

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Instituto de Artes – Campus São Paulo
Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES

Abner Piologro Rocha Nery

**INCLUSÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS
PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

São Paulo

2026

ABNER PIOLOGRO ROCHA NERY

**INCLUSÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS
PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROF-ARTES), do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista da “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, área Ensino de Artes.

Linha de Pesquisa: Abordagens teórico metodológicas das práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Escobar Tudissaki.

São Paulo

2026

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

N449i Nery, Abner Piologro Rocha, 1993-

Inclusão musical na educação básica : caminhos pedagógicos para inclusão escolar / Abner Piologro Rocha Nery. – São Paulo, 2026.
140 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Shirlei Escobar Tudissaki.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Música na educação. 2. Ensino fundamental. 3. Educação básica. 4. Educação inclusiva. 5. Aprendizagem ativa. 6. Base Nacional Comum Curricular. 7. Desenho Universal para a Aprendizagem. I. Tudissaki, Shirlei Escobar, 1982-. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 780.7

Bibliotecário responsável: Felipe Augusto S. dos S. Rio Branco - CRB/8 9104

ABNER PIOLOGRO ROCHA NERY

INCLUSÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROF-ARTES) do Instituto de Artes da Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Aprovada em: 11 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Shirlei Escobar Tudissaki (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Prof(a). Dr(a). Andreia Miranda de Moraes Nascimento
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Prof(a). Dr(a). Adriana do Nascimento Araujo Mendes
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

À minha esposa Luana e à minha filha Ana Sophia, que me ensinam diariamente sobre amor, paciência e a beleza das diferenças.

À minha família, que sempre acreditou em mim.

E a todos os estudantes que, com suas singularidades, me inspiram a buscar uma educação musical verdadeiramente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar em cada etapa desta jornada, por iluminar meu caminho e por me dar forças para perseverar diante dos desafios.

À minha esposa Luana, pelo amor incondicional, pela paciência nos momentos de ausência e por acreditar em mim quando eu mesmo duvidava. Seu apoio foi fundamental para a realização deste sonho.

À minha filha Ana Sophia, por ser minha maior motivação e por me ensinar, com seu olhar puro, que a vida é feita de pequenas e grandes conquistas.

À minha família, pelo incentivo constante, pelo suporte emocional e por compreenderem as renúncias necessárias ao longo deste percurso.

À Profa. Dra. Shirlei Escobar Tudissaki, pela orientação dedicada, pelo acolhimento das minhas inquietações pedagógicas e por acreditar na relevância desta pesquisa para a educação musical inclusiva.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROF-ARTES) da UNESP, pelos ensinamentos que ampliaram minha visão sobre arte, educação e inclusão.

Às professoras integrantes da banca examinadora, Profa. Dra. Andreia Miranda de Moraes Nascimento e Profa. Dra. Adriana do Nascimento Araujo Mendes, pelas leituras atentas e pelas valiosas contribuições apresentadas desde o exame de qualificação, que foram fundamentais para o amadurecimento e o enriquecimento desta pesquisa.

Aos meus alunos e alunas, que são a razão de ser deste trabalho e que me ensinam, a cada aula, o verdadeiro significado da inclusão e da diversidade.

Aos colegas de turma do PROF-ARTES, pelas trocas, reflexões e companheirismo ao longo desta jornada.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade e para que a educação musical inclusiva ganhe cada vez mais espaço nas escolas brasileiras.

"Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o
mundo pela magia da nossa palavra."

Rubem Alves

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo geral elaborar material didático para educação musical inclusiva no Ensino Fundamental I, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa parte da constatação de que, embora a legislação brasileira garanta o direito à educação inclusiva, persistem barreiras pedagógicas que dificultam a participação plena de estudantes com deficiência nas aulas de música. O estudo adota abordagem qualitativa, combinando análise documental da BNCC e legislação pertinente, revisão bibliográfica sobre inclusão escolar e educação musical, e sistematização da prática docente do pesquisador em três escolas de Itupeva/SP (APAE, CEMEB José de Oliveira e CEMEB Mário Covas), por meio de diários de campo, roteiros de observação e planilhas de registro. O referencial teórico articula os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e das metodologias ativas de Dalcroze, Willems, Orff e Kodály. Os resultados identificam barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, e propõem estratégias diferenciadas para estudantes com deficiência visual, auditiva, física e intelectual. Como produto final, apresenta-se material didático estruturado em planos de aula, atividades adaptadas e orientações metodológicas que buscam favorecer a participação, autonomia e expressão musical de todos os estudantes. Conclui-se que a educação musical inclusiva exige formação continuada, recursos acessíveis e comprometimento com a equidade, contribuindo para a efetivação dos direitos humanos e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: inclusão escolar; educação musical; Desenho Universal para a Aprendizagem; metodologias ativas; BNCC; ensino fundamental.

ABSTRACT

This dissertation aims to develop didactic material for inclusive music education in Elementary School, aligned with the Brazilian Common Core (BNCC). The research stems from the observation that, although Brazilian legislation guarantees the right to inclusive education, pedagogical barriers persist that hinder the full participation of students with disabilities in music classes. The study adopts a qualitative approach, combining documentary analysis of the BNCC and relevant legislation, literature review on school inclusion and music education, and systematization of the researcher's teaching practice in three schools in Itupeva/SP (APAE, CEMEB José de Oliveira and CEMEB Mário Covas), through field diaries, observation scripts and record spreadsheets. The theoretical framework articulates the principles of Universal Design for Learning (UDL), the International Classification of Functioning (ICF) and the active methodologies of Dalcroze, Willems, Orff and Kodály. The results identify attitudinal, architectural and pedagogical barriers, and propose differentiated strategies for students with visual, hearing, physical and intellectual disabilities. As a final product, didactic material is presented, structured in lesson plans, adapted activities and methodological guidelines that favor the participation, autonomy and musical expression of all students. It is concluded that inclusive music education requires continuous training, accessible resources and commitment to equity, contributing to the realization of human rights and to the construction of a truly inclusive school.

Keywords: school inclusion; music education; Universal Design for Learning; active methodologies; BNCC; elementary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Síntese dos Elementos Metodológicos da Investigação	21
Quadro 2 – Instrumentos de registro e eixos estruturantes da sistematização da prática docente	22
Quadro 3 - Processo de codificação temática: unidades de registro e categorias analíticas (Bardin, 2011)	74

Lista de Abreviaturas e Siglas.

- **APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- **CEMEB** – Centro Municipal de Educação Básica
- **CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade
- **DUA** – Desenho Universal para a Aprendizagem
- **LBI** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)
- **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)
- **PROF-ARTES** – Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes
- **TEA** – Transtorno do Espectro Autista
- **DI** – Deficiência Intelectual
- **Unesp** – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	OBJETIVOS DA PESQUISA	14
1.2	A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA: EXPERIÊNCIAS, LACUNAS E URGÊNCIAS	14
1.3	JUSTIFICATIVAS E RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	15
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS E PERCURSO INVESTIGATIVO	18
2.1	NATUREZA DA PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA	20
2.2	ANÁLISE DOCUMENTAL	23
2.3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	24
2.4	SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E PRODUÇÃO DOS REGISTROS	26
2.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	29
2.6	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	31
3	PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS VOLTADAS À INCLUSÃO	33
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS: TENSÕES E POSSIBILIDADES	42
4	FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA	45
4.1	A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE	46
4.2	O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E A ABORDAGEM BIOPSISSOCIAL (CIF)	49
4.3	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E SUA ARTICULAÇÃO COM A CIF	50
4.4	TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E METODOLOGIAS ATIVAS: EXPANDINDO POSSIBILIDADES	51
4.5	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA	52
5	O LEGADO DOS PIONEIROS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO – PRINCÍPIOS E ADAPTAÇÕES POSSÍVEIS	58
5.1	ÉMILE JAQUES-DALCROZE.....	58
5.2	EDGAR WILLEMS	63

5.3	CARL ORFF.....	68
5.4	ZOLTÁN KODÁLY	71
6	ANÁLISE REFLEXIVA	74
6.1	PRINCÍPIOS CONVERGENTES: BASES PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA	79
6.2	INTEGRANDO METODOLOGIAS: PARA ALÉM DO PURISMO PEDAGÓGICO	88
6.3	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A URGÊNCIA DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS.....	92
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICES	112
	APÊNDICE A – Propostas Pedagógicas.....	112
	A.1 Estátua Musical.....	112
	A.2 Morto-Vivo Sonoro	116
	A.3 Explorando Sons e Vibrações nos Instrumentos Musicais	120
	A.4 Palma Flecha.....	125
	A.5 O Lago dos Cisnes	130
	A.6 Rondo alla Turca.....	137
	A.7 Bolero	144
	APÊNDICE B – Diário de Campo.....	151
	APÊNDICE C - Planilha	153

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar e o acesso equitativo de alunos com deficiência à educação regular têm sido alvo de importantes discussões, acerca do acesso e permanência dessas pessoas ao sistema de ensino brasileiro. Nesse caso, o aprendizado e a prática musical por vezes permanecem distantes para muitos, especialmente para aqueles que estão à margem do sistema educacional.

Neste sentido, podemos dizer que a educação musical contemporânea enfrenta um desafio singular: como harmonizar uma prática historicamente associada à excelência técnica e musical com os princípios democráticos de uma educação verdadeiramente inclusiva? Essa questão, longe de ser um obstáculo, abre espaço para uma reflexão sobre a própria natureza do ensino musical em nosso tempo e oferece um vislumbre das oportunidades que surgem para uma práxis pedagógica centrada no aluno e sensível à complexidade das relações humanas.

Em um momento histórico marcado pela valorização da diversidade, o ensino de música demanda mudanças estruturais em seus processos metodológicos, essenciais para a implementação de práticas inclusivas. Como alerta Penna (2005), é preciso superar a concepção da música como linguagem universal e compreender que a música é, antes de tudo, uma construção sociocultural, situada histórica e culturalmente, atravessada por relações de poder e marcadores de diferença. Assim, o fazer musical na escola deve reconhecer e valorizar as múltiplas formas de expressão, considerando as singularidades de cada aluno como ponto de partida para a construção de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

O conceito de inclusão que norteia este trabalho encontra sua fundamentação nas reflexões da coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Unicamp, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003). Pedagoga e doutora em Educação pela Unicamp, Mantoan é referência na área de educação inclusiva, dedicando-se à defesa do direito incondicional à educação para todos e à formação de professores para garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência. A autora defende que a inclusão representa não apenas uma adaptação de práticas existentes, mas uma reconfiguração fundamental da estrutura educacional. Segundo a autora, este processo "implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com

deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p.16).

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Os objetivos da investigação se destacam por:

Objetivo Geral:

Elaborar um material didático com sequências adaptáveis para educação musical inclusiva, visando o desenvolvimento das competências gerais da BNCC em estudantes com deficiência.

Objetivos Específicos:

- Analisar as legislações e diretrizes educacionais sobre inclusão e educação musical.
- Identificar práticas pedagógicas que promovam a inclusão musical em contextos heterogêneos.
- Propor estratégias e adaptações pedagógicas baseadas em metodologias ativas e no DUA.

1.2 A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA: EXPERIÊNCIAS, LACUNAS E URGÊNCIAS

A motivação para esta pesquisa surgiu da experiência cotidiana como professor de música na rede municipal de ensino em Itupeva, interior de São Paulo. Em minha atuação, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, convivo com turmas heterogêneas, compostas por crianças com e sem deficiência, muitas vezes em situações de vulnerabilidade social. Essa vivência tem revelado, de forma contundente, tanto a potência da música como ferramenta de expressão, vínculo e aprendizagem, quanto os inúmeros desafios enfrentados por educadores que desejam incluir de forma efetiva todos os alunos no fazer musical.

Em minha prática, é comum encontrar alunos com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), deficiências físicas e sensoriais, e perceber o quanto o

sistema ainda carece de formação específica, recursos adequados e metodologias que possibilitem a participação ativa desses estudantes nas aulas de música. A constatação dessa realidade, combinada com a ausência de propostas metodológicas adaptadas ao cotidiano da escola pública inclusiva, impulsionou a necessidade de desenvolver esta pesquisa. Assim, o trabalho que aqui se apresenta nasce do encontro entre a prática docente, as lacunas da formação continuada e o desejo de construir caminhos pedagógicos possíveis e acessíveis.

1.3 JUSTIFICATIVAS E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A presente investigação se justifica pela necessidade premente de aprimorar as práticas pedagógicas em educação musical no contexto da inclusão, especialmente no ensino regular. Embora o campo da educação musical inclusiva e sua intersecção com a educação especial demonstre um crescimento no número de investigações, conforme apontado por (Soares; Bisol, 2024), que em seu artigo demonstram uma crescente quantitativa nas publicações que relacionam música e autismo, essa expansão ainda se revela incipiente e revela importantes lacunas a serem exploradas.

Embora o estudo de Soares e Bisol (2024) tenha como foco principal a relação entre música e autismo, sua menção nesta investigação tem como objetivo evidenciar o crescimento quantitativo das produções acadêmicas no campo da educação musical inclusiva. Destaca-se, no entanto, que o presente trabalho não se restringe ao estudo do autismo, mas busca abordar de forma mais ampla os desafios e possibilidades da inclusão nas práticas pedagógicas em salas de aula regulares, considerando a diversidade presente nesses contextos. O levantamento bibliográfico das referidas autoras destacam a necessidade de maior investigação em instituições especializadas de ensino musical, abrindo novas perspectivas para a pesquisa científica. Contudo, a análise desse panorama revela outras áreas que também demandam atenção, principalmente no contexto das salas de aula regulares, onde a heterogeneidade é ainda mais acentuada.

Além disso, estudos como o de Cil e Gonçalves (2018) evidenciam que, apesar de um crescimento recente na produção científica brasileira sobre educação musical e educação especial, o número de pesquisas ainda é reduzido, com apenas 17 trabalhos

identificados entre 2006 e 2015, sendo a maioria desenvolvida em programas de pós-graduação em música.

A heterogeneidade, característica marcante das escolas regulares, exige referenciais bibliográficos e metodológicos que contemplem a diversidade de necessidades e potencialidades dos alunos. Como bem observa Mantoan (2003), a inclusão transcende o mero “estar junto”, caracterizado pela aglomeração impessoal, para alcançar o “estar com”, marcado pela interação genuína com o outro. A busca por práticas pedagógicas inclusivas na educação musical não se restringe a uma questão metodológica, mas se configura como um imperativo social, visando a construção de uma sociedade mais equitativa e acolhedora da diversidade. Nesse sentido, a música, enquanto forma de expressão humana complexa e multifacetada, assume um papel crucial na promoção da inclusão, oferecendo um espaço privilegiado para a interação, a comunicação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Neste sentido, a legislação brasileira, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015), passando pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem avançado no sentido de garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas características ou condições. A LDB, em seu artigo 58º, define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando serviços educacionais especializados aos educandos com deficiência. A LBI, por sua vez, reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência em igualdade de condições com os demais. A BNCC, por sua vez, corrobora com esses princípios e destaca a importância do desenvolvimento de competências gerais que transcendem os conteúdos disciplinares, como comunicação, criatividade, empatia e respeito à diversidade, competências estas que podem ser potencializadas por meio da educação musical.

No entanto, a implementação efetiva dessas legislações e diretrizes ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação de professores e à disponibilização de recursos e metodologias adequadas para o trabalho com a diversidade em sala de aula. A presente pesquisa, portanto, assume o desafio de contribuir com o desenvolvimento de um material didático que dialogue diretamente com

as demandas e as potencialidades desse contexto heterogêneo, buscando oferecer propostas pedagógicas para a diversidade de alunos, alinhadas às diretrizes da BNCC e demais legislações que norteiam a educação inclusiva no Brasil. Este material didático busca não apenas facilitar o acesso à música para alunos com deficiência, mas também promover o desenvolvimento de competências essenciais para a sua formação integral, em consonância com os princípios da educação inclusiva e as diretrizes curriculares nacionais, buscando auxiliar no preenchimento de uma lacuna importante na literatura e na prática pedagógica.

Para compreender como o conceito de inclusão escolar e educacional foi formalizado e regulamentado, é essencial examinar o panorama legislativo que sustenta tais práticas. A análise das legislações brasileiras oferece a base para compreender os avanços e os desafios no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Portanto, esta pesquisa justifica-se pela urgência de elaborar propostas pedagógicas aplicáveis ao cotidiano escolar inclusivo, que não apenas ampliem o acesso à música, mas favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos por meio de práticas educacionais equitativas, afetivas e significativas.

Por fim, este trabalho está organizado em capítulos que se articulam de forma progressiva: o Capítulo 1 traz a introdução à pesquisa, com os objetivos, motivação e justificativas; o Capítulo 2 apresenta os caminhos metodológicos e o percurso investigativo adotado; o Capítulo 3, por sua vez, discute o panorama das políticas públicas brasileiras voltadas à inclusão; o Capítulo 4 aborda os fundamentos teóricos da educação musical inclusiva, com ênfase no DUA e na CIF; o Capítulo 5 retoma o legado dos principais educadores musicais e suas possíveis articulações com a perspectiva inclusiva; o Capítulo 6 apresenta as reflexões referentes à pesquisa e à prática docente; e, por fim, o Capítulo 7 reúne as considerações finais da pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E PERCURSO INVESTIGATIVO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico-propositivo, estruturado sobre uma tríade metodológica que integra, de forma interdependente, a análise documental, a revisão bibliográfica e a sistematização da prática docente do pesquisador. Ancorada nos princípios da educação inclusiva, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e nos referenciais de Willems, Dalcroze, Orff e Kodály, a investigação tem por finalidade elaborar uma proposta metodológica para o ensino de música no Ensino Fundamental anos iniciais. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se em Bogdan e Biklen (1994), para quem esse tipo de investigação em educação enfatiza a descrição, a indução e a compreensão dos significados das ações e das relações sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos.

A análise documental compreendeu o exame sistemático e crítico de marcos legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil Constituição Federal de 1988, LDB (Lei nº 9.394/1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e BNCC (2017), conduzido segundo os critérios de profundidade, contextualização e criticidade propostos por Cellard (2008). Essa perspectiva permitiu compreender não apenas o conteúdo normativo, mas o contexto sociopolítico que sustenta cada documento, conferindo rigor ao exame das políticas públicas e estabelecendo conexões precisas entre os marcos legais e as demandas concretas da prática pedagógica. Complementarmente, o DUA concebido no campo das neurociências e da educação especial forneceu os princípios estruturantes para pensar a acessibilidade pedagógica e os múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, fundamentais a uma prática musical verdadeiramente inclusiva.

A revisão bibliográfica teve como objetivo consolidar um corpo teórico capaz de sustentar a construção do material didático proposto, reunindo aportes das áreas de educação musical, pedagogia, educação inclusiva e neurociências aplicadas à aprendizagem. Foram mobilizados autores que discutem práticas musicais na escola sob diferentes perspectivas, bem como estudiosos que refletem sobre processos de ensino e aprendizagem mediados pela diversidade e pela acessibilidade. A interlocução com os fundamentos das metodologias de Willems, Dalcroze, Orff e Kodály mostrou-se central, na medida em que tais abordagens oferecem contribuições sólidas para a organização

de processos didáticos musicais centrados na experiência sensível, no fazer coletivo, na escuta e na corporeidade. A revisão foi organizada por eixos temáticos, o que favoreceu uma leitura integrada da literatura e permitiu articular os conceitos de forma coerente com os desafios observados no cotidiano escolar.

O estudo incorpora ainda elementos da pesquisa baseada na prática, valorizando a experiência do professor como pesquisador de sua própria ação pedagógica. Trata-se de uma trajetória construída ao longo de aproximadamente dez anos de atuação no ensino de música em contextos de educação regular e especializada, com turmas do Ensino Fundamental anos iniciais que incluíam estudantes público-alvo da educação especial, desenvolvida em três instituições do município de Itupeva (SP): a APAE de Itupeva, a CEMEB José de Oliveira e a CEMEB Mário Covas. As turmas eram compostas, em média, por 23 estudantes, todas com a presença de alunos com diferentes tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras condições que demandam práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas.

Os registros que fundamentam a análise foram produzidos no âmbito da própria prática pedagógica planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades musicais e não foram concebidos inicialmente com finalidade de pesquisa acadêmica, mas como parte dos procedimentos regulares de acompanhamento e reflexão docente. Com o tempo, à medida que padrões, desafios e soluções começaram a emergir de forma recorrente, esses materiais foram assumindo um caráter sistemático e foram reorganizados com intencionalidade investigativa. Sua organização deu-se por meio de diários de campo estruturados, roteiros de observação, planilhas de acompanhamento bimestrais e um banco de dados pedagógico consolidado entre 2017 e 2024, guiados por quatro eixos estruturantes: (1) descrição detalhada da atividade musical; (2) formas de participação e engajamento dos estudantes; (3) identificação das barreiras pedagógicas; e (4) adaptações e mediações realizadas.

A análise dos registros foi conduzida à luz da técnica de análise de conteúdo na vertente temática, conforme Bardin (2011), percorrendo três etapas: (a) pré-análise leitura flutuante, seleção do corpus e organização do material; (b) exploração do material codificação temática e definição de categorias emergentes; e (c) tratamento dos resultados articulação das categorias com os referenciais teóricos (DUA, CIF, Vygotsky e as metodologias musicais abordadas). As categorias identificadas foram: acessibilidade aos materiais sonoros e instrumentos musicais; adaptação metodológica

das atividades propostas; participação efetiva e engajamento dos estudantes; identificação e enfrentamento de barreiras pedagógicas de ordem física, sensorial, comunicacional e atitudinal; e desenvolvimento de soluções criativas e práticas de mediação promotoras de inclusão efetiva nas aulas de música.

A relação entre as categorias empíricas e os referenciais teóricos foi estabelecida por meio de triangulação metodológica (Denzin, 2006), integrando evidências provenientes da análise documental, da revisão bibliográfica e da sistematização da prática docente. Essa estratégia reforçou a validade e a consistência interna dos resultados, ao mesmo tempo em que conferiu ao estudo a densidade necessária para fundamentar a proposta metodológica.

Do ponto de vista ético, todos os registros foram anonimizados: não há qualquer dado de caráter pessoal, nominal ou identificável dos alunos. O material se restringe às dimensões didáticas, metodológicas e organizacionais do processo de ensino, em plena aderência aos princípios éticos que norteiam a pesquisa acadêmica em educação. A pesquisa enquadra-se entre os estudos que não requerem submissão a comitê de ética, conforme normativas nacionais para pesquisas que utilizam materiais já existentes, de natureza institucional, sem dados pessoais.

Diante desse percurso, a metodologia adotada reflete não apenas uma escolha técnica, mas um posicionamento epistemológico que reconhece a prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento. Ao articular análise documental, revisão bibliográfica e sistematização rigorosa da experiência profissional, esta pesquisa busca construir uma proposta que seja, ao mesmo tempo, teoricamente consistente, pedagogicamente aplicável e alinhada aos princípios da educação inclusiva, contribuindo para o fortalecimento de práticas musicais que promovam o direito de todos os alunos à participação, à expressão e à aprendizagem no contexto escolar.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA E ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-propositivo, cujo foco recai sobre a elaboração de uma proposta metodológica para o ensino de música no Ensino Fundamental anos iniciais, orientada pelos princípios da educação inclusiva, pela BNCC e pelos fundamentos do DUA. Em vez de buscar a mensuração de variáveis ou a generalização estatística de resultados, a pesquisa volta-

se para a compreensão aprofundada das práticas de educação musical em contextos escolares que acolhem estudantes público-alvo da educação especial, tomando como eixo estruturante a sistematização da prática docente do pesquisador.

A opção pela abordagem qualitativa ancora-se na compreensão de que os processos educativos especialmente quando relacionados à inclusão escolar são atravessados por dimensões simbólicas, relacionais e contextuais que dificilmente se reduzem a indicadores numéricos. Esse tipo de investigação privilegia a interpretação, a descrição densa e a construção de sentidos a partir de um movimento indutivo e reflexivo, em que dados empíricos e referenciais teóricos se interpelam mutuamente. Mais do que registrar práticas, interessa compreender como determinadas formas de organizar o ensino expressam concepções de aprendizagem, de deficiência e de inclusão, e quais efeitos produzem sobre a participação dos estudantes.

Por articular análise documental, revisão bibliográfica e sistematização da experiência profissional, a investigação assume também um caráter teórico-propositivo. A proposta que se pretende construir não nasce da abstração teórica, mas emerge de um movimento de ida e volta entre a prática docente, os marcos normativos e os referenciais da literatura especializada um processo de produção de conhecimento ancorado na reflexão crítica sobre a própria ação educativa.

A fim de explicitar de maneira sintética a função de cada pilar metodológico e as fontes a eles associadas, apresenta-se o Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos elementos metodológicos da investigação

Pilar metodológico	Finalidade na pesquisa	Fontes principais
Análise documental	Oferecer o alicerce normativo para compreender diretrizes da educação inclusiva e do ensino de música, situando a proposta em diálogo com a legislação vigente.	Constituição Federal (1988) • LDB – Lei nº 9.394/1996 • Política Nacional de Educação Especial (2008) • LBI (Lei nº 13.146/2015) • BNCC (2017)
Revisão bibliográfica	Construir referencial teórico que articule educação musical, educação inclusiva, DUA e metodologias de ensino de música, sustentando conceitualmente a análise e a proposta.	Literatura sobre educação musical • Obras sobre Willems, Dalcroze, Orff e Kodály • Estudos sobre educação inclusiva • Pesquisas sobre acessibilidade e práticas musicais inclusivas

Sistematização da prática docente	Tomar a experiência profissional do pesquisador como base empírica para identificar desafios, barreiras, estratégias e possibilidades de educação musical inclusiva.	Diários de campo estruturados • Roteiros de observação • Planilhas de acompanhamento • Banco de dados pedagógico (2017–2024)
-----------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Como se observa no Quadro 1, cada pilar metodológico cumpre uma função específica no desenho da pesquisa, ao mesmo tempo em que se articula aos demais: a análise documental oferece o alicerce normativo; a revisão bibliográfica fornece o enquadramento teórico; e a sistematização da prática docente constitui a base empírica a partir da qual se desenvolvem as categorias analíticas e a proposta metodológica discutidas nos capítulos seguintes.

A inclusão da prática docente como componente central da investigação insere o estudo no campo das pesquisas que tomam o professor como sujeito produtor de conhecimento sobre o próprio fazer pedagógico. A sala de aula deixa de ser apenas espaço de aplicação de teorias elaboradas externamente e passa a ser entendida como lugar de problematização e recriação dessas teorias, a partir dos impasses, das tentativas e das soluções construídas no cotidiano escolar. Ao sistematizar registros produzidos ao longo de sua trajetória profissional, o pesquisador busca organizá-los de forma analítica, identificando padrões, recorrências e tensões capazes de iluminar a construção de práticas de educação musical mais acessíveis e inclusivas.

Importa destacar que, embora a pesquisa se apoie em materiais oriundos da prática profissional, não se trata de um estudo autobiográfico ou meramente descritivo. A experiência docente é tomada como base empírica a ser interrogada à luz de marcos legais, de referenciais teóricos da educação musical e da educação inclusiva e dos princípios do DUA. O percurso metodológico assume, assim, um caráter reflexivo e crítico, em que as situações vividas em sala de aula são reinterpretadas a partir de categorias analíticas construídas no diálogo com a literatura e com os documentos normativos, permitindo que o conhecimento produzido ultrapasse a esfera do relato individual e ofereça contribuições potencialmente relevantes para outros contextos educacionais.

Reconhecem-se, desde o início, os limites decorrentes desse recorte: a base empírica concentra-se em um conjunto específico de contextos escolares, em um

determinado nível de ensino e em uma trajetória profissional singular, o que não autoriza extrapolações generalizantes. No entanto, ao articular de forma rigorosa prática, teoria e política educacional, considera-se que a pesquisa pode oferecer subsídios pertinentes tanto para o debate acadêmico sobre educação musical inclusiva quanto para a reflexão de professores e gestores que enfrentam desafios semelhantes.

2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental constitui o primeiro pilar da tríade metodológica adotada nesta pesquisa, funcionando como alicerce normativo para a compreensão das diretrizes que orientam a educação inclusiva e o ensino de música na educação básica brasileira. O corpus documental selecionado abrangeu, de forma prioritária, a Constituição Federal de 1988 que consagra a educação como direito de todos (art. 205) e assegura atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular (art. 208, III), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), cujos artigos 58 e 59 reforçam a obrigatoriedade da educação especial como modalidade transversal à educação básica, com suporte de recursos didáticos e profissionais adequados. Esses dispositivos foram analisados não apenas em seu conteúdo literal, mas também em sua dimensão histórica e contextual, considerando o processo de transição do modelo segregacionista para o inclusivo no Brasil.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) foi examinada por sua ênfase na remoção de barreiras para a participação plena e efetiva de todos os alunos, propondo a articulação entre educação comum e especializada como estratégia de equidade. Sua atenção à formação docente e à adaptação curricular oferece subsídios diretos para a reflexão sobre práticas musicais que contemplem a diversidade. Da mesma forma, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seus artigos 27 e 28, estabelece o dever do sistema educacional de eliminar barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas em todos os níveis de ensino inclusive nas artes e na educação musical, reforçando a pertinência de uma proposta metodológica que incorpore princípios de acessibilidade sensorial e motora.

De modo central, a BNCC (2017) foi objeto de análise aprofundada, particularmente no que se refere ao componente curricular de Arte com ênfase na música

no Ensino Fundamental I. Os objetos de conhecimento e as habilidades do eixo musical exploração de sons, produção de ritmos e melodias, apreciação de expressões culturais foram confrontados com os princípios inclusivos transversais, revelando a necessidade de adaptações que permitam a participação de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais específicas. Essa análise possibilitou mapear competências que podem ser trabalhadas de forma universal, como a escuta ativa e a improvisação corporal, alinhando-as ao DUA e às metodologias de educação musical discutidas na revisão bibliográfica.

O procedimento de análise seguiu uma abordagem qualitativa inspirada em Cellard (2008), com leitura flutuante dos documentos para apreender o panorama geral das políticas inclusivas; codificação temática que destacou elementos como direitos à educação artística, adaptações curriculares e formação docente para a inclusão; e articulação entre esses elementos e os desafios observados na prática docente. Essa sistematização não se restringiu à transcrição de dispositivos legais, mas buscou revelar como tais normas se traduzem ou não em práticas concretas de ensino de música, identificando lacunas que a pesquisa pretende contribuir para preencher. A triangulação com a revisão bibliográfica e a sistematização da prática permite uma leitura mais nuançada, enriquecendo a compreensão do fenômeno e fortalecendo a consistência da proposta elaborada.

2.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica constitui o segundo pilar da tríade metodológica e teve como finalidade construir um referencial teórico capaz de sustentar, de forma coerente e densa, a elaboração da proposta metodológica de educação musical inclusiva para o Ensino Fundamental I. Diferentemente de um simples levantamento de obras, tratou-se de um processo de sistematização e articulação de estudos oriundos de diferentes campos educação musical, educação inclusiva, pedagogia, neurociências da aprendizagem e estudos sobre acessibilidade de modo a evidenciar como essas áreas convergem e se tensionam em torno do problema investigado. A revisão não apenas descreve autores e conceitos, mas organiza um campo de debates que serve de base para a análise da prática docente e para a formulação da proposta apresentada nos capítulos posteriores.

O percurso tomou como ponto de partida a literatura sobre educação inclusiva e o modelo social da deficiência, enquadramento teórico que redefine a compreensão das dificuldades de participação dos estudantes. Nesse horizonte, a deficiência deixa de ser concebida como atributo individual e passa a ser entendida como resultado da interação entre características pessoais e barreiras de ordem física, comunicacional, atitudinal e pedagógica presentes no ambiente escolar. A articulação desse modelo com a abordagem biopsicossocial da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) permite considerar não apenas diagnósticos, mas sobretudo as possibilidades de participação e engajamento dos alunos em situações concretas de aprendizagem o que se mostra especialmente relevante para o planejamento de atividades musicais em turmas heterogêneas.

Articulada a essa perspectiva, a revisão incluiu produções sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, entendido como referencial estruturante para a organização de práticas pedagógicas que buscam ser, desde sua concepção, acessíveis ao maior número possível de estudantes. A proposta de múltiplos meios de representação, ação e expressão e engajamento dialoga diretamente com as demandas da educação musical inclusiva, pois o trabalho com sons, ritmos, movimentos e símbolos musicais pode ser planejado em diferentes combinações de modalidades sensoriais e formas de participação.

No campo específico da educação musical, a revisão concentrou-se em referenciais que discutem o ensino de música na educação básica, com especial atenção a trabalhos que problematizam a presença da diversidade nas salas de aula. Assumiram papel de destaque as metodologias de Willems, Dalcroze, Orff e Kodály, tomadas não como modelos a serem aplicados de forma acrítica, mas como conjuntos de princípios e procedimentos reinterpretáveis à luz da perspectiva inclusiva. A ênfase de Dalcroze na corporeidade e no movimento, a centralidade da escuta e da vivência afetiva em Willems, a valorização da criação coletiva e da música elementar em Orff e o foco no canto coletivo e no repertório tradicional em Kodály foram examinados em que medida oferecem recursos para o trabalho com turmas heterogêneas e quais limitações precisam ser superadas quando se consideram estudantes com diferentes formas de comunicação, mobilidade ou processamento sensorial.

Foram também incorporados estudos que tratam diretamente da acessibilidade nas práticas de educação musical incluindo tecnologias assistivas aplicadas à música,

adaptações de instrumentos e recursos digitais acessíveis como campo emergente que pode potencializar as metodologias tradicionais sem substituí-las. Complementarmente, a revisão contemplou produções sobre a formação de professores para a educação musical em contextos inclusivos, evidenciando lacunas recorrentes na preparação docente: currículos centrados na técnica instrumental e em repertórios específicos, com pouca ênfase na problematização da diversidade e na construção de estratégias pedagógicas flexíveis. Essa constatação reforça a necessidade de compreender a prática docente como espaço de desenvolvimento profissional contínuo e dialoga diretamente com o lugar assumido pela sistematização da prática do pesquisador nesta investigação.

A revisão foi estruturada em eixos temáticos: fundamentos da educação inclusiva e do modelo social da deficiência; princípios do DUA e sua relação com a educação musical; contribuições e limites das metodologias de Willems, Dalcroze, Orff e Kodály em contextos contemporâneos; acessibilidade, tecnologias assistivas e práticas musicais em turmas heterogêneas; e formação docente e mediação pedagógica em educação musical inclusiva. A seleção do material combinou bases de dados acadêmicas, repositórios de teses e dissertações, periódicos da área e obras de referência, priorizando estudos que tratam diretamente do ensino de música em contextos escolares inclusivos. Ao final, a revisão se converteu em matriz de leitura para a análise da prática docente e em referência para a formulação dos princípios e estratégias da proposta metodológica identificando convergências entre marcos normativos, referenciais teóricos e experiências empíricas, ao mesmo tempo em que evidenciou lacunas e tensões que esta dissertação busca problematizar.

2.4 SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E PRODUÇÃO DOS REGISTROS

A sistematização da prática docente constitui o terceiro pilar da trajetória metodológica e configura a principal base empírica a partir da qual se desenvolvem tanto a análise quanto a proposta metodológica de educação musical inclusiva para o Ensino Fundamental anos iniciais. Em vez de recorrer à coleta de dados pontual por meio de instrumentos especificamente elaborados para a pesquisa, optou-se por mobilizar registros produzidos ao longo da trajetória profissional do pesquisador em aulas de música realizadas em contextos de educação regular e especializada, envolvendo

turmas que incluíam estudantes público-alvo da educação especial. Essa escolha ancora-se na compreensão de que a prática docente, quando sistematicamente observada, registrada e analisada, constitui um espaço privilegiado de produção de conhecimento, tornando visíveis desafios cotidianos, estratégias criadas em resposta a eles e tensões que atravessam a implementação da educação inclusiva.

Ao longo de aproximadamente dez anos de atuação como professor de música, foram desenvolvidas atividades com turmas do Ensino Fundamental anos iniciais em escolas regulares que atendiam estudantes com diferentes perfis de funcionalidade, bem como em contextos de atendimento educacional especializado. Para fins desta pesquisa, tomou-se como recorte empírico o período compreendido entre 2017 e 2024, durante o qual se consolidou um conjunto de registros sistemáticos relativos a turmas que incluíam alunos com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e transtornos do espectro autista, entre outras condições. Essa heterogeneidade exigiu a elaboração contínua de estratégias para garantir a participação de todos nas experiências musicais propostas, levando à criação de registros pedagógicos inicialmente voltados ao acompanhamento das turmas e à reflexão sobre o próprio fazer docente, os quais, no contexto desta pesquisa, foram reorganizados e analisados com finalidade investigativa.

Esses registros assumiram diferentes formatos ao longo do período considerado. Os diários de campo estruturados descrevem, de forma detalhada, o planejamento e o desenvolvimento das atividades musicais, incluindo objetivos propostos, materiais utilizados, organização do espaço físico, sequência das ações didáticas e reações dos estudantes. No recorte adotado, foram sistematizadas 10 atividades/aulas em diários de campo, envolvendo ao todo 20 turmas. Os roteiros de observação foram elaborados com base em indicadores que contemplavam o grau de engajamento dos alunos, a qualidade das interações entre pares e com o professor, a autonomia no uso dos instrumentos e a necessidade de mediação direta; foram utilizados formalmente em aproximadamente 10 aulas, cada uma acompanhada, em média, por cinco indicadores previamente definidos. As planilhas de acompanhamento e fichas de estratégias, organizadas com periodicidade bimestral (8 registros comparativos), permitiram registrar dificuldades recorrentes e soluções pedagógicas ensaiadas ao longo do tempo. Por fim, esses materiais foram reunidos em um banco de dados pedagógico (2017–2024), organizado por turma, período e tipo de atividade musical.

A organização dos registros foi orientada por quatro eixos estruturantes, definidos a partir das demandas da própria prática e das questões centrais da pesquisa: (1) descrição detalhada da atividade musical desenvolvida; (2) formas de participação e engajamento dos estudantes; (3) identificação das barreiras pedagógicas presentes no contexto da aula; e (4) adaptações e mediações realizadas pelo professor para promover a inclusão. Esses eixos funcionaram como lentes de observação e, posteriormente, como chaves de leitura para a análise de conteúdo não se tratava apenas de relatar o que foi feito em aula, mas de explicitar como os estudantes participaram, quais obstáculos encontraram e que mudanças foram realizadas para ampliar as possibilidades de participação.

A fim de sintetizar a função de cada instrumento, o volume aproximado de informações reunidas e os tipos de dado contemplados, apresenta-se o Quadro 2.

Quadro 2 – Instrumentos de registro e eixos estruturantes da sistematização da prática docente

Instrumento	Volume aproximado	Dados contemplados	Eixos estruturantes
Diários de campo estruturados	09 atividades / 20 turmas	Planejamento, objetivos, materiais, sequência didática, reações dos estudantes	Descrição da atividade; participação e engajamento; barreiras; adaptações e mediações
Roteiros de observação	10 aulas / 5 indicadores por aula	Engajamento, interação entre pares, autonomia, necessidade de mediação	Participação e engajamento; barreiras pedagógicas
Planilhas de acompanhamento e fichas de estratégias	8 registros bimestrais	Barreiras recorrentes, adaptações realizadas, resultados observados por período letivo	Identificação de barreiras; adaptações e mediações
Banco de dados pedagógico	Período 2017–2024	Integração de diários, roteiros e planilhas por turma, período e tipo de atividade	Todos os eixos (base para análise de conteúdo temática)

Fonte: Elaboração própria, a partir de registros da prática docente (2017–2024).

A síntese apresentada no Quadro 2 evidencia que os instrumentos de registro não foram produzidos de forma aleatória, mas concebidos a partir de uma intencionalidade analítica que buscou contemplar, de maneira recorrente, aspectos centrais da

experiência musical de estudantes em contextos inclusivos. A explicitação do volume de registros disponíveis permite visualizar a amplitude do material empírico mobilizado e indica a necessidade de recortes analíticos específicos na etapa de análise de conteúdo. A padronização dos eixos de observação favoreceu, em momento posterior, a aplicação mais consistente dessa técnica, uma vez que os dados estavam organizados em torno de dimensões que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa.

É importante salientar que não houve aplicação de instrumentos de pesquisa diretamente junto a participantes como entrevistas, questionários ou testes elaborados para fins de coleta de dados. Os materiais analisados são registros pedagógicos produzidos no curso regular da prática profissional, posteriormente reorganizados e interpretados à luz dos referenciais teóricos e normativos. Essa característica confere ao estudo um caráter reflexivo, no qual o professor-pesquisador revisita suas próprias experiências com o olhar distanciado da análise acadêmica, buscando identificar, nas entrelinhas do cotidiano escolar, elementos que contribuam para a formulação de caminhos metodológicos mais acessíveis e inclusivos.

Ao assumir essa perspectiva, reconhece-se que a base empírica apresenta limites em termos de abrangência e diversidade de contextos, uma vez que se concentra em um conjunto específico de escolas, turmas e períodos de atuação. Todavia, a densidade dos registros, a variedade de instrumentos utilizados e a organização em torno de eixos analíticos claros permitem que as situações observadas sejam tomadas como exemplos significativos de desafios e possibilidades que, embora situados, dialogam com a realidade de outras instituições que buscam implementar práticas de educação musical inclusiva. A sistematização da prática docente, nesse sentido, não pretende oferecer respostas definitivas ou modelos universais, mas contribuir para a construção de um repertório de reflexões e estratégias que possa inspirar outros professores e subsidiar o debate acadêmico sobre o tema.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados seguiu um procedimento sistemático e reflexivo, guiado pela técnica de análise de conteúdo na vertente temática, conforme Bardin (2011). Essa escolha justifica-se pela adequação da técnica à natureza qualitativa da pesquisa, permitindo não apenas descrever os registros pedagógicos, mas interpretá-los à luz dos

referenciais teóricos e normativos identificando padrões, recorrências e tensões que emergem das interações entre a prática docente, as diretrizes inclusivas e os princípios do DUA. O processo foi conduzido de forma indutiva, partindo dos dados empíricos para a construção de categorias analíticas, sem impor previamente esquemas rígidos, o que favoreceu a emergência de elementos diretamente relacionados aos desafios e possibilidades da educação musical inclusiva.

O procedimento dividiu-se em três etapas. Na pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante do vasto material pedagógico produzido pelo pesquisador entre 2017 e 2024, composto por diários de campo, roteiros de observação, planilhas bimestrais e registros de sistematização da prática docente. O objetivo desta etapa foi familiarizar-se com esse acervo histórico e selecionar o corpus de análise mais relevante para o aprofundamento. A seleção priorizou registros que apresentassem maior densidade de evidências sobre barreiras pedagógicas e estratégias de acessibilidade sob a ótica do DUA, resultando na amostra de documentos e aulas que compõem o Quadro 2. Essa etapa envolveu a organização inicial dos registros pelos quatro eixos estruturantes, eliminando redundâncias e priorizando atividades que ilustrassem configurações variadas de inclusão na Educação Básica

Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação temática, com decomposição dos textos em unidades de sentido agrupadas em torno de temas recorrentes. Os quatro eixos estruturantes serviram como guias iniciais, com flexibilidade para a identificação de subcategorias inesperadas. No eixo das barreiras pedagógicas, identificaram-se temas como obstáculos sensoriais (percepção auditiva ou visual em atividades rítmicas), barreiras comunicacionais (expressão de intenções musicais por alunos com limitações linguísticas) e barreiras atitudinais (resistências a adaptações). No eixo das adaptações e mediações, emergiram categorias como flexibilização de materiais sonoros, ajustes na organização espacial e mediações afetivas. As categorias foram refinadas iterativamente por meio de leituras cruzadas, garantindo que as interpretações fossem ancoradas em evidências concretas dos registros.

O tratamento dos resultados constituiu a etapa final, na qual as categorias temáticas foram articuladas aos referenciais teóricos e normativos por meio de triangulação (Denzin, 2006). Cabe precisar, contudo, a modalidade adotada nesta pesquisa. Embora Denzin (2006) identifique diferentes modalidades triangulação metodológica, de dados, teórica e de investigadores o presente estudo aproxima-se de uma triangulação de fontes de dados, na medida em que articula três origens distintas de informação: os referenciais normativos (análise documental), a literatura

especializada (revisão bibliográfica) e os registros da prática docente (base empírica). Importa reconhecer que tais fontes não são equivalentes em natureza: enquanto os documentos legais e a bibliografia constituem fontes de caráter teórico-normativo, os registros pedagógicos representam dados empíricos produzidos no interior da própria prática. Essa assimetria, longe de enfraquecer o procedimento analítico, é precisamente o que confere ao estudo sua especificidade metodológica: a triangulação aqui operada não busca a confirmação de um mesmo dado por vias distintas, mas uma articulação interpretativa que permite ler as evidências empíricas à luz dos marcos legais e teóricos e, reciprocamente, avaliar a pertinência desses marcos diante das situações concretas vividas em sala de aula. O resultado é uma compreensão mais densa do fenômeno estudado, que não seria alcançável a partir de nenhuma das três fontes isoladamente. Por exemplo, barreiras sensoriais identificadas nos roteiros de observação foram relacionadas aos múltiplos meios de representação propostos pelo DUA, enquanto adaptações bem-sucedidas registradas em planilhas bimestrais foram confrontadas com os princípios de corporeidade de Dalcroze. Essa articulação resultou na construção de uma matriz interpretativa que não apenas descreve o fenômeno, mas fundamenta a proposta metodológica, transformando descrições empíricas em princípios orientadores para práticas inclusivas.

Para conferir maior transparência e rigor ao processo, foram adotadas medidas de validação interna: revisão interativa das categorias por múltiplas leituras e verificação de consistência entre os eixos estruturantes e as temáticas emergentes. O diálogo constante com a literatura especializada funcionou como contraponto crítico, evitando vieses decorrentes da posição de professor-pesquisador. As categorias identificadas engajamento afetivo, acessibilidade sensorial e mediação colaborativa emergem como elementos centrais para a compreensão de como as aulas de música podem se tornar espaços de participação plena, especialmente para estudantes público-alvo da educação especial. Essa etapa analítica pavimenta o caminho para a formulação da proposta metodológica, na qual os achados são reorganizados em princípios e estratégias pedagógicas aplicáveis, garantindo que o estudo cumpra seu caráter teórico-propositivo.

2.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A presente pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios éticos que orientam investigações na área da educação. Por se tratar de um estudo que mobiliza documentos pedagógicos produzidos no curso regular das atividades profissionais do pesquisador, não houve aplicação de instrumentos de coleta direta junto a estudantes, responsáveis ou quaisquer outros participantes. Os dados analisados diários de campo,

roteiros de observação, planilhas de acompanhamento e banco de dados pedagógico foram elaborados originalmente com finalidades pedagógicas e administrativas, e somente depois organizados e interpretados no contexto desta pesquisa. Em razão disso, não há identificação de indivíduos, não se registram informações sensíveis ou pessoais e não foram realizadas intervenções específicas com vistas à produção de dados para fins acadêmicos. A pesquisa enquadra-se, portanto, entre os estudos que não requerem submissão a comitê de ética, conforme normativas nacionais para pesquisas que utilizam materiais já existentes, de natureza institucional, desde que desprovidos de dados pessoais.

A posição de professor-pesquisador impõe responsabilidades éticas adicionais, uma vez que o olhar investigativo emerge do interior das relações pedagógicas. Para mitigar possíveis vieses decorrentes dessa dupla função, o processo analítico foi pautado por reflexividade constante, evitando interpretações que naturalizassem práticas, justificassem limitações estruturais ou projetassem experiências individuais como normas generalizáveis. A triangulação entre análise documental, revisão bibliográfica e sistematização da prática funcionou como mecanismo de validação ética e metodológica, permitindo que os dados fossem interpretados em diálogo com referenciais amplos e com as políticas de educação inclusiva em vigor. A utilização de registros preservados em sua integridade, a anonimização rigorosa das informações e a centralidade da reflexão crítica sobre as condições de ensino compõem o alicerce ético que orienta este trabalho e sustenta sua legitimidade científica e pedagógica.

3 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS VOLTADAS À INCLUSÃO

A trajetória da inclusão no Brasil é uma narrativa rica e multifacetada, marcada por diferentes etapas e avanços incertos, que refletem as complexidades de uma sociedade em constante transformação. Romeu Kazumi Sassaki (1938–2022), professor e pesquisador renomado na área de inclusão social e direitos das pessoas com deficiência, dedicou mais de seis décadas ao estudo de temas como acessibilidade, educação inclusiva e reabilitação. Ao analisar a educação inclusiva sob a perspectiva de Sassaki (1997), percebemos que esse fenômeno não é isolado ou repentino; trata-se de um processo evolutivo. Esse percurso é dividido em fases que evidenciam tanto os desafios enfrentados quanto as aspirações de uma sociedade que busca, ainda que com imperfeições, garantir acesso equitativo a todos os seus cidadãos em um sistema educacional comum.

Sassaki propõe quatro estágios na trajetória rumo à inclusão: exclusão, segregação, integração e, finalmente, inclusão plena. No estágio inicial de exclusão, as pessoas com deficiência viviam uma realidade de invisibilidade social. Não se tratava de sua ausência na sociedade, mas de uma sociedade que, por meio de estruturas legais e culturais, as relegava à marginalidade, limitando sua presença a espaços privados e, assim, excluindo-as da vida comunitária e escolar. O referido autor também observa que, na Antiguidade, algumas civilizações adotavam práticas de descarte de pessoas que nasciam com alguma deficiência.

Avançando para a fase da segregação, encontramos a criação de espaços reservados, como escolas especiais e classes separadas. Esses ambientes, embora representassem um esforço para atender às necessidades educacionais de pessoas com deficiência, mantiveram uma separação que distanciava os alunos do sistema educacional comum. Segundo Sassaki, a segregação se configurava como uma tentativa de solução para a falta de acesso, mas sem questionar as estruturas que excluía, mantendo os deficientes em espaços à parte da sociedade (Sassaki, 2002).

A integração, então, surge como uma tentativa de superar esse isolamento. Nessa fase, as pessoas com deficiência eram inseridas nas escolas comuns, mas sem modificações substanciais nas estruturas educacionais. No entanto, Sassaki observa que a integração não alterava o sistema educacional como um todo, permanecendo

como uma inserção limitada que exigia adaptação principalmente por parte do aluno, e não da escola ou da sociedade.

Por fim, o estágio da inclusão plena, defendido por Sasaki como o objetivo a ser alcançado, exige uma transformação do próprio sistema educacional. Nesse cenário, a escola deve adaptar seus espaços, práticas e currículos para que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam aprender juntos, em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Tratando, neste momento, da trajetória das políticas públicas brasileiras destinadas à inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, tivemos a década de 1960, que trouxe uma primeira tentativa de inclusão formal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 (Brasil, 1961). O documento, embora rudimentar em sua concepção, já continha os primeiros indícios de um compromisso público ao reconhecer a educação das pessoas com deficiência, então referidas como “excepcionais”. Este documento recomendava que, na medida do possível, tais indivíduos fossem incorporados ao sistema educacional geral. Contudo, o período era ainda embrionário, e a recomendação trazia em si as limitações de um tempo que ainda não havia avançado nas discussões acerca do potencial de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Posteriormente, em 1971, a nova Lei Nº 5.692 reiterou esse compromisso de atendimento especial, porém voltado à manutenção dos alunos com deficiência em escolas específicas. Sob os ventos de um regime militar rígido, o texto legal consolidava a ideia de tratamento educacional diferenciado, estabelecendo a escola especial como destino principal para essas crianças. Assim, o segundo estágio da trajetória, o da segregação, tomava forma, oferecendo suporte educativo apenas aos que estivessem dispostos a aceitar a segregação como condição para o aprendizado.

A Constituição de 1988, ao afirmar a educação como um direito universal, inaugurou um novo paradigma na concepção da responsabilidade do Estado para com seus cidadãos. A proposta de atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, abria uma porta para a integração dos indivíduos com deficiência, manifestando, pelo menos na teoria, um compromisso com a universalidade do acesso educacional.

Contudo, a realidade frequentemente se distanciava das intenções expressas nas diretrizes. Em 1989, a promulgação da Lei Nº 7.853 complementou esse arcabouço legal ao formalizar a Educação Especial no sistema educacional, englobando tanto instituições públicas quanto privadas e garantindo a gratuidade desse ensino. A lei não se restringia a isso; estabelecia também a matrícula compulsória em cursos regulares para alunos com deficiência que fossem considerados aptos a se integrar ao sistema comum. Porém, essa exigência implícita de "aptidão para a integração" ressoava, de maneira sutil, antigas distinções que, quase de forma invisível, separavam os "capazes de socializar" dos "incapazes".

Nesse contexto, observa-se que, embora a legislação tenha avançado na afirmação de direitos, ainda delineava barreiras sutis que limitavam a inclusão efetiva. A existência de escolas especiais e salas segregadas para aqueles que não se enquadravam nos critérios de integração evidenciava que a verdadeira inclusão exigiria mais do que normas legais; demandaria uma transformação nas concepções de capacidade e convivência que a sociedade cultivava.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial introduziu o conceito de integração instrucional, permitindo que apenas os alunos com deficiência que conseguissem acompanhar o ritmo das classes regulares tivessem acesso ao ensino comum. Embora esse enfoque ainda estivesse aquém da inclusão plena, a década de 1990 trouxe também a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, que representou um avanço ao reafirmar a necessidade de apoio especializado nas escolas regulares.

A Lei Nº 9.394, em vigor, possui um capítulo dedicado à Educação Especial. Neste capítulo, estabelece-se que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial". O texto também esclarece 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 integração nas classes comuns de ensino regular". Além disso, a LDB enfatiza a importância da formação de professores, assim como a adequação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O novo século trouxe o reconhecimento formal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 2002, pelo Decreto Nº 5.626, e a partir de 2008, com a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o país passou a delinear diretrizes para a eliminação de barreiras físicas e pedagógicas. A política defendia uma escola que, em vez de meramente aceitar alunos com deficiência, os valorizasse em suas especificidades e adaptasse suas metodologias para refletir a diversidade presente na sociedade.

O desenvolvimento normativo continuou com decretos e planos que buscavam garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O Decreto Nº 7.611 de 2011, por exemplo, e o Plano Nacional de Educação de 2014 indicaram uma transformação na concepção de educação inclusiva, reafirmando o compromisso com um ensino que ofereça suporte ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, atualizando o panorama normativo brasileiro (Brasil, 2025a). Este marco legal explicita princípios fundamentais como o combate ao capacitismo e à discriminação no contexto educacional, a garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação. Além disso, enfatiza a articulação intersetorial como estratégia de atenção integral ao público da educação especial, reafirmando a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino (Brasil, 2025a).

O Decreto estabelece diretrizes práticas, como a oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis, bem como medidas de apoio individualizadas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Essa formulação reforça que inclusão não se resume ao acesso, mas se estende à participação, à permanência e à aprendizagem efetiva (Brasil, 2025a). Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o texto reafirma sua função de organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, explicitando sua oferta preferencialmente nas escolas comuns da rede regular. A redação do art. 1º, §3º, posteriormente ajustada pelo Decreto nº 12.773/2025, reforça o direito à inclusão em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à participação plena (Brasil, 2025b).

Quando articulado ao percurso histórico já delineado, o Decreto nº 12.686/2025 representa um avanço significativo. Se a LDBEN de 1961 e a Lei nº 5.692/1971 ainda mantinham vínculos com a segregação, e a Constituição de 1988 inaugurou o paradigma

da responsabilização estatal pelo atendimento preferencialmente na rede regular, este novo decreto procura adensar o "como" da inclusão. Ao instituir uma Rede Nacional e prever objetivos relacionados à universalização da matrícula em classes comuns, à redução de desigualdades e à expansão de formação continuada, o decreto opera como ponte entre o compromisso jurídico e a implementação sustentada (Brasil, 2025a).

Os ganhos deste marco normativo se evidenciam ao reconhecer que políticas inclusivas demandam condições concretas. Ao prever apoio da União por meio de repasses, formação continuada, produção e distribuição de materiais acessíveis e recursos de acessibilidade educacional, o texto sugere uma inflexão importante: a inclusão passa a ser compreendida como projeto que envolve organização pedagógica, infraestrutura e cooperação federativa (Brasil, 2025a). Contudo, a existência de diretrizes, embora indispensável, não neutraliza as assimetrias históricas entre redes e territórios, nem resolve automaticamente a distância entre prescrição normativa e prática escolar. Permanece o risco de uma inclusão meramente formal, isto é, presença sem participação e matrícula sem aprendizagem, sobretudo quando faltam tempos, espaços, formação e recursos para traduzir a política em práticas consistentes. O Decreto nº 12.686/2025 mostra-se promissor não por encerrar o debate, mas por recolocar a exigência de materialidade: a inclusão plena dependerá da capacidade de manter, no cotidiano escolar, apoios, adaptações razoáveis e tecnologias assistivas como dimensões constitutivas do currículo (Brasil, 2025a).

No campo específico da educação musical, esse avanço normativo reforça um ganho pedagógico decisivo. Ao reconhecer que a escolarização inclusiva requer apoios e acessibilidade como dimensões estruturantes, amplia-se o respaldo para compreender o fazer musical, em suas práticas de criação, fruição e performance compartilhadas, como território privilegiado de participação. A música, nesse enquadramento, deixa de ser um espaço restrito aos que já dominam determinadas habilidades e pode tornar-se linguagem de pertencimento, comunicação e construção coletiva, sustentada por condições institucionais coerentes com o sistema educacional inclusivo reafirmado pelo Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025a).

Conforme dito anteriormente, a inclusão plena, representa o ápice de uma educação que respeita, valoriza e integra a todos, não mais como meros espectadores, mas como participantes ativos de um sistema que se adapta continuamente para acolher as diversidades de maneira equitativa e justa. Este longo caminho legislativo revela uma

sociedade em processo de amadurecimento, que, através de normas, princípios e práticas, busca a construção de uma educação cada vez mais inclusiva, pavimentando um terreno de pertencimento e oportunidades iguais.

Assim sendo, ao alinhar-se às diretrizes inclusivas que permeiam a legislação brasileira e ao se apropriar deste panorama normativo, o educador musical não apenas cumpre um imperativo legal, mas adota uma postura que eleva o aluno a uma posição central e digna no processo educativo. Este alinhamento simboliza um movimento pedagógico que se recusa a ver os estudantes com deficiência como figuras marginalizadas ou secundárias; ao contrário, reconhece-os como seres humanos inteiros, capazes de trazer contribuições significativas ao espaço artístico e cultural da sala de aula. A educação musical, frequentemente reservada a um círculo restrito, pode, sob essa ótica inclusiva, emergir como uma poderosa ferramenta democratizadora. Ao abraçar as reflexões e ideais da inclusão, permite-se que a diversidade de experiências enriqueça tanto as práticas pedagógicas quanto o repertório coletivo.

Entretanto, a inclusão educacional, conforme delineada pelas normativas brasileiras, não deve ser entendida como mera adequação estrutural. Sua essência reside em um movimento dialético que exige da escola uma profunda reconfiguração de suas práticas, reconhecendo a diversidade como um valor constitutivo e inalienável. Nesse cenário, a educação musical assume um papel singular; não apenas por seu potencial expressivo, mas pela capacidade de articular experiências que transcendem a mera cognição, tocando as dimensões estética e social da existência humana. Para que essa transformação se concretize, é imperativo que o docente de educação musical compreenda este panorama inclusivo e participe ativamente do movimento que busca transitar de um ensino frequentemente exclusivista para uma abordagem mais universal, onde todos os alunos possam encontrar seu lugar e seu valor.

Esse movimento de inclusão, portanto, não se restringe à mera adoção de normas e diretrizes; requer uma reflexão crítica e um comprometimento ativo por parte dos educadores, que devem estar dispostos a reexaminar suas práticas pedagógicas à luz das exigências legais. Nesse contexto, a educação musical, ao ser integrada nas diretrizes da LDB e da BNCC, apresenta-se como um espaço propício para o desenvolvimento de experiências educativas que considerem as especificidades de cada aluno. Ao valorizar a música como um elemento essencial na formação de um ambiente

educativo mais equitativo, os educadores têm a oportunidade de fomentar interações significativas que respeitem e enriqueçam a diversidade presente em sala de aula.

Ao debruçar sobre a LDB e sua obrigatoriedade do ensino de música (Art. 26), o educador depara-se com uma oportunidade que não se esgota no cumprimento burocrático de uma diretriz. A música, assim colocada no currículo, pode ser interpretada como uma abertura para que os educandos experimentem o ato educativo em sua forma mais sensível. Porém, como toda possibilidade, essa também tem certo grau de ambiguidade: há o risco de que a inclusão permaneça meramente formal, restrita à presença física dos alunos nas atividades, sem que de fato haja uma interlocução significativa entre as diferenças.

É nesse ponto que a BNCC oferece um norte interessante ao propor que a educação musical se organize em torno de experiências de criação e apreciação compartilhada. O fazer musical, nesse contexto, não se reduz a reproduzir modelos pré-estabelecidos, mas se expande em direção à experimentação, ao jogo sonoro e ao encontro com a alteridade. Tal proposta alinha-se com o conceito de inclusão defendido por pensadores como Mantoan: um processo que não se limita a adaptar o aluno ao sistema, mas que transforma o próprio sistema ao integrar todos os indivíduos.

Por isso, compreender a legislação apenas como um conjunto de normas a serem seguidas seria um engano. As leis e diretrizes são, antes de tudo, expressões das intenções de uma sociedade em constante construção. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ao estabelecer que o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino regular são direitos inalienáveis, não impõe uma obrigação externa ao professor de música; ao contrário, oferece-lhe uma oportunidade para renovar sua prática pedagógica e repensar o próprio conceito de musicalidade. Afinal, quando falamos de música na escola, não estamos apenas ensinando técnicas ou repertórios: estamos propondo uma forma de existência e participação na qual todas as vozes podem se manifestar.

A inclusão, nesse sentido, não é um adendo ao currículo musical, mas a própria essência da prática educativa. Reconhecer que cada aluno possui um modo singular de relacionar-se com os sons é ampliar o horizonte pedagógico e compreender que a musicalidade não é uma virtude restrita a um grupo de indivíduos dotados de habilidades específicas. O desafio para o educador é perceber que a música, ao ser democratizada, deixa de ser um domínio exclusivo dos talentosos e transforma-se em uma linguagem

plural, onde escuta e criação caminham juntas, e na qual cada estudante pode encontrar sua forma de expressão.

Porém, para que essas diretrizes se materializem na prática, é essencial que os professores de música se façam presentes nas discussões sobre inclusão. O conhecimento das normativas é um primeiro passo, mas a participação ativa nos debates é o que assegura que essas leis sejam aplicadas com discernimento e criatividade. O risco, sempre latente, é que a inclusão se transforme em uma formalidade, esvaziada de seu significado. Para evitar isso, o educador musical precisa atuar como intérprete da legislação e da realidade concreta de sua sala de aula, adaptando e recriando caminhos pedagógicos que levem em conta as especificidades dos alunos.

Ao compreender a música como um espaço de encontro, o professor encontra na legislação uma aliada, e não uma imposição. A LDB e a BNCC não são instrumentos de coação, mas de possibilidade. Elas sinalizam que a inclusão é um caminho aberto para todos, e cabe ao educador percorrê-lo de forma crítica e criativa. A sala de aula, assim, transforma-se em um palco onde a diversidade não é tolerada passivamente, mas celebrada como fonte de renovação artística e cultural.

Após percorrermos a trajetória da inclusão no Brasil, desde a exclusão até a busca pela inclusão plena, e compreendermos o arcabouço legal que a sustenta, torna-se crucial direcionar o olhar para a prática pedagógica, especialmente no campo da educação musical. Como vimos, a legislação, embora fundamental, não garante por si só a inclusão efetiva. É necessário traduzir as diretrizes em ações concretas, que considerem a diversidade dos alunos e promovam um aprendizado significativo para todos.

Nesse contexto, a presente pesquisa se insere como uma tentativa de contribuir para a superação dos desafios que ainda persistem na educação musical inclusiva, especialmente no Ensino Fundamental – anos iniciais. Este nível de ensino, marcado pela formação das bases da aprendizagem, demanda abordagens pedagógicas que atendam às especificidades das crianças, incluindo aquelas com deficiência. A heterogeneidade presente nas salas de aula do Ensino Fundamental – anos iniciais exige do educador musical um repertório diversificado de estratégias e recursos, que contemplem as diferentes necessidades e potencialidades dos alunos.

A BNCC, ao propor a organização da educação musical em torno de experiências de criação, fruição e reflexão, oferece um caminho promissor para a inclusão. Ao invés de focar apenas na transmissão de conteúdos técnicos, a BNCC valoriza a experimentação sonora, o jogo musical e a interação entre os alunos. Essa perspectiva se alinha com os princípios da inclusão, ao reconhecer que cada aluno possui um modo singular de se relacionar com a música e ao oferecer oportunidades para que todos possam se expressar e aprender juntos. A relação entre a BNCC e a educação musical inclusiva é complexa e multifacetada. Se, por um lado, a BNCC oferece diretrizes importantes para a promoção da inclusão, por outro, sua aplicação prática no contexto musical demanda reflexão e adaptação. Ao longo desta dissertação, exploraremos essa complexidade, buscando identificar os potenciais e os desafios da BNCC para a educação musical inclusiva.

Vale destacar que a aplicação prática da BNCC no contexto da educação musical inclusiva ainda carece de referenciais metodológicos que orientem os educadores a lidar com as especificidades dos alunos com deficiências sensoriais, intelectuais/TEA e físicas. A presente pesquisa busca preencher essa lacuna reforça a necessidade do desenvolvimento de um material didático de educação musical inclusiva que considere as competências gerais da BNCC e ofereça estratégias didáticas e adaptações pedagógicas que promovam a participação ativa de todos os alunos nas atividades musicais, respeitando suas individualidades e potencializando seu desenvolvimento integral.

Ao considerar as diferentes deficiências, a pesquisa busca oferecer um olhar abrangente sobre a inclusão na educação musical. Compreendemos que cada tipo de deficiência apresenta desafios e potencialidades específicas, que demandam estratégias pedagógicas diferenciadas. Por exemplo, alunos com deficiência visual podem se beneficiar de atividades que explorem a percepção tátil e auditiva, enquanto alunos com TEA podem encontrar na música um meio de comunicação e expressão emocional.

Portanto, esta pesquisa reconhece que o panorama legislativo e as diretrizes educacionais, incluindo a BNCC, convergem para a promoção de uma educação que vise a formação integral dos alunos, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão. Esses documentos, que norteiam a educação brasileira, oferecem um arcabouço teórico fundamental para a construção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos. Esse arcabouço legal funciona como as fundações de um edifício.

Elas fornecem a base sólida sobre a qual toda a estrutura será erguida. Sem fundações sólidas, o edifício corre o risco de desabar. Da mesma forma, sem o conhecimento e a compreensão do arcabouço legal, as práticas pedagógicas inclusivas podem se mostrar frágeis e ineficazes.

As fundações, por si só, não constituem o edifício completo. É necessário construir as paredes, os andares, os acabamentos, de acordo com o projeto arquitetônico. Analogamente, a efetivação da inclusão na educação exige que os educadores, a partir do conhecimento da legislação, construam práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e promovam o aprendizado de todos os alunos. Nesse contexto, é imprescindível que os educadores musicais se apropriem desse conhecimento e participem ativamente do debate sobre a inclusão, compreendendo como a música pode contribuir para a formação integral dos alunos em consonância com as diretrizes legais.

A presente pesquisa, portanto, busca auxiliar na pavimentação de um caminho concreto para a inclusão na educação musical, oferecendo aos educadores ferramentas práticas e eficazes para trabalhar com a diversidade em sala de aula, em conformidade com as leis e diretrizes que norteiam a educação inclusiva no país. Essa busca por práticas mais inclusivas na educação musical nos coloca diante de um momento singular de transformação, como veremos a seguir.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS: TENSÕES E POSSIBILIDADES

A implementação efetiva de práticas contextualizadas de educação musical inclusiva não depende apenas da disposição individual de educadores comprometidos, mas também da existência de políticas públicas que reconheçam, legitimem e fomentem estas práticas. Neste cenário, observa-se uma tensão permanente entre a necessidade de diretrizes amplas que garantam o direito à educação musical de qualidade para todos e o imperativo da flexibilidade contextual que possibilite respostas adequadas à diversidade de realidades.

Em seu estudo, Pires et al. (2017) analisam como as políticas educacionais brasileiras têm oscilado entre extremos igualmente problemáticos: de um lado, a excessiva prescrição que engessa práticas locais; de outro, a ausência de orientações que frequentemente resulta no abandono de educadores à própria sorte. Os autores

defende a construção de políticas dialógicas que estabeleçam princípios norteadores claros, mas preservem espaços significativos para a contextualização e a autonomia docente.

Na mesma direção, Queiroz e Penna (2012) argumentam que políticas efetivas para o ensino de música devem ir além da mera formalidade, precisando materializar-se em condições concretas para transformar as práticas pedagógicas e as culturas institucionais. Tais políticas necessitam considerar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, que prepare educadores para atuar como mediadores em contextos escolares, superando as dificuldades atuais na capacitação de professores para a Educação Básica. É crucial também a disponibilização de infraestrutura material adequada, que contemple recursos e instrumentos, além de tempos e espaços apropriados que permitam a flexibilização necessária para acolher diferentes ritmos e formas de aprendizagem, garantindo que a educação musical ocupe seus espaços de forma efetiva e com práticas significativas.

O suporte interdisciplinar especializado é igualmente essencial, compreendido aqui não como uma colaboração genérica entre diferentes disciplinas escolares, mas como o trabalho articulado entre o educador musical e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) professores de educação especial, professores de ensino colaborativo e demais integrantes da rede de apoio à inclusão. É essa parceria que permite ao professor de música compreender os perfis de funcionalidade de seus alunos, planejar adaptações pedagogicamente fundamentadas e não depender exclusivamente de sua intuição diante de situações que exigem conhecimento especializado. Enfrentar os desafios da formação e do trabalho docente exige, portanto, discussões e ações que transcendam o campo específico do conhecimento musical. Como os autores sintetizam, uma política pública para o ensino de música "não pode limitar-se a declarações de princípios ou à mera garantia formal de acesso". É imperativo que ela se materialize em condições concretas, pois, caso contrário, "a educação musical não consegue ocupar de modo efetivo e com práticas significativas os espaços potenciais nas escolas de Educação Básica, [e] torna-se difícil conquistar reconhecimento e valorização". Dessa forma, "a música deixa de ser considerada como uma parte integrante e necessária da prática escolar, com importante função educativa", correndo-se o risco de uma inclusão meramente retórica, onde estudantes podem estar fisicamente nos mesmos espaços, mas permanecer excluídos de experiências musicais significativas..

Portanto,

a educação musical precisa, cada vez mais, participar de forma efetiva na definição e implementação de políticas educacionais que possam fortalecer a área, mas, sobretudo, a formação escolar como um todo" (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 92, 101).

Assim, fica evidente que o avanço da educação musical inclusiva no Brasil exige um esforço conjunto para superar a dicotomia entre a prescrição e a ausência de diretrizes. A construção de políticas dialógicas e a materialização de condições concretas como formação docente qualificada, infraestrutura adequada e suporte do Atendimento Educacional Especializado são alicerces indispensáveis para que a música transcenda a formalidade e se torne uma parte viva e significativa da experiência escolar. É nesse contexto de um arcabouço político mais robusto e responsivo que as práticas pedagógicas inovadoras e a mediação transformadora dos educadores podem, de fato, florescer, garantindo a cada estudante o direito a uma experiência musical verdadeiramente inclusiva.

4 FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA

A educação musical inclusiva emerge como um território fértil de saberes e práticas, que tensiona e reinventa os paradigmas tradicionais do ensino de música. Um campo que se expande, nutrido pela escuta das diferenças, pela urgência de construir experiências pedagógicas sensíveis, equitativas e esteticamente significativas. A construção de práticas verdadeiramente inclusivas na educação musical demanda a articulação de diferentes campos do conhecimento, incluindo a sociologia da deficiência, as ciências da saúde, a pedagogia e a própria musicologia, em uma síntese que reconheça a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem musical em contextos de diversidade.

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos essenciais para a compreensão da educação musical inclusiva como uma abordagem educacional transformadora, que vai além da simples adaptação de métodos tradicionais para contemplar estudantes com deficiência. Os referenciais aqui discutidos convergem para uma concepção de educação musical que reconhece a diversidade humana como elemento constitutivo e enriquecedor do processo educacional, superando perspectivas deficitárias em favor de abordagens que valorizam as potencialidades e singularidades de cada estudante.

A fundamentação teórica da educação musical inclusiva ancora-se primordialmente no modelo social da deficiência, que desloca a compreensão das limitações do âmbito individual para o social, identificando nas barreiras sociais, atitudinais e estruturais os principais obstáculos à participação plena das pessoas com deficiência. Esta perspectiva articula-se com a abordagem biopsicossocial proposta pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que oferece um framework multidimensional para compreender a interação complexa entre fatores pessoais e ambientais na determinação da funcionalidade humana.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma resposta pedagógica concreta aos desafios da inclusão, fornecendo princípios e estratégias que beneficiam não apenas estudantes com deficiência, mas toda a diversidade de aprendizes. Na educação musical, os princípios do DUA encontram terreno fértil devido à natureza multimodal da música e às múltiplas formas de expressão e participação que a atividade musical possibilita.

A mediação pedagógica, fundamentada na teoria histórico-cultural, complementa estes referenciais ao enfatizar o papel central das interações sociais e da contextualização cultural nos processos de aprendizagem musical. A urgência de práticas contextualizadas conecta-se diretamente com os princípios de uma educação dialógica e libertadora, que reconhece os estudantes como sujeitos ativos de sua aprendizagem e valoriza suas experiências musicais prévias como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

4.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

A contemporaneidade nos apresenta um cenário na educação musical que demanda uma constante reflexão e transformação: enquanto avançamos na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, estamos cada vez mais empenhados em descobrir novas possibilidades de tornar a experiência musical mais abrangente e significativa para todos os envolvidos. Este cenário nos convida a uma reflexão sobre como podemos enriquecer ainda mais as práticas pedagógicas musicais, tornando-as verdadeiramente acolhedoras à diversidade humana.

A questão que se apresenta é, portanto, fundamentalmente propositiva: como podemos expandir os horizontes da educação musical para abraçar plenamente os princípios da inclusão? Para explorar esta indagação, é valioso examinar as contribuições que diferentes perspectivas têm trazido para este campo em constante evolução.

Viviane Louro (2006), renomada pesquisadora e pianista, doutora em Neurociências pela UNIFESP e mestre em Música pela UNESP, com uma trajetória dedicada à inclusão musical, destaca em sua análise esclarecedora que ainda existem oportunidades significativas de desenvolvimento no âmbito pedagógico musical, especialmente no que tange à compreensão do potencial artístico e profissional das pessoas com deficiência. A autora, reconhecida por sua atuação na educação musical inclusiva, sugere que, ao expandirmos nossa visão além das aplicações terapêuticas e reabilitacionais embora estas sejam também importantes podemos descobrir novos caminhos para a expressão artística e o desenvolvimento profissional.

As reflexões de Mantoan (2003) oferecem uma contribuição valiosa a este diálogo, propondo uma visão ampliada da inclusão que transcende adaptações pontuais. Sua perspectiva sugere possibilidades promissoras para a reformulação das práticas educacionais, visando criar experiências de aprendizagem mais significativas para todos os estudantes.

Seguindo esta afirmação, Mantoan (2003) observa que esta ampliação de horizontes no que diz respeito à educação inclusiva pode ser desenvolvida em três dimensões complementares: metodológica, conceitual e avaliativa. No plano metodológico, as estratégias de ensino podem ser enriquecidas para contemplar múltiplas formas de expressão musical, incluindo tecnologias assistivas e adaptações instrumentais - recursos que expandem as possibilidades do fazer musical. No âmbito conceitual, somos convidados a explorar novas compreensões do que constitui a prática musical. Assim como os monges copistas deram lugar à democratização da palavra escrita, testemunhamos agora, com as recentes discussões acerca da diversidade e a inclusão, uma transformação similar no domínio musical. Esta transformação se manifesta na própria definição de música, que se expande para acolher manifestações sonoras outrora consideradas heterodoxas.

De forma complementar, no que diz respeito à avaliação, apresenta-se a oportunidade de desenvolver critérios que reconheçam e valorizem os diferentes percursos de aprendizagem musical, celebrando as conquistas individuais dentro do contexto de cada estudante. Podemos dizer, portanto, que o educador musical emerge, neste contexto, como um facilitador de experiências musicais significativas, um construtor de pontes entre diferentes formas de expressão e aprendizagem.

Observa-se a particularidade do fenômeno musical no contexto atual: enquanto uma parcela da sociedade ainda enaltece a figura quase mítica do virtuose, tocado pela suposta graça divina, urge a necessidade de uma transformação nas práticas de ensino musical. Nesse sentido, defende-se que a musicalidade deve emergir em suas diversas formas nas salas de aula, permitindo que vozes antes silenciadas possam finalmente se fazer ouvir.

Este novo paradigma nos convida a considerar a música não como um território exclusivo dos tecnicamente dotados, mas como uma língua universal que admite diferentes sotaques e expressões. O "erro", neste contexto, deixa de ser uma falha a ser corrigida e passa a ser visto como uma variação expressiva, uma contribuição única ao

vocabulário musical coletivo. A avaliação, neste novo contexto, assemelha-se mais à apreciação de um dialeto local do que à correção gramatical de um texto: não se busca a conformidade com um padrão único, mas a autenticidade e a efetividade da expressão. Cada manifestação musical, seja ela convencional ou não, é um testemunho da capacidade humana de criar significado através do som. Essa perspectiva descentraliza a figura do professor como detentor do saber e o coloca como um mediador que facilita o encontro dos alunos com a música, respeitando seus percursos individuais.

Assim, a educação musical inclusiva se revela não como uma concessão aos "menos capacitados", mas como uma redescoberta da própria essência da música como forma de expressão humana. É um retorno às origens, onde a música não era privilégio de uma elite tecnicamente preparada, mas uma manifestação espontânea e democrática do espírito humano. Esta perspectiva nos convida a uma reflexão mais profunda sobre o papel da música na sociedade contemporânea: não seria a inclusão, com sua valorização da diversidade expressiva, um caminho para recuperar a dimensão mais fundamental da experiência musical? Algo mais próximo de uma dimensão que transcende a técnica e alcança o âmago da expressão humana em sua multiplicidade de formas e manifestações?

Em suma, as reflexões apresentadas neste subcapítulo apontam para a necessidade de expandir os horizontes da educação musical, buscando práticas pedagógicas mais inclusivas que valorizem a diversidade e a participação ativa de todos os alunos.

Exploramos as contribuições de autores como Louro (2006) e Mantoan (2003), que nos convidam a repensar as práticas tradicionais e a considerar a música como um espaço de expressão e desenvolvimento para todos, independentemente de suas habilidades ou deficiências. No entanto, é fundamental reiterar um ponto crucial que permeia toda esta discussão: esta pesquisa se distancia enfaticamente de qualquer tentativa de instrumentalizar a música. A instrumentalização, como entendemos aqui, ocorre quando a experiência musical é reduzida a um meio para atingir outros fins, sejam eles terapêuticos, reabilitacionais, sociais ou mesmo de 'inclusão' concebida de forma limitada. Essa abordagem desvirtua a própria natureza da música, negligenciando seu valor intrínseco, sua dimensão estética e expressiva, e tratando os alunos como meros receptores de intervenções externas, em vez de sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

Ao instrumentalizar a música, corremos o risco de impor metas externas que desconsideram a singularidade de cada indivíduo e a riqueza da experiência musical em si. Nosso objetivo, ao contrário, é criar um espaço onde a música possa florescer em sua integralidade, permitindo que cada aluno se expresse e se desenvolva artisticamente, em consonância com os princípios da inclusão e com o reconhecimento do valor intrínseco da música.

Busca-se, portanto, não usar a música para a inclusão, mas sim trabalhar com a música de forma inclusiva, oferecendo oportunidades para que todos os alunos vivenciem a música plenamente, em sua diversidade de formas e manifestações, respeitando seus percursos individuais e celebrando a riqueza da expressão humana através do som. É nessa perspectiva que a presente pesquisa se insere, buscando desenvolver um material didático que concretize esses ideais em sala de aula, oferecendo aos educadores ferramentas para trabalhar com a diversidade e promover a participação ativa de todos os alunos.

4.2 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E A ABORDAGEM BIOPSISSOCIAL (CIF)

A educação musical inclusiva fundamenta-se na compreensão de que a deficiência não reside no indivíduo, mas emerge das barreiras impostas pela sociedade. O modelo social da deficiência, concebido por teóricos como Oliver (1990) e Barnes (1991), desenha uma ruptura epistêmica que desloca o olhar da limitação individual para as barreiras erguidas pela própria sociedade. Nesse horizonte, a deficiência não reside no corpo, mas no mundo que impede, silencia e marginaliza. Este modelo postula que as pessoas com deficiência são incapacitadas não por suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, mas pelas barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas que a sociedade erige.

Quando transposto para o campo da educação musical, esse modelo promove uma verdadeira revolução sensível e pedagógica. O que antes parecia limitação individual revela-se, na verdade, fruto de metodologias inflexíveis, ambientes pouco acolhedores e de uma cultura educacional que, muitas vezes, escuta pouco e silencia muito. O modelo social não nega a existência de impedimentos individuais, mas questiona a maneira como a sociedade responde a essas diferenças.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (2001), oferece uma abordagem biopsicossocial que complementa e refina o modelo social. A CIF, como uma lente ampliada sobre a condição humana, convida-nos a enxergar a funcionalidade não como atributo isolado do corpo, mas como o resultado das tramas entre sujeitos, contextos, relações e possibilidades. É uma cartografia da experiência humana, onde saúde, participação e bem-estar são desenhados no entrelaçar de fatores pessoais e ambientais.

Esta perspectiva biopsicossocial é particularmente relevante para a educação musical, pois reconhece que a participação em atividades musicais depende da interação complexa entre as características individuais do estudante e o contexto educacional oferecido. Um estudante com deficiência visual, por exemplo, pode ter suas funções visuais alteradas (componente de função corporal), mas sua capacidade de participar plenamente de atividades musicais dependerá fundamentalmente dos recursos adaptativos, métodos pedagógicos e atitudes inclusivas presentes no ambiente educacional (fatores contextuais ambientais).

4.3 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E SUA ARTICULAÇÃO COM A CIF

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem pedagógica que se alinha perfeitamente com os princípios do modelo social da deficiência e da CIF. Desenvolvido por Rose e Meyer (2002) no Center for Applied Special Technology (CAST), O Desenho Universal para a Aprendizagem se ergue como uma arquitetura pedagógica sensível, moldada por três pilares que sustentam práticas inclusivas e equitativas: múltiplas formas de representação, de engajamento e de expressão. Trata-se de desenhar, desde o início, caminhos abertos, acessíveis e diversos, onde cada aluno encontra seu próprio compasso.

Na educação musical, o princípio das múltiplas formas de representação manifesta-se na diversificação das modalidades sensoriais através das quais o conteúdo musical é apresentado. Isto inclui a utilização simultânea de recursos visuais (partituras convencionais e alternativas, gráficos, cores), auditivos (exemplos sonoros, descrições verbais detalhadas) e táteis (instrumentos musicais adaptados, notações em Braille,

recursos hápticos). Esta abordagem multimodal não apenas beneficia estudantes com deficiências sensoriais específicas, mas enriquece a experiência de aprendizagem de todos os estudantes.

O segundo princípio, múltiplas formas de engajamento, reconhece a diversidade de interesses, motivações e estilos de aprendizagem presentes em qualquer grupo de estudantes. Na educação musical, isto se traduz na oferta de repertórios diversificados que contemplem diferentes culturas musicais, gêneros e períodos históricos, bem como na criação de ambientes de aprendizagem que valorizem tanto a performance individual quanto coletiva, a criação e a apreciação musical.

As múltiplas formas de ação e expressão, terceiro princípio do DUA, são particularmente significativas na educação musical, pois a expressão musical pode manifestar-se através de inúmeras modalidades. Estudantes podem demonstrar sua compreensão e competência musical através da performance vocal ou instrumental, da composição, da improvisação, da regência, da análise musical escrita ou oral, da dança ou do movimento corporal, entre outras possibilidades.

A articulação entre o DUA e a CIF revela-se fundamental para a compreensão holística das necessidades educacionais dos estudantes. Enquanto a CIF oferece um framework conceitual para analisar como fatores pessoais e ambientais influenciam a funcionalidade e participação do indivíduo, o DUA fornece estratégias pedagógicas concretas para otimizar esses fatores ambientais no contexto educacional.

4.4 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E METODOLOGIAS ATIVAS: EXPANDINDO POSSIBILIDADES

Um aspecto central para a renovação das práticas pedagógicas na educação musical inclusiva reside na integração intencional das tecnologias assistivas às metodologias ativas. A transição do século XX para o XXI foi marcada por um avanço expressivo no desenvolvimento de recursos tecnológicos, o que expandiu significativamente as possibilidades de adaptação dos processos de ensino e aprendizagem musical, tornando-os mais sensíveis às diferentes formas de ser, aprender e se expressar.

Ferramentas como sensores de movimento que transformam gestos em som, aplicativos que convertem tablets em instrumentos musicais acessíveis, softwares de composição com interfaces personalizáveis e controladores MIDI acionados por múltiplos tipos de sensores configuram um cenário fértil para a ressignificação das práticas pedagógicas. Esses recursos, quando articulados às abordagens metodológicas já consolidadas na educação musical, não apenas promovem acessibilidade, como também ampliam os horizontes da experiência estética e criativa para sujeitos com diferentes necessidades.

Nesse sentido, Cunha, Asnis e Mendes (2020) defendem que a utilização de tecnologias assistivas não substitui os fundamentos das metodologias tradicionais, mas atua como uma poderosa aliada na expansão de suas potencialidades inclusivas. Ao serem incorporadas de forma crítica e sensível, essas tecnologias possibilitam que os princípios fundamentais do fazer musical alcancem uma diversidade muito mais ampla de aprendizes, rompendo barreiras físicas, sensoriais e cognitivas, e reafirmando a música como um campo de experiência acessível, compartilhável e, sobretudo, humanamente diverso.

4.5 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA

A implementação bem-sucedida destas adaptações metodológicas depende fundamentalmente da formação docente. Infelizmente, como observa Soares (2018), muitos educadores musicais ainda recebem uma formação excessivamente técnica, com pouca ênfase em temas de diversidade, inclusão e adaptações pedagógicas.

A formação do educador musical que atua em contextos inclusivos demanda mais do que domínio técnico ou sensibilidade artística; exige, sobretudo, o desenvolvimento de um repertório amplo de competências pedagógicas, éticas e humanas. Trata-se de um profissional que transita entre diferentes saberes, capaz de transformar desafios em possibilidades e de ressignificar sua própria prática diante das singularidades que emergem no cotidiano escolar.

Nesse horizonte, torna-se imprescindível que esse educador aprofunde seus conhecimentos sobre metodologias ativas e compreenda os princípios que as sustentam, reconhecendo nelas caminhos potentes para promover a participação, a autoria e a construção coletiva do conhecimento musical. As metodologias centradas no estudante

não são meramente recursos didáticos, mas, antes, posturas pedagógicas que deslocam o ensino da lógica transmissiva para experiências de aprendizagem significativas, sensíveis e compartilhadas.

Aliado a isso, o educador musical precisa desenvolver uma escuta atenta às múltiplas formas de ser, aprender e se expressar que coexistem no ambiente escolar. Compreender as características, os ritmos e as necessidades dos aprendizes não é um ato de caridade, mas um compromisso ético com uma educação verdadeiramente democrática e acessível. Essa escuta se traduz, também, na capacidade de adaptar, de maneira criativa e sensível, materiais, atividades e propostas, rompendo com modelos estanques e permitindo que a experiência musical alcance a todos.

A tessitura desse fazer docente não se tece em solidão. Ao contrário, exige abertura ao diálogo e à construção colaborativa com outros profissionais, como terapeutas, educadores especiais, psicopedagogos e demais agentes que compõem a rede de apoio. Esse trabalho em rede não apenas enriquece as práticas pedagógicas, como amplia o olhar sobre os processos educativos, fortalecendo o sentido de coletividade e de responsabilidade partilhada.

Por fim, atravessa todo esse percurso formativo a atitude reflexiva e investigativa do educador sobre sua própria prática. Mais do que um aplicador de métodos, o professor de música assume o papel de pesquisador de sua realidade, experimentando, analisando, resignificando e, assim, construindo saberes que se reinventam no compasso da diversidade humana. Afinal, ensinar música em contextos inclusivos é, em última instância, um exercício contínuo de escuta, de reinvenção e de compromisso com a construção de mundos mais sensíveis, plurais e justos.

Na perspectiva inclusiva, Louro (2015) destaca que o professor de música precisa ir além do domínio técnico da área, desenvolvendo uma postura investigativa e reflexiva diante dos processos de ensino e aprendizagem. Isso implica assumir um compromisso crítico com a realidade, articulando-se com a família, a comunidade e outros profissionais, de modo a construir práticas pedagógicas que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, a autora, apoiando-se em Perrenoud (2002), reforça que é indispensável que o educador atue como pesquisador de sua própria prática, buscando constantemente soluções, adaptações e estratégias que respondam às especificidades e às singularidades presentes no contexto escolar.

Refletir sobre a prática musical inclusiva, à luz dos conceitos de ludicidade, corporeidade, improvisação e performance, exige compreender que a educação musical, quando pautada por princípios inclusivos, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos técnicos ou formais. A musicalidade na escola se realiza de maneira plena quando é vivenciada de forma sensível, experiencial e interativa, considerando as múltiplas formas de ser, perceber, aprender e expressar-se no mundo. Nesse sentido, a ludicidade, a corporeidade e a improvisação não podem ser vistas como estratégias acessórias, mas como elementos estruturantes de uma pedagogia musical inclusiva, que reconhece e acolhe a diversidade dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

A ludicidade, por sua vez, não se restringe à ideia simplista de brincadeira, mas se configura como uma estratégia pedagógica intencional, capaz de criar espaços de experimentação, descoberta e construção coletiva de saberes musicais. Como defende Kishimoto (2011), o lúdico é uma dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, fundamental para processos de aprendizagem significativos, pois estimula a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o engajamento afetivo dos estudantes. Na prática musical inclusiva, a ludicidade favorece a mediação dos conteúdos de maneira acessível, permitindo que os alunos interajam com os sons, os ritmos e as práticas musicais de forma prazerosa e desafiadora, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou culturais.

Correlacionada à ludicidade, a corporeidade se apresenta como um eixo central na construção do conhecimento musical. O corpo, na perspectiva da educação musical inclusiva, não é apenas suporte biológico, mas um instrumento sensível, perceptivo e expressivo. Através dele, os alunos vivenciam, sentem e significam os elementos musicais, especialmente o ritmo, a pulsação, os acentos e os padrões melódicos. Segundo Schütz (2012), o fazer musical está intrinsecamente ligado à ação corpórea, na medida em que a experiência sonora não se dá de forma dissociada da percepção sensorial e do movimento. Este entendimento está profundamente alinhado às propostas pedagógicas de Émile Jaques-Dalcroze, que concebe a rítmica como um processo de educação musical que integra música e movimento, tornando o corpo o mediador fundamental da aprendizagem musical (Jaques-Dalcroze, 2007).

Ao incorporar a corporeidade, o ensino de música amplia as possibilidades de participação dos estudantes, sobretudo daqueles que apresentam limitações na comunicação verbal ou na compreensão simbólica abstrata. Por meio de jogos rítmicos,

caminhadas rítmicas, gestos, deslocamentos espaciais e outras dinâmicas corporais, os alunos experienciam os fenômenos musicais em sua materialidade sensível. Dessa forma, a educação musical inclusiva não se restringe à decodificação de partituras ou à reprodução técnica de instrumentos, mas se ancora em práticas que valorizam a percepção sensorial e a expressão do corpo como veículo legítimo de conhecimento e comunicação.

A improvisação, nesse contexto, desponta como uma prática pedagógica de enorme potência inclusiva. Longe de ser uma habilidade restrita a músicos experientes, a improvisação, na escola, deve ser compreendida como um espaço de liberdade criativa, experimentação sonora e construção coletiva do fazer musical. Orff (1978) já defendia que a improvisação deveria ser parte constitutiva do processo educativo, permitindo que os alunos criem, explorem e interajam musicalmente de forma espontânea, sem a exigência de domínio prévio de conhecimentos técnicos sofisticados. A improvisação, portanto, rompe com modelos rígidos e prescritivos de ensino, oferecendo um ambiente onde o erro não é punição, mas parte integrante do processo de descoberta e invenção sonora.

Como destaca Biasutti (apud Lopes, 2015), a improvisação musical é uma prática multidimensional que estimula competências como escuta ativa, comunicação, pensamento crítico, partilha de experiências e aprendizagem em grupo, além de favorecer a autonomia e o engajamento dos estudantes em contextos sociais e colaborativos.

A performance, por sua vez, amplia essa compreensão, uma vez que se refere não apenas à apresentação pública da música, mas aos modos como os sujeitos se constituem e são constituídos nas práticas musicais. Caio Victor de Oliveira Lemos (2019) compreende a performance como um ato discursivo pelo qual os sujeitos se constroem por meio de ações, gestos e discursos reiterados nas práticas musicais. Essa noção se traduz na ideia de que fazer música não é apenas executar sons, mas também produzir sentidos, identidades e relações sociais. Na prática musical inclusiva, a performance adquire um caráter político e ético, pois afirma o direito de todos os sujeitos de serem visibilizados, ouvidos e reconhecidos como produtores de cultura, de conhecimento e de arte.

Quando os alunos participam de processos de performance, seja em apresentações, rodas de música, intervenções sonoras ou experimentações coletivas,

eles não apenas demonstram habilidades musicais, mas também reafirmam suas identidades, suas histórias e seus modos de existir no mundo. Isso é especialmente significativo em contextos inclusivos, nos quais, historicamente, determinados corpos e vozes foram silenciados ou invisibilizados no espaço escolar. A prática da performance musical, nesse sentido, torna-se um ato de resistência e afirmação da diversidade.

Nesse percurso, é fundamental reconhecer que os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferecem sustentação teórica e metodológica para integrar ludicidade, corporeidade, improvisação e performance na prática musical inclusiva. O DUA propõe que os processos de ensino e aprendizagem sejam planejados considerando três grandes princípios: múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e expressão (MEYER; ROSE; GORDON, 2014). Esses princípios dialogam diretamente com as práticas musicais que valorizam o corpo, o jogo, a criação e a expressão individual e coletiva, tornando possível a participação efetiva de todos os estudantes.

Essa articulação é reforçada também pela BNCC, que reconhece que as práticas musicais escolares devem contemplar não apenas a apreciação, mas também a criação, a experimentação e a reflexão sobre os fenômenos musicais. De acordo com o documento, “as práticas musicais escolares devem valorizar a expressão, o corpo, o jogo, a escuta e a criação, possibilitando que os alunos desenvolvam sua sensibilidade, criatividade e percepção crítica” (BRASIL, 2017, p. 185). Isso evidencia que a integração entre ludicidade, corporeidade, improvisação e performance não é apenas desejável, mas constitutiva do próprio fazer musical na escola contemporânea.

Dessa forma, a prática musical inclusiva não se limita a adaptar conteúdos para alunos com deficiência ou com necessidades específicas, mas propõe uma transformação mais ampla da própria lógica pedagógica, que passa a valorizar processos, experiências, interações e produções coletivas, em detrimento de modelos normativos e excludentes. Trata-se de compreender que ensinar música, sob uma perspectiva inclusiva, é criar espaços de escuta, de acolhimento e de valorização das múltiplas expressões humanas, reconhecendo que cada som, cada gesto e cada silêncio também carrega potência pedagógica e poética.

Portanto, ao assumir a ludicidade, a corporeidade, a improvisação e a performance como pilares da prática musical inclusiva, o educador musical amplia as fronteiras do que significa aprender e ensinar música na escola. Mais do que formar

músicos tecnicamente habilitados, forma-se sujeitos sensíveis, críticos, criativos e conscientes de seu lugar no mundo e de sua capacidade de intervir na realidade por meio da arte sonora.

5 O LEGADO DOS PIONEIROS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO – PRINCÍPIOS E ADAPTAÇÕES POSSÍVEIS

No início do século XX, Émile Jaques-Dalcroze passou a questionar os métodos tradicionais de ensino musical ao observar, durante sua atuação no Conservatório de Música de Genebra, as dificuldades de algumas crianças em assimilar os conteúdos musicais exclusivamente por meio da notação e da teoria. A partir dessas observações, desenvolveu uma abordagem pedagógica que integrava movimento corporal, escuta ativa e expressão musical, inaugurando uma nova perspectiva no ensino de música. Na mesma direção, educadores como Edgar Willems, Carl Orff e Zoltán Kodály também propuseram metodologias fundamentadas em princípios do desenvolvimento infantil, da experiência sensorial e da vivência prática da música. Tais abordagens, além de ampliarem o repertório didático-pedagógico da educação musical, revelaram-se especialmente eficazes na promoção de práticas inclusivas, ao valorizarem múltiplas formas de aprender e se expressar musicalmente no contexto escolar.

O desafio que se apresenta aos educadores musicais contemporâneos não é pequeno: como adaptar estas metodologias nascidas em contextos históricos diferentes dos nossos para responder às demandas de inclusão sem perder sua essência transformadora? Este capítulo busca tecer essa narrativa, conjugando o legado desses grandes pedagogos com as possibilidades e necessidades do presente, sempre com o olhar voltado para um horizonte onde a experiência musical seja acessível a todos.

5.1 ÉMILE JAQUES-DALCROZE

No limiar do século XX, em um cenário educacional dominado por práticas pedagógicas tradicionais e rígidas, Émile Jaques-Dalcroze emergiu como uma figura revolucionária no campo da educação musical (MARIANI, 2011). Sua atuação transformadora rompeu com os paradigmas estabelecidos que, até então, priorizavam exclusivamente a transmissão teórica e a reprodução técnica, mantendo uma cisão problemática entre o saber musical e a experiência sensível e corporal. Esta dissociação, que caracterizava o ensino musical da época, revelava-se não apenas como uma limitação metodológica, mas como um obstáculo fundamental ao desenvolvimento pleno da musicalidade humana.

O contexto histórico no qual Dalcroze desenvolveu suas ideias era marcado por uma educação musical essencialmente intelectualizada, onde o domínio da teoria musical precedia e, muitas vezes, substituía a vivência sonora direta. Sua experiência docente no Conservatório de Genebra tornou-se um laboratório de observação crítica, revelando um cenário recorrente e preocupante: estudantes que, embora demonstrassem competência técnica no domínio da escrita harmônica no papel, apresentavam dificuldades significativas em desenvolver uma escuta interna precisa e em perceber, de forma viva e orgânica, os fenômenos sonoros que teorizavam com aparente facilidade.

Este descompasso entre teoria e percepção, entre conhecimento abstrato e experiência musical concreta, constituiu-se como o ponto de partida fundamental para a elaboração de uma proposta metodológica genuinamente inovadora. Dalcroze compreendeu que a fragmentação do ensino musical que separava corpo e mente, teoria e prática, razão e sensibilidade representava uma negação da própria natureza holística da experiência musical. A partir dessa constatação, ele desenvolveu uma abordagem pedagógica centrada na integração entre corpo, movimento e musicalidade, estabelecendo as bases para uma transformação paradigmática no campo da educação musical.

A proposta dalcroziana nasceu, portanto, de uma necessidade prática e urgente: reunificar o que a tradição pedagógica havia separado artificialmente. Dalcroze concebeu, então, a Rítmica também conhecida como Euritmia não como um mero recurso auxiliar ou complementar ao ensino tradicional, mas como uma via essencial e insubstituível para o desenvolvimento da percepção musical, da consciência rítmica e da expressão criativa. Sob essa perspectiva revolucionária, o corpo não é meramente um suporte físico para a produção sonora, mas constitui-se como o primeiro e mais fundamental instrumento do músico, o meio primordial através do qual a música se manifesta e ganha significado.

Esta concepção corporal da educação musical representa uma ruptura epistemológica significativa com as práticas tradicionais. É por meio do corpo em movimento que os ritmos se corporificam e ganham materialidade; que as dinâmicas musicais se traduzem em intensidades gestuais e adquirem volume expressivo no espaço; que os contornos melódicos se desenham em trajetórias espaciais e temporais

significativas. O movimento corporal torna-se, assim, uma linguagem de tradução e compreensão musical, um código de acesso direto à estrutura íntima da música.

A metodologia dalcroziana se organiza em três eixos fundamentais e indissociáveis, cada um contribuindo para a formação integral do músico. A rítmica utiliza o movimento corporal como mediador privilegiado da compreensão rítmica, transformando padrões temporais abstratos em experiências cinestésicas concretas e significativas. O solfejo desenvolve a audição interna e a percepção melódica de forma simultaneamente sensorial e consciente, integrando a dimensão cognitiva à experiência perceptiva direta. A improvisação, por sua vez, fomenta a criatividade, a expressividade e a autonomia no fazer musical, proporcionando espaços de liberdade criativa onde o conhecimento técnico se transforma em expressão pessoal autêntica.

Mais do que constituir um método fechado e prescritivo, a proposta dalcroziana apresenta-se como um convite permanente à vivência plena da música, uma abordagem na qual intelecto, sensibilidade, corporeidade e afeto caminham juntos em uma síntese dinâmica e orgânica. Esta integralidade representa uma das características mais distintivas e duradouras de seu legado pedagógico.

Fonterrada (2008) ressalta com precisão que Dalcroze rejeitava categoricamente qualquer ideia de aplicação rígida e prescritiva de seu método, defendendo, ao contrário, uma prática pedagógica viva, em constante diálogo com as transformações culturais, sociais e educacionais de cada tempo e contexto específico. Esta flexibilidade metodológica não representa uma fragilidade conceitual, mas sim uma característica essencial da proposta dalcroziana. Para a autora, a força genuína da proposta reside justamente na sua capacidade de se renovar continuamente, de se adaptar criativamente a novos contextos e de se resignificar permanentemente, sem jamais perder de vista seus princípios fundamentais e sua coerência interna.

Esta característica adaptativa e dinâmica da metodologia dalcroziana adquire relevância especial quando considerada à luz dos desafios contemporâneos da educação musical. Em um mundo caracterizado pela diversidade cultural, pela pluralidade de expressões musicais e pela crescente consciência sobre a necessidade de práticas educacionais inclusivas, a flexibilidade inerente à proposta dalcroziana revela-se como um recurso pedagógico de valor inestimável.

A concepção dalcroziana se alinha, de forma notável e precursora, aos pressupostos contemporâneos da educação inclusiva, antecipando em décadas discussões que hoje ocupam o centro dos debates educacionais. Ao reconhecer que o acesso ao conhecimento musical não pode estar restrito aos códigos convencionais da notação musical, tampouco às habilidades técnico-instrumentais tradicionais, Dalcroze abriu caminhos para uma compreensão mais ampla e democrática da educação musical. Sua abordagem questiona implicitamente os critérios excludentes que historicamente limitaram o acesso à educação musical a determinados perfis de estudantes.

Ao privilegiar a experiência sensorial direta, o movimento corporal significativo e a escuta ativa e participativa, a abordagem dalcroziana amplia substancialmente as possibilidades de participação, expressão e aprendizagem de sujeitos diversos, valorizando diferentes modos de ser, de perceber e de produzir música no mundo. Esta perspectiva inclusiva reconhece que a diversidade não é um obstáculo a ser superado, mas uma riqueza a ser celebrada e incorporada no processo educacional.

A dimensão inclusiva da proposta dalcroziana ganha ainda maior relevância quando consideramos as contribuições teóricas contemporâneas sobre acessibilidade e tecnologia assistiva na educação musical. Nesse sentido, como destacam Cunha, Asnis e Mendes (2020), práticas pedagógicas que incorporam conscientemente a corporeidade e a tecnologia assistiva tornam-se ferramentas potentes e transformadoras na mediação da experiência musical, especialmente em contextos inclusivos. Para esses autores, o acesso efetivo à musicalização passa, necessariamente, pela diversificação das linguagens pedagógicas, das estratégias metodológicas e dos suportes tecnológicos, reconhecendo que cada sujeito se aproxima do conhecimento musical a partir de percursos singulares e únicos.

Esta perspectiva contemporânea encontra ecos profundos na proposta original de Dalcroze, que já reconhecia a multiplicidade de caminhos possíveis para o acesso ao conhecimento musical. A ênfase dalcroziana no movimento corporal, na experiência sensorial e na expressão criativa oferece alternativas concretas aos modelos educacionais tradicionais que frequentemente excluem estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, necessidades especiais ou backgrounds culturais diversos.

A tecnologia assistiva contemporânea, quando integrada aos princípios de Dalcroze, potencializa as possibilidades de acesso e participação na experiência musical. Dispositivos que traduzem som em vibração, interfaces que permitem o controle

gestual de parâmetros musicais, softwares que visualizam estruturas sonoras todos esses recursos tecnológicos encontram na filosofia dalcroziana um terreno fértil para sua aplicação educacional significativa.

Além disso, a concepção dalcroziana de educação musical como experiência integral e multissensorial oferece bases sólidas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Ao reconhecer que a música se manifesta através de múltiplas dimensões temporal, espacial, dinâmica, expressiva e que cada uma dessas dimensões pode ser acessada através de diferentes canais perceptivos, a abordagem dalcroziana cria oportunidades para que estudantes com diferentes perfis sensoriais, cognitivos e motores encontrem seus próprios caminhos de acesso à experiência musical.

A educação musical inclusiva contemporânea encontra na proposta dalcroziana não apenas uma inspiração histórica, mas um conjunto de princípios pedagógicos ainda hoje revolucionários: a valorização da experiência corporal como via de conhecimento; o reconhecimento da diversidade como riqueza educacional; a integração de diferentes linguagens e modalidades perceptivas; a priorização da experiência significativa sobre a reprodução técnica; e a compreensão da educação como processo vivo e transformador.

Portanto, o legado de Émile Jaques-Dalcroze permanece não apenas como uma referência histórica de valor documental, mas como um campo genuinamente fértil de possibilidades pedagógicas que, quando ressignificado e atualizado no presente, dialoga de forma criativa e propositiva com os desafios contemporâneos de uma educação musical sensível, plural e verdadeiramente inclusiva. Sua proposta continua a inspirar educadores musicais que buscam alternativas aos modelos tradicionais excludentes, oferecendo caminhos concretos para a construção de práticas educacionais que reconheçam e celebrem a diversidade humana como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem musical.

Na prática pedagógica desenvolvida neste trabalho, os princípios dalcrozianos se traduzem em situações concretas nas quais o movimento corporal funciona como porta de entrada para conceitos que, de outra forma, correriam o risco de permanecer abstratos e distantes da experiência dos estudantes. Parâmetros sonoros como altura, duração, intensidade e timbre, estruturas rítmicas, fraseados e formas musicais são vivenciados primeiro pelo corpo antes de receberem qualquer nomeação ou sistematização o que encontra respaldo na concepção walloniana de que motricidade e

afetividade constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, e na noção vygotskiana de que a aprendizagem significativa se dá na articulação entre experiência concreta e mediação simbólica. Atividades como "Estátua Musical" e "Morto-Vivo Sonoro", descritas no Apêndice A, exemplificam esse princípio ao mobilizar o corpo como resposta direta à escuta. Para além dessas propostas, a incorporação de repertórios significativos para os próprios estudantes abre a possibilidade de criar coletivamente gestos e coreografias que corporificam o fraseado, a forma e a dinâmica musical. Essa criação compartilhada não é apenas metodológica: ela é relacional. O uso deliberado de gestos inusitados ou bem-humorados fortalece o vínculo entre professor e alunos, criando um clima de confiança que é condição necessária para o engajamento genuíno. Quando o gesto e o movimento tornam-se formas legítimas de demonstrar compreensão musical, abrem-se caminhos de participação para estudantes com diferentes perfis de aprendizagem o que o Desenho Universal para a Aprendizagem reconhece como ampliação dos meios de expressão e engajamento, deslocando o foco das limitações individuais para a qualidade das experiências pedagógicas oferecidas.

5.2 EDGAR WILLEMS

A pedagogia musical de Edgar Willems (1890–1978) propõe uma abordagem centrada no desenvolvimento integral do ser humano por meio da música, enfatizando a escuta ativa e a vivência musical como fundamentos essenciais (PAREJO, 2012). Sua proposta destaca a importância de respeitar os estágios naturais de desenvolvimento da criança, promovendo uma educação musical que integra as dimensões fisiológica, afetiva e mental. Esta concepção pedagógica revolucionou o ensino musical ao compreender que a música não é apenas uma disciplina artística isolada, mas sim um meio poderoso de desenvolvimento humano que atua de forma integrada em múltiplas esferas da personalidade.

O pedagogo suíço desenvolveu sua metodologia a partir de uma profunda compreensão da psicologia infantil e das necessidades específicas de cada fase do desenvolvimento. Willems acreditava que a educação musical deveria seguir o ritmo natural de crescimento da criança, respeitando suas capacidades cognitivas, emocionais e físicas em cada etapa. Essa perspectiva humanística coloca o educando no centro do processo educativo, reconhecendo-o como um ser único e complexo, cujas

potencialidades musicais emergem gradualmente através de experiências significativas e adequadamente estruturadas.

Willems estabeleceu uma correlação entre os elementos musicais e aspectos da natureza humana: o ritmo relaciona-se à vida fisiológica, a melodia à vida afetiva e a harmonia à vida mental. Essa perspectiva busca desenvolver a musicalidade de forma holística, considerando o ser humano em sua totalidade. O ritmo, elemento primordial da música, conecta-se diretamente com os processos corporais e motores, refletindo os batimentos cardíacos, a respiração e os movimentos naturais do corpo. Através do trabalho rítmico, desenvolve-se não apenas a percepção temporal, mas também a coordenação motora, o equilíbrio e a consciência corporal. A melodia, por sua vez, estabelece uma ponte direta com o mundo emocional, permitindo a expressão de sentimentos e o desenvolvimento da sensibilidade afetiva. Já a harmonia, elemento mais complexo e abstrato, estimula o desenvolvimento do pensamento lógico, da capacidade de síntese e da compreensão das relações estruturais, contribuindo para o amadurecimento intelectual.

A escuta, nesse contexto, é vista como a base do processo educativo, sendo fundamental para a sensibilização e formação musical. Willems desenvolveu uma pedagogia da escuta que vai muito além da simples percepção auditiva, abrangendo uma escuta consciente, analítica e criativa. Esta escuta ativa envolve diferentes níveis de percepção: desde a discriminação de sons básicos até a compreensão de estruturas musicais complexas. O desenvolvimento auditivo é considerado a porta de entrada para todas as outras competências musicais, incluindo a execução, a criação e a apreciação estética. A metodologia willemsiana propõe exercícios progressivos que estimulam a acuidade auditiva, a memória sonora e a capacidade de interiorização musical, preparando os estudantes para uma compreensão profunda e duradoura da linguagem musical.

O processo educativo proposto por Willems caracteriza-se pela progressão cuidadosa do concreto ao abstrato, do simples ao complexo, sempre respeitando o tempo de assimilação de cada criança. Esta abordagem gradual permite que os conceitos musicais sejam verdadeiramente compreendidos e incorporados, ao invés de simplesmente memorizados. A vivência musical precede sempre a teorização, garantindo que o conhecimento tenha uma base experiencial sólida. Os elementos

musicais são apresentados de forma lúdica e significativa, através de jogos, canções, movimentos corporais e improvisações que tornam o aprendizado prazeroso e natural.

A ênfase na escuta ativa e na progressão do simples ao complexo torna a pedagogia de Willems particularmente relevante para contextos de educação musical inclusiva. Ao priorizar a vivência musical e o desenvolvimento natural da criança, sua abordagem permite a adaptação a diferentes necessidades e habilidades, promovendo a inclusão de todos os alunos no processo educativo. Esta flexibilidade metodológica é especialmente valiosa quando se trabalha com estudantes que apresentam diferentes estilos de aprendizagem, necessidades especiais ou backgrounds culturais diversos. A metodologia não impõe um padrão rígido de desenvolvimento, mas oferece caminhos múltiplos para alcançar os objetivos educacionais, permitindo que cada criança encontre sua forma particular de expressar e compreender a música.

A aplicação dos princípios willemsianos em contextos inclusivos demonstra como a música pode ser um veículo poderoso para a integração social e o desenvolvimento de competências transversais. A prática musical coletiva, estimulada pela metodologia, promove habilidades sociais fundamentais como cooperação, respeito mútuo, comunicação não-verbal e trabalho em equipe. Estes aspectos são particularmente importantes para crianças com necessidades especiais, que encontram na música um meio alternativo de expressão e comunicação, muitas vezes mais acessível do que outras formas de linguagem.

Estudos como o de Esteves (2021) demonstram a aplicação dos princípios de Willems em contextos educacionais diversos, evidenciando sua eficácia na promoção de uma educação musical inclusiva e significativa. A autora desenvolveu uma proposta pedagógica utilizando o cancioneiro nordestino, integrando os princípios de Willems às práticas culturais locais, o que contribuiu para a valorização da identidade cultural dos alunos e para a inclusão de todos no processo de aprendizagem musical. Esta pesquisa ilustra como a pedagogia willemsiana pode ser enriquecida e contextualizada sem perder sua essência, adaptando-se às características culturais específicas de cada comunidade educativa. A integração do repertório regional não apenas fortalece a identidade cultural dos estudantes, mas também torna o aprendizado mais significativo e relevante para suas realidades cotidianas.

Outro exemplo é a pesquisa de Pinho (2024), que investigou o ensino de violino para crianças autistas utilizando a metodologia de Willems. Os resultados indicaram

avanços significativos na musicalização e no comportamento dos alunos, demonstrando a eficácia da abordagem de Willems em contextos inclusivos. Este estudo revela como a estrutura sistemática e a progressão gradual características da pedagogia willemsiana podem beneficiar especialmente crianças com transtorno do espectro autista, que frequentemente respondem positivamente a ambientes educacionais previsíveis e bem organizados. A música, neste contexto, atua como uma linguagem universal que transcende barreiras comunicacionais, oferecendo oportunidades únicas de expressão e desenvolvimento social.

A relevância contemporânea da pedagogia de Willems manifesta-se também na sua contribuição para o desenvolvimento de competências do século XXI. O trabalho com a escuta ativa desenvolve a concentração e a atenção seletiva, habilidades fundamentais em um mundo saturado de estímulos. A improvisação e a criação musical estimulam o pensamento criativo e a capacidade de resolver problemas de forma inovadora. O trabalho coletivo musical desenvolve competências colaborativas essenciais para o mundo profissional contemporâneo. Além disso, a educação musical baseada nos princípios willemsianos contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional, ajudando os estudantes a reconhecer, compreender e expressar suas emoções de forma construtiva.

A metodologia de Willems também se alinha com as tendências atuais da neurociência educacional, que confirmam muitas de suas intuições pedagógicas. As pesquisas contemporâneas sobre neuroplasticidade demonstram como a educação musical promove o desenvolvimento cerebral de forma integrada, fortalecendo conexões neurais em áreas relacionadas à linguagem, matemática, coordenação motora e processamento emocional. Estes achados científicos validam a visão holística de Willems sobre o desenvolvimento humano através da música.

A formação de professores na pedagogia willemsiana requer uma compreensão profunda não apenas dos princípios metodológicos, mas também das bases psicológicas e filosóficas que a fundamentam. O educador musical formado nesta tradição desenvolve uma sensibilidade especial para observar e interpretar as respostas individuais dos estudantes, adaptando constantemente suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada criança. Esta abordagem personalizada exige do professor uma formação contínua e uma reflexão constante sobre sua prática educativa.

A pedagogia de Edgar Willems oferece, portanto, uma base sólida para a construção de práticas educacionais musicais inclusivas, centradas no desenvolvimento integral do ser humano e na valorização da escuta ativa. Sua abordagem continua a inspirar educadores musicais na busca por uma educação mais humana e acessível a todos. A atemporalidade de seus princípios, aliada à flexibilidade de sua aplicação, garante que a pedagogia de Willems permaneça relevante e eficaz em contextos educacionais diversos, contribuindo para a formação de indivíduos mais sensíveis, criativos e socialmente integrados através da experiência musical transformadora.

A abordagem willemsiana fundamenta, neste trabalho, um conjunto de práticas centradas na exploração sensorial do som como fenômeno físico antes de ser conceito musical. A atividade "Explorando Sons e Vibrações nos Instrumentos Musicais", presente no Apêndice A, nasce justamente desse princípio: ao colocar as mãos sobre as cordas de um violão, sentir a ressonância de um tambor ou perceber a vibração de um tubo sonoro encostado ao rosto, o estudante não apenas escuta ele toca o som. Essa experiência multissensorial tem se revelado, na prática docente aqui relatada, um poderoso indutor de interesse pelos instrumentos musicais, tanto os convencionais quanto aqueles construídos coletivamente em sala de aula.

Nesse contexto, considera-se relevante introduzir noções básicas de execução instrumental adaptadas às possibilidades de cada aluno: a postura adequada ao segurar uma baqueta, o movimento do pulso ao tocar um tambor, a forma de soprar uma flauta doce sem tensionar o corpo conhecimentos que, mesmo quando transpostos para instrumentos alternativos criados pelos próprios estudantes, conferem à prática um sentido de legitimidade e cuidado com o fazer musical. O uso de recursos audiovisuais, como vídeos que mostram instrumentistas em situações reais de performance, complementa essa dimensão ao oferecer referências concretas que os alunos podem observar, imitar e adaptar à sua própria realidade. Ao multiplicar as entradas perceptivas auditiva, tátil, visual, essa abordagem reduz a dependência de uma única via de acesso ao conteúdo musical, expressando na prática aquilo que o Desenho Universal para a Aprendizagem compreende como oferta de múltiplas formas de representação e engajamento.

5.3 CARL ORFF

A pedagogia musical de Carl Orff, desenvolvida no contexto europeu do século XX, propõe uma abordagem inovadora para o ensino da música, conhecida como Orff-Schulwerk. Essa abordagem integra música, movimento, fala e expressão corporal, formando a base do que Orff denominou "música elementar", um conceito que, conforme Fonterrada (2008), visa despertar a vivência musical a partir de elementos primordiais e acessíveis a qualquer pessoa. Essa concepção não se limita à técnica musical tradicional, mas busca uma vivência artística completa, aberta a todos, independentemente de sua formação prévia.

A música elementar caracteriza-se pela sua simplicidade e pela profunda conexão com o corpo e a linguagem. Orff considerava o ritmo como fundamento da experiência musical, surgindo do movimento natural e da fala rítmica. Fonterrada (2008) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ritmo nasce do corpo e do movimento, antes mesmo de qualquer formalização musical. Dessa maneira, atividades como rimas, parlendas e expressões corporais são amplamente utilizadas no processo pedagógico, possibilitando o desenvolvimento da escuta ativa e a internalização de elementos musicais, como dinâmicas, texturas e contornos melódicos.

A relevância dessa integração entre movimento, fala e música também é destacada por Bona (2011), ao enfatizar que a união entre gesto, música e palavra amplia as possibilidades expressivas e facilita o aprendizado musical, especialmente entre crianças e iniciantes. Nesse contexto, os instrumentos Orff como xilofones, metalofones, glockenspiels e percussões variadas foram projetados para favorecer a participação ativa dos alunos. O design desses instrumentos permite a improvisação e o aprendizado coletivo, promovendo uma experiência musical inclusiva e colaborativa. Segundo Santos (2024), tais instrumentos são caracterizados por sua simplicidade e acessibilidade, o que permite a participação criativa e autônoma de crianças com diferentes perfis de aprendizagem, inclusive na educação infantil.

A improvisação e a criação coletiva ocupam um papel central na abordagem Orff-Schulwerk. Orff entendia a improvisação não apenas como um recurso para o desenvolvimento técnico-musical, mas também como um meio de promover valores sociais fundamentais, como a colaboração, a expressão livre e a autodescoberta da musicalidade. Salmon (2012) destaca que a improvisação, no contexto do Orff-

Schulwerk, é fundamental para proporcionar aos participantes um espaço seguro de experimentação, onde cada um pode expressar sua musicalidade sem receios. Assim, a criança é constantemente convidada a ser coautora do processo musical, utilizando ritmos, melodias pentatônicas e ostinatos simples, sempre dentro de um ambiente que valoriza a colaboração e a expressão livre, essenciais para o desenvolvimento da musicalidade individual e coletiva.

A abordagem Orff-Schulwerk oferece, portanto, contribuições significativas para a educação musical inclusiva. A ênfase na música elementar, na corporeidade, na participação ativa e na criação coletiva a torna altamente adaptável e eficaz para diferentes perfis de alunos. Salmon (2012) ressalta que a filosofia inclusiva da abordagem permite que indivíduos com necessidades educacionais especiais participem ativamente das atividades musicais, mediante ajustes e adequações conforme suas capacidades. A acessibilidade universal é potencializada pelo uso de instrumentos fáceis de manusear e por atividades que valorizam o ritmo e o movimento, reduzindo barreiras para pessoas com diversas deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas.

A valorização da expressão corporal também permite que a música seja experienciada e expressa por indivíduos com mobilidade ou comunicação verbal atípicas. Além disso, a ênfase na improvisação e na criação coletiva, em um ambiente não competitivo, promove um espaço seguro para a experimentação e a expressão individual, minimizando a pressão por desempenhos padronizados. De acordo com Wang e Odena (2025), essa proposta pedagógica estimula não apenas a criatividade musical, mas também habilidades socioemocionais importantes, como a empatia, o respeito mútuo e a colaboração entre estudantes de diferentes origens, por meio da improvisação e da criação coletiva em grupo. A co-criação musical em grupo, nesse contexto, favorece a interação, o sentimento de pertencimento e a valorização das contribuições de cada participante, independentemente de suas habilidades musicais prévias.

Todavia, a aplicação da abordagem Orff em contextos inclusivos contemporâneos apresenta desafios que exigem adaptações. É necessário considerar ajustes nos instrumentos, estratégias pedagógicas adequadas para diferentes níveis de comunicação e a formação especializada dos educadores, a fim de maximizar a eficácia inclusiva. Santos (2024) chama atenção para a importância da formação continuada dos professores, apontando esse aspecto como crucial para garantir uma aplicação sensível

e eficiente do Orff-Schulwerk em ambientes educacionais diversos, sobretudo quando envolve práticas interativas voltadas ao protagonismo infantil. Assim, a relevância contínua da abordagem Orff no cenário da educação musical inclusiva do século XXI depende da capacidade dos educadores e das instituições em adaptar e aplicar seus princípios de maneira criativa e responsiva às necessidades dos alunos.

Em síntese, a pedagogia de Carl Orff, com sua música elementar e o foco na criação coletiva, oferece uma base poderosa para uma educação musical acessível, expressiva e colaborativa. Sua abordagem permanece atual e inspiradora, destacando-se como uma abordagem eficaz para promover a inclusão e o desenvolvimento musical em contextos educacionais diversos, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de mais pesquisas e aplicações práticas no campo da educação musical.

O conceito de música elementar encontra, nas escolas públicas de Itupeva onde este trabalho se desenvolveu, um terreno que exige criatividade e reinvenção permanente. A ausência do instrumental orffiano convencional xilofones, metalofones, glockenspiels não é uma exceção, mas a regra; e foi justamente nessa realidade material que os princípios orffianos revelaram sua maior potência: a de que o ponto de partida da experiência musical não é o instrumento sofisticado, mas o corpo, a voz e o gesto. A percussão corporal, os instrumentos construídos coletivamente com materiais alternativos e o uso criativo de objetos do cotidiano tornam-se, nesse contexto, não substitutos precários do instrumental convencional, mas expressões legítimas da filosofia que Orff propôs. Atividades como "Palma Flecha", descrita no Apêndice A, exemplificam como ritmo, atenção, escuta coletiva e comunicação não verbal podem ser desenvolvidos sem qualquer recurso material específico. As mesmas noções básicas de postura e gesto adequado discutidas na abordagem willemsiana são aqui transpostas para os materiais alternativos criados em sala, garantindo que a ausência de infraestrutura não se converta em ausência de rigor pedagógico. Essa flexibilidade, que é ao mesmo tempo filosófica e prática, traduz com precisão o que o Desenho Universal para a Aprendizagem propõe ao reconhecer diferentes formas de participação como igualmente válidas e é nessa abertura que reside o maior potencial inclusivo da abordagem orffiana no contexto das escolas públicas brasileiras.

5.4 ZOLTÁN KODÁLY

Zoltán Kodály foi um dos mais influentes pedagogos musicais do século XX, cuja proposta educativa articula de maneira singular a música como patrimônio cultural e direito fundamental de todos os indivíduos. Sua concepção pedagógica está enraizada na ideia de que a musicalidade é uma capacidade universal, que deve ser estimulada desde a infância, em um processo contínuo e sistemático, utilizando como base o canto coletivo e o repertório tradicional de cada cultura. Nessa perspectiva, a música não é entendida apenas como uma habilidade técnica ou estética, mas como um elemento essencial para a formação integral do ser humano e para a preservação e valorização do patrimônio cultural das comunidades.

O chamado "Método Kodály" fundamenta-se na utilização de canções folclóricas e populares como matéria-prima pedagógica, permitindo que os estudantes se aproximem da música de forma significativa, contextualizada e afetivamente conectada às suas raízes culturais. Essa escolha metodológica possui um caráter político e ético, ao promover a democratização do acesso à cultura e ao ensino musical. Como destaca Silva (2010), ao privilegiar o repertório tradicional e o canto coletivo, o método Kodály estimula a vivência musical ativa dos alunos e fortalece vínculos entre o conteúdo ensinado e sua identidade cultural.

Kodály acreditava que o ensino da música deve ser parte integrante da formação geral de todos os cidadãos e não um privilégio restrito à elite ou aos aspirantes a músicos profissionais. Por isso, defendeu a introdução sistemática do ensino musical nas escolas públicas, começando desde os primeiros anos de vida, quando a capacidade de apreensão musical é mais sensível e aberta. Nessa perspectiva, a educação musical assume um papel social relevante, ao contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, além de possibilitar a vivência plena da cultura por meio da música.

Um dos pilares fundamentais do Método Kodály é a ênfase no canto como meio privilegiado de desenvolvimento musical. O canto é visto como o instrumento natural e mais acessível, que independe de recursos financeiros ou materiais e está ao alcance de todos. Por meio do canto coletivo, promove-se não apenas a internalização dos elementos musicais como melodia, ritmo e harmonia mas também valores essenciais como a cooperação, o respeito mútuo e a convivência social. A escolha pelo repertório

folclórico, por sua vez, atende à função de preservar e transmitir a tradição cultural, permitindo que as novas gerações se apropriem de seu legado artístico e identitário.

A aplicação dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em conjunto com a pedagogia de Kodály amplia ainda mais o potencial inclusivo dessa metodologia. Conforme destaca Darrow (2016), o Método Kodály parte da premissa de que toda criança possui uma musicalidade inata, e que o acesso à música deve ser universal, independentemente de limitações linguísticas, cognitivas ou sensoriais. Essa perspectiva se alinha diretamente ao princípio da universalidade, que fundamenta o DUA, ao defender que a música é essencial ao desenvolvimento humano e, portanto, deve estar presente no currículo de todos os alunos. Assim, práticas pedagógicas baseadas em Kodály podem ser efetivamente implementadas em contextos de educação musical inclusiva, ao favorecerem múltiplos meios de engajamento, expressão e acesso, de acordo com as necessidades e potencialidades diversas dos estudantes (DARROW, 2016).

Outro aspecto central na proposta kodalyana é o desenvolvimento da percepção auditiva e da consciência musical através de estratégias específicas, como a solmização relativa (uso de sílabas como dó, ré, mi), sinais manuais para representar as alturas sonoras e a leitura rítmica utilizando sílabas específicas. Tais ferramentas tornam o aprendizado mais concreto, intuitivo e progressivo, adaptando-se aos diversos ritmos de desenvolvimento dos alunos e promovendo uma aprendizagem significativa e prazerosa. Esse caráter gradual, lúdico e culturalmente enraizado do método é descrito por Fonterrada (2008), ao destacar que a proposta kodalyana valoriza o canto em grupo, a utilização de canções folclóricas e jogos musicais como instrumentos fundamentais de alfabetização musical e desenvolvimento sensível, promovendo uma educação que é ao mesmo tempo técnica, estética e humana.

Contudo, a aplicação do Método Kodály em sociedades multiculturais contemporâneas impõe novos desafios e demanda adaptações sensíveis e críticas. Embora o método tenha sido originalmente estruturado com base no repertório tradicional húngaro, sua implementação em contextos diversos requer a incorporação de múltiplas referências culturais, respeitando a pluralidade e a diversidade dos grupos escolares. Nesse sentido, Santiago (2017) argumenta que as práticas pedagógicas musicais devem acolher os conhecimentos e as vivências extraescolares dos alunos,

valorizando as musicalidades presentes no território da escola, de modo a construir uma educação musical contextualizada, inclusiva e culturalmente relevante.

Essa abertura metodológica permite que a pedagogia kodalyana mantenha sua relevância e efetividade, contribuindo para o fortalecimento das identidades culturais locais e promovendo uma educação musical que valorize a diversidade. A pedagogia musical de Zoltán Kodály, ao conceber a música como um direito universal e um patrimônio cultural fundamental, oferece um modelo educativo profundamente humanista e inclusivo. Sua ênfase no canto coletivo, no uso de repertórios tradicionais e no desenvolvimento da percepção musical, bem como sua articulação com princípios contemporâneos de inclusão consolida sua atualidade e importância no campo da educação musical. Assim, o legado de Kodály permanece como uma referência essencial para educadores que buscam promover uma educação musical de qualidade, acessível e culturalmente significativa para todos.

A convicção kodalyana de que a música é um direito acessível a todos impregna profundamente as escolhas de repertório que estruturam as práticas deste trabalho. Obras como "O Lago dos Cisnes" de Tchaikovsky e o "Bolero" de Ravel, presentes no Apêndice A, são abordadas não como monumentos distantes da cultura erudita, mas como narrativas sonoras capazes de provocar identificação, imaginação e expressão criativa. A elas se somam obras da música programática brasileira, que ocupam um lugar central nesta proposta: composições como "O Trenzinho Caipira" e "Uirapuru" de Heitor Villa-Lobos, e o "Maracatu de Chico Rei" de Francisco Mignone permitem que os estudantes se aproximem de uma tradição musical brasileira sofisticada sem abrir mão da dimensão narrativa e sensorial que torna a música programática especialmente acessível na infância. Paralelamente, momentos estruturados dedicados ao canto coletivo de cantigas brasileiras são parte constitutiva da rotina pedagógica: canções como "Casa de Farinha", oriunda da tradição nordestina, ganham particular significado em Itupeva, cidade que recebe um expressivo contingente de famílias migrantes do Nordeste do Brasil. Ao trazer para a sala de aula repertórios que dialogam com as raízes culturais desses estudantes, cria-se um ambiente em que o reconhecimento identitário antecede e sustenta o engajamento musical o que o Desenho Universal para a Aprendizagem compreende como condição fundamental para ampliar os meios de engajamento. Quando um aluno reconhece sua própria cultura como objeto legítimo de estudo e apreciação no espaço escolar, o pertencimento deixa de ser aspiração abstrata e se traduz em participação concreta e comprometida com o fazer musical coletivo.

6 ANÁLISE REFLEXIVA

As análises apresentadas neste capítulo resultam do processo de análise de conteúdo temática desenvolvido conforme Bardin (2011), aplicado ao corpus empírico descrito no Capítulo 2. A etapa de pré-análise compreendeu a leitura flutuante de 10 diários de campo estruturados, 20 turmas acompanhadas, roteiros de observação e planilhas de registro bimestral produzidos entre 2017 e 2024 nas três instituições de Itupeva (SP). Na etapa de exploração do material, as unidades de registro foram codificadas a partir de quatro eixos recorrentes: descrição da atividade; formas de participação e engajamento dos estudantes; barreiras identificadas; e adaptações e mediações realizadas. O tratamento dos resultados, orientado pela triangulação metodológica (Denzin, 2006), articulou as evidências empíricas aos princípios do DUA, da CIF e das metodologias ativas de Dalcroze, Willems, Orff e Kodály.

Desse percurso analítico emergiram três categorias centrais engajamento afetivo, acessibilidade sensorial e mediação colaborativa que organizam as discussões das seções 6.1, 6.2 e 6.3 da presente dissertação. O Quadro 3, a seguir, apresenta as unidades de registro selecionadas dos relatos de experiência das sete atividades do Apêndice A, explicitando a trajetória analítica que conduziu das evidências empíricas às categorias.

Quadro 3 – Processo de codificação temática: unidades de registro e categorias analíticas (Bardin, 2011)

Atividade / Instrumento	Tipo de registro	Unidade de registro	Tema(s) emergente(s) Categoria
Estátua Musical (1º ano, 24 alunos 2 TEA n.o. + 1 Down n.o.)	Relato de experiência / Diário de campo	<i>"No início, os alunos com deficiência demonstraram uma postura mais observadora, acompanhando visualmente os colegas. Com o decorrer da dinâmica, começaram a participar de forma espontânea, respondendo aos comandos musicais e integrando-se organicamente ao grupo".</i>	Participação progressiva mediada pelo estímulo sonoro, sem necessidade de instrução verbal Engajamento afetivo
Morto-Vivo Sonoro (1º ano, 22 alunos 2 TEA n.o. + 1 Down n.o.)	Relato de experiência / Diário de campo	<i>"Os alunos público-alvo da educação inclusiva observaram os colegas e, de forma gradual, começaram a participar espontaneamente. A dinâmica simples da brincadeira possibilitou a inclusão natural de todos, sem</i>	Escuta ativa como catalisador de participação sem mediação verbal

Atividade / Instrumento	Tipo de registro	Unidade de registro	Tema(s) emergente(s) Categoria
		<i>necessitar de instruções verbais extensas."</i>	Engajamento afetivo
Explorando Sons e Vibrações (EF I múltiplas turmas)	Relato de experiência / Diário de campo	<i>"Quando coloco as mãos de uma criança sobre a madeira vibrante de uma flauta, o som se materializa como experiência física e tangível. Ele deixa de ser ouvinte passivo e se torna investigador ativo. Para uma criança com deficiência auditiva, essa dimensão tátil pode significar a diferença entre perceber a música como algo que 'os outros fazem' e vivenciá-la como experiência genuinamente pessoal."</i>	Percepção sonora por canais táteis-vibratórios como via de acesso à experiência musical Acessibilidade sensorial
Palma Flecha (turma diversificada 1 aluna TEA n.o. c/ desafios motores)	Relato de experiência / Diário de campo	<i>"Com o tempo, ela começou a demonstrar progresso significativo. Passou a apontar para os colegas para enviar a 'Palma Flecha', utilizando esse gesto como forma de comunicação e interação. Conforme se sentia mais confiante, a necessidade de apoio individualizado foi diminuindo, até que conseguiu participar com autonomia e entusiasmo."</i>	Gesto adaptado (apontar) como substituto comunicativo da palma participação progressiva em trios Mediação colaborativa
O Lago dos Cisnes (EF I múltiplas turmas)	Relato de experiência / Diário de campo	<i>"As encenações são trabalhadas com empenho genuíno, e os alunos demonstram grande dedicação para apresentar seus 'musicais'. Frequentemente, surgem soluções criativas não previstas no planejamento inicial como adaptações de personagens ou novas interpretações gestuais, o que enriquece ainda mais a experiência artística."</i>	Narrativa musical como indutor de engajamento e protagonismo criativo coletivo Engajamento afetivo
Rondo alla Turca (EF I 1 aluno com deficiência)	Relato de experiência / Diário de campo	<i>"Quando chegou a vez dele mostrar para a turma e todos passaram a imitar o que ele tinha criado, a mudança na expressão do rosto dele foi visível. Ele se sentiu verdadeiramente reconhecido, porque sua descoberta tinha o mesmo peso e importância que a de qualquer outro colega."</i>	Protagonismo do estudante com deficiência reconhecido e replicado pelo grupo Mediação colaborativa
Bolero (EF I aluno em cadeira de rodas; alunos c/ def. intelectual e	Intencionalidade pedagógica / Relato de experiência	<i>"Um aluno em cadeira de rodas pode explorar trajetórias com os braços, com o tronco ou com a própria cadeira; um aluno com deficiência intelectual pode encontrar segurança na repetição</i>	Atividade concebida com acessibilidade universal desde o planejamento múltiplos canais de participação sem

Atividade / Instrumento	Tipo de registro	Unidade de registro	Tema(s) emergente(s) Categoria
dificuldades de comunicação)		<i>do ostinato e brincar com pequenas variações de gesto; alunos com dificuldades de comunicação verbal têm a chance de se expressar por uma linguagem que não exige fala."</i>	adaptação posterior (DUA) Acessibilidade sensorial

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatos de experiência sistematizados no Apêndice A (2017–2024).

A categoria engajamento afetivo emergiu de registros nos quais a transição do estudante de uma postura observadora para a participação ativa foi mediada pelo caráter sensorial e lúdico da atividade musical e não por instrução verbal direta. Nas atividades "Estátua Musical" e "Morto-Vivo Sonoro", os dois alunos com TEA não oralizados e o aluno com Síndrome de Down, de uma turma de 1º ano, iniciaram como observadores e foram progressivamente integrados à dinâmica grupal pelo próprio estímulo sonoro. A narrativa musical programática de "O Lago dos Cisnes" produziu efeito semelhante: os relatos documentam empenho genuíno e soluções criativas emergentes não previstas no planejamento, revelando que o engajamento emocional com a obra antecedeu e sustentou o fazer musical coletivo. Essa categoria dialoga com a concepção willemsiana de que o afeto constitui a base da formação musical (Willems, 1970 apud Parejo, 2011) e com o princípio de múltiplos meios de engajamento do DUA (Rose; Meyer, 2002).

A categoria acessibilidade sensorial agrupou registros em que a barreira de participação decorria da modalidade sensorial dominante da atividade e foi superada pela expansão para canais alternativos. Em "Explorando Sons e Vibrações", o contato manual com a madeira vibrante da flauta materializou o som como experiência física e tátil, transformando o estudante com deficiência auditiva de ouvinte passivo em investigador ativo – distinção que o próprio relato enuncia com precisão. Em "Bolero", os registros documentam que a ausência de uma coreografia predefinida permitiu que um aluno em cadeira de rodas explorasse trajetórias com os braços e com o tronco, que estudantes com deficiência intelectual encontrassem segurança na repetição do ostinato, e que alunos com dificuldades de comunicação verbal se expressassem por uma linguagem que não exige fala. Em ambos os casos, a acessibilidade não foi um acréscimo posterior ao planejamento, mas uma condição inscrita na concepção original da atividade o que o DUA nomeia como desenho universal e a CIF reconhece como redução de barreiras ambientais à participação (OMS, 2003; Rose; Meyer, 2002).

A categoria mediação colaborativa emergiu de situações em que a participação do estudante com deficiência foi viabilizada não apenas pela intervenção direta do professor, mas pela reorganização das relações no interior do grupo. Em "Palma Flecha", a abordagem gradual do atendimento individual para trios e, em seguida, para a turma completa permitiu que uma aluna com TEA não oralizada e com desafios motores construísse autonomia de forma não linear, usando o gesto de apontar como substituto comunicativo da palma. Em "Rondo alla Turca", o momento em que a turma passou a imitar a descoberta sonora de um aluno com deficiência produziu, segundo o relato, uma transformação visível em sua expressão evidência de que o reconhecimento pelos pares constitui uma forma de mediação tão eficaz quanto qualquer adaptação de conteúdo. Essa dinâmica ressoa com o conceito vygotskiano de mediação social e zona de desenvolvimento proximal (Vygotski, 2007) e com os princípios do Orff-Schulwerk de valorização da criação coletiva e da contribuição singular de cada participante (Bona, 2011).

As três categorias não operam de forma isolada: os registros evidenciam que as situações de participação mais plena ocorreram quando engajamento afetivo, acessibilidade sensorial e mediação colaborativa estavam simultaneamente presentes o que sustenta a perspectiva de que a educação musical inclusiva efetiva resulta de um planejamento que, desde sua concepção, incorpora os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. As seções seguintes aprofundam cada um desses eixos, articulando as evidências empíricas ao referencial teórico e às propostas pedagógicas sistematizadas no Apêndice A.

A partir da análise, pode-se inferir que a educação musical inclusiva emerge como um campo de conhecimento e prática que transcende as abordagens tradicionais de ensino de música, fundamentando-se em princípios epistemológicos, pedagógicos e éticos que reconhecem e valorizam a diversidade humana como elemento constitutivo e enriquecedor do processo educacional. A síntese dos fundamentos teóricos apresentados neste capítulo evidencia que a inclusão na educação musical não se configura como uma concessão ou adaptação benevolente, mas como um direito fundamental e uma necessidade pedagógica que beneficia toda a comunidade educacional.

O modelo social da deficiência, ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras sociais, oferece uma base conceitual sólida para repensar as práticas

educacionais musicais. Esta perspectiva revela que muitas das dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência em contextos musicais decorrem não de suas condições pessoais, mas da inadequação dos ambientes, métodos e recursos educacionais oferecidos. Tal compreensão implica uma responsabilização coletiva da comunidade educacional na criação de condições verdadeiramente inclusivas.

A abordagem biopsicossocial da CIF complementa esta perspectiva ao oferecer um framework multidimensional que considera a complexa interação entre fatores pessoais e ambientais na determinação da funcionalidade e participação dos indivíduos. Na educação musical, esta abordagem revela-se particularmente valiosa por reconhecer que a participação musical depende não apenas das habilidades individuais dos estudantes, mas fundamentalmente da qualidade dos fatores contextuais oferecidos pelo ambiente educacional.

O Desenho Universal para a Aprendizagem surge como uma resposta pedagógica concreta aos desafios da inclusão, oferecendo princípios e estratégias que beneficiam não apenas estudantes com deficiência, mas toda a diversidade de aprendizes presentes nos contextos educacionais. Os três princípios do DUA múltiplas formas de representação, engajamento e ação/expressão encontram na educação musical um campo fértil de aplicação, dada a natureza multimodal e expressiva da própria música.

A educação musical inclusiva, fundamentada nestes princípios teóricos e metodológicos, configura-se como uma prática educacional transformadora que contribui não apenas para o desenvolvimento musical dos estudantes, mas para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Através da música, é possível experimentar formas de convivência baseadas na colaboração, no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades de cada indivíduo.

Os desafios para a implementação efetiva da educação musical inclusiva são significativos e exigem transformações estruturais nos sistemas educacionais, na formação de professores e nas concepções sociais sobre deficiência e diferença. No entanto, as experiências exitosas documentadas na literatura especializada demonstram que tais transformações são não apenas possíveis, mas necessárias e urgentes.

Neste sentido, a educação musical inclusiva representa, assim, um horizonte de possibilidades que convida educadores, gestores, famílias e sociedade em geral a repensar suas concepções sobre ensino, aprendizagem e diferença. Mais do que uma

modalidade educacional específica, a educação musical inclusiva constitui-se como um paradigma educacional que tem o potencial de transformar não apenas as práticas pedagógicas, mas as próprias relações sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A articulação entre estes referenciais teóricos com as práticas de mediação pedagógica contextualizada revela a necessidade de superação de abordagens educacionais homogeneizantes em favor de práticas que reconheçam e valorizem as singularidades de cada estudante. A mediação pedagógica eficaz em educação musical inclusiva caracteriza-se pela flexibilidade metodológica, pela valorização das experiências prévias dos estudantes e pela criação de múltiplos caminhos para o acesso ao conhecimento musical.

6.1 PRINCÍPIOS CONVERGENTES: BASES PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA

Ao analisarmos o legado pedagógico de Dalcroze, Willems, Orff e Kodály, evidencia-se um conjunto de princípios comuns que transcendem especificidades metodológicas, consolidando-se como bases sólidas para uma educação musical inclusiva e humanizadora. Um aspecto fundamental que une essas quatro abordagens é a ênfase na vivência musical concreta, onde a música não é concebida como um saber meramente teórico ou restrito à notação escrita, mas como uma experiência sensorial e afetiva acessível a todos. Dalcroze prioriza o movimento corporal como meio para a internalização do ritmo; Willems propõe a escuta ativa como base para a formação musical; Orff valoriza a prática instrumental intuitiva e a improvisação; e Kodály defende o canto coletivo como via primeira para a vivência musical.

Os métodos ativos de ensino musical transformaram radicalmente o paradigma tradicional, ao colocarem a experiência direta e sensorial como fundamento indispensável da aprendizagem, conforme observado por diversos estudiosos da área. Esse princípio assume papel ainda mais relevante em contextos inclusivos, nos quais a diversidade de modos de perceber e se expressar exige abordagens que acolham e respeitem as singularidades de cada aprendiz. A transformação pedagógica proposta por esses educadores representa uma ruptura com métodos tradicionais que priorizavam

a teoria sobre a prática, oferecendo caminhos alternativos para a construção do conhecimento musical.

Outro ponto de convergência significativo é a compreensão de que a música não se restringe à dimensão auditiva, mas envolve o corpo como meio expressivo e cognitivo. Dalcroze consagrou essa visão ao desenvolver a Eurritmia, que integra música e movimento; Orff estruturou sua proposta a partir da música elementar, que nasce do gesto e da fala rítmica; Willems articulou o ritmo com a fisiologia humana; e Kodály, embora mais focado no canto, também reconheceu a importância do corpo para a percepção musical. A integração entre música e movimento cria múltiplas portas de entrada para a experiência musical, permitindo que cada indivíduo encontre seu próprio caminho de participação e expressão. Tal articulação amplia consideravelmente as possibilidades pedagógicas, tornando a educação musical mais acessível a pessoas com distintas características sensório-motoras e diferentes formas de processar informações.

As quatro abordagens mencionadas também compartilham a preocupação com a progressividade pedagógica, partindo de elementos musicais simples e acessíveis para, gradualmente, introduzir conteúdos mais complexos. Willems concebeu etapas que vão da escuta elementar à percepção harmônica; Orff propôs a utilização de ostinatos, bordões e escalas pentatônicas como alicerces para a improvisação e criação; Kodály estruturou seu método a partir de melodias populares e exercícios de solmização gradual; e Dalcroze utilizou exercícios corporais rítmicos progressivos. Esse princípio pedagógico é fundamental para a promoção de uma educação musical inclusiva, pois respeita os diferentes tempos e estilos de aprendizagem. A progressão gradual e a vivência significativa favorecem a participação de alunos com variadas necessidades educacionais, assegurando que todos tenham condições de experimentar o fazer musical de forma prazerosa e não excludente.

A música é concebida, em todas essas abordagens, como uma prática social e relacional, que transcende a dimensão individual e se realiza no encontro com o outro. Os jogos rítmicos de Dalcroze, as práticas corais de Kodály, os grupos instrumentais do Orff-Schulwerk e as vivências coletivas propostas por Willems reforçam a importância do fazer musical compartilhado. Essa dimensão social da música é essencial para a construção de ambientes educacionais inclusivos, onde a cooperação, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais são favorecidos. A prática musical coletiva proporciona um espaço seguro para a expressão, a colaboração

e o fortalecimento do sentimento de pertencimento, valores indispensáveis para a educação inclusiva contemporânea.

A música, quando vivenciada coletivamente, pode potencializar processos de integração social, sendo instrumento privilegiado para a promoção da inclusão e da equidade educacional. Esta compreensão da música como fenômeno intrinsecamente social alinha-se com perspectivas contemporâneas que reconhecem a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. O fazer musical em grupo não apenas desenvolve habilidades musicais específicas, mas também promove competências fundamentais para a vida em sociedade, como escuta ativa, cooperação, negociação e respeito às diferenças.

Estes princípios convergentes entre as metodologias de Dalcroze, Willems, Orff e Kodály estabelecem, portanto, fundamentos sólidos para uma educação musical verdadeiramente inclusiva. A ênfase na experiência direta, a integração corpo-música, a progressividade pedagógica e a dimensão social da prática musical configuram elementos essenciais para uma abordagem educacional que valoriza a diversidade e promove a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais ou necessidades específicas. A convergência destes princípios demonstra que, apesar das diferenças metodológicas específicas, existe um substrato comum que pode orientar práticas educacionais mais democráticas e acessíveis no campo da educação musical.

Neste sentido, como podemos reimaginar as metodologias históricas da educação musical para responder aos desafios da educação inclusiva contemporânea? Esta questão fundamental nos convida a transformar práticas pedagógicas consolidadas em pontes que permitam a travessia de todos os aprendizes, independentemente de suas características físicas, sensoriais, cognitivas ou socioemocionais. A resposta encontra-se na adaptação criativa e respeitosa dos métodos tradicionais, mantendo seus princípios essenciais enquanto os flexibiliza para acolher a diversidade humana em toda sua riqueza.

A educação musical inclusiva não representa uma simplificação ou redução das metodologias tradicionais, mas sim uma expansão de suas possibilidades. Trata-se de reconhecer que os caminhos para o aprendizado musical são múltiplos e que cada indivíduo possui formas únicas de se relacionar com o fenômeno sonoro. Neste contexto, as metodologias de Dalcroze, Willems, Orff e Kodály revelam-se não apenas compatíveis

com os princípios inclusivos, mas extraordinariamente potentes quando adaptadas para atender à diversidade de perfis de aprendizes.

A metodologia dalcroziana, fundamentada no movimento corporal como expressão do entendimento musical, oferece um campo particularmente fértil para adaptações inclusivas. A abordagem de Émile Jaques-Dalcroze reside na compreensão de que o corpo inteiro pode ser instrumento de expressão musical, princípio que se alinha naturalmente com uma perspectiva inclusiva que valoriza diferentes formas de manifestação corporal. Para aprendizes com mobilidade reduzida, os princípios da euritmia podem ser reimaginados de forma a focalizar partes específicas do corpo ou a incorporar suportes adaptativos como faixas elásticas, lenços coloridos ou instrumentos de percussão corporal modificados. A essência dalcroziana não está no movimento específico, mas na conexão consciente entre percepção auditiva e resposta corporal.

Como destacam Ribeiro e Bezerra (2015), a principal contribuição do método dalcroziano está justamente na articulação entre percepção auditiva e resposta corporal consciente, o que torna sua prática especialmente potente para contextos educacionais inclusivos. Mesmo quando o movimento não pode ser amplo ou convencional, a vivência musical ainda é possível e significativa, pois o foco está na intencionalidade expressiva e na escuta ativa. Ao valorizar o corpo como mediador da musicalidade, o método possibilita que aprendizes com diferentes níveis de mobilidade participem plenamente das atividades, seja por meio de gestos mínimos, seja com o auxílio de materiais adaptativos. Tal perspectiva amplia as possibilidades de participação e reforça que a expressividade musical não se limita à fisicalidade plena, mas pode se manifestar de maneiras múltiplas e sensíveis, desde que esteja ancorada em uma experiência consciente e integrada entre som e movimento.

As adaptações dalcrozianas para contextos inclusivos podem incorporar múltiplas estratégias sensoriais. A utilização de suportes visuais como luzes coloridas que piscam no tempo da música ou imagens que se transformam conforme os parâmetros sonoros beneficia significativamente aprendizes com deficiência auditiva, permitindo-lhes experimentar a temporalidade musical através de outros canais perceptivos. Da mesma forma, a adaptação de jogos tradicionais de reação rápida para modalidades de "resposta personalizada" respeita o tempo de processamento específico de cada participante, eliminando a pressão competitiva que pode excluir aprendizes com diferentes ritmos cognitivos.

Particularmente inovadoras são as "paisagens sonoras táteis", criadas através de caixas de ressonância, instrumentos vibratórios e superfícies texturizadas que permitem a percepção do som pelo tato. Estas adaptações não apenas incluem pessoas com deficiência auditiva, mas enriquecem a experiência de todos os participantes, promovendo uma compreensão multissensorial da música que beneficia diferentes estilos de aprendizagem.

Um exemplo inspirador dessa abordagem é relatado por Amorim (2020), que descreve a experiência de uma jovem com surdez profunda desde o nascimento. Por meio do contato com a bateria, a jovem desenvolveu um notável senso de ritmo, sentindo as vibrações através das mãos e dos pés. Eventualmente, tornou-se monitora de colegas ouvintes nas atividades rítmicas, demonstrando a eficácia das estratégias de musicalização inclusiva baseadas na percepção vibrotátil. Este relato ilustra como as adaptações dalcrozianas não apenas incluem, mas podem revelar potenciais excepcionais, transformando possíveis limitações em fontes de expertise única.

Complementando a abordagem corporal dalcroziana, a metodologia de Edgar Willems, centrada no desenvolvimento auditivo e na relação afetiva com o som, oferece caminhos igualmente promissores para a educação musical inclusiva. Willems reconhece que a experiência auditiva transcende a mera percepção física, compreendendo três dimensões interconectadas: fisiológica (sensorial), afetiva e mental. Esta compreensão multidimensional permite adaptações sofisticadas que consideram diferentes formas de percepção e processamento sonoro, abrindo espaço para experiências musicais autênticas mesmo quando os canais tradicionais de percepção estão comprometidos.

Para aprendizes com deficiência intelectual, os exercícios de discriminação sonora propostos por Edgar Willems podem ser adaptados com o uso de materiais táteis, visuais e manipuláveis, de modo a ampliar as possibilidades de percepção dos parâmetros do som. Ao considerar que esses estudantes possuem ritmos próprios de desenvolvimento e que sua aprendizagem se dá de maneira sensorialmente expandida, é fundamental criar contextos em que o som possa ser percebido também por meio do corpo e do toque, valorizando múltiplas formas de escuta e de experimentação musical.

Piekarski (2014), ao investigar a aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual em contextos de inclusão, evidencia que a abordagem sensorial e a utilização de materiais diversos favorecem a percepção e a internalização dos

elementos sonoros, como intensidade, altura, duração e timbre. A autora destaca que atividades com objetos sonoros que produzem vibrações, associadas a texturas diferenciadas, promovem maior engajamento, favorecendo a construção do conhecimento musical a partir da experiência concreta e do manuseio. Essas estratégias, longe de serem meramente compensatórias, enriquecem o processo de ensino-aprendizagem para todos os estudantes, pois ampliam os canais de percepção e mobilizam diferentes estilos cognitivos.

A partir dessa perspectiva, adaptar os exercícios willemsianos à realidade de estudantes com deficiência intelectual não significa simplificá-los, mas transformá-los em experiências sensoriais significativas, capazes de respeitar e valorizar os percursos singulares de aprendizagem. Ao reconhecer o corpo como mediador da escuta e a manipulação como parte da construção do conhecimento musical, o educador amplia o alcance da educação musical inclusiva e reafirma a potência pedagógica das metodologias vivenciais.

A dimensão afetiva presente na metodologia willemsiana oferece um campo fértil para práticas educacionais inclusivas. Isso ocorre porque a escuta, no contexto da formação musical, não se restringe a um exercício técnico ou analítico, mas envolve uma experiência sensível, subjetiva e simbólica. Molinari e Fonterrada (2018) defendem que o desenvolvimento de uma cultura auditiva significativa está diretamente relacionado à forma como escutamos e, conseqüentemente, à forma como percebemos o mundo. Essa escuta não se limita aos aspectos mensuráveis do som, mas integra elementos culturais, emocionais e contextuais. Nesse sentido, ao considerar a escuta como uma prática que atravessa o silêncio, o corpo e o ambiente, a educação musical amplia suas possibilidades de acolher diferentes formas de resposta ao fenômeno sonoro, reconhecendo como legítimas manifestações que se expressem por meio do movimento, da imagem, da palavra ou do silêncio. Tal abertura conceitual é essencial para valorizar a experiência individual de cada sujeito, especialmente em contextos inclusivos onde o sensível e o simbólico desempenham papel central na mediação pedagógica.

Para aprendizes no espectro autista, por exemplo, a abordagem willemsiana pode ser adaptada para respeitar diferentes formas de processamento sensorial e emocional. Alguns podem demonstrar hipersensibilidade a determinadas frequências ou intensidades, enquanto outros podem buscar estímulos sensoriais intensos. A flexibilidade da metodologia permite ajustes individualizados que respeitam estes perfis

específicos, oferecendo experiências musicais ricas sem causar desconforto ou sobrecarga sensorial.

Esta perspectiva de adaptação sensorial e emocional encontra eco na abordagem Orff-Schulwerk, desenvolvida por Carl Orff e Gunild Keetman, que apresenta características naturalmente propícias à inclusão. Seu instrumental específico, com barras removíveis, possibilidade de execução em diferentes posições e relativa facilidade técnica, já incorpora em seu design original elementos adaptativos. Mais importante ainda, a filosofia orffiana de valorização da criação coletiva e da música elementar estabelece um ambiente democrático onde diferentes formas de participação são não apenas aceitas, mas celebradas.

As adaptações do instrumentário Orff para contextos inclusivos podem ser amplas e criativas, conforme demonstrado por Gama (2018) em seu estudo com crianças no espectro autista. A autora destaca que a disposição acessível dos instrumentos, o uso de materiais visuais e táteis e a estruturação do ambiente musical favoreceram significativamente a participação de alunos com diferentes necessidades. Além disso, a prática coletiva centrada na improvisação e na exploração sonora permitiu que crianças inicialmente retraídas desenvolvessem formas expressivas próprias, fortalecendo a autonomia e a socialização. A abordagem orffiana, com seu foco no corpo, na experimentação e na valorização da musicalidade elementar, revela-se especialmente propícia à inclusão, pois acolhe a diversidade sensorial e relacional dos participantes e oferece múltiplos caminhos de engajamento musical.

Além das adaptações instrumentais, a filosofia orffiana, em sua essência, possui qualidades que a tornam propícia a promover um ambiente naturalmente inclusivo. Em um conjunto Orff verdadeiramente democrático, cada participante é valorizado por suas contribuições singulares, sem hierarquização entre os diferentes modos de fazer musical. Um aprendiz pode explorar padrões rítmicos complexos, outro desenvolver melodias simples, enquanto outros ainda contribuem com efeitos sonoros, gestos ou improvisações vocais. Todas essas formas de participação se integram de maneira orgânica na criação coletiva, evidenciando o caráter acessível e humano da música elementar. Conforme destaca Bona (2011), Orff foi impulsionado para o campo da educação de forma "quase involuntária". A música elementar, segundo o próprio Orff, "pode ser aprendida e vivenciada por todos, é adequada à criança". É essa simplicidade, naturalidade e abertura à diversidade intrínsecas à proposta de Orff que a tornam

particularmente adequada para diversos contextos educacionais, incluindo aqueles que buscam a inclusão, mesmo que a inclusão não tenha sido a sua premissa inicial.

A perspectiva democrática da criação musical tem implicações profundas para a autoestima e o senso de pertencimento dos aprendizes. Quando cada contribuição é valorizada como parte essencial do todo musical, diferenças individuais transformam-se em riqueza coletiva ao invés de limitações a serem superadas.

Um exemplo inspirador desta abordagem é encontrado em pesquisas que exploram a aplicação da metodologia Orff em contextos inclusivos. Neste sentido, encontra-se a pesquisa de Rosa, Ferri e Darroz (2024), a respeito da contribuição da música no desenvolvimento da interação social de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conclui que:

Dessa forma, a partir dessas categorias e com base nas informações analisadas, conclui-se que a metodologia musical proposta por Carl Orff contribui, de fato, no desenvolvimento da interação social de sujeitos com TEA, proporcionando uma aprendizagem musical diferenciada, por meio de diversos contextos de aprendizagem. Logo, esta metodologia de Carl Orff, se aplicada de forma apropriada, sobretudo a partir do conceito de música elementar – em que a música deve ser compreendida como uma forma de expressão natural, por meio da observação, imitação e da apropriação –, pode contribuir efetivamente com o processo de interação social de sujeitos com TEA. (Rosa; Ferri; Darroz, 2024, p. 21).

Essa aplicação da metodologia Orff, portanto, não apenas proporciona o enriquecimento musical, mas também evidencia contribuições significativas para o desenvolvimento e a inclusão desses estudantes.

Essa filosofia democrática e inclusiva encontra sua expressão mais sistemática na metodologia de Zoltán Kodály, fundamentada na convicção de que a música é um direito de todos e deve ser acessível independentemente de origem social ou habilidades específicas. Suas ferramentas pedagógicas, desenvolvidas para democratizar o acesso à educação musical de qualidade, oferecem possibilidades extraordinárias de adaptação para diferentes perfis de aprendizes, mantendo sempre o rigor pedagógico e a riqueza musical.

O manossolfa kodályano, pode ser adaptado para incorporar elementos da língua de sinais, criando pontes entre diferentes sistemas de comunicação e culturas. Essa adaptação beneficia não apenas estudantes surdos, mas também aprendizes com

diferentes perfis neurocognitivos. Como destacam Cavalcanti e Schambeck (2016), práticas musicais que mobilizam o corpo e a visualidade ampliam o acesso à compreensão musical em contextos inclusivos, favorecendo especialmente estudantes com transtorno do espectro autista, dislexia ou dificuldades de processamento auditivo, ao oferecerem múltiplas vias de aprendizagem.

A progressão pedagógica cuidadosamente estruturada proposta por Kodály, iniciando com intervalos de terça menor descendente (sol-mi) e gradualmente incorporando novas notas até completar escalas mais complexas, revela-se particularmente valiosa em contextos inclusivos. Essa construção gradual e sistemática permite que cada aprendiz avance de acordo com seu próprio ritmo, sem que as diferenças de desenvolvimento sejam percebidas como exclusão. O professor pode trabalhar simultaneamente com estudantes em diferentes estágios da progressão kodályana, oferecendo desafios apropriados a cada um, enquanto mantém a coesão do grupo.

A ênfase kodályana no canto como base da educação musical também se adapta magnificamente a contextos inclusivos. Mesmo aprendizes que não podem vocalizar convencionalmente podem participar através de "canto interno", movimentos corporais que acompanham a melodia, ou outras formas de expressão musical. O importante é manter a conexão com a linha melódica e a experiência musical autêntica, independentemente da forma específica de expressão.

A transformação das metodologias tradicionais da educação musical em abordagens inclusivas revela-se, assim, não como uma redução de suas potencialidades, mas como uma ampliação criativa de seus princípios fundamentais. Cada método mantém sua identidade pedagógica essencial enquanto se flexibiliza para acolher a diversidade humana em toda sua riqueza. Dalcroze continua enfatizando a conexão entre música e movimento, mas reconhecendo múltiplas formas de expressão corporal. Willems mantém o foco no desenvolvimento auditivo, expandindo para experiências multissensoriais. Orff preserva a valorização da criação coletiva, democratizando ainda mais as formas de participação. Kodály sustenta sua visão da música como direito universal, tornando-o ainda mais acessível através de adaptações criativas.

O resultado desta transformação metodológica é uma educação musical que não apenas inclui, mas que se enriquece com a diversidade. Quando adaptamos nossas

práticas pedagógicas para acolher diferentes formas de aprender, perceber e expressar música, descobrimos dimensões do fenômeno musical que permaneciam inexploradas. A educação musical inclusiva revela-se, assim, não apenas como imperativo ético, mas como oportunidade de expandir nossa compreensão sobre os múltiplos caminhos da experiência musical humana. As metodologias adaptativas transformam-se em pontes não apenas para a inclusão, mas para uma compreensão mais rica e abrangente do próprio fenômeno musical, beneficiando todos os envolvidos no processo educativo e revelando a música como linguagem verdadeiramente universal.

6.2 INTEGRANDO METODOLOGIAS: PARA ALÉM DO PURISMO PEDAGÓGICO

A construção de uma prática pedagógica inclusiva na educação musical contemporânea requer a superação de posturas metodológicas puristas. As abordagens desenvolvidas ao longo do século XX, como as de Dalcroze, Orff, Kodály, Willems foram concebidas como respostas sensíveis e criativas às demandas de seus contextos históricos e culturais, cada uma enfatizando diferentes dimensões da experiência musical. No entanto, diante das necessidades atuais, torna-se evidente que, mais relevante do que a adoção rígida de um método específico, é a compreensão profunda dos princípios que os sustentam e a habilidade de integrá-los de maneira orgânica às realidades plurais das salas de aula.

Cada uma dessas metodologias carrega em si uma filosofia educacional particular que, quando compreendida em sua essência, oferece ferramentas valiosas para diferentes situações de aprendizagem. A abordagem de Dalcroze, com sua ênfase na eurtmia e na incorporação do ritmo através do movimento corporal, revela-se especialmente potente para estudantes que aprendem de forma cinestésica, proporcionando uma experiência concreta que antecede e fundamenta a compreensão abstrata dos conceitos rítmicos. Já o método Orff, com sua valorização da improvisação e da criação coletiva através de instrumentos de percussão acessíveis, democratiza o fazer musical ao permitir que todos participem ativamente, independentemente de suas habilidades técnicas prévias. O sistema Kodály, por sua vez, ao privilegiar o canto e o desenvolvimento da leitura musical através de elementos da cultura popular, conecta a educação formal com as raízes culturais dos estudantes, enquanto Willems aprofunda a escuta interior e a sensibilidade auditiva.

Nesse sentido, uma prática educativa que almeja ser verdadeiramente inclusiva precisa se articular como uma tessitura, na qual diferentes fios metodológicos se entrelaçam para formar uma trama pedagógica viva, dinâmica e sensível às singularidades dos sujeitos. A exploração do corpo pelo movimento, a escuta sensível, o canto coletivo, a improvisação, a criação e a reflexão são elementos que, combinados, tornam o fazer musical mais acessível e significativo para todos. Fonterrada (2008) ressalta que essas metodologias, longe de serem recipientes estanques, se complementam, justamente porque compartilham a convicção de que a experiência estética, afetiva e sensível deve estar no centro da educação musical.

Esta tessitura metodológica exige do educador musical uma postura de constante observação e adaptação, operando em uma lógica que reconhece que cada indivíduo possui formas singulares de se relacionar com a música. Em uma mesma aula, podem coexistir momentos em que se privilegia o movimento corporal inspirado em Dalcroze para introduzir um conceito rítmico, seguido de uma atividade de improvisação com instrumentos Orff para consolidar o aprendizado, e finalizado com exercícios de percepção auditiva baseados em Willems para refinar a escuta. Essa fluidez metodológica não representa uma falta de estrutura ou direcionamento, mas sim uma sofisticada capacidade de responder às necessidades emergentes do grupo, compreendendo que a diversidade não é um obstáculo a ser superado, mas uma riqueza a ser celebrada e potencializada.

A Pedagogia Musical Aberta (PMA), proposta pelo Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM), reforça essa perspectiva ao promover uma educação musical crítica, inclusiva e transformadora. Soares (2022) destaca que a PMA, ao dialogar com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, propõe uma abordagem que valoriza a diversidade cultural e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo, reconhecendo a música como um direito de todos e uma ferramenta para a transformação social. A PMA representa um avanço significativo por propor uma educação musical que não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas que se compromete com a formação integral dos sujeitos, questionando as hierarquias tradicionalmente estabelecidas entre diferentes gêneros e expressões musicais e promovendo um diálogo horizontal entre música erudita, popular, folclórica e contemporânea.

Essa horizontalidade é fundamental para uma prática inclusiva, pois permite que estudantes de diferentes backgrounds culturais se vejam representados e valorizados no ambiente educativo. A dimensão crítica da PMA estimula educadores e estudantes a questionarem estruturas sociais excludentes e a utilizarem a música como meio de expressão de suas realidades e aspirações, tornando-se particularmente relevante em contextos de vulnerabilidade social, onde a educação musical pode se converter em um espaço de resistência e empoderamento. A perspectiva histórico-cultural que fundamenta a PMA também enfatiza o papel do outro e da mediação social no processo de aprendizagem, reconhecendo que o desenvolvimento musical não ocorre de forma isolada, mas através das interações sociais e culturais que se estabelecem no ambiente educativo.

A integração de métodos ativos na educação musical tem se mostrado especialmente eficaz na inclusão de pessoas com deficiências intelectuais. Estudos indicam que abordagens como as de Willems e Orff, que enfatizam a vivência rítmica, o movimento e a improvisação, contribuem significativamente para o desenvolvimento da atenção, da fala, do ritmo e da audição desses alunos, promovendo a interação social e a aprendizagem significativa (LUXINGER, 2020). A eficácia desses métodos ativos reside, em grande parte, na sua capacidade de oferecer múltiplas vias de acesso ao conhecimento musical, engajando simultaneamente o corpo, as emoções, a intuição e o intelecto, criando uma rede de experiências interconectadas que favorecem a aprendizagem de estudantes com diferentes perfis neurológicos e cognitivos.

A vivência rítmica, quando trabalhada através do movimento corporal, oferece uma experiência concreta e sensorial que pode representar, para estudantes com deficiência intelectual, a diferença entre a compreensão e a confusão, entre a participação ativa e a exclusão passiva. Da mesma forma, a improvisação musical cria um ambiente de liberdade expressiva onde não existem respostas certas ou erradas, apenas diferentes formas de se expressar musicalmente, oferecendo um espaço onde as singularidades podem ser celebradas como contribuições únicas para a experiência coletiva. A dimensão social da aprendizagem musical também se revela fundamental, pois quando estudantes com e sem deficiências fazem música juntos, estabelecem-se relações de cooperação e reconhecimento mútuo que transcendem as limitações individuais, transformando a música em uma linguagem universal que permite formas de comunicação e expressão que vão além das barreiras convencionais.

Portanto, ao invés de se prender à linearidade dos métodos tradicionais, o educador musical contemporâneo é convocado a transitar com fluidez entre diferentes práticas, assumindo uma postura investigativa, sensível e criadora, capaz de transformar cada situação de ensino em um campo fértil para a construção de experiências musicais inclusivas e potentes. Essa postura investigativa implica em uma constante reflexão sobre a própria prática, questionando rotinas estabelecidas e experimentando novas possibilidades pedagógicas, desenvolvendo uma escuta pedagógica apurada, capaz de perceber não apenas as necessidades explícitas dos estudantes, mas também suas potencialidades latentes e seus modos particulares de se relacionar com a música.

A sensibilidade manifesta-se na capacidade de criar ambientes educativos acolhedores e estimulantes, onde cada estudante se sinta valorizado e desafiado de acordo com suas possibilidades, exigindo uma compreensão profunda de que a inclusão não significa tratar todos de forma igual, mas sim oferecer a cada um aquilo de que necessita para desenvolver ao máximo seu potencial musical. A dimensão criadora expressa-se na habilidade de inventar, adaptar e reinventar estratégias pedagógicas diante das situações singulares que emergem na prática educativa, reconhecendo que cada grupo de estudantes, cada contexto sociocultural, cada momento histórico demanda respostas pedagógicas específicas que precisam ser construídas na interface entre o conhecimento teórico-metodológico do educador e as necessidades concretas de seus estudantes.

Essa abordagem transformadora da educação musical reconhece que o fazer musical é simultaneamente individual e coletivo, técnico e expressivo, tradicional e inovador. Ao abraçar essas contradições aparentes como elementos constitutivos da experiência musical humana, o educador musical contemporâneo contribui para a formação de sujeitos mais completos, críticos e sensíveis, capazes de utilizar a música não apenas como meio de expressão pessoal, mas também como ferramenta de transformação social e construção de um mundo mais justo e inclusivo. Nessa perspectiva, a educação musical inclusiva não se apresenta apenas como uma metodologia pedagógica, mas como um compromisso ético e político com a democratização do acesso à cultura e com o reconhecimento da diversidade humana como fonte de riqueza e potencialidade educativa.

6.3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A URGÊNCIA DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS

O percurso traçado ao longo deste capítulo evidencia uma transformação de paradigmas na educação musical: da rigidez metodológica excludente à flexibilidade inclusiva; da técnica instrumental como fim à experiência musical como direito; da partitura como centro ao corpo expressivo como território primeiro da musicalidade. Esta trajetória, iniciada pelos pedagogos pioneiros do século XX e continuada pelos educadores contemporâneos comprometidos com a inclusão, aponta para um elemento central que merece aprofundamento: a mediação pedagógica como eixo articulador de práticas musicais genuinamente contextualizadas e inclusivas.

A mediação pedagógica em educação musical inclusiva transcende a mera aplicação de técnicas ou a adaptação mecânica de metodologias preexistentes. Como argumentado por Pereira et al. (2022), trata-se de um complexo processo de recontextualização e transformação de princípios pedagógicos para responder às especificidades de cada contexto educativo.

A mediação, neste sentido, não é uma etapa do processo educativo, mas sua condição permanente, o tecido conectivo que permite o diálogo entre tradições pedagógicas e realidades contemporâneas. A mediação pedagógica em educação musical inclusiva transcende a mera aplicação de técnicas ou a adaptação mecânica de metodologias preexistentes. Nesse sentido, a "Pedagogia Musical Aberta" de Lisbeth Soares (2022) postula que o educador musical, como mediador, atua na construção de pontes que permitem o diálogo entre os saberes formalizados e as experiências vividas pelos estudantes, promovendo uma prática que dialoga entre a tradição e a reinvenção, e que valoriza a compreensão do universal no contexto específico. Esta perspectiva dialógica da mediação encontra eco na concepção freireana de educação, onde o ato educativo se constitui como uma relação de mútua afetação entre educadores, educandos e os objetos de conhecimento que os conectam.

A urgência de práticas contextualizadas em educação musical inclusiva emerge do reconhecimento de que modelos universalistas desconsideram as particularidades socioculturais, as histórias individuais, as necessidades específicas e as potencialidades únicas de cada comunidade de aprendizagem.

Ao aplicarmos esse arcabouço de funções à mediação pedagógica em educação musical inclusiva, enriquecemos nossa abordagem, ao compreender que:

- A mediação que permite compreender e interpretar fortalece a dimensão cognitiva, ao favorecer a decodificação de códigos musicais e o diálogo crítico sobre o que se ouve e se faz.
- A mediação que busca descrever e esclarecer ativa a dimensão cultural e social, pois requer trazer à tona repertórios diversos, práticas comunitárias e saberes que informam a musicalidade dos estudantes.
- A mediação que pretende conscientizar e transformar investe nas dimensões afetiva e estética, estimulando envolvimento emocional, sensibilidade ao belo, reflexão ética e engajamento que pode gerar mudança.

Essa estrutura não apenas fundamenta nossa análise, mas também reforça a mediação como prática pedagógica intencional, crítica e inclusiva. Quando mediadores se comprometem com essas três funções, constroem pontes entre significado e emoção, entre contexto e expressão, entre escuta e transformação — de modo alinhado à tradição interdisciplinar proposta por Kraemer (2000).

Essa articulação entre os referenciais teóricos e as práticas de mediação pedagógica não se limita ao plano conceitual, mas se desdobra na organização concreta das propostas pedagógicas elaboradas neste trabalho. As atividades apresentadas no Apêndice foram concebidas a partir desses fundamentos, buscando traduzir, em situações didáticas, os princípios da mediação vygotskiana, da aprendizagem social, da valorização das experiências prévias dos estudantes e da flexibilização de percursos formativos. Nesse sentido, elementos como a vivência corporal do ritmo, a exploração sonora, a improvisação e a criação coletiva, presentes nas propostas, dialogam diretamente com os aportes de Dalcroze, Orff, Willems e Kodály, ao mesmo tempo em que se articulam aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, especialmente no que se refere à oferta de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Assim, o conjunto de atividades não se configura como um apêndice isolado, mas como parte integrante da proposta metodológica, evidenciando a materialização dos pressupostos teóricos discutidos ao longo deste capítulo.

A análise dos dados permitiu identificar padrões consistentes nas formas de participação dos estudantes e nas estratégias pedagógicas mobilizadas durante a prática docente. Observou-se que o engajamento discente estava intrinsecamente relacionado à natureza das atividades propostas, sendo significativamente ampliado em situações que envolviam a corporeidade, a exploração sonora, o uso de instrumentos acessíveis e a interação coletiva. Práticas que incorporaram movimento, improvisação e criação musical favoreceram a participação equitativa, especialmente daqueles estudantes com desafios na comunicação verbal ou no domínio de códigos musicais convencionais.

No que concerne às barreiras pedagógicas, evidenciou-se a predominância de obstáculos comunicacionais e sensoriais em propostas centradas exclusivamente na linguagem verbal ou na notação tradicional. Em contrapartida, as estratégias de mediação pautadas na flexibilização de recursos e na diversificação das formas de apresentação dos conteúdos mostraram-se eficazes na ampliação do acesso. Esses achados reforçam a necessidade de deslocar o foco das limitações individuais para a qualificação das condições de ensino ofertadas.

Tais resultados dialogam com os pressupostos da mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural, ao evidenciarem o papel do professor como organizador das condições de aprendizagem, e articulam-se aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Nesse sentido, as atividades sistematizadas no Apêndice constituem desdobramentos diretos dessas evidências empíricas. Jogos rítmicos, exploração sonora com objetos diversos e criação musical coletiva exemplificam essa articulação, demonstrando que a construção de contextos acessíveis depende fundamentalmente da ampliação das possibilidades de acesso ao fazer musical.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu do chão da sala de aula. Nasceu da inquietação de um professor que, diante de turmas heterogêneas compostas por crianças com e sem deficiência, muitas em situação de vulnerabilidade social, se viu confrontado com uma pergunta urgente: como a música pode ser, de fato, para todos? Não como discurso pedagógico idealizado, não como retórica inclusiva vazia, mas como prática viva, cotidiana, transformadora. Ao longo de dez anos de atuação em Itupeva, convivi com alunos com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, paralisia cerebral, deficiências sensoriais e físicas. Foi nesse convívio, mais do que em qualquer manual metodológico ou prescrição curricular, que aprendi uma verdade fundamental: a inclusão não é um protocolo burocrático a ser seguido, mas uma postura ética a ser construída diariamente.

Aprendi que um teclado pode ser a voz de uma criança não oralizada. Que uma mola de amortecedor trazida por um pai pode se tornar o instrumento mais celebrado da turma. Que quatro crianças atendidas em uma sala de recursos, cada uma com uma deficiência diferente, podem, ao longo de um ano, vencer barreiras de comunicação que pareciam intransponíveis simplesmente porque a música lhes devolveu o poder de criar, de se expressar, de existir plenamente. Uma das experiências mais marcantes foi a de um aluno com TEA e paralisia cerebral, extremamente agressivo, que já estava há mais de dois anos na instituição. Reconhecido por ser pouco receptivo às atividades propostas, esse aluno se transformou quando começaram as aulas de música. Com um instrumento nas mãos, ele tinha a capacidade de criar algo. Era possível perceber nele um entusiasmo genuíno: com um teclado, ele era capaz de se expressar, de produzir som, de exercer agência sobre o mundo. Aos poucos, através de atividades sensoriais e rítmicas, o aluno passou a dar abertura a outras atividades, a se conectar com colegas e professores de maneiras que antes pareciam impossíveis.

Esse caso não é exceção. É sintoma de uma verdade pedagógica: quando damos a uma criança o poder de criar, de criar a partir do próprio corpo, de produzir músicas, de superar suas limitações, estamos fazendo muito mais do que ensinar música. Estamos restituindo dignidade, protagonismo, humanidade. Reconheço que esta pesquisa é contextualizada demais. Os registros pedagógicos aqui analisados vêm de uma realidade específica: Itupeva, interior de São Paulo, dez anos de atuação, minhas

próprias limitações como professor. No tempo de um mestrado, torna-se difícil o estudo de um recorte maior. Mas essa limitação não é fraqueza, é coerência metodológica. A educação especial não comporta generalizações. Cada aluno é único. Cada contexto escolar tem suas particularidades. Logo, a pesquisa contextualizada, profundamente enraizada na prática docente, é mais relevante para a educação musical inclusiva do que grandes pesquisas quantitativas que ignoram as singularidades do processo de ensino-aprendizagem. O que este trabalho oferece não são fórmulas prontas, mas princípios adaptáveis, estratégias transferíveis, provocações necessárias.

Este trabalho também fala das minhas limitações. Essa prática vem daquilo que eu aprendi, mas também revela um universo de coisas que ainda não conheço. Com certeza, outros professores podem ter resultados melhores com outras práticas diferentes. E isso não é uma fraqueza, é um convite. Um convite para que a educação musical inclusiva seja um campo em constante construção, alimentado por múltiplas vozes, múltiplas experiências, múltiplas práticas documentadas e compartilhadas. A pesquisa que não se traduz em prática é elitismo acadêmico. De que adianta produzir conhecimento sobre inclusão se ele não chega aos professores que estão, neste momento, em sala de aula com um aluno autista, surdo, cego? Por isso, este trabalho não é um ponto final, é um ponto de partida. É um chamado para que outros professores-pesquisadores documentem suas práticas, seus fracassos, suas descobertas. A educação musical inclusiva não pode ser construída apenas nos gabinetes acadêmicos, ela precisa emergir do chão da escola, do encontro real com os alunos reais.

A tensão entre as prescrições normativas como a LDB, a BNCC e a LBI e a realidade das escolas é gritante. Essa tensão se manifesta em três níveis estruturais que se interpenetram e se condicionam mutuamente.

No nível macro das políticas públicas, leis existem desde 1996 com a LDB, mas não são regulamentadas de forma efetiva. Resultado: a inclusão vira boa vontade de gestores, quando deveria ser direito garantido e fiscalizado. Falta ao poder público a capacidade, ou a vontade política, de regulamentar ações concretas para esse público: número máximo de alunos por sala quando há alunos com deficiência, obrigatoriedade de professores de educação especial dentro das escolas e não em centros especializados, financiamento para materiais adaptados e tecnologias assistivas. As políticas públicas criam marcos legais, mas frequentemente carecem dos mecanismos

de aplicação necessários para que os direitos saiam do papel e se materializem nas práticas escolares cotidianas.

No nível meso das instituições escolares, dificilmente as escolas se apropriam dos direitos dos alunos. Prevalece uma visão clínica, em que o aluno é visto como problema a ser corrigido, em vez de uma visão pedagógica, em que a escola é espaço de transformação. A falta de regulamentação no nível macro gera absurdos no nível meso: algumas redes retiram os professores de educação especial das escolas e os colocam em centros especializados. Ora, se a educação especial dificilmente acontece nas escolas, sem esse profissional e fora delas é quase impossível. Esse movimento revela uma inclusão excludente, um paradoxo que precisa ser nomeado e combatido. As instituições escolares funcionam como mediadoras entre as prescrições normativas do nível macro e as práticas cotidianas do nível micro, mas frequentemente essa mediação reproduz lógicas excludentes em vez de promover a transformação necessária. A gestão escolar, a organização curricular, a distribuição de recursos e a cultura institucional são elementos do nível meso que podem tanto potencializar quanto inviabilizar a inclusão.

No nível micro dos professores e das práticas pedagógicas cotidianas, falta formação inicial e continuada. Ainda ouvimos, de colegas, falas capacitistas, excludentes. Professores de música se sentem despreparados, isolados, sem apoio pedagógico. E não é por falta de vontade, é por falta de estrutura, de tempo, de valorização. É nesse nível que as políticas se materializam ou fracassam, que os alunos vivenciam ou não a inclusão prometida pelas leis. É também nesse nível que emergem as práticas criativas, as adaptações necessárias, a “Engenhosidade pedagógica” que tornam possível o impossível. A relação entre esses três níveis não é linear nem hierárquica. Eles se condicionam mutuamente em uma dialética complexa: o nível macro estabelece marcos normativos que deveriam orientar o nível meso, mas sem os mecanismos adequados de regulamentação e fiscalização, as instituições escolares reproduzem práticas excludentes que impactam diretamente o nível micro. Por sua vez, as experiências do nível micro, quando documentadas e compartilhadas, podem alimentar transformações no nível meso e pressionar por mudanças no nível macro. A inclusão não é apenas para o aluno com deficiência, é uma mudança de cultura e de sociedade. E essa mudança precisa ser sistêmica, articulando transformações nos três níveis simultaneamente.

Se a inclusão está sendo exigida pela legislação brasileira desde 1996, por que ainda formamos professores de música como se todos os alunos fossem ouvintes, videntes, neurotípicos e sem deficiências físicas? A formação docente que ignora a diversidade é, por definição, excludente. É urgente que os cursos de Licenciatura em Música incluam estágios obrigatórios em contextos inclusivos, não apenas em educação especial, mas em escolas regulares com alunos com deficiência. É necessário popularizar disciplinas relacionadas à Educação Musical Inclusiva, que integre teoria e prática, como uma disciplina voltada às Tecnologias Assistivas e Lutheria Alternativa (focada na confecção de instrumentos e adaptações de baixo custo), além de Libras e Comunicação Alternativa (que vá além da Libras e inclua a Comunicação Aumentativa e Alternativa). A formação em DUA e CIF deve ser eixo transversal de todas as disciplinas, não conteúdo adicional. Não basta ensinar Orff e Dalcroze, é preciso ensinar a adaptar, improvisar, criar. A educação musical inclusiva não pode depender de orçamento robusto. A confecção de instrumentos não é plano B, é pedagogia ativa, é cocriação, é inclusão na prática. O purismo metodológico precisa dar lugar à “Engenhosidade pedagógica” criativa.

A inclusão não pode ser terceirizada para centros especializados. A escola regular é o lugar da inclusão. Retirar o professor de educação especial da escola é negar o direito à educação. É transformar a inclusão em exclusão disfarçada. É urgente que os gestores públicos regulamentem o número máximo de alunos por sala, garantam a obrigatoriedade de professores de educação especial dentro das escolas e financiem materiais adaptados. A formação continuada deve ser obrigatória para todos os professores, não apenas para os especialistas. Não basta criar leis, é preciso fiscalizar, avaliar, ajustar. Os gestores precisam ouvir os especialistas que, além de estudarem a área, têm a visão do chão de sala. Precisam conhecer a realidade das famílias. Precisam regulamentar essas questões pensando, sim, no atendimento clínico das crianças, que é extremamente importante, mas sem esquecer de todo o contexto pedagógico que existe na inclusão. Precisamos criar uma sociedade mais inclusiva, e isso começa na escola.

Pesquisas sobre educação musical inclusiva precisam sair dos gabinetes. Precisamos de pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa participativa, envolvendo professores, alunos, famílias. Precisamos de publicações acessíveis: não basta publicar em revistas acadêmicas de acesso restrito. É preciso criar materiais didáticos, vídeos,

tutoriais, repositórios abertos. Quando uma criança com deficiência é incluída de verdade, toda a turma aprende sobre empatia, diversidade, respeito. A inclusão não é caridade, é pedagogia para a cidadania. As mães que acreditaram no projeto de musicalização relatavam o impacto positivo que essas atividades tinham na vida de seus filhos. Isso não é benefício colateral, é transformação social.

Ao final deste percurso, espero que o leitor se sinta inspirado e equipado de ideias. Inspirado a acreditar que a educação musical inclusiva é possível, mesmo diante das adversidades. Equipado com ferramentas práticas, com dez planos de aula que integram DUA com metodologias ativas como Dalcroze, Orff, Kodály e Willems, com reflexões que possam ser adaptadas, recriadas, ressignificadas em outros contextos. Mas, acima de tudo, espero que este trabalho seja um lembrete de que a música não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma linguagem que acolhe, que integra, que humaniza. Lembro-me de uma turma do 1º ano, quatro alunos atendidos em uma sala de recursos, cada um com uma deficiência diferente. Na época, eu não sabia muito o que fazer, ainda estava me encontrando como professor. Mas foi uma experiência tão marcante, tão enriquecedora. Ao longo do ano, esses alunos melhoraram muito sua comunicação. Barreiras que pareciam intransponíveis foram sendo vencidas gradativamente, através da música.

Essas experiências me ensinaram que a música tem o poder de transformar não apenas o aluno, mas toda a comunidade escolar. E é essa transformação que este trabalho busca provocar. Que esta pesquisa seja, portanto, não um ponto final, mas um ponto de partida. Um convite para que outros professores, outros pesquisadores, outras escolas acreditem que a música pode e deve ser para todos. Porque quando damos a uma criança o poder de criar, de se expressar, de ser ouvida, estamos construindo não apenas um aluno mais musical, mas um ser humano mais pleno, mais digno, mais livre. E essa, no fim das contas, é a verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS

ABRIL, Carlos R.; GAULT, Brent M. **Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints**. New York: Oxford University Press, 2016.

ALBORNOS, Suzana Guerra. **Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 12, n. 1, p. 75, 1 jun. 2009.

ALMEIDA, Berenice de. **Encontros Musicais: Pensar e fazer música na sala de aula**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

ALONSO, Chefa. **Improvisación libre: la composición en tiempo real**. Madri: Dos Acordes, 2008.

AMORIM, Walkimar Guedes Silva. **Musicalização de pessoas surdas: estratégias didático-pedagógicas de ensino**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2019.

ARAÚJO, Beatrice Menezes De. **ENSINO MUSICAL PARA SURDOS: cartilha para professores**. 2025.

ARAÚJO, Solange Oliveira Gomes de; SOUZA, Mércia Silva de Lima; MUNIZ, Joani de Melo. **A Musicalização em língua de sinais (LIBRAS) como subsídio no processo de inclusão escolar**. , 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108260>>. Acesso em: 12 maio. 2025

AVILA, Marli Batista; ORSINI, Maria Stella. **O método Kodály como instrumento de musicalização no contexto educacional brasileiro**. 1993.

AZEVEDO, João Baptista Rios. **Educação Musical Inclusiva: As práticas pedagógicas e a formação dos professores de música**. 2025. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

AZEVEDO, João Baptista Rios; COTONHOTO, Larissy Alves. **Educação musical inclusiva: práticas pedagógicas na educação infantil**. Vitória: Ifes, 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTIO, Claudia Daiane Batista *et al.* **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil**. [S.l.]: Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2021.

BONA, Melita. **Carl Orff: um compositor em cena**. Capítulo Livro. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/63805>>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BONA, Melita. **O repertório musical e a ação pedagógica na educação infantil**. Revista de Letras, v. 10, n. 3, 2016.

BONACORSI XAVIER, Thayná A. A tecnologia digital, a música e o risco: reflexões das interfaces educacionais. **Revista da abem**, v. 32, n. 2, p. e32212, 15 jul. 2024.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. Campinas: Átomo, 2003.

BRIETZKE, Marta Macedo; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; PRESGRAVE, Fabio Soren. **Escutar, brincar, contar histórias, tocar: Jogos de improvisação na escola**. v. 11, 2022.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAVALCANTI, Francisca Maria; SCHAMBECK, Regina Finck. Práticas musicais em sala de aula inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 11, n. 2, p. 100–119, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIL, Luciano Ribeiro; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação Musical e Educação Especial na produção científica de dissertações e teses. **Revista Música Hódie**, v. 18, n. 2, p. 327–342, 7 dez. 2018.

COLIN BARNES. **Disabled people in Britain and discrimination : a case for anti-discrimination legislation**. London: C. Hurst & Co, 1991.

CUNHA, Roger Vieira; ASNIS, Valéria Peres; MENDES, Adriana Do Nascimento Araújo. Acessibilidade no ensino musical de pessoas com transtorno do espectro do autismo através de recursos de tecnologia assistiva. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 2, p. 91, 14 nov. 2022.

DA SILVA PEREIRA, Danielly Raquel; MASSARO, Munique. Desenho universal para aprendizagem na EB: o que dizem as produções científicas. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 31, p. 151–163, 11 maio 2021.

DARROW, Alice-Ann. **Applying the Principles of Universal Design for Learning in General Music**. *In*: ABRIL, Carlos R.; GAULT, Brent M. (Orgs.). **Teaching General Music**. [S.l.]: Oxford University Press, 2016. p. 308–326.

DE SOUSA, Renan Santiago. **Música, educação musical e multiculturalismo: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do rio de janeiro**. Rio de Janeiro: [S.n.].

DEL BARRIO, Luis; CASANOVA, Oscar; VERNIA, Ana M. **Music Teacher Competences Oriented Toward Inclusive Education: An Analysis of Proposals in the**

Initial Pre-Service Teacher Training Phase. Sage Open, v. 14, n. 4, p. 21582440241293599, out. 2024.

DENZIN, Norman K. **The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods**. New Brunswick: Aldine Transaction, 2006.

ESTEVES, Liana Falcão Novais de Almeida. **Cancioneiro nordestino e os princípios de Edgar Willems nas aulas de música no 1º ano do ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

FERRI, Álvaro Nery; DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci Teresinha Werner Da. A contribuição da música no desenvolvimento da interação social de sujeitos com transtorno do espectro autista. **Revista InCantare**, v. 18, n. 1, p. 1–24, 20 ago. 2024.

FIGUEIREDO, Sergio; MEURER, Rafael. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515–542, dez. 2016.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos César de. **Deficiências e Diversidades: Educação Inclusiva e o Chão da Escola**. São Paulo: Cortez, 2022.

GAMA, Maria Elisabete Matos da. **A prática instrumental orff como contributo para a inclusão dos alunos com perturbação espectro do autismo: estudo de caso**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2013

HALLAM, Susan. **The Power of music**. iMerc, , 2015.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (ORGS.). **Ensino de Música: Propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

JAKUES-DALCROZE, Emile. **The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze**. Online: Project Gutenberg, 2007.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. **Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino**. Textos e Debates, v. 2, n. 15, 20 abr. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. [S.l.]: Cortez, 2011.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical**. Em Pauta, v. 11, n. 16/17, p. 51–51, 2000.

LAURENCE BARDIN. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

LEMONS, Caio Victor de Oliveira. **Performance musical enquanto objeto de pesquisa**. Estudos Semióticos, v. 17, n. 3, p. 326–346, 20 dez. 2021.

LINO, Dulcimarta; DORNELLES, Gabriel. Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na educação musical. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 163–180, 5 jun. 2019.

LOPES, Eduardo. O RITMO E A IMPROVISACÃO MUSICAL COMO VEÍCULO PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Revista UFG**, Goiânia, v. 15, n. 16, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48530>. Acesso em: 12 fev. 2026.

LOPES, Fabricio De Oliveira; SILVA, Jefferson Tiago De Souza Mendes Da. Práticas criativas e improvisação: propostas para formação de professores de música. Eras | **European Review of Artistic Studies**, v. 13, n. 1, p. 37–50, 23 ago. 2022.

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

LOURO, Viviane. **Educação musical inclusiva: desafios e reflexões**. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). Música e educação: diálogos com o som. Barbacena: EdUEMG, 2015. v. 2 p. 51–65.

LOURO, Viviane (ORG.). **Música e Inclusão: Múltiplos olhares**. São Paulo: Som, 2016.

LOURO, Viviane. Ensino musical e Autismo: relato de uma experiência a partir de uma pesquisa de doutorado em neurociências. **Per Musi**, n. 41, p. 1–16, 6 jul. 2021.

LUXINGER, Marlene Betzel; SOUZA, Wesley McDaniel Ferreira de. **A educação musical por meio dos métodos ativos como recurso para inclusão de pessoas da educação especial**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 4.; JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 5., 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: [link se houver]. Acesso em: 12 fev. 2025.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradgmas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (ORG.). **Os desafios das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (ORGS.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MARIANI, Sandra. **Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento**. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IbpeX, 2011. p. 25-50..

MCPHERSON, Gary; WELCH, Graham (ORGS.). **Music & music education in people's lives: An Oxford handbook of music education**. Volume 1. New York, NY: Oxford University Press, 2018.

MIRANDA, Axon Moreira. **Música e inclusão: uma análise legal, política e teórico-metodológica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

MOLINARI, Paula Maria Aristides De Oliveira; FONTERRADA, Marisa Trench De Oliveira. **Música e ecologia acústica na formação de professores: cultura auditiva significativa e educação**. Educação e Fronteiras, v. 8, n. 22, p. 177–184, 20 nov. 2018.

MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. Musicalizando Crianças: **Teoria e Prática da Educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v.5, n.2, p. 127 - 143. 2015.

OLIVEIRA, Amália Rebouças De Paiva E.; MUNSTER, Mey De Abreu Van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional¹. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 675–690, dez. 2019.

OLIVER, Michael. **The Politics of Disablement**. London: Macmillan Education UK, 1990.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF**: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: Edusp, 2003.

PAREJO, Enny. **Edgar Willems**: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2011. p. 89-124.

PAULUCCI RIBEIRO, Augusto; PEREIRA DUARTE BEZERRA, Janaina. **Psicomotricidade e educação musical**: reflexões para o desenvolvimento psicomotor da criança através do método de Dalcroze. **Colloquium Humanarum**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 75–85, 2015.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; NASSIF, Silvia Cordeiro. **Educação musical em diálogo com a perspectiva histórico-cultural**. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 1-5, jan./abr. 2019.

PENNA, Maura. **Poéticas musicais e práticas sociais**: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 13, n. 13, p. 7-16, set. 2005.

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

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa; TEIXEIRA, Diana Da Silva; COSTA, Claudia Caetano De Oliveira. **A utilização dos métodos ativos na educação musical especial com deficientes intelectuais**. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, [s. l.], v. 17, p. e0003, 2021.

PIEKARSKI, Teresa Cristina Trizzolini. **A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

PINHO, Vivian Ferreira. **Educação musical e o ensino de violino para crianças autistas**: uma vivência com o método de Edgar Willems. 2024. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

PINHO, Vivian Ferreira; ALLENQUER, Amanda Damasceno. **Sob os pilares da educação musical de Edgar Willems**: práticas musicais numa turma inclusiva com crianças autistas. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 33., 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2023.

PIRES, Jorge César de Araujo; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHREIBER, Ana Cristina Quintanilha. **Políticas públicas na educação musical brasileira**. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: ANPED, 2017. p. 1-15.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Izadora Martins da Silva de. **Educação especial e inclusiva**: políticas e práticas em debate. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 6., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2012.

PREVIATO, Daniel Bianconi. **Professores de música e inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial**: percepções sobre o fazer. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016..

QUAGLIA, Bruce W. **Planning for student variability**: Universal Design for Learning in the music theory classroom and curriculum. In: JONES, Evan Allan (org.). **The Oxford handbook of music theory pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 731-753.

RECHDAN, Nelson; CHAMON, Edna. **Educação musical inclusiva**: um estado do conhecimento. In: ALMEIDA, Flávio Aparecido de (ed.). **Políticas públicas, educação e diversidade**: uma compreensão científica do real. 1. ed. Guarujá: Editora Científica Digital, 2020. p. 438-458.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

RODRIGUES, Flávio. Resenha: BRITO, Teca Alencar de. Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019. 200 p. Revista da Abem, v. 28, p. 468–472, 2020.

ROMEU KAZUMI SASSAKI. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SALMON, Shirley. Inclusion and Orff Schulwerk. In: HENNESSY, Sarah (ed.). **Reflections on Orff Schulwerk**: essays in celebration of Margaret Murray. London: Schott, 2013. p. 22-27.

SANTANA, Lenilce da Silva Reis; SILVA JUNIOR, Jose Davison da; SAMPAIO, Renato Tocantins. Reflexões sobre o aprendizado de música de uma criança com autismo a partir de observações sobre a integração sensorial: um estudo de caso. **Orfeu**, [Florianópolis], v. 8, n. 1, p. e0115, 25 out. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23473>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SANTIAGO, Patrícia Furst; PARIZZI, Betânia. **Musicalização na escola regular**: formando professores e crianças. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

SANTOS, Eric Brandão Gonçalves dos. **Abordagem Orff-Schulwerk e teoria histórico-cultural**: implicações da Educação Musical Ativa à formação de docentes para e da educação infantil. 2024. 195 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 6, n. 33, p. 10-16, mar./abr. 2003.

SCHAFER, R. Murray. **Educação sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009..

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música**: seus usos e recursos. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

SILVA, Avani Souza. Um jogo chamado música, em que não existem ganhadores ou perdedores. **Literartes**, [São Paulo], v. 1, n. 10, p. 217–223, 29 jul. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/160170>. Acesso em: 22 mar. 2025..

SILVA, Carlos Antônio Freitas da; FONSECA, Géssica Fabiely. Música e inclusão na educação infantil: uma revisão de literatura. **Revista Amazonida**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, [Manaus], v. 9, n. 4, p. 1–19, 31 dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/13364>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SILVA, Thabata Moraes; ANSAY, Noemi Nascimento. Música no cotidiano de pessoas surdas: desafios e possibilidades para o trabalho do educador musical e musicoterapeuta. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 14., 2019, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UNESPAR, 2019. p. 1-15. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

SIMÕES, Alan Caldas. A teoria do significado musical de Lucy Green: fundamentos sociológicos para a educação musical. In: ARROYO, Margarete *et al.* (orgs.). **Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade**. [S. l.]: Editora UNESP, 2020. p. 205–231. Disponível em: [link se houver]. Acesso em: 15 jun. 2025.

SOARES, Lisbeth. Aprendizagem criativa na Educação Musical Inclusiva: considerações iniciais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24., 2018, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: ABEM, 2018. p. 1-10. Disponível em: <http://abemúsica.org.br>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SOARES, Lisbeth. **Pedagogia Musical Aberta**: por uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora. 2022. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 15 maio 2025.

SOARES, Lisbeth. **Pedagogia Musical Aberta**: por uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora. 2022. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022b. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 15 maio 2025.

SOARES, Raquel Pereira; BISOL, Cláudia Alqualti. Educação musical e autismo: panorama das publicações científicas nacionais (2016-2023). **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e32114, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://revistaabem.abemúsica.org.br/revistaabem/article/view/1384>. Acesso em: 10 out. 2025.

SOUZA, Leticia Caroline; SAMPAIO, Renato Tocantins. A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, v. 7, n. 2, p. 113-131, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/926>. Acesso em: 14 set. 2025.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. **Guia para educação e prática musical em escolas**. 1. ed. São Paulo: ABEMÚSICA – Associação Brasileira da Música, 2002.

WANG, Luyi; ODENA, Oscar. Improving classroom inclusion through Orff-inspired music education: a study from a secondary school in Fujian, China. **Music Education Research**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 191–202, 15 mar. 2025. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/journals/cmue20>. Acesso em: 13 fev. 2026. (Ou a data de 2025, se preferir manter o padrão que solicitou).

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149–166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6zX7X7f9bX/>. Acesso em: 10 out. 2025.

ZILE, Helena Lopes da Silva; ZILE, José Antônio Baeta (orgs.). **Música e educação: série diálogos com o som – vol. 2**. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2012. Disponível em: <https://editora.uemg.br/component/k2/item/85-musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som-vol-2>. Acesso em: 5 jul. 2025.

APÊNDICES

APENDICE A – PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Desenvolvimento da Proposta Pedagógica: Percursos Sonoros Inclusivos

A.1 ESTÁTUA MUSICAL

Desenvolvimento da Atenção e da Percepção Rítmica

Objetivo

Desenvolver a atenção auditiva, a percepção rítmica e a capacidade de resposta a comandos musicais de forma lúdica, proporcionando um ambiente inclusivo que garanta a participação ativa de todos os alunos.

Público-Alvo: 1º ano do Ensino Fundamental I

Duração: 20 a 30 minutos

Materiais

- Instrumento harmônico ou melódico (teclado, violão, metalofone etc.)

Descrição da Atividade

- O professor tocará uma melodia ou um acompanhamento harmônico, variando o andamento da execução.
- Os alunos deverão se movimentar livremente pelo espaço, ajustando seus movimentos conforme a velocidade da música (lento para andamento lento e rápido para andamento rápido).
- Sempre que a música parar, os alunos deverão assumir a posição de "estátua" imediatamente.

- Durante a atividade, o professor estabelecerá um ostinato ou motivo melódico simples como um sinal sonoro. Ao ouvi-lo, independentemente de onde estejam, os alunos deverão se sentar em seus lugares.
- A atividade pode ser repetida algumas vezes, explorando diferentes timbres, dinâmicas e variações no andamento.

Intencionalidade Pedagógica

Esta atividade estimula a relação entre percepção auditiva e movimento corporal, desenvolvendo a atenção auditiva essencial para a compreensão de padrões rítmicos e melódicos. Ao utilizar a musicalidade como mediadora do comportamento e da organização espacial na sala de aula, cria-se um ambiente estruturado onde todos os alunos podem participar independentemente de suas habilidades motoras ou de comunicação. A simplicidade da proposta favorece a inclusão, permitindo que a música atue como recurso pedagógico eficaz na gestão da sala de aula, promovendo engajamento sem depender exclusivamente da linguagem oral.

Acessibilidade

Estudantes com Deficiência Visual: Introduzir um sinal sonoro específico para marcação da parada da música, como um apito ou tambor. Permitir que explorem a sala antes da atividade para reconhecer o espaço.

Estudantes com Deficiência Auditiva: Complementar a percepção sonora com um sinal visual, como levantar um cartaz ou realizar um gesto combinado.

Estudantes com TEA: Apresentar a sequência da atividade com antecedência, utilizando suportes visuais (cartazes com os comandos). Permitir que observem inicialmente e entrem no jogo no seu próprio tempo.

Estudantes com Deficiência Intelectual: Usar reforço positivo e modelagem da atividade, demonstrando fisicamente as ações esperadas.

Estudantes com Mobilidade Reduzida/Dificuldades Motoras: Adaptar os movimentos para gestos mais simples, como movimentação de braços ou expressões faciais.

Avaliação do Processo

Observe individualmente como cada estudante responde aos estímulos sonoros ao longo das diferentes aplicações da atividade. Registre progressos na capacidade de identificar mudanças de andamento, na rapidez de resposta à parada da música e no reconhecimento do ostinato que sinaliza o retorno aos lugares.

Atente-se especialmente à forma como cada criança integra música e movimento, respeitando seu tempo de engajamento e suas formas particulares de expressão corporal. Para estudantes que inicialmente apenas observam, valorize pequenos gestos de participação, como balançar o corpo no lugar ou esboçar a posição de estátua.

O registro pode ser feito através de anotações breves após cada aula, destacando momentos significativos de participação, autonomia crescente na execução dos comandos e qualidade da interação com os colegas durante a atividade.

Elementos Musicais Trabalhados

- Percepção rítmica: relacionar som e movimento
- Atenção e concentração: responder rapidamente às variações da música
- Coordenação motora: ajustar movimentos conforme o andamento musical
- Autocontrole e disciplina: seguir os comandos musicais e respeitar a dinâmica da brincadeira
- Inclusão e interação social: possibilitar a participação ativa de todos os alunos

Alinhamento com a BNCC

Competências Gerais:

- **(1) Conhecimento**
- **(2) Pensamento científico, crítico e criativo** - desenvolve atenção, percepção e resposta criativa ao estímulo musical
- **(4) Comunicação**
- **(8) Autoconhecimento e autocuidado** - autocontrole, disciplina corporal
- **(9) Empatia e cooperação**

Habilidades:

- **(EF15AR14)** Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical
- **(EF15AR08)** Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal
- **(EF12EF11)** Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas (*Educação Física*)

Relato de Experiência

A atividade "Estátua Musical" foi aplicada em uma turma de 1º ano composta por 24 alunos, incluindo três estudantes público-alvo da educação inclusiva: dois autistas não oralizados e um aluno com Síndrome de Down também não oralizado. A sala também apresentava desafios relacionados a comportamentos disruptivos e dispersão.

No início da atividade, os alunos com deficiência demonstraram uma postura mais observadora, acompanhando visualmente os colegas. Com o decorrer da dinâmica, começaram a participar de forma espontânea, respondendo aos comandos musicais e integrando-se organicamente ao grupo. A simplicidade visual da brincadeira facilitou o engajamento de todos os alunos, eliminando a necessidade de instruções complexas.

Além do aspecto musical, a atividade impactou significativamente a organização e a disciplina da sala. Ao longo das semanas, os alunos passaram a reconhecer os sinais musicais como indicativos de transição, reduzindo a necessidade de comandos verbais. Esse resultado demonstra como a música pode atuar como um recurso pedagógico eficaz na gestão da sala de aula, promovendo inclusão e engajamento sem depender exclusivamente da linguagem oral.

A.2 MORTO-VIVO SONORO

Exploração de Altura do Som e Atenção Auditiva

Objetivo

Desenvolver a percepção auditiva dos alunos, diferenciando sons graves e agudos por meio do movimento corporal, estimulando a atenção e a concentração em um ambiente lúdico e interativo.

Público-Alvo: 1º ano do Ensino Fundamental I

Duração: 20 a 30 minutos

Materiais

- Instrumento musical que possibilite diferença clara entre sons graves e agudos (teclado, xilofone, metalofone, entre outros)
- Caixa de som e gravação de sons graves e agudos (opcional)

Descrição da Atividade

- O professor introduzirá o conceito de sons graves e agudos, utilizando exemplos sonoros e corporais (voz grossa e fina, objetos com sons contrastantes, etc.).
- Os alunos serão instruídos a realizar diferentes movimentos conforme a altura do som:
 - Som grave: agachar-se
 - Som agudo: ficar em pé
- O professor iniciará a atividade tocando alternadamente sons graves e agudos, observando a resposta dos alunos.
- Conforme a turma se apropriar da dinâmica, o professor poderá brincar com variações, como aumentar a velocidade das mudanças ou tentar "enganar" os alunos com pausas inesperadas.
- Para tornar a atividade ainda mais desafiadora e estimulante, os alunos que cometerem erros podem ser incentivados a tornarem-se observadores e auxiliares do professor, garantindo que os colegas acertem os comandos.

Intencionalidade Pedagógica

Esta atividade desenvolve a percepção auditiva, especificamente a distinção entre sons graves e agudos, trabalhando a atenção auditiva e a resposta corporal aos comandos musicais. Ao criar um ambiente dinâmico e engajador, estimula-se a interação entre os alunos enquanto a música atua como mediadora da organização e disciplina na sala de aula. A simplicidade da proposta permite que todos participem de acordo com suas possibilidades, tornando o aprendizado musical acessível e significativo sem depender exclusivamente de instruções verbais complexas.

Acessibilidade

Estudantes com Deficiência Visual: Criar um sinal vibratório ou tátil para indicar a mudança dos sons e permitir que tenham um espaço definido para se movimentar com segurança.

Estudantes com Deficiência Auditiva: Associar os sons a gestos visuais específicos (cartazes com cores ou símbolos para representar grave e agudo).

Estudantes com TEA: Utilizar um esquema visual simples para reforçar os comandos e permitir que participem inicialmente como observadores.

Estudantes com Mobilidade Reduzida/Dificuldades Motoras: Adaptar os movimentos para gestos que possam ser realizados na posição em que se sentem confortáveis, como levantar as mãos para agudo e abaixar para grave.

Avaliação do Processo

Observe como cada estudante responde à diferenciação entre sons graves e agudos ao longo das aplicações da atividade. Registre a evolução na velocidade de resposta, na precisão dos movimentos e na capacidade de manter a atenção mesmo quando o professor introduz variações e pausas inesperadas.

Atente-se à forma particular como cada criança processa e responde aos estímulos sonoros, valorizando diferentes ritmos de aprendizagem. Para estudantes que inicialmente apenas observam ou apresentam dificuldade em distinguir as alturas,

registre pequenos progressos, como esboços de movimento, tentativas de acompanhar os colegas ou maior tempo de concentração na atividade.

As anotações podem incluir observações sobre a participação quando os alunos assumem o papel de auxiliares do professor, destacando como essa mudança de posição contribui para a compreensão dos conceitos trabalhados e para o desenvolvimento da autonomia.

Elementos Musicais Trabalhados

- Percepção auditiva: identificação de sons graves e agudos
- Atenção e concentração: resposta rápida aos comandos musicais
- Coordenação motora: ajuste corporal conforme a altura do som
- Interação e socialização: participação ativa em um jogo coletivo
- Inclusão e adaptação: permissão de diferentes formas de participação

Alinhamento com a BNCC

Competências Gerais:

- **(1) Conhecimento**
- **(2) Pensamento científico, crítico e criativo** - discriminação auditiva, categorização de sons
- **(4) Comunicação**
- **(8) Autoconhecimento e autocuidado** - controle motor, atenção
- **(9) Empatia e cooperação**

Habilidades:

- **(EF15AR14)** Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical
- **(EF15AR13)** Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana

- **(EF12EF11)** Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional (*Educação Física*)

Relato de Experiência

Esta atividade foi realizada em uma turma de 1º ano com 22 alunos, incluindo dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não oralizados e um aluno com Síndrome de Down também não oralizado. Inicialmente, os alunos público-alvo da educação inclusiva observaram os colegas e, de forma gradual, começaram a participar espontaneamente. A dinâmica simples da brincadeira possibilitou a inclusão natural de todos, sem necessitar de instruções verbais extensas.

Além do desenvolvimento auditivo, a atividade teve um impacto positivo na organização da sala. Com o tempo, os alunos passaram a responder prontamente às alterações sonoras, demonstrando maior atenção e controle sobre seus movimentos. Essa abordagem também auxiliou na disciplina da turma, reduzindo significativamente a dispersão e promovendo um ambiente mais harmonioso para a aprendizagem.

A.3 EXPLORANDO SONS E VIBRAÇÕES NOS INSTRUMENTOS MUSICAIS

Objetivo

Ampliar a percepção sensorial e sonora dos instrumentos musicais, estimulando diferentes formas de exploração musical e priorizando a experiência tátil, auditiva e visual. Promover a inclusão permitindo que todos os alunos interajam com os instrumentos de acordo com suas possibilidades.

Público-Alvo: Ensino Fundamental I

Duração: 30 a 40 minutos

Materiais

- Instrumentos de corda (violão, cavaquinho, ukulele)
- Instrumentos de percussão (tambor, pandeiro, triângulo, xilofone)
- Instrumentos de sopro (flauta doce, tubos sonoros, trompete)
- Alto-falante ou caixa de som para experimentação de vibração com diferentes frequências

Descrição da Atividade

1. Introdução – Sentindo o Som no Corpo (5-10 min)

- O professor toca um som grave e um agudo e pede que os alunos descrevam as diferenças. Em seguida, os alunos colocam as mãos na caixa torácica e falam, percebendo a vibração da voz. Se possível, o professor pode utilizar um alto-falante para fazer a experiência de sentir as vibrações em superfícies diferentes (mesa, chão, corpo).

2. Exploração Sensorial dos Instrumentos (15-20 min)

- **Cordas:** Os alunos tocam levemente as cordas do violão e encostam a mão na parte de trás para sentir a vibração. Também podem falar no buraco do violão e perceber a ressonância.

- **Percussão:** O professor incentiva diferentes formas de tocar um tambor, como encostar as mãos na pele e sentir a vibração, batucar nas laterais ou utilizar baquetas variadas.
- **Flauta doce como percussão:** Inspirado no livro *Lenga la Lenga* (Viviane Beineke), os alunos exploram a flauta batendo suavemente na palma da mão ou em superfícies, percebendo os sons diferenciados.
- **Metais e sopro:** O professor orienta os alunos a falarem dentro de tubos sonoros para perceberem mudanças de timbre e ressonância.

3. Experimentação Livre e Compartilhamento de Descobertas (10 min)

Os alunos exploram os instrumentos de forma autônoma e depois compartilham suas descobertas. O professor pode perguntar: "O que vocês sentiram diferente em cada instrumento?", "Algum som surpreendeu vocês?"

Intencionalidade Pedagógica

Esta atividade utiliza a exploração sonora como ferramenta para ampliar a percepção musical além das práticas convencionais. Ao propor usos não tradicionais dos instrumentos, como utilizar a flauta doce como percussão, desestabilizam-se expectativas sobre "o jeito certo" de fazer música, abrindo espaço para que os estudantes desenvolvam autonomia criativa e investigativa.

A abordagem multissensorial é especialmente significativa para a inclusão: quando o som se materializa como experiência física e tangível através da vibração, ele deixa de ser exclusivamente auditivo e torna-se acessível por múltiplos canais sensoriais. Para estudantes com deficiência auditiva, a dimensão tátil pode significar a diferença entre perceber a música como algo que "os outros fazem" e vivenciá-la como experiência genuinamente pessoal. Para estudantes com deficiência visual, a exploração tátil oferece informações sobre forma e mecanismo de produção sonora que enriquecem a percepção auditiva.

No contexto coletivo, a imitação funciona como catalisador: quando um aluno observa um colega experimentando sem medo de errar, há uma autorização silenciosa de que é permitido arriscar. Esse espelhamento social transforma a criatividade em

experiência compartilhada e validada, criando um espaço ritualizado de segurança onde o "errado" se ressignifica como possibilidade expressiva legítima.

Acessibilidade

Estudantes com Deficiência Visual: Enfatizar a experiência tátil e vibratória dos instrumentos. Usar materiais táteis para diferenciar tipos de instrumentos. Utilizar comandos verbais descritivos para guiar a exploração.

Estudantes com Deficiência Auditiva: Explorar a vibração dos instrumentos para percepção sensorial do som. Associar os gestos às características sonoras dos instrumentos. Estimular o uso de expressões faciais para representar a sonoridade.

Estudantes com TEA: Apresentar a atividade com previsibilidade e estrutura clara. Permitir a exploração individual antes de interagir com o grupo. Utilizar reforços visuais, como cartões com imagens dos instrumentos e gestos.

Estudantes com Mobilidade Reduzida/Dificuldades Motoras: Adaptar a manipulação dos instrumentos, permitindo a experimentação de outras formas (ex.: encostar o tambor no corpo para sentir a vibração). Fornecer apoios ergonômicos para facilitar a manipulação.

Avaliação do Processo

Observe como cada estudante interage com os diferentes instrumentos, registrando formas particulares de exploração e descobertas individuais. Atente-se especialmente à disponibilidade para experimentar usos não convencionais dos instrumentos e à evolução dessa abertura ao longo das semanas.

Registre momentos em que estudantes compartilham descobertas com os colegas, indicando apropriação criativa da atividade. Para estudantes inicialmente retraídos, valorize pequenos gestos de experimentação, como tocar brevemente um instrumento ou observar atentamente a exploração dos colegas.

Nos cinco minutos semanais de exploração livre, observe progressos na autonomia investigativa, na variedade de experimentações e na qualidade da escuta. As anotações podem incluir descobertas sonoras específicas feitas pelos estudantes e

como a dimensão tátil contribui para a percepção musical de cada um, especialmente para estudantes com deficiência visual ou auditiva.

Elementos Musicais Trabalhados

- Timbre: identificação de diferentes qualidades sonoras
- Intensidade: percepção das variações de volume e sua relação com vibração
- Altura: diferenciação entre sons graves e agudos
- Corpo como ressonador: consciência corporal na produção e recepção do som

Alinhamento com a BNCC

Competências Gerais:

- **(1) Conhecimento**
- **(2) Pensamento científico, crítico e criativo:** investigação, experimentação, desconstrução de expectativas
- **(3) Repertório cultural** - ampliação de experiências estéticas
- **(4) Comunicação**
- **(9) Empatia e cooperação**

Habilidades:

- **(EF15AR14)** Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.)
- **(EF15AR15)** Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados
- **(EF15AR23)** Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas
- **(EF15AR26)** Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística

Relato de Experiência

Utilizo a exploração sonora como ferramenta diagnóstica para observar como os alunos reagem a abordagens musicais não convencionais. Propor usar a flauta doce como instrumento de percussão, por exemplo, desestabiliza expectativas e revela concepções sobre "o jeito certo" de fazer música. É justamente nesse incômodo que a aprendizagem mais significativa germina.

No coletivo, a imitação funciona como catalisador. Quando um aluno observa um colega experimentando sem medo de errar, há uma autorização silenciosa: é permitido arriscar aqui. Esse espelhamento social transforma a criatividade em experiência compartilhada e validada. Observar um colega explorando sem receio cria um espaço onde a vulnerabilidade deixa de ser ameaçadora.

Essa abertura não é imediata, especialmente com crianças do terceiro ao quinto ano. Há retração alimentada pelo receio do julgamento dos pares. Contudo, quando transformo essa prática em ritual semanal apenas cinco minutos de exploração livre algo muda gradualmente. Crio um espaço ritualizado de segurança onde o "errado" se ressignifica como possibilidade expressiva legítima. Com o tempo, os estudantes se soltam. Essa transformação é o coração da educação musical inclusiva.

Há, porém, uma dimensão fundamental para alunos com deficiência: a exploração tátil. Quando coloco as mãos de uma criança sobre a madeira vibrante de uma flauta, o som se materializa como experiência física e tangível. Ele deixa de ser ouvinte passivo e se torna investigador ativo. Para uma criança com deficiência auditiva, essa dimensão tátil pode significar a diferença entre perceber a música como algo que "os outros fazem" e vivenciá-la como experiência genuinamente pessoal. Para uma criança com deficiência visual, a exploração tátil oferece informações sobre forma e mecanismo de produção sonora que enriquecem a percepção auditiva. Quando a música se torna acessível através de múltiplos canais sensoriais, ela deixa de ser privilégio de alguns para tornar-se patrimônio de um número maior de estudantes.

A.4 PALMA FLECHA

Preparando o Corpo, a Mente e a Conexão para a Música

Objetivo

Desenvolver a concentração, a percepção rítmica e a comunicação não verbal, promovendo a conexão entre os alunos.

Público-Alvo: Ensino Fundamental I

Duração: 10 a 20 minutos (adaptável)

Materiais

- Instrumento de percussão (opcional)
- Música (opcional)

Descrição da Atividade

- Antes de iniciarmos nossas explorações musicais, é essencial prepararmos nosso corpo e nossa mente. O aquecimento nos ajuda a despertar a concentração, a coordenação e a percepção rítmica, além de fortalecer a conexão entre nós. "Palma Flecha" é uma atividade que nos convida a explorar o ritmo e a comunicação através do olhar e do gesto, criando um espaço de conexão e preparação para as atividades musicais.
- A atividade utiliza o gesto de palma e o olhar para explorar o ritmo interno e a comunicação não verbal, sendo dividida em fases que permitem uma progressão gradual.

1. Exploração com Nomes:

Os alunos formam um círculo. O professor explica que irão enviar uma "flecha" imaginária uns para os outros, usando palma e olhar. Nesta fase, os alunos falam o nome do colega para quem enviam a "flecha", explorando o gesto livremente.

2. Ritmo Marcado:

O professor introduz um instrumento de percussão, marcando um ritmo constante. Os alunos enviam a "flecha" no ritmo marcado, ainda falando o nome do colega. O objetivo é sincronizar o gesto com o ritmo.

3. Comunicação Não Verbal:

Os alunos enviam a "flecha" apenas com o olhar e o gesto, sem falar o nome. O ritmo marcado pelo instrumento continua a guiar a atividade.

4. Ritmo Musical:

O professor substitui o instrumento por uma música com ritmo marcante. Os alunos continuam a enviar a "flecha" com o olhar e o gesto, seguindo o ritmo da música.

Intencionalidade Pedagógica

Esta atividade desenvolve a consciência do ritmo interno através da integração entre gesto, olhar e pulso musical. A progressão em fases permite que os estudantes construam gradualmente habilidades de concentração, sincronização e comunicação não verbal, partindo de uma exploração livre até a sincronização coletiva com estímulos musicais externos.

Ao fortalecer a conexão entre os participantes através da interação visual e gestual, a atividade cria um espaço de preparação corporal e mental para as atividades musicais subsequentes. A estrutura em fases também permite flexibilidade metodológica: o professor pode adaptar o ritmo de progressão às necessidades da turma, permanecendo em uma fase por mais tempo ou intercalando com outras atividades conforme necessário. Essa abordagem gradual é especialmente significativa para estudantes que necessitam de tempo adicional para processar informações ou construir confiança na participação coletiva.

Acessibilidade

Estudantes com Deficiência Visual: Utilize instrumentos com som contrastante para marcar o ritmo, descreva os gestos com clareza e crie pontos de referência táteis.

Estudantes com Deficiência Auditiva: Utilize gestos visuais claros, marque o ritmo com movimentos corporais amplos e use expressões faciais.

Estudantes com TEA: Apresente a atividade de forma estruturada, utilizando recursos visuais e permitindo exploração individual. Inicie com abordagem individual ou em pequenos grupos antes de integrar à turma completa.

Estudantes com Mobilidade Reduzida/Dificuldades Motoras: Adapte os gestos para movimentos menores ou permita o uso de outras partes do corpo.

Estudantes com TDAH: Divida a atividade em etapas curtas e claras, mantenha um ritmo constante e incentive a participação ativa.

Estudantes com Dificuldades de Comunicação: Permita o uso de gestos ou sons individuais, criando um ambiente acolhedor.

Avaliação do Processo

Observe como cada estudante progride através das diferentes fases da atividade, registrando o tempo necessário para cada etapa e a qualidade da sincronização com o ritmo. Atente-se especialmente à capacidade de manter a concentração, à precisão na comunicação através do olhar e do gesto, e à participação na dinâmica coletiva.

Para estudantes que necessitam de abordagem individualizada ou em pequenos grupos, registre momentos de progresso na construção da confiança e na interação com os colegas. Valorize formas individuais de comunicação, como apontar ao invés de bater palma, reconhecendo essas adaptações como participação legítima e significativa.

As anotações podem incluir observações sobre como cada estudante expressa o ritmo interno, se há evolução na autonomia ao longo das semanas e como a atividade contribui para o preparo corporal e mental para outras práticas musicais. Registre também momentos em que foi necessário intercalar com outras atividades e como isso impactou o engajamento.

Elementos Musicais Trabalhados

- Ritmo interno: desenvolvimento da consciência do próprio ritmo corporal
- Concentração: atenção ao olhar e ao gesto
- Coordenação: trabalho da coordenação motora fina e grossa
- Comunicação não verbal: interação através do olhar e do gesto

- Conexão: fortalecimento da interação entre os alunos

Alinhamento com a BNCC

Competências Gerais:

- **(1) Conhecimento**
- **(2) Pensamento científico, crítico e criativo** - sincronização, ritmo interno
- **(4) Comunicação:** comunicação não verbal
- **(8) Autoconhecimento e autocuidado** - concentração, consciência corporal
- **(9) Empatia e cooperação** - conexão grupal

Habilidades:

- **(EF15AR14)** Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (ritmo, pulso)
- **(EF15AR08)** Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal
- **(EF12EF07)** Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança (*se houver foco em coordenação motora*)

Relato de Experiência

Durante a aplicação desta atividade, percebi a importância da adaptação para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos. Em uma turma diversificada, uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não oralizada e com desafios motores teve dificuldades iniciais para acompanhar a dinâmica da "Palma Flecha".

Para garantir sua participação, iniciei a atividade individualmente, demonstrando os gestos com calma e paciência. Depois, formei pequenos grupos de três alunos, incluindo a aluna com TEA, permitindo um acompanhamento mais próximo. Essa abordagem gradual ajudou a construir sua confiança e facilitar sua interação.

O processo, no entanto, não foi linear. Houve momentos em que a aluna se desinteressava, buscava refúgio sob um armário ou se distraía com outros estímulos. Nesses casos, respeitei seu tempo, trazendo-a de volta à atividade de maneira sutil, sem pressão. Também intercalei a "Palma Flecha" com outras atividades descritas neste material, especialmente as que envolvem comandos diretos, para manter seu engajamento.

Com o tempo, ela começou a demonstrar progresso significativo. Passou a apontar para os colegas para enviar a "Palma Flecha", utilizando esse gesto como forma de comunicação e interação. Conforme se sentia mais confiante, a necessidade de apoio individualizado foi diminuindo, até que conseguiu participar da atividade com toda a turma, com autonomia e entusiasmo.

Essa experiência reforçou a importância da flexibilidade metodológica e da valorização das diferentes formas de expressão e participação. Ao criar um ambiente seguro e adaptável, possibilitamos que todos os alunos desenvolvam suas habilidades musicais e sociais de maneira significativa.

A.5 O LAGO DOS CISNES

Uma Imersão na Música Programática e na Expressão Criativa

Objetivo

Aprofundar a compreensão da música programática, desenvolver habilidades de análise musical, estimular a expressão criativa e a apreciação pela música clássica através da encenação musical.

Público-Alvo: Ensino Fundamental I

Duração: 45 a 60 minutos

Materiais

- Gravação da cena 10 do Ato II de "O Lago dos Cisnes" de Tchaikovsky
- Trechos de "Pedro e o Lobo" (Prokofiev) e "O Aprendiz de Feiticeiro" (Dukas)
- Instrumentos de percussão simples (opcional)
- Aparelho de som
- Data show ou TV

Descrição da Atividade

- "O Lago dos Cisnes" é uma obra-prima da música programática que nos convida a explorar a magia, a emoção e a narrativa através do som. Nesta atividade, os alunos irão mergulhar na história de Siegfried e Odette, utilizando a música como guia para a encenação e a análise musical.

1. Introdução à Música Programática

- Explique o conceito de música programática, utilizando exemplos como "Pedro e o Lobo" e "O Aprendiz de Feiticeiro". Compare as diferentes técnicas utilizadas por cada compositor para contar suas histórias através da música. Apresente Tchaikovsky e "O Lago dos Cisnes", destacando a importância dos leitmotifs, do timbre e da dinâmica na narrativa musical.

2. Narrativa com Encenação (Adaptação)

- Crie uma atmosfera mágica, utilizando a música como pano de fundo. Conte a história de Siegfried e Odette, adaptando a narrativa para que se encaixe nas nuances da música:

"A noite cai suavemente sobre uma floresta densa e misteriosa. Um jovem príncipe, Siegfried, segue sozinho pelos bosques, afastando-se do castelo. A música começa delicada e envolvente, refletindo a tranquilidade do lago escondido entre as árvores.

De repente, o véu da noite se abre e, sob a luz da lua, o príncipe avista um grupo de cisnes brancos deslizando graciosamente pela água. A melodia suave das cordas traduz a beleza e a calma desse momento. Intrigado, Siegfried levanta seu arco, preparado para caçar um dos cisnes.

Mas algo mágico acontece. No momento exato em que ele aponta sua flecha, a melodia ganha um tom mais expressivo e melancólico – o cisne se transforma em uma jovem princesa, Odette. O príncipe, surpreso, baixa sua arma e observa, fascinado, enquanto ela caminha na margem do lago.

Odette, com olhar triste, conta sua história. Ela e outras donzelas foram amaldiçoadas pelo feiticeiro Rothbart, condenadas a viver como cisnes durante o dia e retornando à forma humana apenas à noite. A música reflete sua dor e o peso de sua maldição, oscilando entre passagens suaves e frases tristes, como se ecoasse seu destino cruel.

Conforme a conversa avança, a música cresce, revelando o nascimento de um sentimento entre Siegfried e Odette. Ele se encanta com sua doçura e jura libertá-la do feitiço. Mas Rothbart, escondido nas sombras, observa tudo, pronto para agir caso o príncipe tente intervir.

A cena termina com uma atmosfera de esperança e tragédia entrelaçadas. A música suaviza novamente, como se marcasse o fim desse primeiro encontro. Siegfried e Odette sabem que essa noite não durará para sempre – ao nascer do sol, ela voltará a ser um cisne."

Divida a turma em pequenos grupos, atribuindo a cada grupo um trecho da história para representar. Incentive a expressão corporal, a criação de falas espontâneas e a exploração dos personagens através de sons onomatopaicos e corporais.

3. Análise Musical

- Após a encenação, ouça a música novamente, identificando os leitmotivs de Odette (melodia do oboé) e Rothbart (melodia dos metais). Demonstre como Tchaikovsky utiliza mudanças de timbre (instrumentos) e dinâmica (intensidade do som) para criar diferentes atmosferas e expressar emoções. Incentive os alunos a identificarem esses elementos durante a re-escuta da música.

4. Criação Musical

- Divida os alunos em pequenos grupos, atribuindo um personagem a cada grupo. Peça aos grupos que criem pequenas sequências musicais utilizando percussão corporal ou instrumentos simples, inspiradas nos movimentos e emoções de seus personagens. Apresente as sequências musicais para a turma, discutindo como cada grupo representou seu personagem através do som.

5. Reflexão e Conexão

- Promova uma roda de conversa com perguntas específicas: "Como a música nos ajudou a entender as emoções da cena?", "Que sons ou instrumentos representam melhor cada personagem?", "A história seria diferente com outra música?", "Como os leitmotivs nos ajudaram a identificar os personagens?", "Como as mudanças de timbre e dinâmica influenciaram a atmosfera?". Conecte a atividade com outras linguagens artísticas e com o contexto histórico e cultural da obra.

Intencionalidade Pedagógica

Esta atividade trabalha simultaneamente múltiplas dimensões do desenvolvimento musical e artístico. A escuta ativa se torna essencial, pois os alunos precisam acompanhar tanto a narrativa quanto as mudanças musicais timbre, dinâmica, andamento para encenar com coerência. A compreensão musical se entrelaça naturalmente com a expressão corporal: ao representar personagens, os alunos internalizam as características sonoras que os identificam na partitura orquestral.

A experiência multissensorial que une escuta, movimento, narrativa e criação coletiva consolida a aprendizagem de forma muito mais profunda do que a audição

passiva. O envolvimento do corpo e da imaginação cria memórias significativas, fortalecendo tanto a compreensão dos elementos musicais quanto a capacidade de expressão artística.

Ao trabalhar com música programática, desenvolvem-se habilidades de análise musical através da identificação de leitmotivos, timbres instrumentais e recursos expressivos utilizados pelo compositor para contar histórias. A comparação entre obras de diferentes compositores amplia o repertório e a capacidade crítica dos estudantes. O "musical" criado pelos alunos não apenas consolida a compreensão da obra, mas também estimula a criatividade e a colaboração, permitindo que soluções criativas não previstas no planejamento inicial enriqueçam a experiência artística.

Acessibilidade

Estudantes com Deficiência Visual: Utilize descrições detalhadas da cena e dos personagens. Incentive a exploração tátil de materiais que representem os elementos da história. Utilize sons e efeitos sonoros para criar uma atmosfera imersiva.

Estudantes com Deficiência Auditiva: Utilize recursos visuais, como legendas e imagens, para acompanhar a música e a narrativa. Incentive a expressão corporal e a interpretação visual da música. Utilize vibrações e outros estímulos sensoriais para transmitir as emoções da música.

Estudantes com Mobilidade Reduzida/Dificuldades Motoras: Adapte os movimentos da encenação para que sejam acessíveis a todos os alunos. Utilize recursos de apoio, como cadeiras ou almofadas, para auxiliar na expressão corporal. Permita que os alunos utilizem outras formas de expressão, como desenhos ou sons, para participar da atividade.

Estudantes com TDAH: Divida a atividade em etapas menores e mais curtas. Utilize um ritmo constante e previsível na música e na narrativa. Incentive a participação ativa e o movimento durante a encenação.

Estudantes com Dificuldades de Comunicação: Incentive a utilização de gestos, expressões faciais e outras formas de comunicação não verbal. Crie um ambiente acolhedor e sem pressão para a expressão verbal. Utilize recursos visuais, como cartões com imagens ou símbolos, para auxiliar na comunicação.

Avaliação do Processo

Observe como cada estudante participa das diferentes etapas da atividade: escuta inicial, encenação, re-escuta analítica e criação musical. Registre a capacidade de identificar elementos musicais como leitmotivs, mudanças de timbre e dinâmica, e como essas percepções se traduzem na expressão corporal durante a encenação.

Atente-se à qualidade da colaboração nos grupos durante a criação das sequências musicais, valorizando soluções criativas e interpretações pessoais dos personagens. Para estudantes que apresentam dificuldade em verbalizar suas percepções, observe atentamente suas expressões corporais e gestuais como formas legítimas de compreensão musical.

As anotações podem incluir momentos significativos de conexão entre música e movimento, participação nas rodas de conversa, evolução na capacidade de escuta ativa ao longo das diferentes aplicações da atividade e como cada estudante articula a relação entre narrativa e elementos musicais. Registre também pedidos de repetição da atividade e empenho nas encenações como indicadores de engajamento e apropriação da proposta.

Elementos Musicais Trabalhados

- Timbre: identificação de instrumentos e suas características sonoras
- Dinâmica: percepção de variações de intensidade e sua relação com a narrativa
- Leitmotiv: reconhecimento de temas musicais associados a personagens
- Análise musical: compreensão de como elementos musicais constroem significados
- Expressão criativa: tradução de emoções e narrativas em movimento e som
- Apreciação musical: desenvolvimento da escuta ativa e fruição estética

Alinhamento com a BNCC

Competências Gerais:

- **(1) Conhecimento**
- **(2) Pensamento científico, crítico e criativo** - análise musical, identificação de leitmotivs

- **(3) Repertório cultural:** apreciação de música clássica, contexto histórico
- **(4) Comunicação** - expressão dramática, criação de falas
- **(9) Empatia e cooperação** - trabalho em grupos, encenação coletiva

Habilidades:

- **(EF15AR13)** Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos
- **(EF15AR14)** Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (timbre, dinâmica, leitmotiv)
- **(EF15AR18)** Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas
- **(EF15AR19)** Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.)
- **(EF15AR23)** Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas

Relato de Experiência

Nessa atividade, busco manter o suspense através da contação de histórias. A dramaticidade dos enredos de contos de fadas com seus vilões e princesas frequentemente deixa os alunos absortos na narrativa, e é comum que peçam para repetir a história ao final.

A proposta funciona da seguinte forma: enquanto a música toca, vou narrando a história, criando conexões entre os elementos musicais e os acontecimentos do enredo. Após essa primeira escuta, estimulo os alunos a representarem a história através de um "musical", transformando-se em personagens e recriando as cenas com movimento e expressão corporal.

Para adequar a atividade à capacidade de atenção dos alunos do Ensino Fundamental I, faço adaptações conforme a obra. Com "Pedro e o Lobo", por exemplo, divido a atividade em partes menores, já que a duração da peça completa poderia

dispersar a turma. Em "O Lago dos Cisnes" e "O Aprendiz de Feiticeiro", condenso toda a narrativa dentro da música, mantendo a intensidade emocional sem sobrecarregar a concentração das crianças.

A aceitação dos alunos tem sido muito positiva. As encenações são trabalhadas com empenho genuíno, e os alunos demonstram grande dedicação para apresentar seus "musicais". Frequentemente, surgem soluções criativas não previstas no planejamento inicial como adaptações de personagens ou novas interpretações gestuais o que enriquece ainda mais a experiência artística.

A.6 RONDO ALLA TURCA

Explorando Ostinatos e Criando Arranjos Musicais com Materiais Reciclados

Objetivo

Explorar o conceito de ostinato, identificar frases musicais, desenvolver a percepção auditiva e a criatividade através da criação de arranjos musicais com materiais reciclados.

Público-Alvo: Ensino Fundamental I

Duração: 45 a 60 minutos

Materiais

- Gravação de "Rondo alla Turca" de Mozart
- Instrumentos musicais disponíveis (ou "Tubetes" - tubos plásticos reciclados)
- Materiais para customização dos "Tubetes" (opcional)

Descrição da Atividade

- "Rondo alla Turca" de Mozart é uma peça musical vibrante e cativante, rica em ostinatos e frases musicais distintas. Nesta atividade, os alunos irão explorar esses elementos, criar variações e compor um arranjo musical utilizando materiais reciclados.

1. Apresentação da Música

- Apresente "Rondo alla Turca" de Mozart, contextualizando a obra e o compositor. Convide os alunos a ouvirem atentamente, identificando padrões musicais repetitivos (ostinatos) e momentos em que a música muda (frases musicais).

2. Exploração Coletiva dos Ostinatos

- Reproduza trechos da música, destacando os ostinatos presentes. Demonstre como os ostinatos se repetem ao longo da música. Convide todos os alunos a reproduzirem o mesmo ostinato com palmas, batidas no corpo ou instrumentos

musicais disponíveis. Garanta que todos os alunos estejam confortáveis e familiarizados com o ostinato antes de prosseguir.

3. Divisão em Grupos e Atribuição de Ostinatos

- Divida os alunos em grupos, atribuindo um ostinato diferente a cada grupo.

4. Identificação das Frases Musicais

- Reproduza a música novamente, explicando de forma lúdica o conceito de frases musicais (momentos em que a música "respira" ou muda). Convide os alunos a levantarem a mão ou fazerem um gesto quando perceberem o início de uma nova frase musical. Atribua uma frase musical diferente a cada grupo, para que cada grupo toque sua frase musical com os ostinatos que já estão trabalhando.

5. Criação com "Tubetes" (ou Instrumentos Disponíveis)

- Apresente os "Tubetes" (ou instrumentos disponíveis) e explique como eles podem ser utilizados para criar sons percussivos. Convide os alunos a explorarem os diferentes sons que podem ser produzidos com os "Tubetes". Instrua os grupos a utilizarem os "Tubetes" (ou instrumentos) para reproduzirem seus ostinatos e frases musicais. Incentive a customização dos "Tubetes" com materiais como fitas coloridas, adesivos ou desenhos.

6. Criação de Variações e Arranjos

- Desafie os grupos a criarem variações de seus ostinatos, utilizando diferentes ritmos, intensidades e timbres. Incentive a experimentação com diferentes combinações de ostinatos e frases musicais. Instrua os grupos a criarem um arranjo musical, combinando suas variações e frases musicais. Auxilie os grupos na organização do arranjo, definindo a ordem das frases musicais e os momentos de entrada e saída dos ostinatos.

7. Apresentação dos Arranjos

- Convide os grupos a apresentarem seus arranjos musicais para a turma. Incentive a apreciação e o feedback positivo entre os grupos. Promova uma roda de

conversa para que os alunos compartilhem suas experiências e impressões sobre a atividade.

Intencionalidade Pedagógica

Esta atividade desenvolve a percepção auditiva através da identificação de elementos estruturais da música: ostinatos e frases musicais. A repetição rítmica dos ostinatos é relativamente acessível para os estudantes, enquanto o conceito de frase musical onde a música "respira", muda de ideia ou de caráter exige uma escuta mais refinada que se consolida gradualmente ao longo de várias aulas e com diferentes repertórios.

A exploração livre dos tubetes antes do trabalho dirigido valoriza a descoberta individual e transforma cada estudante em protagonista criativo. Quando um aluno apresenta sua forma de tocar e todos imitam, há um reconhecimento genuíno de sua contribuição artística, especialmente significativo para estudantes com deficiência ou que costumam ter menos espaço de protagonismo. Esse momento de valorização cria um ambiente onde todos se sentem capazes de criar música.

A criação de arranjos coletivos a partir de materiais reciclados ensina que fazer música pode ser acessível, coletivo e não depende de instrumentos caros ou convencionais. Acompanhar uma obra clássica com instrumentos que eles mesmos exploraram e dominaram desenvolve autonomia criativa, capacidade de trabalho colaborativo e compreensão de que a música erudita pode dialogar com suas próprias criações. A versatilidade dos tubetes permite seu uso em múltiplas atividades, tornando o investimento de tempo na construção e customização ainda mais valioso.

Acessibilidade

Estudantes com Deficiência Visual: Utilize texturas diferentes nos "Tubetes" para identificar os grupos. Descreva os ritmos e frases musicais com clareza e detalhes. Utilize sons e vibrações para auxiliar na percepção dos ostinatos.

Estudantes com Deficiência Auditiva: Utilize recursos visuais, como cartões com desenhos dos ritmos e frases musicais. Demonstre os ritmos e frases musicais com gestos e movimentos corporais. Utilize vibrações e outros estímulos sensoriais para auxiliar na percepção da música.

Estudantes com Mobilidade Reduzida/Dificuldades Motoras: Adapte os movimentos para tocar os "Tubetes" ou instrumentos musicais. Utilize suportes e outros recursos para auxiliar na manipulação dos materiais. Permita que os alunos utilizem outras formas de expressão musical, como cantar ou criar sons com o corpo.

Estudantes com TDAH: Divida a atividade em etapas menores e mais curtas. Utilize um ritmo constante e previsível nos ostinatos. Incentive a participação ativa e o movimento durante a atividade.

Estudantes com Dificuldades de Comunicação: Utilize recursos visuais, como cartões com desenhos ou símbolos, para auxiliar na comunicação. Crie um ambiente acolhedor e sem pressão para a expressão musical. Permita que os alunos utilizem outras formas de expressão, como desenhos ou gestos.

Avaliação do Processo

Observe como cada estudante identifica ostinatos e frases musicais ao longo das diferentes escutas, registrando a evolução na percepção auditiva. Atente-se especialmente ao processo gradual de compreensão do conceito de frase musical, que se consolida ao longo de várias aulas com diferentes repertórios.

Durante a exploração livre dos tubetes, registre as descobertas individuais de cada estudante: formas criativas de tirar som, ritmos desenvolvidos, combinações experimentadas. Valorize especialmente contribuições de estudantes que costumam ter menos protagonismo, observando como o reconhecimento da turma impacta sua participação nas atividades seguintes.

No trabalho em grupos, observe a capacidade de reproduzir ostinatos com precisão rítmica, a criatividade nas variações propostas e a qualidade da colaboração na construção dos arranjos. As anotações podem incluir momentos em que estudantes ensinam descobertas uns aos outros, progressos na organização coletiva das frases musicais e a evolução na capacidade de sincronizar execuções individuais em um arranjo coletivo.

Registre também como cada estudante lida com a frustração inicial ao descobrir que o "instrumento altamente tecnológico" é feito de material reciclado, e como essa percepção se transforma ao longo da exploração e da criação musical.

Elementos Musicais Trabalhados

- Ostinato: identificação e reprodução de padrões rítmicos repetitivos
- Frase musical: percepção de estrutura e articulação formal
- Timbre: exploração de possibilidades sonoras em materiais reciclados
- Arranjo musical: organização de elementos musicais em estrutura coletiva
- Criação musical: desenvolvimento de variações rítmicas e combinações sonoras
- Percepção auditiva: escuta refinada de elementos estruturais da música

Alinhamento com a BNCC

Competências Gerais:

- **(1) Conhecimento**
- **(2) Pensamento científico, crítico e criativo** - análise de forma musical, criação de arranjos
- **(3) Repertório cultural** - música clássica, Mozart
- **(4) Comunicação**
- **(9) Empatia e cooperação**
- **(10) Responsabilidade e cidadania** - uso de materiais reciclados, sustentabilidade

Habilidades:

- **(EF15AR13)** Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical
- **(EF15AR14)** Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (ostinato, forma musical, frase)
- **(EF15AR15)** Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em objetos cotidianos
- **(EF15AR17)** Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo
- **(EF15AR23)** Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas

Relato de Experiência

Quando coloco "Rondo alla Turca" de Mozart para tocar pela primeira vez e pergunto se os alunos conseguem perceber algo que se repete na música, muitos identificam os ostinatos, ainda que de forma intuitiva, sem nomear. A repetição rítmica é relativamente acessível para eles.

O desafio maior surge quando introduzo o conceito de frase musical. Perceber onde a música "respira", onde muda de ideia ou de caráter, exige uma escuta mais refinada. Mesmo com gestos, exemplos e demonstrações, esse conceito demora mais para se consolidar. Preciso trabalhar com outras músicas também, ao longo de várias aulas, até que a noção de frase musical realmente faça sentido para os alunos. É um processo gradual de desenvolvimento da percepção auditiva.

Um dos maiores desafios dessa atividade é a organização do espaço. Muitas escolas não têm sala própria de música, então preciso me adaptar constantemente. Mas há outro desafio igualmente interessante: a ansiedade dos alunos quando me veem chegando com sacolas ou caixas. Eles já ficam agitados querendo saber o que tem dentro, como aquele objeto misterioso vai funcionar.

Aprendi a usar isso ao meu favor. Levo os tubetes em caixas fechadas e começo a contar que trouxe um instrumento altamente tecnológico, que eles nunca viram nada igual, que músicos profissionais usam... Vou criando expectativa até que, quando finalmente abro a caixa e mostro os tubos de plástico reciclado, a primeira reação é quase sempre de decepção. "Só isso?"

Mas antes de trabalhar com a música de Mozart propriamente, deixo um tempo livre para exploração. Os alunos podem experimentar à vontade, descobrir formas diferentes de tirar som: batendo na palma da mão, no chão, nas pernas, girando o tubo no ar. Depois dessa exploração inicial, cada aluno apresenta para a turma a maneira que descobriu de tocar e o ritmo que desenvolveu. Aí peço que todos repitam aquela forma específica de tocar.

Essa dinâmica valoriza muito cada criança. Lembro de um aluno com deficiência que havia descoberto um jeito totalmente inusitado de usar os tubetes. Quando chegou a vez dele mostrar para a turma e todos passaram a imitar o que ele tinha criado, a

mudança na expressão do rosto dele foi visível. Ele se sentiu verdadeiramente reconhecido, porque sua descoberta tinha o mesmo peso e importância que a de qualquer outro colega.

Os tubetes têm outra vantagem: não servem só para essa atividade. Posso usá-los em qualquer música, em propostas completamente diferentes. Isso faz com que o tempo investido na construção e customização dos instrumentos valha ainda mais a pena.

A aceitação sempre é boa, mas depende muito de como apresento a atividade. Gerenciar a expectativa, valorizar as descobertas de cada um e respeitar o tempo de cada aluno cria um ambiente onde todos se sentem capazes. No fim, acompanhar uma obra clássica com instrumentos que eles mesmos exploraram e dominaram não ensina apenas música. Mostra que criar música pode ser acessível, coletivo e feito com materiais simples e muita criatividade.

A.7 BOLERO

Explorando Ostinatos e Movimentos Visuais

Objetivo

Explorar o conceito de ostinato, desenvolver a percepção auditiva e visual, e vivenciar a música através de movimentos corporais com fitas de cetim.

Público-Alvo: Ensino Fundamental I

Duração: 45 a 60 minutos

Materiais

- Gravação de "Bolero" de Maurice Ravel
- Caixas de papelão (ou outros instrumentos de percussão)
- Fitas de cetim presas a palitos

Descrição da Atividade

- "Bolero" de Ravel é uma obra musical fascinante, construída sobre um ostinato rítmico hipnotizante que se repete incessantemente. Nesta atividade, os alunos irão explorar esse ostinato, vivenciar a melodia através de movimentos visuais e experimentar a progressão gradual da música.

1. Apresentação da Música

- Apresente "Bolero" de Ravel, contextualizando a obra e o compositor. Explique que a música é construída sobre um padrão rítmico repetitivo chamado ostinato. Convide os alunos a ouvirem atentamente, identificando o ostinato e a progressão gradual da música.

2. Exploração do Ostinato Rítmico

- Reproduza trechos da música, destacando o ostinato da caixa. Demonstre como o ostinato se repete ao longo da música. Divida a turma em dois grupos:

- **Grupo 1:** Responsável por reproduzir o ostinato da caixa utilizando caixas de papelão ou outros instrumentos de percussão
- **Grupo 2:** Responsável por vivenciar a melodia através de movimentos com fitas de cetim presas a palitos

3. Movimentos com Fitas de Cetim

- Divida o Grupo 2 em dois subgrupos. Explique que cada subgrupo irá representar a melodia que se desenvolve gradualmente ao longo da música. Demonstre movimentos suaves e fluidos com as fitas de cetim, representando a melodia. Incentive os alunos a explorarem diferentes movimentos e a expressarem suas emoções através das fitas.

4. Vivenciando a Progressão da Música

- Reproduza a música do início ao fim. Oriente os grupos a acompanharem a progressão gradual da música:
 - O Grupo 1 mantém o ostinato da caixa, aumentando gradualmente a intensidade
 - Os subgrupos do Grupo 2 iniciam com movimentos suaves e lentos, aumentando gradualmente a amplitude e a intensidade dos movimentos com as fitas de cetim

5. Reflexão e Conexão

- Promova uma roda de conversa para que os alunos compartilhem suas experiências e impressões sobre a atividade. Discuta como a música e os movimentos corporais se relacionam. Conecte a atividade com outras áreas do conhecimento, como artes visuais (cores e movimentos das fitas) e educação física (expressão corporal).

Intencionalidade Pedagógica

Esta atividade trabalha a escuta, o desenho melódico e a forma musical através do corpo, em diálogo com princípios da rítmica de Émile Jaques-Dalcroze. A

compreensão da obra vem da experiência direta: os estudantes escutam e respondem com movimento, sem necessidade de explicações prévias ou nomes técnicos.

Quando a melodia sobe, muitos elevam as fitas; quando desce, acompanham essa trajetória. Frases longas geram movimentos amplos e contínuos; mudanças bruscas e acentos aparecem em gestos mais marcados. O ostinato rítmico funciona como chão estável, enquanto o crescendo orquestral convida à ampliação gradual dos movimentos. O corpo percebe forma, dinâmica, altura e energia incorporando elementos musicais que depois poderão ser nomeados e analisados.

A improvisação é o eixo central da atividade. Não há coreografia nem modelo a ser imitado cada aluno inventa sua própria resposta, em tempo real, para o que escuta. Isso desenvolve escuta atenta, tomada de decisão, coragem para experimentar e aceitação do imprevisível. A sala se torna um espaço de criação compartilhada, em que o foco não está em "acertar", mas em se relacionar com a música.

Essa abertura é particularmente importante para estudantes com deficiência. Como não há um jeito "certo" de se mover, todos podem participar a partir de suas possibilidades corporais: um aluno em cadeira de rodas pode explorar trajetórias com os braços, com o tronco ou com a própria cadeira; um aluno com deficiência intelectual pode encontrar segurança na repetição do ostinato e brincar com pequenas variações de gesto; alunos com dificuldades de comunicação verbal têm a chance de se expressar por uma linguagem que não exige fala. A fita funciona como extensão do corpo e, ao mesmo tempo, como recurso visual que ajuda muitos a "verem" o desenho da música no espaço.

Ao longo da peça, a ideia de crescendo é vivida na respiração, na força empregada, na ocupação do espaço. A forma musical é registrada no corpo: o aluno sente que "algo está crescendo" e responde a isso com o que consegue e com o que é. Antes de improvisar com instrumentos, os estudantes experimentam improvisar com o próprio corpo todos são criadores, não apenas receptores ou "quem precisa de adaptação".

Acessibilidade

Estudantes com Deficiência Visual: Utilize fitas de cetim com texturas diferentes para auxiliar na identificação dos grupos. Descreva os movimentos com clareza e detalhes. Utilize sons e vibrações para auxiliar na percepção do ostinato e da melodia.

Estudantes com Deficiência Auditiva: Utilize recursos visuais, como cartões com desenhos dos movimentos e ritmos. Demonstre os movimentos com clareza e expressividade. Utilize vibrações e outros estímulos sensoriais para auxiliar na percepção da música.

Estudantes com Mobilidade Reduzida/Dificuldades Motoras: Adapte os movimentos com as fitas de cetim para que sejam acessíveis a todos os alunos. Utilize suportes e outros recursos para auxiliar na manipulação das fitas. Permita que os alunos utilizem outras formas de expressão corporal, como movimentos com as mãos ou com a cabeça.

Estudantes com TDAH: Divida a atividade em etapas menores e mais curtas. Utilize um ritmo constante e previsível no ostinato da caixa. Incentive a participação ativa e o movimento durante a atividade.

Estudantes com Dificuldades de Comunicação: Utilize recursos visuais, como cartões com desenhos ou símbolos, para auxiliar na comunicação. Crie um ambiente acolhedor e sem pressão para a expressão corporal e musical. Permita que os alunos utilizem outras formas de expressão, como desenhos ou gestos.

Avaliação do Processo

Observe como cada estudante responde à música através do movimento, registrando a relação entre elementos musicais e gestos corporais. Atente-se à capacidade de acompanhar o crescendo gradual da orquestra através da ampliação dos movimentos, à percepção de mudanças melódicas e à manutenção do ostinato rítmico pelo Grupo 1.

Para estudantes que inicialmente demonstram estranhamento ou pouco interesse pela obra, registre o momento em que o corpo entra em cena e como isso transforma sua relação com a música. Valorize diferentes formas de resposta corporal: movimentos amplos ou discretos, deslocamentos pelo espaço ou gestos localizados, uso das fitas de forma convencional ou criativa.

As anotações podem incluir soluções individuais para representar diferentes trechos da música, qualidade da escuta atenta demonstrada pela coerência entre música e movimento, evolução na confiança para improvisar e momentos em que estudantes com deficiência encontram suas próprias formas de participação plena. Registre também como a experiência incorporada transforma a memória da obra: se os alunos passam a lembrar do "Bolero" não só pelo que ouviram, mas pelo que fizeram com ele.

Elementos Musicais Trabalhados

- Ostinato: identificação e manutenção de padrão rítmico repetitivo
- Crescendo: vivência corporal da progressão gradual de intensidade
- Forma musical: percepção da estrutura através do movimento
- Desenho melódico: representação visual de alturas e direções melódicas através das fitas
- Dinâmica: expressão de variações de intensidade através do corpo
- Improvisação: criação de respostas corporais em tempo real

Alinhamento com a BNCC

Competências Gerais:

- **(1) Conhecimento**
- **(2) Pensamento científico, crítico e criativo** - improvisação, criação de respostas corporais
- **(3) Repertório cultural** - Ravel, música erudita
- **(4) Comunicação** - expressão não verbal
- **(8) Autoconhecimento e autocuidado**: consciência corporal, expressão de emoções através do movimento
- **(9) Empatia e cooperação**

Habilidades:

- **(EF15AR13)** Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical
- **(EF15AR14)** Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (ostinato, crescendo, forma, altura)

- **(EF15AR08)** Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal
- **(EF15AR10)** Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado
- **(EF15AR11)** Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento

Relato de Experiência

"Bolero", de Maurice Ravel, é construído sobre um ostinato rítmico que se repete quase o tempo todo, enquanto a orquestra cresce em intensidade e densidade sonora. Essa repetição, somada ao crescendo, faz da peça um terreno fértil para trabalhar a escuta, o desenho melódico e a forma musical através do corpo, em diálogo com princípios da rítmica de Émile Jaques-Dalcroze.

Na primeira audição em sala, a reação dos alunos costuma ser de estranhamento: a música "não muda", "demora para acontecer" e alguns se mostram pouco interessados. A virada acontece quando o corpo entra em cena. Ao distribuir fitas de cetim presas a palitos e convidá-los a se movimentar livremente com a música, o "Bolero" deixa de ser algo distante e passa a ser algo que atravessa o corpo de cada um.

Não explico a obra antes. A proposta é que a compreensão venha da experiência direta: eles escutam e respondem com movimento. Quando a melodia sobe, muitos elevam as fitas; quando desce, acompanham essa trajetória. Frases longas geram movimentos amplos e contínuos; mudanças bruscas e acentos aparecem em gestos mais marcados. O ostinato rítmico funciona como chão estável, enquanto o crescendo orquestral convida à ampliação gradual dos movimentos. O corpo percebe forma, dinâmica, altura e energia sem precisar de nomes técnicos.

A improvisação é o eixo central da atividade. Não há coreografia, nem modelo a ser imitado. Cada aluno inventa sua própria resposta, em tempo real, para o que escuta. Isso desenvolve escuta atenta, tomada de decisão, coragem para experimentar e

aceitação do imprevisível. Nesse contexto, a sala se torna um espaço de criação compartilhada, em que o foco não está em "acertar", mas em se relacionar com a música.

Essa abertura é particularmente importante para os alunos com deficiência. Como não há um jeito "certo" de se mover, todos podem participar a partir de suas possibilidades corporais: um aluno em cadeira de rodas pode explorar trajetórias com os braços, com o tronco ou com a própria cadeira; um aluno com deficiência intelectual pode encontrar segurança na repetição do ostinato e brincar com pequenas variações de gesto; alunos com dificuldades de comunicação verbal têm a chance de se expressar por uma linguagem que não exige fala. A fita funciona como extensão do corpo e, ao mesmo tempo, como recurso visual que ajuda muitos a "verem" o desenho da música no espaço.

Ao longo da peça, o que começa com movimentos discretos vai se tornando maior, mais intenso, acompanhando a expansão da orquestra. A ideia de crescendo é vivida na respiração, na força empregada, na ocupação do espaço. Alguns levantam mais os braços, outros começam a girar ou a deslocar-se; outros apenas ampliam alguns centímetros seu gesto. Em todos os casos, a forma da peça é registrada no corpo: o aluno sente que "algo está crescendo" e responde a isso com o que consegue e com o que é.

As reflexões de Chefa Alonso sobre improvisação como ferramenta de criação e não de mera reprodução, e as propostas de Murray Schafer de partir da experiência direta com o som, encontram eco nessa prática. Antes de improvisar com instrumentos, os alunos experimentam improvisar com o próprio corpo. Isso vale tanto para aqueles sem deficiência quanto para aqueles que frequentemente são vistos apenas como "quem precisa de adaptação": aqui, todos são criadores.

Ao final, "Bolero" deixa de ser apenas uma obra do repertório erudito e se torna uma experiência incorporada. Os alunos passam a lembrar da música não só pelo que ouviram, mas pelo que fizeram com ela: linhas, curvas, espirais e explosões de cor desenhadas no ar. Essa vivência, ao mesmo tempo sensível e inclusiva, constitui um dos pilares do método que estou desenvolvendo, em que a ponte entre som, movimento e diversidade de corpos é central para a aprendizagem musical.

APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO

10/05/22

Essa semana trabalhei com a turma um trecho do lago dos Cisnes, com o objetivo de introduzir o conceito de música programática e explorar como a música pode sugerir narrativa, personagens e emoções.

Fiz uma simples adaptação da história para que pudesse resumir a história dentro daquele trecho que havia separado, buscando encaixar nos nuances da música os principais acontecimentos que culminam na transformação da princesa em cisne.

Houve de forma unânime dos alunos o foco na história, sem perguntas, simplesmente aproveitando a história. Depois, separei a turma em grupos para que pudessem recontar a história, fazendo o movimento que fiz. Cada um apresentando a sua maneira, fui estimulando grupo a grupo para que incluíssem todos os alunos, para que a apresentação fosse mais completa.

Gostei muito do resultado e irei explorar outras histórias, como também outros gêneros musicais.

18/05/22

Essa semana retomamos a história e as apresentações dos alunos. Conversamos um pouco mais sobre o compositor e outras obras, além de assistirmos ao mesmo trecho encenado por outras companhias de "ballet", para alguns alunos foi a primeira

08/02/23

Nesta semana trabalhei com a turma do 1º ano a atividade "Estátua Musical", com o objetivo de trabalhar a atenção auditiva, a percepção rítmica e a capacidade de resposta a comandos musicais, além de utilizar a música como mediadora da organização da sala. Uma das turmas conta com três alunos com deficiência ainda não oralizados, o que me deu a ideia desta atividade para que fosse acessível.

No início da atividade, os alunos adotaram uma postura mais "observadora", acompanhando visualmente o que acontecia na sala. À medida que o jogo se repetia, começaram a participar de forma espontânea.

Notei que a turma de modo geral, foi se ajustando com mais rapidez aos sinais, pretendendo continuar como uma atividade regular buscando condicionar os alunos a esses comandos musicais.

15/02/2023

Na aula desta semana na atividade palma flecha tive que adaptar um pouco. Havia uma aluna com TEA e não oralizada, houve dificuldade por parte dela inicialmente para acompanhar a turma.

Comecei demonstrando os movimentos de forma individualizada, depois organizei pequenos grupos, até que pudesse se sentir mais segura. O envolvimento foi acontecendo de forma

APÊNDICE C - Planilha

Estudante (ID)	Chamada (P/F)	Engajamento (1-5)	Via de Ação e Expressão	Barreira/Facilitador Identificado	Obs. Pedagógica / Recurso Usado
E01	P	4	Gestua/Corporal	Facilitador: Estímulo Visual (cards)	Respondeu ao pulso rítmico por movimento; manteve padrão em 2 ciclos após modelagem.
E02	P	5	Auditiva/Oral	Barreira: Falta de material tátil	Participou por iniciação vocal; sugerido incluir cartões em relevo/objetos sonoros para apoio.
E03	P	3	Oral	Barreira: Atitudinal (dispersão do grupo)	Teve dificuldade em manter foco no canto coletivo; melhorou com liderança por "chamada e resposta".
E04	P	2	Manipulativa (instrumentos)	Barreira: Motora fina (manuseio)	Preferiu chocalho de cabo grosso; com adaptação do punho manteve 20s de execução.
E05	P	4	Gestua/Corporal	Facilitador: Rotina/Antecipação (sequência visual)	Acompanhou a sequência corporal quando antecipada em 3 passos; reduziu ansiedade.
E06	F	0	—	—	Ausente.
E07	P	3	Visual/Gráfica	Barreira: Compreensão de símbolos	Precisou de símbolos ampliados e contraste; acertou entradas com apoio do colega.
E08	P	5	Auditiva/Oral	Facilitador: Feedback imediato (eco vocal)	Sustentou padrão rítmico cantado; ajudou pares na repetição.
E09	P	2	Gestua/Corporal	Barreira: Sensorial (hipersensibilidade sonora)	Usou abafrador e ficou no "ponto de menor volume"; participou com movimentos silenciosos.
E10	P	4	Manipulativa (instrumentos)	Facilitador: Instrumento alternativo (baqueta macia)	Melhor controle de intensidade ao tocar; manteve pulso constante em trio.
E11	P	3	Auditiva/Oral	Barreira: Comunicação (respostas verbais reduzidas)	Respondeu por vocalizações e escolhas apontadas; oferecer opções binárias aumentou participação.
E12	P	1	Manipulativa (instrumentos)	Barreira: Atenção sustentada	Engajou por 5 min com tarefa curta; funcionou dividir em microtarefas e alternar papéis.
E13	P	4	Visual/Gráfica	Facilitador: Pistas visuais (cartaz de dinâmica)	Ajustou volume conforme cartões "forte/fraco"; bom autotransferência em grupo.
E14	P	2	Gestua/Corporal	Barreira: Organização espacial (distância/posição)	Melhorou quando ficou na primeira fileira e com espaço delimitado no chão.
E15	P	3	Auditiva/Oral	Barreira: Memória de sequência	Errou ordem da canção; funcionou segmentar em 2 frases e repetir com gestos-âncora.
E16	P	5	Gestua/Corporal	Facilitador: Trabalho em pares	Liderou duplas no "espelho corporal"; aumentou participação de colegas com baixa iniciativa.