar na igreja, provavelmente, como forma de projetar-se e provar sua competência. Para isso, sentiu a necessidade de buscar formação, matriculando-se numa escola de música no bairro em que reside. Pela necessidade de exercer suas atividades

profissionais, faltou-lhe tempo para continuar seus estudos de música, mostrando-se mais uma vítima da histórica realidade dos/as estudantes brasileiros da classe trabalhadora.

Na escola de música, ao perceberem sua dificuldade com o aprendizado do saxofone, pois demandava mais tempo de aprendizado, propuseram-lhe que estudasse violão, o que lhe causou indignação. Determinado, decidiu procurar formação em outro estabelecimento que o acolhesse, possibilitando-o estudar o saxofone. Em uma de suas consultas no IMIP (Instituto Materno Infantil de Pernambuco), sua médica indicou-lhe o Instituto Inclusivo Sons do Silêncio, mantendo contato com o coordenador da instituição de ensino, seu atual professor.

Em sua primeira aula no Instituto, o professor perguntou-lhe como percebia as músicas. O estudante respondeu que fazia uso de um rádio em alto volume com um fone de ouvido, ao mesmo tempo, que repousava a mão sobre o aparelho para sentir as vibrações. Percebia que era necessário obter recurso didático para obter resultados satisfatórios ao seu objetivo. Assim, o mesmo demonstrou ficar feliz por estar conseguindo aprender, dentro de seu tempo, reconhecendo que isso tem relação com a capacitação do professor, considerando as diferenças, para lhe ensinar na sua condição de pessoa com surdez. O entrevistado prefere não usar o implante coclear ao estudar música.

O estudante de violão afirma que aprecia a música pela vibração, frui, vivenciando momentos catárticos. Faz uso da música para se socializar. Quando criança, em uma manifestação cultural no Recife, observou orquestras tocando, causando-lhe admiração e interesse em estudar. Deseja se profissionalizar em música e reconhece que, em sua condição de pessoa com surdez, deve esforçar-se bastante. Inversamente ao estudante de saxofone, afirma que o implante coclear o ajuda bastante em sua percepção sonora.

O estudante de violão afirma sentir dificuldade para entender alguns recursos retóricos próprios da língua portuguesa ao escutar as músicas, o que se causou intriga pelo fato curioso de, nos contatos prévios, via *WhatsApp*, o estudante trocar mensagens escritas em português junto ao pesquisador sem problemas retóricos. Em virtude desta dificuldade, segue esforçando-se para superá-la. Seu objetivo é aprofundar-se, cada vez mais, nos estudos musicais, dedicando-se a fazer várias pesquisas de fontes diversas de conhecimento musical.

Sua narrativa foi sucinta, em estrutura romântica (GIBBS, 2009), não mencionando outros episódios, como a perda de sua audição ou quando começou a estudar música, não sendo “tão imaginativo” nem usando “[...] imagens tão expressivas sobre seus sentimentos e experiências” (*ibid*, p. 89). Quanto aos objetivos com os estudos musicais, deseja profissionalizar-se, diferindo-se do estudante de saxofone que deseja projeção pessoal em sua comunidade religiosa.

Em seu discurso, o estudante de violão demonstra muita dedicação, perseverança e metodismo, materializado pelo fato de morar num município que dista cerca de 70 quilômetros da instituição de ensino para realizar suas aulas, buscar várias fontes de informações para seu aprendizado musical e ter como parâmetro ótimo a condição de ser “tal como um ouvinte”.

Continuando com as análises, passa-se a interpretação das narrativas dos estudantes junto aos temas de relevância da pesquisa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015), por meio das categorias e ideias de sua fundamentação teórica (GIBBS, 2009). Com o Quadro 18, foi possível ilustrar as palavras-chave encontradas no processo de análise das entrevistas que reverberam as ideias e categorias fundantes da presente pesquisa.

Quadro 18 - Relação das palavras-chave das Entrevistas Narrativas, segundo a fundamentação teórica da pesquisa, com suas evidências textuais, por estudante entrevistado.

	PALAVRAS-CHAVE	EVIDÊNCIAS TEXTUAIS
ESTUDANTE DE SAXOFONE	Relações Sociais.	“Aí... quando eu vi meu irmão cantando com a esposa dele, que na época não era nem namorada, nem mulher [...]com o violão e meu irmão cantando [...]percebi que Deus me preparou um dom, mas, qual seria?”
	Formação.	“[...]segui a uma escola de música lá na...na Várzea, onde eu moro.”
	Relações Sociais.	“Eu fui no IMIP, uma médica amiga dele (Professor/Coordenador) me indicou ele. Aí... eu fui falei com ele e aí foi.
	Prática Pedagógica; Mediação	“[...]na primeira aula, o professor me perguntou como eu percebia as músicas, e eu falei que tinha um rádio em casa e colocava o som bem alto com fone de ouvido e tocando com a mão pra sentir a vibração das músicas que eu gostava [...]ficava tentando, repetindo a melodia para tentar tocar da forma como eu percebia.”
	Material didático.	“[...]E quando eu tocava com meu amigo Kelvin sozinho, eu percebi que esse meu amigo estudava violão lendo um caderno e percebi que nas minhas aulas aqui no Sons do Silêncio era parecido, só que no saxofone. Daí... eu percebi que preciso treinar e estudar bastante para tocar na igreja, e não importa a dificuldade que vai vir, eu vou ter que passar e seguir adiante.”
	Professor capacitado.	“[...]feliz por conseguir tocar agora algumas músicas no sax com Carlinhos que ele agora tá dando pra mostrar pra tocar direito como devo tocar[...].”
	Considerar as Diferenças	“[...]aprendendo algumas notas que não consigo fazer, no meu tempo de aprender [...]”
ESTUDANTE DE VIOLÃO	Catarse.	“Eu gosto de música, sinto a vibração no corpo, eu “viajo”, eu “sonho”, a música “me leva a outros lugares”
	Socialização.	“Eu estudo, para estar com amigos[...].”
	Contato prévio com a Cultura.	“Eu tinha entre 6 e7 anos de idade quando fui ao Marco Zero com minha família, quando vi o grupo musical tocando.”
	Realização pessoal/profissional	“Meu sonho é viver da música, participar em grupos de igual para igual com ouvintes, mas não é fácil, é preciso esforço e treino, todo dia, procurar no <i>you tube</i> , falar com professor, guardar e depois pegar o instrumento de novo
	Importância dos Instrumentos	“Com o implante coclear, tenho mais suporte para ouvir o mais próximo de um ouvinte.”
	Linguagem;	“[...]dificuldade que sinto é das palavras da música, que entendo diferente, a gramática do português, da LIBRAS e da poética da música. Por isso, estudo bastante para conseguir entender bem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir dos dados relacionados, no Quadro 18, percebe-se que as relações sociais são essenciais à motivação dos estudantes, pelo contato prévio com a cultura (estudante de violão), bem como, os encaminhamentos em busca da devida formação, por vias da escola, como relatado pelo estudante de saxofone ou nos espaços não-formais de educação, como no presente caso, o IISS (Instituto Inclusivo Sons do Silêncio). A falta de professores instrumentalizados para o exercício da inclusão na escola formal permitiu a exclusão do estudante de saxofone, o que inversamente aconteceu na presente instituição de ensino não-formal.

Percebe-se, em acordo com os relatos do estudante de saxofone, que há diálogos junto ao seu professor para se avaliar os estudos de música, considerando-se suas diferenças quanto ao seu tempo de aprendizado bem como a importância de recursos didáticos para as aulas. Medidas como essas são passos pedagógicos importantes que refletem na satisfação dos estudantes em perceberem que seu aprendizado proporciona verdadeira catarse, como relata o estudante de violão, fazendo com que estes estudantes acreditem na prática musical como uma forma de conquista social.

O uso de instrumentos como material didático e implante coclear são percebidos como facilitadores do aprendizado e desenvolvimento dos estudantes. Percebem a possibilidade de seguir carreira profissional, além de serem reconhecidas as dificuldades dadas pela linguagem, mais precisamente pelo conflito entre a língua portuguesa e a LIBRAS, embora, acredita-se que, por meio dos estudos e pesquisas, conseguirão superar.

A partir dos dados obtidos, observa-se na fala dos estudantes, a presença de recursos (humanos e técnicos) estruturantes à mediação semiótica que pertencem ao contexto geral de suas vidas e outros que são gerados a partir da prática pedagógica do professor.

Quadro 19 - Recursos contribuintes à mediação semiótica pela fala dos estudantes

<b>ESTUDANTE</b>	<b>NO CONTEXTO GERAL DOS ESTUDANTES</b>	<b>NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>
<b>DE SAXOFONE</b>	Parentes/colegas tocando instrumentos musicais.	O material didático.
	Parentes ensinando e aprendendo a tocar um instrumento musical.	O professor
	A aquisição de um instrumento musical.	
	A escola de música.	
	Vibração do rádio em alto volume.	
	Implante coclear.	
<b>ESTUDANTE DE VIOLÃO</b>	Vibração no corpo.	
	Estudar música.	O material didático
	Pessoas tocando instrumento musicais.	
	Implante coclear.	
	LIBRAS.	
	Língua portuguesa.	

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Em vias de breve conclusão, comprova-se que a categoria mediação tem lugar de grande relevo ao sucesso da Inclusão de pessoas com deficiências, no presente caso, nas aulas de música. Uma escola democrática, que acolha todos os estudantes, independentemente de suas particularidades em sua totalidade, que disponha de profissionais qualificados, fundamentados em teorias pedagógicas nutridas sob a perspectiva sociocultural, crítica e progressista, dispendo de acessibilidade e defendendo a educação pública como meio de transmissão dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano.

### **5.1.5 Observações sobre as aulas**

De posse dos dados obtidos pelas informações coletadas, oriundos dos questionários enviados aos professores, e por meio de entrevistas narrativas, realizadas junto aos estudantes, chega-se ao momento de analisar o objeto em sua materialidade: o contexto da sala de aula. A decisão em realizá-lo dá-se pela necessária coerência com a pergunta de pesquisa do presente trabalho: Como se dá o processo de inclusão de pessoas com surdez em instituições não formais de educação musical, considerando seus aspectos legais, físicos e sobretudo aqueles referentes ao trato didático-pedagógico, que devem favorecer a aprendizagem desses sujeitos? Segundo Esteves (2006), as inferências devem buscar responder à referida pergunta, à luz das teorias adotadas e seus conceitos e categorias.

As observações tiveram início com a aula do estudante de saxofone, que estava prevista para início, às 18 horas, e término, às 20h. Na sala, encontravam-se o professor Carlos Alberto, o pesquisador e uma estudante de violino com deficiência visual. O professor iniciou sua aula escrevendo uma nota musical na lousa, perguntando ao estudante qual o nome da nota que estava escrita, solicitando que identificasse a nota no instrumento e, logo em seguida, a tocasse.

Seguiu a aula explicando sobre o tempo de duração da nota, através de notação musical convencional, bem como de conceitos relativos à altura e escalas no instrumento. Percebendo relativa dificuldade do estudante em lembrar-se dos nomes das notas, a estudante cega interferiu dando dicas de como memorizar os nomes das notas no pentagrama. A aula seguiu com momentos de descontração, com o professor fazendo uso de narrativas de sua vida profissional, objetivando ilustrar a importância da disciplina nos estudos.

O professor fez uso de gestos com as mãos para que o estudante objetivamente compreendesse como as notas deveriam ser desferidas. O estudante teve uma curiosidade sobre um conteúdo não diretamente relacionado ao que estava sendo abordado na aula, e o professor explicou-lhe por meio da LIBRAS. A preocupação do professor era voltada à apreensão da

leitura musical por parte do estudante, afirmando que tal como uma carta que contém uma mensagem, a música precisa ser lida.

A fim de que o estudante pudesse desferir corretamente a nota musical desejada, o professor explicou a importância da respiração diafragmática para o estudo do saxofone, iniciando exercícios relativos à técnica de respiração. Continuou salientando que as notas devem ter qualidade sonora, elegância. Observando que o estudante estava munido da informação básica ao exercício, deixou-lhe praticando-o por um período de cinco minutos, enquanto orientava a estudante de violino presente na aula.

O professor deu continuidade à aula fazendo uso de sinais gestuais para a representação da duração das notas. Em um determinado momento, professor e estudante colocaram-se defrontados. O professor sugeriu que tocassem simultaneamente e sentisse a vibração ao sustentar a nota, pondo a mão no ombro do professor enquanto tocavam, conduzindo-o com técnicas e procedimentos necessários até alcançar a afinação correta.

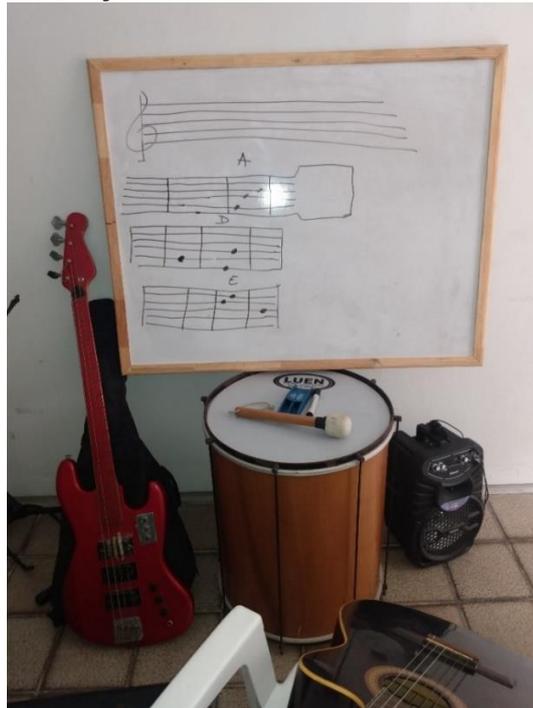
A aula seguiu com momentos de descontração, onde o estudante de saxofone parou um pouco para descansar, admirando o estudo e competência da aluna com deficiência visual. Após vários exercícios de outras notas da escala musical, o professor sentiu-se mais livre para explicar o conteúdo ao estudante, dispensando o instrumento que portava para realizar sua comunicação por LIBRAS e gestos manuais próprios de seu método, associando cada nota desferida pelo estudante às notas escritas na lousa. Após várias tentativas, o estudante mostrou resultados satisfatórios. Logo após, o professor lhe aconselha que descanse um pouco.

O professor toma outros instrumentos de sopro para exemplificar a importância da respiração diafragmática nos vários instrumentos desta classe. Mais momentos de descontração são proporcionados na aula, onde o professor tocou uma melodia do repertório evangélico no saxofone e os estudantes seguiram contemplando a performance, com a estudante de violino acompanhando com sua voz. A aula finaliza uma hora mais cedo devido a compromissos familiares do estudante, que já estava tocando fluentemente a escala musical, cumprindo o objetivo da aula.

A observação da aula do estudante de violão deu-se após a aula do estudante de saxofone no intervalo de uma semana, pelo período da tarde, por volta das 14h:20min. com previsão de término às 16h. A aula iniciou com cumprimentos entre estudante e professor, que se sentaram em suas cadeiras diante da lousa, na qual o professor registrou o pentagrama em clave de sol e o desenho de três braços de violão, ilustrando as posições dos dedos para tocar os acordes de Lá, Ré e Mi maiores.

Na Figura 5, sentados à frente da lousa, o professor mostrava-lhe como deveriam ser tocados os acordes, corrigindo o posicionamento dos dedos na escala do violão (mão esquerda), bem como os dedos da mão direita, para, em seguida, ensinar-lhe um ritmo com esta mão. As cadeiras em que eles estavam sentados continham braços, fazendo com que o instrumento mantivesse mínima aderência ao peitoral do estudante.

Figura 4 - Ilustração dos acordes de violão na aula de música



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Figura 5 - Posicionamento do violão ao estudante



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

A aula segue com ênfase ao ensino do ritmo da mão direita, com o professor fazendo movimentos com seu corpo para que o estudante entenda que se trata de uma forma “balançada”. Faz uso de toques no joelho do estudante, objetivando que ele sinta a pulsação,

associado ao movimento do corpo, bem como de sinais/gestos manuais para representar os acordes que estão sendo tocados.

Figura 6 - Professor fazendo uso de sinais representativos dos acordes musicais



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Por vezes, o estudante inclinava totalmente o instrumento, enquanto tocava-o, com o tampo dianteiro para cima, objetivando visualizar como sua mão direita deveria tanger as cordas. O estudante continuava seguindo as instruções do professor olhando para sua própria mão direita. O professor seguia fazendo a sonoridade do ritmo do acorde com movimentos no ar, de regência do compasso quaternário. Todo o procedimento acima se reteve à prática do acorde de lá maior, durando aproximadamente 25 minutos, passando a essa didática para o acorde de ré maior.

O professor sugeriu que o estudante marcasse o pulso com o pé enquanto tocasse o acorde, complementando a sua didática com movimentos corporais. A prática com este acorde durou próximo de 15 minutos, passando para o exercício sobre o acorde de mi maior. O professor deixou que o estudante praticasse esse acorde pelo tempo de 10 minutos, só, enquanto o observava. Em alguns momentos, o estudante sentiu necessidade de tocar mais forte, o que fez com que o professor o corrigisse, explicando-lhe para tocar com “espírito de Igreja”.

O estudante seguiu seu estudo fazendo uso do complexo visual informações da lousa/seu violão/violão do professor. Após 27 minutos de aula, o professor retirou-se da sala afirmando que iria resolver uma pendência de documentos de outros estudantes da instituição, avisando ao pesquisador e estudante que viria imediato. Enquanto isso, o estudante seguiu com o treino da lição, alternando com visualizações de mensagens no seu aparelho celular.

Após alguns momentos o estudante aparentou um certo cansaço, incomodando-se com o barulho dos veículos que passavam logo abaixo da marquise da sala de aula. Seguiu marcando o pulso por meio de contagens com sua voz, alternando sua visão entre as informações da lousa e seu violão.

Figura 7 - Acesso à marquise da sala de aula da Instituição de ensino



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

O estudante seguiu a aula alternando entre treino da lição e consulta ao telefone celular até que o professor retornasse à sala de aula após a resolução de pendência documental de outros estudantes da instituição. Passados cerca de 90 minutos da aula, o estudante fez uso de um caderno para copiar as informações ilustradas na lousa.

Figura 8 - Estudante copiando conteúdo exposto na lousa



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Utilizando-se de mais recursos ao ensino, o professor pesquisou a música na internet para reproduzir no amplificador de som, perguntando-lhe se conseguia perceber. O estudante

segiu escutando e tamborilando ao instrumento. Terminando a apreciação, o professor explicou a mensagem da letra da canção ao estudante, em LIBRAS. O estudante perguntou se o professor tinha a letra da música para lhe fornecer. Ao final, o professor alegou que trouxe esta música para passar, além da técnica instrumental, sua mensagem de perseverança.

Assim, percebeu-se nas observações das aulas recursos estruturantes da mediação semiótica que foram, em suas origens, pensados para o ensino a pessoas ouvintes, mas que com o auxílio dos recursos simbólicos próprios da linguagem das pessoas com surdez, a objetivação dos estudantes se fez materializada.

Quadro 20 - Recursos contribuintes à mediação semiótica pela observação das aulas

ESTUDANTE DE SAXOFONE	ELABORADOS PARA PESSOAS OUVINTES	ELABORADOS PARA PESSOAS COM SURDEZ
	Notação musical convencional.	Gesticulação com as mãos para denotar a altura da nota musical.
		LIBRAS
	Prática no instrumento musical.	Sentir a vibração do instrumento musical.
ESTUDANTE DE VIOLÃO	Notação musical convencional	Gesticulação
	Representação gráfica do violão na lousa	LIBRAS
	Prática no instrumento musical: ritmo	Visualização do professor portando o instrumento
	Caderno para anotações.	Movimento corporal; toques no joelho do estudante;
	Caixa amplificadora de som	Instruções em LIBRAS
		Implante coclear; Mensagem em LIBRAS

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A fim de responder à questão de pesquisa, a partir dos dados obtidos, percebeu-se nos depoimentos dos professores que a medição realizada para a inclusão dos estudantes com surdez nesta instituição de ensino informal de música materializa-se a partir do acesso democrático à instituição, por meio de prática pedagógica inclusiva, considerando-se as diferenças/peculiaridades dos estudantes, respeitando seu tempo de aprendizado, o que gera a motivação, por parte dos professores, da busca por formação continuada por meio de referenciais bibliográficos e escolarização em curso de nível superior. A fala dos estudantes, que se dizem satisfeitos e motivados nos estudos com planos para seguirem carreira musical, materializa todo o complexo constructo da mediação semiótica.

As ações referidas acima tomam o papel simbólico aos estudantes do direito à dignidade, pois a partir do momento que estes sujeitos percebem e se apropriam ativamente do contexto socialmente pensado e elaborado para pessoas ouvintes, conformemente mediados, cujas

transformações são proporcionadas em suas formas de se conceberem perante o meio social, proporcionando o rompimento intrapsíquico de paradigmas historicamente excludentes inculcados.

A mediação semiótica, desta forma, estrutura todo o complexo ensino/ aprendizagem/ desenvolvimento dos estudantes, nas mais diversas formas (no contexto da vida social dos estudantes em sua infância e atualidade. O uso do caderno de exercícios assume para os estudantes o significado de seriedade nos estudos, além das narrativas do professor no momento das aulas serem utilizadas como elemento estimulante aos alunos. Outrossim, tem-se a ZDP proporcionada pelo professor, ao permitir que o estudante, após orientações sobre os exercícios práticos ao instrumento, seguisse superando-se em suas tentativas).

A problematização não foi contemplada nas aulas observadas, bem como a consequente instrumentalização, porém, nos dados obtidos pelas narrativas dos estudantes, a catarse se fez presente, fazendo entender que os passos da prática pedagógica nem sempre se desenvolvem numa ordem estanque (SAVIANI, 1999).

## 6. O PRODUTO EDUCACIONAL

Uma das características básicas dos Cursos de Mestrado Profissional que lhe diferencia dos tradicionais cursos de Mestrado Acadêmico é a exigência da elaboração de um produto ou processo educacional, objetivando sua aplicabilidade nos mais diversos contextos da educação básica no nosso país (RIZZATTI *et al.*, 2020).

Ainda que adequadamente fundamentado, o PE (Produto Educacional) necessita de etapas básicas à sua validação. Uma destas etapas relevantes é a realização da testagem, que pode ser dada no decorrer dos processos de sua elaboração ou mesmo após sua confecção (RÔÇAS; BOMFIM, 2018 *apud* RIZZATTI *et al.* 2020).

Em face de toda reflexão proporcionada pelo entrecruzamento das fundamentações desta pesquisa junto ao contexto da sala de aula e o depoimento de seus atores, produziu-se um material textual com o objetivo de contribuir com as aulas de violão junto ao estudante com surdez e seu professor por vias do método CASA Inclusiva.

### 6.1 A ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O material textual intitulado “Os Sons do Silêncio: A Aula de Violão Sob o Método CASA Inclusiva” surgiu a partir da observação feita em uma aula de violão com um estudante deficiente visual, em uma das visitas feitas à Instituição de ensino. Neste momento, estavam presentes, na sala de aula, o professor Coordenador da instituição e outro estudante também deficiente visual, músico profissional, ao violão. A atividade daquele momento consistia em formação de repertório para uma festividade que estava marcada para o próximo final de semana da ocasião. Para tanto, o professor estava monitorando a música no aparelho de som para apreciação e análise por parte dos estudantes.

Em espírito colaborativo, a aula se dava em trocas e ajuda mútua entre os atores principais naquele momento (professor e estudante de violão), bem como do estudante profissional e o pesquisador, que tem formação técnica profissionalizante em violão erudito e licenciatura em música. Assim, devido a distância do equipamento de som, observando a dificuldade de o professor monitorá-lo e atuar junto ao estudante, o pesquisador iniciou sua colaboração, ajudando o estudante a posicionar os dedos corretamente na escala do violão para obter o acorde necessário à execução da música.

Neste momento, o estudante de violão questionou de que se tratava aquela espécie de acorde, que, na ocasião, o professor e o estudante profissional tiveram dúvida em respondê-lo,

assim realizado pelo pesquisador. A partir deste momento, percebeu-se a necessidade de informações sobre a formação do professor para o ensino em violão, que relatou numa das conversas realizadas via *WhatsApp* ser autodidata, utilizando-o como instrumento de apoio aos seus trabalhos.

No mesmo relato, o Professor afirma que seus estudos de instrumento se iniciaram, em 1983, com a requinta em mi bemol, passando, posteriormente, para o clarinete e o saxofone. Suas informações demonstram a origem de uma formação técnico instrumental preponderantemente em instrumentos de sopro. A partir destas informações, percebeu-se a possibilidade do melhoramento no ensino de violão, por meio do Método CASA Inclusiva, elaborando-se um material textual.

Para saber de que forma se daria o constructo, foi necessário realizar breve pesquisa sobre as peculiaridades do violão, objetivando cruzar seus achados com os pilares do Método CASA Inclusiva a fim de se identificar em que instância atuaria o produto educacional proposto.

## 6.2 A TESTAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL

O processo de testagem iniciou-se por contato via *WhatsApp* entre pesquisador e Coordenador da Instituição, solicitando anuência de envio do produto educacional por e-mail, em formato pdf, para ambos professor e estudante, bem como de questionário avaliativo do PE, via *Google Forms*, que consta no Apêndice 6 e 7 da presente dissertação. Com questões abertas e fechadas, o questionário objetivou avaliar o PE em suas dimensões de conteúdo e aplicabilidade ao contexto das aulas.

Para que o material textual fosse aproveitado da melhor forma possível, o pesquisador forneceu à Instituição uma cópia impressa, encadernada, uma cadeira sem braços com a altura necessária e um banquinho de apoio ao pé do estudante, segundo a escola de violão de Tárrega (OLIVEIRA, 2020).

O material foi avaliado pelo estudante de violão e seu professor, assim, guardando o ponto de vista dos principais atores do processo. Ambos avaliaram o material textual em si como ótimo. O professor afirmou que o material lhe trouxe contribuições à sua formação profissional. Quando questionado se percebeu diferença no estudante em sua forma de aprender ao usar o material textual, ele respondeu que sim, totalmente, fato confirmado pelo próprio em suas respostas ao questionário. Indagando ao estudante sobre o que ou em que consistia precisamente a diferença em seu aprendizado com o uso do produto educacional, afirmou ser

muito interessante, sentindo as vibrações do instrumento com maior intensidade, ter havido mais aprendizado e ser muito importante.

Quanto ao *design* e organização gráfica do material, ambos afirmaram ser ótimo. Após as considerações acima, foram feitas algumas sugestões para o melhoramento do material. O estudante sugeriu que o tamanho da fonte usada no material fosse alterado para facilitação da leitura, tanto em formato físico quanto em formato digital. Já o professor considerou que o material demanda um tempo de apropriação do conteúdo por parte do docente e, principalmente, pelo estudante, tendo em vista o princípio do respeito ao tempo de seu aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico quadro de exclusão reproduzido e reforçado pelas políticas públicas de desenvolvimento social da maioria dos governos, que gerenciaram o Estado Brasileiro, mostra o quanto é urgente a necessidade de políticas afirmativas de inclusão social desses diversos grupos. Evidências demonstram que esses sujeitos são recusados pela ordem dominante regida pela produção capitalista e foram expropriados do seu direito à cidadania por vias diversas do constructo social. Sendo, por isso, imprescindível, a adoção de medidas favoráveis à emancipação destes grupos. E, na condição de aparelho institucional, estes mesmos governos de posse dela preocuparam-se em transformá-la num processo de desumanização.

Assim, o objetivo central da presente pesquisa foi trazer à tona discussões que dizem respeito à inclusão escolar de pessoas com deficiência auditiva em aulas de música no contexto da educação em espaços-não formais, buscando a apropriação de entendimentos sobre várias dimensões contributas ao movimento do objeto de pesquisa, o que permitiu tomar conhecimento do Método CASA Inclusiva, de autoria do próprio professor da instituição de ensino adotada como campo de pesquisa.

Os diálogos permaneceram tomando como fundamento conceitos nutridos nas bases marxistas, de valorização do ser humano enquanto sujeito social, coletivo, dialético, transformando-se e transformando a sociedade, bem como a natureza, promovendo cultura e desenvolvimento. Assim, visando defender a formação do sujeito crítico consciente de seu papel transformador.

Com o objetivo de melhor circunscrever o objeto, percebeu-se a necessidade de considerar o campo legal/normativo, enquanto produto provisoriamente final da discussão gerada pela luta de classes, força propulsora do constructo social. Assim, foram trazidos à discussão documentos nacionais e internacionais que atravessaram o período da história em que, no Brasil, iniciavam-se as discussões a respeito do paradigma da inclusão até os dias atuais. Observou-se que, muitos deles, portavam em sua essência os fundamentos neoliberais de produtividade.

Para aprimoramento da dimensão sobre a realidade brasileira em termos numéricos e assim compreender a realidade das diferenças organicamente estruturadas na população, observou-se que, cerca de 25% da população, possui algum tipo de deficiência, permitindo-nos refletir a urgente necessidade da quebra de paradigmas cristalizados sobre formas unificadas de considerar as pessoas, conduzindo-nos à reflexão sobre mediações que se destacam do convencional.

É neste movimento no plano do ideário e do material, portanto, mantendo esta relação dialética, que os/as estudantes, responsáveis, professores e demais sujeitos sensíveis à causa seguem defendendo a possibilidade de uma educação democrática, proposta para todos, de modo integral, em contraversão à mera instrução instrumental para ocupação de postos de serviço na produção.

Tudo isso se materializa no cotidiano da prática educativa, na sociedade em que a educação enquanto processo vivo se contextualiza, no ideário das próprias famílias vitimizadas pelo sistema, a saber, pelas insuficientes condições de acessibilidade destas pessoas aos estabelecimentos de ensino, formais ou não-formais, bem como dos profissionais da educação destes estabelecimentos, muitas vezes, insuficientemente instrumentalizados para trabalharem fundamentados numa concepção humana de educação para todos.

Circunscrevendo o objeto, como parte do contexto do problema visto de forma geral e na motivação do pesquisador pelo tema, tem-se o agravante para além da forma excludente de educação básica, abarcando organicamente a organização curricular, pensada para a formação dos estudantes, que negligencia o aprendizado das artes, como visto nas fundamentações deste trabalho, responsáveis pela parte da formação dos sujeitos no seu dialético desenvolvimento subjetivo/objetivo, proporcionando-lhes desenvolvimento intelectual/social, psíquico/cultural, promovendo-lhes verdadeiros valores humanos.

Sendo as artes, e no nosso caso a música, historicamente negligenciada pela maioria dos governos que tomaram conta da educação pública e da promoção do acesso à cultura, comprovamos o estratosférico déficit na promoção da cultura para os mais excluídos da produção deste bem precioso, bem como a falta de escolas suficientes tanto de níveis técnico e superior para esta linguagem artística.

Em face de uma temática tão complexa contextualizada numa conjuntura de semelhante grau, conduz-se a compreensão acerca da necessidade de continuidade das pesquisas no campo em questão e a urgente integração de professores, pesquisadores, estudantes, famílias e sociedade na luta pela educação pública de qualidade pela inclusão dos/as estudantes com deficiências, pela propagação do conhecimento emancipatório, defesa da educação escolar para todos, cooperação com a pesquisa social, enfim, com toda forma de ações voltadas à promoção dos sujeitos esquecidos/desprezados pelos governos para que se possa coletivamente transformar por superação este momento inóspito à dignidade humana e o direito à vida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Almeida Galdino. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 13, p. 49-56, set. 2005.

ANJOS, Edson Silva Dos; SOUSA, Bernardina Santos Araújo de; RIBEIRO, Robson. Músicos Surdos e a Escolha do Instrumento Musical Contribuições De Um Professor-Maestro. In: III Simpósio Estadual de Ensino Pesquisa e Extensão da FBJ: Ética, Política e Cidadania na formação profissional: contextos, desafios e possibilidades. [Anais]...Belo Jardim (PE) FBJ, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/simpfbj2019/225561-MUSICOS-SURDOS-E-A-ESCOLHA-DO-INSTRUMENTO-MUSICAL-CONTRIBUICOES-DE-UM-PROFESSOR-MAESTRO>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.49, p. 727-743, set./dez.2016/jan. 2017.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Inclusão Escolar e Ensino de Arte: aproximações. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio 2015.

BARBOSA. Maria Flávia Silveira, Vigotski e Psicologia da Arte: horizontes para a educação musical. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 31-44, jan./abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Presses Univesitaires de France, Edições 70, 1977.

BARROCO, S. M. S. & SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: Contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & sociedade**, Maringá, v.26, n.1, p. 22-31. 2014

BERTOULINE, Guilherme. **Silêncio ganha ritmo dos sons**. *Jornal do Commercio*. Recife, 10 julho 2016. Cidades, p.11.

BORTOLANZA, A. M. E.; RINGEL, F. Vygotsky e as Origens da Teoria Histórico-Cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2001]. Disponível em: <https://repositorio.observatoriodocuidado.org/bitstream/handle/handle/1695/Decreto%20N%203.956%2c%20de%208%20de%20outubro%20de%202001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14 jan. 2021.

BRASIL. Decreto no. 6094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. IBGE. **Amostra – Educação**, Censo 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/pesquisa/23/22469?detalhes=true> Acesso em 13 jan. 2022.

BRASIL. IBGE. **Amostra – Pessoas com deficiência**, Censo 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/pesquisa/23/23612?detalhes=true> Acesso em: 07 jan.2022.

BRASIL. IBGE. **População**. Disponível em: [encurtador.com.br/djuUX](http://encurtador.com.br/djuUX) Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL.IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Mapa das Organizações da Sociedade Civil**. Disponível em: <https://mapaosc.ipea.gov.br/mapa> Acesso em 19 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 10845 de março de 2004: **Instituição o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2004]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm) Acesso em 30 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961: **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação. [2021] Disponível em: [encurtador.com.br/iwP05](http://encurtador.com.br/iwP05) Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996: **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos [1996]. Disponível em: [encurtador.com.br/hDFUY](http://encurtador.com.br/hDFUY). Acesso em 04 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação [2022]. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf> Acesso em 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986. Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de março de 1977. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou**

**financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular.** Brasília, DF. Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica [2001]. Disponível em: [encurtador.com.br/BKX79](http://encurtador.com.br/BKX79). Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial [2008]. Disponível em: [encurtador.com.br/fszNQ](http://encurtador.com.br/fszNQ) Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação [2020]. Disponível em: [Disponível em: encurtador.com.br/fux03](http://encurtador.com.br/fux03). Acesso em 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, DF, [2016]. Disponível em: [encurtador.com.br/eoFNT](http://encurtador.com.br/eoFNT) Acesso em 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde [2016]. Disponível em: [bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.** Brasília, DF: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa [2021]. Disponível em [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf) Acesso em 30 mar. 2021.

CARMELO NETO, Artur. **O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola.** Orientadora: Luci Regina Muzzeti. 2019. 167 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras (*Campus Araraquara*), Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

CENTRO CULTURAL CORREIOS. **Guia das Artes,** 2015. Disponível em: <https://www.guiadasartes.com.br/rio-de-janeiro/rio-de-janeiro/centro-cultural-correios> Acesso em: 17 mar. 2022.

CENTRO PRÓ INTEGRAÇÃO, CIDADANIA E ARTE INTEGRARTE. Organização Não Governamental, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/integarterecife/> Acesso em 17 mar. 2022.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. Material Didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. (In): DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Org.) **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. 19-32. Cabral, 2007.

DEAF People Sense Vibrations in Auditory Cortex. **Dean's Report**, Washington, July 1, 2001 – June 30, 2002. UW Medicine. Disponível em: <https://depts.washington.edu/drrpt/2002/research/deaf.html> Acesso em 05 jan. 2022.

EDUCA RECIFE. 17/12/2021 – Educação inclusiva. Youtube, 17 dez. 2021, 1 vídeo (16'05''). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Z6FL0nosU8> . Acesso em 18 jan. 2022.

ESTEVES, Manuela. Análise de Conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006, p. 105-126.

FARIA, P. M. F.; DIAS, M. S. L.; CAMARGO, D. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.71, n.3, p. 152-165, set./dez. 2018.

FARIAS, E. R. S; CRUZ, G.C.; SCHASTAI, M.B. Inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental: algumas considerações. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Araraquara, v.10, n.1, p. 197-214, jan, /mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7641>. Acesso em 6 jul. 2021.

FEBRAPILIS. **Entrevista: surdocega Sofia Indalecio, que usa Tadoma para se comunicar**. Youtube, 1 vídeo (2'59'') Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bmoc6zTLBp8> Acesso em 05 jan. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FINCK, Regina. **Ensinando Música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

GADOTTI, Moacir. **A questão da Educação formal/Não-formal**. Institut International des Droits de l'enfant (ide) *droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?*. Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GARCIA, R.M.C; MICHELS, M.H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. – 13ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p.64-89.

GATTI, Bernadete A. Potenciais riscos aos participantes (*in*) ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação: Subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019, 133 p. v.1.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. *In* FLICK, Uwe. (org). **Coleção Pesquisa Qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.7-11.

GIROTO, C.R.M; POKER, R.B.; OMOTE, S. (org.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação musical na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotsky: A unidade educação-música**. Orientadora: Patrícia Lima Martins Pederiva. 2017. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GUGELMIN, Lisangela. **Evasão escolar na educação profissional: diagnóstico dos cursos técnicos subsequentes do Colégio Estadual de Pato Branco**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky. *In*: IVIC, I.; COELHO, E. P. (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 11-34.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI**. 3ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea):

JOMTIEN. **Conferência Mundial sobre Educação Para Todos**. Jomtien. [1990]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 nov. 2019.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO [1990]. Disponível em: <https://16minionunesco2015.wordpress.com/2015/09/27/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos/>. Acesso em 15 dez 2020.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W. Entrevista Narrativa. (*in*): BAUER, M.W; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. – 13ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de educação profissional *in*. MOLL, Jaqueline *et al*. **Educação profissional no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, 253- 270p.

KUNTZE, Vívian Leichsenring. **A relação do surdo com a música: representações sociais**. Florianópolis, 2014. 153f. Dissertação (Mestrado em música), Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MALDANER, Jair José. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores.** 2016. 207 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED. Unicamp. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1441311060.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1441311060.pdf) Acesso em: 24 mar. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MILLER, Hugh. M. **Introduction to music: A guide to a good listening.** New York: Barnes & Noble, 1958.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html>. Acesso em 28 jan. 2021.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v.2, n.3, p.11-23, jan/jun., 2019.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação inclusiva: Princípios e representação.** Orientadora: Roseli C. R. C. Baumel, 2007. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, Tiago de Oliveira. **Ensino de música para Surdos: a prática educativa desenvolvida na ONG Instituto Inclusivo Sons do Silêncio.** 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2019.

OLIVEIRA, Cristiano Braga de. A “Escola de Tárrega”: Uma Nova Pedagogia do Violão. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.8, n.3, p. 1-33, 2020.

OLIVEIRA e PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol.8, nº 2, jul-dez. 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PEREIRA, Olívia *et al.* **Educação Especial.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PINHEIRO JÚNIOR, Cledinaldo Alves. **Ensino de instrumentos musicais em contextos não formais: limites e perspectivas**. XII Encontro Regional Nordeste da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. [Anais]... São Luís, 29 a 31 de outubro de 2014.

PORTO DIGITAL. 2000. **Parque tecnológico**. Disponível em: <https://www.portodigital.org/home> Acesso em 17 mar. 2022.

PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. Secretaria de Educação. Secretaria Executiva de Gestão de Rede. **Ofício nº 194/2021**. Recife, 12 dez. 2021.

PROJETO SONS DO SILÊNCIO ENSINA SURDOS A TOCAR INSTRUMENTOS MÚSICAIS NO RECIFE. **Folha de Pernambuco**, Recife, 29 de outubro 2016. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/brasil/projeto-sons-do-silencio-ensina-surdos-a-tocar-instrumentos-musicais-n/4338/> Acesso em 7 jun. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ.** (Bauru), v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: [encurtador.com.br/gyzY8](http://encurtador.com.br/gyzY8). Acesso em: 04 jun. 2020.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2019.

SANTOS, Priscila dos. Entre os Sons e o Silêncio. **Folha de Pernambuco**. Recife, 03 abr. 2019. Cotidiano, p.16-17.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora. Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUSA, José António Moreira. **Ensino de Música em Contexto formal e Contexto não formal**: Relatório de Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Mestrado. (Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico) – Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra – Departamento de Artes e Tecnologia. Coimbra, 2014.

TEIXEIRA, Marcionila. Na vibração do som, surdos aprendem música. **Diário de Pernambuco**. Recife, no. 143, 12 jun. 2016.

TONUS, Karla Paulino. A Articulação entre Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica numa Proposta de Valorização do Ensino. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, V. 6; N. 1, 2015. Disponível em: [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v6\\_n1\\_2015/Karla.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v6_n1_2015/Karla.pdf) Acesso em: 04 jul. 2020.

TRAJANO, Tayane da Cruz. **O ensino coletivo de instrumentos musicais: o processo de ensino-aprendizagem da Escola de Música do Bom Menino**. Monografia (Graduação em Música) Universidade Federal do Maranhão, São Luíz, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid, 1997.

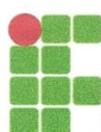
VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Produto Educacional



INSTITUTO FEDERAL  
PERNAMBUCO



PROFEPT  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

# OS SONS DO SILÊNCIO: A AULA DE VIOLÃO SOB O MÉTODO CASA INCLUSIVA



RODRIGO OLIVEIRA DE LUCENA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PRNAMBUCO – CAMPUS OLINDA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
(PROFEPT)**

**RODRIGO OLIVEIRA DE LUCENA**

**OS SONS DO SILÊNCIO:  
A AULA DE VIOLÃO SOB O MÉTODO CASA INCLUSIVA**

**Olinda/PE  
2022**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE  
Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
em Rede Nacional - PROFEPT

Autor: Rodrigo Oliveira de Lucena

Orientação: Profª Drª Bernardina Santos Araújo de Sousa



Campus  
Olinda



P 324f Lucena, Rodrigo Oliveira de.

Os Sons do Silêncio: A aula de violão sob o método CASA inclusiva/ Rodrigo Oliveira de Lucena. Bernardina Santos Araújo de Sousa – Olinda: Instituto Federal de Pernambuco PE, 2022.- 24 p.: il, color.

ISBN:

1. Educação musical inclusiva. 2. Música. 3. Método CASA Inclusiva. I. Sousa. II. Institutos Federais. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. ProfEPT.III  
Título

CDD 001.4



**RODRIGO OLIVEIRA DE LUCENA**

**MATERIAL DIDÁTICO - OS SONS DO SILÊNCIO:  
A AULA DE VIOLÃO SOB O MÉTODO CASA INCLUSIVA**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Campus Olinda, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em      de      de      .

**COMISSÃO EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Profª Drª. Bernardina S. Araújo de Sousa  
Instituto Federal de Pernambuco/PROFEPT (Orientador)

\_\_\_\_\_  
Prof. Drª Tatiana Alves de Melo Valério.  
IFPE – Campus Belo Jardim

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª Vanessa Cavalcante de Torres  
AEB/FBJ – Autarquia Educacional do Belo Jardim / Faculdade do Belo Jardim

\_\_\_\_\_  
Prof. José Davison da Silva Júnior  
IFPE – Campus Olinda

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
I. PASSOS PREPARATÓRIOS.....	6
AS PARTES DO INSTRUMENTO .....	6
POSICIONANDO O INSTRUMENTO .....	6
POSICIONAMENTO DOS BRAÇOS, MÃOS E DEDOS.....	7
Tangendo as Cordas .....	7
NOÇÕES BÁSICAS DE NOTAÇÃO MUSICAL.....	8
Pulso e Compasso .....	8
2. EXERCÍCIOS DE LEITURA.....	12
PENTAGRAMA.....	12
REFERÊNCIAS.....	24

## APRESENTAÇÃO

O presente Produto Educacional sob a forma de Material Textual é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada “Vibrações do Silêncio na “CASA inclusiva”: mediações possíveis no ensino de música para pessoas com surdez”. A pesquisa encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pelo Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Campus Olinda.

Pela natureza desta modalidade o pesquisador deve, além da dissertação de sua pesquisa e produção de dados, produzir um Produto Educacional, de aplicabilidade no contexto real da sala de aula, que proporcione o aprimoramento ou inovação nas práticas pedagógicas, ensino e aprendizagem do referido contexto, mantendo coerência com o tema desenvolvido na pesquisa (RIZZATTI, 2020).

Para tanto, Produto Educacional deve materializar-se a partir de questionamentos oriundos da atividade no campo de pesquisa, para respondê-los. Sendo a Educação um processo, portanto em transformação contínua (SAVIANI, 1999), concebe-se que os produtos gerados em seu decorrer igualmente sofrem processos de transformação à medida que são usados nos diversos contextos, portanto não estando totalmente concluídos, havendo a possibilidade de reuso, revisão, adaptação, tradução, compartilhamento etc. (*ibid.*)

Sob a compreensão do Método CASA Inclusiva, destinado ao ensino de música a pessoas com surdez por meio das vibrações, o presente material propõe contribuir com o ensino e aprendizado de música por meio do violão sob à base da escola de Tárrega, que propõe o posicionamento da caixa acústica do instrumento em maior proporção de contato junto ao estudante ao executá-lo. (OLIVEIRA, 2020).

Pensando na replicabilidade do presente material e necessária metodologia, salienta-se o papel imprescindível da mediação em LIBRAS como recurso principal à mediação das aulas.

O Produto Educacional encontra-se dividido em duas breves partes. A primeira trazendo informações técnicas básicas relativas ao violão quanto à sua projeção sonora a respeito de suas vibrações, mantendo relação com o Método CASA Inclusiva, da autoria do professor de música, pedagogo e músico profissional multi-instrumentista Carlos Alberto de Souza Alves. (NASCIMENTO, 2019). A segunda parte traz sugestões de exercícios preparatórios ao estudante, contendo passos a serem seguidos com auxílio de ilustrações, objetivando contribuir com a prática pedagógica do professor, sob as bases do Método de sua autoria, ao ensino da música instrumental por meio do violão.

6

## I. PASSOS PREPARATÓRIOS

### AS PARTES DO INSTRUMENTO



Fonte: Google Imagens

Neste momento, o/a professor/a mostrará ao estudante as partes do instrumento bem como suas funções.

### POSICIONANDO O INSTRUMENTO

Será necessário neste momento uma cadeira sem braços que permita o estudante sentar-se formando um ângulo reto entre suas coxas e suas pernas, com exceção da perna que apoiará o instrumento musical, que deverá estar sobre um banquinho de entre 15 e 17 cm de altura<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Estes banquinhos encontram-se à venda em lojas de instrumentos musicais.

7

Figura 3 - Posicionamento para tocar

Fonte: Google imagens<sup>2</sup>

Figura 2 - Banquinho regulável de apoio ao pé

Fonte: Google Imagens<sup>3</sup>

## POSICIONAMENTO DOS BRAÇOS, MÃOS E DEDOS

### Tangendo as Cordas

- 1) Apoie seu braço na parte lateral próximo ao fundo do instrumento para que sua mão esteja diretamente voltada às cordas.
- 2) Apoie o polegar sobre a sexta corda. Em seguida, faça o mesmo com os dedos polegar, indicador, médio e anelar para a terceira, segunda e primeiras cordas, respectivamente.

<sup>2</sup> Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=Posi%C3%A7%C3%A3o+de+tocar+viol%C3%A3o+erudito&sxsr=ALiCzsbGj3UemWUBVrDO\\_4xd8\\_iwa9-zg:1654690386038&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjM6LCF6p34AhW-r5UCHecuCDIQ\\_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=625&dpr=1#imgcr=PAedooN34BzDzM](https://www.google.com/search?q=Posi%C3%A7%C3%A3o+de+tocar+viol%C3%A3o+erudito&sxsr=ALiCzsbGj3UemWUBVrDO_4xd8_iwa9-zg:1654690386038&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjM6LCF6p34AhW-r5UCHecuCDIQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=625&dpr=1#imgcr=PAedooN34BzDzM) Acesso em 08 jun. 2022.

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.google.com/search?q=banquinho+para+tocar+viol%C3%A3o&hl=pt-BR&sxsr=ALiCzsZxN2jpv9yCCCb4fsAIQhxdCDoOIQ:1654690801896&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj2dbL6534AhWqjZUCHcsXC2QQ\\_AUoAnoECAEQBA&biw=1366&bih=625&dpr=1#imgcr=OeCj9zNwXbb10M](https://www.google.com/search?q=banquinho+para+tocar+viol%C3%A3o&hl=pt-BR&sxsr=ALiCzsZxN2jpv9yCCCb4fsAIQhxdCDoOIQ:1654690801896&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj2dbL6534AhWqjZUCHcsXC2QQ_AUoAnoECAEQBA&biw=1366&bih=625&dpr=1#imgcr=OeCj9zNwXbb10M) Acesso em: 08 jun. 2022.

8

Figura 4 - Posicionamento dos dedos nas cordas

Fonte: Google Imagens<sup>4</sup>

3) Observe as partes do violão. Perceba as vibrações das notas com atenção enquanto tange as cordas; perceba que as cordas mais grossas possuem o som grave e vibram mais lentamente; que notas mais agudas (com vibrações mais rápidas) são encontradas à medida que se encurtam as cordas por meio dos trastes.

## NOÇÕES BÁSICAS DE NOTAÇÃO MUSICAL

### Pulso e Compasso

O pulso é uma sequência regular de batidas que podem ser representados por pontos separados com a mesma distância entre si.

Ex:

. . . . . etc.

Eles podem ser separados ou contados em grupos regulares de dois, três ou quatro pulsos, recebendo o nome de COMPASSO.

Agrupamento de 2 pulsos:

. . . . . etc.  
1 2 1 2 1 2 1 2

<sup>4</sup> Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=fotos+da+m%C3%A3o+tocando+viol%C3%A3o&sxsrf=ALiCzsYZVqRVgs4TCNnpTU1LDVegC7sTmQ:1655086945204&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjYycOrr6n4AhXpH7kGHVxiCkxQ\\_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=625&dpr=1#imgc=EnMq\\_oJAMvaJOM](https://www.google.com/search?q=fotos+da+m%C3%A3o+tocando+viol%C3%A3o&sxsrf=ALiCzsYZVqRVgs4TCNnpTU1LDVegC7sTmQ:1655086945204&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjYycOrr6n4AhXpH7kGHVxiCkxQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=625&dpr=1#imgc=EnMq_oJAMvaJOM)  
Acesso em 12 jun. 2022.

9

Agrupamento de 3 pulsos:

. . . . . etc.  
 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3

Agrupamento de 4 pulsos:

. . . . . etc.  
 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

Para podermos identificar qual tipo de compasso estamos ou devemos marcar para tocar, normalmente acentuamos o pulso número 1 de cada agrupamento. Veja os exemplos abaixo:

Compasso de 2 pulsos:

• . • . • . • . etc.  
 1 2 1 2 1 2 1 2

Compasso de 3 pulsos:

• . . • . . • . . • . . etc.  
 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3

Compasso de 4 pulsos:

• . . . • . . . • . . . etc.

10

1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

- 1) Para praticar, observe o ponteiro ou dígito de segundos de um relógio, ou mesmo aplicativos de celulares ou softwares para computador que simulam o metrônomo e tente bater palmas ou pés conforme a marcação. Siga até sentir-se seguro na marcação;
- 2) Continue desenvolvendo o exercício acima acentuando dividindo as batidas em grupos de 2, 3 e 4 pulsos, contando mentalmente e acentuando sempre no 1º pulso;
- 3) Tente reproduzir este mesmo exercício apenas com leve movimento de sua cabeça ou do corpo enquanto toca qualquer nota musical em seu instrumento.

### Valores de Duração

As notas musicais possuem uma duração. As durações das notas são representadas por sinais que denominamos de valores.

Quadro 1 - Valores de duração e seus nomes

Nome	Figuras de Som
Semibreve	
Minima	
Seminima	
Colcheia	
Semicolcheia	
Fusa	
Semifusa	

Fonte: Google Imagens<sup>5</sup>

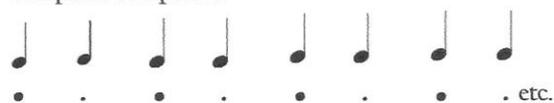
<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.google.com/search?q=valores+musicais&rlz=1C1CHZN\\_pt-BRBR1004BR1005&sxsrf=ALiCzsZxXrkAYRUay05wA3CQNMg4safieQ:1655147856794&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjX87egkqv4AhWojZUCHQ8VB\\_8Q\\_AUoAXoECAEQAw&biw=1536&bih=714&dpr=1.25#imgrc=bB1DgF4WkQfhjM](https://www.google.com/search?q=valores+musicais&rlz=1C1CHZN_pt-BRBR1004BR1005&sxsrf=ALiCzsZxXrkAYRUay05wA3CQNMg4safieQ:1655147856794&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjX87egkqv4AhWojZUCHQ8VB_8Q_AUoAXoECAEQAw&biw=1536&bih=714&dpr=1.25#imgrc=bB1DgF4WkQfhjM) Acesso em: 13 jun. 2022.

11

De forma geral, a semínima (♩) é o valor musical que representa a duração de um pulso.

Veja abaixo:

Compasso de 2 pulsos:

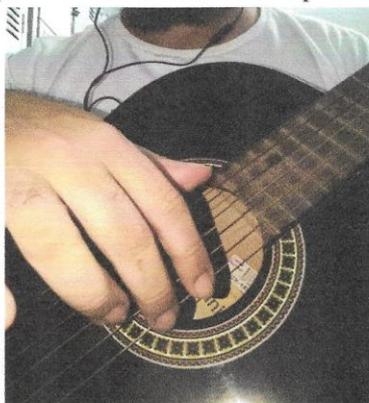


1 2 1 2 1 2 1 2

Para experimentar o que está descrito acima, siga os passos abaixo:

- 1) Com o violão posicionado, apoie seu polegar na sexta corda do violão e toque a primeira corda com os dedos indicador (i) e médio (m) alternadamente (lembrando que as cordas do violão são contadas de baixo para cima);

Figura 5 - Toque com dedos indicador e médio na primeira corda do violão



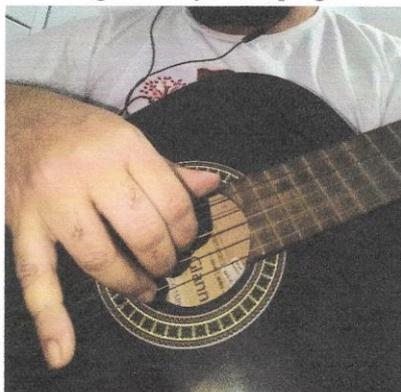
Fonte: O próprio autor

- 2) Quando sentir-se confiante, passe para a segunda corda, terceira até chegar à sexta corda, voltando corda por corda até chegar novamente à primeira corda;
- 3) Repita o exercício com a combinação dos dedos indicador (i) e anelar (a), depois com os dedos médio (m) e anelar (a).

12

- 4) Experimente também com o polegar. Para isso, você vai precisar apoiar o dedo indicador na terceira corda, o dedo médio na segunda corda e o dedo anelar na primeira corda.

Figura 6 - Toque com o polegar



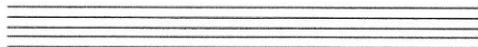
Fonte: o próprio autor

## 2. EXERCÍCIOS DE LEITURA

Neste momento, passaremos aos exercícios de leitura sobre as notas obtidas pelas cordas soltas, ou seja, ainda sem prendê-las contra os trastes do violão. Para isso, precisaremos conhecer ou revisar alguns sinais da notação musical.

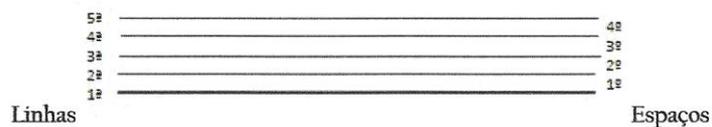
### PENTAGRAMA

O pentagrama é junção de cinco linhas horizontais que formam quatro espaços entre si. Nele escrevemos os vários sinais musicais (claves, fórmulas e barras de compasso, notas, articulações, dinâmicas etc.)



As linhas e espaços são contados de baixo para cima, obedecendo à lógica dos sons/notas graves aos sons/notas agudas.

13

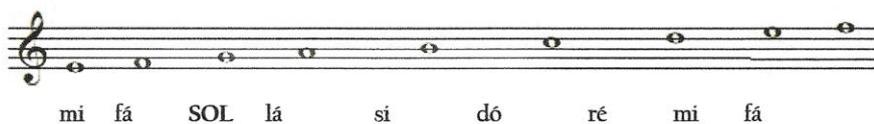


A clave de sol é colocada no início do pentagrama, indicando que todas as notas escritas estarão em registro sonoro médio a agudo. Ela dispõe a localização da nota sol na segunda linha.



SOL

A partir das notas da escala de dó maior, formada pelas notas dó, ré, mi, fá, sol, lá e si podemos encontrar as outras notas dispostas nas linhas e espaços do pentagrama em clave de sol.



mi fá SOL lá si dó ré mi fá

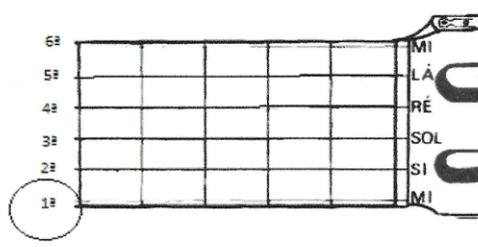
O primeiro exercício com as notas das cordas soltas será trabalhado com a nota mi, localizada no quarto espaço do pentagrama e na primeira corda do violão.



MI

14

Figura 7 - Localização da nota mi na primeira corda solta



Fonte: Pinto (2012), adaptado pelo autor.

- 1) Realize a leitura dos exercícios seguintes com o violão na postura anteriormente mencionada;
- 2) Marque o pulso com seu pé ou meneando sua cabeça levemente, de modo que não atrapalhe sua leitura. Se preferir, utilize um metrônomo ou aplicativo de celular que o simule, com velocidade de 60bpm ou como seu professor sugerir.



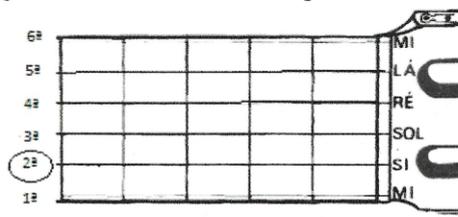
1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

Segue próximo exercício com a nota si, localizada na terceira linha do pentagrama e na segunda corda solta do violão.



SI

Figura 8 - Localização da nota si na segunda corda solta



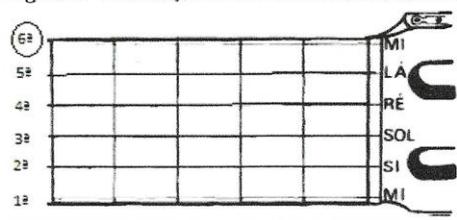


16



MI

Figura 10 - Localização da nota mi na sexta corda solta



Fonte: Pinto (2012), adaptado pelo autor.

Leitura:

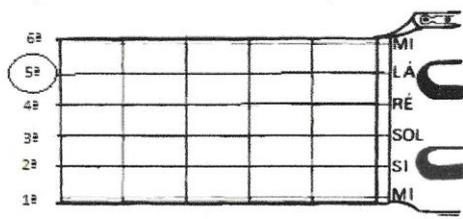


A próxima nota é o lá da quinta corda.



LÁ

Figura 11 - Localização da nota lá na quinta corda solta



17

Fonte: Pinto (2012), adaptado pelo autor.

Leitura:

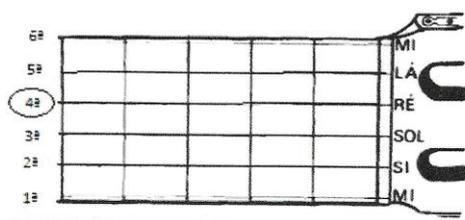


A nota ré da quarta corda.



RÉ

Figura 12 - Localização da nota ré na quarta corda



Fonte: Pinto (2012), adaptado pelo autor.

Leitura:



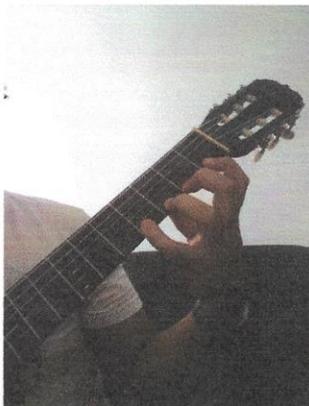
A nesta parte seguiremos com a localização das notas encontradas nas quatro primeiras casas do instrumento<sup>6</sup>.

- 1) Posicione seus dedos na 1ª corda de modo que cada um esteja numa casa:

<sup>6</sup> Espaço entre dois trates no braço do instrumento, onde colocam-se os dedos para obter notas mais agudas.

18

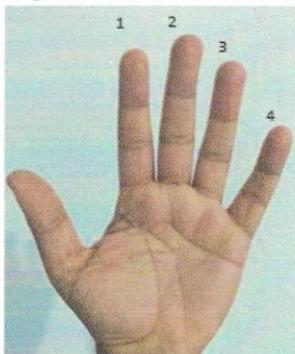
Figura 13 - Posicionamento dos dedos sobre a primeira corda do violão



Fonte: o próprio autor

- 2) Para uma boa distribuição de força para os dedos, o polegar pode localizar-se por trás do braço do violão entre os dedos 2 e 3.

Figura 14 - Numeração dos dedos



Fonte: o próprio autor.

19

Figura 15 - Posicionamento do polegar atrás do braço do instrumento



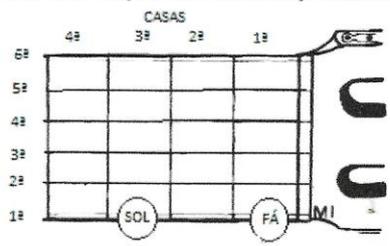
Fonte: O próprio autor

O exercício sobre esta corda será sobre as notas mi (corda solta), fá (primeira casa) e sol (terceira casa). As figuras abaixo mostram estas três notas posicionadas no pentagrama e no braço do violão.



MI FÁ SOL

Figura 16 - Localização das notas no braço do instrumento



Fonte: Pinto (2012), adaptado pelo autor.

20

Segue exercício sobre as referidas notas:

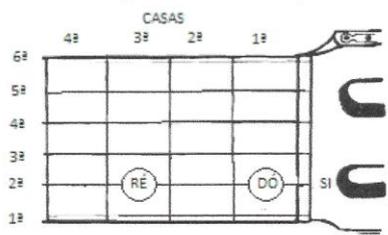


O próximo exercício segue à segunda corda, com as notas si (corda solta), dó (primeira casa) e ré (terceira casa). As figuras abaixo mostram estas três notas posicionadas no pentagrama e no braço do violão.



SI DÓ RÉ

Figura 17 - Localização das notas no braço do instrumento



Fonte: Pinto (2012), adaptado pelo autor.

Seguem os exercícios abaixo:



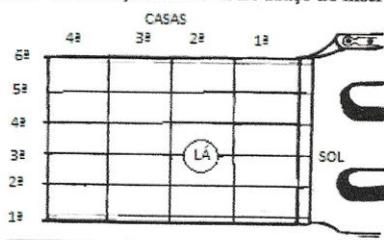
O próximo exercício segue à terceira corda, com as notas sol (corda solta) e lá (segunda casa).

21



SOL LÁ

Figura 18 - Localização das notas no braço do instrumento



Fonte: Pinto (2012), adaptado pelo autor.

Segue exercício:



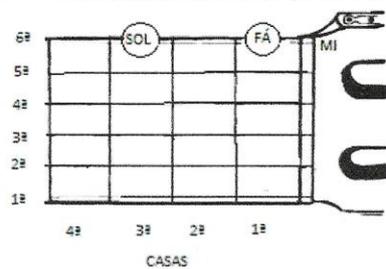
Neste momento seguiremos com exercícios voltados às notas das quatro primeiras casas das cordas mais graves, iniciando com as notas da sexta corda conforme as figuras que seguem.



MI FÁ SOL

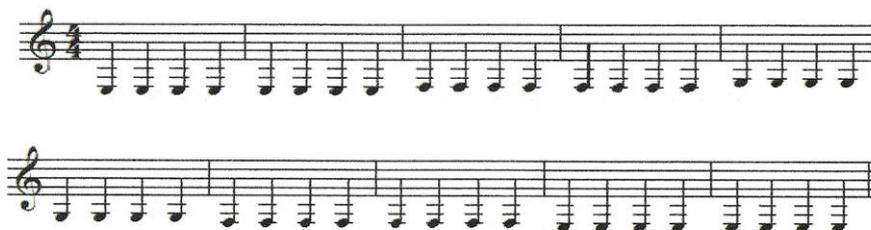
22

Figura 19 - Localização das notas no braço do instrumento



Fonte: Pinto (2012), adaptado pelo autor.

Exercício:

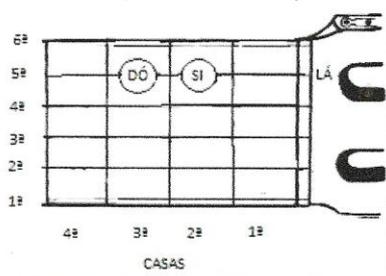


O próximo exercício segue às notas da quinta corda.



LÁ SI DÓ

Figura 20 - Localização das notas no braço do instrumento



Fonte: Pinto (2012), adaptado pelo autor.

23

Segue o exercício:

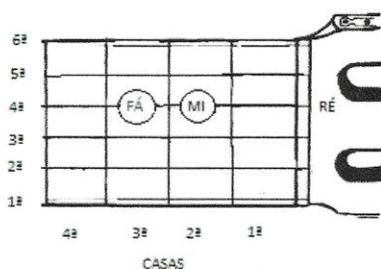


O próximo exercício segue às notas da quarta corda.



RÉ MI FÁ

Figura 21 - Localização das notas no braço do instrumento



Fonte: Pinto (2012), adaptado pelo autor.

Segue o exercício:



**REFERÊNCIAS**

NASCIMENTO, Tiago de Oliveira. **Ensino de música para Surdos: a prática educativa desenvolvida na ONG Instituto Inclusivo Sons do Silêncio**. Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida, 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Música) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2019.

OLIVEIRA, Cristiano Braga de. A “Escola de Tárrega”: Uma Nova Pedagogia do Violão. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.8, n.3, p. 1-33, 2020.

PINTO, Henrique. *Iniciação ao violão*, Vol. 1. São Paulo: Ed. Ricordi, 2012.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *ACTIO*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.



**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Destinado aos estudantes maiores de 18 anos)**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO – *Campus Olinda***

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Vibrações do silêncio na “CASA Inclusiva”: mediações possíveis no ensino de música para pessoas com surdez”, cujo pesquisador responsável é Rodrigo Oliveira de Lucena. O objetivo geral do projeto é analisar a inclusão pedagógica de pessoas surdas em aulas de música, considerando experiências desenvolvidas em uma instituição de educação não-formal, tomando-se como parâmetro a mediação semiótica.

Para que este objetivo seja alcançado, algumas etapas serão necessárias, tais como manter contato prévio com alguns estudantes e professores sem fazer qualquer tipo de registro público ou formal, com envio de questionário semiestruturado via *Google Forms*; pesquisa documental; visitação ao campo de pesquisa; participação de professores e estudantes de entrevista narrativa após sorteio; solicitar consentimento do/a estudante participante por meio deste presente documento, após os devidos esclarecimentos; gravação de áudio e vídeo; observação de aula presencial ou *on line*; transporte de dados obtidos por meios eletrônicos em rede com a devida responsabilidade do pesquisador, conforme preconiza a lei, garantindo o sigilo das informações e dados, no computador do pesquisador em pasta eletrônica com abertura por senha, pelo período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

O motivo deste convite consiste na importância de sua participação na observação que o pesquisador realizará sobre as práticas do professor.

Você tem plena liberdade de retirar seu consentimento de participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe nesta Instituição de Ensino.

Caso você aceite participar, sua participação consiste em ser entrevistado(a) e observado(a) no momento de sua aula de música, onde o pesquisador poderá usar gravador de vídeo ou áudio, caso você permita. Assim, alguns riscos como abalos pessoais/emocionais, tensões conflitos ou constrangimentos podem surgir em função da forma das perguntas, entrevista e o estado emocional do entrevistado/a. Com isso, as medidas imediatas serão providenciadas para manter sua integridade, evitando assim os possíveis riscos descritos acima.

A pesquisa proporcionará a você benefícios de forma indireta, resultando em um produto educacional que auxiliará o seu professor a melhorar sua aula junto ao/a estudante.

Em caso de algum dano descrito acima gerado a você proveniente da atuação do pesquisador ou do processo da pesquisa, você tem direito de ser reparado, proporcionalmente: o Pesquisador buscará apoio junto à PROPEAQ (Pró - Reitoria de Pesquisa), a qual autorizou a

realização da pesquisa, bem como no próprio Programa do IFPE, que dispõe de médicos, assistentes sociais e psicólogos para acompanhar a sua recuperação em caso de dano comprovado.

Se você tiver algum gasto com transporte, alimentação ou outros gerados pela demanda do pesquisador, este tem o dever de garantir-lhe o ressarcimento dos valores destes gastos, preferencialmente, em depósito bancário, conforme acordo mútuo entre o pesquisador e você.

A sua identificação e os dados da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante toda a pesquisa, mantendo sua integridade, sendo encaminhados para terceiros e publicados no fim da pesquisa somente após devida anonimização. Caso você tenha interesse em saber o andamento da pesquisa ou queira fazer qualquer pergunta sobre ela, é só entrar em contato com o pesquisador e com o Comitê de Ética da FBJ – Faculdade do Belo Jardim - pelos endereços e contatos ao final deste documento. Este documento foi elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atendendo à Resolução CNS (Conselho Nacional de Saúde) nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito (a) sob o RG/CPF nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado (a) e autorizo o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE Campus Olinda**, por intermédio do estudante Rodrigo Oliveira de Lucena, devidamente assistido pela sua orientadora Bernardina Santos Araújo de Sousa, a desenvolver a pesquisa a mim previamente esclarecida.  
Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2022

---

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

---

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Dados do pesquisador responsável:

**Nome:** Rodrigo Oliveira de Lucena.

**Endereço profissional/telefone/e-mail:**

Rua 19, Bl.111, apto 202, Curado IV, Jaboatão dos Guararapes, PE. CEP: 54270-150

(81) 99904-5031 rodrigopru@yahoo.com.br

**ATENÇÃO:** A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FBJ (Faculdade do Belo Jardim): End: Rodovia PE-166, s/n - BR, Belo Jardim - PE, CEP: 55150-000. Tel: (81) 3726 8100.

**APÊNDICE C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Destinado aos professores da instituição de ensino)**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus Olinda***

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Vibrações do silêncio na “CASA Inclusiva”: mediações possíveis no ensino de música para pessoas com surdez”, cujo pesquisador responsável é Rodrigo Oliveira de Lucena. O objetivo geral do projeto é analisar a inclusão pedagógica de pessoas surdas em aulas de música, considerando experiências desenvolvidas em uma instituição de educação não-formal, tomando-se como parâmetro a mediação semiótica.

Para que este objetivo seja alcançado, algumas etapas serão necessárias, tais como manter contato prévio com alguns estudantes e professores sem fazer qualquer tipo de registro público ou formal, com envio de questionário semiestruturado via *Google Forms*; pesquisa documental; visitação ao campo de pesquisa; participação de professores e estudantes de entrevista narrativa após sorteio; solicitar consentimento do/a professor/a participante por meio deste presente documento, após os devidos esclarecimentos; gravação de áudio e vídeo; observação de aula presencial ou *on line*; transporte de dados obtidos por meios eletrônicos em rede com a devida responsabilidade do pesquisador, conforme preconiza a lei, garantindo o sigilo das informações e dados, no computador do pesquisador em pasta eletrônica com abertura por senha, pelo período mínimo de 5 (cinco) anos, após o término da pesquisa.

O motivo deste convite consiste na importância da observação que o pesquisador realizará sobre sua prática pedagógica.

Você tem plena liberdade de retirar seu consentimento de participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe nesta Instituição de Ensino.

Caso você aceite participar, sua participação consiste em ser entrevistado(a) e observado(a) no momento de sua prática pedagógica, onde o pesquisador poderá usar gravador de vídeo ou áudio, caso você permita. Assim, alguns riscos como abalos pessoais/emocionais, tensões conflitos ou constrangimentos podem surgir em função da forma das perguntas, entrevista e o estado emocional do entrevistado/a. Com isso, as medidas imediatas serão providenciadas para manter sua integridade, evitando assim os possíveis riscos descritos acima.

A pesquisa proporcionará a você benefícios, resultando em um produto educacional que lhe auxiliará em suas aulas junto ao/a estudante.

Em caso de algum dano descrito acima gerado a você proveniente da atuação do pesquisador ou do processo da pesquisa, você tem direito de ser reparado, proporcionalmente: o Pesquisador buscará apoio junto à PROPEAQ (Pró - Reitoria de Pesquisa), a qual autorizou a realização da pesquisa, bem como no próprio Programa do IFPE, que dispõe de médicos,

assistentes sociais e psicólogos para acompanhar a sua recuperação em caso de dano comprovado.

Se você tiver algum gasto com transporte, alimentação ou outros gerados pela demanda do pesquisador, este tem o dever de garantir-lhe o ressarcimento dos valores destes gastos, preferencialmente em depósito bancário, conforme acordo mútuo entre o pesquisador e você.

A sua identificação e os dados da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante toda a pesquisa, mantendo sua integridade, sendo encaminhados para terceiros e publicados no fim da pesquisa somente após devida anonimização. Caso você tenha interesse em saber o andamento da pesquisa ou queira fazer qualquer pergunta sobre ela, é só entrar em contato com o pesquisador e com o Comitê de Ética da FBJ – Faculdade do Belo Jardim - pelos endereços e contatos ao final deste documento. Este documento foi elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atendendo à Resolução CNS (Conselho Nacional de Saúde) nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

#### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito (a) sob o RG/CPF nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado (a) e autorizo o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE Campus Olinda**, por intermédio do estudante Rodrigo Oliveira de Lucena, devidamente assistido pela sua orientadora Bernardina Santos Araújo de Sousa, a desenvolver a pesquisa a mim previamente esclarecida.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2022

---

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

---

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Dados do pesquisador responsável:

**Nome:** Rodrigo Oliveira de Lucena.

**Endereço profissional/telefone/e-mail:**

Rua 19, Bl.111, apto 202, Curado IV, Jaboatão dos Guararapes, PE. CEP: 54270-150

(81) 99904-5031 rodrigopru@yahoo.com.br

**ATENÇÃO:** A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da FBJ (Faculdade do Belo Jardim): End: Rodovia PE-166, s/n - BR, Belo Jardim - PE, CEP: 55150-000. Tel: (81) 3726 8100.

## APÊNDICE D. Questionário para coleta de informações junto ao professor



### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus Olinda* MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

#### QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AO (A) PROFESSOR(A)

1. Nome do/a professor/a (identifique-se como desejar)
2. Idade do Professor: (a) - (Faixas etárias)
3. Qual sua formação (maior escolaridade)? (múltipla escolha -titulações verticais)
4. De que modo ocorreu/ocorre sua formação continuada voltada à inclusão de pessoas com deficiência?
5. Você faz uso de algum tipo de metodologia diferenciada para ensinar a estudantes com deficiência? No que se refere ao estudante com surdez, o que você costuma adotar?
6. Quais os estímulos e condições proporcionados pela instituição para o ensino de música a pessoas com deficiência, sobretudo, àquelas com surdez?
7. Como você avalia o envolvimento dos estudantes em suas aulas, quais as dificuldades apresentadas com maior frequência? E, sobre os avanços, o que você gostaria de pontuar?
8. Descreva, brevemente, como se dá a abordagem de um conteúdo novo em suas aulas?

## APÊNDICE E. Roteiro para Entrevista Narrativa junto aos estudantes



### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – *Campus Olinda* MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

- ( ) O campo de pesquisa foi visitado, em consentimento da coordenação da Instituição de ensino, objetivando a coleta de informações sobre os dispositivos de acessibilidade e espaços físicos que permitam o acesso das pessoas com deficiências que serão entrevistadas;
- ( ) O Pesquisador obteve o consentimento do coordenador da Instituição em manter contato prévio com alguns estudantes e professores sem fazer qualquer tipo de registro público ou formal, para conhecê-los e construir uma relação amigável entre ambos;
- ( ) Após o prévio contato entre Pesquisador e Estudantes, houve consentimento, via assinatura TCLE, do/a estudante e de seu/sua responsável para o Pesquisador realizar as entrevistas narrativas, com a permissão do uso de gravação de vídeo ou apenas áudio durante a entrevista narrativa.
- ( ) Houve consentimento entre o pesquisador e o coordenador da Instituição de Ensino, que, por esse último possuir habilitação, exerceria o papel de intérprete de LIBRAS.
- ( ) Ao indício de qualquer desconforto, de natureza física ou psicológica manifestada pelo/a estudante, interromper o processo de imediato, com a sensibilidade necessária. Agindo imediatamente e com o devido cuidado.

Conferir equipamentos de suporte e gravação:



**APÊNDICE F. Questionário avaliativo do produto educacional para professores.****1) Como você avalia o material?**

- Ótimo  
 Bom  
 Regular  
 Ruim

**2) Você percebeu diferença em sua forma de aprender, ao usar o material proposto pelo pesquisador?**

- Sim, totalmente  
 Sim, parcialmente  
 Não percebi nenhuma diferença

**3) O produto contribuiu para sua formação?**

- Sim, totalmente  
 Sim, parcialmente  
 Não contribuiu

**4) Quanto ao design do material (organização das ilustrações, textos, cores), como você avalia?**

- Ótimo  
 Bom  
 Regular  
 Ruim

**5) Esteja à vontade para fazer sugestões, críticas ou observações sobre o produto no espaço abaixo.**


**APÊNDICE G. Questionário avaliativo do produto educacional para estudantes.**

**1) Como você avalia o material?**

- Ótimo  
 Bom  
 Regular  
 Ruim

**2) Você percebeu alguma diferença em sua forma de aprender ao usar o material proposto pelo pesquisador?**

- Sim, totalmente  
 Sim, parcialmente  
 Não percebi diferença

**3) Se você respondeu “sim, totalmente” ou “sim, parcialmente”, poderia dizer em que você percebeu a diferença do aprendizado?**


**4) Quanto ao *design* do material (organização das ilustrações, textos, cores), como você avalia?**

- Ótimo  
 Bom  
 Regular  
 Ruim

**5) Esteja à vontade para fazer sugestões, críticas e observações sobre o produto no espaço abaixo:**


## ANEXOS

## ANEXO A. Dados censitários sobre a população com deficiência

Tabela 1- Reprodução adaptada da Tabela 1.3.1, intitulada “Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência e alfabetização, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010”.

Sexo e grupos de idade	Total	Alfabetizada	Pelo menos uma das deficiências investigadas		Auditiva	
			Total	Alfabetizada	Total	Alfabetizada
<b>Total</b>	<b>176949066</b>	<b>158 311 433</b>	<b>45220745</b>	<b>36 964 660</b>	<b>9 638 276</b>	<b>7 281 134</b>
5 a 9 anos	14 967 767	10 589 797	1 147 368	781 590	233 395	146 406
5 e 6 anos	5 825 378	2 848 212	322 047	139 638	76 349	30 178
7 a 9 anos	9 142 390	7 741 585	825 322	641 952	157 047	116 228
10 a 14 anos	17 167 135	16 567 640	1 926 730	1 764 021	303 763	272 156
15 a 19 anos	16 986 788	16 659 025	2 017 529	1 894 162	289 223	267 385
20 a 24 anos	17 240 864	16 801 664	2 215 799	2 069 238	334 495	305 588
25 a 29 anos	17 102 917	16 446 213	2 376 938	2 188 584	373 604	335 392
30 a 34 anos	15 744 616	14 842 132	2 447 685	2 193 122	420 265	365 058
35 a 39 anos	13 888 191	12 880 307	2 590 841	2 276 579	459 862	391 697
40 a 44 anos	13 008 496	11 811 105	3 797 150	3 288 851	554 358	459 783
45 a 49 anos	11 834 647	10 617 572	4 763 491	4 117 063	645 779	532 142
50 anos ou mais	39 007 645	31 095 977	21937212	16 391 450	6 023 529	4 205 528
<b>Homens</b>	<b>86 381 289</b>	<b>76 790 893</b>	<b>19 600953</b>	<b>15 871 348</b>	<b>4 864 949</b>	<b>3 727 827</b>
5 a 9 anos	7 623 609	5 259 990	585 371	374 081	128 916	76 875
5 e 6 anos	2 967 240	1 412 439	170 261	69 446	43 354	16 564
7 a 9 anos	4 656 369	3 847 551	415 109	304 635	85 561	60 311
10 a 14 anos	8 727 095	8 331 301	905 501	803 242	161 554	140 640
15 a 19 anos	8 557 608	8 334 631	883 678	805 890	145 578	131 528
20 a 24 anos	8 627 665	8 338 517	977 292	888 110	169 696	151 926
25 a 29 anos	8 458 790	8 041 738	1 049 229	938 591	196 116	172 231
30 a 34 anos	7 718 081	7 166 572	1 076 432	935 886	221 219	188 741
35 a 39 anos	6 767 177	6 177 947	1 101 613	939 087	242 766	203 550
40 a 44 anos	6 319 971	5 657 464	1 560 642	1 317 559	288 268	237 743
45 a 49 anos	5 692 722	5 054 215	2 051 993	1 745 819	330 122	272 921
50 anos ou mais	17 888 572	14 428 518	9 409 205	7 123 081	2 980 715	2 151 672
<b>Mulheres</b>	<b>90 567 777</b>	<b>81 520 540</b>	<b>25619792</b>	<b>21 093 312</b>	<b>4 773 327</b>	<b>3 553 307</b>
5 a 9 anos	7 344 159	5 329 807	561 998	407 509	104 479	69 531
5 e 6 anos	2 858 138	1 435 773	151 785	70 192	32 994	13 614
7 a 9 anos	4 486 021	3 894 034	410 212	337 317	71 485	55 917
10 a 14 anos	8 440 040	8 236 339	1 021 229	960 779	142 209	131 516
15 a 19 anos	8 429 180	8 324 394	1 133 851	1 088 272	143 646	135 857
20 a 24 anos	8 613 199	8 463 147	1 238 507	1 181 127	164 800	153 662
25 a 29 anos	8 644 127	8 404 475	1 327 710	1 249 992	177 488	163 160
30 a 34 anos	8 026 535	7 675 561	1 371 254	1 257 236	199 046	176 317
35 a 39 anos	7 121 014	6 702 360	1 489 229	1 337 492	217 097	188 147
40 a 44 anos	6 688 525	6 153 641	2 236 509	1 971 291	266 090	222 040
45 a 49 anos	6 141 925	5 563 357	2 711 498	2 371 244	315 657	259 220
50 anos ou mais	21 119 072	16 667 459	12528008	9 268 369	3 042 815	2 053 857

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Tabela 2 - Reprodução da tabela 1.3.7 intitulada: "Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por existência ou não de, pelo menos, uma das deficiências investigadas, segundo o sexo e o nível de instrução - Brasil - 2010"

Sexo e nível de instrução	Pessoas de 15 anos ou mais de idade por existência ou não de, pelo menos, uma das deficiências investigadas		
	Total (1)	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Nenhuma das deficiências investigadas
<b>Total</b>	<b>144 814 164</b>	<b>42 146 647</b>	<b>102 609 427</b>
Sem instrução e fundamental incompleto	65 043 145	25 766 944	39 231 515
Fundamental completo e médio incompleto	27 511 216	5 967 894	21 537 500
Médio completo e superior incompleto	37 963 308	7 447 983	30 509 053
Superior completo	13 463 757	2 808 878	10 653 769
Não determinado	832 737	154 947	677 590
<b>Homens</b>	<b>70 030 586</b>	<b>18 110 082</b>	<b>51 880 296</b>
Sem instrução e fundamental incompleto	32 989 004	11 339 870	21 618 942
Fundamental completo e médio incompleto	13 448 527	2 523 699	10 920 099
Médio completo e superior incompleto	17 568 564	3 059 902	14 503 975
Superior completo	5 634 092	1 125 020	4 508 619
Não determinado	390 399	61 591	328 661
<b>Mulheres</b>	<b>74 783 578</b>	<b>24 036 565</b>	<b>50 729 131</b>
Sem instrução e fundamental incompleto	32 054 142	14 427 074	17 612 573
Fundamental completo e médio incompleto	14 062 688	3 444 195	10 617 401
Médio completo e superior incompleto	20 394 744	4 388 081	16 005 077
Superior completo	7 829 666	1 683 858	6 145 150
Não determinado	442 338	93 356	348 929

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010).

Tabela 3 - Reprodução adaptada da tabela 1.3.10, intitulada "Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência, segundo o sexo, as classes de rendimento nominal e mensal e os grupos de idade - Brasil - 2010"

Sexo, classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Deficiência Auditiva		
			Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
<b>Total</b>	<b>161 981 299</b>	<b>44 073 377</b>	<b>314 119</b>	<b>1 755 994</b>	<b>7 334 767</b>
10 a 14 anos	17 167 135	1 926 730	22 379	45 914	235 471
15 a 19 anos	16 986 788	2 017 529	24 836	44 564	219 824
20 a 24 anos	17 240 864	2 215 799	30 591	48 795	255 109
25 a 29 anos	17 102 917	2 376 938	31 146	53 492	288 966
30 a 34 anos	15 744 616	2 447 685	30 538	63 894	325 833
35 a 39 anos	13 888 191	2 590 841	26 753	70 325	362 784
40 a 44 anos	13 008 496	3 797 150	23 843	85 537	444 978
45 a 49 anos	11 834 647	4 763 491	18 724	97 630	529 426
50 a 54 anos	10 134 322	4 705 129	17 408	119 958	625 726
55 a 59 anos	8 284 433	4 170 185	15 520	130 589	668 086
60 a 64 anos	6 503 287	3 524 275	13 267	141 022	686 776
65 a 69 anos	4 852 789	2 894 694	11 925	147 136	678 305
70 anos ou mais	9 232 815	6 642 930	47 189	707 139	2 013 483
<b>Até 1</b>	<b>44 991 563</b>	<b>16 409 630</b>	<b>121 197</b>	<b>839 696</b>	<b>2 977 743</b>
10 a 14 anos	2 228 030	347 928	6 102	9 852	41 605
15 a 19 anos	4 082 624	545 677	8 210	14 303	63 241
20 a 24 anos	4 977 167	719 201	10 170	18 348	89 812
25 a 29 anos	4 732 982	781 576	10 283	20 757	105 374

Sexo, classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Deficiência Auditiva		
			Não conseguiu de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
30 a 34 anos	4 311 395	828 993	10 281	24 653	116 338
35 a 39 anos	3 812 697	914 740	9 682	26 720	126 789
40 a 44 anos	3 548 889	1 330 880	7 871	31 963	153 554
45 a 49 anos	3 128 569	1 549 036	5 870	35 260	175 790
50 a 54 anos	2 680 243	1 499 174	5 764	43 146	202 734
55 a 59 anos	2 333 769	1 395 917	5 685	47 884	223 044
60 a 64 anos	2 218 933	1 384 141	5 884	60 277	266 446
65 a 69 anos	2 124 109	1 412 589	6 354	77 453	323 175
70 anos ou mais	4 812 155	3 699 776	29 043	429 078	1 089 842
<b>Mais de 1 a 5</b>	<b>53 504 269</b>	<b>14 216 242</b>	<b>81 999</b>	<b>530 128</b>	<b>2 479 441</b>
10 a 14 anos	151 583	19 518	344	575	1 871
15 a 19 anos	1 804 815	178 705	2 120	3 283	19 128
20 a 24 anos	6 104 671	670 768	8 273	11 888	74 552
25 a 29 anos	7 538 753	898 679	10 737	17 493	107 340
30 a 34 anos	7 114 376	943 052	10 086	21 821	130 620
35 a 39 anos	6 208 202	966 501	7 895	25 434	146 683
40 a 44 anos	5 640 808	1 397 968	7 918	30 840	175 381
45 a 49 anos	4 877 329	1 761 078	5 984	34 606	201 594
50 a 54 anos	3 918 236	1 676 372	5 940	40 748	232 279
55 a 59 anos	3 084 473	1 450 000	4 416	44 566	243 815
60 a 64 anos	2 365 516	1 212 486	3 647	47 450	250 228
65 a 69 anos	1 708 486	975 264	3 413	48 888	240 870
70 anos ou mais	2 987 021	2 065 850	11 226	202 534	655 078
<b>Mais de 5</b>	<b>10 380 593</b>	<b>2 617 332</b>	<b>15 818</b>	<b>77 540</b>	<b>455 652</b>
10 a 14 anos	9 514	1 192	41	36	90
15 a 19 anos	29 214	3 489	16	21	259
20 a 24 anos	227 782	25 904	369	251	1 897
25 a 29 anos	856 691	100 177	1 313	879	7 550
30 a 34 anos	1 205 166	139 545	1 639	1 647	13 630
35 a 39 anos	1 231 302	159 063	1 607	2 331	18 947
40 a 44 anos	1 282 377	239 998	1 974	3 832	26 176
45 a 49 anos	1 345 958	362 454	2 025	4 797	36 313
50 a 54 anos	1 237 829	380 768	1 559	7 182	48 669
55 a 59 anos	1 028 498	343 602	1 288	7 998	57 060
60 a 64 anos	742 836	264 365	893	7 987	55 062
65 a 69 anos	472 988	196 024	739	7 633	51 598
70 anos ou mais	710 437	400 752	2 356	32 947	138 401
<b>Sem rendimento</b>	<b>53 104 874</b>	<b>10 830 173</b>	<b>95 105</b>	<b>308 630</b>	<b>1 421 932</b>
10 a 14 anos	14 778 009	1 558 091	15 892	35 450	191 905
15 a 19 anos	11 070 134	1 289 658	14 490	26 957	137 195
20 a 24 anos	5 931 244	799 925	11 779	18 308	88 847
25 a 29 anos	3 974 491	596 505	8 813	14 363	68 703
30 a 34 anos	3 113 678	536 095	8 533	15 773	65 245
35 a 39 anos	2 635 991	550 537	7 569	15 840	70 366
40 a 44 anos	2 536 422	828 304	6 080	18 901	89 867
45 a 49 anos	2 482 791	1 090 924	4 845	22 966	115 728
50 a 54 anos	2 298 014	1 148 815	4 146	28 882	142 043
55 a 59 anos	1 837 693	980 667	4 131	30 140	144 167
60 a 64 anos	1 176 002	663 283	2 844	25 308	115 041
65 a 69 anos	547 205	310 818	1 419	13 162	62 663
70 anos ou mais	723 201	476 551	4 564	42 580	130 162

Sexo, classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Deficiência Auditiva		
			Não conseguiu de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
<b>Homens</b>	<b>78 757 681</b>	<b>19 015 583</b>	<b>156 324</b>	<b>921 813</b>	<b>3 657 895</b>
10 a 14 anos	8 727 095	905 501	11 905	26 043	123 606
15 a 19 anos	8 557 608	883 678	13 095	25 127	107 356
20 a 24 anos	8 627 665	977 292	15 845	26 543	127 308
25 a 29 anos	8 458 790	1 049 229	15 403	29 422	151 291
30 a 34 anos	7 718 081	1 076 432	15 430	35 579	170 210
35 a 39 anos	6 767 177	1 101 613	13 435	38 768	190 563
40 a 44 anos	6 319 971	1 560 642	12 139	46 693	229 436
45 a 49 anos	5 692 722	2 051 993	9 122	52 527	268 472
50 a 54 anos	4 825 839	2 074 495	8 953	65 722	318 749
55 a 59 anos	3 912 544	1 843 384	7 795	72 209	345 866
60 a 64 anos	3 033 130	1 541 658	6 224	79 405	352 352
65 a 69 anos	2 224 862	1 255 930	6 135	82 784	345 276
70 anos ou mais	3 892 197	2 693 738	20 842	340 991	927 411
<b>Até 1</b>	<b>19 016 109</b>	<b>6 169 856</b>	<b>56 726</b>	<b>404 031</b>	<b>1 282 571</b>
10 a 14 anos	1 142 413	169 176	3 406	5 500	21 951
15 a 19 anos	2 195 995	255 728	4 490	8 315	33 196
20 a 24 anos	2 347 239	302 490	5 383	9 653	41 902
25 a 29 anos	1 981 248	296 513	4 834	10 402	47 112
30 a 34 anos	1 687 951	295 146	4 753	11 885	48 128
35 a 39 anos	1 464 080	306 713	4 332	12 724	51 615
40 a 44 anos	1 363 543	429 949	3 564	14 400	61 072
45 a 49 anos	1 216 318	536 937	2 634	16 073	68 258
50 a 54 anos	1 054 456	545 875	2 651	19 830	80 053
55 a 59 anos	910 759	514 287	2 665	22 362	91 493
60 a 64 anos	870 074	518 065	2 390	29 598	114 005
65 a 69 anos	852 590	545 286	2 942	39 606	144 032
70 anos ou mais	1 929 445	1 453 689	12 684	203 681	479 754
<b>Mais de 1 a 5</b>	<b>30 936 508</b>	<b>7 483 099</b>	<b>48 011</b>	<b>327 332</b>	<b>1 499 693</b>
10 a 14 anos	87 490	10 861	188	317	1 134
15 a 19 anos	1 131 442	95 977	1 285	2 431	12 067
20 a 24 anos	3 695 556	357 998	5 002	7 834	47 259
25 a 29 anos	4 422 170	473 658	6 210	11 590	69 346
30 a 34 anos	4 146 492	504 031	6 053	14 731	85 331
35 a 39 anos	3 618 040	512 346	5 050	17 200	96 511
40 a 44 anos	3 294 592	729 696	4 897	21 291	114 482
45 a 49 anos	2 847 722	969 213	3 398	23 800	132 098
50 a 54 anos	2 298 261	952 296	3 674	28 545	152 808
55 a 59 anos	1 747 205	791 868	2 578	30 247	155 214
60 a 64 anos	1 332 172	657 977	1 993	32 274	157 495
65 a 69 anos	930 152	511 536	2 146	32 365	145 658
70 anos ou mais	1 385 214	915 641	5 539	104 708	330 290
<b>Mais de 5</b>	<b>6 644 871</b>	<b>1 609 313</b>	<b>10 429</b>	<b>52 323</b>	<b>314 180</b>
10 a 14 anos	4 982	741	38	19	58
15 a 19 anos	18 287	2 032	16	14	227
20 a 24 anos	146 181	15 199	216	159	1 276
25 a 29 anos	533 993	58 471	923	642	5 395
30 a 34 anos	765 980	84 022	1 132	1 139	9 645
35 a 39 anos	799 242	99 720	1 040	1 611	14 133
40 a 44 anos	837 087	149 084	1 231	2 760	19 518
45 a 49 anos	874 023	228 031	1 254	3 288	27 265

Sexo, classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Deficiência Auditiva		
			Não conseguiu de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
50 a 54 anos	798 023	242 637	1 100	5 559	35 145
55 a 59 anos	669 451	220 683	917	5 963	42 440
60 a 64 anos	482 000	168 869	654	5 952	39 508
65 a 69 anos	310 210	125 510	553	5 878	37 080
70 anos ou mais	405 410	214 315	1 355	19 340	82 491
<b>Sem rendimento</b>	<b>22 160 193</b>	<b>3 753 315</b>	<b>41 159</b>	<b>138 127</b>	<b>561 451</b>
10 a 14 anos	7 492 210	724 722	8 274	20 207	100 463
15 a 19 anos	5 211 883	529 941	7 305	14 367	61 865
20 a 24 anos	2 438 690	301 604	5 244	8 896	36 872
25 a 29 anos	1 521 380	220 587	3 437	6 788	29 437
30 a 34 anos	1 117 658	193 233	3 493	7 824	27 107
35 a 39 anos	885 815	182 834	3 013	7 233	28 303
40 a 44 anos	824 748	251 912	2 447	8 243	34 364
45 a 49 anos	754 659	317 812	1 837	9 366	40 852
50 a 54 anos	675 099	333 686	1 528	11 788	50 743
55 a 59 anos	585 129	316 546	1 634	13 637	56 718
60 a 64 anos	348 884	196 747	1 187	11 581	41 345
65 a 69 anos	131 909	73 598	495	4 935	18 507
70 anos ou mais	172 128	110 093	1 264	13 263	34 875
<b>Mulheres</b>	<b>83 223 618</b>	<b>25 057 794</b>	<b>157 795</b>	<b>834 181</b>	<b>3 676 872</b>
10 a 14 anos	8 440 040	1 021 229	10 473	19 870	111 866
15 a 19 anos	8 429 180	1 133 851	11 741	19 438	112 468
20 a 24 anos	8 613 199	1 238 507	14 746	22 253	127 801
25 a 29 anos	8 644 127	1 327 710	15 742	24 070	137 676
30 a 34 anos	8 026 535	1 371 254	15 108	28 316	155 622
35 a 39 anos	7 121 014	1 489 229	13 318	31 557	172 222
40 a 44 anos	6 688 525	2 236 509	11 704	38 843	215 542
45 a 49 anos	6 141 925	2 711 498	9 601	45 102	260 953
50 a 54 anos	5 308 482	2 630 634	8 455	54 236	306 977
55 a 59 anos	4 371 889	2 326 801	7 726	58 379	322 221
60 a 64 anos	3 470 156	1 982 617	7 043	61 617	334 424
65 a 69 anos	2 627 927	1 638 764	5 790	64 352	333 028
70 anos ou mais	5 340 618	3 949 192	26 347	366 148	1 086 073
<b>Até 1</b>	<b>25 975 454</b>	<b>10 239 774</b>	<b>64 471</b>	<b>435 665</b>	<b>1 695 171</b>
10 a 14 anos	1 085 617	178 752	2 696	4 352	19 655
15 a 19 anos	1 886 629	289 950	3 720	5 988	30 045
20 a 24 anos	2 629 928	416 711	4 787	8 695	47 911
25 a 29 anos	2 751 735	485 063	5 450	10 355	58 261
30 a 34 anos	2 623 445	533 847	5 528	12 768	68 210
35 a 39 anos	2 348 617	608 027	5 350	13 996	75 173
40 a 44 anos	2 185 346	900 931	4 307	17 563	92 482
45 a 49 anos	1 912 251	1 012 098	3 236	19 187	107 532
50 a 54 anos	1 625 787	953 299	3 113	23 315	122 681
55 a 59 anos	1 423 010	881 630	3 020	25 522	131 551
60 a 64 anos	1 348 859	866 075	3 494	30 679	152 440
65 a 69 anos	1 271 519	867 304	3 412	37 846	179 142
70 anos ou mais	2 882 710	2 246 087	16 359	225 397	610 088
<b>Mais de 1 a 5</b>	<b>22 567 761</b>	<b>6 733 143</b>	<b>33 988</b>	<b>202 796</b>	<b>979 748</b>
10 a 14 anos	64 092	8 657	156	258	737
15 a 19 anos	673 373	82 727	835	852	7 061
20 a 24 anos	2 409 115	312 770	3 271	4 053	27 294
25 a 29 anos	3 116 583	425 022	4 527	5 903	37 994

Sexo, classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Deficiência Auditiva		
			Não conseguiu de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
30 a 34 anos	2 967 884	439 022	4 033	7 090	45 289
35 a 39 anos	2 590 162	454 156	2 845	8 235	50 172
40 a 44 anos	2 346 215	668 273	3 021	9 550	60 899
45 a 49 anos	2 029 607	791 865	2 586	10 807	69 496
50 a 54 anos	1 619 976	724 075	2 265	12 203	79 471
55 a 59 anos	1 337 268	658 132	1 839	14 320	88 602
60 a 64 anos	1 033 345	554 509	1 654	15 176	92 733
65 a 69 anos	778 334	463 728	1 267	16 524	95 212
70 anos ou mais	1 601 807	1 150 209	5 688	97 826	324 788
<b>Mais de 5</b>	<b>3 735 722</b>	<b>1 008 020</b>	<b>5 389</b>	<b>25 217</b>	<b>141 472</b>
10 a 14 anos	4 532	451	3	17	32
15 a 19 anos	10 927	1 457	-	8	32
20 a 24 anos	81 602	10 706	153	93	622
25 a 29 anos	322 699	41 706	390	237	2 155
30 a 34 anos	439 186	55 524	507	508	3 985
35 a 39 anos	432 059	59 343	567	719	4 814
40 a 44 anos	445 290	90 914	743	1 072	6 658
45 a 49 anos	471 934	134 423	771	1 509	9 049
50 a 54 anos	439 805	138 131	459	1 624	13 524
55 a 59 anos	359 047	122 919	370	2 034	14 619
60 a 64 anos	260 836	95 497	239	2 035	15 554
65 a 69 anos	162 778	70 513	187	1 755	14 518
70 anos ou mais	305 027	186 438	1 001	13 607	55 911
<b>Sem rendimento</b>	<b>30 944 681</b>	<b>7 076 857</b>	<b>53 946</b>	<b>170 503</b>	<b>860 481</b>
10 a 14 anos	7 285 799	833 369	7 618	15 243	91 442
15 a 19 anos	5 858 251	759 717	7 185	12 590	75 330
20 a 24 anos	3 492 553	498 321	6 535	9 412	51 975
25 a 29 anos	2 453 111	375 919	5 376	7 575	39 266
30 a 34 anos	1 996 021	342 862	5 039	7 949	38 138
35 a 39 anos	1 750 175	367 703	4 556	8 607	42 062
40 a 44 anos	1 711 674	576 392	3 633	10 659	55 504
45 a 49 anos	1 728 132	773 112	3 009	13 600	74 877
50 a 54 anos	1 622 914	815 129	2 618	17 094	91 300
55 a 59 anos	1 252 564	664 121	2 497	16 503	87 449
60 a 64 anos	827 117	466 536	1 656	13 727	73 696
65 a 69 anos	415 296	237 219	924	8 227	44 156
70 anos ou mais	551 074	366 458	3 300	29 317	95 287

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Tabela 4 - Reprodução adaptada da tabela 3.13.3.2, intitulada “População residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade - Pernambuco – 2010”

Sexo e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Auditiva		
			Não conseguiu de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
<b>Total</b>	<b>8 796 448</b>	<b>2 425 900</b>	<b>14 217</b>	<b>97 534</b>	<b>411 304</b>
0 a 4 anos	677 855	23 162	539	741	3 507
5 a 9 anos	744 922	78 219	899	1 960	11 117
10 a 14 anos	835 099	132 474	1 223	3 104	15 691
15 a 19 anos	813 400	126 301	1 065	2 675	13 794
15 a 17 anos	494 130	76 778	651	1 719	8 365

Sexo e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Auditiva		
			Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
18 e 19 anos	319 269	49 523	415	956	5 428
20 a 24 anos	817 550	133 533	1 355	2 910	15 778
25 a 29 anos	780 085	135 200	1 233	3 308	17 328
30 a 34 anos	717 516	142 743	1 297	3 591	20 798
35 a 39 anos	634 859	154 057	1 105	4 348	22 471
40 a 44 anos	577 266	214 417	658	4 684	26 132
45 a 49 anos	502 073	238 160	643	5 680	30 150
50 a 54 anos	414 826	216 134	709	5 785	32 014
55 a 59 anos	344 239	191 161	453	6 577	33 505
60 a 64 anos	287 667	171 363	406	7 277	34 776
65 a 69 anos	220 215	142 316	466	7 657	34 743
70 a 74 anos	173 714	121 523	471	9 084	33 635
75 a 79 anos	111 871	85 100	412	8 844	26 064
80 anos ou mais	143 291	120 037	1 282	19 310	39 799
<b>Homens</b>	<b>4 230 681</b>	<b>1 006 328</b>	<b>7 027</b>	<b>50 392</b>	<b>193 473</b>
0 a 4 anos	345 253	12 191	247	425	1 901
5 a 9 anos	378 382	39 015	527	1 182	6 245
10 a 14 anos	423 518	59 790	585	1 749	7 558
15 a 19 anos	407 321	53 451	658	1 617	6 840
15 a 17 anos	249 459	32 761	375	1 076	4 238
18 e 19 anos	157 863	20 690	283	541	2 602
20 a 24 anos	402 720	57 548	684	1 664	8 029
25 a 29 anos	379 007	57 661	532	1 861	8 838
30 a 34 anos	345 039	59 780	636	1 926	9 979
35 a 39 anos	301 392	60 241	522	2 373	10 374
40 a 44 anos	271 348	83 156	306	2 406	12 638
45 a 49 anos	233 884	99 247	318	2 856	13 659
50 a 54 anos	189 821	90 132	438	3 009	14 996
55 a 59 anos	153 700	78 619	207	3 447	15 501
60 a 64 anos	128 302	70 214	185	3 858	16 302
65 a 69 anos	95 894	57 893	277	4 036	16 483
70 a 74 anos	73 732	48 416	272	4 578	15 794
75 a 79 anos	45 511	33 174	229	4 481	11 599
80 anos ou mais	55 857	45 799	405	8 924	16 738
<b>Mulheres</b>	<b>4 565 767</b>	<b>1 419 573</b>	<b>7 190</b>	<b>47 142</b>	<b>217 830</b>
0 a 4 anos	332 602	10 971	293	316	1 606
5 a 9 anos	366 540	39 203	372	778	4 872
10 a 14 anos	411 581	72 684	639	1 355	8 133
15 a 19 anos	406 078	72 850	407	1 058	6 953
15 a 17 anos	244 672	44 017	275	643	4 127
18 e 19 anos	161 406	28 833	132	415	2 826
20 a 24 anos	414 830	75 985	672	1 246	7 750
25 a 29 anos	401 078	77 539	700	1 447	8 490
30 a 34 anos	372 477	82 963	661	1 665	10 820
35 a 39 anos	333 467	93 816	583	1 976	12 097
40 a 44 anos	305 918	131 261	353	2 278	13 494
45 a 49 anos	268 189	138 913	325	2 823	16 492
50 a 54 anos	225 006	126 002	271	2 775	17 018
55 a 59 anos	190 539	112 542	246	3 130	18 004
60 a 64 anos	159 365	101 149	221	3 419	18 474
65 a 69 anos	124 321	84 423	188	3 621	18 260
70 a 74 anos	99 982	73 107	199	4 506	17 841

Sexo e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Auditiva		
			Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
75 a 79 anos	66 360	51 927	183	4 362	14 466
80 anos ou mais	87 434	74 238	877	10 386	23 061

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Tabela 5 - Reprodução adaptada da tabela 3.13.3.11, intitulada "Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência e alfabetização, segundo o sexo e os grupos de idade - Pernambuco 2010"

Sexo e grupos de idade	Total	Alfabetizada	Pelo menos uma das deficiências investigadas		Auditiva	
			Total	Alfabetizada	Total	Alfabetizada
<b>Total</b>	<b>8 118 593</b>	<b>6 661 495</b>	<b>2 402 738</b>	<b>1 761 674</b>	<b>518 267</b>	<b>333 092</b>
5 a 9 anos	744 922	482 721	78 219	51 357	13 976	7 970
5 e 6 anos	286 689	128 348	21 664	9 063	4 596	1 557
7 a 9 anos	458 233	354 373	56 554	42 294	9 380	6 413
10 a 14 anos	835 099	783 753	132 474	120 005	20 019	17 617
15 a 19 anos	813 400	783 174	126 301	117 848	17 534	15 699
20 a 24 anos	817 550	772 212	133 533	121 191	20 044	17 418
25 a 29 anos	780 085	714 508	135 200	118 829	21 868	18 406
30 a 34 anos	717 516	629 209	142 743	119 169	25 686	20 279
35 a 39 anos	634 859	538 580	154 057	125 323	27 924	21 326
40 a 44 anos	577 266	464 166	214 417	168 023	31 474	22 889
45 a 49 anos	502 073	392 513	238 160	181 994	36 472	25 601
50 anos ou mais	1 695 824	1 100 658	1 047 634	637 937	303 270	165 886
<b>Homens</b>	<b>3 885 428</b>	<b>3 126 736</b>	<b>994 136</b>	<b>710 043</b>	<b>248 320</b>	<b>157 953</b>
5 a 9 anos	378 382	235 227	39 015	23 401	7 954	4 200
5 e 6 anos	144 836	62 592	11 111	4 412	2 560	875
7 a 9 anos	233 546	172 635	27 904	18 989	5 394	3 326
10 a 14 anos	423 518	388 345	59 790	52 081	9 891	8 269
15 a 19 anos	407 321	385 521	53 451	48 095	9 115	7 801
20 a 24 anos	402 720	371 358	57 548	49 517	10 376	8 587
25 a 29 anos	379 007	336 886	57 661	48 123	11 231	9 004
30 a 34 anos	345 039	291 795	59 780	47 117	12 541	9 370
35 a 39 anos	301 392	246 229	60 241	45 890	13 268	9 648
40 a 44 anos	271 348	210 899	83 156	62 627	15 350	11 003
45 a 49 anos	233 884	177 339	99 247	74 166	16 832	11 469
50 anos ou mais	742 817	483 137	424 247	259 024	141 761	78 601
<b>Mulheres</b>	<b>4 233 165</b>	<b>3 534 759</b>	<b>1 408 601</b>	<b>1 051 631</b>	<b>269 948</b>	<b>175 139</b>
5 a 9 anos	366 540	247 494	39 203	27 955	6 022	3 770
5 e 6 anos	141 853	65 756	10 553	4 650	2 036	682
7 a 9 anos	224 687	181 738	28 651	23 305	3 986	3 087
10 a 14 anos	411 581	395 408	72 684	67 924	10 127	9 348
15 a 19 anos	406 078	397 653	72 850	69 752	8 419	7 897
20 a 24 anos	414 830	400 854	75 985	71 674	9 668	8 831
25 a 29 anos	401 078	377 622	77 539	70 707	10 637	9 402

Sexo e grupos de idade	Total	Alfabetizada	Pelo menos uma das deficiências investigadas		Auditiva	
			Total	Alfabetizada	Total	Alfabetizada
30 a 34 anos	372 477	337 415	82 963	72 051	13 145	10 909
35 a 39 anos	333 467	292 351	93 816	79 433	14 656	11 678
40 a 44 anos	305 918	253 267	131 261	105 396	16 124	11 886
45 a 49 anos	268 189	215 174	138 913	107 827	19 640	14 132
50 anos ou mais	953 008	617 521	623 387	378 912	161 509	87 285

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Tabela 6 - Reprodução adaptada da tabela 3.13.3.7, intitulada “Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por existência ou não de, pelo menos, uma das deficiências investigadas, segundo o sexo e o nível de instrução - Pernambuco – 2010”

Sexo e nível de instrução	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas
<b>Total</b>	<b>6 538 573</b>	<b>2 192 045</b>
Sem instrução e fundamental incompleto	3 465 059	1 430 958
Fundamental completo e médio incompleto	1 077 270	279 430
Médio completo e superior incompleto	1 543 125	371 071
Superior completo	418 856	102 740
Não determinado	34 262	7 846
<b>Homens</b>	<b>3 083 528</b>	<b>895 331</b>
Sem instrução e fundamental incompleto	1 742 315	607 186
Fundamental completo e médio incompleto	497 133	109 047
Médio completo e superior incompleto	669 200	141 623
Superior completo	159 774	34 809
Não determinado	15 108	2 665
<b>Mulheres</b>	<b>3 455 044</b>	<b>1 296 714</b>
Sem instrução e fundamental incompleto	1 722 744	823 772
Fundamental completo e médio incompleto	580 138	170 383
Médio completo e superior incompleto	873 926	229 448
Superior completo	259 082	67 930
Não determinado	19 154	5 181

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010).

Tabela 7 - Reprodução adaptada da tabela 3.13.3.10, intitulada “Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência, segundo o sexo, as classes de rendimento nominal mensal e os grupos de idade - Pernambuco – 2010”.

Sexo, classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Auditiva		
			Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
<b>Total</b>	<b>7 373 671</b>	<b>2 324 519</b>	<b>12 779</b>	<b>94 833</b>	<b>396 679</b>
10 a 14 anos	835 099	132 474	1 223	3 104	15 691
15 a 19 anos	813 400	126 301	1 065	2 675	13 794
20 a 24 anos	817 550	133 533	1 355	2 910	15 778
25 a 29 anos	780 085	135 200	1 233	3 308	17 328
30 a 34 anos	717 516	142 743	1 297	3 591	20 798
35 a 39 anos	634 859	154 057	1 105	4 348	22 471
40 a 44 anos	577 266	214 417	658	4 684	26 132
45 a 49 anos	502 073	238 160	643	5 680	30 150
50 a 54 anos	414 826	216 134	709	5 785	32 014
55 a 59 anos	344 239	191 161	453	6 577	33 505
60 a 64 anos	287 667	171 363	406	7 277	34 776
65 a 69 anos	220 215	142 316	466	7 657	34 743
70 anos ou mais	428 877	326 660	2 165	37 238	99 498
<b>Até 1</b>	<b>2 841 074</b>	<b>1 113 914</b>	<b>7 015</b>	<b>55 855</b>	<b>206 088</b>
10 a 14 anos	95 641	22 129	601	529	2 377
15 a 19 anos	191 593	34 270	492	954	3 981
20 a 24 anos	326 479	57 556	591	1 482	7 290
25 a 29 anos	337 152	64 601	736	1 583	8 712
30 a 34 anos	316 620	70 892	626	1 795	10 672
35 a 39 anos	279 100	77 384	597	2 204	11 314
40 a 44 anos	249 408	104 071	313	2 369	13 255
45 a 49 anos	203 354	107 193	316	2 874	13 903
50 a 54 anos	164 977	96 759	403	2 904	14 225
55 a 59 anos	139 875	85 783	193	3 076	15 280
60 a 64 anos	135 302	87 194	203	4 137	17 666
65 a 69 anos	125 581	87 040	352	4 972	21 286
70 anos ou mais	275 993	219 041	1 593	26 977	66 127
<b>Mais de 1 a 5</b>	<b>1 520 137</b>	<b>497 947</b>	<b>1 663</b>	<b>18 152</b>	<b>90 365</b>
10 a 14 anos	3 202	639	17	47	40
15 a 19 anos	27 719	4 291	-	37	593
20 a 24 anos	138 237	20 056	219	405	2 368
25 a 29 anos	204 850	30 741	216	627	3 948
30 a 34 anos	206 611	33 448	179	675	5 039
35 a 39 anos	185 571	37 757	158	970	5 656
40 a 44 anos	166 871	54 215	91	1 054	6 642
45 a 49 anos	140 257	59 087	117	1 135	7 356
50 a 54 anos	111 753	52 128	113	1 182	7 791
55 a 59 anos	93 656	48 969	78	1 535	8 871
60 a 64 anos	80 233	45 464	83	1 657	9 621
65 a 69 anos	59 557	36 511	77	1 700	8 976
70 anos ou mais	101 620	74 641	317	7 128	23 464
<b>Mais de 5</b>	<b>264 069</b>	<b>72 324</b>	<b>241</b>	<b>2 653</b>	<b>12 620</b>
10 a 14 anos	217	-	-	-	-
15 a 19 anos	492	104	-	-	18
20 a 24 anos	5 651	678	10	18	39
25 a 29 anos	21 529	2 097	-	5	147
30 a 34 anos	29 529	3 698	47	15	366
35 a 39 anos	30 456	3 863	33	39	371

Sexo, classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Auditiva		
			Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
40 a 44 anos	30 575	7 216	19	107	471
45 a 49 anos	32 452	9 807	4	88	1 080
50 a 54 anos	29 678	9 357	26	140	1 233
55 a 59 anos	26 176	8 679	12	196	1 432
60 a 64 anos	19 093	6 609	-	158	1 274
65 a 69 anos	14 570	6 310	-	406	1 710
70 anos ou mais	23 648	13 905	90	1 480	4 478
<b>Sem rendimento</b>	<b>2 748 391</b>	<b>640 335</b>	<b>3 859</b>	<b>18 172</b>	<b>87 606</b>
10 a 14 anos	736 039	109 707	606	2 528	13 274
15 a 19 anos	593 596	87 635	573	1 684	9 201
20 a 24 anos	347 182	55 242	536	1 006	6 081
25 a 29 anos	216 555	37 760	282	1 092	4 520
30 a 34 anos	164 756	34 705	446	1 106	4 722
35 a 39 anos	139 732	35 053	316	1 136	5 130
40 a 44 anos	130 412	48 915	236	1 154	5 764
45 a 49 anos	126 010	62 074	205	1 583	7 811
50 a 54 anos	108 418	57 890	167	1 558	8 765
55 a 59 anos	84 532	47 730	170	1 770	7 923
60 a 64 anos	53 039	32 096	120	1 325	6 216
65 a 69 anos	20 507	12 456	37	579	2 771
70 anos ou mais	27 615	19 072	165	1 652	5 429
<b>Homens</b>	<b>3 507 046</b>	<b>955 121</b>	<b>6 253</b>	<b>48 785</b>	<b>185 327</b>
10 a 14 anos	423 518	59 790	585	1 749	7 558
15 a 19 anos	407 321	53 451	658	1 617	6 840
20 a 24 anos	402 720	57 548	684	1 664	8 029
25 a 29 anos	379 007	57 661	532	1 861	8 838
30 a 34 anos	345 039	59 780	636	1 926	9 979
35 a 39 anos	301 392	60 241	522	2 373	10 374
40 a 44 anos	271 348	83 156	306	2 406	12 638
45 a 49 anos	233 884	99 247	318	2 856	13 659
50 a 54 anos	189 821	90 132	438	3 009	14 996
55 a 59 anos	153 700	78 619	207	3 447	15 501
60 a 64 anos	128 302	70 214	185	3 858	16 302
65 a 69 anos	95 894	57 893	277	4 036	16 483
70 anos ou mais	175 100	127 389	906	17 984	44 131
<b>Até 1</b>	<b>1 244 522</b>	<b>418 655</b>	<b>3 502</b>	<b>26 887</b>	<b>87 369</b>
10 a 14 anos	49 880	10 627	346	299	1 105
15 a 19 anos	105 371	15 786	335	615	2 143
20 a 24 anos	164 152	25 099	318	902	3 563
25 a 29 anos	150 296	24 375	318	851	3 910
30 a 34 anos	133 863	25 934	291	901	4 413
35 a 39 anos	115 399	26 483	234	1 137	4 566
40 a 44 anos	102 071	34 690	149	1 029	5 226
45 a 49 anos	84 486	39 218	168	1 327	5 480
50 a 54 anos	68 313	35 999	243	1 294	5 779
55 a 59 anos	55 844	31 406	80	1 494	5 778
60 a 64 anos	55 132	32 831	77	1 934	7 558
65 a 69 anos	50 255	32 785	247	2 385	9 326
70 anos ou mais	109 461	83 422	695	12 719	28 521
<b>Mais de 1 a 5</b>	<b>866 565</b>	<b>252 846</b>	<b>833</b>	<b>11 026</b>	<b>52 771</b>
10 a 14 anos	1 870	336	-	37	8

Sexo, classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Auditiva		
			Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
15 a 19 anos	17 916	2 165	-	21	376
20 a 24 anos	85 237	10 830	103	192	1 840
25 a 29 anos	122 292	17 172	132	408	2 751
30 a 34 anos	121 402	17 188	99	399	3 082
35 a 39 anos	108 300	18 794	83	668	3 511
40 a 44 anos	97 881	28 139	77	778	4 454
45 a 49 anos	81 317	32 683	35	687	4 487
50 a 54 anos	64 003	28 619	62	867	4 871
55 a 59 anos	47 600	23 527	34	858	5 148
60 a 64 anos	43 558	23 549	57	1 127	5 679
65 a 69 anos	29 905	17 536	31	1 140	5 034
70 anos ou mais	45 284	32 307	121	3 846	11 530
<b>Mais de 5</b>	<b>160 448</b>	<b>41 801</b>	<b>177</b>	<b>1 608</b>	<b>8 155</b>
10 a 14 anos	103	-	-	-	-
15 a 19 anos	238	36	-	-	18
20 a 24 anos	3 391	422	10	18	39
25 a 29 anos	12 913	1 028	-	5	35
30 a 34 anos	17 941	2 395	47	15	307
35 a 39 anos	18 915	2 402	7	-	308
40 a 44 anos	18 968	4 113	19	73	262
45 a 49 anos	20 353	6 071	4	71	778
50 a 54 anos	17 764	5 629	22	68	920
55 a 59 anos	16 270	5 111	-	138	963
60 a 64 anos	11 342	3 741	-	102	866
65 a 69 anos	9 285	3 883	-	279	1 180
70 anos ou mais	12 965	6 970	68	839	2 478
<b>Sem rendimento</b>	<b>1 235 511</b>	<b>241 819</b>	<b>1 742</b>	<b>9 264</b>	<b>37 032</b>
10 a 14 anos	371 665	48 826	239	1 413	6 444
15 a 19 anos	283 796	35 463	323	981	4 304
20 a 24 anos	149 941	21 197	253	552	2 586
25 a 29 anos	93 507	15 086	83	596	2 142
30 a 34 anos	71 833	14 263	199	612	2 176
35 a 39 anos	58 778	12 562	198	567	1 988
40 a 44 anos	52 428	16 214	61	526	2 696
45 a 49 anos	47 728	21 275	111	770	2 914
50 a 54 anos	39 741	19 885	111	781	3 425
55 a 59 anos	33 985	18 575	93	957	3 613
60 a 64 anos	18 269	10 094	51	695	2 198
65 a 69 anos	6 449	3 689	-	232	943
70 anos ou mais	7 391	4 690	21	580	1 602
<b>Mulheres</b>	<b>3 866 625</b>	<b>1 369 398</b>	<b>6 525</b>	<b>46 048</b>	<b>211 352</b>
10 a 14 anos	411 581	72 684	639	1 355	8 133
15 a 19 anos	406 078	72 850	407	1 058	6 953
20 a 24 anos	414 830	75 985	672	1 246	7 750
25 a 29 anos	401 078	77 539	700	1 447	8 490
30 a 34 anos	372 477	82 963	661	1 665	10 820
35 a 39 anos	333 467	93 816	583	1 976	12 097
40 a 44 anos	305 918	131 261	353	2 278	13 494
45 a 49 anos	268 189	138 913	325	2 823	16 492
50 a 54 anos	225 006	126 002	271	2 775	17 018
55 a 59 anos	190 539	112 542	246	3 130	18 004

Sexo, classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Auditiva		
			Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
60 a 64 anos	159 365	101 149	221	3 419	18 474
65 a 69 anos	124 321	84 423	188	3 621	18 260
70 anos ou mais	253 777	199 271	1 260	19 254	55 367
<b>Até 1</b>	<b>1 596 552</b>	<b>695 259</b>	<b>3 513</b>	<b>28 968</b>	<b>118 718</b>
10 a 14 anos	45 760	11 502	255	230	1 272
15 a 19 anos	86 222	18 484	157	339	1 839
20 a 24 anos	162 327	32 457	273	580	3 726
25 a 29 anos	186 856	40 226	418	732	4 802
30 a 34 anos	182 757	44 958	334	894	6 259
35 a 39 anos	163 701	50 901	363	1 067	6 748
40 a 44 anos	147 336	69 381	163	1 340	8 028
45 a 49 anos	118 868	67 974	148	1 547	8 423
50 a 54 anos	96 664	60 760	160	1 611	8 446
55 a 59 anos	84 031	54 378	112	1 582	9 502
60 a 64 anos	80 170	54 363	126	2 203	10 108
65 a 69 anos	75 326	54 255	105	2 587	11 960
70 anos ou mais	166 532	135 619	897	14 258	37 606
<b>Mais de 1 a 5</b>	<b>653 572</b>	<b>245 100</b>	<b>830</b>	<b>7 126</b>	<b>37 595</b>
10 a 14 anos	1 331	303	17	11	32
15 a 19 anos	9 803	2 126	-	16	218
20 a 24 anos	53 001	9 226	115	213	528
25 a 29 anos	82 558	13 569	83	219	1 197
30 a 34 anos	85 209	16 259	79	276	1 957
35 a 39 anos	77 271	18 963	74	302	2 145
40 a 44 anos	68 990	26 076	14	277	2 188
45 a 49 anos	58 940	26 404	82	448	2 869
50 a 54 anos	47 751	23 509	52	315	2 920
55 a 59 anos	46 055	25 441	45	678	3 723
60 a 64 anos	36 675	21 915	27	530	3 941
65 a 69 anos	29 652	18 974	46	560	3 942
70 anos ou mais	56 336	42 334	196	3 283	11 934
<b>Mais de 5</b>	<b>103 621</b>	<b>30 523</b>	<b>65</b>	<b>1 046</b>	<b>4 465</b>
10 a 14 anos	115	-	-	-	-
15 a 19 anos	254	68	-	-	-
20 a 24 anos	2 260	256	-	-	-
25 a 29 anos	8 616	1 069	-	-	112
30 a 34 anos	11 588	1 303	-	-	59
35 a 39 anos	11 542	1 461	27	39	63
40 a 44 anos	11 607	3 103	-	34	209
45 a 49 anos	12 100	3 736	-	17	302
50 a 54 anos	11 914	3 729	4	72	312
55 a 59 anos	9 906	3 568	12	58	469
60 a 64 anos	7 751	2 869	-	55	408
65 a 69 anos	5 284	2 427	-	127	531
70 anos ou mais	10 684	6 935	22	642	2 000
<b>Sem rendimento</b>	<b>1 512 880</b>	<b>398 516</b>	<b>2 117</b>	<b>8 909</b>	<b>50 574</b>
10 a 14 anos	364 374	60 880	367	1 115	6 830
15 a 19 anos	309 799	52 172	250	703	4 897
20 a 24 anos	197 241	34 045	283	453	3 495
25 a 29 anos	123 048	22 674	199	496	2 378
30 a 34 anos	92 923	20 442	247	494	2 545
35 a 39 anos	80 953	22 491	119	569	3 142
40 a 44 anos	77 984	32 701	175	628	3 068

Sexo, classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) e grupos de idade	Total	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Auditiva		
			Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
45 a 49 anos	78 281	40 799	94	812	4 897
50 a 54 anos	68 677	38 004	55	777	5 340
55 a 59 anos	50 547	29 155	77	812	4 310
60 a 64 anos	34 770	22 002	69	630	4 017
65 a 69 anos	14 058	8 767	37	347	1 828
70 anos ou mais	20 225	14 382	144	1 072	3 827

Fonte: IBGE, Censo demográfico 2010.

Tabela 8 - População Recifense com alguma deficiência auditiva, segundo a renda e gênero

Total de habitantes	Pessoas com deficiência auditiva (alguma dificuldade)		Renda mensal de ½ a um salário mínimo
	Mulheres	Homens	
1537704	38818	29933	8928

Fonte: IBGE, Censo demográfico (2010), Adaptado pelo autor.

Tabela 9 - Reprodução adaptada da tabela 1.3.12, intitulada “População residente, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010”.

Sexo e grupos de idade	Total	Frequentavam escola ou creche	Pelo menos uma das deficiências investigadas		Auditiva	
			Total	Frequentavam escola ou creche	Total	Frequentavam escola ou creche
<b>Total</b>	<b>190 755799</b>	<b>59 565 188</b>	<b>45 606 048</b>	<b>7 333 130</b>	<b>9 717318</b>	<b>1 191 682</b>
0 a 4 anos	13 806 733	4 661 218	385 303	145 740	79 042	35 570
5 a 9 anos	14 967 767	14 234 497	1 147 368	1 080 258	233 395	218 942
5 e 6 anos	5 825 378	5 308 182	322 047	288 168	76 349	68 558
7 a 9 anos	9 142 390	8 926 315	825 322	792 090	157 047	150 384
10 a 14 anos	17 167 135	16 562 084	1 926 730	1 828 482	303 763	286 007
15 a 19 anos	16 986 788	11 610 342	2 017 529	1 395 804	289 223	188 429
15 a 17 anos	10 353 865	8 626 343	1 218 607	1 009 711	175 199	138 371
18 e 19 anos	6 632 922	2 983 999	798 921	386 093	114 024	50 058
20 a 24 anos	17 240 864	4 331 498	2 215 799	615 178	334 495	74 837
25 a 29 anos	17 102 917	2 446 915	2 376 938	387 461	373 604	50 532
30 a 39 anos	29 632 807	2 794 524	5 038 527	531 754	880 127	80 394
40 a 49 anos	24 843 143	1 530 248	8 560 642	551 577	1 200 137	73 638
50 anos ou mais	39 007 645	1 393 862	21 937 212	796 876	6 023 529	183 334

Sexo e grupos de idade	Total	Frequentavam escola ou creche	Pelo menos uma das deficiências investigadas		Auditiva	
			Total	Frequentavam escola ou creche	Total	Frequentavam escola ou creche
<b>Homens</b>	<b>93 406 990</b>	<b>29 332 388</b>	<b>19 805 367</b>	<b>3 178 671</b>	<b>4 908 611</b>	<b>592 463</b>
0 a 4 anos	7 025 701	2 375 764	204 414	77 306	43 663	19 487
5 a 9 anos	7 623 609	7 236 642	585 371	546 817	128 916	120 449
5 e 6 anos	2 967 240	2 695 874	170 261	150 990	43 354	38 869
7 a 9 anos	4 656 369	4 540 768	415 109	395 827	85 561	81 580
10 a 14 anos	8 727 095	8 395 448	905 501	850 632	161 554	151 084
15 a 19 anos	8 557 608	5 833 981	883 678	602 016	145 578	94 309
15 a 17 anos	5 224 763	4 348 292	534 488	436 147	88 489	69 525
18 e 19 anos	3 332 845	1 485 689	349 189	165 869	57 088	24 784
20 a 24 anos	8 627 665	2 025 706	977 292	255 573	169 696	34 897
25 a 29 anos	8 458 790	1 088 603	1 049 229	153 392	196 116	22 909
30 a 39 anos	14 485 258	1 170 193	2 178 044	196 060	463 985	36 903
40 a 49 anos	12 012 693	637 187	3 612 635	196 212	618 390	31 680
50 anos ou mais	17 888 572	568 862	9 409 205	300 664	2 980 715	80 746
<b>Mulheres</b>	<b>97 348 809</b>	<b>30 232 801</b>	<b>25 800 681</b>	<b>4 154 459</b>	<b>4 808 707</b>	<b>599 219</b>
0 a 4 anos	6 781 032	2 285 454	180 889	68 434	35 380	16 082
5 a 9 anos	7 344 159	6 997 855	561 998	533 441	104 479	98 493
5 e 6 anos	2 858 138	2 612 308	151 785	137 178	32 994	29 689
7 a 9 anos	4 486 021	4 385 546	410 212	396 263	71 485	68 804
10 a 14 anos	8 440 040	8 166 637	1 021 229	977 850	142 209	134 923
15 a 19 anos	8 429 180	5 776 361	1 133 851	793 788	143 646	94 120
15 a 17 anos	5 129 102	4 278 051	684 119	573 564	86 710	68 846
18 e 19 anos	3 300 078	1 498 310	449 732	220 224	56 936	25 274
20 a 24 anos	8 613 199	2 305 792	1 238 507	359 605	164 800	39 940
25 a 29 anos	8 644 127	1 358 311	1 327 710	234 069	177 488	27 623
30 a 39 anos	15 147 549	1 624 331	2 860 483	335 695	416 143	43 491
40 a 49 anos	12 830 450	893 061	4 948 007	355 365	581 747	41 958
50 anos ou mais	21 119 072	825 001	12 528 008	496 212	3 042 815	102 588

Fonte: IBGE, Censo demográfico 2010.

Tabela 10 - Reprodução adaptada da tabela 3.13.3.12, intitulada “População residente, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Pernambuco – 2010”.

Sexo e grupos de idade	Total	Frequentavam escola ou creche	Pelo menos uma das deficiências investigadas		Auditiva	
			Total	Frequentavam escola ou creche	Total	Frequentavam escola ou creche
<b>Total</b>	<b>8 796 448</b>	<b>2 847 140</b>	<b>2 425 900</b>	<b>445 015</b>	<b>523 055</b>	<b>70 355</b>
0 a 4 anos	677 855	226 804	23 162	9 068	4 788	1 964
5 a 9 anos	744 922	711 891	78 219	73 966	13 976	12 984
5 e 6 anos	286 689	265 186	21 664	19 509	4 596	4 037
7 a 9 anos	458 233	446 704	56 554	54 457	9 380	8 947
10 a 14 anos	835 099	801 052	132 474	126 140	20 019	19 018
15 a 19 anos	813 400	557 582	126 301	88 110	17 534	11 215
15 a 17 anos	494 130	405 011	76 778	63 165	10 735	8 140
18 e 19 anos	319 269	152 571	49 523	24 945	6 799	3 075
20 a 24 anos	817 550	198 218	133 533	34 720	20 044	4 476
25 a 29 anos	780 085	107 589	135 200	20 681	21 868	3 075
30 a 39 anos	1 352 375	124 653	296 800	30 556	53 610	5 235
40 a 49 anos	1 079 339	64 185	452 577	27 885	67 947	4 009
50 anos ou mais	1 695 824	55 165	1 047 634	33 889	303 270	8 379
<b>Homens</b>	<b>4 230 681</b>	<b>1 390 399</b>	<b>1 006 328</b>	<b>186 103</b>	<b>250 893</b>	<b>33 749</b>
0 a 4 anos	345 253	114 761	12 191	4 706	2 573	1 071
5 a 9 anos	378 382	360 197	39 015	36 261	7 954	7 270
5 e 6 anos	144 836	133 177	11 111	9 749	2 560	2 208
7 a 9 anos	233 546	227 019	27 904	26 512	5 394	5 063
10 a 14 anos	423 518	404 255	59 790	56 266	9 891	9 359
15 a 19 anos	407 321	280 344	53 451	36 842	9 115	5 869
15 a 17 anos	249 459	204 252	32 761	26 585	5 689	4 302
18 e 19 anos	157 863	76 092	20 690	10 256	3 426	1 568
20 a 24 anos	402 720	92 072	57 548	14 341	10 376	2 306
25 a 29 anos	379 007	45 159	57 661	7 318	11 231	1 171
30 a 39 anos	646 431	48 290	120 022	9 627	25 809	2 000
40 a 49 anos	505 232	24 375	182 403	8 765	32 182	1 422
50 anos ou mais	742 817	20 946	424 247	11 977	141 761	3 282
<b>Mulheres</b>	<b>4 565 767</b>	<b>1 456 740</b>	<b>1 419 573</b>	<b>258 911</b>	<b>272 162</b>	<b>36 606</b>
0 a 4 anos	332 602	112 042	10 971	4 362	2 214	893
5 a 9 anos	366 540	351 694	39 203	37 705	6 022	5 714
5 e 6 anos	141 853	132 009	10 553	9 760	2 036	1 830
7 a 9 anos	224 687	219 685	28 651	27 945	3 986	3 884
10 a 14 anos	411 581	396 797	72 684	69 874	10 127	9 659
15 a 19 anos	406 078	277 239	72 850	51 268	8 419	5 346
15 a 17 anos	244 672	200 760	44 017	36 580	5 046	3 838
18 e 19 anos	161 406	76 479	28 833	14 688	3 373	1 508
20 a 24 anos	414 830	106 145	75 985	20 379	9 668	2 170
25 a 29 anos	401 078	62 430	77 539	13 363	10 637	1 904
30 a 39 anos	705 945	76 363	176 778	20 929	27 801	3 235
40 a 49 anos	574 106	39 810	270 174	19 119	35 764	2 588
50 anos ou mais	953 008	34 220	623 387	21 911	161 509	5 098

Fonte: IBGE, Censo demográfico 2010.

Tabela 11 - Pessoas com 10 anos de idade ou mais, com deficiência matriculados na Rede Municipal de Educação

Pessoas com 10 anos de idade ou mais que frequentaram escola ou creche	Estudantes com deficiência matriculados na Rede Municipal	Estudantes com deficiência auditiva matriculados na Rede Municipal
1 336 198	4001	88

Fonte: IBGE, Censo demográfico 2010; RECIFE, Secretaria de Educação (2021) Adaptado pelo autor.

**ANEXO B.** Certificado de apresentação do trabalho “A Categoria Mediação em Vigotski e Saviani: Contribuição à inclusão de pessoas com deficiências em aulas de música”, no Congresso Internacional Freire e Vigotski.

CONGRESSO INTERNACIONAL  
**FREIRE e VIGOTSKI**

**CERTIFICADO**

Congresso Internacional Freire e Vigotski: educação pública emancipatória  
8 à 12 de novembro de 2021

O trabalho **A CATEGORIA MEDIAÇÃO EM VYGOTSKI E SAVIANI: CONTRIBUIÇÕES À INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM AULAS DE MÚSICA**, de autoria de **Rodrigo Oliveira de Lucena**, foi apresentado no Congresso Internacional Freire e Vigotski: Educação Pública Emancipatória, dentro do GT 7 - Direitos Humanos, Diversidade e Interculturalidade.

Coordenadora  
Luciane Maria Schilfndwein

Coordenadora  
Sandra Luciana Dalimagro

Coordenador  
Juliano Camillo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Comissão de Educação  
CAMARAS DOS DEPUTADOS

**ANEXO C.** Certificado de apresentação do trabalho “A Inclusão Pedagógica de Estudantes com Deficiência: O que revelam os documentos?” No 8º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco.



**8º epepe**  
encontro de  
pesquisa educacional  
em Pernambuco

**Educação:  
Esperançar em  
tempos de crises**



CONFIRA A AUTENTICIDADE  
DESTE CERTIFICADO  
WWW.PORFALREALIZE.COM.BR

CERTIFICADO

Certificamos que o(s) **RODRIGO OLIVEIRA DE LUCENA, BERNARDINA SANTOS ARAÚJO DE SOUSA** apresentou/apresentaram o trabalho intitulado: **A INCLUSÃO PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS?** na modalidade **Artigo Completo** no VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, realizado no período de 23 a 25 de novembro de 2021, na Fundação Joaquim Nabuco, de forma remota.

**Identificador: 9200f10fd17d0071d4716b608ecbb65d**

**Recife, 25 de Novembro de 2021.**



**Verônica Soares Fernandes**  
Coordenadora do 8º Epepe



**Luis Henrique Rogiani da Campos**  
Diretor de Opes/Fundaj

## ANEXO D. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

AUTARQUIA EDUCACIONAL  
DE BELO JARDIM - AEB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** VIBRAÇÕES DO SILÊNCIO NA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: MEDIAÇÕES POSSÍVEIS NO ENSINO DE MÚSICA PARA PESSOAS COM SURDEZ

**Pesquisador:** Rodrigo Oliveira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52741021.1.0000.5189

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.203.747

#### Apresentação do Projeto:

Pensar em uma sociedade mais humana implica pensar numa perspectiva de educação humanizada e humanizadora que se inscreva no compromisso democrático, cidadão e por todo inclusivo, que desenvolva concepções, políticas e estratégias inclusivas, partindo das necessidades educacionais apresentadas por sujeitos diversos, inseridos em contextos plurais. Diante do exposto, entende-se que a inclusão de pessoas com deficiências em espaços formais ou não formais passa a assumir um lugar de destaque na pauta das políticas e práticas da educação contemporânea e que, torna-se mister afirmar, a inclusão educacional como algo que transcende a garantia de matrícula e frequência aos estabelecimentos de ensino. Contempla um conjunto de políticas e ações voltadas ao entendimento das especificidades diversas, atravessada pela apropriação de conhecimentos metodológicos que possibilitem compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto do ensino/aprendizagem garantindo-se uma efetiva mobilização para que se garanta uma educação inclusiva. Partindo do princípio constitucional de que todas as pessoas têm direito à dignidade e que devem protagonizar, de algum modo, suas existências; sendo o espaço educativo formal ou não formal, socialmente responsável por essa construção, cabe-nos indagar: por que ainda existem tantos sujeitos que não têm o acesso e a permanência garantidos nestes espaços? Vários movimentos sociais militam contra a negação dos direitos sociais, a favor da dignidade humana, consolidaram sua luta ao longo do tempo, em nosso país e no mundo, representativos dos mais diversos sujeitos, tais como o movimento feminista, aqueles

**Endereço:** Sítio Inhumas, Rodovia Pernambuco 166 KM5  
**Bairro:** Centro **CEP:** 55.150-000  
**UF:** PE **Município:** BELO JARDIM  
**Telefone:** (81)3726-1800 **Fax:** (81)3726-1800 **E-mail:** cepaeb@hotmail.com

**AUTARQUIA EDUCACIONAL  
DE BELO JARDIM - AEB**



Continuação do Parecer: 5.203.747

representativos dos direitos das populações LGBTQIA+, dos povos originários, das crianças, dos idosos, dos deficientes e de tantos outros que ocupam a pauta do debate público na atualidade. O que podemos observar em movimentos sociais que buscam a inserção social de grupos excluídos, é a iminente necessidade de inclusão desses grupos, há muito marginalizados pelo Estado capitalista, que na sua mais perversa versão, exclui os sujeitos não produtivos, perpetuando e legitimando a exploração e o lucro. Em contrapartida ao panorama de injustiça social se consubstancia a necessidade de consolidação de políticas inclusivas, contemplando pessoas há muito tempo invisibilizadas pelas políticas públicas de desenvolvimento social, dentre essas parcelas excluídas estão as pessoas com deficiência, a quem este trabalho dedicará atenção e esforço investigativo. Meu envolvimento com essa temática tem forte relação com minha militância como professor de música das Redes de ensino de dois municípios pernambucanos, trabalhando com estudantes do 6º ao 9º ano, lidando com alunos com deficiências múltiplas, numa dessas redes.

Sentindo a necessidade de aperfeiçoamento para lidar com o desafio a mim imposto, naquele momento, dar aulas de música, também, para os estudantes com deficiência. A necessidade me motivou a procurar aperfeiçoamento. Na escassez de tempo disponível para fazer algum tipo de curso presencial, optei por pesquisar artigos, livros e fazer um curso de pós graduação lato sensu em educação especial na modalidade EAD. Com o propósito de dar continuidade à minha formação profissional, associado à necessidade de aperfeiçoamento, pensando a fim de trabalhar com a educação inclusiva, localizei no programa de mestrado PROFEPT IFPE, uma forte possibilidade de produzir uma reflexão crítica sobre minhas inquietações docentes. A identidade do programa vem elucidando bastante minhas concepções a respeito da educação inclusiva e os princípios fundamentados na inclusão, o que ficava muito ofuscado ainda para mim e, conseqüentemente, se refletia sobre minhas práticas. O convívio com as disciplinas ofertadas pelo Programa, colocou-me diante de um pujante campo literário sobre educação e trabalho, numa perspectiva libertadora. Tal experiência foi, paulatinamente, proporcionando considerável elucidação sobre meu limitado entendimento a respeito da educação inclusiva e fortalecendo minha compreensão acerca dos fundamentos da educação por todo democrática. Meu encontro com a obra Escola e Democracia (SAVIANI, 1999), permitiu-me perceber meus limites e problematizar minha prática no contexto do ensino de música para estudantes com deficiências. Nas variadas fontes que podemos encontrar a respeito da educação especial e inclusão, percebemos a recorrência de vários aspectos excludentes presentes nos espaços formais ou não-formais de ensino, tais como: acessibilidade, formação dos professores para lidar com a realidade da inclusão de alunos deficientes, políticas

**Endereço:** Sítio Inhumas, Rodovia Pernambuco 166 KM5  
**Bairro:** Centro **CEP:** 55.150-000  
**UF:** PE **Município:** BELO JARDIM  
**Telefone:** (81)3726-1800 **Fax:** (81)3726-1800 **E-mail:** cepaeb@hotmail.com

**AUTARQUIA EDUCACIONAL  
DE BELO JARDIM - AEB**

Continuação do Parecer: 5.203.747

públicas voltadas para a inclusão, entre outros. Pude perceber a respeito da pedagogia histórico-crítica que esse "considerar as diferenças" entra em consonância com o "iniciar com o diferente para se alcançar a equidade". No subcapítulo intitulado Para além da relação autoritária ou democrática na sala de aula, Saviani (1999), a partir da contradição das concepções pedagógicas da essência e da existência afirma que a educação é um processo, e não um produto, e pela sua natureza supõe que algo se torne outra coisa. Diz, ainda, que uma prática pedagógica que se justifique como democrática, considerando a condição de igualdade no seu ponto inicial resultará em condições finais de desigualdade, dada a natureza do processo de transformação que implica na condição de algo se convertendo em outra coisa.

Dentro do contexto da inclusão de pessoas com deficiências em espaços educativos não formais, o presente trabalho se propõe a investigar a inclusão de pessoas com deficiência num espaço de ensino de música desta natureza da região Metropolitana do Recife. Para melhor situarmos o problema de pesquisa, formulou-se a seguinte questão: Como se dá o processo de inclusão de pessoas com surdez em instituições não formais de educação musical, considerando os aspectos legais, físicos e sobretudo didático-pedagógico que devem favorecer essa aprendizagem? A análise dessas condições, tomará como referência um considerável corpus documental que trata da inclusão, acrescido das falas dos docentes, relatando suas experiências sobre o ensinar música a pessoas com surdez. Nesse sentido, definiu-se como hipótese básica: A inclusão de pessoas surdas em aulas de música, a partir de experiências em espaços educativos não formais, transcende a garantia de matrícula e frequência às atividades propostas, dar-se, sobretudo, a partir de uma mediação pedagógica semiótica, considerando elementos simbólicos e físicos que possibilitem compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto do ensino/aprendizagem. Como hipóteses secundárias foram definidas: a) A formação continuada dos professores que lecionam música em espaços não-formais, quando contemplativa de estudos sobre mediação pedagógica semiótica, torna-se parte indispensável à compreensão e atuação de uma proposta pedagógica inclusiva; b) Conhecer a realidade social e pessoal dos estudantes com surdez amplia a possibilidade da inclusão pedagógica; c) O uso de metodologias assistivas produzem efeito inclusivo no aprendizado de instrumentos musicais. Sobre a estruturação geral deste trabalho, sua organização se apresenta dividida em três sintéticas seções, seguindo com as notas introdutórias, onde iniciamos relatando nosso problema de pesquisa, a fundamentação teórica construída sobre os pilares da Teoria Histórico Crítica e Histórico-cultural bem como os fundamentos conceituais da proposta do ensino em espaços não-formais.

**Endereço:** Sítio Inhumas, Rodovia Pernambuco 166 KM5  
**Bairro:** Centro **CEP:** 55.150-000  
**UF:** PE **Município:** BELO JARDIM  
**Telefone:** (81)3726-1800 **Fax:** (81)3726-1800 **E-mail:** cepaeb@hotmail.com

## AUTARQUIA EDUCACIONAL DE BELO JARDIM - AEB



Continuação do Parecer: 5.203.747

### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Analisar a inclusão pedagógica de pessoas surdas em aulas de música, considerando experiências desenvolvidas numa instituição de educação não-formal, tomando-se como parâmetro a mediação semiótica.

Objetivos secundários:

1. Analisar o que dispõem os documentos institucionais sobre a inclusão de pessoas com deficiências na instituição de ensino pesquisada;
2. Elaborar diagnose acerca dos espaços físicos da instituição de ensino, contemplando, também, seus dispositivos de acessibilidade;
3. Analisar elementos, materiais e simbólicos, que constituem a mediação pedagógica, caracterizando práticas inclusivas em aulas de música
4. Identificar as formas adotadas pela instituição de ensino para garantir que o professor/a receba formação pedagógica voltada às práticas pedagógicas inclusivas.
5. Construir um Produto Educacional, vinculado às Tecnologias Assistivas, com feições interdisciplinares, a fim de possibilitar uma mediação pedagógica inclusiva.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No tocante à vulnerabilidade física de alguns participantes desta pesquisa, observou-se o que dispõe o inc. XXVI do Cap. 1, Art.2º (BRASIL, 2016), providenciando-se que o TALE seja assinado pelo participante e seu responsável legal. Com a finalidade de manter o respectivo cuidado e respeito, serão considerados possíveis efeitos ocasionados pela interlocução na relação entrevistador/entrevistado, considerando ser esse último “[...] detentor de uma posição diferenciada[...]” (GATTI, 2019, p. 56). Desse modo, entende-se que os efeitos previsíveis, com possibilidade de riscos aos participantes, estão, preponderantemente, na dimensão das emoções, a exemplo dos abalos pessoais, tensões e conflitos que podem “[...] derivar de constrangimentos, entretchoque de culturas, linguajar, de atitudes” (ibid.), podendo ter natureza superficial e imediata ou serem mais invasivas, a depender da natureza emocional do participante, que serão minimizados pelo compromisso do pesquisador, guardando sempre a sensibilidade a situações que possam gerar alteração do comportamento do participante, comprometendo-o. Assim, o pesquisador em conformidade com as diretrizes dadas pela RES. nº 510 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2016) buscará manter a integridade dos participantes/entrevistados da pesquisa, apresentando franca “[...] capacidade de tomar decisões na correção de rumos e cuidar das

Endereço: Sítio Inhumas, Rodovia Pernambuco 166 KM5  
 Bairro: Centro CEP: 55.150-000  
 UF: PE Município: BELO JARDIM  
 Telefone: (81)3726-1800 Fax: (81)3726-1800 E-mail: cepaeb@hotmail.com

**AUTARQUIA EDUCACIONAL  
DE BELO JARDIM - AEB**



Continuação do Parecer: 5.203.747

palavras e de atitudes [...]” (GATTI, 2019, p.60), agindo imediatamente e com o devido cuidado, diante de “[...] qualquer sinal de que o processo utilizado na pesquisa, a forma relacional como o pesquisador se conduz, pode estar causando desconforto, conflito interpessoal ou subjetivo, ou tensão, será necessário interromper o processo de imediato, com a sensibilidade necessária (GATTI, 2019, p.61) Em caso de eventuais danos imateriais, dentre os descritos anteriormente e em conformidade com o Art.2º, item VIII da RES. 510/2016 (BRASIL, 2016, p.2), causados ao participante da pesquisa, o Pesquisador proporcionará assistência ao participante da pesquisa pelos danos causados, seguindo o que diz o Art. 2º, item II da RES. 510/2016 e o Art.19, § 2º, também da RES.510/2016, sobre a “[...] assistência e busca de indenização” (BRASIL, 2016, p. 2; 7 – grifo nosso), para tanto, buscará apoio junto à PROPESQ, a qual autorizou a realização da pesquisa, bem como no próprio Programa do IFPE, que dispõe de médicos, assistentes sociais e psicólogos para acompanhar a recuperação do participante em caso de comprovação de dano que este venha a sofrer.

**Benefícios:**

A pesquisa proporcionará benefícios aos envolvidos sob a materialização de um produto educacional direcionado às práticas pedagógicas, bem como à contribuição científica na área de educação musical inclusiva para pessoas com deficiências diversas, em especial à deficiência auditiva.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Protocolo vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. Encontra-se sob a orientação da Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

**Aspectos metodológicos:**

Será realizado uma pesquisa documental, objetivando o levantamento do corpus para a análise dos documentos referentes à inclusão de pessoas com deficiência em Instituições de ensino. O campo de pesquisa será visitado, levantando informações sobre os dispositivos de acessibilidade e espaços físicos que materializam a política inclusiva na Instituição de ensino. Serão feitos contatos coma coordenação da instituição para encaminhar questionário semiestruturado, eletrônico, via google forms, aos professores/as objetivando coletar informações sobre os projetos e ações e suas práticas desenvolvidas na Instituição à inclusão de alunos com deficiências. Os estudantes

**Endereço:** Sítio Inhumas, Rodovia Pernambuco 166 KM5  
**Bairro:** Centro **CEP:** 55.150-000  
**UF:** PE **Município:** BELO JARDIM  
**Telefone:** (81)3726-1800 **Fax:** (81)3726-1800 **E-mail:** cepaeb@hotmail.com

**AUTARQUIA EDUCACIONAL  
DE BELO JARDIM - AEB**

Continuação do Parecer: 5.203.747

também serão solicitados a responder questionários semiestruturados. Será solicitado a anuência do/a estudante por meio do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), em observância ao que preconiza o Cap. I, Art.2, I, sobre o esclarecimento prévio do que trata o referido documento, em consentimento de seu responsável (na possível condição do sujeito da pesquisa não possuir autonomia suficiente para tomar sua decisão em participar da pesquisa), de modo que este/a estudante possa participar de entrevista narrativa bem como de gravação de áudio e vídeo que será realizada pelo pesquisador, mediante manifestação de assentimento e consentimento dos participantes da pesquisa. Será providenciado que o TALE seja assinado pelo participante e seu responsável legal. Com a finalidade de manter o respectivo cuidado e respeito, serão considerados possíveis efeitos ocasionados pela interlocução na relação entrevistador/entrevistado. Serão contemplados os meios mais adequados que o participante dispor para assinar o TALE, ou registrar seu assentimento para participar da pesquisa. Será feito o uso da observação da aula de música por via on-line ou presencial, por meio de instrumentos tecnológicos simples, como um diário de anotações e/ou por gravadores de vídeo ou áudio, respeitando-se o bem estar dos participantes. Será adotado para as entrevistas, preferencialmente, a vídeo conferência, acessada individualmente, pelo google meet, através de diferentes links de acesso, objetivando garantir maior comodidade e sigilo para os participantes da pesquisa. Caso o participante preferira que a entrevista seja de modo presencial, respeitar-se-á o desejo ou condição desse sujeito, passando a realizá-la na Instituição de Ensino, onde estuda música. No tocante à guarda e confidencialidade dos dados, assevera-se que cuidado e zelo estarão assumidos diante das informações coletadas, por meio eletrônico ou físico, na sua fase de coleta ou análise, garantindo-se a proteção dos dados pelo período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. A referida guarda será feita no computador do pesquisador, em pasta eletrônica apropriada, protegida por senha, obedecendo os princípios éticos defendidos pela RES. 510/2016 (BRASIL, 2016).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Atendimento às pendências:

1. Apresentação da hipótese: atendido. Novo texto do documento "informações básicas do projeto" de 10/12/21:

"A inclusão de pessoas surdas em aulas de música, a partir de experiências em espaços educativos não formais, transcende a garantia de matrícula e frequência às atividades propostas, dar-se, sobretudo, a partir de uma mediação pedagógica semiótica, considerando elementos simbólicos e físicos que possibilitem compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto do ensino/aprendizagem."

**Endereço:** Sítio Inhumas, Rodovia Pernambuco 166 KM5  
**Bairro:** Centro **CEP:** 55.150-000  
**UF:** PE **Município:** BELO JARDIM  
**Telefone:** (81)3726-1800 **Fax:** (81)3726-1800 **E-mail:** cepaeb@hotmail.com

**AUTARQUIA EDUCACIONAL  
DE BELO JARDIM - AEB**



Continuação do Parecer: 5.203.747

2. Objetivo correlato: atendido. Texto do documento "informações básicas do projeto" de 10/12/21:

"Analisar a inclusão pedagógica de pessoas surdas em aulas de música, considerando experiências desenvolvidas numa instituição de educação não-formal, tomando-se como parâmetro a mediação semiótica."

3. Método para Entrevista narrativa: atendido. Texto apresentado em brochura do projeto de 12/12/21: "Para a fase das entrevistas, será adotado, preferencialmente, a vídeo conferência, acessada individualmente, pelo google meet, através de diferentes links de acesso, objetivando garantir maior comodidade e sigilo para os participantes da pesquisa. Caso o participante preferira que a entrevista seja de modo presencial, respeitar-se-á o desejo ou condição desse sujeito, passando a realizá-la na Instituição de Ensino, onde estuda música. Para esse caso específico, o pesquisador garantirá as condições mínimas para que o referido deslocamento ocorra dentro do esperado."

4. Previsão dos riscos, minimização e cautelas, ressarcimentos: atendido.

Texto apresentado em Informações básicas do projeto de 10/12/21:

"Os efeitos previsíveis, com possibilidade de riscos aos participantes, estão, preponderantemente, na dimensão das emoções, a exemplo dos abalos pessoais, tensões e conflitos que podem "[...] derivar de constrangimentos, entrecchoque de culturas, linguajar, de atitudes" (ibid.), podendo ter natureza superficial e imediata ou serem mais invasivas, a depender da natureza emocional do participante, que serão minimizados pelo compromisso do pesquisador, guardando sempre a sensibilidade a situações que possam gerar alteração do comportamento do participante, comprometendo-o."

Complementar do documento Brochura do projeto de 10/12/21:

Caso o participante preferira que a entrevista seja de modo presencial, respeitar-se-á o desejo ou condição desse sujeito, passando a realizá-la na Instituição de Ensino, onde estuda música. Para esse caso específico, o pesquisador garantirá as condições mínimas para que o referido deslocamento ocorra dentro do esperado, assumindo despesas referentes aos gastos com transporte e alimentação. Nesse caso, haverá um acordo prévio referente à cobertura dos valores relativos às despesas em pauta, procedimento entendido como ressarcimento. O referido tema

Endereço: Sítio Inhumas, Rodovia Pernambuco 166 KM5  
 Bairro: Centro CEP: 55.150-000  
 UF: PE Município: BELO JARDIM  
 Telefone: (81)3726-1800 Fax: (81)3726-1800 E-mail: cepaeb@hotmail.com

**AUTARQUIA EDUCACIONAL  
DE BELO JARDIM - AEB**



Continuação do Parecer: 5.203.747

encontrase pautado no Item II.21 RES.466/2012 (BRASIL, 2012, p.3)."

Em TCLE apresenta riscos, cautelas e ressarcimento de forma sumarizada. Recomendamos maior esclarecimento, haja vista ser o ponto mais importante do documento.

5. Ajustes de TALE e TCLE: atendidos.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução 466/12 do CNS e complementares e pela Norma Operacional 001/13 do CNS, este CEP manifesta-se pela aprovação deste protocolo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que qualquer alteração realizada no projeto, o mesmo deverá ser reencaminhado para emissão de novo parecer.

Solicitamos que em virtude da ocorrência de algum dano ao participante, previsto ou não como risco, a pesquisa deverá ser imediatamente suspensa e os fatos comunicados a este comitê.

Ao final deste estudo, seu relatório deverá ser encaminhado ao sistema CEP/CONEP.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1806520.pdf	10/12/2021 15:34:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_resp.pdf	10/12/2021 15:32:15	Rodrigo Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_est.pdf	10/12/2021 15:31:17	Rodrigo Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale.pdf	10/12/2021 15:27:55	Rodrigo Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	proj_pesq.pdf	10/12/2021 15:27:06	Rodrigo Oliveira	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	10/12/2021	Rodrigo Oliveira	Aceito

Endereço: Sítio Inhumas, Rodovia Pernambuco 166 KM5  
 Bairro: Centro CEP: 55.150-000  
 UF: PE Município: BELO JARDIM  
 Telefone: (81)3726-1800 Fax: (81)3726-1800 E-mail: cepaeb@hotmail.com

**AUTARQUIA EDUCACIONAL  
DE BELO JARDIM - AEB**



Continuação do Parecer: 5.203.747

Cronograma	cronograma.pdf	15:24:33	Rodrigo Oliveira	Aceito
Outros	Carta_anuencia_instituto_sons_do_silen cio.pdf	18/08/2021 20:41:23	Rodrigo Oliveira	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Bernardina_Santos_Ar aujo_de_Sousa.pdf	18/08/2021 20:40:38	Rodrigo Oliveira	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Rodrigo_Oliveira_de_L ucena.pdf	18/08/2021 20:39:27	Rodrigo Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_completamente_assinad a.pdf	18/08/2021 17:42:44	Rodrigo Oliveira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO JARDIM, 18 de Janeiro de 2022

Assinado por:

**Alexandra Waleska de Oliveira Aguiar  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Sítio Inhumas, Rodovia Pernambuco 166 KM5  
**Bairro:** Centro **CEP:** 55.150-000  
**UF:** PE **Município:** BELO JARDIM  
**Telefone:** (81)3726-1800 **Fax:** (81)3726-1800 **E-mail:** cepaeb@hotmail.com