

Música e surdez: já ouviu falar sobre isso?

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO EM SIMPÓSIO

SIMPÓSIO: ST 3 - Educação Musical Especial em contextos diversificados

Nome do/a primeiro/a autor/a

Instituição

E-mail

Nome do/a segundo/a autor/a

Instituição

E-mail

Resumo. Esta pesquisa analisa as proposições metodológicas de Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály e Carl Orff na perspectiva de uma estudante de música surda, tendo como objetivo compreender a viabilidade de sua utilização na educação musical para indivíduos com perda auditiva parcial e/ou total. O caminho metodológico utilizado foi a autobiografia, como possibilidade de desvelar e revelar uma experiência de ensino e aprendizagem da música. Os resultados evidenciaram que as metodologias dos educadores da primeira geração mostram-se plausíveis para a educação musical de pessoas com quaisquer graus de surdez, uma vez que são baseadas em abordagens multissensoriais, não dependendo exclusivamente da audição. Além disso, a partir de estudos na área da física, comprovou-se que o som é vibração, logo, o estudante surdo tem possibilidade de sentir a música. Com isso, conclui-se que a utilização dessas metodologias, aliadas a estratégias específicas como recursos visuais e vibráteis, podem promover o desenvolvimento desses indivíduos na música e a inclusão desses estudantes no contexto da educação musical.

Palavras-chave. Música e Surdez, Estudante Surdo, Metodologias Musicais, Autobiografia, Educação Musical Especial.

Title. Music and Deafness: Have You Ever Heard About It?

Abstract. This research analyzes the methodological propositions of Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály and Carl Orff from the perspective of a deaf music student, aiming to understand the viability of its use in music education for individuals with partial and/or total hearing loss. The methodological path used was the autobiography, as this conduction showed that such methodologies of the first generation educators are plausible for the music education of people with any degree of deafness, since they are based on multisensory approaches, not depending exclusively on hearing. Furthermore, based on studies in the area of physics, it has been proven that sound is vibration, so deaf students are able to feel the music. With this, it is concluded that using these methodologies, combined with specific strategies such as visual and vibrating resources, can promote the development of these individuals in music and the inclusion of these students in the context of music education.

Keywords. Music and deafness, Deaf Student, Musical Methodologies, Autobiography, Special Musical Education.

Introdução

Os surdos por muito tempo foram percebidos como sujeitos sem direitos. Ao longo da história foram notados como seres estranhos, deuses, tratados como escravos, bobos da corte e como um ser incapaz. Na idade moderna a história começou a ter um rumo diferente quando o médico e filósofo Girolamo Cardano afirmou que segundo Strobel (2009, p. 19) “... a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo.” A partir daí, famílias nobres começaram a providenciar para que seus filhos surdos fossem ensinados a falar e a ler com o intuito de que esses recebessem os seus títulos e herança. Por causa disso, surgiram diversos educadores, com metodologias voltadas ao público surdo.

No Brasil, a história da educação dos surdos inicia-se, quando D. Pedro II convidou o professor francês Édouard Huet, que era surdo, para auxiliar na educação dos surdos brasileiros. Em 26 de setembro de 1857, através da Lei nº 839, surgiu a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Nessa época, ocorria a separação dos estudantes com deficiência dos demais. Conforme Martins e Santos (2022, p. 33), ao serem encaminhados para instituições como essa, os estudantes surdos “eram retirados da proximidade de suas famílias e de seus amigos e passavam a viver, integralmente, dentro dessas instituições, que eram transformados em internatos, locais de trabalho e ambiente de convívio social.”

Vale ressaltar que, durante o texto será utilizada a terminologia "pessoa com deficiência", pois, uma pessoa não é deficiente ou porta uma deficiência, ela não carrega a deficiência, ela tem uma deficiência, de acordo com Viviane Louro (2013, p. 2). Assim, vale destacar qual a terminologia adequada para nos referirmos ao sujeito-foco do nosso estudo: surdo, pessoa surda e pessoa com deficiência auditiva (SASSAKI, 2003, p. 12-16).

No cenário atual, a temática da inclusão tem ganhado cada vez mais destaque na sociedade. Enquanto no ano de 1857 os estudantes com surdez eram separados dos demais, hoje em dia, de acordo com dados do Ministério da Educação (2018), o número de estudantes surdos incluídos na educação básica no Brasil chega a 21.987. Esse crescimento se deve, em parte, à Lei 13.146/15 que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Como consequência, torna-se cada vez mais comum que professores de música da educação básica se deparem com a presença de estudantes

surdos. Situação que se agrava quando observamos que esses professores não têm preparação específica para lidar com essa circunstância.

Diante dessa responsabilidade, torna-se evidente a necessidade de disponibilizar materiais de apoio adequados e formação específica para que os professores que ensinam música, possam orientar os indivíduos surdos de forma eficiente, promovendo qualidade e respeito no processo de ensino.

A surdez pode se apresentar de forma parcial ou total, de grau leve, moderado, severa ou profundo. O surdo com surdez parcial é aquele que tem algum grau de surdez, ele pode ouvir com a utilização de aparelhos auditivos e/ou implante coclear o que o difere da surdez total, que não possui percepção alguma dos sons por meio da audição.

De acordo com o contexto social, econômico, político e cultural em que esses indivíduos estão inseridos e/ou de acordo com sua escolha, eles podem usar ou não aparelhos auditivos e/ou implante coclear ou fazer leitura labial.

Chamamos de surdos sinalizantes aqueles que utilizam a LIBRAS (língua de sinais reconhecida como meio de comunicação e expressão dos surdos pela Lei nº 10.436/02) para sua comunicação e surdos oralizados, aqueles que aprenderam a língua oral do país, no Brasil, o português. Dentro do recorte de surdos oralizados, também temos os surdos bilíngues que são aqueles que dominam as duas línguas e as utilizam no seu cotidiano. É imprescindível salientar que, alguns surdos não valem-se da LIBRAS, apenas fazem uso do suporte de próteses auditivas e/ou leitura labial.

Quando refletimos sobre os aspectos musicais associados à pessoa surda, pelo senso comum, há uma impossibilidade dessa relação pela condição do não ouvir, mas o cérebro da pessoa surda estabelece uma relação diferente com o som, ou seja, ela pode ser apreciada por meios e formas diferentes.

Partimos da compreensão de que o som é produzido por uma ação física (RUI; STEFFANI, 2007), por meio de uma onda mecânica, que se move e pode “afetar” o indivíduo surdo por meio de estímulos vibráteis, táteis e vibrotáteis (MARTINS; SANTOS, 2022, p. 36), ou seja, de maneiras variadas, e para além desse processo é preciso compreender como o cérebro da pessoa surda decodifica tais informações para que o sujeito possa usufruir de uma vivência musical.

Caminhos metodológicos

A escolha metodológica da pesquisa, se deu pelo viés autobiográfico, pois tem como fontes as próprias narrações biografias de seus autores, segundo Passeggi (2011). Dessa forma, conforme Souza (2006, p. 29) se apresenta tanto como um método, por estar relacionado com uma ampla fundamentação teórica, tanto como técnica, por se fazer pertinente em vários contextos. Há pertinência nessa análise no campo socioeducacional, pois ressalta a voz dos protagonistas das histórias e apresentam suas singularidades, e ainda, reforçam os aspectos científicos da realidade e de viabilidade. O que de fato, corrobora com as necessidades de discussões e reflexões propostas nesta pesquisa, pois as narrativas autobiográficas “por um lado, elas participam da interpretação e construção de significados sobre uma situação e por outro, dão sentido à sua própria performance” como salienta González (2017, p. 429).

Música e silêncio: propostas dos educadores musicais

Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály e Carl Orff fazem parte da primeira geração de pedagogos musicais. Eles são reconhecidos por suas contribuições para a área da educação musical e, embora existam outros pensadores da primeira geração, esses três foram selecionados devido às características de seus pensamentos, filosofias e metodologias e às possibilidades educacionais que elas oferecem de aprendizagem musical aos surdos.

Jaques-Dalcroze considerava o corpo fundamental para o desenvolvimento da consciência rítmica. Ele valorizava muito a relação entre música e movimento. Nesse sentido, a euritmia torna-se um dos pilares de sua metodologia. A palavra “Euritmia significa literalmente “bom ritmo” (de eu = bom, rhythm = fluxo, rio ou movimento). A Euritmia de Dalcroze estuda todos os elementos da música através do movimento [...]” (GOULART; FERNANDES, 2000, p. 6). Ela “pode ser definida como o treinamento rítmico musical através do corpo ou a educação do corpo para resolver problemas rítmicos musicais.” (FERNANDES, 2010, p. 82). Logo, entende-se a euritmia em Dalcroze como peça fundamental para o desenvolvimento musical.

Por pensar esse movimento como algo orgânico, inerente ao ser humano, “o trabalho de Dalcroze se inicia com movimentos naturais e aos poucos, aos alunos vão se expandindo, se explorando, se descobrindo e adquirindo um grande vocabulário de movimentos, abrangendo todas as partes do corpo.” (MOREIRA, 2003, p. 15). Moreira (2003) diz em sua dissertação de mestrado que, na euritmia, os movimentos não são pré-estabelecidos. Os estudantes, de maneira

espontânea, criam-nos durante a aula. Dentro desse conceito, os professores demonstram “valorizar as manifestações gestuais e não-verbais, onde os alunos põem em prática os conceitos vivenciados nas aulas.” (MOREIRA, 2003, p. 16).

Portanto, a Eurytmia exerce uma função significativa dentro da metodologia dalcroziana. Ela desenvolve tanto a capacidade motora de quem a utiliza, quanto a criatividade. Vale ressaltar que, por servir-se de movimento, esse conceito torna-se viável na educação musical para surdos, por conta de sua concepção corporal. O que faz com que a pessoa com deficiência auditiva compreenda a música de forma mais ampla e integrada.

Quanto ao Kodály, ele tinha para si que a música deveria fazer parte da vivência escolar de todos os indivíduos (SILVA, 2012). De acordo com Walênia Marília Silva (2012), ele valorizava a música regional e seu aspecto social. Dessa forma, entende-se que a música, conforme a filosofia Kodály, é moldada e adaptada a partir do núcleo social do qual advém. Segundo as reflexões da pedagoga (2012), “cabe aos educadores musicais brasileiros, encontrarem rimas, jogos, brincadeiras e canções que representem a tradição musical brasileira e que possam ser utilizados como material de ensino adaptados à pedagogia Kodály [...]” (SILVA, 2012, p. 59). À vista disso, compreende-se que, ao utilizar a pedagogia Kodály, o educador deve adaptar seus materiais de acordo com a vivência e a cultura de seus educandos. Kodály foi capaz de adaptar seu pensamento pedagógico como possibilidade para atingir a todos os estudantes com metodologias diferenciadas.

Já Carl Orff, como Melita Bona (2012) afirma, propõe que o tocar um instrumento seja priorizado e venha antes da consciência estrutural da música e o aprendizado da música ocorra por meio do fazer. As ideias pedagógicas de Carl Orff, conforme a autora (2012), eram baseadas em música, movimento e linguagem. No campo da linguagem, trabalham-se padrões rítmicos com os nomes próprios, as rimas, as canções infantis e os poemas. No início, o ritmo é trabalhado acompanhando as melodias propostas pelo professor, a entoação da fala e cantos criados pelas crianças. Já no quesito movimento, os estudos ocorrem “embasados nas brincadeiras de roda e danças folclóricas de diferentes países. As atividades com movimento propiciam experiências corpóreas de espaço e tempo, individuais e grupais, com diferentes dinâmicas [...]” (BONA, 2012, p. 141).

Esses pedagogos valorizam o movimento e o sentir a música a partir do corpo, como ferramenta essencial do ensino e reconhecem que essa arte é uma experiência multissensorial, enfatizando a importância de envolver o corpo e os sentidos na apreciação e no fazer musical.

Para eles, a ênfase no ensino deve ser por meio da prática ativa e da experiência. Pois, eles acreditam que o ensino se torna melhor quando os estudantes estão envolvidos diretamente, participando ativamente da criação musical e experimentando os elementos musicais em primeira mão.

Além disso, eles compartilham o reconhecimento da importância das tradições musicais locais como base para o ensino e acreditam que o contato com a música de sua própria cultura promove um senso de identidade e conexão com a comunidade. Essas características em comum tornaram Dalcroze, Kodály e Orff autores relevantes para a pesquisa sobre educação musical para surdos, pois suas abordagens pedagógicas abrangem os elementos essenciais necessários para envolver e proporcionar uma experiência musical enriquecedora aos estudantes surdos.

Tocando vibrações

A fim de potencializar nossa discussão sobre a possibilidade de vivência musical, iremos relatar a experiência de uma estudante surda, uma das autoras deste texto.

Nascida no interior da Bahia, ouvinte, assim como toda a sua família. Desenvolveu a sua relação com a música através das práticas eclesiais diárias e também por meio de aulas de violão. Porém, em 2012, começou a ter uma sequência de otites recorrentes. Foram realizadas várias tentativas de combater as infecções, que causaram uma perda auditiva gradativa e também um zumbido alto e forte nos ouvidos. Em janeiro de 2013, enquanto assistia televisão, percebeu que o som ficava cada vez mais distante e incompreensível. Ao chamar a sua mãe para questionar o que estava acontecendo, não teve um retorno, então percebeu que não estava ouvindo.

No mesmo dia foram em busca de tratamentos, ainda sim, foi em vão, pois a situação já havia se tornado irreversível. Por fim, recebeu o seu diagnóstico: perda auditiva neurossensorial bilateral profunda. Desde então, Eloá¹ passou a ser uma pessoa surda.

A partir da sua nova realidade, teve a sua vivência escolar e musical modificadas. Foi afastada do ambiente escolar por não ter profissionais que pudessem atendê-la de acordo com a nova demanda, assim como, excluída suas das aulas de violão e envolvimento com o meio musical interrompidos por entenderem que música e surdez eram opostas.

¹ Nome fictício.

Ao longo dos anos, seu interesse pela música não cessou, mas não teve êxito em sua procura por aulas de música, pois os professores propuseram aulas seguindo as condutas metodológicas tradicionais, ou seja, valorizando unicamente a relação sonora do fazer musical, o que é impossível para uma pessoa surda. Em 2021, reiniciou os estudos musicais, com aulas de piano, com uma professora que em suas aulas buscou, através das metodologias e material pedagógico-musical, práticas que oferecessem possibilidades no aspecto da aprendizagem. A prioridade nas aulas era oferecer experiências mais sensoriais, por meio das possibilidades vibráteis, que eram conseguidas através dos estímulos visuais e movimentos corporais. Nesse sentido, as aulas foram organizadas para acontecer com o piano sobre um tablado de madeira, a estudante ficava descalça e com os pés abaixo do piano, essas adaptações são feitas visando o favorecimento do processo vibrátil (MARTINS; SANTOS, 2022, p. 38).

A reprodução viso-gestual e tátil oportunizou uma consciência rítmica de forma que todos os movimentos, em conformidade com Dalcroze (FONTERRADA, 2008, p. 123), pudessem refletir o ritmo musical. Percebendo as necessidades da estudante surda, para além do som e do ritmo evidenciou-se a necessidade da apreensão por meio da imitação. Logo após a reprodução era realizada, no corpo da estudante, pelo processo tátil, em suas costas ou em seus braços, a sequência rítmica que associava os movimentos corporais aos sons. Além disso, a consolidação rítmica, base fundamental para os educadores musicais analisados, se dava por meio do reforço das sílabas rítmicas proposta por Kodály (FONTERRADA, 2008, p.158) através da Libras e da leitura labial. Depois da compreensão, as melodias eram reproduzidas primeiramente pela professora e em seguida a estudante procurava imitar a execução até desenvolver a autonomia musical dos trechos, como um tipo de aprendizagem por modelagem como proposto por Bandura, Azzi e Polydoro (2008).

O repertório escolhido, encontra conformidade com as propostas pedagógicas de Kodály e de Orff (FONTERRADA, 2008, p. 161), quando falam sobre a utilização das músicas folclóricas que fazem parte da cultura dos estudantes. Assim utilizamos de materiais didáticos que orientavam o desenvolvimento técnico do piano e ainda, executávamos músicas que fazem parte da minha história musical enquanto ouvinte, ou seja, parte de minha cultura musical.

Importante ressaltar que, o processo teórico-musical, necessários a leitura das partituras, aconteciam por meio da acessibilidade linguística, de forma que todos os conteúdos são apresentados através da LIBRAS, o que favorece a aprendizagem, por ser a minha língua e de proposições visuais.

Conclusão propositiva

Por meio das minhas experiências, pude observar que as metodologias ativas de Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály e Carl Orff podem ser adaptadas e utilizadas no ensino de música para surdos, pois se aproximam da condição específica de ensino que este estudante precisa. Já que, em consonância com Wolney Gomes Almeida (2015, p. 16), “a presença da surdez resulta em uma condição de estar no mundo”, o que faz com que os estudantes surdos necessitem de abordagens educacionais específicas que levem em consideração essa sua perspectiva de vida e a própria cultura surda.

Sendo um sujeito que não ouve, a relação que o surdo tem com o som é tátil, sentindo sua vibração. À vista disso, conforme Martins e Santos (2022, p. 36) “é necessário repensar os processos didáticos fundamentados apenas nos aspectos auditivos da música porque é possível sentir a música com o corpo todo”. Logo, para ensinar música aos estudantes surdos é preciso valer-se dos processos vibráteis e visuais.

Portanto, é imprescindível que o professor de música busque maneiras de suprir essas necessidades em sala de aula, oferecendo aos seus estudantes surdos uma educação especial de qualidade e inclusiva. Pois “não é o sujeito que precisa se moldar às exigências sociais e sim, a sociedade é que precisa acolher e aprender com suas necessidades especiais a se tornar uma sociedade realmente inclusiva” (GUIMARÃES, 2022).

Assim, sentimos necessário concluir indicando algumas proposições pedagógicas que resultam das minhas experiências enquanto estudante surda.

1. Recursos visuais e táteis: Incorporar sinais visuais e gestos para representar elementos musicais, permitindo que os estudantes surdos percebam e compreendam a música de forma visual e tátil. Além disso, o uso de instrumentos de percussão, pois eles podem permitir que os estudantes sintam as vibrações e os ritmos da música.

2. Movimento: A consolidação da prática rítmica pode ser potencializada através de sua associação com os movimentos corporais, pois além de sentir, é possível visualizar as solicitações.

3. Aulas práticas e centradas no estudante: Priorizar a prática musical ativa, envolvendo os estudantes surdos em atividades musicais práticas, como a criação e interpretação de ritmos, melodias e movimentos corporais.

4. Integração linguística e LIBRAS: Recorrer à Língua Brasileira de Sinais e à adaptação linguística para tornar o conteúdo aplicado em aula acessível para o estudante surdo.

A aplicação de tais métodos no ensino musical para pessoas surdas demonstraram coerência às necessidades destes indivíduos. Afinal, nos valem e necessitamos de uma abordagem prática que foque na utilização da cultura própria da pessoa para que o ensino musical faça sentido. Sacks (1998, apud CROMACK, p. 69), nos diz que

a condição surda é muito mais complexa do que uma deficiência sensorial, pois trata-se de um modo singular de se colocar no mundo, uma linguagem, um conjunto de crenças, valores, costumes distintos, constituindo, assim, uma cultura surda.

Ademais, vale ressaltar que todas as metodologias apresentadas possuem uma abordagem prática e centrada no estudante, visando adaptar a forma de ensino conforme a necessidade do aprendiz em questão. Além, é claro de oportunizar a todas as pessoas a prerrogativa de estudar música, fazer e sentir a música.

Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente. Ed. Editus. Bahia, 2015. E-book. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>. Acesso em: 07 de mai. 2023.

BANDURA, A.; AZZI, R. A. & POLYDORO, S.. Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed. 2008.

BONA, Melita. Carl Orff: Um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro De 1996. Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Brasil, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 de jun. 2023.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência. Brasília, 2012. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. Psicologia: ciência e profissão, v. 24, p. 68-77, 2004.

FERNANDES, José Fortunato. Método Dalcroze: perspectivas de aplicação no canto coral. Revista Espaço Intermediário, v. 1, n. 1, 2010.

FONTEERRADA, M. O. T. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GONZÁLEZ, María. Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 428-448, jun. 2017 a set. 2017.

GOULART, Diana; FERNANDES, José Nunes. Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály Semelhanças, diferenças, especificidades.

GUIMARÃES, Claudia Consolação de Cássia. O aluno surdo e a sala de aula. *Pedagogia em Ação*, v. 19, n. 2, p. 81-87, 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/29806/20462>. Acesso em: 07 de mai. 2023

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

LOURO, Viviane dos Santos. Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos. São Paulo: UNESP, 2013.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Eu ouço música com o meu corpo todo e você?. In: *Encontro sobre Música e Inclusão*, 9., 2022, Natal/RN, Anais eletrônicos [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2022. Tema: Conectando conhecimento e boas práticas em Inclusão e Acessibilidade. p. 32–43. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>. Acesso em: 26 de jun. 2023.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino de LIBRAS é recurso que garante a educação inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784#:~:text=Ent%C3%A3o%20deve%20ser%20muito%20respeitada,e%20328%20alunos%20com%20surdocegueira>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MOREIRA, Ana Lúcia. Método Dalcroze: educação musical para o corpo e a mente. Monografia (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual Paulista-UNESP, São Paulo, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. Tradução de Dora Lilia Marín Diaz. Revista Educación y Pedagogía, v. 23, n. 61, p. 25-39, 2011.

RUI, Laura Rita; STEFFANI, Maria Helena. Física: Som e audição humana. Simpósio Nacional de Ensino de Física (17.: 2007 jan. 29/fev. 02: São Luís, MA). [Anais]. São Luis: SBF, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.). Mídia e deficiência. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricometodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão. Natal, v. 25, no 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

STROBEL, Karin. História da educação de surdos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.