



FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL PARA A PESSOA SURDA

Ana Carolina dos Santos Martins

Universidade Federal de São João del-Rei
acarolsm@outlook.com

Ana Roseli Paes dos Santos

Universidade Federal do Tocantins
anaroseli@mai.uft.edu.br

Como citar este artigo?

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Formação docente e as práticas pedagógicas da educação musical especial para a pessoa surda. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 10., 2023, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2023. Tema: Abordagens para um pensamento inclusivo: acessibilidade com equidade na prática musical. p. 41-55. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.

RESUMO

A surdez não é um empecilho para a vivência musical, contudo, há escassez de metodologias específicas e de formação docente que conduzam o ensino e a aprendizagem desses estudantes. Por essa razão, este estudo tem como objetivo refletir sobre os processos educacionais musicais para estudantes surdos, a partir de uma revisão de bibliografia e de um relato de experiência de aulas de música em uma sala de aula mista. As proposições educativas se fundamentam do educador musical Keith Swanwick, especialmente na Teoria da Espiral e no modelo C(L)A(S)P, que propõem um desenvolvimento musical cíclico e ascendente, por meio de atividades de composição, literatura, apreciação e performance. O estudo declara que a música é uma ferramenta interdisciplinar e humanizadora que pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes surdos, que podem vivenciar processos musicais por meio de diferentes meios de propagação do som, como a condução sólida. Ressaltamos a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos estudantes surdos e a necessidade de um vocabulário de música em Libras para facilitar o entendimento dos processos de formação musical. O estudo também destaca o uso de estímulos vibráteis, táteis e visuais para sensibilizar os estudantes surdos para os sons e os elementos musicais. O estudo conclui que é urgente uma Educação Musical Especial que compreenda a cultura surda, a necessidade de uma formação docente especializada e a adoção de práticas inclusivas que garantam o acesso e a participação dos estudantes surdos na experiência musical.

PALAVRAS-CHAVE

educação musical especial; formação de professores; musicalização; Keith Swanwick; surdez.

1 INTRODUÇÃO

A música tem ao longo da história, um papel importante nas proposições educacionais dedicadas a todos os estudantes, contudo, destacamos aqui o seu exercício dedicado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois além de poder conduzir de forma lúdica os seus processos, é uma importante ferramenta interdisciplinar nos mais diversos ambientes educacionais, pois contribui para o desenvolvimento social, integral e humanizador desses indivíduos (LOURO, 2006; BRÉSCIA, 2003).

Historicamente, no Brasil houve uma falta de compreensão pedagógica dedicada a comunidade surda, desde a criação do Instituto Imperial dos Meninos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857. Neste instituto, no passado se trabalhava com o interesse do surdo “superar a surdez”, eles eram proibidos de sinalizarem e eram obrigados a serem oralizados, a fim de desenvolverem uma comunicação fluida (BARBOSA; FIALHO; MACHADO apud VOIVODIC et al., 2004). Destacamos que não há em nós interesse em julgar esses processos, apenas apresentamos como registro histórico. Contudo afirmamos que essa não é a atual prática do INES, hoje o instituto desenvolve um trabalho de referência no espaço da surdez no Brasil.

Ao longo dos anos, nos espaços educacionais, as proposições didático-pedagógicas e as metodologias foram sendo revistas e compreendidas a partir da perspectiva da surdez, as pessoas surdas passaram a ser inseridas nos contextos sociais e reconhecidas com sujeitos independentes, autônomos e capazes de organizar suas relações e ações com a especificidade do não-ouvir.

Na atualidade, é possível notar a ampliação das discussões sobre o tema, visibilidade da pessoa com deficiência nos espaços de ensino e maior compêndio legislativo para a normatização dos processos, sobretudo quando a audição não é um sentido presente. Para este estudo, nos apoiamos na revisão de bibliografia como metodologia para o seu desenvolvimento, cujo objetivo é refletir sobre o ensino e a aprendizagem musicais para estudantes surdos e apontar, através de um relato de experiência, possíveis evidências da necessidade de uma formação docente especializada para atender as mais diversas exigências pedagógico-musical

e metodológicas, a fim de ampliar sua compreensão sobre a possibilidade do manuseio sonoro para esses estudantes.

Ainda que seja um pensamento comum para algumas pessoas, é necessário destacar que a pessoa surda não é incapaz de vivenciar processos musicais por consequência da não audição, pois a música é constituída por sons, e fisicamente, o som é uma onda mecânica longitudinal que se propaga em diferentes meios (LORENZI; CHAIX, 2017), ou seja, por condução sólida, através de um instrumento musical e/ou do seu próprio corpo, ela vibra e se transforma em uma possibilidade real de relação desse sujeito com a música.

Embora ainda exista a necessidade da ampliação de pesquisas sobre o tema: Educação Musical Especial e Surdez, a revisão de bibliografia conduziu diálogo com diversos autores MARTINS; SANTOS, (2022); MATHIAS, (2019); FINCK, (2009); HAGUIARA-CERVELLINI (2003); entre outros, que afirmam os benefícios da música para o desenvolvimento dos estudantes surdos e indicam possibilidades efetivas para a experiência musical da pessoa surda por meio de adaptações metodológicas e construção de processos, que se façam conduzidos por processos vibráteis, táteis e visuais.

Segundo Haguiara-Cervellini (2003), há pelo senso comum, inclusive entre pais, professores e entre os próprios estudantes surdos, a incredulidade quanto à sua real possibilidade de vivenciar e fazer música em sua rotina, principalmente por entenderem que o objetivo da música está direcionado exclusivamente a ser uma organização de sons, por essa razão, “essa impossibilidade é percebida porque há uma sobrevalorização do aspecto auditivo da música” (DUARTE, 2017, p. 11), entretanto,

[...] a despeito de o aparelho auditivo humano ser o principal responsável por captar todas as frequências sonoras audíveis, por não possuir capacidade auditiva de captar os sons, a pessoa surda utiliza como principal meio de comunicação e percepção o sentido da visão. (ARAÚJO, 2018, p. 1).

Dessa forma, na música, isso se faz por meio de experiências multissensoriais.

Devido à escassez metodológica e poucos estudos desenvolvidos na área, especificamente, dedicados para a surdez, o aprender e o ensinar musical que se faz nas aulas, se dá por meio de atividades adaptadas e criadas para a sua

condição de estar no mundo e suas necessidades educacionais específicas (GESSER, 2009). Assim como todo aluno, o estudante surdo requer de nós docentes, processos educacionais que sejam acordados com as suas demandas. Na surdez, não é possível reduzir a música somente ao seu resultado sonoro, ela se faz de muitas formas, inclusive vibrátil, ela é mais que um elemento estético e artístico, ela se faz em um elemento educacional.

Há diversas metodologias propostas por educadores musicais desde a primeira geração que, apesar de não se debruçarem a esse público, indicam possibilidades de serem aplicadas e vivenciadas por estudantes surdos, se adaptadas. Entretanto, para condução clara da nossa discussão, optamos por delimitar essas ponderações tendo por base a pedagogia do educador musical inglês Keith Swanwick. Tal fundamentação se fez no conceito metodológico do modelo C(L)A(S)P, que indica a necessidade e a importância de uma relação educacional musical que se dê por meio da composição, da apreciação e da performance como pilares fundantes para esse aprendizado e ainda ressalta, que é a relação com a literatura musical diversa e com o desenvolvimento das técnicas da teoria musical e das práticas musicais que se efetiva esse saber (SWANWICK, 2003).

2 KEITH SWANWICK: A TEORIA DA ESPIRAL E O MODELO C(L)A(S)P

A obra do educador musical britânico Keith Swanwick, apresenta teorias para os processos de desenvolvimento musical, como a Teoria da Espiral (1988), que conduz um aprendizado musical que compreenda os processos cognitivos, as etapas para a experimentação e diferentes maneiras de ensinar e vivenciar os saberes da Música.

A Teoria da Espiral (SWANWICK, 1994) do desenvolvimento musical propõe que as etapas sejam vivenciadas de forma cíclica e constante, ou seja, que o indivíduo retorne às etapas anteriores para aprofundar e ampliar seu conhecimento musical, podendo algumas vezes, se necessário, revisitar temáticas anteriormente trabalhadas. Além disso, a teoria sugere que as etapas sejam estimuladas por meio

de desafios musicais que provoquem o indivíduo a sair de sua “zona de conforto” e buscar novas soluções e possibilidades musicais.

Keith Swanwick (1994 p. 87) em sua teoria apresenta fases do desenvolvimento musical, correlacionadas com ao fator etário dos estudantes, aqui destacamos:

- Intuição: A fase em que o estudante reproduz sons e gestos musicais sem relação com os seus conceitos, mas executando de forma precisa os parâmetros musicais.

- Imaginação: A fase em que o estudante explora os sons e os gestos musicais de forma lúdica e intuitiva. Neste momento, as possibilidades não são norteadas pelas regras musicais, mas sim, conduzidas pelo manuseio interessado do material sonoro.

- Impressões: A fase em que o estudante se identifica com um estilo ou gênero musical específico e adota seus códigos e convenções. Este espaço é conduzido pelas escolhas e interesses dos estudantes, contudo, se faz norteada pelo professor.

- Jogo: A fase em que o estudante compreende os princípios e as regras que regem a música e utiliza uma linguagem musical para se comunicar. Neste momento, as apropriações musicais vivenciadas e experienciadas em aula, recebem seus nomes e funções, de forma que o fazer musical deixa de ser somente intuitivo e passa a ser também, conduzido pelas regras do fazer musical.

- Assimilação: A fase em que o estudante reconhece a diversidade e a inter-relação entre as diferentes formas e expressões musicais, sendo possível construir de forma intencional, suas relações musicais.

Já o modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979), que foi desenvolvido após a Teoria da Espiral, é uma proposta teórica do ensino de música e se apresenta como acrônimo, de forma que a letra C é abreviação para Composição, que é a atividade de criar música, seja individualmente ou em grupo, utilizando diferentes recursos sonoros, instrumentos, vozes e tecnologias, o que o autor chama de manuseio do material sonoro. O L refere-se a Literatura (Literary Studies - Estudos literários), essa atividade envolve estudar as obras musicais de diferentes épocas, culturas e gêneros, analisando seus aspectos históricos, sociais, estéticos e estruturais, ou seja, todo material de música e sobre música. O A destaca a Apreciação Musical, como uma atividade essencial, pois o ouvir música com atenção, sensibilidade e

criticidade, reconhecendo seus elementos constitutivos, suas características expressivas e seus significados, possibilidade uma maturidade musical e uma ampliação em seu repertório de escolhas a serem vivenciadas. A apreciação musical desenvolve a percepção auditiva, a memória musical, o gosto estético e a capacidade de julgamento dos estudantes, que desatacamos que não se trata de analisar que uma música é boa ou ruim, mas sim a possibilidade de preencher as necessidades, escolhas e desejos musicais dos estudantes. A letra S se apresenta como a Técnica (Skill acquisition - Habilidades), ou seja, adquirir habilidades técnicas para tocar um instrumento musical ou cantar, dominando aspectos como: postura corporal, coordenação motora, afinação, articulação, dinâmica e expressividade. A skill acquisition (ou técnica) aprimora o desempenho musical dos alunos e facilita sua participação nas outras atividades musicais pois adquire-se autonomia em seu fazer. Por fim, a letra P refere-se a Performance: a atividade de executar música ao vivo ou gravada, seja individualmente ou em grupo, interpretando obras musicais de diferentes autores ou próprias. A performance musical envolve a comunicação de emoções, intenções e significados musicais para um público ou para si mesmo.

O modelo apresentado por Keith Swanwick (2003), se dá principalmente, na triangulação do CAP - Composição, Apreciação e Performance – pois, para o educador musical, estas são as bases do processo de ensino e de aprendizagem musical. Contudo, a Educação Musical, se dá especialmente, ao ser fortalecida pelos conteúdos experienciados e vinculados a (L)iteratura de música e sobre música e as (S)kills (traduzido como habilidades), técnicas musicais. O objetivo do modelo é proporcionar uma experiência musical abrangente, significativa e criativa para os estudantes, de forma que os seus interesses, necessidades e potencialidades sejam respeitadas e conduzam o processo.

No Brasil, segundo França e Swanwick (2002), houve a tentativa de renomear seu modelo para (T)EC(L)A, mas tal proposição não é aprovada pelo autor, pois ela fragiliza a proposta original do autor, inicialmente por conta da concepção visual e simétrica alteradas das letras e ainda, pelas traduções de algumas das letras. De forma que a letra T; refere-se unicamente a técnica musical, a letra E; indica execução musical, a letra C; propõe a necessidade do exercício composicional, a letra L; aponta para a relação educacional com a literatura musical e por fim, a letra A; destaca o exercício da apreciação musical. Ainda se algumas dessas palavras

pareçam sinônimas das apontadas no modelo C(L)A(S)P, elas carregam significados aproximados, não exatos ao do autor.

3 O PERFIL DA PESSOA COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

A escola tomou para si a responsabilidade de preparar os educandos para a vida, para agir como um ser social, além de informar e resgatar valores, colaborando no que a família não consegue fazer. Daí, a motivação em propor atividades que despertem habilidades e competências logo no início da educação básica. "Cada criança é única, as formas na qual os problemas de aprendizagem se manifestam está relacionada com a individualidade de quem aprende; portanto, não existem causas únicas, nem tratamentos iguais [...]" (GÓMEZ; TÉRAN, 2018, p. 95). Deparamo-nos com vários desafios que dificultam o trabalho dos professores e retardam o desempenho dos educandos na leitura e escrita, tornando-se um problema a ser enfrentado pelos educadores ou responsáveis. Conhecer e identificar, procurando sanar essas dificuldades, é essencial para que o educando se desenvolva, plenamente.

Necessitamos compreender o contexto escolar que envolve as relações entre a aprendizagem e suas características. Sendo assim, a definição de Dificuldade de aprendizagem (DA), segundo Jardini (2003, p. 27) "engloba um grupo heterogêneo de desordens que se manifesta por meio das dificuldades na aquisição e compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático". As crianças com dificuldades de aprendizagem são as que não conseguem aprender ao mesmo tempo que as demais, apresentando um desempenho mais lento, não necessariamente apresentando necessidades especiais. Portanto, a educação tem que ser inclusiva em todos os sentidos, inclusive para atender às pessoas que apresentam necessidades especiais.

Ainda, para a LDB, Art. 58, a educação especial refere-se à modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). No seu Art. 59, aponta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência: "I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às

suas necessidades;" além de, "III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996).

O processo de ensinar para conseguir bons resultados tem sido um desafio dos professores, pois, muitos estudantes param no quesito ler e escrever corretamente. Muitos estudantes não dominam a leitura e a escrita, têm dificuldade de aprender, ou seja, o educador necessita desenvolver um caminho diferenciado para ensinar estes educandos que apresentam impedimentos em alguns fatores — cognitivo, emocional ou cultural —, comumente conhecidos como: dislexia, disgrafia e transtorno do déficit de atenção. Outros podem estar relacionados ao ambiente familiar desestruturado, ou a condições precárias de vida social e de saúde.

Segundo Smith (2008), precisamos pensar no Distúrbio de Aprendizagem (DA), expressão que geralmente se refere a um grupo heterogêneo de problemas manifestados por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio ou das habilidades matemáticas. Para a autora, os educandos com distúrbios de aprendizagem que não recebem atenção desde o início enfrentam sérios desafios por toda a vida. Os professores precisam ter certeza de que os estudantes estão ativamente envolvidos na aprendizagem, sendo assim, adaptações são necessárias para que esses atores estejam em salas regulares, usufruindo de um planejamento e instruções adicionais, que colaborem para alcançarem seus objetivos.

Para Gómez e Téran, (2018), fatores ambientais interferem diretamente na aprendizagem, uma vez que os pais, tios, avós, irmãos e professores têm a função de ensinar. A pessoa que ensina deve disponibilizar as ferramentas necessárias para se aprender, embora algumas condições influenciam negativamente - classes saturadas, condições físicas inadequadas, ou uso de material inadequado. "Referimo-nos ao uso de programas adequados que levem em consideração as diferentes modalidades de aprendizagem" (GÓMEZ; TÉRAN, 2018, p. 103).

A partir das nossas discussões sobre as dificuldades de aprendizagem, precisamos pensar no ensino de arte no ensino fundamental – anos iniciais, reconhecendo "[...] a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas" (BRASIL, 2018, p. 196). Nesse

contexto, compreendemos que as linguagens artísticas favorecem o trabalho com educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, uma vez que devemos considerar o compromisso aos educandos em desenvolver suas competências e habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento. "O componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais" (BRASIL, 2018, p. 199).

A linguagem musical pode ser desenvolvida a partir do ato de ouvir e apreciar músicas, uma vez que receber esses estímulos sonoros é transformar as percepções, permitindo a inserção de contextos afetivos e até culturais. É necessário que a escola e a família abracem a criança em foco, fornecendo estrutura e recursos para que ela se sinta incluída no processo de aprender. Todos devem agir oferecendo-lhe recursos e apoio para que a mesma se sinta motivada a continuar aprendendo.

4 AULAS DE MÚSICA PARA ESTUDANTES SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O processo musical apresentado aos estudantes surdos, acontece em uma sala de aula mista, com estudantes surdos e D.As (deficiência auditiva), que usam em seu dia a dia o AASI (aparelho de amplificação sonora individual) ou implante coclear e são utentes da Libras. Tais proposições acontecem por meio das aulas de vivência musical, de teoria musical e por meio do instrumento piano, e tem como finalidade oportunizar conhecimentos musicais teóricos e práticos, além de sensibilizar por meio de estímulos vibráteis, táteis e visuais seu gosto pela música, expressividade, percepção dos elementos musicais e sonoros, levando-os a se tornarem sujeitos ativos e autônomos de seus processos musicais, sendo conduzido através de reflexões críticas e ética durante todo processo.

As aulas são individuais e conduzidas na Língua Brasileira de Sinais – Libras, pois entendemos que essa seja a primeira língua (L1) dos estudantes e, faz-se necessário que sua vivência educacional e conduzida comunicacionalmente para potencializar o seu processo de ensino e de aprendizagem, que de certa forma se

potencializa, pois os estudantes participam das aulas com o AASI ou com o implante coclear desligados, pois a relação das alturas dos sons não é fiel, quando feitas por esses meios.

Tal questão avulta a necessidade de repensar o processo formativo dos licenciandos, pois pela Lei nº 10.436/2002, a disciplina de Libras é obrigatória nas licenciaturas e está posta para que os futuros professores tenham condição de conduzir os processos educacionais de forma acessível, a começar por sua comunicação. No entanto, não basta apenas ter noções básicas da língua, para a comunicação, é necessário ter um conhecimento aprofundado da língua e ainda, um vocabulário de música em Libras divulgado e fluido entre a comunidade surda, pois muitas vezes não há sinalização para muitos sons e termos da música que possa dar entendimento nos processos de formação musical. Por mais que se utilize de outros meios vibráteis, táteis e visuais para compreender a música, a L1 também é um canal de aproximação entre o estudante e a música.

Nas práticas musicais alinhadas ao C(L)A(S)P, estimulamos a composição de melodias que usualmente são correlacionadas aos processos teóricos da música, quanto a delimitação de compassos e tempos musicais, inclusive nos utilizamos de partituras não-convencionais, principalmente para os estudante iniciantes, pois entendemos que a relação musical visual colabora com o seu fazer musical, além de sempre estarem apoiadas nos estímulos vibráteis e visuais, através de movimentos corporais "harmonizados" com a melodias compostas.

A apreciação musical se dá pela aproximação com os sons, proposição esta que usualmente não foi feita anteriormente pelo fato do estudante ser surdo. Já o seu reconhecimento sonoro, acontece através das vibrações e da sua correlação com os sinais da Libras. As possibilidades sonoras da música, acontecem sendo apresentadas por processos táteis e visuais, através de figuras, gestos e sinais e pela sensação da peça executada em seu corpo, na maioria das vezes, esse processo acontece com o toque de peças musicais em caixas de som que propiciam a ampliação dessas sensações.

A proposta de performance musical é compreendida pelo Swanwick (2003) como quaisquer proposições musicais que aconteçam com autonomia, intencionalidade e solidez musical, podendo acontecer através do canto, quando os estudantes são surdos ou D. As oralizados, das palmas com precisão rítmica em sua

execução e da execução prática de um instrumento, ou seja, a prática se faz de forma artística, por meio da educação musical.

A relação apontada pelo autor, ainda incluem, para sustentação dessa estrutura de ensino musical, a relação com a Literatura de Música e sobre Música, que acontece em sua maioria através da tradução desse conhecimento para a Libras e com mais ênfase nas possibilidades visuais. Já a Habilidade (que vem do S, de skills) se dá através da Modelação (BANDURRA; AZZI; POLYDORO, 2008, p.120) tal processo se faz, principalmente por meio da observação e da imitação como ponto de partida em nossas aulas, também nos utilizamos dos estímulos visuais, com partituras tradicionais e com escritas não-convencionais e da reprodução tátil dos ritmos das peças trabalhadas, a partir da repetição ajustada se dá a habilidade e o compromisso técnico musical.

Esta é apenas uma experiência entre tantas, com possibilidades reais vivenciadas por nós sobre o fazer, ensinar, aprender e vivenciar a música. No entanto, é imprescindível que aconteça uma formação específica para que o futuro professor compreenda a cultura surda, sua língua e o modo de experimentar os sons pelos indivíduos surdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência educacional proposta nos possibilita a reflexão sobre a urgência de uma Educação Musical Especial, que se faça na perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de compreender o não-ouvir, o sujeito surdo, a necessidade de uma investigação sobre a formação dos futuros educadores musicais e sua práxis educacional direcionadas à pessoa surda.

pois, ela [a música] é importante para a formação de todas as pessoas, pois, como afirma Gainza (1988): a música pode, ao penetrar no homem, romper barreiras de todo tipo, abrir canais de expressão e comunicação e induzir a modificações significativas na mente e corpo (KOELLREUTTER, 1998).

Dessa forma, o fazer musical na docência, a prática do professor, é um processo que se aproxima do exercício artesanal, feita à mão, respeita os tempos, a ética do ofício e vai sendo modelado de acordo com as especificidades de cada

estudante, pois de fato, é preciso refletir como a matéria-prima, se transformará na obra final, ou seja, quais os elementos serão necessários para essa condução educacional? Neste caso específico, quais elementos didático-pedagógicos e metodológicos serão fundamentais para uma aula de música que se aproxime da realidade da pessoa surda de forma eficiente?

Deste modo, destacamos a premência de uma discussão aprofundada sobre os possíveis processos pedagógico-musicais que colaborem e apontem para um fazer docente efetivo, desde a sua formação, que seja conduzido com responsabilidade e ética, equidade e orientado por práticas inclusivas que de fato, incluam e deem acesso a esses estudantes a uma vivência musical efetiva.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. Dispositivo para ensinar música a surdos é premiado no Campus Party Natal. *In: WEBSITE do IFRN. Depoimento*. Natal: IFRN, 2018. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/dispositivo-para-ensinar-musica-a-surdos-e-premiado-na-campus-party-natal> Acesso em: 21 abr. 2023.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, v. 18. n. 2, 2018. p. 01-21. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032018000200598&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 29 set. 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
- DUARTE, Erivan Gonçalves. **Uma ferramenta para a educação musical dos surdos**. 2017. Dissertação (Mestrado Engenharia Elétrica e de Computação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/330995/1/Duarte_ErivanGoncalves_M.pdf Acesso em: 18 abr. 2023.
- FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo**: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. Porto Alegre, 2009. 234 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *In: Em Pauta*, v. 13, n. 21, dezembro/2002.
- GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *In: PAVAN, Alexandre. Entrevista com Hans-Joachim Koellreutter. Revista Mensal do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo*, a. 25, n. 207, jul. 1998.

LORENZI, Antoine; CHAIX, Benjamin. O que é som?. **Cochlea**, 2017. Disponível em: <http://www.cochlea.eu/po/som>. Acesso em: 22 jun. 2023.

LOURO, Viviane. **Educação musical e deficiência**: propostas pedagógicas/Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. São José dos Campos: Ed. Do Autor, 2006.

MATHIAS, Mércia S. Produção acadêmica sobre música e surdez: o que revelam as publicações. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 27, n. 42, p. 71-93, jan./jun. 2019. Disponível em: 30 (abem-submissoes.com.br). Acesso em: 18 jun. 2023.

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Eu ouço música com meu corpo todo e você?. In: ANAIS DO ENCONTRO SOBRE MÚSICA E INCLUSÃO, 9., Rio Grande do Norte. **Anais** [...], 2022. p. 32–43. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi/article/view/85> Acesso em: 28 jun. 2023.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. 1st ed. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Music Mind and Education**. London: Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge**. Intuition analysis and music education. London: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda de Oliveira e Luiz Tatit. São Paulo: Moderna, 2003.