

O ENSINO DE MÚSICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Olívio Crispim de Medeiros¹
Elizaete Gomes Ribeiro²

RESUMO

Este trabalho aborda a temática da educação musical para surdos. Tem por objetivo geral analisar as metodologias de ensino usadas para o ensino de música ao aluno surdo. Como objetivos específicos são elencados: investigar a legislação que trata do ensino de música; investigar as metodologias a serem usadas para o ensino de música ao aluno surdo; identificar a origem da metodologia para ensinar os surdos. Para consubstanciar a investigação, utilizou-se os procedimentos da pesquisa bibliográfica. Para analisar os dados, discutimos a concepção de educação especial que fundamenta as políticas públicas no cerne da conquista de direitos constituídos no século XX. Analisamos as concepções, princípios e fundamentos da legislação que trata da inclusão; discutimos a gênese do ensino à pessoa surda. Problematizamos como o ensino de Música é ministrado, tecendo considerações sobre métodos educacionais. Quanto aos resultados, se conclui que embora a legislação anuncie o processo de inclusão do aluno surdo, as ações indutoras precisam acontecer, pois o que está anunciado em lei necessita ser institucionalizado.

Palavras-chave: Surdez. Música. Ensino. Metodologia.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar tem a função de desenvolver estratégias de aprendizagem e influência mútua social entre os alunos e professores. Um lugar onde o indivíduo como indivíduo histórico-social inicializa sua jornada de conhecimento e construção. Existem obstáculos no caminho, mas é inaceitável que impeçam o desenvolvimento comum da comunidade escolar ou apenas de parte dela. Um aspecto importante de relatar que a falta de acessibilidade ainda é uma das barreiras mais usuais nas instituições de ensino, apesar de ser um problema garantido por lei.

¹ Graduando do Curso de Música Licenciatura da Universidade Estadual – MA, occrispim@gmail.com;

² Professor orientador: Graduada em Formação Pedagógica – Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Bacharel em Administração – Faculdade Atenas Maranhense - FAMA; Especialista em Psicologia da Educação- Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Especialista em Gestão em Saúde-Universidade Federal do Maranhão-UFMA; MBA em Administração de RH-UNITER-PR; elizaetegomes@hotmail.com.

Conforme a aprovação da lei de Diretrizes e bases da educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e da declaração de Salamanca (1994), as escolas brasileiras foram obrigadas a oferecer educação inclusiva em todos os níveis de ensino tanto no ensino público quanto privado. A partir de então, as escolas comuns passaram a receber matrículas de alunos com diferentes tipos de deficiência.

A sociedade antiga entendia que os surdos deveriam ser tratados com misericórdia e compaixão. Além disso, entendia-se que essas pessoas haviam sido punidas pelos deuses e, portanto, deveriam ser sacrificadas, reforçando a crença de que não podiam aprender (GOLDFELD, 2001).

Porém, a partir do século XVI, educadores começaram a trabalhar com surdos, sendo Cardano o primeiro a declarar que surdos podiam ser instruídos (REIS *apud* GOLDFELD, 2001). Pensando nisso, tais educadores desenvolvem métodos para o ensino de surdos. No século XVI, um frade beneditino espanhol ensinou os surdos a falar grego, latim e italiano, enquanto também os fazia estudar os conceitos de Física, Astronomia e a Escrita.

Desta forma, na contemporaneidade, destaca-se que as instituições educacionais devem formular estratégias de combate às desigualdades educacionais, como o acolhimento emocional de alunos e professores na educação bem como um acompanhamento mais próximo dos alunos com deficiência.

No caso dos alunos surdos, esse trabalho se justifica porque as instituições de ensino devem, além de criar um plano de atividades para o desenvolvimento dos surdos, buscar instrumentos adaptados para atender às demandas, tanto na parte pedagógica quanto no uso linguístico e cultural.

Para tanto, esse trabalho tem o objetivo geral de analisar as metodologias de ensino usadas para o ensino de música ao aluno surdo. Como objetivos específicos são elencados: investigar a legislação que trata do ensino de música; investigar as metodologias a serem usadas para o ensino de música ao aluno surdo; identificar a origem da metodologia para ensinar os surdos, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos que implicam na descrição de que tipo de métodos foram aplicados para realizar a pesquisa. Segundo Oliveira (2011, p. 7), “a metodologia literalmente refere-se ao estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas”.

Como parte do processo de pesquisa, esta foi de caráter documental-bibliográfico, cujo objetivo foi catalogar os pressupostos teóricos e indicar os percursos empíricos percorridos. Devido à inexpressiva existência de métodos e materiais que possam ser aplicados no ensino de música em escolas de turmas mistas (compostas por alunos ouvintes e surdos), somada à dificuldade da formação de professores de música para isso, foi feita revisão bibliográfica em livros, artigos, teses, dissertações e legislações pertinentes, para que a partir daí fosse possível mesclar as ideias de diferentes autores, de forma a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO DE MÚSICA

Em 2016, a educação musical tornou-se obrigatória em todas as escolas devido à aprovação da lei nº. 13.278/16 que modifica o parágrafo 6º do art. 26 da lei n. 9.394/94, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A música, na educação escolar deve ser entendida antes de tudo como uma prática social, pois, segundo Lourenço (2012, p. 114), “nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que cuida dele”. Ou seja, o significado musical é estabelecido socialmente e vinculado a fatores simbólicos como gostos, tendências e estilos de vida.

Conforme Lima; Alves (2013), considerando a presença crescente, nas escolas comuns, de pessoas com deficiência, principalmente surdos, e em consonância com a trajetória histórica do processo de inclusão com seus entraves e conquistas, bem como a trajetória da educação musical no cenário educacional e, em particular, nas escolas municipais de Balsas / MA, nos deparamos com uma realidade contrastante e desafiadora em um primeiro momento, que é desenvolver o trabalho pedagógico em classe regular, com alunos ouvintes e não ouvintes, a partir do ensino de Música. São abordagens pedagógicas ainda muito incipientes que subvencionavam uma ação educativa neste componente curricular capaz de favorecer a musicalização de crianças não ouvintes, pois buscamos superar o arraigado equívoco de que a Música é inacessível aos surdos.

Em termos de educação inclusiva, as pessoas com deficiência “são cidadãos como todos os outros, independentemente das limitações portanto, têm os mesmos direitos e oportunidades que a sociedade oferece” (LOURENÇO, 2012). Porém, para isso é necessário um espaço educacional adequado, preparado para oferecer a esses alunos condições que favoreçam seu desenvolvimento sociocognitivo.

Condições que vão desde uma estrutura institucional adequada, profissionais qualificados e capacitados, até um quadro curricular que ofereça a todos os envolvidos no processo educativo e oportunidades de aprender sem exclusão, permitindo-lhes fazer, apreciar e refletir, sendo estes, princípios norteadores do ensino e aprendizagem (PENNA, 2010) em música. Para que haja aprendizagem é preciso comunicação, e para isso a proposta bilíngue de educação de surdos preconiza o ensino baseado na língua Brasileira de sinais - LIBRAS - para incluir a pessoa com deficiência auditiva, o que é mais que uma necessidade e um direito do aluno surdo (QUADROS; STUMPF, 2009). A esse respeito, Quadros (2008) acrescenta:

Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil (QUADROS, 2008, p. 54).

A língua de sinais permite que pessoas surdas acessem e usem os conceitos que permeiam sua comunidade para moldar seu pensamento, comportamento e visão de mundo. Segundo Lourenço (2012), a língua portuguesa fortalece as estruturas linguísticas e permite maior acesso à comunicação.

Diante do contexto apresentado, o que realmente nos preocupa é a carência de produção epistemológica que aborde o tema Educação musical e surdez, na perspectiva de uma proposta bilíngue, no uso da primeira língua do surdo, para seu conhecimento, seu desenvolvimento.

O tema música e surdez, se o olharmos superficialmente, é repleto de inúmeros debates, pois “a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som” (PENNA, 2012, p. 24), logo detectamos que a música não tem relação direta com a surdez. Segundo Quadros (2004, p. 10), “a surdez é uma diminuição da acuidade e da percepção auditiva, que é difícil adquirir a linguagem oral de forma natural”. Então, obviamente essa conexão é impossível porque os surdos não escutam (SCHAFER, 1991).

O preconceito em relação à aceitação de surdos como participantes de experiências musicais é muito forte, mesmo em um momento em que as pessoas com deficiência são valorizadas. Esse preconceito ainda existe, pois há pessoas que, por falta de conhecimento sobre o assunto não acreditam nessa possibilidade, subestimando o surdo e considerando-o incapaz de aprender a cantar e/ou tocar algum instrumento musical (SOBREIRO, 2016).

Esse tema também é abordado por Griebeler (2015, p. 97), quando relata que “em um momento em que cada vez mais fala-se em inclusão, os surdos parecem, muitas vezes,

deixados de lado quando o assunto é música, por acreditar-se na incapacidade dos mesmos de participarem de atividades musicais”. Segundo Kuntze (2014), esse viés emerge porque a sociedade vê os surdos como estigmatizados por participar de atividades relacionadas à música.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sociedade antiga compreendia que os surdos deviam ser tratados com piedade e compaixão. Outrossim, havia o entendimento de que essas pessoas eram castigadas pelos deuses, portanto deviam ser abandonadas ou sacrificadas, reforçando a crença de que não poderiam ser educadas (GOLDFELD, 2001).

Contudo, a partir do século XVI educadores começam a trabalhar com surdos, sendo Cardano o primeiro a afirmar que o surdo poderia ser instruído (REIS *apud* GOLDFELD, 2001). Nesse sentido, tais educadores criam metodologias para ensinar os surdos. Algumas metodologias se baseiam na linguagem oral, outras na linguagem de sinais ou em códigos visuais. Durante o século XVI, um monge beneditino espanhol ensinou surdos a falar grego, latim e italiano, além de fazê-los estudar os conceitos de Física, Astronomia, escrita e oralização.

No ano de 1620, século XVII, na Espanha, Juan Martins Pablo Bonet publicou um livro sobre a invenção do alfabeto manual. Ainda no século XVII, ano 1644, Bulwer publica o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais, afirmando que esta é capaz de expressar conceitos similares à língua oral. No século XVIII, na França, o Abade Charles Michel de L’Epée cria os Sinais Metódicos, combinando a língua de sinais com a gramática sinalizada francesa (GOLDFELD, 2001).

O Abade acreditava que todos os surdos deveriam ter acesso à educação pública. Em 1750, na Alemanha, se criam as noções de uma educacional de base oral. Muitas discussões fundamentaram a aprendizagem para o aluno surdo no decorrer dos séculos. No Brasil percebe-se que a Linguagem Brasileira de Sinais - Libras fundamenta o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo e mudo. Deve se respaldar ao estudante surdo que ele aprenda português e Libras (GOLDFELD, 2001).

Nesse sentido a Lei nº 13.146/2015 - Capítulo IV – Art. 27 e 28 IV, afirma que o surdo terá a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, p. 7). O bilinguismo estimula a aprendizagem da língua de sinais

pelo surdo. A língua de sinal é adquirida mais rapidamente que a língua oral, e o sistema conceitual da criança formado de início através das LIBRAS. É primordial que o estudante aprenda os dois sistemas conceituais, a de sinais e a oral, não criando sinônimos entre as duas línguas (GOLDFELD, 2001).

A Libras é considerada a língua natural dos surdos, sendo a língua portuguesa considerada como uma segunda língua. Sendo reconhecida pela Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002, essa língua funciona como meio de comunicação recorrente nas comunidades surdas do Brasil. A história da educação de surdos deu início desde a época do império onde o professor francês Eduard Huet fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES na cidade de Rio de Janeiro, local onde os alunos estudavam através de sinais e a partir da escrita Portuguesa.

A língua de sinais só passou a ser então sistematizada com base nos sinais usados pelas comunidades surdas de cada país. Assim como a Língua Portuguesa, a Língua de Sinais também obedece a uma gramática própria com níveis linguísticos correspondentes aos das línguas orais auditivas. Nesse sentido, o alfabeto da Língua de Sinais é formado por diferentes imagens das mãos representando a letra do alfabeto, conforme se observa na imagem abaixo 1.



Fonte: <https://escritadesinais.wordpress.com/>.

Neste contexto, a função do professor é a de refletir sua prática, operacionalizando procedimentos e aplicando instrumentos que viabilizem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Com isso o educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um

caminho para os alunos, mas, também é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive, conscientizando-se do seu papel dentro dela. É saber aceitar o outro com suas deficiências e qualidades. É compreender que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a uma deficiência.

Assim, o professor precisa diagnosticar as dificuldades que estão interferindo no processo de ensino e aprendizagem, procurando formas de motivar o aluno a sentir prazer neste processo. No entanto, existe uma relação intrínseca entre o ensino e a aprendizagem. Não há ensino se não há aprendizagem, e com isso para se ter ensino e aprendizagem é preciso uma comunhão de propósitos e identificação de objetivos entre o professor e o aluno em um constante equilíbrio.

Essa mesma Lei afirma que, para o estudante da educação básica, incluindo os alunos. Essa mesma Lei afirma que, para o estudante da educação básica, incluindo os alunos. surdos que cursam o ensino médio se devem adotar métodos individualizados e coletivos de aprendizagem, cujo objetivo é maximizar o desenvolvimento acadêmico e também social do aluno surdo. Ademais, que na escola se devem desenvolver pesquisas direcionadas para a criação de novos métodos e técnicas pedagógicas, além de materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva para otimizar a aprendizagem do aluno surdo.

O surdo faz jus ao direito de receber um atendimento educacional especializado. Para tanto, a escola deve adotar medidas, objetivando favorecer o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais e vocacionais, adotando práticas pedagógicas que incluam o aluno surdo para que lhe seja oportunizado um ensino em igualdade de oportunidades com os demais estudantes, tendo acesso a jogos, atividades recreativas, como esportivas e de lazer.

Existe o direito conquistado em Lei de disponibilizar um profissional específico que acompanha e faz atendimento individualizado em tempo integral a estes alunos para garantir as condições necessárias para sua aprendizagem. Mas a grande maioria das escolas, ao receber esses alunos não os inclui verdadeiramente no processo de ensino e aprendizagem e com isso acontece à exclusão.

No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem aproximadamente 45.606.048 pessoas vivem com algum tipo de deficiência visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Nesse contexto, 23,9 % da população total, 26,5 % são mulheres e 21,2 % são homens. Entre a pessoas com deficiência, 18,6 % são visuais, 5,10 % auditivos, 7 % motores e 1,4 % mentais ou intelectuais (IBGE, 2015).

O sujeito surdo apreende o mundo pelo viés gestual-cultural, quando apreende os acontecimentos que o cercam por meio da experiência visual. Segundo Lourenço (2012), a

cultura surda não é universal. Mesmo fazendo parte dela, existem diferenças em que, mesmo dentro de uma mesma comunidade, os surdos não são iguais entre si; existindo diferentes grupos que se formam a partir do uso da linguagem definindo assim identidades. No entanto, apesar dessas diferenças a língua de sinais também é uma das principais características da cultura surda.

Com base nesses entendimentos, cabe tentar entender e compreender como os surdos se relacionam com o meio em que vivem e sua relação com a música, identificando a visão de futuro da comunidade surda a esse respeito. Sá (2002) sugere que pensar o surdo apenas na perspectiva da surdez não refletirá a realidade da comunidade pois os surdos diferem entre si, assim como em suas vivências familiares, sociais e, sobretudo, culturais, tendo implicações em seu relacionamento com a música. Consequentemente, a percepção da música varia individualmente.

Os professores precisam refletir, repensar, rever, analisar seu papel em termos de inclusão e buscar métodos, recursos, alternativas e adaptações para incluir as pessoas com deficiência na educação musical. É preciso encontrar estratégias de saber e agir que contemplem a diversidade de formação que a escola considera (gênero, raça, valores, religião, processo de aprendizagem, estrutura familiar, enfim, tudo que o aluno carrega consigo).

Explica Joly (2003) que o professor precisa investigar e conhecer o público com o qual está trabalhando seus conteúdos. Uma forma é estabelecer um diálogo com os alunos, seus pais, os facilitadores, mas nenhuma observação será mais efetiva do que sua interação baseada na integração social, em uma relação de troca em que cada aluno é considerado único.

Kuntze, (2014) aponta algumas dificuldades em incluir os alunos surdos na educação básica no Brasil, onde essas dificuldades se devem à falta de recursos educacionais, de preparo dos professores, falta de formação especial em música, ausência de conhecimento da comunidade surda e falta de conhecimento de música. Falta de proficiência musical entre Professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e falta de habilitação em música dos tradutores e intérpretes de Libras (TILS).

Haja visto que existe um distanciamento entre teoria e prática, mesmo com políticas públicas que garantam práticas inclusivas para alunos com deficiência na educação básica. Consequentemente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas musicais que contemplem essa realidade, bem como o desenvolvimento de pesquisas é importante para fortalecer e consolidar essas práticas, contribuindo para um ensino efetivo de música inclusiva nas escolas.

Tentativas de superar esses desafios emergiram a partir de estratégias educacionais para pensar o que constitui uma legislação para a inclusão e o ensino de música nas escolas. Na legislação de inclusão escolar constatou-se que nas aulas de Música para pessoas surdas se deve considerar sua cultura, ou seja, os conteúdos musicais devem ser transferidos em sua língua materna pelo intérprete.

Assim, a experiência mostra a necessidade de maior prática no uso de Libras não apenas para os graduandos em música, mas para todos os pós-graduandos. Acredita-se que aprendê-la em uma disciplina de apenas 45 horas, conforme determina a legislação para os cursos de graduação, seja uma situação limitante e reducionista. Uma possível estratégia para ampliar o relacionamento com Libras seria rever políticas públicas que garantam o aprendizado no ensino fundamental, por ser a segunda língua oficial do Brasil, criando uma oportunidade de se relacionar com ela.

Nessa perspectiva, cabe aos órgãos municipais de ensino, por meio do Ministério da Educação oferecer capacitação continuada aos professores sobre o uso da Libras, formando professores ouvintes bilíngues, proporcionando mais experiência e, conseqüentemente, seu domínio. Ainda que a escola investigada disponha de intérprete, não o torna suficiente para toda a comunidade escolar.

Sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino, o planejamento deve levar em consideração a diversidade existente na sala. Esse é o primeiro passo para se pensar a inclusão, na qual a questão cultural deve ser priorizada. A partir desse entendimento, é possível desenvolver atividades e recursos específicos, como o uso de elementos como a vibração, a questão visual e a própria comunicação. Assim, dois fatores deverão ser considerados importantes pela equipe: a questão visual e vibratória, ao utilizar a percussão corporal que permitissem aos alunos sentir o ritmo, sendo possível usar copos. O uso de diferentes cores também possibilitou a compreensão de alguns conteúdos musicais.

Finck (2009) destaca a pouca importância dada às crianças surdas seja em escolas regulares ou em programas e ambientes específicos de ensino de música. Nesse contexto, de acordo com Haguiera-Cervellini (2003), a maioria dos programas de educação para surdos considera conteúdos específicos para o aproveitamento dos resíduos auditivos e o desenvolvimento da função auditiva desses sujeitos, mas a música não tem ocupado lugar de destaque nesses programas.

Kuntze (2014, p. 90) observou que “o fato de outras pessoas – geralmente ouvintes – menosprezarem o potencial musical dos surdos ou desacreditarem de sua capacidade, acaba

muitas vezes gerando indignação” entre os surdos. E tal indignação acaba sendo um reflexo dos preconceitos que essas pessoas enfrentam.

Sobre esse viés, Griebeler (2015, p. 77) descreve que “muitas vezes as pessoas surdas são deixadas à margem dos processos educativo-musicais, porque [alguns] profissionais atuantes neste contexto acreditam ser impossível que pessoas com estas características participem de tais atividades”.

Griebeler (2015) também acrescenta que a possibilidade de contato dos surdos com a música é repleta de oposições. Isso porque os membros da comunidade surda muitas vezes acreditam que a introdução da música na vida cotidiana das pessoas surdas é uma forma de cultura de escuta compulsiva.

E, segundo Finck (2009), embora existam relatos da prática de atividades musicais por surdos, para a grande maioria dessas pessoas, a música ainda é percebida como uma arte à qual não podem ter acesso, pois é um fenômeno que deve ser experienciado de ouvido. A autora Haguiera-Cervellini (2003) afirma que essa barreira entre os surdos e a música ainda existe, devido à forte influência obscurecedora das representações existentes, que incitam não apenas os ouvintes mas também os próprios surdos a pensar sobre o assunto de uma maneira diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a diversidade existente na sala de aula, seja ela de gênero, raça, valores, religião, processos de aprendizagem, estruturas familiares, é o primeiro passo para pensar a educação inclusiva. Conseqüentemente, a inclusão deve estar ligada à capacidade de ver os atributos de outras pessoas. Assim, essa tarefa não está relacionada apenas aos alunos surdos, mas também a considerar essas características, que sinalizam a necessidade de desenvolver estratégias educacionais específicas.

Quando se trata da inclusão de alunos surdos nas aulas de música, o desafio permeia as formas como se estabelece a comunicação e a conscientização da cultura surda. Na revisão de literatura realizada até o momento, notou-se que existem metodologias para trabalhar com alunos surdos nas aulas de música.

Isso permite combater o paradigma de que é impossível estabelecer uma relação entre música e surdez. Quantitativamente, porém, os artefatos encontrados ainda são pouco representados, e alguns deles não foram descritos com grande profundidade. Assim, é preciso ampliar as pesquisas realizadas e fazer essa revisão tanto das avaliações de experiências

quanto dos levantamentos já realizados a fim de sistematizar, ou melhor, registrar as práticas pedagógicas já praticadas na inclusão de surdos nas aulas de música na escola.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 06 Mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, nº 9.394/96.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

FINCK, R. **Formação de professores de música para o contexto inclusivo**: perspectivas de graduandos na preparação para atuar com alunos com deficiência. XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Em Música. Anais. *Vitória*, 2015.

FINCK, R. **Ensinando Música ao aluno surdo**: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

FINCK, Regina. **Vendo, sentindo e tocando**: processos de musicalização de crianças surdas. *ORFEU*, v. 2, n. 2, p. 114-132, 2017.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança surda**. Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GRIEBELER, Wilson Robson. **Educação musical e surdez**: cenas inclusivas. Florianópolis, 2015. 111f. Dissertação (Mestrado em música), Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Site institucional. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Música e educação especial**: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 28, nº 2, 2003. Disponível em: <http://educasound.blogspot.com.br>. Acesso em: 10 maio. 2023.

KUNTZE, V. L. **A relação do surdo com a música**: representações sociais. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad; MEIRELES, Antônio Rauf Alves Di Carli; MENDONÇA, Suelene Regina Donola. **Identidade, cultura e língua de sinais**: o mundo do Surdo. In: Libras – Língua Brasileira de Sinais. Taubaté: Unitau, 2012.

LIMA, Gueidson Pessoa de; ALVES, Jeferson Fernandes. **Ensino de música e surdez**: um diálogo emergente na escola de ensino fundamental na cidade de Natal/RN. VIII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X 3472. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PONTE, João Pedro. **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema, vol.19 n. 25, p. 105- 132, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; e STUMPF, Marianne Rossi (Organizadoras). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da UFAM, 2002.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SOBREIRO, Andrea Peliccioni. **Compreensão musical de adolescentes surdos**: um estudo exploratório. Horizonte, 2016. 122f. Dissertação (Mestrado em música) Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SKLIAR, Carlos. **A educação para surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças**: desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1998.

SÁ, Nídia Regina. **Os surdos, a música e a educação**. In: Revista eletrônica da FACED. v. 2, n. 5. Manaus, 2008.