

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ÁSSIA DOS SANTOS BARRETO**

**EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NO ENSINO INFANTIL: UM ESTUDO EM  
DIÁLOGO COM A TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON**

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

**ÁSSIA DOS SANTOS BARRETO**

**EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NO ENSINO INFANTIL: UM ESTUDO EM  
DIÁLOGO COM A TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Finck Schambeck.

**FLORIANÓPOLIS**

**2022**

## ÁSSIA DOS SANTOS BARRETO

### EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NO ENSINO INFANTIL: UM ESTUDO EM DIÁLOGO COM A TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 05 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

Presidente/a: Profª. Drª. Regina Finck Schambeck  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: Prof. Dr. Sérgio Figueiredo  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Profª. Drª. Cássia Virgínia C. de Souza  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

## **FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

DOS SANTOS BARRETO, ÁSSIA  
EDUCAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA NO ENSINO  
INFANTIL : UM ESTUDO EM DIÁLOGO COM A TEORIA DA  
APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON / ÁSSIA  
DOS SANTOS BARRETO. -- 2022.  
106 p.

Orientadora: Regina Finck Schambeck  
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

1. Musicalização Infantil. 2. Inclusão. 3. Teoria da  
Aprendizagem Musical. 4. Professores de Música. 5. Agência das  
crianças. I. Finck Schambeck, Regina . II. Universidade do Estado  
de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



Dedico este trabalho à minha vó, dona Nina, uma educadora amorosa e apaixonada, que educou as mulheres mais importantes de minha vida e também as mais fortes que já tive a oportunidade de conhecer de perto, minha mãe e minhas tias, e quem foi minha primeira referência de respeito, apreço e convívio com as diferenças.

## AGRADECIMENTOS

Longa é a lista de pessoas que cruzaram o meu caminho durante o percurso desta pesquisa e quem tem de mim os mais sinceros afeto e gratidão. Cada um de meus alunos de musicalização infantil, meus empregadores sempre solícitos e compreensíveis, vários de meus colegas pedagogos, professores de música e musicistas, meus mestres na generosidade de suas orientações, amigos e familiares que se fizeram presentes. Faço o cuidado de representa-los na menção de alguns nomes que se fizeram fundamentais para tudo que os últimos dois anos de estudo e trabalho me exigiram, não conseguiria sem o cuidado, paciência e acolhimento de cada um vocês.

Agradeço à Professora Regina, a melhor orientadora que eu poderia ter tido neste momento, por ser uma de minhas mais fortes referências no campo de estudos da Educação Musical Inclusiva, por me instruir sempre com atenção e delicadeza e ter sido tão compreensiva e paciente comigo em todo este tempo de orientação e trabalho dentro do grupo de pesquisa em música e educação que integramos, o MusE, que tem sido um alicerce de meu desenvolvimento acadêmico e profissional como pesquisadora da educação musical.

Agradeço a minha mãe, Ana Célia Santos, a quem devo todas as vitórias de minha vida, quem me inspira, me chama a atenção para as coisas que realmente importam, que são, geralmente, as mais simples, e quem nunca deixou de me apoiar, torcer por mim e confiar na minha caminhada. Também sou grata a meu pai, Professor Beto, que esteve presente em todo o percurso deste mestrado, me fortalecendo como pôde, e sendo meu exemplo vivo de que a educação e a pesquisa dentro do mundo acadêmico podem ser um caminho bonito se feitas com dedicação, persistência e doses diárias de entusiasmo. Minhas tias Célia, Fátima e Tita sempre me encorajando, abrindo seus corações e suas casas para mim, me aconselhando e sobretudo reforçando a minha fé de que posso, porque nós podemos.

Meus amigos também foram, uma vez mais, indispensáveis, hora mais perto, hora mais longe, tornaram menos solitária esta caminhada. Iasmim, Victoria e Lorena que há mais de uma década insistem em apostar em mim a cada vez que me proponho a um novo projeto. Nathalia, Dani, Cicília, Sthefanny, Karina, Caio, Matheus, Gabi e Isa, por me suportarem nos momentos mais solitários e difíceis que passei neste par de anos de volta ao mundo acadêmico. Meu irmão Alex, que sempre acolheu meus projetos, revisou, orientou, instruiu e compartilhou comigo sua

experiência e companhia. Lara e Loyane por entenderem este momento por estarem também em vias de conclusão de estudos, a partilha de nossas queixas, angústias e objetivos, tornou mais leve o processo final de concretização deste trabalho. Tio Dhey, Mestre Rogério das Flautinhas Encantadas de Papel, Nadja Lopes, Léo, Beth e Laura por serem os melhores professores de musicalização infantil com quem tive o privilégio de trabalhar e tanto contribuíram com esta pesquisa através de nossas conversas, partilhas e projetos. Drielly Neres, presidente da Academia de Letras do Valparaíso, por não desistir de mim e acreditar sempre em minhas capacidades e escrita. E Daniel por ser tão carinhoso e paciente comigo, me dando seu tempo e atenção sempre tão bem vindos, deixando a vida mais gostosa com sua presença.

## **RESUMO**

Este trabalho de pesquisa é vinculado à linha Políticas Educacionais, Ensino e Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC, Florianópolis - SC) e ao grupo de pesquisa Música e Educação (MusE). O trabalho parte da motivação pessoal de atuar como professora de música em escolas de educação infantil (EI). Nesses espaços a presença de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem são bastante frequentes. Diante disso, o presente estudo objetivou entender o potencial da educação inclusiva nas práticas de musicalização infantil na promoção e construção do ensino inclusivo, compreendendo o papel de professores de musicalização no processo de consolidação de um ambiente escolar que priorize a agência das crianças como produtoras da inclusão. Trata-se de um estudo de caso, mediante a aplicação de grupo focal, com a participação de três professores que atuam na EI. Para os professores participantes da pesquisa a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon tem contribuído significativamente para a promoção de uma visão acolhedora das crianças com necessidades específicas, ao mesmo tempo a agência das crianças é uma prática frequentemente adotada nos processos de musicalização infantil. Além disso, prevaleceu entre os professores a concepção de que a prática em sala de aula e cursos de formação continuada tem relevância para a atuação docente no contexto inclusivo, seja para troca de saberes ou para suprir a ausência de apoio pedagógico por parte das escolas. Propõe-se neste trabalho que a formação docente do professor de musicalização infantil para atuar no contexto educação musical especial seja vista como um processo permanente no qual os conhecimentos construídos no percurso das formações inicial e continuada tenham correlação com os princípios da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Musicalização Infantil; Inclusão; Teoria de Aprendizagem Musical; Professores de Música; Agência das crianças.

## ABSTRACT

This research work it's linked to the line of Education Politics, Teaching and Formation of the Pós Graduation Program in Education by the Santa Catarina State's University (UDESC, Florianópolis\_SC) and the Music and Education (MusE) research group. The work comes to the personal motivation of acting like a music teacher in early childhood education schools. In these spaces the presence of students with specific learning demands are very frequent. Therefore, the present study aimed to understand the special musical education potential in the Inclusive Education, to the promotion and construction of the inclusive environment, understanding the roles of the early childhood musical education in the process of the building of a scholar environment that prioritizes the children agency by inclusion promoters. This consists a study case, through the application of a focal group, with a participation of three teachers that act in the Inclusive Education. To the teachers that participated of the Music Learning Theory by Edwin Gordon research have been contributing significantly to the promotion of a welcoming point of view of children with specific needs, at the same time the children's agency it's a common practice adopted in the early childhood musical education process. Besides that, prevailed between the teachers a conception that the practice in the classroom and continuing education courses have relevance to the docente action in the inclusive context, in the knowledge exchange and also to supply the lack of pedagogic support from the schools. It's proposed in this work, that the docente formation of the early childhood musical education teacher to act in the context of the special musical education is seen like a permanently process in which the constructed knowledge in the course of the initial and continuing formations are correlated to the inclusive education principles.

**Keywords:** Early childhood music education. Special musical education. Children's agency. Music Learning Theory.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Participantes da pesquisa .....	48
--------------------------------------------	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EI	Ensino Infantil
MLT	Music Learning Theory/ Teoria de Aprendizagem Musical
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
GF	Grupo Focal
Q	Questionário

## SUMÁRIO

<b>1 FAZENDO AS HONRAS DA CONVERSA: INTRODUZINDO A TEMATICA ...</b>	<b>14</b>
<b>2. O QUE NOS DIZ A LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
2.1 ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM: ESCLARECENDO O CONCEITO DE ESTIGMA .....	24
2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS .....	29
2.3 AGÊNCIA E PROTAGONISMO INFANTIL NAS AULAS DE MÚSICA .....	35
2.4 CONHECENDO A TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE ERWIN GORDON .....	39
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>46</b>
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	46
3.2 MÉTODO .....	48
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	49
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	51
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>54</b>
4.1 MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇAS.....	54
4.1.1 Educação Musical na Promoção da Inclusão .....	57
4.1.2 Educação Musical Inclusiva na Perspectiva das Crianças como Agentes .....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>105</b>

## 1 FAZENDO AS HONRAS DA CONVERSA: INTRODUZINDO A TEMATICA

A Educação Musical me acompanha desde a infância, me lembro de começar a estudar música ainda no processo de alfabetização da língua nativa. Agora, na posição de professora de musicalização infantil para crianças pequenas, comprehendo que a exposição a língua e a música, que precede este momento de fluência na escrita, verbalização e improvisação, aconteceram ao mesmo tempo.

Desde o nascimento entramos em contato com a cultura a nossa volta, a língua falada, os alimentos oferecidos, os estímulos do ambiente e também à música, isto é o que cria nosso repertório de referências, gostos, costumes, familiaridades. Fui privilegiada neste sentido por ter crescido em uma família musical, em que meus familiares mais próximos se considerassem bastante ligados à música, tocando instrumentos, cantando e tendo o hábito de escutar música em casa rotineiramente.

A oportunidade de estudar música foi a sequência de minha relação com este universo, com cerca de seis anos de idade comecei a frequentar um conservatório, estudando piano e percepção musical, esta segunda bastante similar à minha atual ocupação profissional e, também, ao campo de pesquisa: Hoje dedico-me a introduzir crianças aos fundamentos musicais, lhes transferindo noções de ritmo, harmonia, acompanhamento, contato com diversos instrumentos e estilos musicais vários.

O que em minha infância era conhecido como percepção musical e me era ofertado no conservatório de música, em muito se assemelha ao conceito de musicalização infantil proposto por Madalozzo (2019). O autor a define como um processo de ‘sensibilização sonora’ pretendido através de práticas musicais propostas por professores de música, que estimulem a atribuição de sentido aos conceitos musicais pelas crianças, envolvendo-as significativamente no fazer musical. A sensibilização sonora tratada por Madalozzo converge com minha prática do ensino de música para crianças em escolas regulares de diferentes contextos, tais como rede pública, rede particular, escolas internacionais, bilíngues, institutos especializados para o ensino de música e também uma clínica de psicopedagogia que oferecia a musicalização infantil como um braço dos serviços ofertados. A atribuição de sentido aos conceitos musicais e práticas na musicalização infantil portanto, visam o desenvolvimento global da criança.

Ao passar a desempenhar minhas atividades como professora de musicalização de crianças pequenas, tutora de mãozinhas ávidas por investigar através dos primeiros contatos os instrumentos, descobrindo sons, repetindo canções representativas de várias gerações e da cultura popular, explorando os sons de seus corpos, ritmos, melodias e harmonias, me dei conta e comecei a compreender que nada até então havia me cativado de forma tão sincera. Em palavras mais diretas: ver crianças experimentando a música e poder conduzir estas vivências tem sido o que de mais fascinante aconteceu em toda minha vida.

Tanto quanto fascinante o exercício da profissão também deu lugar para uma série de desafios, obstáculos, angústias e dúvidas. Como ensinar música para crianças de uma maneira a envolver-las? Como lidar com uma infinidade de singularidades, necessidades, talentos, dificuldades e contextos que se apresentam em cada aluno de maneira particular? Seja no contexto de sala de aula, em classes em grupo ou mesmo particulares de aula de música fora do ambiente escolar e ainda nas aulas de musicalização dentro de clínicas de psicomotricidade e desenvolvimento infantil, cada criança tem uma realidade única e precisa de um olhar e atendimento específicos.

Quanto mais se imerge no universo da educação musical mais são os paradoxos que tomam lugar no pensamento de professores que estejam interessados em oferecer um trabalho sério. Acredito que ao fazer um recorte da educação musical voltada para a educação infantil este comprometimento requer um olhar ainda mais atento. O mesmo aconteceu comigo.

Em primeiro lugar porque a infância já é cercada por inúmeros estigmas, historicamente construídos, uma vez que são categorizadas e pertencentes à uma minoria. Parafraseando Corsaro (1997) a infância é parte da sociedade, mas como assevera Scott (2016) o estigma aparece sob diversos formatos e muitas vezes é invisível e discreto e nem por isso deixa de existir e de causar impacto na vida das crianças, sobretudo naquelas que sofrem com a discriminação. Muito embora os Novos Estudos da Infância se apresentem como uma nova forma de significação, reconhecendo crianças como sujeitos detentores de vozes, vontades, frustrações, personalidade, é ainda bastante recente a difusão da percepção de que crianças também são alvos de estigmas.

Nesse sentido, a falta de compreensão do senso comum quanto ao que é a musicalização infantil é uma dificuldade cotidiana enfrentada pelos professores, porque musicalizar uma criança não é necessariamente ensiná-la a tocar um instrumento ou fazer falsetes e vibratos com a voz. O conceito de musicalização infantil que será sustentado nesta pesquisa é aquele proposto por Madalozzo (2019, p. 25) que a define como um processo em que através de práticas

monitoradas por professores de música, visa “estabelecer a sensibilização sonora das crianças, envolvendo-as de maneira significativa e introduzindo-as ao universo musical”.

Na sala de aula professores e crianças, fazem música, manuseiam instrumentos, dançam, cantam, e o objetivo é fazer exatamente isso. Concordo com Bueno e Bueno (2019), Brown e Jellison (2012) Silva e Zille (2015), Miranda (2008), Schambeck (2017) Araújo (2007), quando em suas pesquisas enumeram uma série de argumentos em favor da música para as crianças e citam algumas das possibilidades da educação musical para melhorar a vida do indivíduo que está sendo musicalizado, mas também compreendo a crítica feita por Rodrigues (1997) quando põe abaixo a crença popular de que a música daria conta de tudo e resolveria todos os problemas da humanidade. O equilíbrio entre esses argumentos é pra mim da maior importância.

No lugar de professora e pesquisadora de educação musical infantil, em que ao mesmo tempo me sinto apaixonada por meu trabalho e as possibilidades que ele pode oferecer para a vida das crianças para as quais leciono, compreendo que romantizar o ensino de música para além do que o motiva e o inspira, profissional e pessoalmente, é na verdade se distanciar de seu verdadeiro objetivo, ou seja: ensinar música para crianças.

Outro dilema que observo para o desenvolvimento de uma educação musical é a realização dessa tarefa na perspectiva da inclusão, porque, sim, o que se pretende é ensinar música a todos, sem distinção. No universo da musicalização infantil o que está em xeque não são os talentos artísticos mais ou menos apurados de uma criança, a expectativa de que ela vá ou não se interessar a aprender um instrumento futuramente, tornar-se artista, ou ainda aqueles tantos “ganhos” que o inconsciente coletivo quer atrelar a música, como facilidade para matemática ou línguas, entre outros. Conforme nos aponta Rodrigues (1997, p.15)

Em relação à necessidade da Educação Musical no sistema educativo, se invoca o mistério da purificação: O Santo Nome da Música, messiânico, num ritual ébrio de neblina e discurso político disfarçado de educativo ou, se clamar, sem disfarce, dada a coincidência entre ambos. Erguem-se as mãos e clama-se orações, que dizem ser a educação musical muito importante, pois ajuda à socialização das crianças, ao desenvolvimento do raciocínio matemático, da inteligência, da criatividade, do sentido estético da interdisciplinaridade, da maturidade psicológica [...]. (RODRIGUES, 1997, p. 15)

A autora nos esclarece que é falso o entendimento de que a música daria conta de tudo e resolveria todos os problemas da humanidade. Igualmente equivocada é a ideia de que aprender música ajudaria aos estudantes na aprendizagem de outras matérias no contexto escolar. Nesse sentido, é importante ressaltar que a música é uma forma de linguagem e,

portanto, manifestação de arte que se faz presente em vários momentos da vida, exercendo, sobretudo, papel importante na formação do ser humano desde a infância. Portanto, linguagem que expressa e comunica sentimentos. Então, ao se pretender desenvolver uma educação musical inclusiva, certamente os fatores apontados acima estarão presentes nas atividades e planejamentos dos professores.

A musicalização infantil, conforme aponta Gordon (2000), professor e estudioso de aprendizagem musical infantil e que utilizo como aporte teórico desta pesquisa, tem como objetivo maior o de proporcionar uma “orientação global no ensino da música para crianças”, extrapolando o intuito de lhes oferecer o desenvolvimento de habilidades musicais. Este se dará de maneira diversa para cada uma, uma vez que cada indivíduo possui condições diferentes de aprendizagem.

Assim, meu papel enquanto professora se configura em preparar e desenvolver os conteúdos, propor as atividades e me atentar às insurgentes necessidades de adaptá-lo para o melhor aproveitamento de todos, bem como monitorar e auxiliar na execução das atividades. O que percebi, contudo, é que também as crianças exercem um papel ativo no desenvolvimento das atividades musicais em sala de aula, e perceber suas vozes e agências é indispensável. O conceito de crianças como agentes é abordado por Corsaro (2011, p.1) e se refere à perspectiva de crianças como “indivíduos, atores nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir de como internalizam os conhecimentos do universo dos adultos e atribuem significados a eles”. Madalozzo (2019) reforça a premissa de ser necessário que a criança esteja engajada e envolvida no seu processo de aprendizagem musical, desenvolvendo autonomia e participandoativamente das aulas de música. Para melhor compreender o conceito de crianças como agência do seu desenvolvimento utilizarei os pressupostos da Sociologia da Infância:

A expressão “agência” está presente em várias áreas de conhecimento, com destaque para a Sociologia. Oriunda do termo *agency*, relaciona-se à capacidade dos indivíduos de atuar no mundo, realizando ações, transformando-se e transformando o próprio mundo. No caso da Sociologia da Infância, a expressão é utilizada basicamente para se referir às maneiras que as crianças encontram para se organizar e agir autonomamente em seus grupos (com seus pares), bem como às relações que estabelecem com outros grupos sociais. (FARIA; FINCO, 2011, p. 2)

Acredito que a principal perspectiva a ser tomada quando o assunto é a educação infantil são as diferentes concepções sobre os estudos da infância. Cunha (2020) afirma que se trata de um campo complexo dentro dos novos estudos da Sociologia da Infância, e que toda e qualquer

espécie de generalização nos levará ao lugar comum de reproduzir concepções obsoletas. Como pontua Cunha (2020, p.4) os estudos da infância compreendem “ser a infância um fenômeno complexo e heterogêneo”, e precisam, necessariamente, “contemplar este olhar voltado às diferenças” considerando diferentes pontos de vista.

Pesquisas multidisciplinares como as realizadas por Corsaro (2011), Diniz (2012), Faria e Finco (2011), Sarmento (2013) e Marques (2017) contribuem com os novos estudos da infância e, nessa pesquisa, a partir de uma outra perspectiva, passo a incluir, também, a inclusão das crianças com deficiências. Nesse sentido, pontos de vista pouco elaborados sobre esse tema, ou seja, a agência das crianças para promover a inclusão em sala de aula, muitas vezes, podem servir à perpetuação de desigualdades e estigmas. É isso que move o meu interesse no desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

Portanto, minha narrativa inicial ajuda a lançar um fundamento que considero importante para os processos de musicalização na primeira infância, que comunga com a defesa que Araújo (2007, p. 47) faz quando afirma ser notório “o potencial da música de estimular o desenvolvimento de crianças, sobretudo, aquelas que apresentam necessidades educativas especiais, por suas faculdades de ativação de diversas partes do cérebro, impulsionando o crescimento cognitivo e psicomotor”.

Com relação ao conceito expandido de necessidades específicas de aprendizagem podemos fazer referência aos princípios norteadores da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que inclui, além de crianças com quaisquer espécies de deficiência, aquelas que estejam “enfrentando algum tipo de situação, crianças que estejam passando por precárias condições socioeconômicas, raciais, sexuais, de gênero, religiosas, de higiene pessoal e nível de instrução”. Desse modo, além do enfrentamento das condições adversas por que passam as crianças em situação de vulnerabilidade social a declaração prevê, também, o atendimento para àquelas com dificuldades pontuais e/ou temporárias de aprendizagem e que necessitam de respostas individualizadas.

Assim, amplia-se o público alvo a ser atendido no contexto de inclusão para além da deficiência identificada, abrangendo, também, crianças com outras necessidades específicas, ou seja, daquelas que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas e adequadas e que exigem das escolas, dos educadores e demais responsáveis uma formação mais humanizadora e voltada para ações mais pontuais que atendam as diversidades dos alunos.

Acrescento a isso, as características da legislação brasileira que recomenda, por exemplo, uma nova configuração do sistema educacional e prevê a extinção de escolas especiais, porque sua existência é por primazia, mais segregacionista que assistencial. Em contrapartida, a transformação desse contexto exigiria uma “atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 09). Como é o caso das escolas regulares que passam a receber todos os estudantes, independentemente das suas condições de aprendizagem.

Neste texto pretendo descrever o potencial da educação musical na promoção da educação inclusiva, identificando a partir de práticas musicais que oportunizam a socialização de crianças, principalmente aquelas com necessidades específicas de aprendizagem. A desestigmatização da deficiência será apresentada de modo que a criança na sua diversidade de aprendizagem, possa ser vista como qualquer outra dita “normal”, e não somente como um ser que precisa de cuidados assistencialistas e/ou terapêuticos.

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade (por isso, a possibilidade da clonagem nos choca tanto), porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade. (EDLER-CARVALHO, 2005, p. 10)

Ao realizar uma investigação sobre a educação musical inclusiva voltada para o público da educação infantil (EI) me deparei com trabalhos que destacam a relevância e o envolvimento das crianças como agentes de interações sem preconceitos, seja de ordem cultural, física ou socioeconômica. Ao mesmo tempo, a literatura consultada e os estudos de autores como Araújo (2007), Brown e Jellison (2004), Louro (2006) e Schambeck (2017) indicam que se fazem necessárias mais pesquisas sobre educação musical especial e, ainda, acrescento, mais pesquisa no contexto da EI, que discutam a construção de um ambiente inclusivo.

Como indica Diniz (2012, p. 32) é na EI, que começariam a “mudança da lógica do aluno como sujeito que traz diferenças”, ou seja, as deficiências não podem ser tratadas como defeitos, mas sim como “condições inerentes àquele aluno” e, portanto, as práticas educativas deverão “contemplar as diferenças, rompendo com os padrões ultrapassados de homogeneidade e uniformização, enfatizando a práxis e a exploração das qualidades de cada sujeito como uno e múltiplo”.

Portanto, perceber a relevância de minha atuação enquanto professora, bem como a atuação das próprias crianças, para a construção de um espaço inclusivo, em que todos se sentissem à vontade para o convívio, independentemente de quais fossem as suas diferenças ou necessidades específicas de aprendizagem e em alguns casos, até mesmo de suas limitações, trouxe-me evidências de como a música pode servir de instrumento para o estabelecimento de práticas inclusivas. Ao mesmo tempo, ao consultar e conhecer os documentos que tratam das políticas públicas voltadas à inclusão, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e diversos artigos, ensaios e pesquisas que abordam o assunto e sua relevância, considero que seria interessante que professores, tivessem mais enfatizados em suas formações e nas rotinas de sala de aula, caminhos para construir a escola como um espaço para acolhimento das diferenças, em que os alunos com necessidades específicas de aprendizagem, pudessem conviver, compartilhar e criar, sem discriminação e estigmas, no contexto da EI.

Acredito que a proposta dessa pesquisa que abrange a educação, a inclusão, o ensino infantil, e a música como um elemento que serve, engaja e é capaz de promover um ensino mais humano, poderá também ajudar a estabelecer referências para tornar esse ensino menos desigual e mais aberto a acolher as crianças na educação musical inclusiva, causando impacto positivo em suas vidas.

Essa pesquisa se volta às concepções do professor, na promoção da educação musical inclusiva na EI. Bueno e Bueno (2019, p. 223) defendem que o envolvimento com a linguagem musical tem o potencial de “promover o desenvolvimento da socialização entre os estudantes, sua maneira de compreender o mundo e suas relações afetivas no convívio social”. Por outro lado, Silva e Zilla (2015, p. 34) descrevem ainda ser bastante recente a proposta de construir uma sociedade inclusiva, o que faz com que muito ainda se discuta e divirja quanto ao tema, sobretudo no contexto do sistema pedagógico atual brasileiro, pois a nova configuração para a inserção de estudantes com deficiência estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) pressupõe não haverá mais escolas especiais, pois sua existência é, por primazia, mais segregacionista que assistencial.

Brown e Jellison (2012, p. 355) concordam com a perspectiva acima, proposta por Silva e Zille (2015), quando afirmam que ainda há poucas pesquisas que se dediquem ao ensino de música para crianças com deficiência no contexto da inclusão, uma vez que o mais recorrente é que este ensino aconteça em “salas e espaços especialmente dedicados a crianças com

deficiência, principalmente em trabalhos individuais de terapia com música ou musicoterapias”, em detrimento da construção de um “espaço escolar inclusivo”. Os autores são unanimes ao apontar que educadores de música em muito se beneficiariam da produção de pesquisas sobre a educação musical especial dentro do contexto inclusivo.

Desde o momento em que comecei a realizar uma revisão sistemática da literatura produzida com a temática da educação musical inclusiva, voltada para o público da educação infantil me deparei com trabalhos que destacam a relevância do tema. Ao mesmo tempo, a literatura consultada indica que se fazem necessárias mais pesquisas sobre educação musical especial no contexto da EI, que discutam o olhar dos professores de música para a dimensão do engajamento e agência das crianças na construção do ambiente inclusivo. Assim, essa pesquisa visa responder a dois principais questionamentos: Como professores de música que atuam na EI percebem o engajamento e autonomia das crianças na educação musical em prol de um ambiente inclusivo? Para os educadores musicais investigados, como se dá a agência das crianças nos processos de musicalização na sala de aula? De que modo a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon pode contribuir para criar esse ambiente inclusivo da EI?

O principal objetivo desta pesquisa consiste, portanto, em **investigar o potencial de práticas inclusivas nas aulas de musicalização infantil, na promoção e construção do ensino inclusivo, a partir da perspectiva de professores de música do ensino infantil, tendo por base a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.**

A partir desse objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Analisar o potencial da educação musical na promoção da educação inclusiva a partir das concepções de professores que atuam na musicalização infantil; Identificar como os professores planejam e que práticas musicais oportunizam os processos de aprendizagem musical de crianças com necessidades específicas de aprendizagem; Estabelecer relações entre a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon e os princípios da educação inclusiva nos processos de musicalização infantil; Compreender como os professores se relacionam com a agência das crianças nos processos de musicalização.

Parte-se da premissa que ao investigar a atuação de professores de música, entendendo-os como promotores e responsáveis pela construção de uma educação inclusiva agregadora, para as muitas diferenças e estigmas presentes no ambiente educacional e do potencial das aulas de musicalização, se pode contribuir para a consolidação da **educação musical inclusiva**, e

desmistificação dos **estigmas** no ambiente inclusivo. Esses conceitos serão aprofundados e discutidos ao longo da pesquisa.

No primeiro capítulo, faço a explanação sobre a motivação para a realização da pesquisa, apresento a problemática que envolve o tema escolhido, estabeleço a questão de pesquisa e os seus objetivos.

No segundo capítulo faço a revisão de literatura que abrange a fundamentação sobre educação inclusiva, estigma, agência, e educação musical na primeira infância. Nesse capítulo também apresento a Teoria da Aprendizagem Musical (MLT) do autor norte americano Edwin Gordon, com o qual estabeleço o diálogo nas análises de dados.

No terceiro capítulo apresento a abordagem de pesquisa adotada. Optou-se por um estudo qualitativo, com a utilização do estudo de caso e realização de grupo focal com a participação de três professores que atuam com musicalização infantil e, em uma segunda etapa, para um aprofundamento de informações, a aplicação de questionário estruturado.

No quarto capítulo apresento os dados da pesquisa em diálogo inicial com a literatura e referencial teórico.

Este trabalho de pesquisa em educação musical é sobretudo um diálogo entre professores, pesquisadores, estudiosos, que estejam desenvolvendo práticas, pesquisas, produções voltadas à educação musical numa perspectiva inclusiva para o EI, e deseja, fundamentalmente, contribuir para o trabalho e estudo de colegas de profissão e para o campo de estudos da educação musical.

## 2. O QUE NOS DIZ A LITERATURA

Na revisão de literatura procurou-se apresentar os conceitos de estigma, agência da criança, além de apresentar pesquisas sobre a educação musical especial e educação inclusiva, trazendo as perspectivas dos autores que a defendem como uma aliada da construção do ambiente inclusivo que oportuniza a participação ativa e autônoma das crianças em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

No que concerne ao levantamento de pesquisas cujo foco é a educação musical especial é preciso destacar os trabalhos de Gums (2014) e Gums e Schambeck (2014). As duas publicações foram responsáveis por um mapeamento, categorização e análise de produções online das áreas música e educação especial e suas conexões com a inclusão. Em Gums (2014) fruto de um trabalho de conclusão de curso, a autora aponta que pesquisas com base na inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de música têm sido frequentes e com aumento progressivo na literatura. O período analisado compreendeu as produções desse campo de conhecimento publicadas entre 1989 e 2014:

[...] existem produções significativas nos anais de encontros/congressos da área, mesmo que as produções nas revistas pesquisadas sejam em menor número. Também foi observado que os autores das teses e dissertações encontradas procuram difundir suas pesquisas em encontros/congressos. Finalmente, foi identificada em todas as fontes de dados pesquisadas a modalidade de artigos em forma de relatos de experiência muito maior do que os artigos resultantes de pesquisas bibliográficas. Da mesma forma, a área de discussão relacionada à educação musical e deficiência visual é superior às demais deficiências. (GUMS, 2014, p. 65)

Já o artigo de Gums e Schambeck (2014) apresentado em formato de comunicação, discutiu os dados referentes as publicações presentes nas revistas da Associação Nacional de Educação Musical – ABEM e nos Anais de encontros e congressos da mesma entidade. Nesse levantamento foram encontrados um artigo nas revistas da Abem e 74 artigos nos anais de encontros/congressos da Abem. As discussões apontaram que a área educação musical especial encontra-se em um momento de consolidação e estruturação como campo de pesquisa.

Além desse trabalho, é possível encontrar uma série de artigos publicados em periódicos nos últimos anos. Bioni e Schambeck (2019), fizeram uma atualização das pesquisas que envolvem a temática de música e inclusão e que trouxe um recorte de tempo de 2014-2018. Foram analisadas 3986 publicações pesquisadas da ABEM e ANPPOM e encontradas 155

sobre o tema Educação Musical e Inclusão. Nos anais da ABEM, durante esse período, de 2019 publicações, foram encontradas 128 publicações sobre o tema. Nos anais da ANPPOM, de 1967 publicações, foram encontradas 27 que correspondiam a temática investigada. Em 2019 em nova publicação Bioni e Schambeck (2018) fazem levantamento das produções dos Anais do Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM) e Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM) com o recorte de tempo de (2012-2018). A partir das análises dessas produções foi verificado que o tema de maior interesse por parte dos autores desses dois simpósios está relacionado ao autismo. Esse termo foi identificado como palavra-chave em 10 dos 25 artigos encontrados. Santos (2021) em pesquisa de mestrado também apresenta um levantamento de pesquisas no campo da educação especial que abordam a temática.

Além dos levantamentos realizadas no grupo de pesquisa Música e Educação (MusE), encontra-se também levantamentos de produções na área da educação musical que indicam um aumento gradativo de pesquisas em educação musical especial (CIL; GONÇALVES, 2018; FANTINI; JOLY; ROSE, 2016).

Acredita-se que pesquisas com levantamentos de produções podem se constituir como fontes importantes de consulta para os interessados pela temática. Também foi possível perceber que existe uma preocupação dos autores que trabalham com essas temáticas em apresentar seus relatos e pesquisas em encontros/congressos da área, contribuindo com a área de conhecimento.

## 2.1 ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM: ESCLARECENDO O CONCEITO DE ESTIGMA

Pretende-se nessa subdivisão descrever como, historicamente, as concepções sobre estigma interferiram dentro do campo da educação, atualmente comprometido em superá-los e estabelecer caminhos para a construção de um ambiente escolar que não corrobore com as discriminações ainda presentes na sociedade. Estigmas estes que podem surgir a partir de diversos fatores, sejam direcionados às crianças com deficiência física, intelectual, auditiva ou visual, imigrantes, e demais estudantes que apresentem necessidades educacionais específicas de aprendizagem, ou, ainda àquelas que estejam passando por constrangimentos e discriminação de caráter racial, de gênero, classe social, nacionalidade e demais condições historicamente marcadas por culminar em exclusão, violência, invisibilidade e preconceitos.

Erving Goffman (1988, p.30) esclarece que estigma seria a maneira que a sociedade estabelece para “categorizar pessoas e seus atributos individuais enquadrando-os como ordinários e naturais para membros de cada uma destas categorias criadas”. Segundo o autor, o estigma é muitas vezes atribuído às pessoas com deficiência.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...]. (GOFFMAN, 1988, p. 12)

Goffman chama a atenção para os prejuízos da manutenção pela sociedade de atributos pejorativos que visam tipificar pessoas como “normais” e/ou “anormais” colocando todas aquelas que foram estigmatizadas em um lugar de difícil transposição. Esta atitude taxativa que vem através do estigma é por primazia discriminatória de variadas maneiras, e reduzem, efetivamente, as oportunidades de todos aqueles que são frutos de algum estigma. Para Freitas e Bretas (2016, p.103):

O conceito inicial de estigma – o das marcas e sinais físicos - foi ampliado e passou a significar um defeito ou fraqueza. Passou a incluir atributos indesejáveis, colocando as pessoas em categorias, catalogando-as conforme valores considerados adequados por um grupo social. Contribuiu, assim, para criar padrões, preconceitos e estereótipos. (FREITAS; BRETAS, 2016 p.103)

De acordo com Louro (2003) generalizar as incapacidades e limitações das pessoas com alguma deficiência, bem como transferir alguma determinada incapacidade para uma visão do indivíduo como um ser incapaz, cria uma generalização que faz com que a pessoa seja vista em sua totalidade como deficiente. Ou seja, é inviabilizar todas suas outras capacidades, ambições e possibilidades, reduzindo seu campo de oportunidades. Além da discriminação e exclusão que advém destas generalizações e estigmatizações, considera-se que a proteção exacerbada também seja um comportamento comumente direcionado às pessoas com deficiência, o que, de acordo com Campbell (2001) é tão nocivo quanto as práticas discriminatórias em si.

Em outro sentido, destacando a violência com que eram tratadas as pessoas estigmatizadas, seja qual fossem os seus atributos, Louro (2003, p. 21) esclarece que “perseguições, violência e preconceito sempre acompanharam as pessoas com deficiências no decorrer da história da humanidade”.

Plaisance (2005), por outro lado, localiza historicamente uma definição correspondente às “crianças anormais”, delimitadas e incorporadas aos modelos escolares em meados do século XIX e início do século XX. O autor coloca, com base em seus estudos, que as escolas de aperfeiçoamento especializadas, voltadas às crianças estigmatizadas e incapazes de frequentar escolas comuns, surgiram antes da atuação dos profissionais do corpo escolar, como os conhecemos hoje.

Estes “especialistas em crianças anormais”, eram profissionais como médicos e/ou psicólogos. Um exemplo bem conhecido é o da médica e educadora Maria Montessori, que atendia pessoas com deficiência e mais à frente, no percurso da história, estruturou um método de educação infantil, atuando, inclusive, ela mesma, como professora. Segundo Machado (1980), Maria Montessori foi nomeada Assistente na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma, onde se dedicou ao tratamento de crianças com deficiência:

Foi assim que, interessando-me pelos ‘idiotas’, tive a intuição que a questão dos deficientes fosse prevalentemente pedagógica do que médica, e me dei apaixonadamente ao estudo desta pedagogia reparadora, e depois de ter estado em Londres e Paris a estudar praticamente a educação dos deficientes, pus-me eu mesma a ensinar as crianças, como uma mestra. (MONTESSORI apud MACHADO, 1980, p. 2)

Machado (1980), após o Congresso Pedagógico de Turim, em 1898, destacou a importância dos cuidados a serem dispensados a crianças deficientes, defendendo para elas o direito à instrução, Maria Montessori foi encarregada de organizar um curso para professores, em Roma, relacionado a sua proposta metodológica de educação para crianças deficientes. Deste curso nasce a Escola Magistral Ortofrênica, como campo de aplicação desta metodologia e dirigido pela educadora.

Foucault (1978) amplia esse conceito de estigma e o descreve como sendo o lugar dos “inadequados socialmente”, conceito esse que já vinha sendo discutido no período da Renascença. Esses indivíduos “inadequados socialmente” eram considerados seres indesejáveis, e comumente rechaçados das cidades, sobretudo se fossem estrangeiros, havendo registros de alguns municípios que destinavam parte de seus tributos aos “insanos locais”, registros de alas para insanos dentro dos hospitais e alguns lugares destinados ao seu confinamento. Assim como também aponta Amaral (1988, p. 4):

Isso posto, pode-se afirmar que muitas e muitas vezes a noção de desvio centralizou (ou construiu?), em companhia do estigma, as pré-conceituações/definições de diferenças significativas, dentre estas a deficiência (vista como fenômeno global) e,

numa dialética de causa consequência-causa, as atitudes diante dela. (AMARAL, 1998 p. 4)

De acordo com Louro (2003) no Brasil, a trajetória dos indivíduos com deficiência foi semelhante a do resto do mundo. A autora menciona que muito embora desde o século XIX propostas de educação inclusiva começaram a ser desenhadas para atender pessoas com deficiência ou com necessidades especiais, ainda hoje perpetuam comportamentos preconceituosos e mal informados que culminam em práticas desrespeitosas, inadequadas, discriminatórias e/ou capacitistas.

Como enfatiza Mello (2014) o capacitismo representa a negação reiterada às pessoas com deficiência do ser e fazer em vários âmbitos de suas vidas em sociedade. Este lugar marginalizado a que estão atreladas as pessoas estigmatizadas na sociedade ao longo da história é ainda mais cruel no universo das crianças, uma vez que sua própria categoria social tem um histórico de ser invalidada e vulnerabilizada. Uma crença, presente ainda nos dias atuais, é a de que ter uma deficiência é sinônimo de ser incapaz (LOURO, 2003).

O modelo médico e/ou individual da deficiência como colocam Martins et al. (2012, p.47) estabelece como critério profissional discernir e pautar quais as possibilidades e limitações das pessoas que possuem alguma deficiência, sem considerar suas condições, desejos e capacidades pessoais. Nesse sentido, construções médicas sobre lugares e condições sociais tem se mostrado problemáticas ao longo da história. Analisando o percurso do indivíduo estigmatizado através dos séculos podemos compreender que o próprio modelo médico para doenças mentais, por exemplo, sempre foi fruto de estigmatização e segregação social, em muito serviu para alimentar as desigualdades.

Mas, num tal nível de abstração, o conceito médico não se elabora: está demasiado distante de seu objeto, articula-se em dicotomias puramente lógicas, desliza na direção de virtualidades, não trabalha de modo efetivo (FOUCAULT, 1978, p. 249).

Tal relação de autoridade fundou uma desqualificação das perspectivas das pessoas com deficiência, perspectivas em que os limites e desigualdades impostos pela ordem social tendem a ocupar um lugar central (MARTINS et. al., 2012). Além da discriminação e exclusão que advém destas generalizações e estigmatizações também a proteção exacerbada é um comportamento comumente direcionado às pessoas com deficiência, o que, de acordo com Campbell (2001), é tão nocivo quanto as práticas discriminatórias em si. Isso porque neste tipo de postura “do tratar a pessoa com deficiência como incompetente e inapta a desempenhar a agência por sua própria vida” está reforçando o estigma que classifica a pessoa com

determinada deficiência como alguém deficiente de maneira geral e, em todos os campos de sua vida.

Tais posturas da sociedade criam muitas vezes uma auto-exclusão do portador de deficiência. Por vivenciar constantemente situações que o inferiorizam ou o supervalorizam, passa a acreditar-se incapaz de conquistar seus objetivos ou mesmo de realizar tarefas simples com a mesma competência de um "não deficiente". (LOURO, 2003, p.28)

Para Louro (2003), esse tipo de postura gera não somente um conflito de conceitos em relação aos diferentes tipos de deficiências, como também uma generalização a respeito das habilidades e potencialidades desse indivíduo. A autora afirma, ainda, que não aceitar a pessoa com deficiência como apta a alcançar seus próprios objetivos e conquistas pessoais e transferindo a ela facilidades em razão deste olhar estigmatizado de coisas que ela poderia realizar por si são atitudes comuns extremamente prejudiciais.

As primeiras interpretações de deficiência, necessidades distintas, maior ou menor aptidão escolar ainda se distanciavam em muito do modelo de inclusão como é assimilado e articulado na atualidade. Nas décadas de 80 e 90 começou-se a compreender a importância de transformações estruturais no ensino, entendendo o papel da inclusão, porém a quebra de estigmas é algo bastante complexo e não ocorreu fulidianamente. Essa declaração histórica foi amplamente baseada em um discurso de direitos para abordar as necessidades educacionais dos estudantes (ARTILES; KOZLESKI, 2019, p. 806).

Artiles (2019, p.1175) afirma que pouca atenção tem sido dada às condições dos sistemas educacionais nos quais os alunos são incluídos. A falta de condições das escolas afeta as “oportunidades educacionais para certos grupos que foram ignoradas nessa base de conhecimento, como por exemplo, financiamento escolar e qualidade do professor correlacionados com a raça e a classe social dos estudantes”.

Compreender as complexidades socioculturais e históricas das experiências vividas por esses aprendizes é fundamental para o entendimento desse “entrelaçamento histórico da deficiência com outras categorias como raça, classe social, idioma e status de imigração” (ARTILES, 2019, p. 1180). Nesses casos, segundo o autor, os estudantes vivem em um vínculo já demonstrado duplo devido às “barreiras estruturais e menos oportunidades educacionais impostas não apenas pela deficiência, mas por outras categorias estigmatizantes”.

Como por Artiles (2019), estudantes de nacionalidades diferentes são constantemente alvos de estigmatização dentro da sala aula. De acordo com Russo, Mendes e Borri- Anadon

(2020, p. 259) apesar das políticas brasileiras facilitarem a imigração e a inserção de pessoas estrangeiras nos serviços públicos federais como saúde, habilitação para o trabalho formalizado e inclusive ao acesso ao sistema educacional público, muitos são os desafios destas pessoas ao serem integradas, sobretudo nas escolas. Não obstante tal crescimento, os desafios e o cotidiano de integração dessas pessoas no sistema de educação público ainda é um tema de pouca visibilidade no Brasil (RUSSO; MENDES; BORRI-ANADON, 2020). A integração na sociedade brasileira em seus diversos segmentos sociais e as consequências da estigmatização dessa população e de seus filhos na escola, também é discutido por Freitas e Bretas (2016, p.104):

Quando a estigmatização, o preconceito, a estereotipagem, a discriminação e o sexismo adentram o território escolar, tem-se um cenário extremamente prejudicial. Em um local onde os estudantes deveriam ser acolhidos, eles são, ao invés disso, muitas vezes, excluídos. (FREITAS; BRÊTAS, 2016, p.104)

Araújo (2007, p.39) aponta que no contexto da escola brasileira, a marginalização dos alunos estigmatizados por suas dificuldades de adaptação, culmina em uma alta evasão dos mesmos da escola, além de uma baixa autoestima resultante das discriminações sociais e escolares por parte de seus familiares, professores e, sobretudo, “das condições de pobreza em que vivem em todos os seus sentidos”. Como afirmam Russo, Mendes e Borro-Anadon (2020):

As diversas experiências raciais, de classe e de gênero na imigração internacional precisam ser compreendidas também nas instituições escolares, para ampliarmos os sentidos críticos da educação intercultural, encontrando as distintas variáveis que contribuem para o processo de inclusão de famílias de diferentes contextos na rotina escolar. (RUSSO; MENDES; BORRI-ANADON, 2020, p. 270)

É imprescindível, portanto, o olhar atento das instituições escolares e dos seus professores para o respeito às diferenças, no sentido de elaborar práticas e condutas no ambiente escolar que visem a inclusão e a erradicação de comportamentos discriminatórios, que não podem ser admitidos e perpetuados.

## 2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS

Este subcapítulo apresenta a temática da educação inclusiva e o movimento de inclusão dentro das escolas como um todo. Abordo nesta sessão quais são os intuições identificados para promover a educação inclusiva e quais são suas limitações na aplicabilidade prática dentro do âmbito escolar.

Schambeck (2016, p. 3) contextualiza que no movimento denominado de ‘inclusão social’, o princípio da inclusão passou a ser defendido como uma “proposta da aplicação prática no campo da educação”. Nesse sentido, “a inclusão social implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. Por outro lado, a educação inclusiva, é um “movimento oriundo de políticas públicas e constitui, portanto, um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis”.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, especial. A PNEE de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação. Em 2008 é publicada uma nova versão do documento agora denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), ainda vigente, pressupõe que a educação na perspectiva inclusiva, requer adequações dos espaços físicos; métodos e técnicas de ensino; recursos financeiros; questões pedagógicas e formação inicial e continuada dos professores. Esse importante documento tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

I. acesso ao **ensino regular**, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; II. **transversalidade** da modalidade de educação especial desde a **educação infantil** até a **educação superior**; III. oferta do atendimento educacional especializado; IV. **formação de professores para o atendimento educacional especializado** e demais profissionais da educação para a inclusão; V. participação da **família e da comunidade**; VI. **acessibilidade arquitetônica**, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e VII. **articulação intersetorial** na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14 – grifo nosso)

Mendonça (2015) caracteriza a educação como um processo de socialização em que os indivíduos aprendem e apreendem conhecimentos múltiplos. Segundo a autora a educação

estaria intrinsecamente relacionada à conscientização cultural e comportamental, disseminando valores. Araújo (2007), por sua vez, complementa o argumento de Mendonça de que no contexto da educação brasileira há um histórico marcado por uma forte desatenção à educação de maneira geral e, especialmente, àquela voltada ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas. O autor sustenta seu raciocínio quando explicita as ações segregacionistas e exclucentes e a falta de políticas públicas eficientes dedicadas ao atendimento destas pessoas.

Edler-Carvalho (2005) quando sugere a reflexão de uma educação inclusiva discorre a respeito da frustração, comum aos educadores que vivem o cotidiano das escolas e que lidam, diariamente, com as lacunas e empecilhos da implementação de uma educação inclusiva dentro do sistema escolar vigente. Ambiente escolar esse que já tem por si só uma variedade de limitações e dificuldades.

Quanto à inclusão, cuja metáfora é a do caleidoscópio, afirma-se que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente. (EDLER-CARVALHO, 2005, p. 21)

Como a autora mesmo coloca, identificar as necessidades específicas dos estudantes sem ter condições de atende-las é muito frustrante e, é este o ponto em que se apreende a importância entre as vertentes individual e social, porque mesmo que as escolas possam desenvolver iniciativas e ações, promovendo o movimento inclusivo, é igualmente verdadeira a afirmação de que apenas poderão superar as limitações e obstáculos se houverem mudanças sistemáticas nas políticas nacionais direcionadas à educação.

Por outro lado, grande parte da literatura consultada sugere que a inclusão tende a ser definida apenas como colocação de alunos em salas de aula educacionais em geral, em vez da transformação de sistemas educacionais. Para Artiles (2019, p. 1176) a educação inclusiva é uma “ideia em busca de significado”. Escreve, por exemplo, que em muitos casos, a inclusão pode ser equiparada à colocação de estudantes em “programas separados dentro das escolas comuns, ao que ele vem chamando de exclusões inclusivas”. As colocações do autor reforçam que já vinha sendo abordado pelo movimento de educação para todos, conforme tratado, originalmente, nos princípios da Declaração de Jomtien (UNICEF, 1990), ou seja, as ações de educação para todos tem se concentrado, de certo modo, nos alunos com deficiências. Nesse sentido, para Artiles (2019), a educação inclusiva tornou-se a “nova educação especial”.

Edler-Carvalho (2005) relata que comumente quando se tenta levantar a discussão do paradigma da inclusão escolar compreendo-a em seu principal objetivo o de incluir e conviver com a diversidade para muito além de ser direcionada especificamente para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, é frequente que haja, por parte de grande parte dos interlocutores, certa objeção e pouca clareza. Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular.

Na verdade, a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. O fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de educação especial, acarreta a falsa idéia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. São percepções indicadoras, tanto de desinformação, quanto da implementação das práticas inclusivas com alunos que freqüentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular. (EDLER-CARVALHO, 2005, p. 18)

Entende-se, portanto, ser necessário voltar aos pressupostos originais da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, isto é tornar a educação acessível a todos os grupos de alunos, independentemente de suas origens e necessidades, mantendo o compromisso de incluir os grupos mais vulneráveis, tais como: gênero, raça, etnia, idioma, nível de habilidade, origem nacional, religião, classe social ou qualquer outra classificação. É igualmente importante, mencionar que o movimento pela inclusão prometeu a esses grupos de estudantes uma participação significativa em programas educacionais e resultados equitativos entre os grupos. Artiles (2019, p. 1176) reforça que nesse sentido “grandes reformas foram realizadas e muitos estudantes se beneficiaram”.

De acordo com Mendonça (2015) a Educação Especial se refere à modalidade de educação dentro da educação inclusiva, que por sua vez corresponde à educação para todos, considerando as questões individuais, econômicas, políticas, suas origens étnicas e sociais. Estudantes com deficiência, segundo a autora, fazem parte de um dos grupos da educação inclusiva. A partir de então, já é possível concluir que a educação inclusiva não se destina somente aos alunos com deficiência ou quaisquer outras necessidades educacionais específicas, mas para todos os estudantes.

Como bem esclarece Santos, et al. (2014), a inclusão em educação, teria um importante papel de acolhimento de todos os alunos independentemente das suas necessidades específicas, como especificado abaixo:

[...] constitui-se em um processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo, reestruturando a sua organização curricular e a provisão de utilização de recursos para reconhecer a todos e cada um de seus atores como sujeitos com igual valor como seres humanos e com iguais direitos. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de acolher a todos os alunos provenientes da comunidade local que a desejem frequentar, promovendo, assim, a inclusão desses alunos no ambiente escolar. (SANTOS, et al., 2014, p. 492)

Atualmente, o intuito primordial da educação inclusiva é o de contemplar a todos os estudantes de maneira igualitária, sejam quais forem as suas necessidades educacionais, levando em conta seus contextos individuais que interfiram diretamente em seus processos de aprendizagem.

Hoje, à luz do estudo do desenvolvimento cognitivo (como também afetivo, atitudinal e comportamental), sabemos que as crianças apresentam diferentes ritmos de desenvolvimento. Porém, o conceito de reconhecimento e valorização das diferenças não foi incluído no projeto inicial da escola contemporânea. Somente a posteriori, esta questão se tornou foco da discussão pela escola nova, por uma pedagogia diferenciada, pelos estudos culturais, e mais recentemente, pela educação inclusiva. Isto nos levou a problematizar a questão da hierarquia das diferenças e quais são as diferenças legitimadas no processo educativo: gênero, etnia, deficiência, orientação sexual, comunidade, modelo de família, língua, classe social, entre outras. (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 29)

De outro modo, tal como estabelece Louro (2012) para uma escola ser inclusiva seria preciso:

- I. Quebra das barreiras atitudinais e preconceitos; II. Conhecimento mais profundo das deficiências; III. Conhecimento pormenorizado do aluno; IV. Intercâmbio de informações com outros profissionais (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos ou psiquiatras); V. Definição clara e realista das metas pedagógico-musicais que dependerão de muitas variantes: do tipo de deficiência do(s) aluno(s), de seus potenciais de aprendizagem e faixa etária, do tamanho da turma, da proposta da aula, entre outras; VI. Estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações. (LOURO, 2012 p. 43)

A educação musical inclusiva por sua vez, teria, então, apresentar “atividades e avaliações diferenciadas para esses estudantes, valendo-se da adaptação de instrumentos musicais, criação de materiais pedagógicos e conscientização dos demais alunos” (SILVA; ALMEIDA, 2018, p.96).

De acordo com Schambeck (2016) muito embora as políticas públicas brasileiras sejam reconhecidas por possuir uma das legislações mais bem instrumentalizadas para proteção dos

direitos à educação para todos, é possível verificar que ainda há uma frequente falta de estrutura nos ambientes escolares e também carências na formação de professores para implementação de uma educação inclusiva eficiente. Fica cada vez mais evidente que sem a formação inicial os profissionais terão muito mais dificuldades em incorporar em suas práticas atividades que proporcionem a inclusão dos estudantes conforme apontado acima pelos autores.

Nota-se uma referência clara aos processos de formação inicial de professores que desde 2008 deverão ter em seus processos formativos disciplinas e/ou conteúdos que o preparem para atuar no contexto de inclusão (ver: **IV formação de professores para o atendimento educacional especializado** e demais profissionais da educação para a inclusão (BRASIL, 2008).

A literatura revisada também aponta como problema o nível de instrução e assistência aos professores para trabalhar com a educação inclusiva, assunto não devidamente discutido em cursos de formação inicial, fazendo com que se sintam inseguros quanto à como proceder.

Os professores alegam (com toda a razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade. (EDLER-CARVALHO, 2005, p. 19)

Sobre essa temática encontram-se alguns trabalhos de pesquisa como aqueles realizados por Joly (2003), Araújo (2007) e Duarte (2022) que trazem em seus estudos esta colocação de uma atenção necessária à formação adequada de professores para que se sintam aptos e seguros para trabalhar a educação inclusiva de maneira eficiente.

Duarte e Souza (2020) mencionam que uma das deficiências da Educação Especial no Brasil é a de não ter previsto o preparo de educadores para atender este público.

Nesse sentido, a lei que fornece todos os subsídios e bases para entendermos e colocarmos em prática a Educação Especial, abarcando as necessidades dos alunos e dever do Estado em garantir essa educação é recente, se comparada a toda história educacional do país. (DUARTE, SOUZA, 2020, p. 5)

Duarte (2022) em pesquisa de mestrado faz uma análise dos projetos pedagógicos das instituições públicas formadoras de professores de música no Paraná. Além de identificar como os conteúdos de educação musical especial estavam presentes nos projetos pedagógicos

analisou, mediante entrevistas com professores, as principais dificuldades para implementar conteúdos inclusivos. A pesquisa destaca que os textos referentes às políticas públicas e a legislação pertinente ressaltam a necessidade de conhecimentos gerais e específicos de Educação Especial para o exercício da docência, mas não mencionam como essa formação deve acontecer. Como nos relata Duarte (2022):

Constatei que a Educação Musical Especial tem sido abordada em todos os cursos de Licenciatura em Música do Paraná, porém de maneiras diferentes. Em alguns cursos, com disciplinas específicas, em outros, com práticas realizadas em outros momentos dos cursos, mas sem uma sistematização das propostas. Estes fatos sugerem que, para que a Educação Musical Especial pudesse, de fato, ser impulsionada nos cursos de licenciatura, seria necessário que houvesse maior institucionalização da área por parte do governo, proporcionando assim políticas de fomento, diretrizes curriculares adequadas e formação de professores que correspondesse a demanda de Educação Especial e inclusão dos alunos com deficiência. (DUARTE, 2022, p. 3)

Ainda em relação aos dados apurados na pesquisa, Duarte (2022) reforça que praticamente não há professores de música com formação específica para a educação inclusiva e que atuam com essas disciplinas de formação inicial em cursos de Licenciatura em Música do estado do Paraná e, ainda, os que atuam “relataram encontrar dificuldades para sistematizar suas práticas nesses cursos por serem contratados de forma temporária”. Fato, esse, que segundo a autora “dificulta um trabalho mais consolidado no curso e que possa oferecer além dos conteúdos de educação musical especial, atividades de pesquisa e de extensão universitária aos licenciandos”.

### 2.3 AGÊNCIA E PROTAGONISMO INFANTIL NAS AULAS DE MÚSICA

A música é um elemento da expressão humana desde os seus primórdios, estando presente em todas as civilizações como representação cultural e social e configurando-se como um traço intrínseco da história da humanidade.

O ensino de música verdadeiramente inclusivo pressupõe que todas as pessoas que façam parte dele, os estudantes, os educadores, os funcionários e demais envolvidos na construção deste contexto de inclusão como o setor administrativo escolar e os próprios pais e/ou familiares estejam engajados em uma participação plena nas atividades propostas, evidentemente considerando-se cada um dos respectivos papéis nesse processo.

Para tanto, dialogando com os pressupostos de Sarmento (2013), é possível afirmar que também as vozes das próprias crianças precisam ser consideradas para que o processo de ensino de música seja inclusivo. Respeitar e mesmo estimular a autonomia das crianças em seus processos de aprendizagem, conduzindo-as para suas ações coletivas é uma responsabilidade decisiva dos educadores e as aulas de música no ensino infantil são espaços auspiciosos para estas práticas. A autonomia individual é a condição da afirmação do indivíduo na sociedade. Parafraseando Sarmento (2013), nenhuma criança se desenvolve sem outras pessoas, o que demanda que sua autonomia seja incentivada a caminhar em conjunto com a sociedade, e esta declinação é, de acordo com as palavras do autor, uma responsabilidade formativa dos professores da educação infantil.

As aulas de musicalização infantil conferem um momento lúdico, descontraído e que possibilita práticas integrativas em que todos se sintam envolvidos e motivados a trabalhar, explorar e conhecer. Isto faz com que seja auspicioso delimitar planejamentos de aula que se utilizem deste espaço de descontração e socialização para promover a participação coletiva, adaptando as atividades, quando necessário, para que todos se sintam convidados a participar.

Araújo (2007) coloca que professores com planejamentos de aula bem estruturados de suas aulas de música, que levem em conta os comportamentos e habilidades individuais de seus alunos, pode impactar positivamente o desenvolvimento de crianças com deficiência. O autor argumenta que a musicalidade pode se desenvolver de múltiplas formas, como por exemplo através do canto, da escuta e de atividades musicais. Louro (2012) defende que essas práticas devem ser realizadas observando-se as adequações necessárias às limitações das crianças com deficiência:

Não deixando de lado o propósito estético, a exigência pedagógica ou a realização artística, mas antes, se terá consciência e apropriar-se-á das inúmeras possibilidades dentro do universo musical, respeitando as limitações físicas, cognitivas e sensoriais de cada aluno. (LOURO, 2012, p. 40)

Araújo (2007) destaca ainda que não é suficiente apenas incluir a disciplina de música no currículo escolar, demanda-se investimentos na formação de professores, de maneira a incluir a educação musical na formação humana de todos os estudantes, respeitando seus valores pessoais, conhecimentos e experiências frutos de seus meios sócio culturais.

Joly (2003) afirma que educadores musicais que para além da formação que contemple elementos da pedagogia e da psicologia e de uma preparação musical eficiente, é preciso que

os professores consigam analisar e ponderar os potenciais de seus alunos, propondo atividades musicais que estimulem o desenvolvimento dos estudantes, sejam eles com necessidades educacionais específicas ou não.

Segundo Araújo (2007) todos os alunos podem desenvolver capacidades criativas através da música. Para tanto o autor denota que é preciso que os educadores musicais tenham um olhar atento e sensível às diferenças e subjetividades de seus alunos, de maneira a oportunizar práticas diferenciadas que promovam a interação social, uma vez que a própria história da música a coloca como elemento indissociável da formação cultural das sociedades, em suas diferenças e multidiversidades.

Nas pesquisas de Bueno e Bueno (2019), Brown e Jellison (2012) Silva e Zille (2015), Miranda (2008), Schambeck (2017) Araújo (2007), estão destacados os pressupostos que o envolvimento com a linguagem musical na escola regular tem o potencial de promover o desenvolvimento da socialização entre os estudantes, a sua maneira de compreender o mundo e suas relações afetivas no convívio social. Portanto, participação implica aprendizagem, brincadeira ou trabalho em colaboração com outros. Envolve fazer escolhas, ou seja é preciso decidir o que faremos em sala de aula para tornar possível práticas inclusivas na EI.

Em um plano de ação mais profundo na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades específicas de aprendizagem teria a ver, em um primeiro momento, a serem reconhecidos por suas diferenças e aceitos pelos professores (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 11). Na mesma perspectiva, Valle e O'Connor (2014, p. 39), nos informam que na inclusão podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes, reforçando que o que mais diretamente impacta nas ações de inclusão em sala de aula são as atitudes que tomamos no dia a dia e como nos posicionamos frente as tomadas de decisões quando temos em nossa sala alunos com deficiências. Schambeck (2017) também destaca que à medida que os estudantes com deficiência forem adentrando ao espaço escolar, a necessidade de mudanças atitudinais aumentará gradativamente. A visibilidade do alunos com necessidades específicas de aprendizagem no contexto escolar contribuiu para as mudanças no modo de perceber a inclusão. Mudanças essas que poderiam não ter acontecido se os estudantes ainda permanecessem isolados dos estudantes com desenvolvimento típico, ou seja matriculados em escolas especiais.

Miranda (2008) constata ser o momento mundial atual, caracterizado por movimentos de inclusão que adotem uma nova perspectiva de compreensão da criança. Segundo a autora as propostas com foco nessa nova perspectiva deveriam abordar e considerar a diferença e as

singularidades educacionais de cada criança. Neste contexto, a educação musical especial nas escolas, pode promover expressão e estímulo das capacidades psicomotoras e criativas de crianças com necessidades educacionais específicas.

Como afirma Sarmento (2007, apud MARQUES, 2017, p.152) reconhecer o direito de cidadania não significa restringir a necessidade de proteção e educação das crianças pelos adultos, mas implica o balanço entre “proteção e participação de forma a garantir o atendimento às necessidades e aos interesses das crianças. Assim, considerar a criança como “produtora de cultura” (MARQUES, 2017, p.154) implica uma radical mudança de paradigma:

[...] de uma criança incapaz e indefesa passamos a uma imagem de criança ativa e social, com inúmeras formas de linguagem e que, por meio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real. (MARQUES, 2017 p. 154)

Evidentemente que Marques (2017) não está se referindo a criança com necessidades específicas de aprendizagem, mas a aproximação pode ser realizada, uma vez que a autora considera a criança como “sujeito, ator social”, e, portanto, não deve ser confundida com “adultização da infância”, ou seja o reconhecimento da capacidade de agência da criança implica a “percepção da existência de distintas modalidades de agência, identificando as especificidades da infância (CARVALHO; NUNES, 2007, apud MARQUES, 2017, p. 155).

A Sociologia da Infância, ao desconstruir concepções estereotipadas, e aqui acrescenta-se também, as concepções derivadas do estigma que predominam ao se referir aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, fato que permite visualizar uma criança atuante, e não apenas objeto da educação.

À luz do exposto, consideramos que os aportes teóricos da Sociologia da Infância trazem contribuições importantes ao processo de construção de propostas pedagógicas para a Educação Infantil que de fato considerem as crianças enquanto pessoas, que possibilitem a participação, a expressão, as múltiplas experiências, o exercício da autonomia, o acesso ao conhecimento e à cultura mais ampla, bem como o cuidado e a proteção necessários”. Entendemos que um olhar “sociológico” pode ajudar-nos, enquanto educadores e pesquisadores, a perceber a criança em sua relação com as transformações por que passa a sociedade contemporânea, permitindo-nos compreender que também a infância está em constante mudança, e que a criança, ao mesmo tempo em que traz as marcas do contexto, também contribui para sua renovação. Em suma, permite-nos considerar a criança como ser histórico, cultural e social, em contraposição à concepção de uma infância única, atemporal, imutável e idealizada, e compreender a criança como pessoa que produz cultura, e que tem direito a participação, provisão e proteção. (MARQUES, 2017, p. 159)

Assim, a consolidação dos preceitos da Sociologia da Infância, com vistas a construir rotinas nas quais haja espaço ao exercício da autonomia e da escolha por parte da criança, e espaços que potencializem a interação, a brincadeira e a ampliação das experiências de aprendizagem, Marques (2017) propõe:

I) Organizar o espaço físico da escola em cantos de atividades, que vão se modificando e incorporando elementos sugeridos pelo professor e mesmo pelas crianças. II) Envolver as crianças em processos de pesquisa, mobilizadas por questões que emergem do seu cotidiano também se mostra coerente com uma imagem de criança ativa e partícipe. III) Propor diferentes formas de expressão – potencializadas por rodas de conversa, incentivo ao desenho e à escrita espontânea, à dança, à produção de colagens e pinturas, dentre outros – também se mostra coerente com as concepções explicitadas, o que implica superar práticas como “pintar o desenho pronto”, ou realizar treino de habilidades motoras via atividades de repetição mecânica sem significado. IV) Promover a ampliação das experiências de aprendizagem das crianças mediante o diálogo entre as culturas infantis e a cultura mais ampla também nos parece pertinente, fazendo-se necessário que as práticas pedagógicas se construam em uma lógica de participação, em diálogo com as culturas infantis. (MARQUES; GOMES, 2015, apud MARQUES, 2017, p. 156)

Nesse sentido, um projeto pedagógico construído à luz do referencial da Sociologia da Infância implica conferir especial atenção aos tempos, aos espaços e às interações e, em especial, à criança e à infância. Coloca-se assim para os profissionais da educação infantil a importância da construção de propostas pedagógicas capazes de garantir à criança o que segundo Marques (2017) se configura como uma multiplicidade de oportunidades de experimentar, interagir e aprender, repensando formações, tempos e espaços.

Acreditamos que a Sociologia da Infância, pode ajudar a estabelecer elementos para que a criança com necessidades educativas especiais, seja considerada pela escola inclusiva e pelos professores que atuam nesse contexto como um ser que produz cultura, e portanto, com direitos a participação, provisão e proteção.

#### 2.4 CONHECENDO A TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE ERWIN GORDON

Edwin E. Gordon, nascido nos Estados Unidos em 1927, é descrito por Brites (2015) como um dos investigadores mais aclamados de Psicologia e Pedagogia em Música. A autora apresenta o percurso profissional de Gordon, destacando o início de sua carreira como musicista contra baixista e jazzista, tendo se formado na *Eastman School of Music*, e participado de uma

famosa banda de jazz. Somente já músico consagrado, é que se dá início a sua trajetória como professor de crianças.

Gordon desenvolveu pesquisas no campo musical relacionadas a psicologia, educação, aprendizagem e aptidão musical, resultando em uma extensa obra de mais de 70 publicações nas quais discorre sobre a forma como o ser humano entende e aprende música. Ao longo dos seus 87 anos da sua vida, Gordon lecionou em 4 universidades americanas (Temple, Buffalo, Iowa e South Carolina) onde ainda hoje existem cadeiras de pesquisa que buscam aprofundar os estudos de sua obra. (CANECA, 2020, p. 2)

Quando entrevistado por Mary Ellen Pinzino (1998) e questionado quanto a como se sentia quando era colocado no mesmo patamar de grandes estudiosos do ensino de música para crianças, tais como Orff, Dalcroze, Kodaly e Suzuki<sup>1</sup>, o pesquisador respondeu que se sentia surpreso e honrado, que se inspirava e se mantinha motivado pelas pesquisas em educação musical de todos esses estudiosos, e através de suas tentativas e práticas compartilhadas, se sentia apto a dar passos além, em uma direção própria.

Eu tive sorte de estar na posição de ter contato com os pontos de vista de todos esses pesquisadores sobre o que estava errado no ensino da música e poder observar suas proposições de tentativas e soluções. Eles caminharam para a direção certa [...] eu tive as habilidades necessárias, a da pesquisa, de musicalidade suficiente, de noções de psicologia, medição e estatística e também motivação e persistência, para considerar suas ideias e criar uma ideia Gestalt. Através da pesquisa, consegui levar todas as suas ideias a alguns passos adiante para que outras pessoas continuem 2avançando e propondo novos passos e caminhos (GORDON, apud PINZINO, 1998 (*A Conversation with Edwin Gordon*, 1998, tradução nossa).

Gordon, a partir de anos de dedicação e pesquisa voltados a compreender como as crianças pequenas aprendem música, acreditava ter encontrado através da audição preparatória uma maneira de ir além dos achados metodológicos de seus contemporâneos, colegas de profissão, estudiosos da educação musical voltada para o ensino infantil. O autor era particularmente entusiasta do ensino de música para a primeira infância, pela premissa de serem os anos iniciais da vida de alguém e, portanto, o momento mais oportuno para aprendizagem e desenvolvimento de capacidades e habilidades musicais.

<sup>1</sup> Para saber mais sobre os Métodos dos autores consultar: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibepex, 2011. 352p. (Série Educação Musical)

<sup>2</sup> I was fortunate to be in a position to get their views of what was wrong and to get their tentative solutions. They pointed in the right direction, but didn't fulfill what they were trying to do. I had the skills, (the research skills, enough musicianship, enough psychology, enough measurement, enough statistics, and sufficient motivation and persistence), to take their ideas and create one gestalt idea. Through research, I was able to take all their ideas a few steps further for the next person to carry on.

O período mais importante da aprendizagem ocorre, no entanto desde o nascimento (ou até antes) até os dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuidem. (GORDON, 2000, p. 3)

Segundo a Teoria de Aprendizagem Musical proposta por Gordon (2000) quanto mais exposta à diversidade musical<sup>3</sup> em seu cotidiano, mais rico se dará o processo de aprendizado daquela criança. E nesta lógica o ambiente familiar, escola, e demais locais de convivência, são em muito, responsáveis pela cultura musical que aquela criança está adquirindo através do que o autor chama de “educação musical não estruturada”.

Para Gordon a música não é um talento especial concedido a um número pequeno de indivíduos, mas uma habilidade natural dos seres humanos, que quanto mais cedo e melhor estimulada, mais se desenvolverá naturalmente. A música, é considerada pelo autor, “única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humano” (GORDON, 2000, p. 6).

Segundo Caneca (2020), a principal contribuição de Gordon foi a elaboração da *Music Learning Theory (MLT)*. Para o autor a abordagem proposta por Gordon se diferencia bastante dos modelos tradicionais de ensino de música, pois delimita estágios de desenvoltura musical dentro do que Gordon denomina de “estágios de audiação”. A preocupação da Teoria de Aprendizagem Musical será, portanto, que o aluno aprenda a significar sons antes de nomear, ler e escrever, para só depois entender “porquê a música se comporta daquela forma” (CANECA, 2020, p. 5).

De acordo com Gordon (2000) as crianças em idade pré escolar não deveriam ser ensinadas da mesma forma tal como seriam ensinados adultos, por exemplo, também não é recomendado que sejam avaliadas suas capacidades musicais sob os mesmos critérios aos quais seriam submetidos adultos e/ou crianças mais velhas. Caberia aos adultos e aos professores de música, portanto estimular e enriquecer estes contatos musicais iniciais, através do canto, movimento, expondo a criança a repertórios musicais diversos.

[...] se os adultos dedicarem o tempo necessário ao desenvolvimento musical das crianças pequenas e se não subestimarem a sua compreensão, elas virão a sentir-se mais à vontade com todos os tipos de música numa idade mais precoce e

---

<sup>3</sup> O termo diversidade musical nesse trabalho é entendido como contato com diferentes padrões melódicos, tonais e ritmos.

desenvolverão atitudes positivas em relação à música que persistirão ao longo da vida. (GORDON, 2000, p. 7)

De acordo com Caneca (2020) o termo ‘Aprendizagem’ que compõe a abordagem da Teoria da Aprendizagem Musical reafirma a preocupação de Gordon em salientar o papel do indivíduo aprendiz para o centro de seu processo educacional, reforçando a necessidade desse espaço de agência de quem aprende dentro da estruturação de sua própria educação. “Aprendizagem é uma questão de o professor entender as necessidades de cada estudante enquanto ensino é uma questão de cada estudante entender um professor” (GORDON, 2012, p. 25). Considera-se essa premissa em consonância tanto com os conceitos de agência, baseados nos Novos Estudos da Infância, quanto com a educação musical inclusiva, levantados neste trabalho, uma vez que a agência dialoga com a ideia de que as crianças precisam participarativamente e autonomamente de seus processos de aprendizagem e que suas necessidades individuais precisam, necessariamente, ser respeitadas e acolhidas pelos professores de música, que devem se adaptar a elas e não o contrário. A principal preocupação da MLT é explicar como o ser humano aprende música para a partir desta descoberta ter uma visão mais clara de como o ensino musical deve ser abordado (CANECA, 2020, p. 6).

Oliveira (2021) em seus estudos sobre a Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon voltada para o Ensino Infantil, sugeriu uma aproximação da abordagem com os parâmetros da BNCC. O autor afirma que se há a intenção de prezar pelos direitos de aprendizagem das crianças é preciso priorizar espaços e formas de interação na construção do ensino. Para ele, no momento em que se sabe como agir em cada uma dessas etapas, se estará pronto para garantir para as crianças que elas podem viver, brincar, participar, explorar, se expressar e se conhecer.

Neste sentido, Gordon (2000) ressalta que não se deve exigir respostas musicais específicas das crianças, uma vez que cada qual possui um processo individual de aprender e que ele deve se dar naturalmente, como no caso do desenvolvimento da fala. Portanto, o desenvolvimento musical duma criança não é imediato, ou seja a aptidão musical de uma criança é algo inato, mas fortemente relacionado ao nível de exposição que ela terá com diferentes elementos da música. Para ele, aquilo que se chama de diversidade musical, é igualmente influenciado pela qualidade da música com que se têm contato e essa qualidade é definida exatamente por sua capacidade de conter diferentes padrões modais, métricas, ritmos, sonoridades.

Para Gordon (2000) o ensino de música para crianças se justifica por si mesmo, não sendo necessário que se associe demais aptidões a serem desenvolvidas a partir da aprendizagem musical, o que o autor menciona como tema alvo de recorrentes discussões. Embora haja estudos voltados para este foco, nada de consistente se consolida neste sentido. Na maior parte dos casos, qualquer relação entre educação e aptidão musicais e desempenho noutras áreas têm sido interpretada erroneamente e sem justificação, como relação de causa e efeito. Como o autor nos diz:

[...] a educação musical, por si só, tem valor na medida em que permite que os alunos desenvolvam suas competências de audição de forma a que venham ter alicerces para aprender a compreender e a comunicar através da música. Tanto quanto sei, não existe outra disciplina que possa ensinar as pessoas a usar o seu potencial de audição para melhorar a sua qualidade de vida. A música é mais do que capaz de se justificar por si própria. (GORDON, 2000 p. 26)

Este processo intitulado de audição conceituado por Gordon (2000) é por sua vez a capacidade que se atinge, gradativamente, de ouvir e compreender uma música após sua execução, ou seja, é entender em silêncio, as características principais de uma música que foi tocada e não está mais sendo executada. Para o autor, a audição representa o pensamento musical. E esta faculdade de audição, conforme nos diz Gordon, é um direito de nascimento de todos, que pode ser estimulado, através da formação orientada e não orientada, que são respectivamente as mediações planejadas e não planejadas dos contatos iniciais das crianças com a música. A ideia de que a audição está para a música como o pensamento para a linguagem permite compreender, mais claramente, o princípio de significação sintática proposto pelo autor (CASPURRO, 2007)

É com isto em mente que Gordon tem como estágio inicial da aprendizagem musical o processo de aculturação, em que o aluno será apresentado a uma pluralidade de contextos tonais e métricos que constituirão de base para toda seu desenvolvimento musical (GORDON, 2015, p. 55, apud CANECA, 2020).

Compreende-se assim que o privilégio dado ao canto, ao movimento corporal, a atividades de escuta sonora, à improvisação – antes da aprendizagem da teoria, da leitura e escrita musical – constitua uma regra fundamental deste paradigma de ensino. (CASPURRO, 2007, p. 4)

Conforme as palavras de Gordon (2000) a audiação se consolida quando se ouve e se comprehende a música em silêncio, mesmo depois de que ela já tenha sido executada e não esteja mais presente. Infelizmente, a maior parte das pessoas ouve, reconhece e executa música através da imitação ou da memorização sem a audiar. O autor aponta que a audiação permite que se preveja, na música, o que é familiar a quem escuta e o que não é, intuindo as sequências.

Efetivamente, da mesma maneira que nos apropriamos da linguagem para comunicar – sendo capazes de o fazer de uma forma autónoma, espontânea e independente quando falamos – também nos deveríamos apropriar da música de uma forma que nos permitisse expressar ideias, sem estarmos condicionados exclusivamente pelo que nos é revelado ‘dizer’ através da memória ou da leitura de partituras. Ou seja: deveríamos ser capazes de saber o que executar quando ouvimos uma determinada música que não nos é familiar (que ouvimos pela primeira vez e que, portanto, não faz parte do nosso repertório musical conhecido e treinado). (CASPURRO, 2007, p. 7)

Este processo de percepção musical assemelha-se à aquisição do conhecimento de uma linguagem, apesar de que, como acentua o próprio autor, sejam a música e a linguagem diferentes pelo fato de que a primeira, quando em se tratando de pensamento musical e audiação, tem suas raízes na psicologia e a segunda na biologia.

O processo de audiar a música ao mesmo tempo que a ouvimos assemelha-se ao processo de pensar enquanto ouvimos alguém falar. A linguagem em si é diferente do pensamento, tal como a música é diferente da audiação (GORDON, 2000).

Para que o ensino de música se estabeleça o autor aponta alguns elementos como indispensáveis tais como: contraste, diversidade, movimento, fluidez e pausa. Os pais e professores não devem nunca hesitar em recorrer à sua própria criatividade para encorajar o movimento livre e fluido. Portanto, como nos orienta o autor será útil que o adulto se lembre de que “o tipo de movimento a que as crianças naturalmente se entregam é um reflexo da sua natureza interior” (GORDON, 2000, p. 98).

De acordo com Gordon (2000) quando as crianças conseguem executar coordenadamente movimentos que sejam intencionalmente diferentes dos de outras pessoas significa que estão preparadas para movimentar seus corpos em microtempos e macrotempos, mesmo que não o façam de forma prescrita, mas já terão interiorizado a sensação destes tempos menores e maiores enquanto entoam padrões rítmicos. Estarão, portanto, internalizando intuitivamente as noções de ritmo.

Devem escolhe-se para as crianças modelos de movimentos que realcem o tempo, o espaço, o peso e a fluidez. O tempo pode ser rápido ou lento; o espaço pode cobrir uma área pequena, média ou grande; o peso pode ser pouco ou muito; e a fluidez pode ser direta ou indireta. (GORDON, 2000, p. 98)

Gordon (2000) sugere que pais e professores se movimentem afim de estimular que as crianças também o façam, e que quanto mais extenso seja este movimento, ou seja, em sentidos distintos e em diferentes regiões do corpo, mais estarão mostrando às crianças as diversidades nas possibilidades do movimento livre, sem esperar contudo que elas os reproduzam na íntegra. O que importa é que as crianças continuem a mexer seus corpos livremente:

As crianças acham muito mais fácil movimentarem-se do que cantar padrões tonais ou entoar padrões rítmicos. No entanto, quanto mais as crianças procederem a movimentos livres e fluidos, mais cedo e melhor entoarão padrões rítmicos. As atividades de movimento e entoação de padrões rítmicos melhorarão também sua capacidade para aprender a cantar padrões tonais, porque o movimento ajuda-as a conscientizar subjetivamente o seu inconsciente subjetivo. (GORDON, 2000, p. 75)

Outra recomendação do autor para pais e professores é a de criar o hábito de cantar a todo o tempo para as crianças, como sendo este o melhor recurso para estimulá-las a fazer o mesmo, ou seja “ melhor maneira de ajudar as crianças pequenas a descobrir a sua voz cantada é cantando para elas (GORDON, 2000, p. 85).

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a realização de uma pesquisa científica, se faz necessário o uso de recursos metodológicos que auxiliem no processo de investigação e análise do objeto estudado, no intuito de que se construam as argumentações que o justifiquem e o expliquem. Nesse capítulo, apresentarei a abordagem, o método e o instrumento de coleta de dados, bem como os cuidados éticos adotados para a sua realização.

#### 3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa tem sua origem nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos e, em seguida, pelos sociólogos em estudos sobre a vida em comunidade. Só, posteriormente, é utilizada na investigação educacional. Pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa é uma atividade orientada à “compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (SANDÍN-ESTEBAN, 2010, p.127).

Uma das características da abordagem da pesquisa qualitativa é o fato dela explorar as características dos indivíduos e cenários que precisam de um olhar atento do pesquisador que conduz, interpreta, observa, registra e analisa as interações entre os sujeitos e/ou ambientes de pesquisa. Outra característica importante da pesquisa qualitativa em educação sugerida por Sandín-Esteban (2010) é a possibilidade de entender e explorar os significados que os participantes da pesquisa e as instituições atribuem à determinada questão social.

A principal vantagem da abordagem qualitativa, em relação à quantitativa, refere-se à profundidade e à abrangência, ou seja, o “valor” das evidências que podem ser obtidas e trianguladas por meio de múltiplas fontes, como entrevistas, observações, análise de documentos, permitindo ao pesquisador detalhes informais e relevantes dificilmente alcançados com o enfoque quantitativo, admitindo também uma relação bem mais próxima e sistêmica do objeto de estudo. (FREITAS; JABBOUR, 2011, p. 10)

De acordo com Duarte (2002, p.140) a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final. A tão afirmada, mas nem sempre praticada, “construção do objeto” diz respeito, entre outras coisas, “à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais

adequada à análise daquele objeto”. Sobre a constituição do objeto de pesquisa Flick (2004) complementa:

Os objetos são estudados em sua complexidade e totalidade em seu **contexto diário**, tendo como campos de estudos **as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana**, em particular, situações e pessoas excepcionais são frequentemente estudadas aqui. A meta da pesquisa concentra-se menos em testar o que já é bem conhecido e mais em **descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente embasadas**. (FLICK, 2004, p. 21- grifo nosso)

De acordo com Bresler (2007) algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos porque se destinam a uma descrição contextual de pessoas e fenômenos e dão ênfase na interpretação tanto em questões que partem da perspectiva dos investigados, quanto dos investigadores. A perspectiva integrada de análise qualitativa também é abordada por Godoy:

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21)

Metodologia qualitativa seria, então, um “termo guarda-chuva” para vários gêneros: etnografia, fenomenologia, interacionismo simbólico, pesquisa-ação, pesquisa de professor e pesquisa formativa (BRESLER, 2007, p.8). Segundo a autora a pesquisa qualitativa seria um termo geral, com várias estratégias e que apresentam características bem definidas, as quais serão destacadas abaixo:

1) descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção; 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador; e 4) validação da informação através de processos de triangulação. (BRESLER, 2007, p. 8)

Neste sentido, a abordagem qualitativa foi escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa por permitir a interpretação do contexto analisado, ou seja a educação musical especial

na EI, apresentando informações descritivas das perspectivas de três participantes da pesquisa, buscando compreender as práticas e atitudes na promoção da inclusão, a partir de um viés mais social e de uma análise mais flexível e subjetiva.

### 3.2 MÉTODO

Bresler (2006, p. 60), esclarece que um método científico apresenta um conjunto de diversas estratégias de investigação que compartilham certas características entre si. Cita, como exemplo, os estudos de caso, estudos de campo, investigação etnográfica, naturalista, fenomenológica, interpretativa e de interação simbólica. Por outro lado, como nos explicam Gerhardt e Silveira (2009) os métodos científicos são as “formas mais seguras inventadas pelos homens para controlar o movimento das coisas que cerceiam um fato e montar formas de compreensão adequada dos fenômenos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 25).

Esse trabalho parte o de um estudo de caso, que segundo Gil (2010, p. 54), consiste no “estudo de um ou poucos objetos, ou seja, uma pessoa ou um grupo de modo que permita um amplo e detalhado conhecimento”. O autor afirma, ainda, que a escolha deste método ajuda na melhor compreensão de uma situação ou fenômeno complexo.

Gil (2010, p. 55) nos traz que, de maneira geral, a utilização de estudos de casos é a situação mais frequente quando se trata de pesquisas sociais e que esta apresenta vantagens e desvantagens, pois, ao mesmo tempo em que proporciona “evidências de uma dada situação investigada”, ela requer uma metodologia mais apurada com destaque para a coleta e análise dos dados com o objetivo de “aprender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto”.

Assim, a partir da realização de um grupo focal, busca-se entender o potencial da educação musical especial na EI, na promoção e construção do ensino inclusivo, compreendendo o papel de professores de musicalização e suas concepções no processo de construção de um ambiente escolar que priorize a agência das crianças como produtoras da inclusão. Ao mesmo tempo a pesquisa procura apontar as práticas inclusivas adotadas pelos participantes e compreender quais as suas concepções sobre a inclusão.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para realização da pesquisa são necessários os instrumentos para a coleta de dados a serem analisadas a partir de uma base teórica. Neste trabalho, como já mencionado acima, propõe-se como instrumento de coleta a utilização do grupo focal, no intuito da obtenção de informações que permitam uma análise do potencial da educação musical na promoção da educação inclusiva, identificando práticas musicais que oportunizam os processos de aprendizagem musical de crianças com necessidades específicas de aprendizagem para compreender as concepções e como os professores se relacionam com a agência das crianças nos processos de musicalização.

A escolha pela técnica do grupo focal se deu por esta apresentar uma abordagem que viabilizará a interlocução dos três professores participantes da pesquisa, que já se conhecem, mas lecionam ou lecionaram em diferentes contextos educacionais de EI.

O estímulo ativo à interação do grupo está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou “moderador”. Entretanto, também se relaciona com a preparação necessária ao desenvolvimento de um guia de tópicos (roteiro) e a seleção de materiais de estímulo que incentiva a interação, assim como as decisões feitas em relação à composição do grupo, para garantir que os participantes tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça adequada, mas que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião. Da mesma forma, ainda que a atenção à interação grupal se refira ao processo de moderar discussões, com o pesquisador se atendo às diferenças em perspectivas ou ênfases dos participantes e explorando-as, também está associada à importância de observar as interações do grupo: as dinâmicas do grupo e as atividades nas quais ele se engaja [...]. (BARBOUR, 2009, p. 21)

De acordo com Oliveira e Schambeck (2018, p. 38) o preparo das ações, como organização de materiais de apoio e estímulo e a observação atenta na realização e mediação do grupo focal definirão a qualidade dos dados que serão coletados para a pesquisa. As decisões sobre a composição do grupo, a forma de convite, a motivação e a adesão dos participantes desejados constituem um trabalho bastante delicado. Tal como preconiza Gatti (2005):

O trabalho com grupos focais permite compreender [...] práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se numa importante técnica para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

Para essa pesquisa optou-se pelo convite aos profissionais que já se conheciam. Essa familiaridade anterior a entrevista é considerada por Barbour (2009) uma vantagem, pois pode facilitar a troca de comentários e a profundidade das informações coletadas. Pressupõe que o pesquisador ou moderador no caso do grupo focal, deve estar preparado para as argumentações e questionamentos para com o grupo, buscando entender o posicionamento do grupo frente ao assunto da pesquisa. O roteiro da entrevista com esses docentes, se encontra no apêndice deste documento (ver Apêndice I).

Para que realizar a testagem do roteiro com os tópicos a serem discutidos foi realizado, na modalidade remota, um grupo focal piloto. No grupo focal piloto participaram também três professores, a atividade durou em torno de duas horas. O roteiro inicial passou por ajustes para que ficasse mais objetivo e pudesse focar na temática da pesquisa. Realizar o grupo focal piloto também foi um exercício fundamental para a pesquisadora que não estava familiarizada com a sistemática de mediação, o que exigiu ensaios e revisão do formato das perguntas que seriam direcionadas, mais adiante, ao grupo focal efetivo. Pode-se dizer que, em uma avaliação posterior de todo o processo, foi preciso manter o foco para não dispersar, ou seja, trazer para as discussões somente os assuntos que faziam parte das questões previamente estabelecidas. O papel de mediação exigiu, de certo modo, muita precisão nos termos a serem utilizados e também controle para que as opiniões da mediadora não interferissem e/ou avançassem nas falas dos participantes, dando equilíbrio a participação de todos os membros. Aos participantes foram solicitadas cópias de materiais, fotos e/ou atividades realizadas nas aulas de musicalização para elucidar alguma temática com maior precisão.

O grupo focal contou com a participação do pesquisador mediador, que conduziu as perguntas e discussões do grupo, bem como estimulou o diálogo entre três professores de música da educação infantil que trabalham ou trabalharam em escolas inseridas no contexto da inclusão.

Participaram do grupo focal os sujeitos que atenderam aos seguintes critérios de participação: a) devem ser professores de musicalização infantil; b) estejam ou já estiveram no exercício da profissão de educadores musicais do ensino infantil; c) tenham afinidade com a educação inclusiva; d) já se conheçam previamente por terem compartilhado atividades profissionais ou composto grupos de estudos, cursos de musicalização infantil e afins; e) pratiquem os fundamentos da Teoria da Aprendizagem Musical proposta por Edwin Gordon; f) desejassem e pudessem participar voluntariamente da pesquisa.

O foco das discussões residiu na identificação das concepções, sempre mediadas por suas experiências profissionais como professores, a respeito da agência infantil no processo de construção do ambiente inclusivo nas escolas e da contribuição da educação musical especial para o ensino inclusivo como um todo.

Os professores do grupo focal, tanto do piloto quanto o utilizado para a pesquisa propriamente dita, receberam o convite de participação da pesquisa via e-mail. Para a entrevista foi utilizado o software de videofonia *Zoom meetings*, agendado no dia e horário definidos previamente pelos participantes. O grupo focal foi gravado com autorização dos participantes e depois foi realizada a transcrição das falas.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa e findo a transcrição dos dados do grupo focal, surgiu a necessidade de incluirmos uma nova técnica de coleta de dados com o objetivo de aprofundamento das questões relativas as práticas pedagógicas inclusivas. É importante esclarecer que esse retorno aos participantes da pesquisa foi recomendação da banca avaliadora quando da qualificação dessa dissertação, pois ao adotar a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon como referencial teórico considerou-se fundamental voltar aos participantes para compreender como planejam suas aulas a partir dos conceitos preconizados para a educação musical infantil.

Assim, o questionário foi elaborado no formato estruturado, ou seja, as perguntas foram previamente formuladas e enviadas aos participantes (ver Apêndice 2). O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação das respostas a partir de um conjunto de perguntas. O questionário foi enviado através de mensagem eletrônica. Esse procedimento foi necessário, pois os compromissos individuais de cada um, impossibilitaram uma agenda comum para um novo encontro no formato de grupo focal. As falas fruto desse questionário estão identificadas com data 05/05/2022.

### 3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Discorrendo um pouco sobre os entrevistados, cujas identidades serão preservadas para salvaguardá-los de quaisquer inconvenientes e constrangimentos, os professores serão identificados como Participante I, Participante II e Participante III.

A Participante I é formada em licenciatura plena em Música pela Universidade Estadual do Pará, contando com mais de vinte anos de experiência como professora de musicalização

infantil, tendo atuado em escolas particulares, muitas das quais, internacionais e bilíngues, e foi recentemente classificada para atuar na Secretaria de Educação do Distrito Federal como professora de música no cargo temporário. A participante também conta com diversos cursos de capacitação e especialização, dentre os quais incluem a *Music Learning Theory*, Música e Movimento, Música e Expressão, e o foco propriamente dito do ensino da música voltado para a primeira infância. Atualmente, participa de um grupo de estudos de educação musical inclusiva.

O Participante II é graduando, nos estágios finais de sua formação em licenciatura em Música pela Universidade de Brasília e Técnico em Violão, pela Escola de Música de Brasília. Estudou música desde a infância e começou a atuar como professor, em projetos de extensão, como o Aluno de Expressão, tão logo se formou no ensino médio. Também especializado em *Music Learning Theory*, já trabalhou em escolas de música, lecionando para turmas de musicalização infantil e também o ensino de instrumentos. Atualmente, atua como professor apenas com aulas particulares e também tem um trabalho como musicista e cantor.

A Participante III é formada em Relações Internacionais pela Unesp e após ingressar como profissional da música, participando de grupos musicais e apresentações artísticas, iniciou seus estudos no campo da educação musical, já acumulando três anos de experiência como professora de musicalização infantil na EI. A participante busca formação continuada, participando de diversos cursos de capacitação, tendo atuado como professora em diversos centros de ensino, também aprofundando seus estudos no campo da musicalização infantil para primeira infância e utilizando-se da abordagem *Music Learning Theory* (MLT) de autoria do Edwin Gordon (2000) dentre outras.

Tabela 1 - Participantes da pesquisa

Participantes	Gênero	Idade	Grau de instrução	Área de Formação	Tempo de atuação
Participante I	Mulher	50 anos	Superior completo	Licenciatura em Música e cursos de musicalização diversos	20 anos

Participante II	Homem	25 anos	Superior cursando e curso técnico superior completo	Licenciatura em música, técnico em violão e cursos de musicalização diversos	6 anos
Participante III	Mulher	30 anos	Superior Completo	Bacharelado em Relações Internacionais e cursos de musicalização diversos	3 anos

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Ao considerar as boas práticas de pesquisa indicadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UDESC, o pesquisador é orientado a cumprir alguns procedimentos éticos e metodológicos durante a realização de sua pesquisa. Esses cuidados são indicados para que a mesma cumpra todos os pré-requisitos de segurança e preserve a todos os envolvidos, oferecendo riscos mínimos.

A Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2019) publicou documento com orientações para direcionar eticamente como devem proceder o desenvolvimento das pesquisas. Para realização desta pesquisa procurou-se respeitar a todas as normas previstas na resolução nº 510 (BRASIL, 2016) que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a fim de servir aos critérios éticos que vão de acordo com a dignidade da pessoa humana, princípios de integridade, responsabilidade e transparência.

Os riscos dos procedimentos empregados nesta pesquisa foram mínimos por envolverem o diálogo e perguntas que discorram sobre assuntos já presentes da rotina dos entrevistados, considerando seus posicionamentos, interpretações e práticas pedagógicas e atuação profissional.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

Para permitir uma análise comparativa entre os participantes da pesquisa serão analisados os recortes das suas falas, agrupando-as por categorias. Foram estabelecidas as seguintes categorias: a importância da musicalização infantil; a educação musical na promoção da inclusão; educação musical inclusiva na perspectiva das crianças como agentes; planejamento da aula de musicalização infantil e as concepções da MLT nos processos de aprendizagem das crianças.

### 4.1 MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇAS

Neste bloco de discussões buscou-se identificar como os professores de musicalização infantil compreendiam o papel que a música tem para as crianças, a importância dessa linguagem e como fazem a mediação deste desenvolvimento musical. Também serão apresentadas as potencialidades almejadas pelos professores para se atingir os objetivos de musicalização com os alunos.

**Participante I:** [...] a educação musical, ela voltou forte agora, mas a música faz parte das inteligências múltiplas da criança. Uma dessas inteligências que é a musical influem todas as outras, que é a cognição, o raciocínio lógico, né, toda a parte de lateralidade. Porque música move a criança [...]. É muito visível a influência da música no desenvolvimento em todas as áreas fundamentais (PARTICIPANTE I, GF, 18/01/2022).

**Participante II:** [...] o desenvolvimento da criança é absurdo, ela se desenvolve tanto na afetividade que pra mim é o mais importante, do controle emocional, da sabedoria emocional da criança, dela saber lidar melhor com situações que em relação a outras crianças de sua mesma idade que não estejam sendo musicalizadas. Isso é a coisa que mais me chamou a atenção de trabalhar com crianças, sobretudo na primeira infância. E o ensino da maneira que eu mais acredito para primeira infância é a presença dos pais, aquele momento ali da criança com o pai, a mãe, interagindo musicalmente, que às vezes é o único momento do dia, da semana, que eles tem pra ficarem juntinhos ali, se abraçando, se divertindo juntos (PARTICIPANTE II, GF, 18/01/2022).

A Participante I correlacionou outras inteligências múltiplas à educação musical, citando, inclusive, a teoria de Howard Gardner (1994), as faculdades naturais do

desenvolvimento humano entre elas a inteligência musical. Na perspectiva de um desenvolvimento global oferecer um material diversificado e apresentado de forma contrastada, possibilitaria às crianças fazerem comparações e refinar a capacidade de discriminar a música, que segundo Gordon (2015) seria a base da inteligência musical.

A fala do Participante II vai ao encontro do que discorre Gordon (2000) a respeito da correlação entre a aprendizagem musical, que seria por sua vez o conjunto de atividades que permitem o desenvolvimento das competências musicais da criança, e a interação musical, que corresponde ao uso dessas atividades e jogos musicais como mecanismo de musicalização infantil. Estes elementos, naturalmente, tendem a desenvolver o lado afetivo social do indivíduo, a partir de suas relações afetivas, cognitivas, psicomotoras e tudo que tange a suas interações sociais e com o espaço em que está inserido.

Quanto mais cedo uma criança começar a beneficiar de um ambiente musical rico, mais cedo a sua aptidão musical começará a aumentar em direção ao nível do nascimento e mais próxima ficará de o atingir e de nele permanecer através da vida. (GORDON, 2000, p. 16)

O Participante II em sua preferência à presença dos pais nas aulas de musicalização, destaca uma prática não usual na EI, pois a participação dos mesmos é limitada na sala de aula. Contudo, sempre que possível essa participação deveria ser estimulada, pois quanto mais se priorizar o desenvolvimento da inteligência emocional da criança e igualmente lhe oferecer um desenvolvimento musical consistente, muito mais próximo se estaria de um dos fundamentos da Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon (2000) que enfatiza a importância da família na orientação musical das crianças.

Madalozzo (2019) julga ser inevitável associar o pensamento de Gordon (2000) à premissa de que o principal objetivo da musicalização infantil deveria ser sempre o de proporcionar uma orientação global às crianças que estão sendo musicalizadas, muito além de simplesmente desenvolver habilidades musicais.

[...] quanto mais variada for a música que as crianças ouvem, isto é, quanto mais rico for o ambiente em tonalidades, harmonias e métricas, e quanto mais encorajadas as crianças forem a interagir com aquilo que ouvem, através de orientação musical informal estruturada e não-estruturada, maior será o proveito que tiram. (GORDON, 2000, p. 44)

Em concordância com a fala do colega, a Participante I (GF, 18/01/2022) acrescenta que a música faz parte da vida de todos, estando presente em comemorações, celebrações, momentos de interação social, sendo um elemento indispensável das relações entre as pessoas em suas rotinas. Nesse sentido, Brito (2007) reforça o importante papel das vivências diretas com o som para as crianças:

É no curso da infância que emergem – ou podem emergir - experiências de ordens diversas: da vivência intuitiva, do contato direto com o fenômeno do som, da produção experimental, à aprendizagem sistematizada e ao reconhecimento e reprodução de modelos musicais. Tal percurso tende a integrar aos ganhos de complexidade (que podem envolver saber tocar um instrumento musical, conhecer as formas de registro e grafia, reconhecer aspectos formais e estruturais etc.), a delimitação dos planos da escuta, da criação e da própria reflexão. Esta, por sua vez, incorpora a construção dos conceitos envolvidos e instaura concepções com base nos planos orientadores da experiência musical, incluindo os estilos, os gêneros, a valoração dos mesmos e, enfim, o todo das ideias de música. (BRITO, 2007, p. 68-69)

As experiências de ‘ordens diversas’ apontadas por Brito, coadunam com o objetivo da aculturação musical estabelecida por Gordon, uma vez que servem para “surpreender as crianças com orientação informal em música, de forma que elas se tornem familiarizadas com as tonalidades e métricas predominantes na música de sua cultura” (GORDON, 2000, p.11).

O Participante III (GF, 18/01/2022) salienta que é muito importante o ensino da música na primeira infância, que isso é uma “plantação que a criança vai colher para o resto da vida”. Esta fala vai ao encontro ao que afirma Mariano (2015) em seu trabalho sobre a formação de professores de musicalização infantil, no contexto da primeira infância. Para ela, o fenômeno musical “pela abrangência e complexidade e pela sua imensa importância na vida dos seres humanos” seriam os únicos capazes de “criar e compartilhar conteúdos conhecimentos musicais”. O que cabe nas concepções propostas por Gordon (2012, p. 5) quando ele define as distinções entre orientação informal estruturada e não estruturada, sendo essa última correspondente ao contato das crianças com a música, proposto pelos familiares, professores e demais adultos que tenham contato com as crianças, de uma maneira natural e não planejada; educação estruturada, no entanto, consiste na delimitação de como conduzir esses contatos. Para Gordon (2012, p. 5) ambas as orientações são de significativa relevância para o desenvolvimento musical das crianças e estão igualmente, contribuindo para seu processo de aprendizagem.

#### **4.1.1 Educação Musical na Promoção da Inclusão**

Neste tópico serão apresentadas algumas atividades inclusivas e/ou com adaptações que permitem a participação de todos os estudantes nas práticas propostas, também é discutido entre os participantes da pesquisa quais são os critérios indispensáveis para conseguir estabelecer a inclusão dentro de suas propostas pedagógicas nas aulas de música.

Discorrendo sobre a experiência com alunos de musicalização infantil com necessidades específicas, os professores afirmam que acreditam ser a música naturalmente inclusiva. Para eles, alguns trabalhos direcionados, podem ter um braço nas terapias e/ou funcionar como ferramentas de desenvolvimento emocional e educacional de crianças com deficiência, seja na escola ou em espaços específicos para o trabalho terapêutico.

**Participante III:** Para começar eu acho que a música por si só ela é super inclusiva, eu já tive experiência com crianças com autismo severo, por exemplo, e outras com autismo leve e outras necessidades específicas. Mas eu percebo que as crianças se encantam muito, só de você cantar, de emitir sons musicais, as crianças ficam assim muito atentas. É outro tipo de atenção! (PARTICIPANTE III, GF, 18/01/2022).

**Participante II:** Então, eu tive alguns alunos com deficiência e eu acredito que a educação musical já é inclusiva, que a música consegue fazer isso perfeitamente, ela consegue abranger a todos, sem distinção alguma. Mas pra isso é muito importante que o profissional saiba o que ele tá fazendo, né. Acho que eu tive o privilégio de trabalhar num lugar que me ensinou muito a como lidar com essas pessoas, a dar o cuidado que elas merecem, a ter o olhar que elas merecem de cuidado mesmo, saber o que falar, como falar, como se comportar, como agir em determinadas situações. (PARTICIPANTE II, GF, 18/01/2022).

Na fala o Participante II fica exposta a sua concepção de que o ensino de música tem por característica a inclusão como algo intrínseco à sua prática, desde que o professor saiba como conduzir suas aulas de uma maneira a assistir a todos, o que é salientado quando ele coloca a oportunidade de ter lecionado em um ambiente de ensino de música que pratica a inclusão de uma maneira séria e passa isso para seus professores como um dos valores e objetivos da instituição e que devem ser seguidos.

O professor revela também que já trabalhou em diversas escolas que não tinham como cultura o ensino inclusivo, fato que em muito dificultava a realização do seu trabalho de uma maneira mais eficiente. Também os déficits presentes na formação de professores são citados

como uma problemática importante, pois, segundo a Participante I, não há livros, estudos e orientação suficientes que instruam os professores de música quanto a como agir com alunos que possuam necessidades específicas, para que seja possível compreender qual a melhor postura a ser seguida e como realizar um trabalho que se revele inclusivo para todos.

Com relação a menção a falta de publicações sobre a temática levantada pela Participante I, Louro (2003) coloca que o argumento da desinformação na realidade atual em que a internet oferece um leque de conteúdos muitas vezes de domínio público parece inconsistente, porém o desconhecimento de determinadas questões, a que não se chega a questionar, por não ter sido apresentado de forma consistente, como a temática da inclusão, geram ideias deturpadas e baseadas no senso comum.

Entende-se que a Participante I possa sentir dificuldades em meio ao universo de atividades a desempenhar em sala de aula e, muitas vezes, em como encontrar essas produções, que na maioria das vezes ficam restritas aos participantes dos congressos e simpósios. Mas todos que atuam nessa área de conhecimento têm consciência que mesmo não resolvendo todas as dúvidas e questionamentos, professores que desenvolvem pesquisas sobre educação musical especial tem procurado disseminar seus trabalhos à medida que relatos de práticas pedagógicas em ambiente escolar se tornam bastante frequentes, conforme já listado na capítulo 2 nos trabalhos de Gums (2014), Gums e Schambeck (2014), Bioni e Schambeck (2018, 2019), Santos (2021), Cil e Gonçalves (2018) e Fantini, Joly e Rose, (2016).

Processos inclusivos devem ser instigados em ambiente escolar, não só por que existem estilos e ritmos diferenciados de aprendizagem, mas também pela necessidade de se conduzir o aluno à uma inserção social alicerçada em valores humanos e condutas éticas, contributivas dos elementos cognitivos, motores, sociais e afetivos do desenvolvimento humano. (SIKORA, et al., 2018, p. 91)

Mariano (2015) enfatiza que o contexto da Educação Infantil no Brasil até mesmo por sua trajetória histórica, ainda é deficitário na implementação de medidas a fim de colaborar com a melhoria da qualidade deste serviço. Isso engloba a preparação dos professores que atuarão na educação de crianças, por não serem instruídos com propostas pedagógicas voltadas para as necessidades gerais de seus alunos, bem como a acepção da criança como cidadã, portadora de desejos e deveres.

**Participante I:** A gente não tem essa parte de pesquisa mesmo forte nessa área, tem muito déficit. O que tem eu desconheço, é muito assim só coisa fora e na área médica,

nunca na área musical. Então o jeito é a gente ir lá por si pra pesquisar e ir descobrindo por tentativa e erro (GF, 18/01/2022).

**Participante II:** Na área da psicologia, por exemplo, já tem um pouco de pesquisa sobre musicalização, mas na educação falta (GF, 18/01/2022).

**Participante I:** Porque não tem, gente! Eu procurei pra todo lado, não tem. Suponha que eu tenha um aluno com TOD<sup>4</sup>, o que eu vou fazer com ele? É experiência que vale!? (GF, 18/01/2022).

Os professores discutem sobre a escassez de pesquisas nas áreas de inclusão e educação musical inclusiva na EI e acrescentam que os estudos que conhecem sobre deficiência e necessidades específicas pertencem, em sua grande maioria, às áreas médicas ou de psicologia, sendo escassas pesquisas na área da musicalização e da educação, propriamente ditas. Para eles, inclusive na educação musical, pesquisas na área ainda são realizadas em menor número, como foi possível ver nos levantamentos destacados anteriormente, comparativamente a outras áreas da educação.

**Participante II:** Todas essas pessoas com quem trabalhei foi assim, eu tendo que criar uma metodologia. Mas minha antiga chefe, a *NL*, me ajudou muito nisso, porque ela tem esse olhar, ela é uma pessoa que estuda psicologia, por exemplo, para saber lidar com essas coisas, com certas ambientes. Esse aluno mesmo com TOD, que eu tinha, foi esse caso, minha experiência é a de dar o maior afeto que você puder dar (GF, 18/01/2022).

**Participante I:** É, o afeto faz toda diferença (GF, 18/01/2022).

**Participante II:** E trabalhar com empatia de entender que aquela pessoa é diferente e talvez o que funcione para a maioria não funcione com ela então você tem que adaptar uma nova aula para aquela pessoa, né, e é isso, você ter a empatia e a paciência para lidar com isso (GF, 18/01/2022).

O afeto e empatia mencionado pelos participantes, mais uma vez, foi apontado como elemento fundamental que deve estar presente no ensino de música na perspectiva da inclusão. Essa capacidade de através da empatia e do olhar afetuoso e atencioso à quem se está ensinando colabora com que todos se sintam incluídos, assistidos e convidados a participar das atividades propostas em sala de aula. Ao mesmo tempo, a empatia ajuda ao professor a se dar conta de

---

<sup>4</sup> TOD: O transtorno desafiador opositor, também conhecido por TOD, geralmente ocorre durante a infância, e caracteriza-se por comportamentos frequentes de raiva, agressividade, vingança, desafio, provocação, desobediência ou ressentimento. Para saber mais ver: <https://www.tuasaude.com/transtorno-opositor-desafiador/>

situações em que se faça presente a necessidade de readaptações das práticas e a inserção de mecanismos assistivos para atender a todos.

**Participante I:** Para mim é empatia, paciência e vontade de fazer alguma mudança mesmo, de dar a devida atenção àquele aluno. Porque os lugares que te preparam não te dão suporte suficiente para saber como agir, o ambiente que você está trabalhando a maioria das vezes não é propício pro ensino inclusivo, então você tem realmente que ter vontade de fazer com que a aula também para aquele aluno seja produtiva (GF, 18/01/2022).

**Participante II:** É o seguinte, sobre essa questão, quanto mais você lê, mesmo nas pesquisas na área da saúde, tem alguns relatos que te orientam pra você conhecer basicamente um pouco sobre os transtornos, os graus desses transtornos. Aí tudo ajuda, tentar buscar referência com professores que já tenham experiência, foi assim que eu fiz, eu busquei bastante trocar com professores que já trabalhassem a inclusão e eles me ajudaram muito sobre o que fazer para ter inclusão mesmo quando não há ambiente adequado, nem estrutura e nem uma formação que te instruísse (GF, 18/01/2022).

A discussão dos participantes mais uma vez se volta para algumas das carências presentes tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. Tal como já apontado no trabalho de Duarte (2022) em nível de educação superior, de igual forma, pode-se fazer a referência à formação continuada para se trabalhar na perspectiva da inclusão, pois poucos são os estudos e/ou pesquisas disponíveis para instruir os profissionais que buscam uma capacitação, acrescidos das insuficiências do sistema educacional como um todo, que não oferece recursos necessários para a construção desta educação inclusiva pretendida.

Quando nos referimos à formação do professor, referimo-nos, além da eficácia de sua formação musical, a outras duas competências: conhecimento sobre assuntos relacionados a deficiências e postura adequada diante de um portador de necessidades especiais. Por vezes, somente uma dessas questões é suficiente. (LOURO, 2003, p. 160)

As adaptações pedagógicas, portanto, se constituem possibilidades educacionais para atuar frente às condições de aprendizagem dos alunos com necessidade específicas de aprendizagem. Pressupõe que se realize a adequação para enriquecimento ou aprofundamento dos conteúdos, quando necessário, para torná-los apropriados às peculiaridades dos alunos. Como nos relata o Professor 2 entender as “aptidões e limitações de cada um”. Assim, não se trata de um novo planejamento, mas de um planejamento dinâmico, alterável, passível de

ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Em outras palavras, “não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais. (BRASIL, 2006, p. 66-67). Nesse sentido, a proposta de educação inclusiva

[...] requer mudanças metodológicas de ensino, tendo em vista que é fundamental que os docentes possibilitem condições de aprendizagem e conduzam práticas que favoreçam a participação eficaz de todos os educandos. (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014)

Como alternativa para conviver e desempenhar um trabalho inclusivo dentro do universo da educação musical, mesmo diante das adversidades e exiguidades do meio, o esforço pessoal e empenho dos profissionais da educação é levantado como a possibilidade que apenas pode ser estabelecida através de dedicação, paciência, cooperação entre educadores que podem trocar experiências e relatos entre si e especial destaque para a pro atividade individual dos professores de pesquisar-por conta própria.

**Participante I:** O ensino de música dentro das escolas regulares, assim como em escolas específicas de música tem todo o potencial de promover a educação inclusiva, o problema são as condições da gente aplicar esse potencial. Às vezes a gente tá numa sala com trinta crianças e uma delas é autista com um grau elevado, sei lá, grau cinco, que é um grau bem alto, eu tive isso na última escola que trabalhei, ele corria a sala toda. Tinha momentos que você tem que parar, e aí que entra a empatia, com os coleguinhas da roda e pensar uma atividade que essa criança possa fazer também junto deles. Dar algum instrumento para ele manusear para chamar a atenção, despertar o interesse daquela criança, também se atentar a altura do som porque tem alguns alunos com autismo que ficam incomodados com som alto (GF, 18/01/2022).

Outra dificuldade mencionada pela professora que está inserida nas condições inapropriadas oferecidas pelas instituições de ensino quanto ao trabalho na perspectiva da educação inclusiva é da disposição das turmas, com salas de aula muito numerosas. Segundo a participante, a falta de condições de trabalho tornam ele ainda mais árduo, se revelando um obstáculo à fluidez do desenvolvimento das atividades programadas.

Ao mesmo tempo que concordam sobre a música ser naturalmente inclusiva, críticas são mencionadas sobre as dificuldades em se fazer a inclusão na escola, como relata a Professora I no excerto abaixo:

**Participante I:** [...] mas a gente tem que deixar claro que tem vários problemas na educação inclusiva no Brasil, vou falar no Brasil porque é o que eu conheço é só aqui

nessa área. Eu trabalhei em várias escolas que elas não faziam essa inclusão, não se preocupavam em incluir, crianças com autismo severo ficavam excluídas junto com a monitora sem participar das aulas. A minha tese de conclusão do curso de licenciatura plena em música foi um relato de experiência sobre uma criança que tinha transtorno psicomotor e autismo. Então eu relatei o que eu passei com essa criança durante quatro anos, ela começou bem pequena. A grande facilidade dela é a de ser de uma família que tem recursos, termos essa oportunidade de ter uma relação musical de experiência e tudo foi relatado desde o primeiro dia de aula com ela, que eu cheguei em casa e chorei porque eu não sabia o que fazer.

A gente não tem isso em livros, né, não tem livro falando para se trabalhar isso, isso é aquilo em educação musical, não tem, é experiência, e nesse primeiro dia eu achei que não ia conseguir. No segundo dia eu já fui ali tentando, junto com a minha orientadora do curso de música, porque além da deficiência cognitiva, havia a deficiência motora, então a gente fez um trabalho tão bonito. Foi um trabalho tão bonito que teve uma apresentação da comemoração da imigração japonesa no Pará, eu me formei em Belém, né, e ela foi assistir o ensaio porque eu queria que ela dançasse, ela foi assistir o ensaio e não ensaiou. Aí no dia da apresentação ela foi, vestiu o quimono e cantou e dançou, claro que com suas limitações, lógico, com dificuldade motora, mas dançou e cantou a música inteira (GF, 18/01/2022).

No depoimento acima a Participante I relata uma experiência acadêmica e profissional vivenciada com uma aluna com deficiência. A professora menciona as dificuldades que se tem no Brasil de praticar uma educação que seja verdadeiramente inclusiva. Nos comentários dos participantes II e III há também menção às individualidades de cada estudante:

**Participante II:** Apesar de ser uma turma, a gente tem que ter esse olhar individual para cada aluno que esteja nela, tentando dar atenção ao que cada um precisa assim, conseguir ter essa sagacidade de enxergar que talvez aquele aluno esteja com dificuldade em um tipo de atividade, mas esteja se dando super bem com outra prática, e esse aqui não, entendeu?! [...] Conseguir olhar a turma com atenção individualizada pra cada integrante. Esse aluno aqui não tá conseguindo entrar no tom, mas se dá super bem com ritmos regulares, é entender as aptidões e limitações de cada um (GF, 18/01/2022).

**Participante III:** Eu percebo que isso depende muito do contexto, das ferramentas e do suporte que você tem no lugar que você trabalha. Turmas de trinta alunos é muito difícil, eu já dei aula assim e eu via que tinham alunos que precisavam de uma atenção diferenciada e crianças nessa condição de salas muito numerosas de trinta, vinte alunos, não funcionava tão bem quanto turminhas com quatro ou cinco alunos (GF, 18/01/2022).

Mais uma vez fica evidenciada a necessidade do olhar individualizado que permita uma percepção de quais são as demandas específicas de cada aluno é relembrada entre os professores. Em sua fala, o Participante II, destaca que independentemente de estar ensinando música à uma turma, ele está interagindo com aptidões e necessidades personificadas que irão se distinguir de aluno para aluno. Portanto, faz-se necessário que o professor adquira esta capacidade de dar atenções individuais a cada um de seus alunos, respeitando suas diferentes

necessidades educacionais, seus contextos e suas subjetividades. A este respeito a Participante III se posiciona que também esta possibilidade do professor de direcionar atenções de maneira individual para cada estudante está diretamente relacionada ao contexto de onde se está lecionando e sob quais condições se dispõe para a realização deste trabalho, que será mais ou menos inclusivo, a depender da quantidade de alunos por turma, por exemplo.

**Participante II:** Eu acredito que nesse ensejo de aulas mais inclusivas as adaptações são sempre algo para o professor do que para as crianças que apresentem alguma necessidade específica. Porque todas as crianças têm, de toda forma, processos de aprendizagem distintos e únicos e cada uma deve, invariavelmente, ser atendida com um olhar que contemple suas subjetividades. Enquanto professor procuro dar a cada aluno a atenção que percebo que ele precisa, quem tem que se adaptar as necessidades que ele apresente sou eu. É preciso estar atento aos sinais que as crianças me apresentam, se apresentam desinteresse, dificuldade demais, talvez seja o momento de flexibilizar o que estava programado para aquela aula e conduzi-la de uma nova forma (GF, 18/01/2022).

Gordon (2000) coloca que todos os alunos podem aprender música se instruídos de maneira correta, e que, para tanto, esta instrução assertiva precisa corresponder às necessidades de aprendizagem individuais de todos os alunos mesmo em aulas em grupo.

**Participante II:** A primeira vez que eu dei aula, a primeira mesmo que eu falei: - Cara eu sou professor de música! Era uma escola classe pública de Taguatinga, naquele projeto educador social, eu tinha me formado no ensino médio e já entrei lá dando aula de violão, tinha pouca diferença de idade com os alunos. Só que ai, assim, no primeiro dia de aula tinham trinta inscritos e tinham só cinco violões e eu tive que me virar, isso, assim, na primeira aula. Então, o que que eu fiz, separei eles em grupos e passava alguma coisa pra um grupo, falava ó - Você faz depois passa isso pra ele, depois você passa pra ele e assim vai! Eles iam se ensinando, essa foi a minha ferramenta. (GF, 18/01/2022).

Nesta fala o participante aborda uma questão importante que é a da capacidade do professor de criar mecanismos para conseguir desenvolver seus conteúdos, mesmo ante cenários desfavoráveis, como o primeiro por ele citado, em que havia uma turma numerosa e poucos instrumentos disponíveis. Essa predisposição, que com o tempo tende a se automatizar nas rotinas dos educadores, é imprescindível para se lidar com os obstáculos que não cessarão de aparecer no decorrer das aulas.

**Participante III:** É possível dar aula pra criança cega! Eu estava estudando, fiz um curso recentemente, esse que rolou agora no final de semana passado. O *UK* que ministrou o curso, é casado com outra professora de música, a *DF*, que é uma super pesquisadora da inclusão e, tal. E aí, eles têm essa preocupação, é falado muito em

inclusão no curso dele. Ele contou que ele deu aula pra crianças cegas e ele geralmente precisa e usa muito das cores pra poder explicar, o método Orff que é muito visual, se utiliza muito das cores. O UK contou que usou o tato pra explicar os parâmetros musicais nas atividades dele. Ao invés de você identificar as coisas pela visão ele passou a utilizar essa técnica de identificação pelo tato, pelo toque em objetos diferentes. E ele também falou muito da abordagem que utiliza para pessoas surdas. Exatamente por ele já fazer muita coisa, muito jogo musical utilizando estímulos visuais. Ele tem muito essa coisa de utilizar objetos que tenham algum tipo de contraste, de movimento, seja formato, peso, cor, pra poder fazer movimentos assim, marcar ritmo, tempo. Agora ele tem usado muito guarda-chuva (PARTICIPANTE III, GF, 18/01/2022).

Em sua fala a Participante III explica sobre as possibilidades de adaptação das atividades para torná-las inclusivas. Nos exemplos por ela citados, são narradas alternativas para se ensinar música para crianças cegas e surdas. Essas adaptações consistem em explorar os outros sentidos, criar uma atmosfera sinestésica para o contato da criança com necessidade específica com a música. Schambeck (2017, p.115) também relata sobre adequações de práticas e materiais que utilizou para o trabalho de musicalização com crianças surdas. Para tanto, considerou processos cognitivos diferenciados, ou seja, atividades musicais “desenvolvidas com ênfase nos processos de ver, ouvir/sentir e tocar, o que remete aos estímulos acústicos, vibratórios, táticos, emocionais e sociais”. Da mesma forma, Silva e Almeida (2018, p. 97) citam as adaptações de conteúdos e da avaliação; adaptação na forma de explicar e desenvolver as atividades musicais e dos materiais utilizados; elaboração de arranjos musicais que levassem em consideração as possibilidades e limitações dos alunos; e, por fim, adaptação dos elementos técnicos dos instrumentos musicais, é o que possibilita que os mesmos sejam executados para crianças de desenvolvimento não típico.

**Participante III:** Explorar algum tipo de contraste, como uma caixa que você abre e fecha, às vezes o próprio corpo, porque o corpo também proporciona isso. Então, a gente vê isso. A atividade com o guarda-chuva lá ficou muito lindo, tinha todo um aparato, um apelo visual que uma pessoa surda, ela vai conseguir compreender que música é aquela, porque um grupo marca o pulso da música, outro grupo faz os oito tempos, os intervalos, é incrível! (PARTICIPANTE III, Q, 05/05/2022).

A Participante III dá mais um exemplo de atividades adaptadas que se utilizam de recursos sinestésicos para o ensino de música para crianças com necessidades específicas. A atividade por ela mencionada consiste em usar um guarda-chuva como contraste, que acompanha o pulso da música em um momento, depois os intervalos, e com os contrastes

visuais do movimento, as crianças surdas conseguiram compreender qual música estava sendo tocada e depois reproduzi-la.

Tal colocação é de fundamental importância para uma prática educacional baseada na MLT, pois esta teoria comprehende que todos os alunos podem aprender música se bem instruídos, e esta boa instrução depende de se corresponder às necessidades de aprendizagem individuais dos alunos, mesmo em aulas em grupo. (GORDON, 2012, Apud CANECA, 2020, p. 5)

A Participante I também menciona um curso de musicalização infantil sobre a educação musical inclusiva que realizava semanalmente, juntamente com outros professores (PARTICIPANTE I, GF, 18/01/2022). Nesse curso, ela aponta que trocam experiências de sala de aula, conteúdos, pesquisas e artigos e levantam as principais questões sobre quais são os maiores desafios para atuar nesse contexto. Mencionou também a atuação conjunta com alguns pais de crianças com necessidades específicas que estão sendo musicalizadas na escola e em aulas de música, uma vez que alguns deles participam conjuntamente deste grupo de estudos. Segundo ela, a participação e acompanhamento dos pais influencia muito no desenvolvimento das crianças.

Segundo o Participante II (GF, 18/01/2022) se existem poucas pessoas pesquisando, estudando, se dedicando à educação inclusiva, por outro lado, existe um pequeno grupo que são muito entusiasmados e contagiados pelo tempo e é isto o que gera a diferença no meio.

**Participante I:** Eu não sei se vocês conhecem que é o Musibraille, eles estão à anos, luz na nossa frente a respeito de musicografia braille, né, então eles foram dar curso em Belém, eu conheci eles num curso na UFPa. Eles desenvolveram um software que eles usam pra você criar as partituras ou então fazer a tradução, transcrição, passar alguma partitura para o braille, pra trabalhar com criança. Ou então você pode criar atividades em braille pra criança que vai através do contato entender o que que tá acontecendo (GF, 18/01/2022).

A Participante I traz ao grupo mais um exemplo de um trabalho de educação musical que é feito pelo o Musibraille<sup>5</sup>, que tem um trabalho de ensino de música, especialmente pensado para pessoas cegas, com a possibilidade de se criar atividades, compor e transportar partituras para o Braille.

---

<sup>5</sup> O Musibraille é um projeto que busca criar condições favoráveis à aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual que sejam equivalentes às dos colegas de visão normal. A técnica de Musicografia Braille é uma das principais ferramentas que permitem essa equivalência. Para saber mais acesse: <http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/oquee.htm>

Os participantes encerram esse bloco de discussões, apontando suas concepções sobre a educação inclusiva dentro da educação musical:

**Participante III:** Eu não só acho relevante como eu acho necessário. Porque é um outro universo. A gente tem muito esse olhar individualizado, mas o nosso olhar individual, a partir do nosso próprio mundo, do nosso ponto de vista, ele tem limitações. Pra mim foi um desafio enorme porque eu não sabia como agir, tinham crianças que eu não entendia o universo delas, elas não sabiam me comunicar o universo delas, como que eu vou trabalhar assim, como é que eu vou saber o que fazer, que tipo de atenção eu tenho que dar. Uma criança que tenha um espectro autista extremamente severo como eu sei que ela tá entendendo o que eu estou falando, quais caminhos seguir, nossa isso é um universo assim muito pouco explorado na educação de uma maneira geral e na educação musical muito também. Então é necessário eu diria (GF, 18/01/2022).

**Participante I:** É muito estudo, a gente tem que correr atrás de pesquisa mesmo que não seja da nossa área, onde tá concentrada a pesquisa é na área médica, a gente tem que recorrer a esse campo de estudos, pra gente conhecer, né, o que acontece no mundinho deles, pra gente se preparar e programar as aulas. É importante que nós educadores estejamos sempre trocando figurinhas sobre isso, fazendo relatos de experiência. Aconteceu isso na minha sala, um aluno com espectro de autismo altíssimo que costumava ficar vagando pela sala e amiúde participava da rodrinha, ele parou no meio da sala e reproduziu o padrão rítmico perfeitamente, ele parou, sentou com os colegas, pegou o tambor e fez o padrão que a gente estava trabalhando. Por mais que ele tivesse andando pela sala, aparentemente sem prestar atenção, sem participar, ele estava prestando total atenção ao que a gente estava fazendo. Ler, conversar, entender o que se passa no mundinho particular deles é muito importante, buscar sempre conhecimento (GF, 18/01/2022).

**Participante III:** É muito importante também sempre debater e trocar figurinha assim como a gente está fazendo hoje, como esses encontros semanais que você tem frequentado. O que eu já percebi em uma das salas de aula em que lecionava e havia a presença de um aluno autista que não socializa com as demais crianças é que aquela criança ficava isolada com a monitora em um canto e davam aula, sem se importar com a presença dela ali. Eu percebia que essa criança era muito deixada de lado, e as crianças só reproduziam essa postura que os outros adultos tinham, eu mesma era muito imatura na época e não tinha ainda muito conhecimento nem ferramentas, não sabia como fazer para incluí-la mais, eu tinha aqueles trinta minutos só de aula semanal, mas eu vejo que eu falhei em muitos momentos por não saber o que fazer ou mesmo onde buscar o apoio (GF, 18/01/2022).

As professoras I e III acreditam que o debate sobre a educação inclusiva dentro do universo da educação musical extrapola sua relevância inicial para configurar-se como uma necessidade, sendo imprescindível que se compartilhe conhecimentos, pesquisas e estudos para compreender maneiras e caminhos a se seguir na direção da educação musical inclusiva, mesmo diante de todas as adversidades. As colocações acima implicam em conferir especial atenção aos tempos, aos espaços e às interações.

**Participante III:** Nunca precisei fazer grandes adaptações para atender as crianças que apresentaram necessidades específicas para as quais dei aula, o que eu acho imprescindível é ter uma auxiliar acompanhando a criança e também de utilizar todos os recursos possíveis, seja de fala, de deixar a criança para transitar à vontade pela sala e depois retornar para a rodinha, trazer instrumentos e materiais coloridos para chamar aquela atenção. Tudo que eu puder identificar que vai trazer aquela criança para sala de aula eu procuro explorar ao máximo (Q, 05/05/2022).

A Participante III relata que não foi preciso em seu trabalho até o momento realizar grandes adaptações para tornas suas aulas de música mais acessíveis, porém ela ressalta um elemento frequentemente trazido nos discursos dos professores participantes do grupo focal: atenção, empenho e o desejo de trazer todas as crianças para as atividades, e para tal utilizando os recursos possíveis, como estímulos sonoros e visuais.

A criança com necessidades educativas especiais, seja considerada pela escola inclusiva e pelos professores que atuam nesse contexto como um ser que produz cultura, e portanto, com direitos a participação, provisão e proteção.

**Participante I:** Uma atividade musical adaptada pensando na inclusão é a da música em Libras, inspirada em um modelo de aula do professor de musicalização infantil *EM*. A atividade consiste em organizar as crianças em duplas e elas devem juntar os dedinhos mínimos com os de seus pares e também os polegares e assim realizar os sinais que eu ensino, que representam uma canção. Todas as crianças podem participar, não apenas as surdas e assim estarão executando uma canção em LIBRAS. Eu vou fazendo com um par também e eles vão me imitando, e é uma prática que pode ser feita com outras canções também (Q, 05/05/2022).

Nesse exemplo de atividade em que há o uso da Linguagem Brasileira de Sinais todos os estudantes tem a oportunidade de conhecer brevemente um pouco sobre o universo da cultura surda através dos sinais dos termos em Libras que correspondem a uma canção.

**Participante II:** Quando dei aula para uma aluna cega o recurso que utilizei foi o de fazer um áudio descrição do instrumento, explicando o local das notas que a partir de então própria aluna ia encontrando os lugares das notas e das posições no braço do violão, foi bem interessante (Q, 05/05/2022).

O Participante II cita como exemplo aulas particulares de música que administrou para uma aluna cega, tendo utilizado o recurso de áudio descrição e de incentivar que a aluna explorasse instrumentos por conta própria e assim fosse se familiarizando e conhecendo, para em seguida executar as atividades, fazendo as posições e reconhecendo as notas.

**Participante III:** Pra mim a MLT é a abordagem mais inclusiva de ensinar música para crianças, se existir alguma outra eu desconheço. Mas uma abordagem que tem como objetivo principal observar o processo individual de cada aluno dentro da audição preparatória, que é o nome que se dá a essa assimilação da música, já é inclusiva, porque entende que cada um vai aprender ao seu modo e apresentará desafios e habilidades diferentes. Esse olhar individual e atento para compreender o local em que cada criança se encontra no seu processo de audição, mesmo dentro do contexto coletivo, é revolucionário, porque a partir disso os próximos passos são pensados também de acordo com essa atenção individual que é dedicada a cada aluno. Dessa forma, todos os alunos são incluídos, aqueles que apresentarem mais ou menos dificuldades, a MLT consiste em entregar apenas os desafios que os alunos demonstram condição naquele momento de seu desenvolvimento musical de abraçar, então a busca é de não entregar nada nem a mais nem a menos que a capacidade expressa de resposta das crianças, o que a participante considera muito inclusivo (Q, 05/05/2022).

A fala da Participante III de acreditar que a Teoria da Aprendizagem Musical como a abordagem inclusiva, se dá por compreender a individualidade dos processos de aprendizagem pessoais de cada criança vai ao encontro com o que afirma Madalozzo (2019) quando ele associa o pensamento de Gordon à orientação global das crianças nas aulas de musicalização, respeitando suas subjetividades e necessidades particulares.

#### **4.1.2 Educação Musical Inclusiva na Perspectiva das Crianças como Agentes**

Maria Teresa de Alencar Brito (2009), apresenta o conceito de “ideias de música na infância”. A autora aponta o espaço educacional como um dos agenciadores dos processos de interação com sons e músicas:

Reconhecer e respeitar a produção musical infantil implica reconhecer que a música também é um sistema aberto e dinâmico e que as crianças elaboram e reelaboram suas ideias de música dinamicamente, em planos que consideram o emergir dos acontecimentos. Ideias que abarcam as representações mentais acerca da questão, o modo como elas lidam com os conceitos envolvidos, a prática e os significados afetivos, inclusive, que são conferidos ao fazer musical. (BRITO, 2009, p. 30)

A produção musical infantil e o seu dinamismo, na elaboração e reelaboração, a partir da criação musical foi possível perceber na fala da Participante I:

**Participante I:** Criança é um ser que cria o tempo todo. No imaginário infantil, no existir dele, é um ser que tudo que ele faz ele tá criando, tá buscando e aprendendo. Então quando a gente fala dos pilares, criar está dentro disso porque é o lúdico da criança, a criança precisa participar, ela precisa também ter um espaço livre pra ser ouvida, se expressar. Faz parte do plano de aula deixar a criança criar, dar espaço pra invenção, pra escolha. Então na parte pedagógica, quando a gente vai fazer o nosso planejamento a parte da criação tem que tá sempre presente, porque a criança gosta, se entusiasma, “Nossa, eu que fiz isso!”. E tem várias maneiras de incentivar, seja contando uma história musical e deixar eles irem criando os cenários, os personagens, improvisando com instrumentos, depois fazer uma plástica daquilo, seja desenhando, fazendo um teatrinho com a parte musical (GF, 18/01/2022).

Para a Participante I a criação tem sempre que estar presente nos planejamentos pedagógicos das aulas de musicalização infantil, pois faz parte dos pilares da aprendizagem infantil o espaço para criação através da ludicidade e expressão artística.

Acerca de jogos musicais, improvisação e espaço para criatividade e expressividade das crianças, Louro (2012) também exemplifica jogos cênicos e espaços para criação dos próprios estudantes como uma ampliação das possibilidades de ensino aprendizagem, através do trabalho de corporeidade e imaginação.

Acompanhando o comportamento musical das crianças durante a infância (nos planos da escuta, da exploração gestual de sons em materiais diversos, da repetição, da criação e do significar a interação com o musical), constatamos a conexão corpo/mente, fazer/pensar, ainda que detectando ênfases em um ou outro aspecto (sensório-motor, simbólico, mental). (BRITO, 2009, p. 30)

Madalozzo (2019, p. 30) estabelece uma conexão entre a ideia da musicalização infantil enquanto um “processo de sensibilização ativa e significativa em que a gestão do professor de música precisa dar espaço para a expressão da ludicidade, criação, livre expressão”, com o ideal de se construir uma autonomia musical pelas crianças. Estimular a intenção e não a atenção, pois “o importante é a atividade e não o ato em si” como afirma Gordon, (2000, p. 44).

Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. (BRASIL, 2009, p. 11)

Em sua fala, a Participante I, faz referência a alguns artifícios que podem ser utilizados afim de incentivar e estimular esta criação que ela acredita já ser intrínseca e natural da criança,

que se engaja e se envolve no seu próprio processo de desenvolvimento educacional através da criação. Ela cita tecnologias de estímulo como a contação de histórias musicais dando espaço para que as próprias crianças participem criando os cenários e personagens, também práticas cênicas com conteúdo musical e utilização de recursos plásticos como desenho, pintura, etc.

**Participante I:** Então dentro dessas práticas as crianças criam os sons, os ritmos, a corporeidade com as coreografias, então sempre dentro de uma programação musical pra criança deve existir o pilar da criação, esse não pode faltar de jeito nenhum! (GF, 18/01/2022).

A professora reafirma sua defesa da necessidade de se dar condições e criar mecanismos para que a criação das crianças durante as aulas de música seja uma prática, pois trata-se de um elemento indispensável dentro dos planos de aula dos professores de música no ensino infantil.

**Participante I:** Uma atividade que eu faço e que é bem possível observar a criação livre deles e autonomia nas atividades é a da percussão corporal. Eu deixo que eles escolham as músicas que querem fazer, as crianças reproduzem os compassos e o ritmo da música batendo palmas, os pés, estalando os dedos e tocando, no ritmo, regiões de seus corpos, simultaneamente a isso, elas fazem um som com a voz. Exemplo: A baleia, a baleia é amiga da sereia, olha o que ela faz, olha o que ela faz, tibum chuá. Nesta atividade as crianças podem escolher qual música executar, bem como a maneira de realizar essa percussão com seus corpos e também o som que farão de acompanhamento (Q, 05/05/2022).

No exemplo de atividade descrita pela Participante I é possível perceber sua posição enquanto mediadora, por propor uma prática musical, com as crianças e também de estimulá-las a eleger seu repertório e a maneira como irão executar a canção com a percussão corporal. Ao mesmo tempo se identifica a agência da criança na possibilidade de poder escolher como se expressar com ritmo, explorando várias possibilidades e o mais importante, são as crianças que escolhem como executa-lo.

Os autores Brito (2007) e Silva e Zille (2015) chamam a atenção de como as crianças reagem à criação de regras e normas das quais não participam, sem a oportunidade de compreender para que foram estabelecidos aquele padrão de conduta e ou propostas. Reforçam, ainda, que envolver, engajar e dinamizar os processos para torna-los mais interessantes para as crianças lhes oferecem chances muito maiores de trazê-las para participar com engajamento das atividades. Diferentemente da existência de uma “hora certa” para criação em obediência à complexidade de um sistema que se fecha em suas próprias regras, as crianças, indiferentes a

isso, seguem improvisando e inventando, lidando com o musical em sintonia com sua consciência

**Participante III:** A criança tem uma profissão, assim como nós, e que dentro dessa profissão que ela tem uma das funções é a de criar, a outra é brincar e a outra é se mover, né, que são três dos cinco pilares da educação musical ativa assim. Então se a gente tira da criança o direito de criar livremente, a gente tira o trabalho dela, a função, o engajamento e acaba engessando e limitando, a educação tradicional ela ainda tem muito disso de querer sentar todo mundo em cadeiras e aprender só o que tá ali delimitado, tornando as crianças seres passivos, né. A gente precisa sair dessa lógica assim, dar a elas o local de protagonistas e ativas. O professor é um organizador dentro da sala de aula, ele tá ali pra organizar, mas quem ali deve protagonizar, quem deve dar ali a essência da aula são as crianças (GF, 18/01/2022).

A Participante III assegura que o papel do professor em sala de aula é o de um mentor, um organizador, sendo a criança o foco, a protagonista de sua própria aprendizagem e para tanto é necessário escutar sua voz, dar espaço para que ela crie, interaja, protagonize, porque de acordo com essa premissa impedir a expressão livre e a criatividade infantil é tirar-lhe o engajamento e a autonomia.

**Participante II:** Isso me fez imaginar uma cena do professor e aluno, imagina aqueles pintinhos de brinquedo de dar corda que eles vão andando, ciscando assim, é como se fosse a criança ela só vai indo no ritmo dela, solta, depois que você dá a corda, mas quando ela tá na parede, tentando entrar na parede, o professor vai lá e só inverte a direção e o caminho dela ela segue fazendo, acho que é esse o papel do professor (GF, 18/01/2022).

Esta contribuição do Participante II está em consonância com a defesa já levantada dos demais participantes da pesquisa, quando saem da lógica do aluno como um agente passivo de seus processos de aprendizagem e do professor como um detentor de um conhecimento a ser passado, de maneira mecânica e engessada. Com a metáfora do “dar corda” e orientar a direção do aluno, o Participante II se coloca no lugar de mediador, e não como alguém que detém a sapiência única e exclusivamente a ser passada a quem está aprendendo. Para ele, a criança precisa ser ativa, ser ouvida e ter um papel de autonomia e segurança na sua educação.

**Participante III:** Eu diria assim, que eu enquanto educadora, nesses três anos atuando com musicalização infantil, completei agora três anos de estrada, é muito recente ainda, e é uma coisa constante, que eu busco constantemente é o de porquê que eu tô aqui, qual que é meu propósito (GF, 18/01/2022).

**Participante II:** Motivação, né (GF, 18/01/2022).

**Participante III:** Motivação e intenção. E pra mim na educação musical o meu dever principal é o de fazer com que as crianças sejam seres de expressão e tenham segurança e confiança no seu expressar, sabe. E aí isso casa com todas essas teorias que a gente estuda, né, o Gordon, o Orff, Dalcroze, todos eles batem muito nessa tecla, de que as crianças têm muito pra entregar, que a gente precisa criar meios pra que elas estejam o tempo todo improvisando, criando, se movendo, dando ideias, enfim. Aí me veio uma coisa assim que, poxa, não tem coisa mais triste que você ver um adulto quando você fala: - Aí, canta aquela música lá, um trechinho, como é que é? E ele já nega, envergonhado, diz que não sabe cantar. Tem aquilo né, antes da criança aprender a falar, ela canta, antes de aprender a andar, ela dança. Esse tanto de trava é colocado na infância na mente da pessoa, que ela não capaz, não é boa, que não pode se expressar. E o nosso papel enquanto professores é o de traçar esse caminho diferente, escutar a voz de todo mundo, dar oportunidade e estimular o desenvolvimento criativo, favorecendo essa segurança, estimulando a confiança da criança em si mesmo dentro da sua capacidade de criar e participar da própria trajetória, da sua educação mesmo (GF, 18/01/2022).

Para Sangiorgio (2006) o método Orff compartilha de vários pressupostos teóricos em comum com a Teoria de Aprendizagem Musical, proposta por Gordon. Segundo o autor, tanto o sistema de Gordon quanto de Orff podem ser integrados com proveito na educação musical elementar, compartilhando as duas abordagens de traços metodológicos que podem conter indicações preciosas sobre procedimentos e conteúdos, apontando o papel do pensamento musical e dos processos de pensamento. As diretrizes da abordagem Orff e que também se vê confirmados pelas pesquisas de Gordon são, essencialmente: - o papel fundamental do movimento na aprendizagem da música; - o princípio da transmissão oral e aprendizagem oral (como ponto de partida para a musicalidade); - a importância atribuída à improvisação e à elaboração autônoma de conteúdos musicais.

A Participante III faz menção a estudiosos da educação musical infantil que pregam agência infantil como caminho único para um desenvolvimento musical na infância. Desenvolvimento esse que trabalhe o que de mais importante o ensino da música pode oferecer às crianças, extrapolando em muito a aprendizagem de algum instrumento ou o desenvolvimento de habilidades no canto, por exemplo, mas que vai pelo seguimento da ludicidade, da construção da intimidade com a música, a desenvoltura para criação, expressão, afetividade. Para tanto, escutar as vozes das crianças é reforçar que elas são valorosas, que é importante que elas estejam envolvidas que se sintam confiantes, potentes e capazes e que a suas contribuições são preciosas, considerando que o objetivo da aula de musicalização na

infância é “a construção da autonomia, do protagonismo musical das crianças –, esta é definição de envolvimento macro [...]” (MADALOZZO, 2019, p. 28).

**Participante II:** Eu percebo nitidamente a autonomia das crianças dentro das aulas de MLT quando eu crio um padrão melódico para ser reproduzido por elas e depois elas mesmas criam seus padrões para que eu e os demais colegas que repitamos. Também dou espaço para que elas tragam canções, tem momentos livres na aula também, para elas dançarem, escolherem as músicas e no estágio mais avançado da audição preparatória a composição faz parte da programação da aula. É incrível ver as crianças criando suas próprias músicas (GF, 18/01/2022).

O Participante II exemplifica um dos momentos em suas aulas em que utiliza a abordagem MLT e através desta abordagem estabelece esse espaço da criança enquanto criadora e protagonista da aula, criando seus próprios padrões melódicos para apresentar para a turma, a escolha do repertório também é interpretada pelo professor como uma possibilidade de estímulo a agência. Para ele, esse seria o momento em sala de aula em que a criança escolhe, cria, executa e os demais lhe acompanham, inclusive o próprio professor.

No tópico das crianças como agentes as observações feitas pelos professores ajudam a lançar um fundamento considerado importante para os processos de desenvolvimento e aprendizagem na musicalização na EI quando são desenvolvidos em uma sala de aula inclusiva. Aliando atividades de improvisações musicais a outros tipos de jogos, como por exemplo,

Louro (2003) correlaciona a autonomia das crianças como um fator promotor da educação inclusiva dentro das aulas de música, quando alega que ao incentivar o improviso musical em jogos coletivos, como um estímulo à tomada de pequenas decisões, é uma ferramenta para o desenvolvimento de autistas, que vão gradativamente compreendendo suas capacidades criativas. Nesses jogos musicais todos os estudantes, inclusive autistas, tem a oportunidade de criar e interagir com a improvisação musical de uma maneira coletiva e desempenhar sua agência dentro das aulas de musicalização.

Nesse sentido, o princípio fundamental da escola inclusiva é de que ela deve acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas. “Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados”. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Sendo assim, no paradigma da inclusão, conforme nos orienta Edler Carvalho (2006) todos se beneficiam quando as escolas e seus professores, profissionais da aprendizagem, promovem respostas às diferenças individuais de estudantes. Nessa perspectiva, para remover obstáculos e tornar um ambiente inclusivo, seria preciso tornar a aprendizagem “interessante e útil”. O professor, para melhor conhecer os interesses de seus alunos precisa, então, “estimular a sua própria escuta criando, diariamente, um tempo de ouvir os alunos reconhecendo, em suas falas, o que lhes serve como motivação, bem como conhecendo a “bagagem que trazem para a escola” (EDLER-CARVALHO, 2006, p. 40).

Em uma escola inclusiva amplia-se o público alvo a ser atendido para além da deficiência identificada, abrangendo, também, crianças com outras necessidades específicas, ou seja, daquelas que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas e adequadas e que, da mesma forma, exigem das escolas, dos educadores e demais responsáveis uma formação mais humanizadora e voltada para ações mais pontuais que atendam as diversidades dos alunos.

#### 4.2 APROXIMAÇÕES ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E PRATICAS INCLUSIVAS

Os professores participantes enxergam algum grau de correlação entre a agência infantil e o estabelecimento de práticas inclusivas em suas salas de aula. Para tanto, era preciso ouvir dos professores se eles já se depararam com situações em que as crianças participaram ativamente do ato de incluir seus pares que possuam necessidades específicas, seja por atitudes espontâneas ou pelo estímulo já preestabelecido nos espaços de aprendizagem de se atentar à inclusão, à subjetividade e às demandas específicas, para que todos interajam e usufruam da melhor forma das atividades musicais propostas.

**Participante I:** Depende, isso depende do grau, da especificidade da criança, de qual a necessidade especial dela. Por exemplo, essa criança que eu citei que corre na sala o tempo todo, que tem uma assistente ali pra acompanhar, que tem um grau de autismo severo, ela um dia sentou e reproduziu um padrão que a gente estava fazendo na sala de aula, tudo bem, mas ela não consegue sentar e chamar a atenção dos amigos sozinha. Então, quer dizer, se fosse um pouquinho menos severo o espectro dela, talvez eu conversando, chamando pra rodinha junto dos outros colegas, talvez funcionaria. Então, por isso que depende do grau, de qual a necessidade específica. Se fosse um aluno com TOD, muito provavelmente eu pedir pra ele fazer algo imediatamente ele se negaria, encararia como desafio (GF, 18/01/2022).

A Participante I salienta em sua fala a condicionalidade da especificidade da criança, que a necessidade específica em muito direciona como serão as relações dos alunos entre si, suas possibilidades de socialização e mesmo suas reais capacidades de participação dentro do grupo com as demais crianças.

Para Edler-Carvalho, a criatividade metodológica do professor que atua em contexto da escola inclusiva, somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer limites ao outro, certamente, contribuirão para “remover os obstáculos que tantos e tantos alunos tem enfrentado no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (2006, p. 41). Assim, como nos aponta a autora, as “necessidades básicas de aprender, às vezes mecanicamente e sem reflexão, precisam ser cotejadas com as necessidades básicas para aprender” (EDLER–CARVALHO, 2006, p. 43). As adaptações dos processos de desenvolvimento e aprendizagem precisam estar menos centradas em conteúdos e mais voltadas para o contexto em que a aprendizagem ocorre, “tanto mais fadada ao sucesso quanto melhor for a qualidade das respostas educativas das escolas”. (EDLER–CARVALHO, 2006, p. 42).

Como nos exemplifica o Participante II:

**Participante II** - Mas muitas vezes você nem precisa pedir, você fazendo, aguçando a curiosidade, atiça ele a querer participar, vão se criando caminhos, existem várias possibilidades (GF, 18/01/2022).

A autora Brito (2007) aponta que em um contexto de educação musical:

O contato com os materiais; a elaboração; o emergir da forma; a presença (e/ou a necessidade) do registro – gráfico ou mecânico; a preocupação com a estabilidade do produto ou a espontaneidade do improvisar; o modo de escutar e significar o acontecimento musical em suas vidas [...] (BRITO, 2007, p. 183).

O Participante II argumenta levantando que o exemplo e postura do professor e demais profissionais da educação em muito influencia a postura dos alunos, a participação das crianças, o atendimento dos comandos em muito dependerá de como o professor mediador se porta perante elas, deixa-las à vontade para manifestarem os exemplos que estão sendo passados.

**Participante II:** Aí vai a importância de ter uma coordenação que tenha esse olhar, né, onde é que aquele aluno vai se encaixar melhor, com quais pessoas (GF, 18/01/2022).

**Participante I:** E segundo a lei tem que estar em sala de aula, não interessa como, mas todo mundo tem que estar na sala de aula. E isso é um questionamento que eu faço sempre no grupo que participo, de que maneira, com qual qualidade para trazer todo mundo e educar musicalmente (GF, 18/01/2022).

O contexto uma vez mais é colocado como uma determinante. Se toda a equipe pedagógica se posiciona de maneira assertiva e comprometida com o estabelecimento da educação inclusiva, se atentando a questões chaves, já expostas em alguns momentos durante o percurso do grupo focal, muito se produzirá com a turma. Essas questões vão desde a quantidade de alunos por turma, a eleição atenta de em qual turma determinado aluno se encaixará melhor e o acompanhamento vigilante e zeloso de como está se realizando o aproveitamento de cada aluno no seu percurso educacional individual e único, levando em conta suas aptidões e necessidades específicas, sejam elas pontuais ou não.

**Participante II:** Às vezes estar na sala de aula pode piorar (GF, 18/01/2022).

**Participante I:** Eu penso que às vezes pode sim. Tem criança que não tem as condições necessárias, é minha guerra porque você vai colocar, matricular, ponto, matricule, mas tem que dar todas as condições pra essa criança ser bem assistida, ser educada musicalmente. Não pode ser feito de qualquer jeito, esse é um ponto a se pensar e discutir e da gente também ter a coragem de comunicar à coordenação quando a gente precisar de mais recurso pra trabalhar, se não fica inviável. Ou a gente diminui a turma, reparte a turma, mesmo que seja só nas aulas de música mesmo, que geralmente em escolas formais as turmas são cheias e tem que incluir todo mundo, né, mas cabe a nós educadores entender que dependendo do caso não vai ser uma educação de qualidade se for feito sem o fundamental (GF, 18/01/2022).

Ainda a respeito das ambiências e dos recursos disponibilizados pelos espaços de ensino de música, os participantes discorrem alegando que em alguns casos como relatado pela Participante I não se pode realizar uma educação musical de qualidade e que a precariedade das condições, ofertadas muitas vezes no ambiente escolar, em muito a prejudica, podendo mesmo configurar-se como um agravante da qualidade educacional e desenvolvimento da criança.

No jogo cooperativo, a aprendizagem ocorre mediante o estímulo do ambiente social. Assim, a troca de experiências e o convívio com as diferenças são elementos centrais da cooperação, da aprendizagem e do processo de inclusão. (SIKORA, et al., 2018, p. 92)

A Participante I sinaliza algumas das possíveis medidas que podem ser sugeridas à equipe pedagógica escolar, entre elas, a redução do tamanho das turmas nas aulas de musicalização. Do contrário a efetividade da educação musical fica comprometida para todos os estudantes.

**Participante II:** Eu concordo muito que depende das condições que são dadas pra gente, mas acho igualmente que depende muito da gente também de ter jogo de cintura. As crianças elas são naturalmente inclusivas, mas tem algumas limitações mesmo, quando chega uma criança com alguma necessidade especial muito severa, muito complicada, as crianças podem não saber muito bem como incluí-la, e aí eu acho que cabe a nós de certa forma darmos exemplo de como fazer isso para as crianças verem como que elas podem fazer. “Ah, vamos chamar o fulano”, estar sempre reforçando, “Ah, o que que vocês acham que fulano pode fazer aqui com a gente?”, “Qual instrumento será que ele vai gostar de tocar?”. A gente enquanto educadores tá sempre tendo que cumprir esse papel de apontar o caminho para as crianças (GF, 18/01/2022).

Para o Participante II a inclusão é algo natural das crianças, mas que, ainda assim, a depender de qual for a necessidade específica apresentada as crianças não saibam como agir espontaneamente e, neste caso, a postura do professor será a sua referência, em que se basearão e tenderão a espelhar e reproduzir.

**Participante II -** Nesse momento que a gente vê que não só as crianças estão aprendendo né, a gente tá o tempo todo aprendendo a como lidar, porque a prática, o dia a dia é um desafio! [no caso da inclusão] Às vezes a prática é totalmente o contrário da teoria. (GF, 18/01/2022).

Quando a Participante II traz ao grupo sobre a visão de estar, enquanto professora, também constantemente aprendendo, ela exprime a ideia do professor como um aprendiz perene do seu trabalho, e de como deve ser tanto a sua postura perante uma turma em sala de aula, quanto como deve desempenhar o papel de orientador que lhe cabe.

**Participante I:** Se você não fala nada, as crianças são todas iguais, elas não percebem as diferenças, não tratam os colegas com preconceito porque nem adquiriram isso ainda (GF, 18/01/2022).

**Participante II:** Eu acredito nisso também, vejo isso, até com adultos mesmo, com crianças maiores (GF, 18/01/2022).

Sob o ponto de vista dos Participantes I e II as crianças ainda não trazem consigo estigmas, e isso faz com que não percebam as diferenças entre si e os colegas. Como afirma

Goffman (1988), o estigma é próprio da perspectiva dos adultos e internalizado de maneira sistemática ao longo da vida. Não ter os preconceitos internalizados faz com que muitas vezes os alunos não percebam as limitações de seus pares.

**Participante I:** Existem crianças que tem certos tipos de transtorno que o pensamento e a inteligência delas são tão além da turma que ela tá inserida que ela não consegue acompanhar porque o desenvolvimento dela é acima do restante da turma e isso acaba desestimulando-a, porque ela tem a inteligência mais avançada que aquela faixa etária. Às vezes você pensa que ela não está gostando da aula, que ela não dá conta de acompanhar, mas não é isso, às vezes é porque ela tá além (GF, 18/01/2022).

O contexto trazido pela Participante I de crianças que possuam ou ainda estejam em estágio de observação para o diagnóstico de altas habilidades/superdotação, a professora coloca que as crianças com essas características, teriam mais dificuldades para acompanhar o restante da turma, pois elas tendem a se sentirem desestimuladas, por já encontrar-se em um momento diferente no seu processo de desenvolvimento. Isso nos traz novamente à questão do olhar individualizado que precisa ser voltado para cada aluno de maneira subjetiva.

**Participante II:** Quando eu falei de você olhar pro aluno e saber é justamente olhar com essa atenção também, com esse cuidado, perceber quando um aluno está mais desenvolvido, já tem internalizado os padrões melódicos, por exemplo, enquanto essa turma inteira ainda tá no processo, então talvez seja interessante trocá-lo de turma pra uma turma que já esteja mais avançada pra conseguir puxar ele (GF, 18/01/2022).

**Participante I:** Na experiência você vai descobrindo o que se encaixa melhor (GF, 18/01/2022).

**Participante II:** Conseguir olhar pra esse aluno com o olhar visando o desenvolvimento dele em primeiro lugar, né. Levando em consideração a idade, comportamento, dificuldade, facilidade, a turma que ele tá, tudo isso acho que influencia, né. É muito difícil explicar isso porque na prática parece fazer muito mais sentido. Você tá na turma e às vezes só de escutar você já realiza esse aluno tá na “imitação I”, esse aqui já tá me outro estágio... (GF, 18/01/2022).

Os participantes debatem dois pontos que caracterizam uma parte importante das discussões de todo o desenvolvimento do grupo focal, a experiência adquirida pelos professores e esta capacidade, trabalhada e aguçada, de olhar cada aluno sob uma perspectiva que lhe considere único e, portanto, lhe permeie condições específicas únicas, para compreendê-lo e melhor situá-lo, auxiliando em seu processo de aprendizagem musical.

Os Participantes I e II expressam compartilhar a crença de que é preciso considerar idade, comportamento, dificuldade, facilidade, a turma em que o aluno com alguma necessidade específica está alocado, pois todos esses fatores influenciam em como este estudante responderá ao seu transcurso educacional da maneira como este está sendo conduzido.

**Participante III:** A gente tem que entender que ser professor nunca é um caminho com ponto final. A gente nunca vai chegar num ponto final como educador em que a gente vai receber os louros e dizer que chegamos até onde desejávamos, de pensar que já sabemos tudo. O professor, ele precisa estar em constante busca, se reciclando e a educação inclusiva mesmo é um campo a ser explorado. As necessidades vão surgindo, a sociedade vai mudando e vão surgindo sempre novos desafios e a educação inclusiva é um deles. A gente tem muito o que aprender ainda (GF, 18/01/2022).

A Participante III acrescenta ser preciso que se tenha presente que a atuação de um educador é um caminho de aprendizagens.

**Participante II:** Eu acho que foi trabalhando com educação musical pra crianças o momento em que eu mais aprendi na minha profissão e que mais me modificou como ser humano. Aprender e trabalhar musicalização me ensinou demais, me fez enxergar o mundo de outra forma e enxergar a música também de outra maneira (GF, 18/01/2022).

O Participante II revela o trabalho com a educação musical para as crianças foi muito significativo para sua carreira, configurando-se em ensinamentos, indagações e aprendizados que lhe modificaram quanto profissional da educação musical e também como ser humano. A própria realidade e as circunstâncias estão em constante mudança e cabe ao professor também corresponder a este meio e buscar “causar a diferença”. A melhoria no seu trabalho de forma consistente virá, estando aberto as adaptações que se fizerem necessárias, enfrentando os desafios, acessando o conhecimento adquirido, estruturado e reestruturado, inclusive no que diz respeito à educação inclusiva.

#### 4.3 PLANEJAMENTO DA AULA DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL DE GORDON

Neste subcapítulo é abordada a organização das rotinas de aula e os principais critérios utilizados no momento da elaboração os planejamentos serão abordados.

**Participante I:** Bom, este planejamento é feito a partir da faixa etária das crianças, ele é feito desta forma devido a cognição da criança que corresponde à sua idade, que vai dizer quais são as atividades que vamos utilizar para aquela faixa etária. Este planejamento também depende de em qual ambiente estamos trabalhando, se é na rede pública, se é nada rede particular, cada lugar tem a sua maneira de fazer esse planejamento, esse plano de aula, então varia muito, né, o que não muda é o que nós fazemos para aquela faixa etária [...]. (GF, 18/01/2022).

A Participante I julga como fatores fundamentais para estruturação de planos de aula critérios como a faixa etária dos alunos. A idade no desenvolvimento psicológico cognitivo das crianças resulta ser um critério extremamente relevante, dado a sua alta mutabilidade e etapas temporais extremamente breves e rápidas, uma vez que para uma criança, um ano significa muito tempo em termos de habilidades e percepções adquiridas. De acordo com a teoria do desenvolvimento musical da criança, assim foi definido por Gordon:

[...] idade cronológica é a que indica o calendário em referência a data de nascimento, porém a idade musical é determinada pelo amadurecimento musical que mostra um indivíduo em termos de capacidade de ajuste tonal e rítmico, do uso da voz, da coordenação do corpo e do sentido objetivo da música que escuta e emite. (GORDON, 2015, p. 51)

Em seus estudos sobre a inclusão escolar baseados nas contribuições de Piaget, Sikora et al. (2018) argumentam que a aquisição do conhecimento se dá em razão das ações e interações que o sujeito estabelece com o espaço em que está inserido, quem e quais contextos e condições o compõe, sendo diretamente influenciado sobre o meio em que se encontra.

Também a ambiência foi mencionada pela Participante I, uma vez que para ela, o lugar em que as aulas estão sendo ministradas faz toda a diferença para o como se deve pensar a estrutura dos conteúdos didáticos, que podem variar se a instituição pertence a rede particular ou pública. Esse tipo de discurso é típico do contexto brasileiro, em que a divergência entre as esferas pública e particular representa um assunto muito discutido e debatido a nível de políticas sociais.

Segundo Piaget (apud SIKORA et al., 2018, p.99), os princípios de liberdade, respeito aos interesses, cooperação e autonomia são pilares que alicerçam o ideal pedagógico inovador e, portanto, deveriam fundamentar o planejamento do professor. Como afirmam os participantes da pesquisa:

**Participante I:** Partindo do pressuposto que a criança brinca, joga, se move, né (GF, 18/01/2022).

**Participante II:** Exatamente (GF, 18/01/2022).

**Participante I:** Todos os pilares que a criança tem, que ela necessita que são o **escutar, o fazer, o criar, o jogar e o mover-se**, então isso é super importante dentro de um planejamento (GF, 18/01/2022-grifo meu-).

Da mesma forma, a ludicidade é explicitada pelos participantes como indispensável para a aprendizagem musical infantil e deve estar intrínseca no momento da elaboração dos planos de aula. Foram citadas as ações de execução, criação, escuta, movimento e o jogo como elementos que precisam estar incluídos em suas práticas cotidianas de ensino de música na EI. Na Teoria da Aprendizagem Musical proposta por Gordon (2000) os parâmetros basais, movimento, peso, fluidez, canto, também são pensados de forma a relacionar-se com o lúdico dentro das atividades.

O ato lúdico representaria um primeiro nível de construção de conhecimento, o nível do pensamento intuitivo (ou raciocínio narrativo); o prazer e a motivação originados dessa exploração iniciariam o processo de construção de conhecimento que deve seguir um caminho mais sistematizado, para que se possa adquirir conceitos significativos (pensamento analítico ou raciocínio lógico-científico) (TORMIN, 2014, p.60).

Sikora et. al. (2018) reiteram que os jogos educativos que trabalham a cooperação e a interação entre os estudantes devem ser utilizados para professores de todas as áreas do conhecimento e sempre respeitando as especificidades de cada estudante.

A educação musical foca seus princípios no desenvolvimento de habilidades cognitivas a partir de atividades sensório-motoras, baseadas nos parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade, timbre e massa sonora). Esses parâmetros, expandidos, levam à uma consciência musical ampla, atingindo os conceitos de melodia, ritmo, harmonia e análise musical, formando assim, uma linguagem musical complexa. Dentro da musicalização, essas questões são trabalhadas através do corpo, com atividades lúdicas específicas, que associam gestos e movimentos a conceitos musicais mais abstratos, criando um link entre corpo, linguagem e abstração (SIKORA et. al., 2018 p. 4)

Sens (2014) em investigação a respeito da abordagem proposta por Gordon (2000) quanto ao ensino de música na primeira infância, julga ser relevante o papel da aptidão musical na aprendizagem na música, que é inata, mas condicionada pelo ambiente que permeia a criança que está sendo musicalizada. Portanto, este ambiente deve ser por si só rico em referências musicais, estímulos e uma vivência real com a música.

**Participante I:** [...] porque cada ser é diferente um do outro, cada ser aprende uma maneira diferente do outro, então você conhecendo o seu aluno individualmente ele vai se desenvolver muito mais rápido (GF, 18/01/2022).

**Participante II:** Sim, com certeza, é até difícil pra mim sistematizar esse planejamento porque é muito do que eu percebo ali na hora [...] esse jogo do que a gente vai fazendo, então ainda é um pouco difícil pra mim sistematizar o que eu já faço na prática (GF, 18/01/2022).

Assim, volta-se ao debate da questão do olhar individualizado para os alunos no momento de se lecionar, uma vez que mesmo que se faça o planejamento para uma turma com vários alunos, o atendimento e atenção que se precisa depositar em cada um deve ser feito de maneira distinta, uma vez que todas as pessoas possuem mecanismos de aprendizagens diferentes. Como nos afirma Gordon (2012, apud CANECA, 2020, p.5) a aprendizagem de musical de uma criança está fortemente relacionada à compreensão, por parte do professor de música, das necessidades individuais de cada um de seus estudantes, enquanto o ensino, por sua vez, é uma questão de adaptação dos estudantes para com os métodos de ensino do professor.

O planejamento, o conhecimento e a orientação de como fazer, propiciam a eficácia. Juntos, a interação e o aprendizado potencializam o desenvolvimento musical (TORMIN, 2014, p. 218).

Um ponto importante e abordado pelos professores é a questão da flexibilidade no planejamento, uma vez que o momento presente, em que se está ministrando uma aula, pode exigir do educador musical uma postura diferente, a troca ou adaptação de alguma prática musical que já estivesse prevista, inclusive a disposição maior ou menor de tempo para realizá-la, a depender da resposta da turma, considerando o grupo ou de cada aluno individualmente.

A mediação feita pelos professores não pode estar engessada de maneira restritiva aos planejamentos, porque majoritariamente ela se dará por “conceitos espontâneos e cotidianos, visando o melhor aproveitamento das crianças” (TORMIN, 2014, p. 32). Este é um ponto importante do trabalho, pois nem todo aprendizado gera possibilidades de desenvolvimento, caso este não seja organizado e estruturado, com estratégias que estimulem o desenvolvimento.

[...] na maioria das vezes, estes modelos de aulas de musicalização ou adaptações a eles não contemplam uma teoria de aprendizagem musical, possivelmente por estarem mais direcionados a uma interação musical e por não apresentarem uma proposta de ensino musical [...] portanto, estão mais voltados às questões de afetividade, de sociabilidade, de bem estar familiar e também com abordagens terapêuticas, ou seja, aos benefícios que a música pode trazer para a criança. (TORMIN, 2014, p. 108)

Os participantes, identificam a questão do preparo prévio, da prática continuada e da busca por conhecimento e formação, bem como a atenção minuciosa para as aptidões e limitações de cada aluno, como fatores que precisam ser levados em conta no momento de se ministrar uma aula de música, o que muitas vezes extrapola o previsto em seus planejamentos de aula. O tempo e a prática são sempre frisados por eles como pontos importantes.

[...] uma mudança de paradigma que muda a preocupação pedagógica do como se deve ensinar Música para centrar no como se deve aprender Música. De fato, o ponto de partida de Gordon não é o de como se deve ensinar as crianças, mas antes o de perceber como é que elas aprendem. (GORDON, 2015, p. 38)

Conforme os estudos de Mariano (2015) o trabalho de Gordon consistiu, sobretudo, em analisar caminhos que contribuem com o aprendizado musical de crianças, com destaque para a primeira infância, pressupondo a aptidão musical como inerente do ser humano, podendo ser aprendida por todos. A aptidão musical é o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais, formais e informais (GORDON, 2000, p. 9).

**Participante III:** Uma aula típica de MLT faz uso mínimo da linguagem verbal, quando para a primeira infância, até os três anos, a linguagem deve ser o menos verbal possível, após essa idade ela será introduzida em alguns momentos, mas valorizando a linguagem não verbal e a expressividade através do corpo, olhar, movimento, para indicar comandos e conduzir a aula. A linguagem principal é sempre a música. Em uma aula de MLT praticamente não se faz uso de instrumentos, apenas no momento de acolhimento, despedida e relaxamento, a voz é explorada como instrumento principal através do canto, na audição preparatória. São trabalhados melodia e ritmo, para depois trabalhar a harmonia, em estágios finais da audição preparatória (GF, 18/01/2022).

A Participante III descreve elementos que julga fundamentais para a construção de um plano de aula voltado para a abordagem MLT para a primeira infância, que é comunicação através de linguagem não verbal, exploração da voz cantada enquanto recurso de comunicação e uso de instrumentos musicais em momentos específicos do desenvolvimento das aulas.

Na interação musical, o foco principal não é o desenvolvimento de competências e aprendizagem musical, ou seja, o domínio de uma linguagem que se aprende no início da vida e que no futuro o indivíduo possa utilizá-la com domínio, compreensão e forma de comunicação e expressão humana, assim como a linguagem materna. (GORDON, 2015, p. 51)

A teoria proposta por Gordon tem como ponto focal protagonista a interação musical da criança, que se comprehende anterior e mais importante que o próprio desenvolvimento de competências musicais, o autor entende que a internalização da música na formação de uma criança é o ponto chave da educação musical na primeira infância. Para o autor a criança é posta em contato com a música, ela ouve e coleciona os sons, quanto mais o ambiente for rico em tonalidades, harmonias e métricas mais o proveito que irá retirar posteriormente (GORDON, 2015, p. 49).

De acordo com a pesquisa de Tormin (2014) Gordon sugere estratégias para professores e pais, como intervenção pedagógica, da aprendizagem musical na primeira infância, propondo sequências de aprendizagem, baseadas na maneira como a criança aprende música, de acordo com sua faixa etária, estágio de desenvolvimento e estágio de desenvolvimento musical propriamente dito. Essas intervenções, conforme o que diz Gordon (2000), podem ser feitas com a participação de professores de musicalização infantil, cuidadores e familiares das crianças.

**Participante III:** A aula é construída entregando o todo- parte- todo, que consiste na execução de uma música, depois uma parte dela que se elege para destacar, por exemplo, se for uma música na tonalidade maior, ao seu final serão destacadas as características de uma música maior, que é a terça maior, a sétima maior, as características principais e intervalos característicos daquele modo. Música, parte, música (Q, 05/05/2022).

A Participante III exemplifica a construção de uma aula seguindo uma das estratégias propostas por Gordon que é a de trabalhar as canções que são executadas em sala de aula a partir de divisões de “todo- parte- todo”, destacando as características principais daquela canção, afim de que ao longo de seu desenvolvimento no processo de audição preparatória ela consiga autonomamente identificar a métrica e o padrão de uma canção quando executada. Nas próprias palavras de Gordon “primeiro o aluno deveria aprender a se comunicar musicalmente para só depois aprender a ler e escrever música” (GORDON, 2015, p. 48). Em outras palavras:

Isto quer dizer que, de forma semelhante a que o ser humano é aculturado dentro de um determinado idioma desde o momento do nascimento e naturalmente aprende a se comunicar no contexto cultural em que está inserido para só depois aprender a ler e escrever, o mesmo deveria acontecer com a música. (GORDON, 2015, p. 48)

Nesta linha de pensamento, a música pertence a todos e estes devem ter acesso a ela, no sentido de apreendê-la, enquanto uma possibilidade de comunicação e expressão (MARIANO, 2015, p. 60).

**Participante II:** Voltando a questão anterior eu acho assim que a música é tão inclusiva que consegue incluir a todo mundo, e que a gente só precisa do nosso corpo pra fazer música, né, então tem aula que você vai precisar de um tambor, de um violão, de instrumentos pra conseguir fazer ali, tem aula que você vai ter que só cantar. Numa escola que eu trabalhava a gente escutava essa frase, não sei se vocês lembram dos cursos de MLT, uma aula bem dada de música é a aula que você consegue dar sem nenhum instrumento (GF, 18/01/2022).

Nesta fala o professor se refere a abordagem de ensino musical presente na Music Learning Theory (MLT), voltada ao desenvolvimento musical na primeira infância. Reforça o entendimento que aprender música extrapola a aprendizagem de algum instrumento, sendo portanto, dispensável a presença de instrumentos neste tipo de aulas de musicalização, sendo o corpo, a voz, o movimento os elementos primordiais. Também Brito (2007) afirma o mesmo quando coloca que o processo de musicalização de crianças extrapola em muito o uso de algum instrumento, porque a formação de musicistas e compositores se dá por outros espaços e planos.

**Participante III:** Um exemplo de plano de aula para o ensino infantil através do MLT, são escolhidas cinco músicas, que apresentem contrastes entre si em seus modos, então poderia se começar por uma música maior binária, na sequência uma música menor ternária, depois uma música irregular mixolídia, na sequência uma música doble dórica e encerra com uma música que tenha um ditado irregular par. É utilizado o movimento fluido, sem material na primeira atividade, trabalhando o todo parte todo em cada música; em algumas músicas podem ser introduzidos materiais como lencinhos, ovinhos musicais, tambores hand drum, parachute, fantoches. É interessante intercalar os momentos em que haverá a introdução de algum material e quando não haverá, e também como serão utilizados esses materiais, por exemplo, em algum momento todos podem manusear um, em outros o uso será feito de forma coletiva. Também a alternância deve estar presente em como movimentar o corpo em acompanhamento da música, em algumas delas pode-se fazer sentado, em outras em pé, em outras dando as mãos (Q, 05/05/2022).

A Participante III descreve como prepara uma aula de musicalização infantil para a primeira infância, seguindo os princípios da abordagem da Teoria de Aprendizagem Musical. Para tanto cita alguns dos recursos que utiliza, como o fato de intercalar os momentos da presença ou ausência de instrumentos musicais e/ou demais materiais entre as músicas do plano de aula, também alternância no movimento, nos padrões tonais e métricas das músicas.

Quando os estudantes tentam aprender música através de imitação e da memorização, dependem de outras pessoas para os orientarem e, assim, na melhor das hipóteses, a música terá quando muito um significado extrínseco; nunca aprenderão seja o que for sobre música. Quando, pelo contrário, aprendem através da audição, desenvolvem a competência e a autoconfiança necessárias para aprender a sintaxe da música, e a música adquire significado intrínseco, porque eles estão a aprender a própria música. (GORDON, 2000, p. 34)

Oliveira (2021) aponta que o movimento merece destaque na aprendizagem da música, sob uma perspectiva de Gordon. Para ele o movimento é crucial para o desenvolvimento rítmico da criança em musicalização, através da “experienciação das sensações de peso, fluidez e espaço, que lhe permite vivenciar o tempo musical”. Nas palavras de Gordon (2000) a livre movimentação das crianças lhes dará a capacidade de pulsarem micro e macro tempos, com relação às sensações de peso e fluidez ambos aspectos se dão naturalmente para as crianças, sobretudo as pequenas, porque estão concentradas em sua locomoção, enquanto aprendem a engatinhar, andar, pular, rebolar e explorar o ambiente a sua volta com sua própria movimentação.

**Participante III:** O movimento é sempre muito explorado, inicialmente para expressar peso e fluidez, depois trabalhando o espaço e movimentos conjuntos e individuais, movimentos estacionários e movimentos locomotores (GF, 18/01/2022).

A Participante III cita o movimento como elemento fundamental a ser trabalhado nas aulas de MLT para a introdução de parâmetros como peso e fluidez, espaço, movimentos estacionários e locomotores.

**Participante II:** Uma dificuldade que eu tinha quando trabalhei em creche, por exemplo, e escolas que não conhecem essa abordagem, foi de convencê-los de que a gente não precisa ficar tocando pandeiro ou sei lá (GF, 18/01/2022).

**Participante I:** É, a MLT de Gordon é uma novidade no Brasil, a *N. L.* tem trazido isso forte pra cá, então o desconhecido às vezes ele causa um [...] (GF, 18/01/2022).

**Participante III:** Estranhamento, né! (GF, 18/01/2022).

**Participante I:** Estranhamento, isso! Então é aos poucos que a gente vai conquistando isso. Eu tinha uma turminha de berçário que eram crianças com menos de um ano, a partir de meses, né, até um ano, e era só isso, só MLT, estourando, porque ali era atenção mínima e atividade por atividade não tem um ponto, mas a MLT funcionava, porque de fato você nem consegue fazer outra coisa com eles (GF, 18/01/2022).

**Participante II:** É, a gente fica muito limitado pelo ambiente que a gente tá, o ambiente, os pais (GF, 18/01/2022).

As barreiras e dificuldades, ou até mesmo cobranças por resultados para se realizar o trabalho de musicalização de crianças apontadas pelos professores e a falta de apoio de algumas escolas também é abordado por Teca Alencar de Brito (2007) que em suas pesquisas baseadas em sua própria experiência como professora de musicalização infantil alerta para a necessidade de superação de “preconceitos” sobre o ensino de música. Brito sugere uma revisão e transformação dos sistemas de educação musical que se revelam bastante engessados, calcados na reprodução e desconsiderando a criatividade e o desenvolvimento infantil global.

Os participantes discutem entre si sobre as resistências que enfrentam com a utilização de um método de aprendizagem musical pouco conhecido no Brasil, exatamente por ser uma maneira de se ensinar música que é totalmente voltada para o desenvolvimento cognitivo infantil, com foco na primeira infância e, portanto, se utiliza de estratégias e mecanismos mais condizentes com aquela faixa etária e etapa de desenvolvimento de crianças pequenas.

É importante que os pais e o professor sejam pacientes e não esperem nada de imediato por parte da criança que atravessa a aculturação musical. Da mesma forma que uma criança precisa de tempo para absorver a linguagem falada à sua volta antes de aprender a falar, também necessita de tempo para absorver o seu ambiente musical antes de aprender a cantar, a entoar ou a movimentar-se de forma musical. (GORDON, 2000, p. 45)

Caneca (2020) informa que não obstante o trabalho elaborado por Gordon em seus estudos de musicalização para primeira infância esteja em crescente difusão nos Estados Unidos, ainda recebe pouca atenção no Brasil. Isso se explica por ser ainda relativamente recente, não mais que quatro décadas, a organização das publicações referentes à abordagem MLT, se comparadas as obras de outros educadores musicais. O autor ainda coloca que a ausência de algumas obras traduzidas para o português brasileiro, sendo disponíveis para algumas delas apenas as versões lusitanas já esgotadas mesmo em Portugal, assim como a complexidade propriamente dita da MLT, que é minuciosa e intricada contribui ainda mais para a difusão limitada da teoria de Gordon.

**Participante II:** Às vezes se quer fazer alguma coisa que eles não entendem e justamente por não conhecer mesmo a abordagem (GF, 18/01/2022).

**Participante III:** É muito comum eles questionarem os nossos métodos, nossas abordagens, principalmente quando não envolve o ensino de um instrumento, e às vezes você quase não utiliza instrumento na aula mesmo. Pra muita gente, pros diretores e coordenadores de escola, pra maioria que não está dentro dessa área, não sabe o que é musicalização infantil, aula de música no pensamento deles é intrínseca a instrumentos musicais (GF, 18/01/2022).

**Participante I:** Sem falar que em primeiro lugar a música é uma linguagem e nossa própria voz é um instrumento (GF, 18/01/2022).

A discussão quanto as dificuldades de se aplicar técnicas, abordagens e artifícios específicos e pouco conhecidos pelo público leigo é um debate recorrente entre os participantes do grupo, o que ilustra um obstáculo do ensino de musicalização infantil como um todo, como pouco é falado, difundido a respeito de como é possível introduzir crianças pequenas ao universo da música, toda aplicação que não seja usual, tende a causar um estranhamento. A MLT, por ter como fundamento um processo natural de aprendizagem da criança, pode sofrer esse estranhamento por parte das equipes gestoras, porque nesse ambiente de educação infantil muitas vezes, a música deveria apresentar resultados, exatamente o que não está concebido na proposta de Gordon.

A orientação informal estruturada e não estruturada baseiam-se e operam em consequência das atividades sequenciais e respostas naturais da criança. Há que as seguir e as alimentar, em contraste, a educação formal requer, além de um planejamento específico daquilo que vai ser ensinado pelos pais ou professores, que o ensino seja organizado em blocos de tempo, esperando das crianças uma cooperação evidente e tipos específicos de respostas (GORDON, 2015, p. 8).

No cenário da EI em escolas particulares do Distrito Federal, cidade onde trabalham os participantes da pesquisa, formações continuadas sobre a Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon são usuais, seja por se constituir como um polo de estudos sobre a temática no Brasil, ou pela propagação entre os próprios professores que se sentem acolhidos e preparados para aplicar a metodologia junto as suas classes de aula. Contudo, a problemática para muitos continua sendo em como são ministradas as aulas de introdução musical, quais são os fundamentos do professor dentro de uma sala de aula.

Caneca (2020) ressalta que ainda que desconhecida em relação comparativa à outras abordagens de ensino musical, o interesse pela obra de Gordon cresceu na última década, resultando no surgimento de escolas de música especializadas em MLT e na realização de trabalhos e pesquisas acadêmicas referenciando a temática.

A MLT, portanto, fornece pilares para a reestruturação de formas de ensino ainda vigentes, que tentam trazer a compreensão teórica antes da aprendizagem prática, uma vez que Gordon (2012) ressalta a importância de ouvir, cantar, se mover, criar e improvisar antes de ler, escrever e teorizar, tendo o aluno como protagonista do seu próprio desenvolvimento de habilidades musicais (CANECA, 2020, p. 12).

Então, neste sentido, há uma dificuldade no trabalho com musicalização infantil, principalmente porque dele pouco se sabe, a educação musical enquanto disciplina obrigatória nas escolas ainda é algo bastante recente, e dentro de instituições de ensino particulares ela comprehende um pré-requisito do ponto de vista da concorrência. Ou seja, as escolas particulares e creches que não oferecem a musicalização infantil estão em desvantagem em relação àquelas que oferecem. Por outro lado, aquelas que oferecem, exigem sempre um resultado musical para justificar a sua presença na escola.

Portanto, bastante recorrente, seguindo os depoimentos dos professores, há uma grande lacuna entre as expectativas e a realidade. Diretores, coordenadores e pais, em sua grande maioria não familiarizados com a educação musical de maneira geral, esperam que as crianças pequenas manuseiem instrumentos e até sejam capazes de tocá-los, aprendam canções populares tradicionais, e segundo a abordagem MLT, sem tirar a importância de que a criança conheça instrumentos musicais e tenha algum contato com ele e integralize sua cultura regional, folclórica através de canções geracionais, para se aprender verdadeiramente a música, “audiar”, segundo a definição de aprendizagem musical proposta por Gordon, um trabalho mais específico e direcionado precisa ser feito, o que raramente é compreendido nos meios escolares.

Conforme estabelece Gordon (2015) esperar que crianças pequenas aprendam a cantar uma canção, antes de que sejam primeiros capazes de repetir padrões tonais ou rítmicos, é semelhante a esperar que recitem poemas antes de conseguirem formular palavras e frases simples.

A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, de forma ou de outra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido. (GORDON, 2000, p. 6)

Ainda sobre a abordagem direcionada à educação musical para bebês utilizando a metodologia de Gordon, cuja o principal instrumento é a própria voz e a condução feita pelo professor de musicalização, os participantes do grupo focal discutem o seguinte:

**Participante I:** Sem falar que em primeiro lugar a música é uma linguagem e nossa própria voz é um instrumento (GF, 18/01/2022).

**Participante III:** Exatamente, exatamente (GF, 18/01/2022).

**Participante II:** O nosso corpo, né, porque não necessariamente a voz (GF, 18/01/2022).

**Participante I:** O nosso corpo, mas primeiro vem a voz porque as crianças balbuciam, fazem movimentos e imitem sons, esse balbucio delas do "pam, pam, pam'", "bam, bam, bam", então tem a ver com a voz (GF, 18/01/2022).

**Participante III:** É um instrumento completo, né, e é um instrumento muito democrático porque todo mundo tem (GF, 18/01/2022).

Os Participantes quando enfatizam o corpo como instrumento para a aprendizagem musical, pela reprodução e o movimento, ora livre, ora seguindo os padrões musicais presentes nas atividades musicais propostas pelos professores, concordam com a abordagem MLT proposta por Gordon, para ele o ensino da música na infância se dá inicialmente pelo canto, balbucio, movimento e acompanhamento. A melhor maneira de ajudar as crianças pequenas a descobrir sua voz cantada é cantando para elas (GORDON, 2000, p. 85).

**Participante III:** Um plano de aula utilizando a abordagem MLT precisa ter uma variedade musical muito grande, que se faz necessário oferecer às crianças um "cardápio musical" variado, com pelo menos três ou quatro músicas com tonalidades e métricas diferentes, para que as crianças aprendam também através do contraste. Aprender o que também percebendo o que não é (Q, 05/05/2022).

A Participante traz outra característica importante da abordagem MLT que é trazer para o planejamento diversidade de padrões tonais e métricas, que além de enriquecer este contato das crianças pequenas com músicas em variedades tonais, também o contraste é oferecido como um recurso de percepção musical.

O vocabulário de audição tonal e rítmica e o vocabulário de canto e entoação tornam-se interdependentes à medida que as crianças aprendem música. O desenvolvimento de um tipo de vocabulário na ausência de outro é uma opção inaceitável; se as crianças pequenas não forem estimuladas a movimentarem-se flexível e continuamente dum forma livre e fluida, não aprenderão a entoar padrões rítmicos com flexibilidade e fraseado, e poderão até nunca vir a desenvolver qualquer vocabulário de entoação. Talvez porque o corpo conheça antes que o cérebro entenda, as crianças, em idade muito precoce, começam a reagir naturalmente ao ritmo com movimentos flexíveis e fluindo contínua e livremente. (GORDON, 2000, p. 11)

Caneca (2021) explica que Gordon prima pelo movimento e pela expressão corporal das crianças nas aulas de musicalização como uma experimentação sinestésica da música em si mesmas, através da consciência corporal e rítmica que se constrói no fluxo das aulas. O relaxamento e a flexibilidade são indispensáveis para que o corpo esteja preparado para participar das aulas de Música (CANECA, 2021, p. 50).

[...] é então que as crianças aprendem de fato, a um nível consciente, a coordenar com alguma precisão o seu canto de padrões tonais com o seu próprio movimento muscular e a sua entoação de padrões rítmicos com a sua respiração, como forma de coordenar a respiração com o peso e o fluxo dos seus movimentos musculares, quando executam padrões tonais e padrões rítmicos. (GORDON, 2000, p. 48)

Os professores participantes ressaltam a utilização da voz como um instrumento fundamental quando as crianças se encontram em estágio não verbal. Para a Participante I (GF, 2022), além da voz ainda há o recurso do corpo como reproduutor de sons e padrões rítmicos, através da dança, palma, estalos, marcação de pés acompanhando a melodia.

Nesse capítulo de análise, a partir das falas dos três professores e professoras participantes da pesquisa em triangulação com os dados da revisão de literatura e o referencial teórico buscou-se trazer as concepções inerentes ao papel e importância da musicalização infantil na promoção da inclusão, entrecruzando a educação musical inclusiva na perspectiva das crianças como agentes e, por fim, como esses professores planejam suas aulas e os fundamentos da MLT que norteiam os processos de aprendizagem das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou investigar o potencial da educação musical especial na EI, na promoção e construção do ensino inclusivo, a partir da perspectiva de professores de música do ensino infantil, tendo por base a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. O papel de professores de musicalização no processo de construção de um ambiente escolar que priorize a agência das crianças como produtoras da inclusão foi abordado nessa pesquisa a partir da premissa do respeito às diferenças e de um olhar individualizado para o aluno que está sendo musicalizado, ainda que no contexto de turmas formadas por um número maior de crianças.

As concepções de professores de musicalização infantil foi o ponto de partida para a estruturação do texto, apresentou os pontos de vista sobre as condições necessárias para a realização do trabalho, desafios, referências, fundamentos teóricos e experiências com a educação musical infantil inclusiva.

A revisão sistemática da literatura reuniu discussões, pesquisas e trabalhos que contribuíram com três pontos norteadores da dissertação, ou seja: musicalização infantil, educação musical inclusiva e agência infantil. A partir do levantamento bibliográfico sobre o tema ficou evidente a necessidade de pesquisas e trabalhos acadêmicos dedicados a compreender a educação musical especial, principalmente a educação musical inclusiva na EI. Como aponta a literatura consultada, os primeiros engajamentos para se estabelecer uma educação inclusiva começam justamente na infância.

Para identificar as concepções e as práticas realizadas pelos professores de musicalização infantil foi aplicado um grupo focal que contou com três professores de educação musical, que trabalham no contexto da educação musical inclusiva, em consonância com o referencial teórico da Teoria de Aprendizagem Musical. Foi também aplicado um questionário estruturado e direcionado aos professores participantes do Grupo Focal para tentar aclarar questões abordadas durante a realização grupo.

Os planejamentos pedagógicos dos professores, práticas de adaptação para implementar a inclusão dentro das aulas de musicalização infantil, exemplos de atividades em que se percebe a agência das crianças em seus processos de aprendizagem musical e o embasamento estrutural de como se dá uma aula de música com a utilização dos fundamentos da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon foram analisadas. Do mesmo modo, procuramos

trazer em evidência as dificuldades observadas pelos professores para o desenvolvimento de seu trabalho, correlacionadas às condições dos ambientes escolares que conheceram, a instrumentalização sistêmica necessária que envolvem as políticas públicas existentes e, as ferramentas para sua consolidação, orientação dentro dos cursos de formação e formação continuada em música e por fim, a disponibilidade e acessibilidade das pesquisas direcionadas a elaborar o tema. Também suas crenças pessoais baseadas no trabalho que desenvolvem a respeito da importância da educação musical na infância foram trazidas e analisadas.

Foi a partir das análises que se concluiu que os participantes relataram a importância da educação musical no contexto inclusivo. O ensino da música, por outro lado, revelou-se, conforme o objeto desta pesquisa, como uma ferramenta que contribui com práticas inclusivas, uma vez que a educação infantil baseia-se em oportunizar práticas de interação social, expressão, criatividade, alicerçadas no afeto, respeito as diferenças, flexibilidade para adequação das propostas de maneira a englobar e acolher a todos.

Conclui-se, também, serem necessários mais estudos voltados à educação musical especial no contexto da educação infantil, pois a literatura e as informações coletadas através do grupo focal revelaram déficits na formação de professores. Os participantes da pesquisa relataram que não encontraram respaldo na graduação para desenvolver o ensino inclusivo e que tiveram que buscar apoio formativo por conta própria para a condução do seu trabalho. Que encontraram pouca literatura disponível para subsidiar suas práticas nesse contexto. Ressaltam, por fim, que as instituições de educação infantil, por razões diversas, também não conseguem e/ou têm dificuldades para dar sustentação pedagógica para o estabelecimento do ensino inclusivo.

Contudo, não ficaram de fora menções para as dificuldades que os professores encontram para realizar um trabalho de musicalização na EI, seja pela falta de conhecimento por parte das equipes diretivas das unidades escolares sobre a MLT e também das especificidades que um trabalho de educação musical inclusivo depreende. Esses professores também destacaram as dificuldades de acesso e conhecimento sobre as produções que compartilhem práticas musicais inclusivas no contexto da EI e da recorrente necessidade de buscar fundamentos para a atuação docente, a partir de referenciais de outras áreas de conhecimento como os da psicologia e os da saúde.

Os participantes foram enfáticos em afirmar que a busca por constante capacitação e formação continuada é uma realidade que se faz presente no cotidiano desses profissionais. Foi destacada a realização de cursos sobre ambiente inclusivo e sobre a Teoria de Aprendizagem

Musical. Aliás, esse referencial parece, na concepção dos professores, auxiliar de forma significativa na construção de uma educação inclusiva agregadora, para as muitas diferenças e estigmas presentes no ambiente educacional e, portanto, ressaltaram o potencial das aulas de musicalização, que pode contribuir para a consolidação da educação musical inclusiva na EI, desmistificando os estigmas das crianças com necessidades específicas de aprendizagem.

A Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon se configura, segundo os professores participantes do Grupo Focal e das consultas feitas ao trabalho de educação musical construído por Gordon ao longo de sua vida, utilizado como referencial teórico para o desenvolvimento da presente pesquisa, como uma parte da construção de uma educação musical inclusiva. Esta associação se faz pela premissa levantada e sustentada por Gordon de que todos podem e mesmo deveriam aprender música, se bem orientados, e que para tanto é necessário compreender que os processos de aprendizagem se darão de maneira pessoal e única, com a devida atenção às necessidades individuais de aprendizagem, e o respeito à sua subjetividade enquanto aprendem e se desenvolvem.

Através da minha experiência como professora de música, acrescida pelos relatos de colegas professores é possível perceber que o mundo dos adultos e das crianças são, em vários pontos, distintos. Defendo que é saudável que assim seja, e que com um olhar mais atento, é possível chegar à conclusão de que existem infinitos ‘mundos infantis’. Esses ‘mundos’ têm uma estreita relação com a realidade em que vivem estas crianças, a sociedade na qual estão inseridas, seus nichos familiares, suas condições econômicas, de dignidade, saúde e moradia e por fim, dos cuidados necessários para o seu pleno desenvolvimento. Reforço, ainda, que esses ‘mundos infantis’ também estão diretamente relacionados ao acesso à educação, um direito universal, garantido aos brasileiros pela Constituição Brasileira de 1988.

Constatou, por fim, que se fazem necessários e bem vindos mais estudos e pesquisas que investiguem a literatura voltada à temática da educação musical inclusiva em seu observado estágio de crescimento, em volume e em qualidade, de trabalhos disponíveis para a consulta. Também os trabalhados embasados na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon que têm crescido nas últimas décadas e apresentam-se como um campo a ser explorado para a elaboração de pesquisas vindouras que a possam correlacionar à demais questões presentes na educação musical de crianças, como as aproximações propostas neste trabalho entre a MLT e educação musical inclusiva.

Finalmente, considero a MLT como uma abordagem de referência para construção de práticas nas aulas de música que tenham como objetivo principal o estabelecimento de um

espaço seguro e sadio para que as crianças se divirtam, se movimentem, cantem, explorem, criem e sejam participantes ativas de seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem musical.

## REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. Diferenças na Educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015.
- AMARAL, Lígia. **Sobre crocodilos e avestruzes:** falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Summus Editorial, São Paulo, 1998.
- ARAUJO, Rusiel. **A Educação Musical Inclusiva nas Escolas de Educação Básica:** Perspectivas Conceituais e Metodológicas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- ARTILES, Alfredo; KOZLESKI, Elizabeth. Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 804–831, 2019.
- ARTILES. Alfredo. Inquietações sobre a educação inclusiva no Sul Global - Um ponto de vista histórico-cultural. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1175-1187, 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BIONI, Bianca Guerra; SCHAMBECK, Regina Finck. Educação Musical Especial e Inclusão - Levantamento de Produções. In: 29 SIC. SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. **Anais...** UDESC, 2019. Disponível em [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/10570/16\\_15657984410599\\_10570.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/10570/16_15657984410599_10570.pdf) Acesso em 15 maio 2022.
- BIONI, Bianca Guerra; SCHAMBECK, Regina Finck. Educação musical especial e inclusão: levantamento de produções no SIMCAM e SIMPOM (2012 - 2018). In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO MÚSICA E EDUCAÇÃO MusE/UDESC, 2018, p.96-104. **Anais...** Disponível em: <https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2019/01/anais-do-viii-encontro-do-muse-final-1.-27.01.19.pdf>
- BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index para Inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 3. ed. LaPEADE, Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152). Acesso em 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008, publicada pelo Ministério da Educação Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581) Acesso em 11 set. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso em 30 ago.2021.

BRESLER, Liora. Paradigmas cualitativos em la investigación em educación musical. In: M. DIAZ, (coord.); L. BRESLER; A. GIRÁLDEZ; G. IBARRETXE; S. MALBRÁN. **Introducción a la investigación em educación musical** (p.60-82). Madrid: Enclave Creativa Ediciones, 2006.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Londrina, v.15 n.16 p.7-16, 2007.

BRITES, Daniela. **Biografia e Metodologias**. Prezi, 2015. Disponível em: <https://prezi.com/bnjq18inmwhc/edwin-gordon/>. Acesso em: 5 de mai. 2022.

BRITO, Maria Teresa de Alencar de. **Por uma educação musical do Pensamento:** novas estratégias de comunicação. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, 25-34, mar. 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2001.

BROWN, Laura; JELLISON, Judith. Music Research with Children and Youth with Disabilities and Typically Developing Peers: A Systematic Review. **Journal of Music Therapy**, Oxford, v.49 n.3 p.335-364 [s. l.], 2012.

BUENO, Paula; BUENO, Roberto. A Construção Social do Professor de Música. **Educar em Revista**, Curitiba, v.35 p.209-227 [s. l.], 2019.

CAMPBELL, Fiona. Inciting Legal Fictions: ‘Disability’s’ date with Ontology and the Ableist Body of Law. **Griffith Law Review**, v.10, p.43-62, 2001.

CANECA, Gabriel. Teoria de Aprendizagem Musical: definindo conceitos. Associação Brasileira de Educação Musical. In: XVI ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais**. 2020. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ercv4/index.html](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ercv4/index.html) Acesso em: 20 jan. 2022.

CASPURRO, Helena. Audição e Audiação O Contributo Epistemológico de Edwin Gordon para a História da Pedagogia da Escuta. **Revista da ABEM**, Londrina, v.127, p.16-27, 2007.

CIL, Luciano Ribeiro; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação Musical e Educação Especial na produção científica de dissertações e teses. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 18, n. 02, p. 327-342, 2018.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSARO, William. **Ação Coletiva e Agência nas Culturas de Pares Infantis**. *Departament of Sociology*, Indiana University, 2011.

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. **Childhood & Philosophy**, v. 16, 2020.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DUARTE, Karine Rayara Peres. **Educação Musical Especial nas Universidades Públcas do Paraná.** Dissertação (Pós-Graduação em Música/Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

DUARTE, Karine; SOUZA, Cássia. Educação Musical Especial nas universidades públcas paranaenses: um projeto de pesquisa. Comunicação. XIX Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...** v.4, Londrina, 2020.

DUARTE, Rosangela. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.139-154, 2002.

EDLER-CARVALHO, Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2005.

EDLER-CARVALHO, Rosita. Removendo barreiras na prática pedagógica em sala de aula. In: **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed.coordenação geral SEESE/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FANTINI, Renata Franco Severo; JOLY, Ilza Zenker Leme; ROSE, Tânia Maria Santana de. Educação Musical Especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **Revista da Abem**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 36-64, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FREITAS, Maria; BRÊTAS, Jose. Estigma e Preconceito na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Gênero**, Rio de Janeiro, v.17, n.1, 2016.

FREITAS, Wesley; JABBOUR, Charbel. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, v.18, n.2, p.7-22, 2011.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** as múltiplas inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 25, p. 20-29, 1995.

GOFFMAN, Ervin. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Mello leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1988.

GORDON, Edwin apud PINZINO, Mary Ellen. Entrevista: **A Conversation with Edwin Gordon**, 1998.

GORDON, Edwin E. **Teoria de Aprendizagem Musical para recém nascidos e crianças em idade pré-escolar.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical:** competências, conteúdos e padrões. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

GUMS, Luana Moína. **Educação musical especial: estudo exploratório das produções online (1989 – 2014).** 2014. 90p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Departamento de Música, Centro de Artes, Florianópolis, 2014.

GUMS, Luana Moina; SCHAMBECK, Regina Finck. Música e Educação Especial: produções online nas revistas e anais de encontros/congressos da Abem (1992 – 2012). In: **XVI ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM. Anais...** Blumenau, 2014.

JOLY, Ilza. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista do Centro de Educação**, Rio Grande do Sul, v.28 n.2, 2003.

LOURO, Viviane. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 2006.

LOURO, Viviane. **Jogos musicais e a tomada de decisão de pessoas com autismo:** um recorte pela teoria da mente e um relato de experiência. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2012.

LOURO, Viviane. **As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Música) - Unesp, [S. l.], 2003.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência.** São Paulo: Editora Som, 2012.

MACHADO, Isaltina de Lourdes. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo.** São Paulo: Pioneira, 1980.

MADALOZZO, Tiago. **A prática criativa e a autonomia musical infantis:** sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização. 2019. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Paraná, São Paulo, 2019.

MARIANO, Fabiana. **Música no berçário: Formação de professores e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, [S. l.], 2015.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 149-162, 2017.

MARTINS, Bruno Sena et. al. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 98, p. 45-64, 2012.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Ibpex, 2011. 352p. (Série Educação Musical).

MELLO, Anahí. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo:** uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MENDONÇA, Ana. Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. 2015. In: VII Encontro de pesquisa em educação e III Congresso de Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. [S. l] **Anais...** 2015.

MIRANDA, Arlete. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, [s. l.] v.7, 2009.

OLIVEIRA, Gian M. de; SCHAMBECK, Regina Finck. Desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso com professores do Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC. **Ouvirouver**, Uberlândia, [s. l.] v.14 n.2, 2018.

OLIVEIRA, Rafael Galvão de. **Proposta de implementação da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon na Educação Infantil de acordo com os parâmetros da BNCC**. 2021. 92 p., il. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

PENNA, Maura. Reflexões sobre o processo de pesquisa: grupos focais com monitores do Programa Mais Educação. In: XXV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, **Anais**. Vitória, Espírito Santo, 2015.

PLAISANCE, Eric. Denominações da Infância: do Anormal ao Deficiente. Centro de Pesquisa sobre Laços Sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 405-417, 2005.

RODRIGUES, Helena. **Música, Chocolate para os Ouvidos**: elementos para uma reflexão sobre filosofia do ensino da Música. In: Boletim a Associação Portuguesa de Educação Musical, edição 25 anos, p.15-16 Disponível em: [https://run.unl.pt/bitstream/10362/12573/1/M%c3%basica\\_chocolate.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/12573/1/M%c3%basica_chocolate.pdf) acesso em 15 abril 2022.

ROSIN-PINOLA, Andrea Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em Situação de Imigração na Escola Pública: Percepções de Docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.50 p.256-272 [s. l.], 2020.

SANDIN-ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANGIORGIO, Andrea. For an Integration within the Elemental Music Education of a Cognitive Perspective about Music Learning: Music and dance education in the tradition of the Orff-Schulwerk can be enriched by the theoretical and didactic contribution of E..Gordon's Music Learning Theory. **International Symposium Orff-Schulwerk 2006– Salzburg 6-9 July 2006 "In Dialogue" - Elemental Music and Dance Education in interdisciplinary Contexts**, [S. l.], p. 1-5, 2006.

SANTOS, Gabriela Cintra dos. **Por uma prática pedagógica-musical anticapacitista: narrativas de professores de música do Instituto Benjamin Constant.** Dissertação (Mestrado em Música), Universidade do estado de Santa Catarina - Udesc, Florianópolis 2021.

SANTOS, Mônica. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v.23,2012.

SANTOS, Mônica; NASCIMENTO, Alline; MOTTA, Evanir; CARNEIRO, Lillian. O Index para a Inclusão como Instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Rio de Janeiro, v.20, 2014.

SARMENTO, Manoel José. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (orgs.), **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat Editora, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manoel José. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SCHAMBECK, Regina Finck. Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. **Revista da Abem**, Londrina, v.24, n.36, p. 23-35, 2016.

SCHAMBECK, Regina Finck. Vendo, sentindo e tocando: processos de musicalização de crianças surdas. **Orfeu**, n.2, v.3, p.114-134, 2017.

SCOTT, Juliano. **Imagens Sociais e Infância: Concepções e Estigmas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria), 2016.

SENS, Juliana. **Educação Musical na Primeira Infância:** relato das práticas musicais para bebês em uma escola montessoriana. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Crislany Viana da; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação Musical e Inclusão: um estudo sobre as práticas de professores de música no ensino fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Santa Catarina, v. 14, n. 4, 2018.

SILVA, Helena; ZILLE, José. **Música e Educação**. Minas Gerais: Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015.

TORMIN, Malba Cunha. **Dubabi Du**: uma proposta de formação e intervenção musical na creche. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 15 de jul.2021.

UNICEF. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Jomtien: Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 22 fev. 2022.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014, 240 p.

YIN, Robert. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2005.

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

Professor(a): \_\_\_\_\_

Nome das Pesquisadoras Presentes: \_\_\_\_\_

Data da realização do grupo focal: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local da realização do grupo focal: Ambiente Virtual, Plataforma Google Teams

#### 1. Sobre o(a) professor(a)

- Formação
- Tempo de atividade profissional como professor(a) de música
- O que a música significa para você?
- O que a educação significa para você?
- Fez algum curso de capacitação para trabalhar com educação musical?
- Fez algum curso de capacitação para o trabalho com crianças com necessidades específicas?

#### 2. Sobre as aulas de música

- Como você elabora seus planos de aula?
- Quais práticas musicais você utiliza para ensinar música? Poderia detalhar algumas delas?
- Qual a sua percepção da musicalização infantil na vida das crianças que estejam sendo musicalizadas?
- Você se baseia em algum referencial teórico e/ou abordagem musical para o preparo de suas aulas?

#### 3. Sobre a educação inclusiva

- Como você comprehende a educação inclusiva?
- O que você julga fundamental para que se estabeleça uma educação realmente inclusiva?
- Quais ferramentas, recursos e estratégias você utiliza para tornar o seu trabalho inclusivo e acessível?

-Há quanto tempo você trabalha com educação musical no contexto da educação inclusiva?

-Você trabalha com adaptação das práticas e atividades propostas para que também alunos com necessidades específicas possam participar? Como você prepara essas adaptações?

-Quais os principais desafios e dificuldades você percebe para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, na prática, nas escolas?

-E o que você acredita que poderia contribuir para a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo?

-Você acredita que as aulas de musicalização infantil, quando realizadas dentro dos princípios da inclusão, tem o potencial de promover o ensino inclusivo como um todo? Fale um pouco a respeito

\*Fique à vontade para falar um pouco do seu trabalho com a educação musical inclusiva.

#### 4. Sobre a agência infantil

-O que você entende como agência infantil?

-Na sua opinião, a participação ativa das crianças nas aulas de música é benéfica e contribui com o desenvolvimento das aulas? Conte-nos um pouco do porquê de sua resposta.

-Você poderia descrever uma situação que ilustrasse a coparticipação das crianças nas aulas, dando suas opiniões e contribuindo com o desenvolvimento das atividades em sala de aula?

-Você acredita que incentivar a autonomia das crianças em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem favorecem os mesmos? Fale um pouco a respeito.

-A respeito da educação inclusiva e da agência infantil, como você acredita que dar voz e espaço para as crianças se expressarem e participarem das aulas de música, contribui para que elas mesmas se movimentem no sentido de construir este ensino inclusivo que é almejado?

#### 5. Considerações Finais

-Você gostaria de acrescentar algo a respeito dos assuntos por nós aqui discutidos durante a realização deste grupo focal?

-Ficou alguma dúvida?

#### 6. Finalização

-Agradecemos a sua participação

- Saliento que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, e, se tiver interesse, fique à vontade para entrar em contato conosco.

## APÊNDICE 2

### QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO (complementação de informações)

1. Nome Completo
2. Exemplo de Atividade/Prática/Aula em que seja empregado a adaptação para incluir algum aluno com necessidade específica. (Aqui peço, por favor, que seja especificada a necessidade especial do estudante e qual recurso adaptativo foi empregado para integrá-lo à atividade proposta para toda a turma).
3. Exemplo de atividade/prática/plano de aula seguindo os fundamentos da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. (Aqui peço descrição de alguma atividade, seja com fraseado, ditado, audiação, para qualquer faixa etária).
4. Exemplo de aula/prática/atividade em que tenha se percebido a agência/participação/autonomia das crianças em seus processos de aprendizagem