

Anais do

XII Encontro sobre Música e Inclusão

Conhecer para incluir e celebrar a diversidade

02 a 04, 30 a 31 de outubro de 2025

ISSN 2674-9572



ANAIS DO XII ENCONTRO SOBRE MÚSICA E INCLUSÃO

*Tema: Conhecer para incluir
e celebrar a diversidade*

Natal/RN
2025

Catálogo de Publicação na Fonte
Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz - Escola de Música da UFRN

- E56 Encontro sobre Música e Inclusão. (12. : 2025 : Natal, RN)
 Anais do XII Encontro sobre Música e Inclusão – Conhecer para incluir e
 celebrar a diversidade [recurso eletrônico] / Organizado por Elizabeth Sachi
 Kanzaki Ribeiro; Catarina Shin Lima de Souza, Agamenon Clemente de Moraes
 Júnior e Lara Nóbrega de Sousa. – Natal: EMUFRN; SEMBRAIN; BPJD, 2025.
 183 p. : il.
 Modo de acesso: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi>.
 ISSN: 2674-9572
1. Música e Inclusão – Congressos. 2. Música e Educação Especial –
 Congressos. 3. Música, Deficiência e Contextos presenciais – Congressos. I.
 Ribeiro, Elizabeth Sachi Kanzaki. II. Souza, Catarina Shin Lima de. III. Moraes
 Junior, Agamenon Clemente de. IV. Sousa, Lara Nóbrega. V. Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:37

Elaborada por: Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro – CRB 15/Insc. 293

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Hênio Ferreira de Miranda

Pró-Reitor de Extensão

Graco Aurélio Câmara de Melo Viana

Escola de Música

Diretor

Zilmar Rodrigues de Souza

Vice-Diretor

Fábio Soren Presgrave

Coordenador de Extensão

Paulo Eduardo da Silva França

Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão

Coordenação Geral e Acadêmica

Catarina Shin Lima de Souza

Coordenação Adjunta e Administrativa

Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro

Coordenação Técnica

Agamenon de Moraes

Assistentes em Administração

Camilo Soares Leite de Lima

Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz

Coordenadora Geral / Bibliotecária

Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro

Vice Coordenador Geral / Bibliotecário do Setor de Processamento Técnico

Everton Rodrigues Barbosa

Assistente em Administração

Monique de Melo Borges

XII EMI

Coordenação Geral

Catarina Shin Lima de Souza
Elizabeth Sachi Kanzaki
Agamenon Clemente de Moraes

Comissão Científica

Profa. Ma. Catarina Shin Lima de Souza, *UFRN*
Me. David Barbalho Pereira, *UFRN*
Prof. Me. Edibergon Varela Bezerra, *Prefeitura de Parnamirim e Estado do Rio Grande do Norte*
Es. Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro, *UFRN*
Me. Agamenon Clemente de Moraes, *UFRN*

Coordenadores(as) das Sessões Temáticas

Profa. Dra. Brasilena Gottschall Pinto Trindade, *UFMA*
Prof. Me. Radamir Lira de Sousa, *IFPB*
Me. David Barbalho Pereira, *UFRN*

Pareceristas de Trabalhos Acadêmicos

Prof. Me. Edibergon Varela
Prof. Dr. Mário André Wanderley Oliveira
Prof. Me. Mauricio Eslabão da Fonseca
Prof. Dr. Tiago de Quadros Maia Carvalho

Comissão de Mídias Sociais

Alice Couto Barbosa Moraes
Ana Paula Melo da Silveira
Beatriz Xavier da Costa
Eloysa da Silva Oliveira
Ewerthon Lucas de O. Lima Santos
Herbert Adlai da Silva Silveira
Janaína Braga Leite
Lucas Emmanuel Dias Fernandes
Lucas Gabriel Do Nascimento Costa
Murylo Benício Moraes de Lucena

Equipe de Apoio

Adriana Martins dos Santos
Ana Louise Câmara da Costa
Ana Paula do Nascimento Santos
Anderson Bruno Lopes Soares
Débora Susã Pinto de Medeiros
Ellen Tainá Cristovam de Arruda
Emily Martins de Lima da Fonseca
Felipe Oliveira Nunes
Lucas Emmanuel Dias Fernandes

Lucas Ferreira Santiago
Lucas Gabriel do Nascimento Costa
Marcelo da Silva Santos
Marcos Paulo Magalhães de Jesus
Mariana Luna Fagundes de Lemos
Max Anselmo Dantas
Murylo Benicio Moraes de Lucena
Rainara Mairla Gomes Teixeira
Rayana Vitória Santos da Silva
Rebeca Sophia Marques Dias
Thalys Ribeiro de Albuquerque Silva

Organização dos Anais do XII EMI

Elizabeth Sachi Kanzaki Ribeiro
Agamenon de Moraes
Lara Nóbrega Sousa

Capa

Lara Nóbrega Sousa

Diagramação

Agamenon Clemente de Moraes
Lara Nóbrega Sousa

Revisão Bibliográfica

Lara Nóbrega Sousa

Apresentação

O XII Encontro sobre Música e Inclusão (XII EMI) foi realizado nos dias 2, 3, 4, 30 e 31 de outubro de 2025, em formato híbrido, com o tema “*Conhecer para incluir e celebrar a diversidade*”, contemplando palestras, mesas-redondas, conferências, apresentações virtuais de trabalhos e oficinas presenciais. A iniciativa foi promovida pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), por meio do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN) e da Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz, em parceria com a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN (SIA/UFRN) e com o apoio da Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade da EMUFRN (CPIA/EMUFRN).

A programação incluiu, além das conferências, palestras, mesas-redondas, rodas de conversa e oficinas, a apresentação de trabalhos acadêmicos em quatro Sessões Temáticas (STs): Inclusão das pessoas com deficiência: marcos regulatórios e políticas públicas direcionadas ao campo da educação musical; Práticas, recursos e tecnologias na Educação Inclusiva; Inclusão em contextos de ensino de música; e Demandas e desafios para uma educação musical inclusiva.

As Sessões Temáticas foram concebidas com o propósito de ampliar o espaço de diálogo e reflexão sobre temáticas contemporâneas, favorecendo o intercâmbio de experiências, práticas e ações voltadas à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência nos diversos contextos de ensino-aprendizagem. Tal iniciativa, articulada à produção de conhecimento científico e ao fortalecimento da fundamentação teórica, contribui significativamente para a qualificação da práxis inclusiva nos campos da Música e da Educação Musical, objetivos centrais deste Encontro.

A Comissão Científica do XIII EMI manifesta a expectativa de que os trabalhos publicados contribuam para o amadurecimento das discussões propostas e inspirem a construção de cenários musicais cada vez mais inclusivos e acessíveis.

Sumário

ACESSIBILIDADE EM FOCO: medidas básicas e eficientes para reduzir barreiras de comunicação no Instagram <i>Janaína Braga Leite; Alice Couto Barbosa Moraes</i>	10
A PRÁTICA DO CANTO CORAL COM PACIENTES ONCOLÓGICOS NO CAMINHO DA INCLUSÃO SOCIAL <i>Ana Paula do Nascimento Santos</i>	23
CORAL VIVENDO O CANTO: uma experiência de inclusão de pessoas com e sem deficiência visual no projeto de extensão da Escola de Música da UFRN <i>Elione Ferreira da Silva</i>	38
E QUANDO A LARANJADA NÃO É DOCE? Uma estudante baixa visão na Licenciatura em Música da FAMES e a disciplina de Libras <i>Ana Carolina dos Santos Martins; Ana Roseli Paes dos Santos</i>	56
EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO NO GURI: estratégias para incluir considerando diversas esferas de atuação <i>Lucila Ferrini</i>	67
EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: relato de experiência e reflexões de uma disciplina <i>Gleisson Oliveira</i>	87
ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO E VOZ PARA ESTUDANTES COM TEA: um relato de experiência na escola violovoz <i>Kleybson Soares</i>	96
NA PONTA DOS DEDOS: análises a partir das contribuições das Tecnologias Assistivas à participação ativa dos estudantes com deficiência visual <i>Ana Cid</i>	108
O ENSINO DE VIOLÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (DV): uma pesquisa prévia e incipiente <i>Jose Antonio Rodrigues Junior; Sabrina Denielle Souza Medeiros; Francisco Elitanildo da Silva Sousa</i>	125

Sumário

PUBLICAÇÕES SOBRE MÚSICA E INCLUSÃO NO BRASIL: uma pesquisa exploratória em periódicos e anais de eventos na área de Arte/Música (2000-2024)

Mayra Beatrisse Costa Freire; João Emanuel Ancelmo Benvenuto; Jonatas Souza e Silva

136

QUANDO A MÚSICA ABRAÇA TODOS: vivências no Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão na Escola de Música da Universidade Federal do rio Grande do Norte (EMUFRN)

Ellen Tainá

156

VIBRANDO COM A INCLUSÃO: uma corista surda no Projeto Corais nas Escolas do Programa Música na rede no Espírito Santo

Ana Carolina dos Santos Martins

167

VIVÊNCIAS MUSICAIS E INCLUSÃO: uma experiência educacional no Parque das Dunas

Ana Paula do Nascimento Santos; Débora Susã Pinto de Medeiros

172



ACESSIBILIDADE EM FOCO: MEDIDAS BÁSICAS E EFICIENTES PARA REDUZIR BARREIRAS DE COMUNICAÇÃO NO INSTAGRAM

Janaína Braga Leite¹; Alice Couto Barbosa Moraes²

RESUMO

O presente artigo discute a acessibilidade digital no contexto das redes sociais, especificamente, no Instagram. A pesquisa assume papel de uma revisão integrativa da literatura, complementada pela vivência das autoras na área de acessibilidade e inclusão. O ponto de partida é fundamentado na compreensão de que as barreiras comunicacionais limitam a participação plena de pessoas com deficiência visual e/ou auditiva em ambientes virtuais, o que torna essencial o uso de recursos que favoreçam o acesso à informação e à comunicação. Nesse sentido, o estudo aborda ferramentas como audiodescrição, descrição de imagens, legendagem e de Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais, como é o caso do recurso das janelas de Libras. A análise dos materiais evidenciou a importância de aliar práticas acessíveis à produção de conteúdos de qualidade. Sendo assim, espera-se que a acessibilidade do ambiente virtual seja discutida, refletida e implementada sobretudo por aqueles que são responsáveis pela difusão do conhecimento, da informação, da cultura e do entretenimento no Instagram.

PALAVRAS-CHAVE

Acessibilidade; Acessibilidade Digital; Descrição de Imagem.

Como citar este artigo?

LEITE, Janaína Braga; MORAIS, Alice Couto Barbosa. Acessibilidade em foco: medidas básicas e eficientes para reduzir barreiras de comunicação no Instagram. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 11-23. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: janainabl@ufrn.edu.br.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: alice.morais.701@ufrn.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, marcada pela imersão no mundo digital e pelo amplo acesso a diferentes meios de comunicação via dispositivos móveis, ainda persistem barreiras de acessibilidade. Indivíduos cegos, com baixa visão e/ou surdos, frequentemente encontram dificuldades ao acessar conteúdos on-line, tanto em sites de informações e serviços, quanto em redes sociais.

Enquanto integrantes do Grupo Esperança Viva e da equipe de comunicação do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN) da Escola de Música da UFRN, nos deparamos com a necessidade de tornar o perfil institucional oficial do SEMBRAIN no Instagram acessível a todas as pessoas.

Com o objetivo de verificar a eficácia dos recursos de acessibilidade, especificamente daqueles direcionados a pessoas com deficiência visual (descrição de imagens e audiodescrição) e utilizados nas publicações do perfil institucional do SEMBRAIN, bem como de identificar se as pessoas cegas consomem o conteúdo publicado, procuramos a participação, inicialmente dos alunos do Grupo Esperança Viva, relacionada a curtidas, comentários e engajamento nos stories. Percebemos que, apesar dos esforços empenhados em acessibilidade, nossos alunos não engajavam com o conteúdo.

Com o intuito de compreender a razão da não utilização da referida rede social, sobretudo dos conteúdos do perfil do SEMBRAIN, apesar de acessíveis, conversamos com dois dos alunos cegos que mais fazem uso e manifestam familiaridade no uso de tecnologias de âmbito geral e compreendemos que o Instagram, apesar de ser uma plataforma acessível em certa medida, não possui usuários e criadores de conteúdo que costumam se preocupar em dirimir as barreiras de acessibilidade impostas pelo sistema do aplicativo. Decorrente disso, percebemos a falta de motivação para consumir conteúdos publicados na referida rede, não propriamente no que se refere ao desinteresse pelo que é publicado, mas por não conseguirem ter acesso às informações contidas lá, seja no feed ou nos stories.

Por se tratar de um perfil institucional, cujo objetivo é divulgar as ações de inclusão realizadas pelo SEMBRAIN, a prática de publicações de conteúdos acessíveis tornou-se um desafio, e também um dever, pois, além de possibilitar que o conteúdo seja consumido por todas as pessoas sem distinção, ocorre o trabalho, ainda que indireto, de sensibilizar a comunidade sobre o consumo de conteúdos on-

line por parte de pessoas com deficiência. Além disso, através de publicações acessíveis, são explicitadas medidas de acessibilidade que podem e devem ser aplicadas pelos usuários, sejam eles criadores de conteúdos ou não.

Diante disso, o presente trabalho visa discutir sobre a necessidade da acessibilidade no Instagram a fim de mitigar ou dirimir barreiras de comunicação para que pessoas cegas e/ou surdas tenham acesso em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, conforme estabelece o art. 9 do Decreto Federal nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Além disso, objetiva evidenciar ações e ferramentas de acessibilidade que possibilitam a utilização das redes sociais, especificamente, o Instagram, por pessoas com deficiência visual e/ou surdas.

Com isso, vale salientar que a relevância deste trabalho está na conscientização de que a responsabilidade por ações de acessibilidade é coletiva e que estas podem ser implementadas, através de recursos ubíquos e de fácil aprendizado, por qualquer indivíduo que faça uso das redes sociais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015) traz em seu Artigo 8º que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar, com prioridade, a efetivação, dentre todos os direitos listados no texto da lei, os referentes à acessibilidade, informação e comunicação (BRASIL, 2015).

Mediante o disposto em lei, entendemos que os agentes da acessibilidade são: o Estado, por meio de políticas de formação sobre a necessidade de boas práticas de acessibilidade em todo e qualquer meio de comunicação institucional e a regulação de canais oficiais, tendo em vista, por exemplo, o uso de recursos acessíveis; a sociedade, no que se refere aos usuários comuns, mas, principalmente, aos criadores de conteúdo (influenciadores dos mais diversos nichos, os de informação, lazer, entretenimento, cultura, saúde, educação e outros), aqui incluindo a própria plataforma do Instagram, por ser provedora do serviço digital; a família, por meio de ações de fácil implementação, como a descrição de uma imagem enviada no grupo da família, onde haja uma pessoa cega, no WhatsApp ou a transcrição do conteúdo do áudio de um vídeo para um parente surdo.

2 METODOLOGIA

Para a construção do estudo, realizamos uma revisão bibliográfica em artigos científicos e documentos institucionais obtidos nas bases SciELO e Google

Acadêmico, além da utilização de guias de acessibilidade, como o W3C e Web para todos, sendo o primeiro um guia de referência internacional. Os descritores utilizados para retornar correspondências mais aproximadas ao objeto da presente pesquisa foram acessibilidade digital, audiodescrição, redes sociais acessíveis e tecnologias assistivas.

Mediante leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, selecionamos as pesquisas que abordam o tema da acessibilidade em ambientes virtuais, especificamente no que tange ao uso de procedimentos como legendagem, janela de LIBRAS, descrição e audiodescrição de imagens, destinados à acessibilidade de pessoas com deficiência visual e/ou auditiva.

A partir dessas buscas, verificamos a quantidade reduzida de estudos diretamente voltados à temática, o que evidencia a escassez de produções científicas sobre acessibilidade digital e reforça a relevância de ampliar o debate acerca do tema a fim de promover maior visibilidade e incentivo a novas pesquisas na área.

Além da análise das produções acadêmicas, a escrita partiu das experiências obtidas pelas autoras na área de acessibilidade e inclusão, adquiridas por meio das atividades desenvolvidas no SEMBRAIN, especificamente na área de comunicação institucional através do Instagram. A referida experiência contribuiu para uma reflexão crítica a partir da prática profissional e possibilitou estabelecer relações entre a teoria e a aplicação das estratégias de acessibilidade em redes sociais institucionais, sendo utilizada como recurso de análise e problematização do material bibliográfico encontrado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Conceitos legais de comunicação, acessibilidade, barreira e tecnologias assistivas

A fim de compreender a importância e urgência de tornar o ambiente virtual acessível, especialmente o Instagram, faz-se necessário adentrar em textos legais que versam sobre os direitos da pessoa com deficiência e discutir os principais conceitos que favorecem a construção do pensamento inclusivo. Ademais, a legislação pode contribuir para que se compreenda a necessidade de aplicação de ações inclusivas com vistas a proporcionar autonomia da pessoa com deficiência, no que diz respeito à participação ativa dentro do ambiente virtual.

Com essa finalidade, tomaremos como base a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que foi instituída a fim de “assegurar a igualdade de condições e a efetivação dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

O conceito basilar e norteador dessa discussão diz respeito à comunicação, já que cada ação de acessibilidade gira em torno do objetivo de possibilitar o acesso das pessoas com deficiência a ela. A LBI traz, no Art. 3º, inciso V, que comunicação se refere à

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015).

A partir do entendimento legal, percebemos que a comunicação deve contemplar os indivíduos independentemente do tipo de deficiência, quer através do Braille, quer da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), quer por meio de linguagem simples, escrita e oral, já que todos esses se configuram em meios alternativos de comunicação e não devem ser negligenciados. Sobretudo no que diz respeito às redes sociais onde, segundo Gitahy, Savioli e Souza (2025), atualmente, há o maior número de veiculação de informações, as pessoas com deficiência possuem o direito de interagir ativamente.

Para que haja acesso irrestrito a todo tipo de comunicação e informação e para que pessoas com deficiência tenham assegurados os direitos descritos nos dispositivos da lei e sua efetiva aplicação, faz-se necessário que boas práticas de acessibilidade sejam implementadas. No Art. 3º, I, dessa referida Lei, acessibilidade é compreendida como

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Salton, Agnol, Turcati (2017, p. 11) trazem um entendimento complementar à Lei ao elucidar que a acessibilidade diz respeito à oferta de possibilidades que permitem a superação de barreiras sociais e viabilizam oportunidades de inclusão e participação nos diferentes contextos da vida em sociedade. Dentre os itens previstos, espera-se que as pessoas com deficiência tenham acesso à informação e comunicação de maneira autônoma. No entanto, pessoas com deficiência visual e/ou surdas encontram barreiras consideráveis que as impedem de ter acesso igualitário ao que lhes é de direito. Isso pode ser explicado pelo estigma de que pessoas com deficiência não podem ocupar lugar relevante ou não têm capacidade de participação plena em todas as esferas da sociedade.

Nesse contexto, e ao considerar que o Instagram se trata de uma rede social onde ocorre o compartilhamento ilimitado de imagens e que, ao longo dos anos, se tornou uma plataforma onde há o predomínio na divulgação de materiais audiovisuais, o interesse de alguns indivíduos com deficiência por tecnologia ou redes sociais ainda pode revelar o capacitismo presente na sociedade (Koehler, 2017), quer por desconsiderar a pessoa com deficiência como um indivíduo dotado de interesses diversos, capacidades e habilidades, quer por ignorância acerca das tecnologias assistivas existentes. Enquanto indivíduos atuantes na sociedade, pessoas com deficiência querem, podem e precisam ter acesso aos recursos tecnológicos que facilitam a obtenção de informações bem como a comunicação de modo geral. Santos et al. 2021 ressaltam que, no que diz respeito ao “uso de tecnologias da informação”, a acessibilidade pode ser compreendida como a garantia de que o usuário tenha acesso às informações de que necessita, apesar de suas limitações individuais.

Concomitante a isso, se não há acessibilidade, entendemos que barreiras sejam predominantes. Em se tratando do conceito de barreira, o inciso IV do art. 3º indica que se refere a qualquer fator limitante ou impeditivo da participação social plena assim como gozo, fruição e o exercício dos direitos à “[...] acessibilidade, [...] à comunicação, ao acesso à informação, [...]”. Mais especificamente, o mesmo inciso, ao classificar os tipos de barreiras existentes, destaca, na alínea d, a ocorrência de barreiras nas comunicações e na informação que concernem a

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015).

Desse modo, a partir do momento em que publicações feitas no Instagram não podem ser acessadas e compreendidas por pessoas cegas e/ou surdas em decorrência da falta de janela de LIBRAS ou descrição de imagens, ao invés de cumprirem a função social de comunicar, informar ou entreter, tornam-se obstáculos ao acesso da informação e à possibilidade de comunicação social.

Com o intuito de dirimir ou mitigar tais barreiras de acessibilidade, podemos recorrer às Tecnologias Assistivas que, segundo o Art. 3º, III, da LBI, dizem respeito a qualquer tipo de ajuda técnica, ou seja,

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

De acordo com o entendimento desse dispositivo de Lei, práticas como legendagem de vídeos, janela de LIBRAS e audiodescrição de imagens, a título de exemplo, integram o rol das tecnologias assistivas no que diz respeito a estratégias, recursos e práticas capazes de auxiliar a pessoa com deficiência no desafio de integrar-se e participar ativamente de quaisquer ambientes virtuais. Bersch (2017), aponta que Tecnologia Assistiva compreende um conjunto de recursos, metodologias e estratégias com o objetivo de promover a funcionalidade e ampliar a autonomia e, assim, favorecer a participação social de pessoas com deficiência.

Desse modo, tecnologia assistiva diz respeito não somente a equipamentos de alta complexidade, como softwares leitores de tela, próteses robóticas ou sistemas de comunicação alternativa, mas também engloba recursos simples, a exemplo de bengalas. Para fins dessa pesquisa podemos destacar ainda os leitores de tela, teclados adaptados, legendagem automática e aplicativos de tradução em Libras. Mais do que dispositivos, essas tecnologias constituem instrumentos de inclusão social pois possibilitam a participação efetiva no ambiente virtual.

A partir desse breve apanhado legal, que serviu como ponto de partida para as discussões e reflexões, dialogadas com os autores, explicitamos os conceitos de comunicação, acessibilidade, barreiras e tecnologias assistivas. Diante do exposto compreendemos que, ao desconsiderar a utilização de recursos acessíveis no Instagram, impossibilitamos o acesso das pessoas cegas e/ou surdas à comunicação

e informação tornando-nos negligentes pela falta de acessibilidade além de violarmos os direitos previstos na legislação vigente acerca da pessoa com deficiência.

3.2 Acessibilidade Digital

Diante dos conceitos formalizados anteriormente, cabe destacar ainda a ideia de acessibilidade digital. No que se refere especificamente à acessibilidade digital, objeto de estudo deste artigo, importa destacar que os meios digitais de comunicação devem ser planejados para atender a todas as pessoas, possibilitando compreensão, percepção e navegação de forma efetiva (HOTT; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2018). Tal entendimento remete ao conceito de Desenho Universal “que é o desenvolvimento de produtos e ambientes para serem usáveis por todas as pessoas, na maior extensão possível, sem a necessidade de adaptação ou desenho especializado” (W3C, 2013, p. 25). Entende-se, portanto, que, caso o Desenho Universal fosse aplicado em todas as situações, não haveria necessidade de despender esforços em adaptações favoráveis à acessibilidade porque esta ocorreria naturalmente, visto que tudo já seria desenhado, desenvolvido e estruturado para essa finalidade.

Consoante a isso, a Cartilha de Acessibilidade na Web (W3C Brasil), no Fascículo 1, traz a compreensão de que esse tipo de acessibilidade refere-se a possibilidade de pessoas com deficiência utilizarem sítios e serviços on-line, ou seja, poderem perceber, entender, navegar, interagir e contribuir “[...] em igualdade de oportunidades com segurança e autonomia [...], independente de sua capacidade motora, visual, auditiva, intelectual, cultural ou social” em sítios e serviços (W3C Brasil, 2013, p. 24). Desse modo, precisamos compreender a necessidade de autonomia e boas práticas de usabilidade na navegação em rede para que sejam providos os recursos de acessibilidade que tornam o espaço virtual acessível.

4 RECURSOS DE ACESSIBILIDADE

4.1 Audiodescrição

A audiodescrição consiste em um dos recursos utilizados para tornar imagens móveis acessíveis, através de narrações verbais faladas, que podem descrever o que ocorre nas cenas de filmes, vídeos, peças de teatro, shows e concertos, por exemplo. O principal público-alvo são as pessoas com deficiência visual que podem se beneficiar desse recurso inclusive ao utilizarem o Instagram. Diante do compartilhamento de vídeos sem audiodescrição, a compreensão das informações

transmitidas fica limitada apenas ao que pode ser absorvido por meio da audição. Contudo, sabemos que, ainda que as cenas não tenham qualquer tipo de fala, diálogo ou narração, também podem ser importantes fontes de informação já que revelam detalhes ou contextos fundamentais à compreensão da mensagem transmitida.

Conforme Motta e Romeu (2010), a audiodescrição é um recurso de acessibilidade que tem como objetivo ampliar o entendimento de pessoas com deficiência visual. Além da usabilidade em eventos sociais, é de suma importância que seja utilizada em contextos pedagógicos e científicos. Ademais, os autores pontuam que esse recurso se configura em “mediação linguística”, ou seja, consiste em transformar as informações presentes no campo visual em modalidade verbal. Com isso, é válido pontuar que a audiodescrição consiste em uma prática que formaliza uma conduta pré-existente por parte de pessoas que convivem com indivíduos com deficiência visual (KOEHLER, 2017).

Para que a audiodescrição seja feita de maneira eficaz, precisamos considerar a importância da utilização de linguagem adequada, pois a necessidade primária objetiva a acessibilidade. Com essa finalidade, Naves et al (2016) destacam que a linguagem deve ser sucinta e simples, adequando-se a diferentes contextos, porém, sem deixar de fora o imaginativo e emocional do que está sendo descrito.

4.2 Descrição de imagem

Diferente da audiodescrição, a descrição de imagem é utilizada em contextos onde haja a necessidade de acessibilidade de imagens estáticas. Conforme Nota Técnica nº 21, “a descrição de imagens é a tradução em palavras, a construção de retrato verbal de pessoas, paisagens, cenas e ambientes, sem expressar julgamento ou opiniões pessoais a respeito” (BRASIL, 2012). De acordo com o Manual de acessibilidade em documentos digitais do IFRS (2017), esse tipo de descrição é um recurso fundamental capaz de transmitir, para pessoas com deficiência visual através de leitores de tela, as principais informações e detalhes contidos na tela. Os leitores de tela, softwares de tecnologia assistiva largamente utilizados por pessoas cegas, realizam a conversão do conteúdo da tela para voz sintetizada a fim de torná-lo acessível. No entanto, esse tipo de dispositivo não faz a descrição de imagens estáticas, o que ocasiona limitações no que se refere à compreensão do assunto contido no material visual.

Com isso, o recurso de descrição de imagem torna-se eficaz pois detalha, por meio de texto escrito, o conteúdo da imagem para que seja lido pelos leitores de tela e haja a compreensão das informações ali contidas, bem como a comunicação efetiva. Para isso, no que se refere à acessibilidade no Instagram, conforme Medeiros (2021), a descrição precisa ser feita na legenda da publicação abaixo da imagem ou em texto alternativo, funcionalidade que permite a inserção das descrições no campo de programação da página, desse modo, os textos poderão ser lidos pelos leitores de tela.

4.3 Legendagem

A legendagem de vídeos é um dos principais recursos de acessibilidade para pessoas surdas ou com deficiência auditiva, alfabetizadas em língua portuguesa, que acessam o Instagram. A execução desse recurso é diferente de como são feitas as legendas para ouvintes, pois o conteúdo não reproduz apenas as informações faladas, “[...] mas inclui barulhos, ruídos, música de trilha sonora ou de fundo, ou ainda qualquer outra informação sonora relevante para a compreensão da cena” (SPOLIDORIO, 20177, p. 321). Dessa forma, a legendagem busca proporcionar às pessoas com deficiência auditiva uma experiência mais completa e inclusiva.

Segundo Ferreira (2023), é importante seguir alguns padrões para que uma legendagem seja acessível. Sendo assim, ele recomenda, preferencialmente, o uso de fontes familiares, pois são adequadas por possibilitar uma compreensão mais fluida do texto. Além disso, destaca que se deve evitar fontes com caracteres ambíguos, manter um bom contraste entre o plano de fundo e a cor da letra, atentar-se ao espaçamento entre as letras, e a quantidade de fontes mescladas em um mesmo texto. Todos esses cuidados podem influenciar diretamente na qualidade da legenda, tornando-a mais acessível e eficiente.

4.4 Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (TIALS)

Junto à legendagem de textos, a janela de LIBRAS também é um recurso imprescindível para a inclusão de pessoas com surdas ou com deficiência auditiva no ambiente virtual. A expressão janela de LIBRAS diz respeito ao espaço destinado a interpretação de textos em Língua Portuguesa por meio da Língua Brasileira de Sinais (ABNT NBR 15290:2005). Sendo assim, Nascimento (2021) aponta para a Tradução

e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (TIALS) como uma categoria conceitual que não se limita à tradução ou interpretação de formas isoladas, mas envolve processos tradutórios e interpretativos entre modalidades, incluindo janelas de Libras, como previsto na legislação brasileira de Inclusão.

Além disso, a fim de garantir a acessibilidade em comunicação, é imprescindível atentarmos para as normas que direcionam a execução desse recurso de modo objetivo. Segundo a ABNT NBR 15290:2005, no que diz respeito à janela de Libras, é necessário observar aspectos como

Espaço suficiente para que o intérprete não fique colado ao fundo, evitando desta forma o aparecimento de sombras; os contrastes devem ser nítidos, quer em cores, quer em preto e branco; o foco deve abranger toda a movimentação e gesticulação do intérprete; a iluminação adequada deve evitar o aparecimento de sombras nos olhos e/ou seu ofuscamento; a altura da janela deve ser no mínimo metade da altura da tela do televisor (ABNT NBR 15290:2005).

Desta forma, o uso da TIALS no Instagram requer atenção a três pontos fundamentais: o contraste, a iluminação adequada e o espaço utilizado pelo intérprete. Considerar esses elementos contribui para a produção de conteúdos de melhor qualidade e mais acessíveis a todos por oferecer aos usuários a possibilidade de usufruir de diversas manifestações sociais (ARAÚJO e ALVES, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a acessibilidade do ambiente virtual o objetivo que almejamos, a partir da leitura desse trabalho, que seja discutida, refletida e implementada sobretudo por aqueles que são responsáveis pela difusão do conhecimento, da informação, da cultura e do entretenimento no Instagram. O processo de reflexão sobre como a falta de acessibilidade compromete a integração social plena e autonomia da pessoa com deficiência no que diz respeito à aquisição do conhecimento e informação, pode promover o movimento de reconhecimento das barreiras impostas socialmente e a consequente, esperamos, mudança de atitude a fim de mitigá-las ou dirimi-las através do uso de tecnologias assistivas. Koehler (2017) afirma que a sociedade capacitista não concebe o interesse de pessoas com deficiência por tecnologia e redes sociais e isso dificulta a consciência acerca de práticas de acessibilidade já que se entende que a pessoa cega e/ou surda não possui interesse em consumir conteúdos on-line.

A partir do diálogo da LBI com os autores apresentados e as reflexões advindas de nossa experiência enquanto geradoras e editoras de conteúdo no perfil institucional do SEMBRAIN no Instagram, entendemos que esse artigo se agrupa a outros, ainda que proveniente de discussões distintas, na realização de um trabalho que expõe alternativas e possibilidades capazes de auxiliar na promoção de um ambiente virtual livre de barreiras onde todos as pessoas têm acesso às informações em igualdade de oportunidade e com autonomia.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; ALVES, Soraya Ferreira. Tradução Audiovisual Acessível (Tava): Audiodescrição, Janela De Libras e Legendagem Para Surdos e Ensurdecidos. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 56, n. 2, p. 305-315, maio 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/SPwh3QMQcd8dwgvrFbJwkpN/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva/Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: <https://ria.ufm.br/jspui/handle/123456789/1059>. Acesso em: 10 out. 2025.

FERREIRA, Jamir Gonçalves. **Acessibilidade de publicações científicas digitais**: boas práticas para pessoas autoras e gestoras. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2023. *E-book*. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/30317>. Acesso em: 10 out. 2025.

GITAHY, Raquel Rosan Christino; SOUZA, Otávio Gomes de; SAVIOLI, Mariane Della Coletta. Educação aberta e o direito à informação: o acesso a textos verbais e imagéticos das pessoas com deficiência visual em redes sociais. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society – BRAJETS**, v. 18, n. 1, p. 106-119, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://brajets.com/brajets/article/view/1265/1005>. Acesso em: 29 set. 2025.

KOEHLER, Andressa Dias. **Audiodescrição**: um estudo sobre o acesso às imagens por pessoas com deficiência visual no Estado do Espírito Santo. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6844>. Acesso em: 10 out. 2025.

LIMA, Francisco José de; LIMA, Rosângela A. F. O direito das crianças com deficiência visual à audiodescrição. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, [S. l.], v. 3, 2010. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+direito+das+crianças+com+deficiência+visual+à+audiodescrição.+&btnG=#d=gs_qabs&t=1760150032067&u=%23p%3DVnubR2z4xDQJ. Acesso em: 09 out. 2025

MEDEIROS, Ana Luísa Gonzaga de. **Arte além do visual**: descrição de imagens e acessibilidade nas mídias sociais. 2021. 72 f. TCC (Licenciatura em Artes Visuais) - Departamento de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/38122>. Acesso em: 10 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica Nº 21 / 2012 / MEC / SECADI /DPEE**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2025

NASCIMENTO, V. Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (TIALS) No Brasil: um estudo de recepção sobre as janelas de Libras na comunidade surda. **Cadernos de Tradução**, v. 41, n. spe2, p. 163-201, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/84362/48170>. Acesso em: 09 out. 2025.

NAVES, Sylvia Bahiense; MAUCH, Carla; ALVES, Soraya Ferreira; ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. **Guia para produções audiovisuais acessíveis**. Brasília: Ministério da Cultura/Secretaria do Audiovisual, 2016, 85 p. Disponível em: <https://webs.uab.cat/act/wp-content/uploads/sites/126/2017/03/guiaparaproducoesaudiovisuaisacessiveis2016.pdf>. Acesso em: 02 out. 2025

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Isadora Martins da Silva de. **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem-Pletsch-2021-.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

ROSAN, Christino Gitahy Raquel; GOMES, de Souza Otávio; DELLA, Coletts Savioli Mariane. Open Education and the Right to Information: Access to Verbal and Image Texts of People with Visual Impairment on Social Networks. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 106-119, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/390397749_Educacao_Aberta_e_o_Direito_a_Informacao_O_Acesso_a_Textos_Verbais_e_Imageticos_das_Pessoas_com_Deficiencia_Visual_em_Redes_SociaisOpen_Education_and_the_Right_to_Information_Access_to_Verbal_and_Imag. Acesso em: 2 out. 2025.

SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. Rio Grande: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://sites.riogrande.ifrs.edu.br/arquivos/1486518/manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

SANTOS, C. E. R. dos. et al. Acessibilidade Digital em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma Revisão Sistemática. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 1, e1143, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1143/614>. Acesso em: 06 out. 2025.

SPOLIDORIO, Samira. MAPEANDO A TRADUÇÃO AUDIOVISUAL ACESSÍVEL NO BRASIL. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 56, n. 2, p. 313-345, maio 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/B78rPN4kTVQkbgm5kBpNBLf/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

W3C BRASIL. **Cartilha de acessibilidade na Web**: Fascículo 1: Introdução ao tema da acessibilidade na Web. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <https://nic.br/media/docs/publicacoes/1/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025



A PRÁTICA DO CANTO CORAL COM PACIENTES ONCOLÓGICOS NO CAMINHO DA INCLUSÃO SOCIAL

Ana Paula do Nascimento Santos³

RESUMO

O artigo investiga o canto coral como estratégia de inclusão social e promoção do bem-estar de pacientes oncológicos, destacando seus aspectos educacionais, emocionais e comunitários. Reconhecida como linguagem artística capaz de mobilizar dimensões cognitivas, afetivas e sociais, a música atua como ferramenta de socialização e pertencimento, favorecendo o desenvolvimento integral dos participantes (Souza, 2014; Penna, 2012). Em organizações não governamentais, o coral ultrapassa a dimensão estética, constituindo-se como espaço de convivência, expressão e reconstrução simbólica da vida, especialmente para pessoas em situação de vulnerabilidade. A experiência da Associação Onco e Vida, instituição do terceiro setor que atende adultos e idosos com câncer, evidencia que atividades de canto coral fortalecem a autoestima, promovem a cooperação, criam vínculos afetivos e ampliam a percepção musical dos participantes. Os ensaios combinam repertório vocal com atividades de musicalização, incluindo percepção rítmica, melódica e corporal, garantindo experiências inclusivas e educativas (Gohn, 2006; Louro, 2012; Amato, 2009). Além dos efeitos emocionais e terapêuticos, o coral contribui para a humanização do cuidado e a educação não formal, promovendo cidadania e integração comunitária. As apresentações públicas reforçam a visibilidade social dos pacientes, evidenciando seu protagonismo e capacidade de transformação por meio da música. Conclui-se que o canto coral em contextos de saúde constitui prática sociocultural significativa, capaz de articular arte, cuidado e inclusão, configurando-se como ferramenta de promoção da qualidade de vida e de direitos culturais.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão social; Pacientes oncológicos; Coral; Terceiro setor.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: anapaulavocalize@gmail.com.



A PRÁTICA DO CANTO CORAL COM PACIENTES ONCOLÓGICOS NO CAMINHO DA INCLUSÃO SOCIAL

Ana Paula do Nascimento Santos

Como citar este artigo?

SANTOS, Ana Paula do Nascimento. Acessibilidade em foco: medidas básicas e eficientes para reduzir barreiras de comunicação no Instagram. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 24-38. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

1 INTRODUÇÃO

A música é reconhecida como uma linguagem artística capaz de mobilizar aspectos diversos, favorecendo processos de aprendizagem, socialização e pertencimento. Segundo Souza (2014, p. 16), ela “faz parte de um processo de socialização, por meio do qual crianças, jovens e adultos criam suas relações sociais; por esta razão, apresenta um forte potencial de mobilização e agregação”.

O canto coral, enquanto prática coletiva de expressão musical e social, tem se configurado como uma importante ferramenta de promoção da saúde, do bem-estar e da inclusão social. Quando desenvolvido em espaços não formais de educação, como organizações não governamentais (ONGs), ultrapassa o campo estético e assume um papel educacional, terapêutico e comunitário. No contexto do terceiro setor, o canto coral constitui-se como um espaço de convivência e de reconstrução simbólica da vida, especialmente quando direcionado a públicos em situação de vulnerabilidade, como pacientes oncológicos e seus familiares.

O terceiro setor é composto por instituições privadas sem fins lucrativos que desenvolvem atividades de interesse público, atuando em áreas como educação, saúde, cultura e assistência social. De acordo com Tenório (2008), essas organizações exercem um papel complementar e, muitas vezes, inovador em relação ao Estado, buscando responder a demandas sociais que não são plenamente atendidas pelas políticas públicas. Nesse sentido, o trabalho de uma ONG voltada à assistência de pacientes oncológicos insere-se em uma rede de ações que visam à promoção da cidadania, à humanização do cuidado e à melhoria da qualidade de vida.

A música, dentro dessas iniciativas, tem se mostrado um recurso potente. Segundo Penna (2012), a educação musical, quando pensada de modo inclusivo e participativo, contribui para o desenvolvimento humano integral, estimulando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. O canto coral, em particular, favorece o senso de pertencimento e de coletividade, além de atuar como meio de expressão de emoções e fortalecimento de vínculos afetivos. Nessa perspectiva, o coral em uma ONG voltada à oncologia pode ser compreendido como uma prática musical de caráter socioeducativo, que articula o fazer artístico à dimensão humanitária do cuidado.

Para Louro (2012), o ensino coletivo do canto promove a escuta, a cooperação e a construção de uma identidade musical compartilhada. No caso de pacientes oncológicos, tais experiências se relacionam à reabilitação emocional e à

ressignificação da própria trajetória de vida, uma vez que o ato de cantar em grupo contribui para restaurar a autoestima, reduzir o isolamento social e oferecer um espaço de expressão simbólica frente à doença. Amato (2009) destaca que a música, ao estimular processos emocionais e sociais, pode favorecer a integração e o bem-estar, atuando como mediadora entre o indivíduo e o coletivo, “desenvolvendo um senso de união grupal em torno de metas e objetivos comuns.”

Além de seus efeitos emocionais e terapêuticos, o canto coral no contexto do terceiro setor também assume um papel de educação cidadã. Ele promove o engajamento dos participantes em ações comunitárias, fortalece o sentimento de pertencimento e estimula a solidariedade. Assim, o canto coral em uma ONG de apoio a pacientes com câncer configura-se como um espaço de educação não formal, a qual, de acordo com Gohn (2006), ocorre “[...] em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em espaços informais, onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação)” (Gohn, 2006, p. 29). Ademais, valoriza a escuta, o acolhimento e a expressão criativa como dimensões fundamentais da formação humana.

Desse modo, o coral não deve ser compreendido apenas como uma atividade recreativa ou terapêutica, mas como uma ação sociocultural transformadora, que une arte, cuidado e cidadania. Sua relevância está em possibilitar aos participantes um espaço de reconstrução subjetiva e social, onde a música se torna linguagem de vida, resistência e esperança. No âmbito do terceiro setor, práticas como essa reafirmam o compromisso da educação musical com a inclusão, a dignidade humana e a promoção da saúde integral.

Em contextos de vulnerabilidade, como no caso de pacientes oncológicos, a prática musical pode assumir um papel fundamental no fortalecimento da autoestima, no enfrentamento do tratamento e na promoção da qualidade de vida. O canto coral, por ser uma prática coletiva e inclusiva, possibilita experiências de acolhimento e expressão que vão além do âmbito artístico. De acordo com Luiz, Araújo e Matraca (2015, p. 425) “a prática de canto em conjunto se estabeleceu como uma atividade que auxilia os envolvidos na busca da qualidade de vida, saúde e nas relações sociais.”

O canto coral, em particular, apresenta características que favorecem a inclusão, uma vez que o ato de cantar em grupo potencializa a socialização, fortalece

vínculos e promove o sentimento de pertencimento. A experiência musical compartilhada em um coral cria um ambiente no qual a diversidade de vozes e trajetórias pessoais se unem em prol de um objetivo comum: a produção sonora coletiva. Esse processo transcende a dimensão técnica do canto e se converte em espaço de convivência, empoderamento e construção identitária. Nesse sentido, pensar a relação entre música e inclusão significa compreender a arte não apenas como um recurso didático ou recreativo, mas como direito cultural e humano, capaz de garantir voz e lugar social a sujeitos em situações de vulnerabilidade.

De acordo com Amato (2007, p. 96), o coro pode ser compreendido como uma eficaz ferramenta de inclusão social, a partir do viés de uma inclusão cultural. A autora acrescenta que “os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades, escolas, empresas, instituições e centros comunitários podem, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada, promover a integração, dissipando fronteiras sociais” (Amato, 2007. p.77).

Ao refletir sobre o câncer, enquanto doença crônica de grande impacto físico, psicológico e social, observa-se que ele desafia não apenas a pessoa em tratamento, mas também sua rede de apoio e sua integração na sociedade. De acordo com o Instituto Nacional de Câncer (INCA, 2024), estima-se que, no Brasil, surjam cerca de 704 mil novos casos de câncer por ano no triênio 2023–2025, o que reforça a necessidade de iniciativas de acolhimento e humanização no cuidado de pessoas em tratamento.

Nesse contexto, o coral de pacientes oncológicos surge como proposta inovadora de inclusão, ao conjugar saúde, cultura e educação musical. Participar de um grupo coral oferece a esses sujeitos a possibilidade de viver experiências positivas em meio ao processo de adoecimento, de ampliar laços sociais e de se reconhecer como protagonistas de um projeto coletivo.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral analisar o papel do canto coral como estratégia de inclusão social e de promoção do bem-estar de pacientes oncológicos. Os objetivos específicos referem-se a dois direcionamentos: A) investigar de que modo a participação em um coral pode contribuir para a autoestima e a expressão emocional dos pacientes; B) refletir sobre o coral como prática inclusiva em contextos de saúde.

Este artigo adota como abordagem metodológica o relato de experiência, entendido como forma de pesquisa que parte da prática vivenciada pelo pesquisador

para sistematizar reflexões e construir conhecimento científico (MUCCI; FLORES; ALMEIDA, 2021). Esta investigação se insere no campo da pesquisa qualitativa, uma vez que busca interpretar os significados e experiências dos sujeitos de maneira aprofundada, levando em conta o ambiente em que se desenvolvem (Prodanov, 2013).

A escolha pelo relato de experiência como metodologia se justifica por possibilitar a sistematização de uma prática pedagógica-musical que se constitui em espaço de inclusão e cuidado. Segundo Prodanov e Freitas (2013), pesquisas aplicadas dessa natureza permitem não apenas a descrição de experiências, mas também sua análise crítica e sua potencial contribuição para outros contextos semelhantes. Assim, ao narrar e refletir sobre os ensaios do coral de pacientes oncológicos, busca-se evidenciar como o canto coral, aliado a atividades de musicalização, pode ser compreendido como prática inclusiva, educativa e humanizadora.

A presente experiência se desenvolve no contexto de um coral formado por pacientes oncológicos, trata-se de um grupo formado por adultos que são assistidos pela associação ONCO e VIDA. A Associação Onco e Vida é descrita como uma organização sem fins lucrativos que presta apoio a pessoas adultas e idosas com diagnóstico de câncer, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social, provenientes de diferentes regiões do Rio Grande do Norte (Onco e Vida, 2015).

2 PROCEDIMENTOS E CONTEXTO

A Associação Onco e Vida caracteriza-se como uma organização do terceiro setor, sem fins lucrativos, voltada ao acolhimento e à assistência de adultos e idosos diagnosticados com câncer em situação de vulnerabilidade socioeconômica, provenientes de diversas regiões do Rio Grande do Norte. Desde sua criação, em 2015, a instituição tem mantido suas atividades por meio de doações, atuando de forma filantrópica e solidária junto aos pacientes oncológicos.

Sua missão consiste em oferecer suporte integral durante e após o tratamento, buscando assegurar aos assistidos condições mais dignas de enfrentamento da doença, com qualidade de vida, cidadania e respeito à individualidade de cada sujeito. A proposta institucional vai além do tratamento médico, valorizando também aspectos

físicos, emocionais e sociais, inclusive quando não há mais possibilidade terapêutica curativa, estendendo o cuidado à família e fortalecendo redes de apoio.

A atuação da Onco e Vida baseia-se em um modelo de atendimento humanizado e interdisciplinar, no qual a saúde é compreendida de maneira ampla e integrada. Nesse sentido, a instituição disponibiliza aos pacientes diferentes serviços de apoio — como assistência social, fisioterapia, nutrição, psicologia, odontologia e assessoria jurídica — além de atividades voltadas ao bem-estar e à qualidade de vida, como oficinas de artesanato, aulas de dança, alfabetização e atividades físicas.

Entre as iniciativas desenvolvidas, destaca-se também o coral institucional, que se insere nesse conjunto de ações como espaço de convivência, expressão artística e fortalecimento emocional dos participantes. Todas essas práticas são oferecidas de forma gratuita e articulada por uma equipe multiprofissional, reforçando o caráter acolhedor e humanizado da instituição.

O Coral “Som da Cura”, assim denominado por decisão dos próprios integrantes, surgiu no âmbito da Associação Onco & Vida, como uma iniciativa espontânea de expressão musical e socialização. A proposta nasceu a partir da observação da assistente social da instituição, que percebeu o entusiasmo dos participantes durante as atividades de karaokê realizadas semanalmente após o almoço. Inicialmente, as práticas aconteciam de forma informal, sem orientação técnica ou estrutura pedagógica, tendo como principal objetivo o lazer e a descontração dos assistidos.

Com o tempo, contudo, identificou-se a necessidade de organizar essa prática de maneira mais sistematizada, transformando-a em uma atividade educativa que pudesse ampliar o acesso à música e favorecer o desenvolvimento pessoal e coletivo dos participantes. Assim, o coral consolidou-se como uma ação de caráter formativo e inclusivo, voltada não à formação de músicos profissionais, mas à promoção de experiências musicais significativas por meio da prática do canto coral.

A proposta do coral pode ser compreendida dentro da perspectiva da educação não formal, uma vez que busca, através da vivência musical, criar espaços de aprendizado, convivência e exercício da cidadania. Nesse sentido, Gohn (2006, p. 30) ressalta que,

A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. [...] A transmissão

de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.

Dessa forma, o coral “Som da Cura” configura-se como uma prática educativa e cultural que transcende o entretenimento, contribuindo para o fortalecimento emocional, a integração social e o exercício da cidadania entre pessoas em tratamento oncológico ou em remissão.

2.1 Musicalização como eixo pedagógico

Os encontros do coral ocorrem semanalmente, com duração de duas horas. A cada ensaio, busca-se equilibrar o trabalho com repertório vocal e atividades de sensibilização musical, de modo a proporcionar uma experiência que vai além da preparação de apresentações públicas. O objetivo é garantir que os participantes possam se perceber como sujeitos musicais, desenvolvendo tanto a prática do canto quanto aspectos mais amplos da percepção e expressão artística.

As atividades propostas seguem uma lógica progressiva, contemplando momentos de acolhimento, exercícios de respiração e aquecimento vocal, dinâmicas rítmicas e melódicas, além do ensaio de peças do repertório coral. Além disso, o planejamento dos ensaios busca respeitar os limites físicos e emocionais dos participantes, considerando que o público é formado por pacientes em tratamento ou recuperação oncológica, que podem apresentar fadiga, alterações vocais e sensibilidade emocional.

Um diferencial desta experiência é a incorporação de atividades de musicalização nos ensaios do coral. Muitos dos integrantes não tiveram acesso à educação musical formal ao longo da vida, de modo que trazer elementos da musicalização amplia suas possibilidades de expressão e compreensão musical.

As práticas incluem:

- **Percepção rítmica:** jogos corporais com palmas, estalos e movimentos que estimulam coordenação motora e consciência do pulso musical;
- **Percepção melódica:** exercícios de escuta ativa, imitação de padrões melódicos simples e exploração de diferentes alturas vocais;
- **Atividades lúdicas:** dinâmicas em roda, jogos de improvisação vocal e exploração de sonoridades com objetos do cotidiano;

- **Sensibilização corporal:** movimentos associados à música, alongamentos leves e atividades que conectam corpo e som, favorecendo a expressão não verbal;

A experiência do canto coral envolvendo pacientes oncológicos revelou que o canto coletivo, aliado a práticas de musicalização, promove resultados significativos tanto no aspecto musical quanto nos âmbitos social e emocional dos participantes. Os encontros não se restringiram ao ensaio de repertório, mas configuraram-se como espaços de convivência, escuta, aprendizado e cuidado.

As atividades de musicalização introduzidas nos ensaios possibilitaram que os coralistas experimentassem a música de forma mais ampla e significativa. Jogos rítmicos, exercícios de percepção melódica e dinâmicas corporais favoreceram a atenção, a concentração e a criatividade do grupo, promovendo o engajamento dos participantes em processos de aprendizagem musical coletiva. Muitos relataram nunca ter tido acesso ao ensino formal de música e reconheceram nessas práticas uma oportunidade de desenvolver novas formas de expressão e de ampliar sua consciência musical, conforme apresentado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Alunos se preparando para uma atividade rítmica com cartelas coloridas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

[Descrição da imagem]: Alunos sentados nas cadeiras ao fundo e duas alunas de pé posicionadas uma de frente para a outra com uma mesa ao centro de toalha azul e com cartelas distribuídas a mesa para realização de uma atividade rítmica.

Além de contribuir para o aprimoramento técnico e expressivo do grupo, a musicalização revelou-se uma estratégia de inclusão e democratização do acesso à arte. Essa concepção dialoga com Penna (2015), ao afirmar que a musicalização não deve ser compreendida apenas como um conjunto de técnicas preparatórias, mas como um processo educacional orientado, destinado a todos que, por diferentes razões, não tiveram a oportunidade de desenvolver suas competências musicais no cotidiano. Para o autor, o ensino musical adquire sentido quando se propõe a romper com práticas excludentes e a democratizar o acesso à arte e à linguagem musical em seus diversos contextos.

Desse modo, o trabalho pedagógico-musical desenvolvido no coral mostrou-se não apenas complementar, mas indissociável da prática artística, fortalecendo a vivência estética, o convívio social e a formação humana dos participantes.

A vivência no coral também teve forte impacto emocional. Observou-se que a prática musical proporcionava momentos de alegria, relaxamento e esperança em meio ao processo de adoecimento. Muitos pacientes relatam se sentir mais leves após os ensaios, além de experimentarem melhora na autoestima ao perceberem sua evolução musical e sua contribuição para o grupo.

A escolha do repertório desempenhou papel central no processo inclusivo. Foram selecionadas músicas que dialogavam com a vivência dos pacientes, privilegiando canções de forte apelo afetivo, cultural e simbólico. Esse critério possibilitou que os coralistas se reconhecessem nas obras interpretadas, fortalecendo sua identidade individual e coletiva. Cada música cantada representava uma celebração da vida é uma afirmação de esperança, convertendo o ensaio em um espaço de resistência simbólica frente à doença.

Outro resultado relevante foi o impacto social das apresentações públicas. O coral, ao se apresentar em eventos da comunidade e em instituições de saúde, não apenas compartilhava música, mas também transmitia uma mensagem de superação e inclusão. O público, ao assistir às performances, passava a enxergar os pacientes não apenas como pessoas em tratamento, mas como artistas, capazes de emocionar e transformar realidades por meio da arte. As imagens a seguir mostram apresentações realizadas no evento do setembro amarelo do ano de 2024 e o repertório foi preparado para falar sobre a conscientização e prevenção ao suicídio (Brasil, 2024) e em seguida, outra apresentação sobre a conscientização do outubro

rosa no mesmo ano realizado no hospital geral Dr. João Machado na cidade do Natal, RN.

Figura 2 - Apresentação realizada em uma ação na praça Gentil Ferreira na cidade do Natal/RN



Fonte: Arquivo pessoal da autora

[Descrição da imagem]: coral posicionado em formato meia lua do lado direito da imagem e a professora com o violão do lado esquerdo da imagem posicionada a frente do coral. [Fim da descrição]

Figura 3 - Apresentação realizada em uma palestra sobre conscientização sobre a importância da prevenção e do diagnóstico precoce do câncer de mama



Fonte: Arquivo pessoal da autora

[Descrição da imagem]: Coral posicionado em formato de meia lua e a regente a frente. Ao lado esquerdo da imagem, uma paciente oncológica sentada assistindo à apresentação. [Fim da descrição]

Segundo Ribeiro (2018), o canto coral apresenta um caráter socializador que ultrapassa os limites do próprio grupo, estendendo-se à comunidade e promovendo interações que vão além da dimensão artística. No caso do coral oncológico, as apresentações se tornaram momentos de sensibilização coletiva, reforçando a importância de políticas públicas que incentivem projetos culturais em contextos de saúde.

Na imagem a seguir, temos uma apresentação realizada na câmara Municipal da cidade do Natal, RN na sessão solene em homenagem ao outubro rosa.

Figura 4 - Apresentação do som da cura na homenagem ao outubro rosa na câmara Municipal do Natal



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Descrição da imagem: Coral realizando apresentação dispostos em formato de meia lua e a regente à frente conduzindo a apresentação. Algumas pessoas sentadas assistindo à apresentação.

Apesar dos resultados positivos, alguns desafios marcaram o desenvolvimento da experiência. A irregularidade na frequência, decorrente das condições clínicas dos participantes, exigiu flexibilidade no planejamento pedagógico. Houve também a necessidade de adaptar atividades para respeitar os limites físicos do grupo, como a fadiga e as restrições vocais impostas pelo tratamento.

Essas situações confirmam a reflexão de Louro (2012), para quem a inclusão em música requer constante adaptação metodológica, de forma a respeitar os sujeitos em sua singularidade. Ainda assim, tais desafios não impediram a continuidade do projeto, mas sim reforçaram seu caráter inclusivo e humanizador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste artigo evidencia que a música, em especial a prática coral, constitui-se como espaço privilegiado de inclusão, humanização e cuidado. O coral de pacientes oncológicos demonstrou que o canto coletivo vai além da preparação de repertório e da execução musical: representa um processo de acolhimento, convivência e ressignificação da experiência da doença.

Ao incorporar atividades de musicalização nos ensaios, o projeto buscou ampliar o acesso dos participantes à educação musical, oferecendo oportunidades que muitos não tiveram ao longo da vida. Essas práticas contribuíram para desenvolver percepção rítmica, melódica e sensibilidade corporal, ao mesmo tempo em que fortaleceram a autoestima e a consciência musical do grupo.

Assim, o coral cumpriu duplo papel: educativo e inclusivo, confirmando a perspectiva de autores como Louro (2006), que defendem a música como direito de todos e como espaço de valorização da diversidade.

Os resultados observados apontam que o coral gerou impactos significativos no bem-estar emocional dos participantes, favorecendo sentimentos de alegria, esperança e pertencimento. Além disso, as apresentações públicas permitiram dar visibilidade social ao grupo, reafirmando que pacientes oncológicos não devem ser definidos apenas pela doença, mas também por sua capacidade de criar, emocionar e transformar realidades por meio da arte.

Entre os desafios enfrentados, destacaram-se as limitações físicas e vocais impostas pelo tratamento oncológico, que exigiram adaptações constantes no planejamento pedagógico. Entretanto, tais dificuldades reforçaram o caráter inclusivo da prática, que buscou respeitar a singularidade de cada sujeito e valorizar sua contribuição, independentemente das condições individuais.

Dessa forma, o relato corrobora a compreensão da música como direito cultural e humano (Brasil, 2015), e do canto coral como prática social que promove não apenas o desenvolvimento musical, mas também a integração comunitária, a humanização da saúde e a ressignificação da vida.

Conclui-se que projetos como o coral de pacientes oncológicos têm relevância não apenas no campo da educação musical, mas também na interface com a saúde e as políticas públicas de inclusão. Tais iniciativas demonstram que a música pode

ser caminho potente de cuidado integral, estimulando novas formas de convivência, de expressão e de resistência diante das adversidades.

Para pesquisas futuras, recomenda-se aprofundar a investigação sobre os impactos de práticas musicais em contextos de saúde, ampliando o diálogo entre áreas como musicologia, educação, psicologia e medicina. Sugere-se também a implementação de políticas públicas que incentivem a criação de corais e grupos musicais em hospitais e instituições de saúde, de modo a consolidar a música como parte integrante do processo de cuidado e promoção da qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sociocultural e educativo-musical. **OPUS**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 75-96, maio 2007. ISSN 15177017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295>. Acesso em: 11 out. 2025.

ANDRADE, Klesia Garcia; PENNA, Maura. Criação musical na prática coral: dimensões da formação em música. **Revista da Abem**, [S. l.], v. 29, p. 337-357, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Instituto Nacional de Câncer**. Política Nacional de Humanização: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br>. Acesso em: 8 out. 2025.

CARVALHO RIBEIRO, S. S. A prática do canto coral no ensino fundamental: uma alternativa de socialização e formação crítica reflexiva. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia**, Goiás, v. 2, n. 06, p. 59–74, 2015. Disponível em: <https://revista.fasem.edu.br/index.php/fasem/article/view/70>. Acesso em: 8 out. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**, [S. l.], v. 50, pág. 27–38, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 8 out. 2025.

LOURO, Viviane. ALONSO, Luís Garcia. ANDRADE, Alex Ferreira de. **Educação Musical e Deficiência**: Propostas pedagógicas. São Paulo. Ed. Do Autor, 2006.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. 1ª edição. São Paulo. Ed. Som, 2012. 296 p.

LUIZ, D. M. ARAÚJO Jorge, T. C. MATRACA, M. V. C. Cantando junto, por saúde e cidadania no Acre: o canto coral do IFAC em Sena Madureira. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 32, p. 420-438, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pm/a/vgK6BTdVKZH4jWwm8jn8mtf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 out. 2025.

ONCO & VIDA. **Quem somos**. Natal: Onco & Vida, 2015. Disponível em: <https://oncoevida.org.br/pages/quem-somos>. Acesso em: 8 out. 2025

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino** - 2ª edição revista e ampliada – 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Sulina, 2015.

RIBEIRO, Sheila Santos Carvalho. A prática do canto coral no ensino fundamental: uma alternativa de socialização e formação crítico-reflexiva. **Revista FASEM Ciências**, Formosa (GO), v. 6, n. 1, p. 45–54, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revista.fasem.edu.br/index.php/fasem/article/view/70>. Acesso em: 8 out. 2025.

SOUZA, Jusamara *et al.* **Música, educação e projetos sociais**. Porto Alegre: Tomo Editora, 2014.

TENORIO, Fernando Guilherme. **Gestão de Ongs**: principais funções gerenciais. 6. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2008. Disponível em: <https://www.livros1.com.br/pdf-read/livar/GEST%C3%83O-DE-ONGS.pdf>. Acesso em: 8 out. 2025.



CORAL VIVENDO O CANTO: experiência de inclusão de pessoas com e sem deficiência visual no projeto de extensão da Escola de Música da UFRN

Elione Ferreira da Silva ⁴

RESUMO

Este trabalho apresenta a experiência vivenciada na sala de ensaios dos grupos musicais da Educação Especial Inclusiva da Escola de Música e do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN/SEMBRAIN). O estudo tem como foco o Coral ViVendo o Canto, grupo formado por pessoas com deficiência visual e membros da comunidade, incluindo participantes com mais de 55 anos, que acreditam na força transformadora da educação inclusiva e na potência da música como instrumento de aprendizagem e cidadania. O coral integra o projeto de extensão coordenado pela professora doutora Catarina Shin Lima de Souza, em parceria com as professoras Elizabeth Kanzaki e Cláudia Cunha, e tem por objetivo promover o ensino e a aprendizagem musical por meio da prática coral, desenvolvendo aspectos técnicos, pedagógicos e sociais. As atividades contemplam aulas de técnica vocal, musicalização e musicografia Braille, favorecendo a autonomia, a autoestima e o protagonismo das pessoas com deficiência. O projeto destaca-se por articular ensino, pesquisa e extensão em um ambiente acessível e humanizado, alinhado à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Apesar dos desafios relacionados à escassez de recursos e às barreiras atitudinais, o Coral ViVendo o Canto constitui-se como espaço de trocas, acolhimento e formação cidadã, reafirmando a importância da extensão universitária na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária. A experiência também representa uma trajetória pessoal de superação, motivação e aprendizado contínuo, marcada pela valorização da diversidade e pela renovação da esperança através da música.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Especial; Deficiência Visual; Coral; Inclusão.

⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: elionejga55@gmail.com.



CORAL VIVENDO O CANTO: experiência de inclusão de pessoas com e sem deficiência visual no projeto de extensão da Escola de Música da UFRN

*Elione Ferreira da Silva*⁵

Como citar este artigo?

SILVA, Elione Ferreira. Coral Vivendo o canto: uma experiência de inclusão de pessoas com e sem deficiência visual no projeto de extensão da Escola de Música da UFRN. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 39-56. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: elionejga55@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a experiência vivida e aprendida na sala de ensaios dos grupos musicais da Educação Especial Inclusiva da Escola de Música e Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN/EMUFRN/SEMBRAIN). O grupo ao qual pertencço é o Coral ViVendo o Canto, voltado para pessoas com deficiência visual e membros da comunidade externa, incluindo pessoas com idade acima de 55 anos que acreditam na luta por uma educação verdadeiramente inclusiva.

O coral integra um projeto de extensão coordenado pela professora doutora Catarina Shin Lima de Souza, com a coordenação adjunta de Elizabeth Kanzaki e a regência e preparação vocal da professora Cláudia Cunha. O projeto conta com a participação de servidores técnico-administrativos e de monitores — alunos dos cursos de licenciatura, bacharelado e técnico da Escola de Música da UFRN. Todos participam ativamente dessa iniciativa, que visa à aprendizagem integral de pessoas com e sem deficiência visual.

No coral, são ministradas aulas de técnica vocal aplicada ao canto coral, desenvolvendo estratégias metodológicas que capacitam os estudantes e monitores para a prática coral, promovendo sua formação pedagógica e preparando-os para o mundo do trabalho. Os coralistas participam de diversos projetos culturais por meio da educação especial e inclusiva, ampliando as ações institucionais e fortalecendo a representatividade das pessoas com deficiência.

Percebe-se o alinhamento das propostas do coral à legislação sobre Educação Inclusiva, constituindo um espaço cultural de canto coletivo em contextos especiais. As práticas desenvolvidas extrapolam a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI — Lei nº 13.146/2015), legislação que assegura os direitos das pessoas com deficiência. O coral e os demais grupos musicais inclusivos da EMUFRN favorecem um ambiente cultural, social e educativo, diverso e acessível, que promove o aprendizado e a interação entre os participantes, respeitando as diferenças individuais. Tal iniciativa contribui para o fortalecimento da cidadania e para o acolhimento humanitário e profissional, com respeito e apoio a todos, independentemente da deficiência.

Os projetos de extensão na área de Educação Especial e Inclusiva da EMUFRN/SEMBRAIN agregam cinco grupos musicais: Grupo Esperança Viva, Banda

Braille, Coral ViVendo o Canto, Orquestra Inclusiva de Violões e Duo de Violões – Gesse e José. Todos contam com o apoio do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão (SEMBRAIN), responsável por oferecer suporte técnico e articular projetos de ensino, pesquisa e extensão na área de música e educação musical especial e inclusiva. Esses projetos fazem parte de um projeto maior e mais abrangente da área Educação Especial e Inclusiva da EMUFRN, que é o Programa Esperança Viva, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFRN (PROEX), também apoiado pela Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN (SIA, anteriormente Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial - CAENE).

Segundo a professora doutora Catarina Shin, as aulas de técnica vocal foram idealizadas pela coordenadora adjunta do projeto, Elizabeth Kanzaki, quando observou que os integrantes do Grupo Esperança Viva, de flauta doce, necessitavam aprimorar o trabalho vocal. A professora Cláudia Cunha foi então convidada para desenvolver o trabalho de técnica vocal com o grupo, dando continuidade ao processo de musicalização, estimulando habilidades e elevando a autoestima dos participantes. Essa ação despertou também o interesse dos alunos em ingressar nos cursos técnico e de graduação da instituição, com vistas à formação profissional e à busca por maior independência social e humana.

Com a aceitação da professora Cláudia Cunha, as aulas de técnica vocal evoluíram para a criação de um coral composto por pessoas com deficiência visual, iniciado em abril de 2016. O grupo recebeu inicialmente o nome de Coral Esperança Viva, em alusão ao grupo de flautas doces já existentes como projeto de extensão. Em 2017, por sugestão dos próprios coralistas, passou a ser denominado Coral ViVendo o Canto. Os ensaios ocorrem semanalmente, às segundas-feiras, das 9h30 às 11h30, sob regência e preparação vocal da professora Cláudia Cunha, com a participação de coralistas com deficiência visual e pessoas da comunidade. Trata-se de um trabalho pautado na construção da educação inclusiva e na formação de saberes necessários para a transformação de uma sociedade mais justa e humanitária.

2 RECURSOS UTILIZADOS

Para o desenvolvimento das atividades, são utilizados recursos humanos e técnicos voltados à prática vocal, incluindo exercícios respiratórios e corporais voltados à musicalização. São trabalhados os pilares da técnica vocal — postura corporal, respiração, ressonância, emissão vocal, articulação de vogais e consoantes — além da prática de exercícios vocais (vocalises), desenvolvendo aspectos sensoriais do gesto vocal por meio do repertório coral.

A seguir, alguns registros para ilustrar esse momento inicial da prática vocal.

Figura 1 – Momentos iniciais (Técnica Vocal), onde são trabalhados postura corporal, respiração, etc.



Fonte: SEMBRAIN, 2024

[Descrição de imagem] Imagem fotografia vertical né fotografia vertical colorida de da sala de aula de ensaio nos momentos iniciais de técnicas vocais onde são trabalhados, posturas corporais, respiração, no ano de 2024 a professora está ao centro com os braços levantados com os coralistas ao redor um deles está no teclado tocando e por trás a parede com armário [Fim da descrição]

Figura 2 – Momentos iniciais (Técnica Vocal), onde são trabalhados postura corporal, respiração, etc.



Fonte: SEMBRAIN, 2025

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal na sala de Ensaio do coral onde a professora está de costas e os alunos estão em semicírculo fazendo exercícios respiratório onde são trabalhados por tuas respiratórias [Fim da descrição]

Figura 3 – Momentos iniciais (Técnica Vocal), onde são trabalhados postura corporal, respiração, etc.



Fonte: SEMBRAIN, 2023

[Descrição de imagem] Fotografia vertical colorida na sala de aula do Ensaio do coral onde a professora nos momentos iniciais onde são trabalhados postura corporal respiratória na qual a professora coloca a mão no rosto da coralista para ela entender a vibração e do som. [Fim da descrição]

Figura 4 – Momentos iniciais (Técnica Vocal), onde são trabalhados postura corporal, respiração, etc.



Fonte: SEMBRAIN, 2023

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida mostrando o momento em que os coralistas se preparam para o ensaio com monitor, ele está à frente dos coralistas, com o rosto inclinado para o alto mostrando o sentido correto da respiração e a postura para o corpo dá início ao canto [Fim da descrição]

Figura 5 – Momentos iniciais (Técnica Vocal), onde são trabalhados postura corporal, respiração, etc.



Fonte: SEMBRAIN, 2025

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida da sala de aula de ensaio onde está acontecendo exercícios respiratório com a professora Cláudia, os coralistas estão sentados em semicírculo, a professora está em pé ao centro e o monitor atrás da professora para intensificar os movimentos que eles estão fazendo para sentir a vibração. [Fim da descrição]

A coordenação dos projetos do SEMBRAIN dispõe de instrumentos como piano, violão, guitarra, baixo, cajon, teclado e outros instrumentos. Esses instrumentos são utilizados pelos monitores que integram a banda base, responsável por acompanhar os grupos musicais durante ensaios e apresentações.

A sala de ensaios é ampla, com mobiliário adequado à segurança e ao acolhimento das pessoas com deficiência, acomodando confortavelmente os coralistas, monitores, regente e colaboradores. O coral é disposto em semicírculo, na seguinte ordem: sopranos, contraltos, tenores e baixos.

Figura 6 – Banda base formada por servidor e monitores instrumentistas



Fonte: SEMBRAIN, 2023

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida na qual aparece a Banda Base formada por servidores e monitores instrumentais e ao na frente dessa imagem os alunos coralistas em pé em semicírculo e a professora ao centro é regendo o canto [Fim da descrição]

Figura 7 – Disposição do coral em semicírculo em sala de aula da EMUFRN



Fonte: SEMBRAIN, 2024

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida na qual os coralistas estão sentados olhando a professora que está de costas ao centro dando as instruções para o início do ensaio a disposição dos coralistas [Fim da descrição]

3 PRINCIPAIS APRENDIZADOS

O aprendizado da técnica vocal possibilita aos participantes o conhecimento sobre suas vozes e os processos de emissão da voz cantada, promovendo o uso saudável da voz e o aprimoramento musical.

A função vocal é um conjunto, um todo inseparável e homogêneo, determinado pela interação entre os diferentes órgãos vocais e respiratórios. É uma atividade muscular que só pode se desenvolver e adquirir qualidades emocionais e expressivas buscando um conjunto de sensações proprioceptivas e cinestésicas que se apoiam nas leis da física, da acústica, da fonética e da fisiologia dos órgãos (DINVILLE, 1993, p.19)

A constituição de cada pessoa tem suas próprias particularidades e determina suas características vocais. Essas características não podem ser fabricadas por nenhum professor em nenhum aluno, nem mesmo pelo próprio aluno em si mesmo, pois são elementos inerentes à sua estrutura vital. No entanto, podem ser pesquisadas, descobertas e exploradas até o seu ponto mais belo e produtivo (COELHO, 1994, p.12).

Em um percurso pedagógico no qual os coralistas acessam conhecimentos sobre suas vozes e o aprendizado sobre os processos da emissão da voz cantada, fazendo o uso saudável da voz.

Percebe-se que a integração entre pessoas com deficiência visual e pessoas sem deficiência tem gerado empatia e respeito, favorecendo o ensino da música, o acolhimento e a convivência. Esse ambiente de trocas potencializa a aprendizagem, o canto e o desenvolvimento sociocultural dos participantes. Segundo Silva e Carvalho (2019, apud MEDEIROS; SILVA, 2024), a integração e os recursos utilizados enriquecem o processo de aprendizagem musical, com avanços perceptíveis nas dimensões cognitivas e sociais.

Durante as atividades, aprendemos a compreender as necessidades de apoio e respeito das pessoas com deficiência visual — auxiliando-as na locomoção, reconhecendo as vozes para comunicação e orientando sobre o ambiente.

Figuras 8 e 9 – Monitores do projeto auxiliando os coralistas que têm deficiência visual



Fonte: SEMBRAIN, 2025

[Descrição de imagem] Duas fotos coloridas verticais onde os monitores do projeto auxiliando os coralistas que tem deficiência visual e não visual fazendo os exercícios preparatórios para o canto [Fim da descrição]

Sobre as necessidades pessoais, Louro (2017, *apud* MEDEIROS; SILVA, 2024) destaca que tais atividades favorecem o desenvolvimento da linguagem, da teoria da mente e da atenção compartilhada, além da organização do pensamento. Observa-se que a exploração de movimentos estimula a imaginação, promovendo maior desenvolvimento sensorial, corporal e auditivo, contribuindo para a socialização e para o fortalecimento do potencial inclusivo da música. O canto e a dança de cirandas, com movimentos corporais e expressividade rítmica, proporcionam momentos de alegria, beleza e integração durante as apresentações.

Como outro recurso de aprendizagem, o projeto Coral ViVendo o Canto, assim como os demais projetos de inclusão e acessibilidade do SEMBRAIN, proporciona aos alunos dos cursos de Licenciatura, Bacharelado e técnico, um ambiente de aprendizado, onde buscam conhecimento e estratégias de ensino para atuarem junto às pessoas com deficiência e pessoas com idade avançada que integram o coral. Como exemplo, alunos que são monitores do projeto, também aprendem a reger o coral durante os ensaios e apresentações, bem como fazem a preparação vocal dos coralistas. Para tanto, seguem os momentos onde essas práticas são vivenciadas:

Figura 10 – Ensaio do Coral ViVendo, conduzido pela coordenadora e regente, professora Cláudia Cunha



Fonte: SEMBRAIN, 2025

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida mostrando o ensaio do Coral ViVendo o Canto, na sala 16 da EMUFRN, na qual os coralistas estão dispostos, sentados em um semicírculo com a professora Cláudia ao centro, à frente de um teclado, praticando exercício preparatório para a musicalização. Por trás dos coralistas está disposta a banda base, do lado direito e na outra parede ar refrigerado e no teto lâmpadas acesas. [Fim da descrição]

Figuras 11 e 12 – Ensaio do Coral ViVendo, conduzido pela coordenadora e regente, professora Cláudia Cunha



Fonte: SEMBRAIN, 2025

[Descrição de imagem] Duas fotos horizontais onde os coralistas estão sentados em semicírculo. Na primeira foto, professora está de lado mostrando a posição correta de fazer os exercícios conduzindo pela coordenadora e regente professora Cláudia na segunda a professora está de frente com a folha do canto em escrito ensinando, mostrando a letra da música para se apresentar. [Fim da descrição]

Figuras 13 e 14 – Ensaio do Coral ViVendo, conduzido pela aluna monitora Ana Paula



Fonte: SEMBR AIN, 2025

[Descrição de imagem] Duas fotos horizontais mostrando a sala de ensaio onde a monitora na primeira foto está sentada mostrando para os coralistas a folha com a indicação musical e na segunda a monitora está em pé já ensinando o canto. [Fim da descrição]

Figuras 15 e 16 – Ensaio do Coral ViVendo, conduzido pelos alunos monitores Paulo e Julianne



Fonte: SEMBRAIN, 2025

[Descrição de imagem] Duas fotos horizontais coloridas na primeira os coralistas estão sentados e ao centro está o monitor Paulo dando as orientações apontando para eles as formas corretas da apresentação, na segunda os coralistas estão em pé cantando e ao fundo está uma pessoa no piano tocando acompanhando a melodia. [Fim da descrição]

Figuras 17 e 18 – Ensaio do Coral ViVendo, conduzido pelos alunos monitores Paullo, Ana Paula e Débora



Fonte: SEMBRAIN, 2025

[Descrição de imagem] Duas fotografias horizontais coloridas, na primeira os coralistas estão sentados, a monitora está de pé orientando, conduzindo o ensaio, na segunda foto os coralistas estão sentados os monitores têm mais de uma né são três monitores apresentando para os coralistas as formas corretas como entoar o canto. [Fim da descrição]

Figuras 19 e 20 – Ensaio do Coral ViVendo, conduzido pela coordenadora e regente, professora Cláudia Cunha orientando o aluno monitor na regência



Fonte: SEMBRAIN, 2025

[Descrição de imagem] Duas fotos horizontais coloridas, nas primeiras os coralistas estão de pé e a professora ao centro de costas entoando o ensaio do canto, na segunda estão os coralistas sentados, a professora e o monitor estão à frente orientando o canto. [Fim da descrição]

Figura 21 – Apresentação do Coral ViVendo, conduzido pela coordenadora e regente, professora Cláudia Cunha em escola da rede pública, por ocasião de evento de inclusão



Fonte: SEMBRAIN, 2025

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida de uma apresentação numa escola pública onde os coralistas estão em pé em semicírculo, a professora ao centro anunciando apresentação e a frente da professora estão os alunos da escola e os demais professores sentados para assistir apresentação. [Fim da descrição]

Figura 22 – Apresentação do Coral ViVendo o Canto no Recital de encerramento do semestre 2024, no Auditório Onofre Lopes da EMUFRN



Fonte: SEMBRAIN, 2024

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida mostra uma apresentação no palco do Auditório Onofre Lopes da EMUFRN de dezembro de 2024, na qual as pessoas do Coral estão em semicírculo e a professora está à frente, falando ao microfone. Na frente do palco tem algumas pessoas sentadas assistindo. Por trás das pessoas do coral estão os batedores iluminados por refletores que estão no teto. [Fim da descrição]

4 PRINCIPAIS DESAFIOS

Os principais desafios para a continuidade do projeto estão relacionados à escassez de recursos financeiros e humanos, resultante das políticas educacionais que restringem investimentos em bolsas, transporte acessível e aquisição de materiais específicos. Essa limitação impacta diretamente a participação de pessoas com deficiência e idosos, bem como a valorização profissional dos envolvidos.

Diante desse contexto, questiona-se: como garantir, junto à LBI, o acesso e a permanência dessas pessoas em cursos profissionalizantes, assegurando sua atuação no mercado de trabalho de forma justa e humanitária.

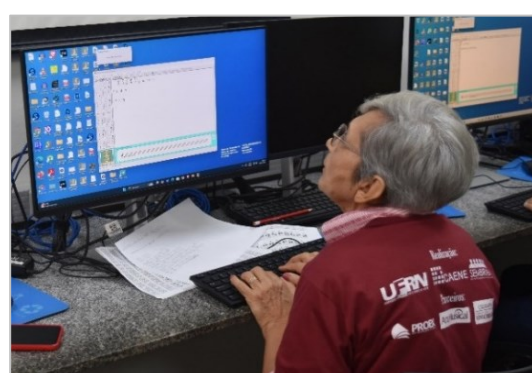
As adversidades sociais e culturais reforçam a necessidade de lutar por políticas públicas inclusivas que beneficiem as pessoas com deficiência, assegurando-lhes o exercício pleno da cidadania e o direito de viver e servir com dignidade.

Entre os desafios enfrentados pela regente e preparadora vocal, destacam-se a adaptação da comunicação e da técnica de regência — que tradicionalmente dependem de recursos visuais — além da superação de barreiras sociais e atitudinais, como o preconceito e a falta de acessibilidade em ambientes fora da Escola de Música.

Embora se tenha as partituras em Braille ou em formatos acessíveis oriunda do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão, a dificuldade está no aprendizado e a leitura musical dos coralistas cegos. Para tanto, os coralistas com deficiência visual estão inscritos nos outros projetos, onde aprendem a musicografia braille. Também há desafios na condução das entradas dos coralistas durante o transcorrer das músicas, na percepção de nuances rítmicas e melódicas, na execução de contrastes de andamentos e de dinâmica, uma vez que a referência visual é essencial para o desempenho do grupo.

A fim de superar a dificuldade e barreira quanto à leitura musical em braille, a professora Catarina Shin, professora de Música e Educação Especial da Escola de Música da UFRN e coordenadora dos projetos de inclusão do SEMBRAIN, ministra aulas de Musicografia Braille aos alunos do projeto, como ilustra abaixo:

Figuras 23, 24, 25 e 26 – Aulas de Musicografia Braille ministradas pela professora Catarina Shin, no Laboratório de Música e Computação (LAMUCO) para os alunos dos projetos



Fonte: SEMBRAIN, 2025

[Descrição de imagem] Quatro fotografias horizontais dos alunos junto à professora Catarina Shin tendo aula de musicografia Braille. Na primeira imagem a professora está ensinando e os alunos estão nos computadores, na segunda uma das alunas olhando para uma tela de computador, na terceira imagem estão em uma mesa redonda e sobre a mesa os papéis e professora em pé orientando e na quarta imagem a professora está na frente e os alunos em grupos desenvolvendo as atividades [Fim da descrição]

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Coral Vivendo o Canto evidencia o poder transformador da música como instrumento de inclusão, aprendizagem e cidadania. A vivência compartilhada entre pessoas com e sem deficiência visual amplia o sentido de comunidade, respeito e cooperação, reafirmando a importância de práticas pedagógicas acessíveis e sensíveis à diversidade humana.

O projeto reafirma o papel da Extensão Universitária como espaço de produção de conhecimento e de transformação social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e empáticos. Apesar dos desafios estruturais e das limitações de recursos, o trabalho desenvolvido pela Escola de Música da UFRN demonstra que a educação inclusiva é possível, necessária e transformadora, consolidando um modelo de ensino que valoriza o potencial de cada indivíduo e fortalece a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humanizada.

É perceptível o grande resultado do projeto quando o Coral ViVendo o Canto é convidado para participar dos diversos eventos culturais dentro e fora da UFRN, assim como em outras cidades do Rio Grande do Norte.

Como eventos fixos, se apresenta no Encontro de Corais de Natal (ENCONAT), no Encontro sobre Música e Inclusão da EMUFRN (EMI), na Semana da Música da EMUFRN e nos Recitais de Encerramento dos Semestres letivos da EMUFRN.

Quanto a minha experiência, enquanto coralista, tem sido uma renovação de esperança, autoestima, prazer, conhecimentos e valorização pessoas porque na minha idade (70 anos) os desafios sociais são numerosos como: falta de acessibilidade, pessoas sem paciência de repetir as informações, dificuldade em assimilar os ensinamentos, a tecnologia avançada, ou seja, em cada situação e dificuldade vamos nos desestimulando e desistindo de participar as ações devido a atitudes de pessoas mais jovens. No coral, eu encontrei apoio, respeito, atenção e oportunidade de trabalhar minhas habilidades que estavam quase rejeitadas nos diversos setores em virtude da idade, do medo, da carência de mostrar meu direito de participação e do preconceito de alguns que não acreditam na pessoa idosa como um ser capaz e de habilidades. Com isso vimos no projeto a oportunidade de continuar acreditando que mesmo sendo uma pessoa idosa, podemos contribuir na educação especial inclusiva e lutar para acompanhar as transformações da sociedade atual.

Ao ser acolhida no coral passei a viver a experiência do patinho feio que encontrou seu lugar de cisne, a metáfora com a história de perceber que muitas vezes estamos nos lugares que não nos sentimos parte, até encontrar um lugar de acolhimento e aceitação, como aconteceu com o patinho ao perceber sua identidade como cisne, e ao ser inserida no projeto recomecei uma nova história de vida prazerosa com esperança e alegria para ajudar as pessoas com deficiência visual que também em muitos momentos passaram o que passei, mas que encontraram a luz e ajuda necessária para sonhar e ser feliz independente do meio ambiente e das relações sociais. Vendo as pessoas com deficiência, acreditei que ainda dá tempo para estudar, sonhar e fazer o possível dentro do espaço acolhedor que me proporcionou o desejo de estudar, adquirir novos conhecimentos e utilizar os saberes aprendidos em benefícios daqueles que passam por momentos difíceis, mas ainda podem superar suas dificuldades e vencer as barreiras que nos impedem de continuar. Pensando assim resolvi fazer um mestrado em ciências da educação à distância com muitas dificuldades em usar a tecnologia e as normas atuais mas com ajuda da minha filha para acessar a tecnologia na hora das aulas estou conseguindo avançar cada dia mais para realizar o sonho que não foi possível na minha juventude e agora no Coral ViVendo o Canto com o apoio e o respeito da professora Cláudia e o apoio da coordenação e demais colaboradores, estou seguindo para um final feliz e acreditar que quando nos oferece as oportunidades devemos usar para o nosso favorecimento cognitivo, social, cultural e emocional das nossas habilidades e das habilidades daqueles que como eu esperam por uma oportunidade. Sou grata aos que acreditam e me deram a oportunidade de aprender, sonhar e mostrar que independentemente da idade podemos contribuir para um mundo melhor. Portanto, o projeto torna visível a importância do trabalho nos espaços acadêmicos e que não contempla só as pessoas com deficiência visual, mas todos que contribuem na execução e desenvolvimento das ações, principalmente na diversidade de gênero, idade, religião e etnias, tornando possível a Educação Especial Inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

COELHO, Helena de Souza Nunes Wöhl. **Técnica vocal para coros**. 4. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1994.

DINVILLE, Claire. **A técnica da voz cantada**. Tradução: Marjorie B. Courvoisier. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

MEDEIROS, Débora Susã Pinto de; SILVA, Carlos Antônio Freitas da Silva. Regências de estágios em música: reflexões sobre o ensino musical na Educação Infantil. XI Encontro sobre música e inclusão. **Anais [...]**, Natal, 2024.



E QUANDO A LARANJADA NÃO É DOCE?

Uma estudante baixa visão na Licenciatura em Música da FAMES e a disciplina de Libras

Ana Carolina dos Santos Martins⁶; Ana Roseli Paes dos Santos⁷

RESUMO

Este relato de experiência aborda o processo educativo de uma estudante com baixa visão no curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” - FAMES, com foco na adaptação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A proposta central é refletir sobre a inclusão de estudantes com baixa visão nos cursos de música, considerando a importância de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, a partir de um relato de experiência. A inclusão de uma estudante com visão subnormal foi vista como uma oportunidade para repensar métodos pedagógicos e promover um ensino musical acessível e humanizado. A experiência destacou a necessidade de adaptações que respeitem suas condições específicas para aprender, sem comprometer a qualidade do ensino, como o uso de audiodescrição e monitoria entre os colegas da turma. A pesquisa também discutiu a relevância da formação docente, enfatizando que a educação inclusiva exige mais do que simplesmente adaptar métodos tradicionais: é preciso flexibilizar práticas e estabelecer interações colaborativas no processo de aprendizagem. A reflexão gerada por essa vivência aponta para a importância de uma formação docente contínua, capaz de adaptar os métodos de ensino para garantir o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

PALAVRAS-CHAVE

Educação musical especial, Estudante com baixa visão, Língua Brasileira de Sinais, Formação docente, Prática pedagógica.

⁶ Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” - FAMES/ Universidade de Brasília – UnB. Email: acarolsm@outlook.com

⁷ Universidade Federal do Tocantins – UFT. Email: anaroseli@mail.uft.edu.br



E QUANDO A LARANJADA NÃO É DOCE?

Uma estudante baixa visão na Licenciatura em Música da FAMES e a disciplina de Libras

Ana Carolina dos Santos Martins⁸; Ana Roseli Paes dos Santos⁹

Como citar este artigo?

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. E quando a laranjada não é doce? Uma estudante baixa visão na Licenciatura em Música da FAMES e a disciplina de Libras. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 57-67. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

⁸ Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” - FAMES/ Universidade de Brasília – UnB. E-mail: acarolsm@outlook.com

⁹ Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: anaroseli@mail.uft.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O título desse relato tem o interesse de ser provocativo. Não há interesse de adjetivar como bom ou ruim a proposta educativa musical que apresentamos relacionada. Contudo, precisamos destacar que um único método para todo mundo, pode e tende a não dar certo para todo mundo e assim, o que nos cabe é repensar ações metodológicas que transbordem as nossas vivências anteriores.

O presente trabalho expõe práticas musicais educativas sob a perspectiva da Educação Musical Especial no processo formativo de uma estudante baixa visão do curso de Licenciatura em Música na Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” (FAMES).

A FAMES é a única faculdade pública no Brasil, com formação exclusiva em Música. Há mais de 70 anos a instituição se dedica ao processo formativo de músicos no estado do Espírito Santo – ES, nas modalidades: Bacharelados e Licenciatura em Música e ainda, os cursos de Pós-Graduação. Hoje oferece cursos de extensão à comunidade, proporcionando aos interessados aulas de diversos instrumentos, que vão desde a Musicalização Infantil, a partir de 7 anos, até o Projeto “Música na Maturidade”, que atende ao público com mais de 60 anos de idade.

Nossa reflexão será dividida em três seções, além da introdução e considerações finais, de forma que: na primeira seção, apresentamos o que é a baixa visão e suas peculiaridades; na segunda seção, nos dedicamos a expor a organização legislativa educacional brasileira vigente que dialoga com a nossa proposição e na terceira seção, descrevemos a nossa experiência prática nos processos de ensino e de aprendizagem e suas articulações com as referências teóricas que suportaram as nossas escolhas didáticas.

Nosso interesse é refletir com base no relato de experiência que será apresentado, sobre as possibilidades educativas reais da vivência de uma futura docente de música e a sua condição como indivíduo, cidadã e protagonista em seu exercício formativo e na construção do seu fazer como profissional habilitada da Educação Musical.

2 BAIXA VISÃO: o que é?

Antes de apresentarmos o nosso relato de experiência, vale identificar quem é a pessoa da nossa pesquisa, pois ainda existe a falta de informação sobre o assunto

e algumas vezes há a errônea compreensão de que cegueira e baixa visão são termos congruentes.

Em concordância com a Lei nº 14.951/24, a bengala longa, utilizada por pessoas com cegueira e baixa visão, apresentam-se em três cores para identificação das suas condições, sendo: a branca destinada as pessoas cegas, a verde as pessoas com baixa visão ou visão subnormal e a vermelha, utilizada por pessoas surdocegas (BRASIL, 2024).

Do total da população brasileira, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cerca de 3.5% da população tem deficiência visual e desse quantitativo, 6.056.654 pessoas possuem visão subnormal no país (IBGE, 2010).

Tal condição é denominada como, visão subnormal e/ou baixa visão, e referem-se a perda parcial nos dois olhos, que não tem cura e que não podem ser corrigidas com o uso de óculos, lentes, cirurgias ou medicamentos. Sua causa pode ser por questões congênitas variadas ou adquiridas ao longo da vida e indica uma acuidade visual abaixo de 20%, com isso, há parte da funcionalidade preservada, o que não acontece com a pessoa cega, entretanto exige adaptações para uma possível orientação visual (CBO, 2020).

Dessa forma, sob prerrogativa legal, a pessoa com baixa visão, enquanto estudante, tem direito a acessibilidade, inclusão, atendimento prioritário e nenhuma forma de discriminação em sua vivência educacional em sua formação inicial, que aqui apresentamos como foco, por ser o nosso interesse de pesquisa, mas que se faz em todos os aspectos de sua vida enquanto cidadão de direito (BRASIL, 2015).

3 AÇÕES LEGISLATIVAS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

No Brasil existem diversas ações de Políticas Públicas que potencializam e dão visibilidade a necessidade da inclusão integral do indivíduo com deficiência, no entanto é preciso ressaltar que há imposições legais que apontam para esses processos. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, explicita a educação como direito do cidadão e dever do Estado e da família. Consta também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº9.394/96, que ao Estado está imputado a obrigatoriedade de oportunizar ao estudante um ensino de qualidade e igualitário, ainda que sejam necessárias adaptações metodológicas e acompanhamento especializado para esse estudante ao longo de toda vida.

Como prerrogativa legal, por meio da Lei nº10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio de comunicação e expressão da comunidade surda em todo território nacional, além de tornar-se disciplina obrigatória em todos os cursos de Licenciatura do país. Dessa forma, fica estabelecido que no Brasil, dentro do processo educativo dedicado ao futuro docente inclui a Libras como possibilidade em seu exercício.

Conforme o IBGE (BRASIL, 2010), “23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência”, sendo que desse número, 5% possuem algum grau de surdez. Ainda assim, as escolas de músicas usualmente não possuem e/ou não exigem professores com o mínimo de conhecimento na área da deficiência — “a não ser que esses se especializem por vontade própria, o que pouco ocorre” (Louro, 2013, p. 5).

O que se revela como um contrassenso, se condições variadas como essa, são uma realidade no quantitativo real de estudantes no Brasil, se há leis que asseguram o seu processo formativo com qualidade, e ainda, existem leis que incluem nos currículos disciplinas que dialogam diretamente com tais proposições, como ainda não formamos para a realidade da sociedade?

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Refletindo sobre essa realidade, no início do semestre de 2024, como desafio, fui confrontada com a seguinte pergunta de uma estudante: - Professora, é claro que eu serei liberada da sua aula de Libras, certo? Respondi: - Errado. Em contraposição a estudante, apontando para a sua bengala verde e cheia de glitter, evidenciando a sua condição. Confesso que sem saber ao certo como faria, respondi: O processo educacional exige de nós responsabilidade e comprometimento. De forma que sinergicamente, cem por cento será a sua parte como estudante e cem por cento, será minha como professora, se formos responsáveis com as nossas “partes”, vai dar tudo certo.

A Libras no curso de Licenciatura em Música da FAMES, é ofertada no 7º período da graduação e possui carga horária de 60 horas, para o Bacharelado, o curso da Língua Brasileira de Sinais, é ofertado como optativo. Na ementa que hoje vigora no curso, a disciplina, dedica-se aos:

Aspectos da língua de sinais e sua importância: cultura e história. Identidade surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de Sinais: fonologia,

morfologia, sintaxe. Noções básicas de escrita de sinais. Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre esta e a Língua Portuguesa (Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira”, 2022).

Suas bibliografias, básica e complementar, contém oito indicações bibliográficas, sendo: 1 caderno da série Atualidades Pedagógicas do MEC (1997), 2 revistas: Revista da FENEIS (2001) e a Revista Língua de Sinais (2001), 1 gramática da língua: Por uma gramática da Língua de Sinais (Brito, 1995) e 4 livros: Língua Brasileira de Sinais da FENEIS (1995), Língua de Sinais e Educação do Surdo (Moura; Loide; Pereira, 1993), Educação de Surdos: A aquisição da linguagem (Quadros, 1997) e Língua de Sinais Brasileira: Estudo Linguísticos (Quadros; Karnopp, 2004).

O currículo descrito em seu Plano Pedagógico Curricular (PPC), tem o enfoque claro nas proposições linguísticas, históricas e identitárias da pessoa surda (Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira”, 2022), o que se apresenta de forma coerente as exigências impostas por lei, mas que na prática fazem-se afastadas do exercício docente musical dedicado aos estudantes surdos.

Questão que precisa ser revista, pois a pluralidade de pessoas existentes nos espaços educativos não possibilita uma relação enfraquecida com a Língua Brasileira de Sinais e com os seus conteúdos previstos no PPC. Em nosso caso específico, damos visibilidade e incentivamos a discussão em aspectos bem específicos, pois aqui, evidenciamos a realidade de uma estudante do curso de Licenciatura em Música com visão subnormal, que pôde vivenciar uma disciplina que tem exigências visuais.

Amparada por sua condição, seria possível não a oportunizar tal conhecimento e experiência, da mesma forma, ainda seria possível, me justificar enquanto docente, pela minha não formação específica ou nenhuma vivência anterior com a situação descrita. No entanto, quaisquer uma das possibilidades anteriormente apresentadas, nos afastariam de uma vivência formativa humanizada e humanizadora, seguiríamos de encontro as exigências legais brasileiras e deixaríamos de experienciar no dia a dia, de forma coletiva um processo educacional acessível e inclusivo as necessidades existentes na sala de aula daquela turma.

O caminho metodológico escolhido para conduzir a nossa aproximação com as questões apontadas em nossa discussão, é o relato de experiência. Que com base em Gil (2008) faz-se pertinente pois demonstram as experiências vividas e validam a condução didático-pedagógica da disciplina, e ainda, de forma responsável e ética,

expõe nossa vivência como docente, para fomentar e contribuir com a discussão e troca de vivência, pois apresenta-se com a possibilidade de ser replicada com adaptações, se necessário.

Louro (2012) afirma que aos profissionais envolvidos com a educação é necessário estar munido de informações, todo tempo, pois é a partir do conhecimento que os preconceitos diminuem, as possíveis barreiras são rompidas e o processo deixa de ser romantizado. Foi o que fiz, me dediquei as pesquisas sobre o assunto, fato é, que encontrei pouca referência correlacionada ao tema e uma evidente escassez sobre o interesse específico acima apresentado.

Foi necessário com base em Vigotski (1997), encontrar meios, caminhos e formas diferentes para oportunizar um ensino de Libras que tivesse como objetivo a aprendizagem da estudante. Precisei sair do programado e do que não foi vivenciado em minha formação para alcançar o estabelecido para a disciplina. Contudo, observando e compreendendo as práticas pedagógicas com acuidade, foi possível notar que não há um protagonista isolado neste processo: a professora, a estudante e a metodologia adequada têm “pesos iguais” na estrutura, como um triângulo equilátero.

Como as intenções da estudante e da docente já estavam justapostas, foi necessário pensar em uma metodologia que apoiasse o nosso interesse. Como recursos, fizemos uso de mãos articuladas para que a estudante pudesse ter autonomia para tocar e testar as configurações de mãos da língua, audiodescrição dos sinais e estabelecemos uma monitoria entre os colegas da sala, para apoiar em alguma questão, caso fosse necessário. O processo avaliativo aconteceu por meio de vídeos e uma conversação, sinalizada que se aproximou da Libras tátil¹.

Dessa forma, evidenciou-se que as relações potencializam o processo educacional (Vigotski, 1997) e que o estudante com deficiência não requer de facilidades, que podem se configurar em prejuízos para seu aprendizado, mas ao contrário, ele precisa de adaptações e estímulos que sejam consoantes as suas necessidades.

Assim, repensar a formação do professor é fundamental, pois as suas ações precisam ser eficazes na construção de uma educação onde a inclusão seja compreendida como finalidade e não como modalidade. Incluir não é somente manter o estudante passivo em sala de aula. Incluir, compreende ação e reação do indivíduo frente aos estímulos apresentados.

Como resultado, além de muito bem aprovada na disciplina, a estudante pode vivenciar um processo educativo eficiente e aproximado, a turma pôde experimentar uma prática educacional inclusiva, sem que tivesse seu aprendizado comprometido, como muitos pensam; eu, enquanto docente e pesquisadora na área pude organizar um processo inclusivo como finalidade para a disciplina de Libras, pois de fato esse é o cerne desse fazer no processo formativo dos estudantes.

Considerações Finais:

Este relato de experiência visou sintetizar as reflexões geradas ao longo do processo educativo com uma estudante de baixa visão no curso de Licenciatura em Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” (FAMES), no qual a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi adaptada para atender às suas necessidades específicas. A experiência revelou que a inclusão de estudantes com visão subnormal, longe de representar um obstáculo ao aprendizado, representa uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas, metodologias de ensino e a concepção de um ensino musical especial na perspectiva da Educação Inclusivo.

O caso aqui apresentado trouxe à tona questões essenciais sobre a formação docente e o papel do professor na promoção de um ambiente educacional que respeite e valorize as diferenças, sem que isso implique em uma diminuição da qualidade do ensino. Ao invés de adotar uma postura de exclusão ou de adaptação simplificada, foi necessário recorrer ao conhecimento teórico de autores como Vigotski (1997) e Louro (2012), que defendem a importância das interações sociais, das adaptações educacionais necessárias e do apoio mútuo nos processos de ensino e de aprendizagem, para criar condições que favoreceu o aprendizado, em nosso caso específico, da estudante com baixa visão sem prejudicar a dinâmica da turma ou que acarretassem perdas pedagógicas.

A prática pedagógica se construiu, portanto, em um processo colaborativo, em que a estudante, a docente e os colegas da turma que participaram ativamente da construção do conhecimento. O uso de recursos como a audiodescrição e a monitoria entre colegas demonstrou que a inclusão exige flexibilidade e criatividade metodológica, em vez de uma aplicação rígida de métodos convencionais. Essa abordagem refletiu a ideia de que a deficiência, longe de ser um fator de limitação, é uma condição que exige ajustes, mas que não deve se restringir as possibilidades de aprendizagem ou o desenvolvimento de competências curriculares, pois os processos relacionados a esse fazer é amplo e transborda aos aspectos postos no currículo.

Além disso, a experiência revelou a importância da formação contínua dos professores, não apenas em termos de conteúdos específicos, como a Libras, mas também em relação à abordagem dedicada a Educação Musical Especial (Martins; Santos, 2024). O conhecimento sobre as necessidades de diferentes tipos de deficiência e a capacidade de aplicar essa compreensão de maneira prática são fundamentais para a construção de um espaço educacional que se propõe a ser educativo de fato para todos. A inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, no qual todos os envolvidos se tornam agentes ativos na construção de um ensino que se adapta às necessidades do estudante sem fragilizar a qualidade pedagógica, inclusive por trata-se de uma garantia legal brasileira.

Em última análise, o relato evidenciou que a inclusão de uma estudante com baixa visão no ensino de Libras é não apenas viável, mas extremamente enriquecedora. A experiência vivida pela estudante, ao ser desafiada a aprender a Língua Brasileira de Sinais em uma disciplina que em sua gênese exige a visão, trouxe à tona o potencial transformador de práticas pedagógicas que abraçam a diversidade e buscam soluções criativas para as dificuldades. A formação de um docente sensível às necessidades de seus estudantes e capaz de adaptar seu ensino de forma flexível, eficiente e consciente é essencial para que a inclusão deixe de ser uma exceção e passe a ser, de fato, uma regra na educação superior no Brasil.

Portanto, a reflexão gerada por essa experiência reforça a necessidade urgente de reformulação dos métodos de ensino, de forma que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam se beneficiar de uma formação de qualidade. De forma que o reconhecimento as particularidades dos estudantes e a busca por formas de atender as suas especificidades sem comprometer o posto necessário dedicado ao processo educacional.

Para nós docentes, faz-se necessário repensar nossas “laranjadas”, romper paradigmas e estabelecer mudanças, mas é premente que ainda há muito por fazer sobre o agir pedagógico musical no contexto formativo, principalmente porque não se pode ignorar a existência da pluralidade em todo contexto educativo. Ao contrário disso, as práticas inclusivas se tornam um reflexo da sociedade que almejamos construir, mais justa, equitativa e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 9 out. 2024.
- BRASIL. Lei n.º 13.146 de 06 de julho de 2015 – institui a lei brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 maio 2024.
- BRASIL. Lei nº 14.951, de 27 de setembro de 2024. **Dispõe sobre a coloração da órtese externa denominada bengala longa**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 set. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA. **Saúde ocular**. Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 2024. Disponível em: <https://www.cbo.com.br>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- FACULDADE DE MÚSICA DO ESPÍRITO SANTO “MAURÍCIO DE OLIVEIRA” (FAMES). **Plano Pedagógico curso de Graduação em Música 2022**. v. I, Licenciatura Habilitação em Educação Musical. XXXX, 2022. Disponível em: <https://fames-projetospedagogicosdocursolicenciaturaemmusica>. Acesso em: 04 jun. 2024.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012.
- LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos**. São Paulo: UNESP, 2013.
- MARTINS, Ana Carolina Dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. **Compondo a educação musical especial**. Diálogos inclusivos nos diferentes caminhos da educação na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna.... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108813>. Acesso em: 15 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 02 nov. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Obras Escogidas V. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.



EDUCAÇÃO MUSICAL E INCLUSÃO NO GURI: estratégias para incluir considerando diversas esferas de atuação

Lucila Ferrine¹⁰

RESUMO

O presente trabalho apresenta estratégias adotadas para propagar a acessibilidade e a inclusão dentro do GURI – Programa de Educação Musical, presente em todo o Estado de São Paulo. Apoiamos nossa discussão em autores como FREIRE (1967;1995) e LOURO (2013) e a partir disso, nossa estratégia metodológica foi a realização de encontros formativos com as equipes, pesquisa e compartilhamento de materiais de apoio e atendimentos individualizados considerando casos de alta complexidade. As impressões sobre esse processo resultaram no aumento do engajamento, sentimento de pertencimento e conhecimento do assunto por parte das equipes, bem como em propostas e adequações de atividades pedagógicas, corroborando para um ensino musical equânime e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE

GURI; Educação musical; Música e inclusão; Políticas Públicas da Cultura.

Como citar este artigo?

FERRINI, Lucila. Educação Musical e Inclusão no GURI: estratégias para incluir considerando diversas esferas de atuação. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 68-88. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>.

¹⁰ Santa Marcelina Cultura. E-mail: lu.ferrini@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O GURI é um programa de Educação Musical gratuito criado em 1995, gerido pela Organização Social de Cultura Santa Marcelina Cultura e presente em todo o Estado de São Paulo. Oferece aulas de iniciação musical para crianças entre 6 e 9 anos, instrumento de sopros, cordas dedilhadas, cordas friccionadas e percussão ou canto, além de práticas de conjunto, coral e teoria musical para crianças e adolescentes a partir dos 10 anos, e iniciação musical para jovens e adultos a partir dos 18 anos, sempre de forma coletiva. Além dessas modalidades, também oferta cursos online de curta duração, cursos modulares de coral, percussão e violão voltadas à jovens em cumprimento de medidas socioeducativas na Fundação CASA, e se encontra cada vez mais presente nas escolas municipais e estaduais. Atualmente, são mais de 500 polos de ensino, considerando os formatos de polo aberto, polo-escola e Fundação CASA, presentes em mais de 330 municípios do Estado e subdivididos em 11 Regionais: Araçatuba, Itapeva, Jundiaí, Marília, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, São Carlos, São José dos Campos, São José do Rio Preto, São Paulo e Sorocaba.¹

Os polos de ensino situados na capital ou região metropolitana da cidade de São Paulo contam com profissional do serviço social em todas as suas unidades. Já os polos localizados no interior e litoral do Estado contam com supervisão de desenvolvimento social, com formação em serviço social ou psicologia, responsável por todos os polos daquela regional.

O educador e filósofo Paulo Freire (1995), afirma:

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. (...) Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 1995).

A diversidade abarca também as pessoas com deficiência, ou seja, aquelas que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.² Engloba, ainda, aqueles e aquelas que apresentam transtornos, definidos

como uma perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental (APA, 2014).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) aponta que no Brasil há cerca de 14,4 milhões de pessoas com deficiência, o que corresponde a 7,3% da população com idade superior a 2 anos. Além disso, foram identificadas 2,4 milhões de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, levantamento inédito nesse tipo de pesquisa. Não obstante, a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência informa que até o ano de 2020 mais de 210.000 crianças matriculadas nas redes federal, estadual, municipal e privada de ensino¹.

O capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a própria vida.³ Já a psicofobia é o preconceito ou discriminação praticada contra as pessoas que possuem algum tipo de transtorno psiquiátrico/mental.⁴

Para se ingressar nos polos de ensino do GURI, não há quaisquer exigências técnicas, recortes ou processos seletivos, promovendo, portanto, um ensino musical democrático e diverso.

A professora Viviane Louro (2013), doutora em neurociências e pesquisadora da área de educação musical inclusiva afirma:

As escolas de músicas convencionais, além de geralmente exigir um certo desempenho ao instrumento como pré-requisito para cursá-la, não possuem recursos suficientes nem professores com o mínimo de conhecimento na área da deficiência - a não ser que esses se especializem por vontade própria, o que pouco ocorre - tornando o acesso desses alunos à educação musical mais difícil (LOURO, 2013).

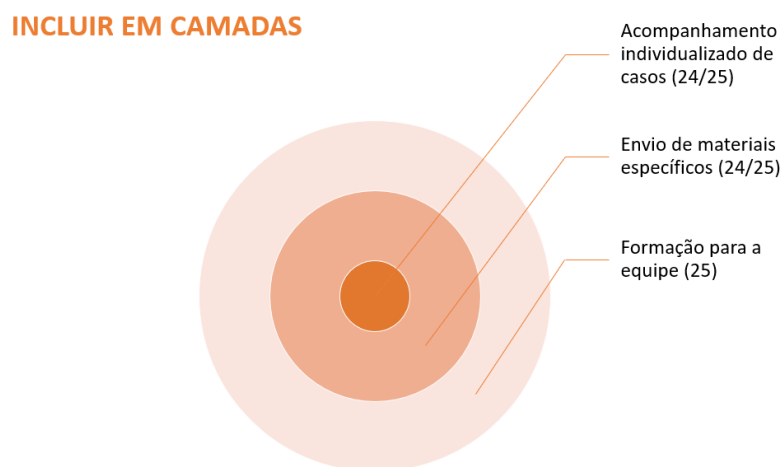
Em contrapartida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) resguarda direitos fundamentais, tais como, o direito à vida, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência comunitária, bem como à educação e cultura. Isto posto, as atividades oferecidas pelo GURI promovem o exercício desses direitos, alinhados ao compromisso de oferecer um ensino musical de qualidade também às pessoas com deficiência ou neuridivergência, além do combate a qualquer tipo de preconceito, sobretudo ao capacitismo e psicofobia.

Uma construção sólida e duradoura se dá através de práticas coletivas e dialógicas, em diferentes instâncias, promovendo a imersão e vivências singulares que passam a fazer parte do cotidiano. Nesse sentido, o educador Paulo Freire traz uma reflexão ampla e profunda sobre o tema:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1967, p.43).

Para tal processo de apropriação e autonomia no manejo com alunos e alunas com deficiência ou neurodivergência, entende-se que as equipes que atuam no campo, trabalhando diretamente com os alunos, alunas e famílias, sejam equipes de polos de ensino, supervisores e supervisoras de desenvolvimento social e educacional, ou educadores e educadoras, professores e professoras, também necessitam de suporte e materiais que complementem e potencializem essas práticas diárias. Dessa forma, pensar no processo de inclusão e sensibilização em várias camadas propicia tais desenvolvimentos.

Figura 1 - Gráfico representando a inclusão em camadas



Fonte: Ferrini (2025).

[Descrição da imagem] Três círculos em cores e tamanhos distintos. O círculo maior e externo trata-se do tópico FORMAÇÃO DE EQUIPES, o do meio se refere aos MATERIAIS DE APOIO e o menor e central, apresenta o ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO DE CASOS (24/25). [Fim da descrição]

2 OBJETIVO

O objetivo do presente estudo é mostrar o mapeamento e sistematização de fluxos e processos que tangem as áreas de inclusão e diversidade do GURI, com a finalidade de promover não apenas a igualdade e a equidade, mas também garantir uma educação musical de qualidade para todos e todas. Visa, ainda, identificar fortalezas e fragilidades na construção de estratégias e procedimentos no que se refere ao atendimento aos alunos, alunas e famílias¹¹.

3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, apoiada na reflexão de GIL (2008), buscando compreender como práticas de sensibilização, acolhimento, integração entre a equipe, difusão de conhecimento, compartilhamento de materiais e suporte pedagógico podem promover a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência ou neurodivergência em contextos coletivos de aprendizagem musical presentes em todo Estado de São Paulo.

A coleta e sistematização de informações ocorreu a partir de novembro de 2024 e permanece até os dias de hoje. Foram utilizadas as seguintes estratégias:

3.1 Planejamento de formação técnica para as equipes

- Recolhimento de relatos por parte das equipes, apontando quais seriam os temas relevantes para formações em 2025;
- Consolidação do planejamento coletivo entre as equipes de coordenação e supervisão pedagógica e social da Sede;
- Planejamento acerca da carga horária dos participantes;
- Apresentação da proposta para validação da Gestão Estratégica de Pessoas e Diretoria;
- Retorno e preparação das formações;
- Realização de duas formações com a temática de Inclusão e Acessibilidade em janeiro de 2025;
- Após as formações, envio de formulário de feedback através do Forms, considerando temática, formadora, mediação, outras críticas e sugestões.

¹¹ A instituição manifestou-se favorável quanto à publicação desse trabalho.

3.2 Materiais de apoio

- Pesquisa de diversos materiais com temática de inclusão, acessibilidade e diversidade;
- Compartilhamento de materiais sobre deficiências e neurodivergências, organizados por pastas, através da plataforma interna da Santa Marcelina Cultura (INTRANET);
- Compartilhamento de materiais que contribuam para suporte em casos específicos, através do e-mail institucional e WhatsApp.

3.3 Apoio pedagógico individualizado

- Solicitações de apoio são direcionadas à supervisora de diversidade e inclusão ou demais integrantes da equipe sociopedagógicas da Sede. As demandas chegam através dos educadores e educadoras, professores e professoras, supervisores e supervisoras educacionais e de desenvolvimento social ou assistentes sociais;
- Compreensão do contexto social e pedagógico dos alunos e alunas através de e-mail ou mensagens iniciais, com posterior diálogo entre a equipe de polo, supervisão educacional e de desenvolvimento social, educadores e educadoras, professores e professoras, podendo conter apresentação de laudo médico (quando possível) e outros questionamentos, tais como, nome completo, idade, curso, contexto familiar e social, uso de medicamentos, rotina em casa e na escola, acompanhamentos e terapias, e se é alfabetizado ou alfabetizada. No processo de pesquisa para elaboração desse artigo, foi encontrado protocolo que inclui no questionário o tópico “brincadeiras favoritas” 5. Essa questão será incluída nos acompanhamentos;
- Quando possível, diálogo entre a supervisora de inclusão e diversidade do GURI (que também é musicoterapeuta) e a equipe multidisciplinar que acompanha o aluno ou aluna. Esse diálogo se dá através de agendamento prévio, seja por chamadas de áudio ou vídeo via WhatsApp, ou reunião através da plataforma Zoom. Dessa forma, é possível compreender outros contextos e elaborar estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas durante as aulas de música e dialogam com os estímulos explorados nas demais terapias;

- Posteriormente, há um novo diálogo entre a equipe educacional, trazendo o compartilhamento de novas estratégias e materiais de apoio;

- O acompanhamento periódico via e-mail, mensagens ou reuniões, viabiliza apresentação de resultados e testagem de novas estratégias.

Os dados coletados são sistematizados e apresentados semestralmente em formato de relatório.

4 REFLEXÕES E DISCUSSÃO

4.1 Formação para a equipe

Em janeiro de 2025, as equipes de polo, educadores e educadoras, professores e professoras, supervisores e supervisoras educacionais e de desenvolvimento social e assistentes sociais participaram da formação Boas Práticas, com enfoque no público com deficiência e neurodivergências, ministrada por Lucila Ferrini¹². O encontro foi realizado via plataforma Zoom, com previsão de duração de duas horas e contribuiu para o conhecimento de desafios e procedimentos adotados e compartilhados entre as equipes, fortalecendo o sentimento de pertencimento e engajamento, além de trazer orientações sobre métodos e estratégias. Antes da apresentação de cada caso e abertura para o diálogo, houve introdução abordando cada deficiência ou neurodivergência relacionada aos relatos de experiência. Foram discutidos os seguintes casos:

- Aluna de violão, com diagnóstico de cegueira, Regional Itapeva – apresentando por dois educadores, sendo um deles diagnosticado recentemente com baixa visão;

- Educador de coral, com diagnóstico de cegueira, Regional São José do Rio Preto – apresentado pela supervisora educacional da área de voz;

- Curso modular de Música para pessoas surdas e com deficiência auditiva, Regional São Paulo – apresentado pela professora e pela analista do polo e;

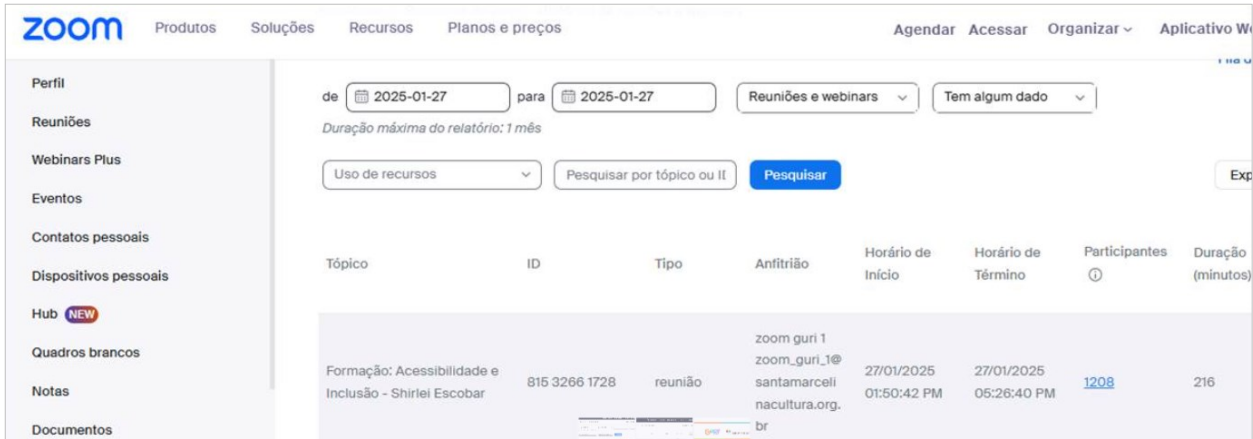
- Aluno de percussão, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, Regional Sorocaba – apresentado pelo supervisor educacional da área de percussão.

Participaram 1208 integrantes da equipe, no entanto apenas 372 pessoas responderam o formulário de satisfação disponibilizado após a capacitação. A sala de

¹² Graduada em música com habilitação em instrumento (flauta transversal) pela Universidade Estadual Paulista – UNESP e pós-graduada em Musicoterapia pela Faculdade Santa Marcelina. É supervisora pedagógica da área de sopros, inclusão e diversidade do GURI.

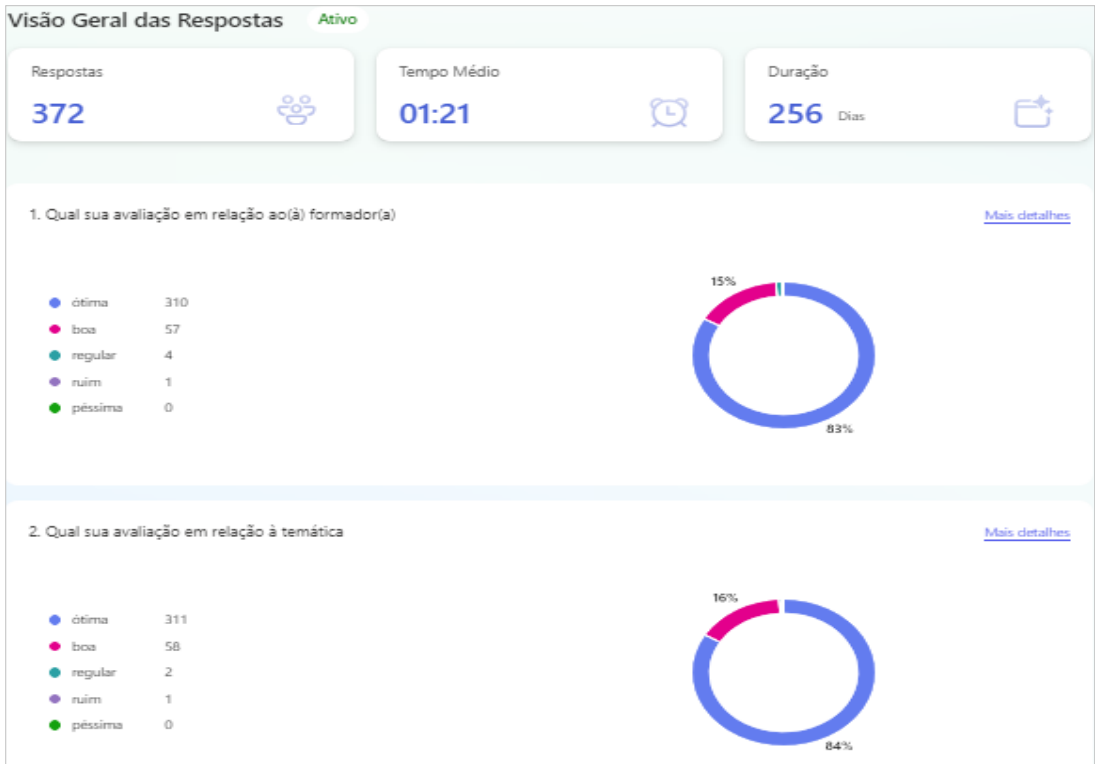
reuniões do ZOOM não foi encerrada logo após o término da formação, por isso é possível observar duração maior do que as duas horas previstas inicialmente, conforme figura a seguir:

Figura 2 - Relatório da plataforma Zoom informando o número de participantes da formação com temática Acessibilidade e Inclusão - Boas Práticas



[Descrição da imagem] Relatório da plataforma Zoom informando que, na formação sobre Acessibilidade e Inclusão – Boas Práticas, indicou participação de 1208 pessoas. [Fim da descrição]

Figura 3 – Respostas coletadas através do formulário enviado às equipes após a formação Acessibilidade e Inclusão - Boas Práticas



[Descrição da imagem] Respostas coletadas através do formulário enviado às equipes após a formação Acessibilidade e Inclusão - Boas Práticas, indicando 372 respostas, sendo que 310 delas classificaram a formação como ÓTIMA, 57 acharam BOA, 4 indicaram que foi REGULAR, 1 pessoa sinalizou que foi RUIM e ninguém assinalou a opção PÉSSIMA. Mais abaixo, 311 pessoas acharam a temática ÓTIMA, 58 sinalizaram que foi BOA, 2 indicaram que foi REGULAR, 1 RUIM e, novamente, ninguém assinalou a opção PÉSSIMA. [Fim da descrição]

Figura 4 - Respostas coletadas através do formulário enviado às equipes após a formação Acessibilidade e Inclusão - Boas Práticas



[Descrição da imagem] Respostas coletadas através do formulário enviado às equipes após a formação Acessibilidade e Inclusão - Boas Práticas. Indicando que a maioria dos participantes tiveram seus conhecimentos ampliados, se sentiram mais preparados e preparadas para o trabalho e tiveram seu interesse despertado para buscarem mais sobre o assunto. Mais abaixo, o formulário indica que 177 pessoas deixaram comentários e as palavras PARABÉNS, EXPERIÊNCIA E TEMA foram as mais utilizadas. [Fim da descrição]

Figura 5 - Relatos coletados através de formulário disponibilizado após a formação de Boas Práticas

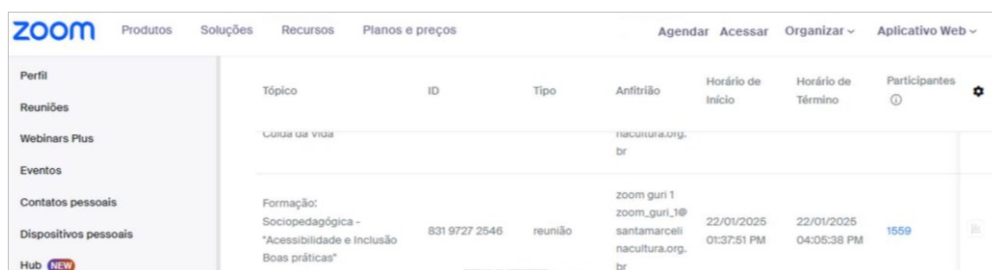
Muito bom ouvir as experiências dos colegas
Excelente eexplanção dos temas.
Muito bom saber de todas as práticas de inclusão que temos dentro do Programa. Todos os relatos foram lindos de ouvir.
palestra muito efetiva e informativa
Foram muito bons os compartilhamentos de todas as experiências!
Sempre bom quando o tema vem acompanhado de vivências reais do nosso cotidiano
Adoro o momento de boas práticas nas nossas formações. Sempre acho muito rico conhecer os trabalhos

Fonte: GURI (2025).

[Descrição da imagem] 6 respostas coletadas, com os seguintes dizeres: Muito bom ouvir as experiências dos colegas/Excelente explicação do tema/Muito bom saber de todas as práticas de inclusão que temos dentro do Programa. Todos os relatos foram lindos de ouvir/Palestra muito efetiva e informativa/Foram muito bons os compartilhamentos de todas as experiências/Sempre bom quando o tema vem acompanhado de vivências reais do nosso cotidiano/Adoro o momento de boas práticas nas nossas formações. [Fim da descrição]

Outrossim, a formação com temática Acessibilidade e inclusão, com enfoque nas estratégias pedagógicas para turmas numerosas com alunos e alunas com deficiência ou neurodivergência, também realizada em janeiro de 2025, foi ministrada por Shirlei Escobar Tudisaki¹³. A capacitação também ocorreu através da plataforma Zoom e teve previsão de duração de duas horas. O público-alvo foi educadores e educadoras, professores e professoras e supervisores e supervisoras educacionais. Houveram 1559, participantes, porém foram recebidas apenas 268 respostas através do formulário de satisfação disponibilizado após o encontro. Nesse caso, a capacitação teve duração superior a duas horas devido ao engajamento da equipe, trazendo dúvidas e comentários.

Figura 6 - Relatório da plataforma Zoom informando o número de participantes da formação com temática Acessibilidade e Inclusão



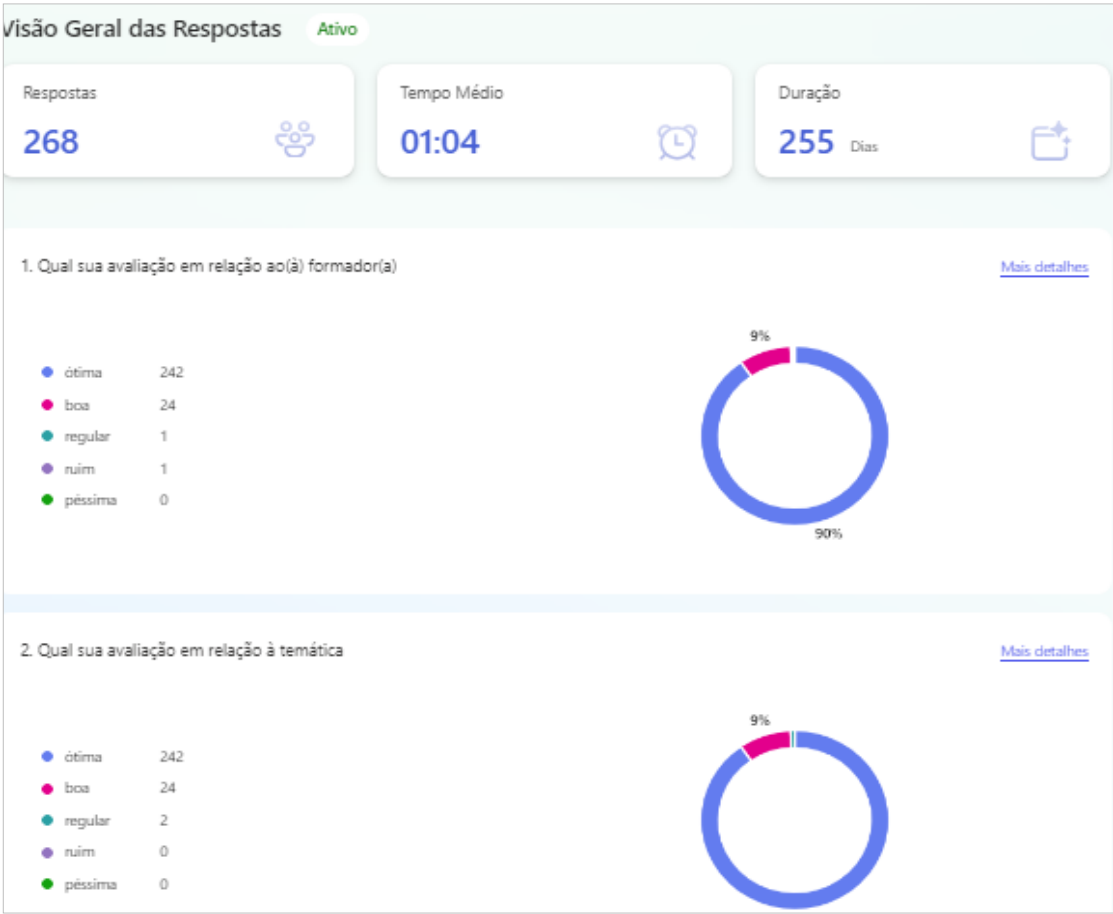
	Tópico	ID	Tipo	Anfitrião	Horário de Início	Horário de Término	Participantes
Perfil							
Reuniões							
Webinars Plus							
Eventos							
Contatos pessoais							
Dispositivos pessoais							
Hub							
	Formação: Sociopedagógica - "Acessibilidade e Inclusão Boas práticas"	831 9727 2546	reunião	zoom_guri_1@sanamarceni.nacultura.org.br	22/01/2025 01:37:51 PM	22/01/2025 04:05:38 PM	1559

Fonte: GURI (2025).

[Descrição da imagem] Relatório da plataforma Zoom informando que, na formação sobre Acessibilidade e Inclusão, indicando participação de 1559 pessoas. [Fim da descrição]

¹³ Doutora em Educação Musical pela Universidade Estadual Paulista - UNESP e Mestra em Educação Musical pela mesma instituição. Possui Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e Bacharelado em Piano pela Universidade do Sagrado Coração.

Figura 7 - Respostas coletadas através do formulário enviado às equipes após a formação Acessibilidade e Inclusão



Fonte: GURI (2025).

[Descrição da imagem] Respostas coletadas através do formulário enviado às equipes após a formação Acessibilidade e Inclusão, indicando 268 respostas, sendo que 242 delas classificaram a formação como ÓTIMA, 24 acharam BOA, 1 indicou que foi REGULAR, 1 pessoa sinalizou que foi RUIM e ninguém assinalou a opção PÉSSIMA. Mais abaixo, 242 pessoas acharam a temática ÓTIMA, 24 sinalizaram que foi BOA, 2 indicaram que foi REGULAR e ninguém achou que foi RUIM ou PÉSSIMA. [Fim da descrição]

Figura 8 - Respostas coletadas através do formulário enviado às equipes após a formação Acessibilidade e Inclusão



Fonte: GURI (2025).

[Descrição da imagem] Respostas coletadas através do formulário enviado às equipes após a formação Acessibilidade e Inclusão. Indicando que a maioria dos participantes tiveram seus conhecimentos ampliados, se sentiram mais preparados e preparadas para o trabalho e tiveram seu interesse despertado para buscarem mais sobre o assunto. Mais abaixo, o formulário indica que 123 pessoas deixaram comentários e as palavras MUITO e NOSSA foram as mais utilizadas. [Fim da descrição]

Figura 9 – Relatos coletados através de formulário disponibilizado após a formação Acessibilidade e Inclusão

Excelente formação! Uma das mais completas que tivemos sobre inclusão. A experiência da formadora com o Guri fez com que os exemplos fossem muito próximos da realidade. Além disso, foi muito importante o fato dela validar e viabilizar a importância do trabalho sociopedagógico, em parceria entre o Social e o Pedagógico.
Excelente palestra, domínio do assunto com exemplos já vivenciados, com muitas idéias.
Acessibilidade e inclusão é um assunto que sempre precisamos conhecer para melhor atender cada necessidade.
Excelente explanação. Abriu mil idéias.
Muito bom poder ter contato com assuntos atuais e de extrema relevância para nossa prática diária em sala de aula e de como lidar com a divergência e diferenças entre alunos podendo agir com equidade entre nós e eles
Assunto muito valido! Tragam essa abordagem mais vezes por favor!
Excelente formação.
Precisamos de atd práticas....

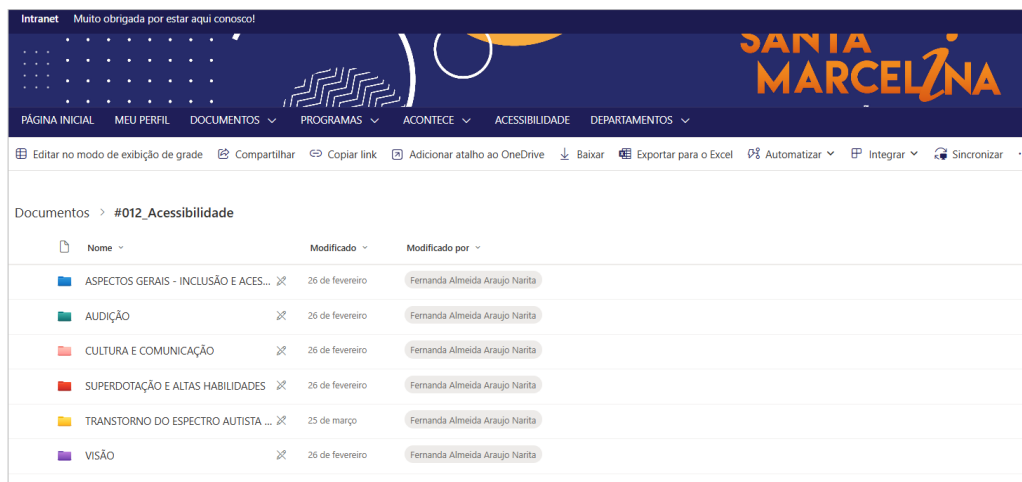
Fonte: GURI (2025).

[Descrição da imagem] 8 respostas coletadas com os seguintes dizeres: Excelente formação! Uma das mais completas que tivemos sobre inclusão. A experiência da formadora com o Guri fez com que os exemplos fossem muito próximos da realidade. Além disso, foi muito importante o fato dela validar a importância do trabalho sociopedagógico, em parceria entre o Social e o Pedagógico/Excelente palestra, domínio do assunto com exemplos já vivenciados, com muitas ideias/Acessibilidade e inclusão é um assunto que sempre precisamos conhecer para melhor atender cada necessidade/Excelente explanação. Abriu mil ideias/Muito bom ter contato com assuntos atuais e de extrema relevância para nossa prática diária em sala de aula e de como lidar com a divergência e diferenças entre alunos podendo agir com equidade entre nós e eles/Assunto muito válido! Tragam essa abordagem mais vezes por favor/Excelente formação/Precisamos de atd práticas. [Fim da descrição]

4.2 Materiais de apoio

Quanto aos envios de materiais de apoio, além de compartilhados considerando as especificidades de cada caso, podem ser encontrados na seção de ACESSIBILIDADE da plataforma interna da Santa Marcelina Cultura (Intranet), separados por tipos de deficiência ou neurodivergência:

Figura 10 – Repositório digitais com materiais de apoio com temática de inclusão e acessibilidade – Intranet (SANTA MARCELINA CULTURA, 2025)



Nome	Modificado	Modificado por
ASPECTOS GERAIS - INCLUSÃO E ACES...	26 de fevereiro	Fernanda Almeida Araujo Narita
AUDIÇÃO	26 de fevereiro	Fernanda Almeida Araujo Narita
CULTURA E COMUNICAÇÃO	26 de fevereiro	Fernanda Almeida Araujo Narita
SUPERDOTAÇÃO E ALTAS HABILIDADES	26 de fevereiro	Fernanda Almeida Araujo Narita
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA ...	25 de março	Fernanda Almeida Araujo Narita
VISÃO	26 de fevereiro	Fernanda Almeida Araujo Narita

[Descrição da imagem] Materiais de apoio disponíveis na página da Intranet da Santa Marcelina Cultura, com os seguintes itens: aspectos gerais – inclusão e acessibilidade/audição/cultura e comunicação/superdotação e altas habilidades/transtorno do espectro autista/visão. [Fim da descrição]

4.3 Acompanhamento de casos

No período de 2024/2025, o panorama de acompanhamentos do GURI evidenciou um conjunto diversificado de diagnósticos entre alunos e alunas, distribuídos em diferentes cursos e regionais.

Em Jundiaí, houve o registro de 1 aluna com deficiência visual (cegueira) matriculada no Guri na Escola. Já a Regional Marília apresentou 1 caso de aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Iniciação Musical para Crianças, situação que se repetiu em Presidente Prudente.

A Regional São Carlos concentrou maior diversidade de diagnósticos dentro de diferentes cursos:

- 1 aluno com TEA na Iniciação Musical para Crianças;
- 1 aluno com Síndrome de Down também nesse curso;
- 1 aluno com TEA no curso de Teclado;
- 1 aluno de Guitarra com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) associado a Transtornos de Comportamento.

Assim, São Carlos apresentou quatro acompanhamentos distintos, destacando-se como a Regional com maior variedade diagnóstica em diferentes instrumentos.

Em São José dos Campos, observaram-se três perfis distintos:

- 1 aluno com TEA na Iniciação Musical para Crianças;
- 1 aluno de Saxofone sem diagnóstico definido;
- 1 aluno de Clarinete com Altas Habilidades.

Esse dado é relevante, pois reforça a necessidade de estratégias pedagógicas flexíveis para públicos diversos.

A Regional São Paulo concentrou o maior número de acompanhamentos. O destaque foi o Curso Modular de Música para Pessoas Surdas e com Deficiência Auditiva, que reuniu 35 alunos com deficiência auditiva e deficiências associadas, configurando-se como o maior contingente de alunos acompanhados em um único curso em todo o Estado. Além disso, foram registrados:

- 1 aluno de Canto com Síndrome do Miado do Gato;
- 2 alunos de Percussão com Síndrome de Down;
- 1 aluno de Contrabaixo acústico com deficiência visual (cegueira);
- 2 alunos de Metais com deficiência visual (baixa visão);
- 1 aluna de Flauta sem diagnóstico investigado.

Por fim, em Sorocaba, identificou-se 1 aluno da Iniciação Musical para Crianças diagnosticado com Síndrome do X Frágil.

4.4 Comparativos gerais

- Distribuição por diagnóstico: O Transtorno do Espectro Autista aparece como o diagnóstico mais recorrente, presente em quatro Regionais (Marília, Presidente Prudente, São Carlos e São José dos Campos);

- Diversidade de diagnósticos: A Regional de São Carlos se destacou pela maior diversidade de diagnósticos em diferentes cursos (TEA, Síndrome de Down, TDAH e Transtornos de Comportamento);

- Maior concentração numérica: A Regional de São Paulo concentrou 43 dos acompanhamentos registrados, sendo 35 apenas no curso voltado a pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o que representa mais de 70% do total de casos acompanhados;

- Casos singulares: Diagnósticos menos comuns, como Síndrome do Miado do Gato e Síndrome do X Frágil, embora isolados, indicam a amplitude de perfis atendidos e a necessidade de estratégias individualizadas;

• Altas Habilidades: Apenas 1 caso foi identificado (em São José dos Campos), sugerindo que o foco das demandas ainda recai majoritariamente sobre deficiência e neurodivergência, mas sem excluir a atenção ao público com desempenho diferenciado.

Esse panorama demonstra que o GURI não apenas acolhe alunos e alunas com diagnósticos variados ou ainda, sem diagnósticos, mas também enfrenta o desafio de elaborar estratégias pedagógicas que contemplem desde condições de deficiência visual e auditiva até altas habilidades, passando por síndromes raras. A análise comparativa entre regionais evidencia tanto territórios que concentram grande número de alunos acompanhados (como São Paulo), quanto Regionais que, apesar de números reduzidos, apresentam alta diversidade de casos (como São Carlos).

Tabela 1 – Panorama de acompanhamento – GURI 24/25

CURSO	REGIONAL	DIAGNÓSTICO	QTD. DE ALUNOS(AS)
Guri na Escola	Jundiaí	Deficiência visual - cegueira	1
Iniciação Musical para Crianças	Marília	Transtorno do Espectro Autista	1
Iniciação Musical para Crianças	Presidente Prudente	Transtorno do Espectro Autista	1
Iniciação Musical para Crianças	São Carlos	Transtorno do Espectro Autista	2
Iniciação Musical para Crianças	São Carlos	Síndrome de Down	1
Teclado	São Carlos	Transtorno do Espectro Autista	1
Guitarra	São Carlos	Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade e Transtornos de Comportamento	1
Iniciação Musical para Crianças	São José dos Campos	Transtorno do Espectro Autista	1
Saxofone	São José dos Campos	Sem diagnóstico	1
Clarinete	São José dos Campos	Altas Habilidades	1

Curso Modular de Música para pessoas surdas e com deficiência auditiva	São Paulo	Deficiência auditiva e outras deficiências associadas	35
Canto	São Paulo	Síndrome do miado do gato	1
Percussão	São Paulo	Síndrome de Down	2
Contrabaixo acústico	São Paulo	Deficiência visual - cegueira	1
Metais	São Paulo	Deficiência visual - baixa visão	2
Flauta	São Paulo	Sem diagnóstico	1
Iniciação Musical para Crianças	Sorocaba	Síndrome do X Frágil	1

[Descrição da imagem] Tabela 1 - panorama de acompanhamento de casos de alunos e alunas com deficiência ou neurodivergência reunidos nos anos de 2024 e 2025, com [Fim da descrição]

Tabela 2 – Resumo de diagnósticos

DIAGNÓSTICOS	
Deficiência auditiva e outras deficiências associadas	35
Transtorno do Espectro Autista	6
Síndromes variadas	5
Deficiência visual - baixa visão	2
Deficiência visual - cegueira	2
Sem diagnóstico	2
Altas habilidades	1

[Descrição da imagem] Tabela 2 - quantidade de cada diagnóstico. [Fim da descrição]

Tabela 3 – Resumo da quantidade/Regional

QUANTIDADE DE CASOS POR REGIONAL	
São Paulo	43
São Carlos	5
São José dos Campos	2

Jundiaí	1
Marília	1
Presidente Prudente	1
Sorocaba	1

[Descrição da imagem] Tabela
3 - quantidade de
acompanhamentos específicos
por Regional (localidade). [Fim
da descrição]

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os casos elencados anteriormente representam um recorte do percentual e perfil de acolhimento a alunos e alunas com deficiência ou neurodivergência, No entanto, existem muitos outros casos que não chegam a receber apoio individualizado por falta de solicitação ou conhecimento, ou aqueles que são complexos, mas não apresentam laudo, outras informações relevantes ou entendimento por parte da família de que se faz necessária uma investigação mais aprofundada acerca da criança ou adolescente.

Se considerarmos os dados estatísticos acerca de pessoas com deficiência em âmbito nacional e estadual trazidos pelo IBGE e pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, entende-se que essa subnotificação pode ser ainda maior.

O levantamento do período 2024/2025 mostra que o GURI acolhe uma ampla diversidade de perfis (deficiências sensoriais, síndromes genéticas, TEA, TDAH associado a transtornos de comportamento, altas habilidades etc.), distribuídos de forma heterogênea entre Regionais. Observam-se dois padrões centrais:

1. Concentração numérica em um curso/regional (ex.: São Paulo — Curso Modular para pessoas surdas e com deficiência auditiva: 35 alunos), apontando necessidade de estruturas específicas e recursos em maior escala;
2. Diversidade diagnóstica em regionais com menor contingente, como São Carlos, que exige flexibilidade pedagógica e formação para atender casos distintos mesmo quando o número absoluto é pequeno.

Os acompanhamentos têm mostrado impacto positivo em engajamento, sentimento de pertencimento e adequações pedagógicas; contudo, limitações orçamentárias, logísticas (viagens, agendas) e lacunas no diagnóstico formal (casos sem laudo ou ausência de informações relevantes) restringem a ampliação e a profundidade das intervenções. A dificuldade em conciliar as agendas entre as equipes para realizar as reuniões de acompanhamento e levantar todas as informações necessárias para um diagnóstico preliminar e elaboração de estratégias pode deixar o processo de acompanhamento mais moroso. O recurso escasso para viagens e visitas aos polos também influencia nos resultados do acompanhamento presencial.

(...) Não há escolas especializadas em educação musical para pessoas com deficiências na qual esses alunos possam recorrer como há no caso da educação básica em que há o ensino especial. Por esse motivo, é necessário informação e iniciativas que incluam a pessoa com deficiência também nos cursos de artes, em nosso caso, de música, de modo que este possua as mesmas oportunidades e incentivo que as demais pessoas (LOURO, 2013).

Estruturas diferenciadas são necessárias, uma vez que os mesmos desafios podem ter resoluções diferentes, ou ainda, os mesmos diagnósticos requerem abordagens totalmente diferentes, uma vez que cada sujeito é único e tem necessidades diferentes. Alguns exigem materiais adaptados, tecnologia assistiva, tempos e recursos específicos, além da disponibilidade para observar e tentar.

Apesar de reconhecer que o processo de inclusão, acessibilidade, equidade e igualdade é complexo e dinâmico, o GURI trabalha em busca de minimizar essas barreiras, fornecer ferramentas às equipes e oferecer aos alunos e alunas experiências que potencializem seu desenvolvimento – não apenas musical, mas de forma integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Art. 2º. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo**: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. Disponível em: <https://docplayer.com.br/145111795-Por-umagenealogia-do-capacitismo-da-eugenia-estatal-a-narrativa-capacitista-social.html>. Acesso em: 07 jun. 2023.

DUARTE, Plínio Gladstone. **Os estudantes com transtornos mentais na graduação em música**: discussão a partir de uma pesquisa de campo e dos documentos da UFPE. Recife, 2019. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SANTOS, Ana Paula Nascimento dos. Educação musical inclusiva: estratégias de planejamento baseadas no conhecimento prévio dos alunos. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 11., 2024, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2024. Tema: Participação e responsabilidade coletiva para o fortalecimento da Inclusão e Acessibilidade. p. 32-41. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>. Web: Relatorio-de-Atividades-2024-SMC-GURI-CAPITAL-04-2023.pdf



EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL: relato de experiência e reflexões de uma disciplina

Gleisson Oliveira¹⁴

RESUMO

A Educação Musical Especial, enquanto disciplina, trata do ensino de música para pessoas com deficiência. Comumente indisponível nos cursos de Licenciatura em Música, encontra-se presente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Neste sentido, a presente pesquisa, do tipo descritiva, teve como objetivo compartilhar reflexões e vivências oriundas da disciplina Educação Musical Especial, desenvolvida no curso de Licenciatura em Música da UERN, a partir de um relato de experiência. Os dados, coletados por meio de Observação Participante e Análise Documental, fornecem um panorama dos conteúdos e avaliações que compuseram a disciplina. Como resultado e contribuição, são relatadas atividades direcionadas ao ensino de música para pessoas com deficiência, passíveis de serem modeladas.

PALAVRAS-CHAVE

Educação musical especial; Currículo; Licenciatura em música.

Como citar este artigo?

OLIVEIRA, Gleisson. Educação Musical Especial: relato de experiência e reflexões de uma disciplina. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 89-97. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>

¹⁴ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: gleisson.educa@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto campo de saber, a Música possui duas subáreas dedicadas ao trabalho com o público-alvo da educação especial: 1) Educação Musical Especial – que trata do ensino e da aprendizagem de música para pessoas com deficiência, entre si, em um espaço exclusivo (Oliveira, 2020) e 2) Educação Musical Inclusiva – que trata do ensino e da aprendizagem de música para pessoas com deficiência inseridas entre pessoas sem deficiência num espaço inclusivo e capaz de promover o sucesso de todos os envolvidos (Oliveira, 2020). Trata-se, portanto, de duas áreas interligadas, uma vez que a Educação Musical Inclusiva se vale de técnicas e saberes oriundos da Educação Musical Especial (Oliveira, 2020) em seus processos.

A formação do educador musical, procedida por meio dos cursos de Licenciatura em Música, fornece um arcabouço genérico que propicia, ao licenciando, os saberes básicos necessários ao ensino de música em diferentes contextos (CNE, 2004). No entanto, em relação ao ensino de estudantes com deficiência, comumente há certo despreparo docente, tendo em vista a formação genérica dos licenciados em Música, somada à escassez de materiais teóricos disponíveis que versam sobre tal proposta (Louro, 2018).

O próprio autor deste relato exemplifica o contexto acima ilustrado. Durante sua graduação inteira não houve uma disciplina sequer voltada ao ensino de música a pessoas com deficiência, fato este que gerou certo desnorreamento em relação ao ensino de música nos contextos inclusivos. Uma lacuna formativa suprida por meio de formações livres, em espaços diversos fora da Escola de Música, que por sua vez possibilitaram o desenvolvimento de um conjunto de saberes oriundos de diversas áreas e transponíveis ao ensino de música.

Neste sentido, o presente relato de experiência surge como importante forma de divulgação de um trabalho possível, infelizmente ausente na maioria das instituições de ensino superior, mas presente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Com início em 2004, o curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte incorporou a disciplina Educação Musical Especial em sua grade curricular somente em 2019. Neste momento foi implementado o novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e, desde então, a disciplina Educação Musical Especial começou a ser ofertada anualmente para os acadêmicos do terceiro período.

Um componente curricular que contempla 90 horas de carga horária, divididas entre 60 horas teóricas e 30 horas práticas (FALA, 2019).

Conforme disposto no PPC do Curso, A Ementa da disciplina prevê que sejam abordados os seguintes itens:

Políticas públicas da educação especial e inclusiva. Possíveis práticas musicais para a atuação no contexto da educação musical especial e inclusiva. Introdução ao uso das tecnologias de comunicação e de informação para o ensino de música (FALA, 2019, p. 79).

Trata-se, como previsto em ementa, de uma disciplina que enfoca a atuação prática do educador musical no contexto especial e/ou inclusivo.

A bibliografia básica do componente inclui documentos legislativos, assim como: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), bem como obras consideradas referência nacional da área (Louro, 2018; 2012).

2 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, cujo objetivo foi compartilhar saberes e vivências oriundos da disciplina Educação Musical Especial, componente do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a partir de um relato de experiência. Como o nome indica, a pesquisa descritiva constitui um estudo que intenta descrever determinada realidade, com a exposição de dados que, não necessariamente, demandam um aprofundamento no porque dos mesmos (Gil, 2002), situação em que o presente relato se enquadra.

A pesquisa valeu-se de duas técnicas para a coleta dos dados: 1) Observação Participante, que consistiu na participação real do observador em uma situação específica, compondo parte do fenômeno estudado e chegando ao conhecimento do mesmo a partir do seu interior (Gil, 1989); e 2) Análise Documental, que consistiu no estudo de documentos diversos que pudessem contribuir com o cumprimento do objetivo proposto (Gil, 2002).

Neste sentido, a Observação Participante deu-se nas aulas da disciplina Educação Musical Especial, enquanto docente da mesma. Já a Análise Documental

deu-se pela investigação dos planos de aula da disciplina, das atividades avaliativas entregue pelos estudantes e do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UERN.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: relato de experiência

O relato de experiência aqui narrado enfoca, em especial, os conteúdos abordados e as avaliações procedidas que, por sua vez, desdobraram-se num conjunto de atividades direcionadas ao ensino de música para pessoas com deficiência¹⁵, descritas ao final, enquanto resultado e contribuição do presente estudo.

Segundo o Programa Geral do Componente Curricular (PGCC), a disciplina Educação Musical Especial, ministrada regularmente no primeiro semestre do ano, teve como objetivos possibilitar ao acadêmico: 1) compreender o histórico de luta das pessoas com deficiência, do movimento pró-inclusão e do avanço de direitos; 2) conhecer conceitos e terminologias adequadas, relacionadas às pessoas com deficiência e 3) desenvolver técnicas, estratégias e saberes necessários à inclusão na aula de música. Para tanto, adotou como metodologia aulas expositivas e dialógicas, com leitura e escrita de textos, apreciação de vídeos e documentários, atividades práticas em sala de aula, observação de contextos de ensino de música para pessoas com deficiência e seminários (FALA, 2023).

Todas as aulas foram divididas em dois momentos, sendo, o primeiro voltado à exposição teórica e o segundo à realização de atividades práticas, exemplificativas da teoria abordada no dia. Neste sentido, a maior limitação da disciplina foi o tempo. Os conteúdos foram apresentados, mas não aprofundados da forma como o docente gostaria em virtude da necessidade de dividir o tempo entre teoria e prática. Por outro lado, as experiências práticas vividas em sala trouxeram maior dinamismo às aulas e deixaram para os acadêmicos um repertório possível de atividades que os auxiliarão no desenvolvimento de um trabalho inclusivo com maior segurança.

Para a avaliação e pontuação dos discentes foram propostas três atividades: 1) produção de uma linha do tempo com os principais marcos ligados à deficiência e a inclusão; 2) pesquisa de uma condição médica (deficiência, doença ou transtorno)

¹⁵ De acordo com a Lei n.13.146 (Brasil, 2015, p. 1) “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

e apresentação oral desta em sala e 3) desenvolvimento de um plano de aula de música (para população específica — em contexto inclusivo). As avaliações 2 e 3 dialogaram entre si na medida em que a condição estudada e apresentada na avaliação 2 deveria ser a mesma contemplada na avaliação 3.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza as quinze aulas da disciplina Educação Musical Especial:

Quadro 1 – Síntese da disciplina

Aula	Descrição
1	Problematizou o local da Educação Musical Especial na atualidade. Questionou os saberes dos discentes acerca de práticas inclusivas e diferenciou duas áreas comumente confundidas na música, por trabalharem com pessoas com deficiência: a Educação Musical Especial (e a Inclusiva) e a Musicoterapia (Louro, 2018).
2	Trouxe um histórico da deficiência, desde a antiguidade até os dias atuais, proporcionando um olhar reflexivo acerca da trajetória de exclusões, lutas e conquistas vividas pelas pessoas com deficiência (Louro, 2012).
3	Apresentou legislações brasileiras pertinentes à pessoa com deficiência e ao seu ensino, entre elas a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei do Autismo (BRASIL, 2020) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).
4	Debateu sobre as abordagens social e médica de deficiência e questionou: a deficiência é de fato uma limitação ou uma construção social? (Valle; Connor, 2014). Neste dia também foi apresentado um panorama geral das deficiências, suas classificações e terminologias adequadas (Sassaki, 2011), bem como proposta uma observação das condutas capacitistas presentes cotidianamente.
5	Abordou as diferenças entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva (XXXX, 2020). Neste dia, foi recolhida a primeira avaliação, por escrito, discutida em sala de aula, em forma de roda.
6	Apresentou peculiaridades das Deficiências Intelectuais e dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Foram conhecidas algumas das principais condições e apresentadas estratégias de ensino para ambas populações.
7	Abordou sobre as Deficiências Sensoriais (Visual e Auditiva), trazendo exemplos de adaptações possíveis ao ensino de música para pessoas surdas e/ou cegas.
8	Apresentou as Deficiências Físicas e Múltiplas e apontou exemplos de práticas possíveis ao trabalho com essas populações (Louro, 2012).
9	Destinada à apresentação dos alunos referente à segunda avaliação da disciplina. Na ocasião, cada aluno apresentou aos colegas uma condição (deficiência, transtorno ou doença) pesquisada previamente. Foi um momento de grande riqueza, por trazer diferentes acometimentos para conhecimento do grupo, muitas vezes não tão comuns, como Acromegalia, Esclerose Múltipla, Síndrome Alcoólica Fetal, Microcefalia, Aneurisma, Síndrome de Stiff Person entre outras.
10	Abordou sobre as diferentes tecnologias assistivas e recursos de comunicação suplementar e alternativa direcionadas ao trabalho musical (Louro, 2012). Foram apresentados diversos recursos gratuitos, entre aplicativos e sites, capazes de auxiliar o ensino de música para estudantes com deficiência (GEG BRASIL, s.d).
11	Trouxe o conceito de Desenho Universal de Aprendizagem e refletiu sobre possíveis estratégias que pudessem compor um ensino de música mais acessível ao maior número possível de indivíduos (Valle; Connor, 2014)
12	Apresentou algumas propostas pedagógicas diferenciadas do convencional, tais como Taxonomia de Bloom, Estilos de Aprendizagem, Planejamento Invertido e Pirâmides de Planejamento (Valle; Connor, 2014).

- 13 Abordou o Protocolo Organizador da Educação Musical Especial (Proeme), uma ferramenta composta por cinco passos, capazes de auxiliar no planejamento de aulas do professor que possui alunos com deficiência em suas turmas (XXXX, 2023).
- 14 Explanou sobre processos de avaliação (Valle; Connor, 2014) e suas possibilidades na Educação Musical junto ao público-alvo da inclusão.
- 15 Destinada à apresentação dos alunos, referente à terceira avaliação do semestre. Neste momento, os alunos, em dupla, apresentaram uma atividade de teor prático.

Fonte: O autor.

Em geral, todos os estudantes demonstraram grande engajamento com a disciplina, sobretudo nos momentos práticos. No início do semestre, ao serem inqueridos a respeito do que sabiam sobre deficiências e inclusão houve relatos de poucos saberes, porém com grande interesse pela área. Ao final da disciplina, as serem novamente inqueridos sobre o que sabiam, houve relatos de empatia com o público-alvo da inclusão, com desejo manifesto por uma atuação junto ao referido público.

As atividades criadas e apresentadas pelos estudantes comprovam o arcabouço teórico adquirido pelos mesmos e demonstram grande clareza pedagógica. Tais atividades certamente não se limitam a um único quadro/deficiência. Ao contrário, podem ser aplicadas a uma grande quantidade de acometimentos. Em cada atividade é possível visualizar o conteúdo musical focado e seus objetivos, além de uma descrição da experiência musical mobilizada pela proposta. Pelo Quadro 2, a seguir, é possível visualizar as atividades.

Quadro 2 - Atividades musicais criadas pelos alunos da disciplina Educação Musical Especial

a) Conteúdo Musical b) Objetivos c) Experiências Musicais d) Recursos	Metodologia
a) Andamento b) Explorar lento e rápido c) Performance d) Tambor	Cantar uma música e alternar o seu andamento entre lento e rápido. Pedir ao estudante para acompanhar no tambor.
a) Intensidade b) Explorar forte e suave c) Performance d) Sino e xilofone	Pedir ao estudante para tocar o sino de forma suave ao ouvir o professor executar um glissando suave no xilofone ou tocar de forma forte ao ouvir um glissando forte.
a) Forma b) Perceber o fraseado musical c) Performance d) Percussão corporal	Cantar <i>Se você está contente bata palmas (...)</i> e pedir ao estudante para executar o movimento solicitado pela canção no momento correto.
a) Timbre b) Diferenciar timbres c) Apreciação d) Três chocalhos com timbres diferentes	Dispor três chocalhos diferentes, vender um estudante, tocar um dos chocalhos e pedir ao participante para identificar o chocalho tocado.

a) Altura b) Distinguir graves e agudos c) Apreciação e Performance d) Dois sinos com alturas diferentes	Tocar alternadamente dois sinos. Pedir ao participante para andar para frente ao ouvir o sino grave e para andar para trás ao ouvir o sino agudo.
a) Intervalos b) Memorizar intervalos de terças c) Performance d) Sinos	Tocar intervalos de terça, com sinos, e pedir ao estudante para repetir cantando.
a) Timbre b) Diferenciar diferentes timbres c) Performance d) Duas fontes sonoras diferentes	Tocar dois timbres diferentes e pedir ao estudante para abaixar e/ou levantar de acordo com o timbre tocado pelo professor, por exemplo, chocalho => abaixar e pandeiro => levantar.

Fonte: O autor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de música para pessoas com deficiência, procedido pela Educação Musical Especial, é um desafio possível. Sobretudo quando feito de forma consciente a partir de referências sólidas e de exemplos que norteiam a condução didática.

Tendo em vista a baixa quantidade de trabalhos acerca do ensino de música para pessoas atípicas, ou seja, para pessoas com deficiência, disponível na literatura, se comparado a outras áreas da música, e a recorrente ausência da disciplina nos currículos de Licenciatura em Música, o presente artigo teve como objetivo compartilhar saberes e vivências norteadores da Educação Musical Especial, por meio de um relato de experiência do autor enquanto docente da referida disciplina na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Neste sentido, o presente relato contribui com os professores de música que possuam estudantes com deficiência em suas classes, apontando uma série de saberes organizados para o estudo independente dos interessados pela temática, bem como um conjunto de atividades possíveis de serem modeladas, mas que, de forma alguma, esgotam as possibilidades de trabalho nesta área que carece de mais pesquisas e comunicações.

Por fim, espero que este relato sirva de inspiração a todos os educadores musicais que acreditam na inclusão e que buscam, em suas práticas, permitir que a música seja para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020**. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília, DF, 2015.

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

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF, 1990.

CNE. Resolução CNE/CES 2/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.

CORDEIRO, Kalinka; SOARES, Lisbeth. Música, inclusão e formação docente nas universidades federais brasileiras: Reflexões a partir das disciplinas específicas de Educação Musical Especial/Inclusiva. **ORFEU**, [S. l.], v.8, n.1, jun. 2023.

Faculdade de Letras e Artes – FALA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Mossoró, 2019.

Faculdade de Letras e Artes – FALA. **Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) da disciplina Educação Musical Especial**. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GEG BRASIL. **Acessibilidade**: recursos de acessibilidade indicados por Google Innovators e Líderes do Grupo de Educadores Google do Brasil, (s.d.). Disponível em: <https://sites.google.com/saladeaula.org/gegbrasil/dicas-google/acessibilidade>. Acesso em: 29 nov. 2023.

LOURO, Viviane do Santos. **Jogos e atividades para a Educação Musical Inclusiva**. São Paulo: Som, 2018.

LOURO, Viviane do Santos. **Fundamentos da aprendizagem musical das pessoas com deficiência**. São Paulo: Som, 2012.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; PARIZZI, Maria Betânia. Protocolo organizador da educação musical especial (Proeme): uma proposta para o planejamento docente. **ORFEU**, [S. l.], v.8, n.2, junho de 2023.

OLIVEIRA, Gleisson do Carmo. **Relações entre a Educação Musical Especial e o desenvolvimento da comunicação social em crianças autistas**. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia da deficiência na era da inclusão**, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 29 nov. 2023.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: McGraw-Hill, 2014.



ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO E VOZ PARA ESTUDANTES COM TEA:

um relato de experiência na escola Violovoz

Kleybson Soares¹⁶

RESUMO

Este relato de experiência descreve a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem de um jovem estudante de 20 anos de idade, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA, nível de suporte 2), participante de aulas coletivas de violão e voz em uma escola especializada nas duas práticas musicais onde a abordagem, desenvolvimento e vivências das mesmas são aplicadas de forma integrada e unificada nas aulas. O estudo apresenta a descrição do relato, os recursos utilizados, as principais aprendizagens e os principais desafios apresentados no referido estudo. Por fim, as considerações finais, os registros fotográficos no campo de atuação e referências bibliográficas que fundamentaram a prática, com vistas a contribuir para uma educação musical inclusiva, eficaz e contextualizada.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Musical; Violão; Voz; Autismo; Inclusão.

Como citar este artigo?

SOARES, Kleybson. Ensino coletivo de violão e voz para estudantes com TEA: um relato de experiência na escola Violovoz. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 98-108. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>

¹⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: profbinhosoares@gmail.com.

1 DESCRIÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente relato aborda como se deram os processos de ensino-aprendizagem musical de um estudante de 20 anos de idade natural de Natal, Rio Grande do Norte diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 2 (tendo como base as demandas do estudante segundo os pais, apesar de não terem um laudo clínico atual para uma definição, mas ele tem feito as terapias e reforços desde os três anos de idade), matriculado em uma escola especializada no ensino coletivo de violão e voz chamada Escola Violovoz idealizada e coordenada pelo prof. Daniel Freire. Esse projeto foi iniciado como uma ação de extensão universitária na escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) no ano de 2014 e desde então vem apresentando o ensino coletivo de violão e canto numa perspectiva popular e metodologia inovadora com uma abordagem acolhedora e humanizada tendo como missão não apenas o ensino por si só, mas inspirar e transformar vidas através da música, trabalhando em prol da realização dos alunos promovendo mais alegria, saúde e bem estar impactando as vidas por meio de uma experiência de aprendizagem musical significativa e eficaz. As aulas são realizadas semanalmente com uma hora de duração. Durante os encontros são apresentados os conteúdos (figura rítmica, formação dos acordes/progressões harmônicas e o canto com base em canções determinadas para cada fase do nível trabalhado em três fases de desenvolvimento estabelecidas pelo método) para os alunos e eles vão aplicando o passo a passo montando um repertório de canções que vão sendo tocadas no decorrer das aulas.

Em virtude do estudante apresentar limitações interpretativas com a escrita e leitura convencionais e por percebermos no mesmo excelentes valências auditivas expressas na facilidade de compreensão dos padrões rítmicos, na reprodução das melodias, nas letras das canções e na boa manutenção da afinação, bem como valências visuais, reveladas na rápida memorização dos acordes e seus mapas progressivos nas canções, as nossas ações junto ao estudante se deram de forma direta e literal com a presença e o auxílio do seu pai em sala, prestando uma espécie de suporte interpretativo tanto nas demandas da aula como para observar os conteúdos e estudar com ele durante a semana em casa.

Conforme as aulas aconteciam ele ia executando os comandos através dos nossos direcionamentos e mediações durante as práticas, e o processo educacional foi sendo desenvolvido e aplicado dentro destas ações que contemplavam as suas

necessidades e demandas como SANTOS (2025) aborda em sua pesquisa, identificando que a educação musical inclusiva é um campo que demanda atenção específica às necessidades específicas e potencialidades dos alunos com transtorno ou deficiência para promovermos um ambiente de aprendizado adequado e eficaz.

2 RECURSOS UTILIZADOS

No desenvolvimento das aulas, foram empregados alguns recursos pedagógicos além do violão e voz que já são parte integrante das aulas, entre eles:

- **Abordagem multimodal**, combinar as valências auditiva/visual (escuta/repetição) e até tátil (posicionamento das mãos e postura) para tornar a compreensão mais refinada;
- **Divisão das atividades em etapas**, primeiro mostrando o ritmo, os acordes e progressões já colocando a letra aos poucos e por fim treinar tudo junto;
- **Demonstração e modelagem**, tocava a canção passo a passo por partes servindo de modelo para replicar;
- **Feedback imediato**, visualizando uma correção (ajuste) assertiva e reforço das aprendizagens;
- **Utilização de gravações personalizadas**, gravações de exercícios e canções como ferramenta de estudo complementar.

Esses recursos, combinados, favoreceram a integração das habilidades auditivas e visuais do estudante, tornando o processo pedagógico mais acessível.

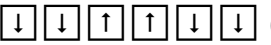
3 PRINCIPAIS APRENDIZAGENS

Ao longo do período da observação (de aproximadamente 6 meses) nos nossos encontros semanais, foram constatados avanços significativos no seu nível musical/técnico (práticas do violão e do canto), conseguindo aplicar as atividades propostas com boa precisão e performance junto ao violão e canto. E para justificarmos essa afirmação quanto ao seu bom desenvolvimento musical/técnico e a dinâmica deste processo durante as aulas, podemos destacar o que denominei de “mapas práticos” e como eles foram determinantes quando direcionados em um panorama que pudesse explorar as potencialidades/valências e aptidões musicais prévias do aluno, entendendo que “estas habilidades musicais [...] devem ser identificadas e valorizadas, para que o potencial musical não seja perdido” (AMMIRATI, 2021, p. 23). E foi a partir

destas impressões acerca do estudante em foco, que pudemos ter um parâmetro legal para adotar uma abordagem educacional musical inclusiva que de acordo com Louro (2012), se define em espaços nos quais pessoas com e sem deficiência convivam e aprendam juntas de maneira consciente, intencional e pedagógica, favorecendo a troca de experiências e o desenvolvimento mútuo.

Resumidamente, os mapas práticos foram elaborados e sendo aperfeiçoados com a ideia de se estabelecer uma leitura leve, dinâmica, de fácil aplicação e que também pudesse trazer algum nível de consciência musical com foco no perfil geral de estudante da escola, que em sua grande maioria frequentam a escola para terem a prática do violão e voz como um hobby (satisfação e realização pessoal, promoção do bem-estar que a música pode proporcionar com essa vivência de tocar e cantar ao mesmo tempo, dentre outros aspectos que podem caracterizar um aluno neste perfil). Assim sendo, tornando o processo mais acessível e popular possível como o próprio método propõe, que é apresentar uma proposta inovadora, alcançável, realizável, que cause um bom impacto na comunidade/sociedade e de alguma forma transforme a vida das pessoas que são atravessadas por esta vivência musical.

Os mapas indicam uma espécie de referência para os estudos e práticas que podem ser demonstrados de maneira visual, auditiva, e até tátil como na exemplificação dos moldes das mãos esquerda (visualização da postura correta na montagem dos acordes com o efeito de promover a melhor e mais limpa execução sonora do acorde prevenindo o esforço equivocado e excessivo evitando até possíveis lesões que podem ser causadas em virtude da repetição dos movimentos imprecisos) e direita (visualização, compreensão, aplicação e ajuste do movimento rítmico guiando as mãos conforme o padrão rítmico estabelecido) fazendo com que os alunos pudessem assimilar as informações de uma forma mais direta/literal e traduzissem nos exercícios propostos.

As atividades são organizadas e aplicadas baseadas em como os três elementos musicais conceituais, o ritmo, a harmonia e a melodia se movimentam com a finalidade de estabelecer uma diálogo de aprendizagem que se configura da seguinte maneira: Primeiro precisamos entender os padrões rítmicos das canções apresentadas que são sinalizados através de um mapa visual/sonoro representado inicialmente na lousa através de setas que podem representar um movimento como este exemplo visual disposto da seguinte maneira  (mapa visual do ritmo Rock Inglês 1), proposto no método que também poderia ser exemplificado por meio de palavras como

“baixo, baixo, cima, cima, baixo, baixo”; ou desce, desce, sobe, sobe, desce, desce; ou por uma sílaba como “tá, tá, tá, tá, tá, tá”, e eles pudessem reproduzir o padrão rítmico junto ao violão através do movimento contínuo da mão direita, pois o padrão se seguiria em toda a música; em seguida expor a formação dos acordes e progressões harmônicas de cada canção nas tonalidades trabalhadas também numa perspectiva sonoro/visual expondo na lousa cada acorde correspondente (se representado pela letra G, seria um Sol Maior) quantas vezes eles seriam tocados e separando/identificando quais as partes (introdução, estrofes, pré-refrão, refrão, vocalizes) como se fosse uma escrita de cifragem simplificada sem o acréscimo da letra como convencionalmente é feito nos sites (Cifraclub, Bananas Cifras) até porque demandaria muito tempo para escrever toda as letras do início ao fim, além de tomar um tempo significativo da aula, e através desse mapa simplificado, poderíamos expor duas ou até três canções na lousa o que otimizaria e dinamizaria as práticas da aula consideravelmente, no aspecto sonoro, com o mapa visual exposto e explicado, era só seguir ditando o que está escrito no quadro para orientar e sinalizar as mudanças em cada parte com a música sugere em um caráter semelhante a uma regência ajudando e norteando em eventuais casos de confusão na sequência das progressões redirecionando o aluno no mapa da canção fazendo com que ele siga aplicando os acordes e progressões executando a canção nas sequências corretas.

Foto 1 – Mapa prático visual da canção Você do cantor Tim Maia, ritmo Rock Inglês 2 (variação do Rock Inglês 1) e primeiro bloco de progressões harmônicas da canção Segredos do cantor Frejat.

Você - Tim Maia

[G₇ Am Bm Am D₇] 2x
1 1 1 1
1 Vai refiz agora 1 SUBDIVISÃO
 [G₇ C] 2x
1 1
 [Bm Am Bm D₇]
1 1 1 1
 [G₇ C] 4x
1 1
 Vou morrer de saudade...

Rock Inglês 2.

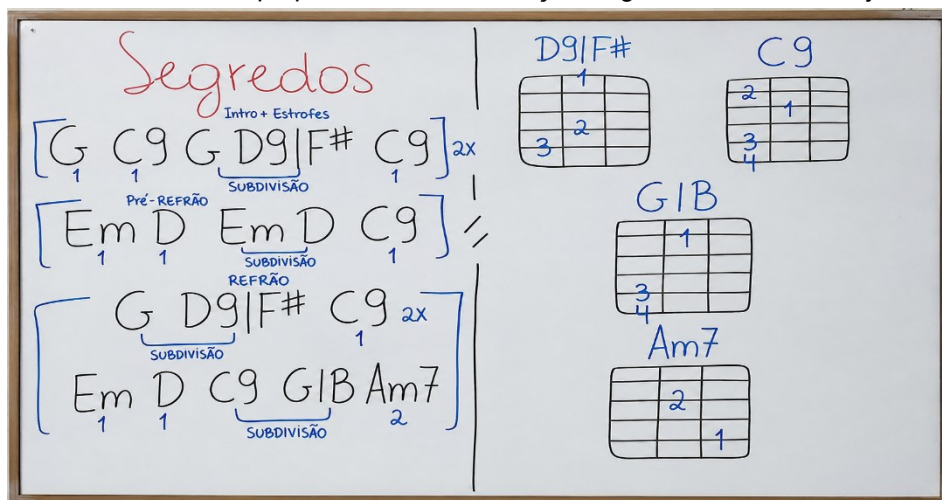
[↓ ↓ ↑ ↑ ↓ ↓ ↑ ↓]
 [G₇ C₉ G₇ D C₉] 2x
1 1 1 1
SUBDIVISÃO
 C₉

2		
	1	
3		
4		

Fonte: Acervo pessoal de Kleybson Soares (2025).

[Início da descrição] Imagem de um quadro branco com anotações feitas à mão sobre o mapa prático de aula. À esquerda, estão os acordes da canção “Você – Tim Maia”, organizados em sequências e com palavras em vermelho indicando mudanças. À direita, estão dispensados o mapa rítmico do “Rock Inglês 2”, uma variação, acompanhados de um padrão de batida com setas, na linha abaixo está a progressão de acordes da próxima canção, “Segredos” que inicialmente não é identificada, mas é um recorte do primeiro bloco da referida canção e um desenho (diagrama de acorde) mostrando como tocar o acorde C9 no violão. [Fim da descrição]

Foto 2 – Mapa prático visual da canção Segredos do cantor Frejat.



Fonte: Acervo pessoal de Kleybson Soares (2025).

[Início da descrição] A imagem mostra um quadro branco com anotações de uma aula de violão. Na parte superior, está escrito o título “Segredos” em letras vermelhas. Abaixo, aparecem várias sequências de acordes de violão como G, C9, D9/F#, Em, D, G/B e Am7, organizadas em blocos e acompanhadas de indicações como “intro + estrofe”, “pré-refrão” e “refrão”. À direita do quadro, há quatro diagramas de acordes desenhados com quadriculas representando as cordas e casas do violão, com números que indicam a posição dos dedos e formação dos acordes. [Fim da descrição]

Fechando a trinca dos mapas, o mapeamento das letras e melodias das canções já com conceitos basilares de compreensão da afinação e tessitura vocal (região da voz cantada que possibilita uma melhor exploração vocal), basicamente colocando as primeiras palavras de cada parte na lousa quando víamos a necessidade de sinalizar como guia, e simplesmente cantando a canção na tonalidade proposta inicialmente sozinho para que eles fossem apreciando e buscando visualizar a canção aos poucos, já em seguida propondo o canto coletivo como forma de melhor assimilar as partes e já irem se apropriando da música (sem a preocupação inicial da afinação) tão somente o canto livre como o próprio aluno compreendia ou externava essa percepção interna e pessoal, mas já buscando identificar onde as vozes iam se encaixando ou não, para posteriormente realizar os tratos necessários nos testes individuais onde cada aluno canta um trecho da música e o professor vai direcionando nos possíveis ajustes e demandas vocais em determinado aluno seja na concepção e memorização da letra e

no alinhamento vocal da tonalidade trabalhada respeitando sempre como cada aluno ouve e interpreta o som, entendendo como um processo gradual e não instantâneo, acompanhando de perto e buscando estratégias para reforçar de forma positiva tais demandas e o aluno vá internalizando conforme o decorrer das aulas. Uma vez essa trinca elementar tendo sido trabalhada e aplicada em suas especificidades, é unicamente ir combinando e integrando as práticas de forma conjunta, ampliando a compreensão e assimilação dos alunos aos conteúdos abordados chegando no objetivo digamos “final” que é fazer com que o aluno seja capaz tocar e cantar as músicas propostas e estudadas no referido nível e ponto de aprendizagem (neste caso, o nível 2, que corresponde ao segundo semestre proposto no método de ensino da escola e onde o aluno do objeto de estudo está inserido).

Essa abordagem se comprovou eficaz e viável num contexto inclusivo pois os mapas já vinham sendo aplicados na incumbência deles operarem como um modo facilitador de aprendizagem nas demais turmas antes mesmo do contato em sala de aula com o aluno observado, e quando assumi definitivamente a turma do aluno atípico, permaneci buscando implementar e aperfeiçoar ainda mais os caminhos e possibilidades que os mapas poderiam oferecer aos alunos em seus processos de aprendizagem, bem como o aluno aqui pesquisado poderia ser inserido e incluído nesse processo de educação musical a partir desse modelo de leitura e concepção prática. O nosso papel então foi adaptar os comandos de comunicação direta e literal com mais intensidade e clareza quando direcionados ao aluno dizendo exatamente e literalmente sinalizando verbalmente uma sequência de acordes na parte de uma canção e quantas vezes cada acorde seria tocado ou dando uma demonstração prática espelhando a sequência mostrando como ele poderia tocar e cantar como um mapa visual e sonoro (a maneira pela qual o aluno melhor absorvia, armazenava e aplicava as informações), sempre mediando e conduzindo o processo inclusivo de modo que o aluno fosse contemplado em suas habilidades e competências participando ativamente com a melhor efetividade possível das aulas e os demais alunos neuro atípicos também fossem contemplados por tabela pois a dinâmica geral não sofreu grandes alterações significativas em sua práxis, o que até oportunizou uma revisão mais elucidativa de grande parte dos alunos e no fim todos fossem plenamente assistidos.

Foto 3 – Sala de aula da turma



Fonte: CEFAC Fonoaudiologia.

[Descrição de imagem] Fotografia horizontal colorida. À direita, em plano médio, mulher branca, cabelos pretos, blusa com listras verticais rosa, azul e roxo, boca aberta como se estivesse cantando. No canto inferior direito, marca d'água onde se lê "As letras falam", com as letras da palavra "falam" cada uma dentro de um balão de fala, nas cores azul, verde, laranja, amarelo e rosa. À esquerda, sobre fundo azul, desenho de casa com telhado vermelho, paredes brancas, porta marrom, sobre gramado, e abaixo escrito, em letras amarelas, "Casa". [Fim da descrição]

Foto 4 – Aula coletiva de violão em espaço aberto



Fonte: Acervo pessoal de Kleybson Soares (2025).

[Início da descrição] A imagem mostra uma sala iluminada, onde um grupo de oito pessoas está sentado em círculo, cada uma com um violão participando de uma atividade musical coletiva. As paredes são decoradas com ilustrações de pessoas tocando instrumentos e cantando, em cores amarelas, pretas e brancas que foram idealizadas e retratadas pela artista plástica e aluna da escola chamada Aline Sabino. [Fim da descrição]

Outro fator que nos compete discorrer aqui no presente relato mesmo que de forma sucinta foi como o aluno apresentou bons índices de regulação comportamental na perspectiva da sua consciência e esforço positivo no comprometimento de suas atividades durante as aulas, tendo internalizado aquele momento como o da aula de violão e voz mantendo uma postura e conduta equilibrada em sala com base em seu nível de suporte (o nível 2) e levando em consideração que a tendência comum é sempre estar em movimento devido à dificuldade de permanecer em um mesmo lugar por períodos mais longos e necessidade de se movimentar até como forma de auto regulação, mas tendo conseguido manter-se posicionado, recebendo as orientações e aplicando as atividades com os demais alunos neuro atípicos (ressaltando que o aluno tinha a total liberdade de se movimentar caso ele sentisse a necessidade diante de um possível contexto de desregulação); e um outro aspecto muito significativo foi o social no que compete à excelente assiduidade do aluno nas aulas semanais estabelecendo uma rotina programada que o ajudava nas demandas educacionais e sociais no ambiente da comunidade escolar, o que foi possibilitando uma maior e mais aproximada identificação com as pessoas e o espaço, bem como a boa interação e envolvimento nutrido através de uma relação de amizade e respeito com o professor e colegas de turma, tornando o ambiente seguro, agradável e inclusivo, promovendo a inclusão de forma assertiva e efetiva. Essa evolução musical associada ao contexto comportamental e social evidenciam a importância de viabilizar ao aluno com transtorno ou deficiência um espaço acolhedor, motivador e formador, que oportunize o bem-estar, a satisfação e o aprendizado que contemple o aluno em suas demandas.

4 PRINCIPAIS DESAFIOS

Apesar dos progressos, também se identificaram desafios nas aulas:

- Dificuldade em manter a atenção sustentada durante longos períodos de prática, que se dá na dificuldade de permanecer concentrado em atividades que sugerem ficar parado ou sentado por exemplo, e finda dispersando, seja calado e distante ou trazendo assuntos de outros contextos, mas estamos cientes de que essas demandas podem surgir e o nosso papel é intermediar as situações de forma apropriada e o aluno compreenda as nossas direções.
- Limitações na comunicação espontânea, que se configura na dificuldade de compartilhar as suas possíveis dúvidas e percepções durante as aulas, havendo a

necessidade de ser direcionado para estabelecer e construir diálogos que o ajudem nos níveis de compreensão, interpretação e resposta coerentes aos assuntos abordados, e assim ele possa se conectar com a história (assunto) e comunicar com clareza e fundamento as suas falas.

5 CONCLUSÃO

O relato evidencia que o ensino de música envolvendo o violão e a voz integrados, são ferramentas de expressão, socialização e desenvolvimento cognitivo impressionantes e podem trazer contribuições relevantes para as pessoas com transtorno ou deficiência em seus contextos e especificidades, quando aliado a uma abordagem estruturada e inclusiva que garanta um maior engajamento e eficácia pedagógica, além de ampliar a participação social e musical do aluno no grupo. Logo, o aproveitamento das suas valências auditivas e visuais foi essencial para a partir delas, refletir e elaborar estratégias inclusivas que tornaram o ensino mais eficaz, as quais foram determinantes para seu processo de aprendizagem, possibilitando a assimilação do repertório e exercícios propostos pelo método de ensino evidenciando avanços significativos em termos de autonomia instrumental e considerável desenvoltura musical no decorrer das aulas. E nessa perspectiva Santos (2023) amplifica a nossa reflexão relatando que:

É por meio da ação e reflexão da prática de ensino, que professor desenvolve a sua práxis de forma consciente. É um processo contínuo, fazendo com que o professor diante as suas inquietações, busque maneiras diferentes de transmitir o conhecimento ao aluno, respeitando o seu tempo de aprender. Que de fato, o conhecimento chegue até esse aluno. Pois, desta forma, estamos contribuindo por uma sociedade mais justa e com o direito de todos a educação (SANTOS, 2023, p. 65).

Foto 6 - Visita à Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN).



Fonte: Acervo pessoal de Kleybson Soares (2025).

[Início da descrição] A imagem mostra duas pessoas em um corredor iluminado. À esquerda está um homem adulto de pele parda, com barba curta e óculos, vestindo uma camiseta cinza com a estampa de uma motocicleta e short vermelho. Ele está sorrindo e com o braço direito sobre o ombro do rapaz ao lado. À direita está um jovem de pele clara, cabelo escuro curto e expressão sorridente, vestindo camiseta listrada em tons de preto e laranja e shorts cinza. Ambos estão de pé, próximos um do outro, em um gesto de amizade e acolhimento. [Fim da descrição]

REFERÊNCIAS

AMMIRATI, Gabriel de Aguiar. Autismo e música: Reflexões sobre o Transtorno no contexto da Educação Musical. **Música em Foco**, v. 3, n. 1, 2021.

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

SANTOS, Adriana Martins dos. Adaptação de recursos pedagógicos: reflexões a partir da educação musical inclusiva para pessoas com TEA. **Anais do Encontro sobre Música e Inclusão**, v. 1, n. 1, 2024.

SANTOS, Ana Paula Nascimento dos *et al.* Educação Musical Inclusiva: estratégias de planejamento baseadas no conhecimento prévio dos alunos. **Anais do Encontro sobre Música e Inclusão**, 2025.



NA PONTA DOS DEDOS: análises a partir das contribuições das Tecnologias Assistivas à participação ativa dos estudantes com deficiência visual

Ana Letícia Cid¹⁷

RESUMO

Este estudo tem a finalidade de apresentar informações acerca das contribuições das Tecnologias Assistivas (TA), em especial as de pessoas com deficiência visual, a partir de relatos de experiência e do aproveitamento e debate suscitado na disciplina Música e Educação Especial I, desenvolvida em uma universidade federal no ano de 2025. Trata-se de um conjunto de experiência vivenciada em diálogo com a legislação pertinente a essa área do conhecimento. Para tanto, utilizaram-se técnicas de caráter bibliográfico fundamentadas nas contribuições teóricas de Catarina Souza (2010), Fabiana Bonilha (2006), Deborah Smith (2008), Mônica Kassar (2012), Rita Bersch (2017) e Alessandra Vissossi (2023), no que se refere aos recursos TA tais como: reglete, máquina Perkins, Sara SE, softwares leitores de tela (Nitrous Voice Flux, Virtual Vision - NVDA), ferramentas de produção em Braille (Braille Fácil e Musibaille) e recursos táteis. Destacou-se como importante a apresentação dos conceitos de cegueira e de baixa visão e, conseqüentemente, sua diferenciação no campo educacional, de classificação pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e da legislação brasileira (como o Estado aborda). O trabalho buscou suscitar reflexões sobre a relevância das TA. Das observações e análises das experiências, tem-se como principal evidência a educação musical estruturada às práticas inclusivas e acessíveis, constituindo-se dessa forma como uma importante estratégia de equidade, de acessibilidade à autonomia e protagonismo educacional das pessoas com deficiência visual, ou seja, à Educação Inclusiva e, portanto, cidadã.

PALAVRAS-CHAVE

Tecnologias Assistivas; Deficiência Visual; Música e Educação Especial I.

¹⁷ Universidade Federal do Rio grande do Norte. E-mail: analeticiacid2005@gmail.com.



NA PONTA DOS DEDOS: análises a partir das contribuições das Tecnologias Assistivas à participação ativa dos estudantes com deficiência visual

Ana Letícia Cid¹⁸

Como citar este artigo?

CID, Ana Letícia. Na ponta dos dedos: análises a partir das contribuições das Tecnologias Assistivas à participação ativa dos estudantes com deficiência visual. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 109-124. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>

¹⁸ Universidade Federal do Rio grande do Norte. E-mail: analeticiacid2005@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva configura-se como um princípio fundamental na construção de uma sociedade equitativa, ao assegurar o direito de todos os indivíduos ao acesso pleno ao conhecimento, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Neste contexto, as Tecnologias Assistivas (TA) desempenham papel estratégico ao promover a participação ativa de estudantes com deficiência visual, ampliando suas oportunidades de aprendizagem e contribuindo para a autonomia e o protagonismo educacional. A utilização desses recursos, especialmente no ensino da música, evidencia a possibilidade de construção de práticas pedagógicas inclusivas, acessíveis e cidadãs.

Nesse sentido, o presente estudo tem como foco de análise as TA a partir da disciplina Música e Educação Especial I, desenvolvida em uma universidade federal no ano de 2025, com ênfase em experiências práticas para estudantes com cegueira e baixa visão. A fundamentação teórica subsidiou-se das percepções de estudos relacionados à temática, a saber, Souza (2010), Bonilha (2006), Smith (2008), Kassar (2012), Bersch (2017) e Vissossi (2023), abordando recursos como reglete, máquina Perkins, Sara SE, softwares leitores de tela (Nitrous Voice Flux, Virtual Vision – NVDA), ferramentas de produção em Braille (Braille Fácil e Musibraille) e recursos táteis, além de técnicas áudio-visual-tátil-cinestésicas. Essas tecnologias possibilitam a adaptação de conteúdos musicais e promovem múltiplas formas de interação e aprendizagem, respeitando as necessidades sensoriais de cada estudante.

A compreensão das diferenças entre cegueira e baixa visão, conforme a classificação da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010) e a legislação brasileira (Brasil, 2004, 2015), é fundamental para a seleção adequada das estratégias pedagógicas e das TA. Neste sentido tem-se que cegueira se caracteriza pela acuidade visual inferior a 3/60 no melhor olho, mesmo após correção com lentes ou tratamento clínico, ou seja, quando não consegue reconhecer a forma de uma mão a três metros de distância (OMS, 2010, p. 12).

Em relação à baixa visão, a referida legislação estabelece como condição a partir da acuidade visual é inferior a 6/18 e superior a 3/60 no melhor olho, após correção óptica. Ou seja, trata-se de uma limitação visual significativa que não se enquadra no conceito de cegueira legal.

O estudo destaca ainda a importância de vincular teoria e prática, permitindo que os discentes de música vivenciem, na própria prática docente e extensionista, a inclusão efetiva de alunos com deficiência visual. Experiências desenvolvidas em contextos escolares, como a utilização do brailito e da LBRAS tátil, demonstram a efetividade das TA na promoção de acessibilidade, participação plena e pertencimento social.

Além disso, o trabalho evidencia que a educação musical estruturada com práticas inclusivas e recursos assistivos constitui-se como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral do estudante, favorecendo habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, consolidando o conceito de educação como direito universal, conforme preconiza o Decreto nº 10.502/2020 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Brasil, 2015).

Este estudo encontra importância e justificativa sob a observação do número de estudantes com deficiência visual no Brasil. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram registradas 4.321 estudantes cegos e 86.867 estudantes com baixa visão (INEP, 2023).

As análises ora realizadas se subsidiaram de observação participante somada a uma revisão bibliográfica ancorada nas percepções dos estudos supracitados que, somadas aos registros das contribuições a partir da disciplina de Música e Educação Especial I, oportunizaram uma base teórico-prática para a emissão das análises que integram este trabalho.

Importa destacar que a escolha voltada às contribuições das TA, para deficientes visuais, transcende o viés acadêmico. Ela se sustenta, principalmente, em razões pessoais. Isso porque, somente ao chegar à universidade, tive a capacitação necessária para o uso dessas ferramentas, que, por sua vez, me proporcionam um ambiente confortável em termos de aprendizagem. Essas tecnologias garantem, sobretudo, a inclusão e a equidade, conforme estabelecido pela LBI, no que se refere ao direito de todos em condições de igualdade, visando à inclusão social e ao exercício da cidadania (Brasil, 2015).

Assim, objetivou-se analisar as contribuições das TA para deficientes visuais e, consequentemente, proporcionar visão ampla e reflexão sobre as possibilidades de utilização dessas tecnologias para fins pedagógicos na prática docente. O esforço visa, portanto, sensibilizar os estudantes de música a trabalharem em contextos de

educação musical especial e/ou inclusiva, considerando a quantidade de estudantes cegos e com baixa visão no ensino regular, cujo processo educacional pode desenvolver-se de forma mais confortável e inclusiva a partir da utilização dessas ferramentas que contribuem diretamente para o desempenho autônomo e para a independência na realização das tarefas.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL – PANORAMA LEGAL BRASILEIRO

O componente curricular “Música e Educação Especial I”, sob as proposições da ementa da referida disciplina, objetiva capacitar os alunos de música à atuação também no âmbito educacional, como por exemplo, na educação musical especial e/ou inclusiva, considerando o processo de desenvolvimento histórico e legal da educação de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas.

Oportunamente, apresenta-se o conceito de Educação Especial segundo a resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, entende-se Educação Especial:

Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2001, p. 39).

Tem-se, portanto, uma modalidade de educação que busca assegurar recursos e serviços educacionais especiais, o que por sua vez, no âmbito da atuação docente neste cenário exige habilidades e saberes específicos de caráter pedagógico também especial.

No campo do saber científico¹⁹, esta disciplina oportuniza aos discentes o conhecimento do desenvolvimento histórico, dos fundamentos e princípios da educação especial/inclusiva; aborda sobre as políticas de educação especial e inclusiva; sobre as pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais (NEE) e sua relação com a música; sobre os diversos contextos em que o

¹⁹ Caracteriza-se por sua sistematicidade, criticidade e fundamentação em métodos que permitem a verificação das hipóteses, distinguindo-se do conhecimento cotidiano ou empírico, que é mais intuitivo e imediato (Lakatos e Marconi, 2001, p. 18).

ensino de música e a educação especial/inclusiva acontecem; e, por fim, sobre os recursos metodológicos e adaptações pedagógicas para o ensino de música.

Importa destacar que o currículo apresenta uma proposta voltada à prática extensionista, através de um projeto de extensão, que oportuniza os estudantes a colocar em prática o que foi estudado em sala de aula, pois a prática se constrói no cotidiano escolar. Neste sentido, destaca-se uma atividade desenvolvida em uma escola municipal localizada na zona urbana do município de Emaús, Parnamirim/RN, cujos detalhes seguem apresentados na seção Música e Educação Especial I: um relato de experiência.

A educação especial tem raízes legais, fazendo-se necessária uma breve apresentação do panorama jurídico que a envolve.

Quadro 3 - Panorama Legal

Dispositivo	Conteúdo
Constituição Federal de 1988, Art. 208, inciso III	Garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Lei nº 9.394/1996 (LDB), Art. 58	Estabelece o direito ao atendimento educacional especializado gratuito, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, assegurando recursos e serviços educacionais especiais.
Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e regulamenta a criação de Salas de Recursos Multifuncionais.
Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas de acessibilidade.
Decreto nº 6.949/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), com status constitucional no Brasil.
Lei nº 13.146/2015 (LBI)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Decreto nº 10.502/2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sob o panorama legal brasileiro, a educação equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida, ocupa lugar central nas proposições estatais e

educacionais. No entanto, apesar dos avanços, a materialização dos direitos encontra dificuldades de efetivação em razão da insuficiência de recursos pedagógicos e da escassez de profissionais especializados. Portanto, para fazer valer uma educação equitativa, é necessário que: “Todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade” (Brasil, 2020).

O Decreto 10.502/2020 estabelece que:

A política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo (Brasil, 2020).

E para a educação com aprendizado ao longo da vida, o Decreto 10.502 declara que:

[...] as medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto (Brasil, 2020).

Considerando as proposições do panorama legal exposto, pode-se compreender que a construção de uma educação equitativa e inclusiva se propõe a ultrapassar a previsão legal para alcançar a implementação concreta de políticas públicas articuladas a recursos adequados e formação continuada de profissionais para inclusão da diversidade discente.

Neste sentido, o cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 10.502/2020 e demais marcos legais se torna essencial para assegurar a aprendizagem ao longo da vida e a participação plena dos educandos. Nessa perspectiva, abordaremos no próximo tópico as TA para deficientes visuais, como ferramentas de inclusão e acessibilidade, para isso, se faz necessário conceituar e entender o que é TA.

3 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS – PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

No guia “Introdução à Tecnologia Assistiva”, Bersch e Tonolli define a TA como “todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão” (Bersch; Tonolli, 2006, p. 8).

Em uma publicação posterior, Bersch (2017, p. 2) acrescenta que “a TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento”. A autora ainda afirma que a “TA pode proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação da sua comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho” (Bersch, 2017, p. 2).

Alessandra Vissossi (2023, p. 5) explica que a TA é um recurso que possibilita que pessoas com algum tipo de deficiência tenham oportunidades iguais, ou menos desiguais, de acesso aos conteúdos e conhecimentos disponíveis, e que a TA está disponível para suprir a habilidade que se apresenta momentânea ou definitivamente deficitária. Na área da deficiência visual, alguns exemplos de recursos de TA incluem: notebook, máquina Perkins, reglete, soroban, escala Cuisinaire, material dourado, computador (Dosvox, NVDA), scanner, lupa eletrônica, conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x), bolas de futebol com guizo, mouse estático de esfera, globo terrestre adaptado, conjunto de desenho geométrico adaptado, plano inclinado, suporte para leitura, reglete de mesa, calculadora sonora, guia de assinatura e dominó tátil.

No entanto, abordaremos mais especificamente, as ferramentas assistivas apresentadas na disciplina Música e Educação Musical I, pois ampliam as possibilidades metodológicas para os docentes e facilitam na adaptação de materiais para deficientes visuais:

1. **Reglete:** régua dupla, a superior contendo várias linhas de células Braille vazadas e a inferior com células em baixo-relevo, e o papel é colocado entre as duas régua (Souza, 2010, p. 45).

2. **Máquina Perkins:** semelhantes a uma máquina de datilografia, cujo o teclado é adaptado para o Braille, possui três teclas para os dedos indicador, médio e anelar para a mão direita, correspondentes aos pontos 1, 2 e 3 da cela; três teclas também para os dedos indicador, médio e anelar para a mão esquerda, correspondentes aos pontos 4, 5 e 6; e uma tecla para o polegar que corresponde ao espaço ou cela em branco. Com esta máquina, a escrita é feita na ordem correta (da esquerda para a direita) e não é preciso em espelho (Souza, 2010).
3. **Sara SE:** é um aparelho de digitalização, leitura e edição com câmera para pessoas cegas e de baixa visão. O Sara CE oferece digitalização e leitura de materiais impressos de forma rápida. A câmera automaticamente reconhece uma nova página, e captura a nova imagem a qualquer momento. (Tecassistiva, s.d.; UNIRIO, 2019 *apud* UFT, 2019).
4. **Softwares (Nitrous Voice Flux, NVDA e Virtual Vision):** são leitores de tela que servem tanto para as pessoas com baixa visão como para pessoas com cegueira total (Souza, 2010).
5. **Softwares como Braille Fácil:** permite a digitação e importação de arquivos de textos e, ao mesmo tempo ser visualizado em Braille. Também permite a impressão em Braille e em tinta. Foi muito utilizado para escrever música (Borge Júnior; Silveira, 2002 *apud* Duarte, 2018).
6. **Musibraille:** permite a digitação e impressão de partituras diretamente em Braille e um dos diferenciais é o retorno da música enquanto ela é escrita. Convém ressaltar que projeto Musibraille foi lançado em Brasília em julho de 2009 e desde então tem auxiliado na capacitação de professores e pessoas com deficiência visual, tem como uma das ministrantes a idealizadora do mesmo - Dolores Tomé (Souza, 2010).
7. **Recursos táteis:** o Monet é um software para criar desenhos que possam ser impressos em Braille, gerando figuras em relevo que podem ser percebidas por cegos. O Instituto Benjamin Constant, o Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ e a Acessibilidade Brasil fazem parte deste projeto (Bersch, 2017, p. 26).
Conforme Borges e Tomé (2023, p. 15), a musicografia Braille “deve ser compreendida para além da dimensão técnica de transcrição, assumindo o caráter de um campo informacional que amplia as condições de participação do estudante com deficiência visual”.

É fundamental não confundir Tecnologia Educacional (TE) com TA. Neste sentido, Besrch (2017, p.12) sugere que se façam três questionamentos:

- 1 - O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira?
- 2 - O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto?
- 3 - Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação?

A referida autora destaca que, em caso de afirmativa para esses questionamentos, é possível e oportuno denomina-las como TA, mesmo quando ela também se refere à tecnologia educacional comum. Tem-se como exemplo a utilização de um notebook por um indivíduo cego, para realização de uma atividade de leitura oportunizada por uma tecnologia educacional simples e assistiva, a saber, o leitor de tela – NVDA, que possibilita a leitura. Sem o apoio propiciado por este recurso, o indivíduo não conseguirá realizar a tarefa. Vale ressaltar que, de acordo com Besrch (2017, p. 12):

A tecnologia educacional comum nem sempre será assistiva, mas também poderá exercer a função assistiva quando favorecer de forma significativa a participação do aluno com deficiência no desempenho de uma tarefa escolar proposta a ele. Dizemos que é tecnologia assistiva quando percebemos que retirando o apoio dado pelo recurso, o aluno fica com dificuldades de realizar a tarefa e está excluído da participação.

Compreende-se, portanto, que a utilização da TA no ensino musical amplia o acesso aos conteúdos, ao mesmo tempo em que asseguram equidade no processo de aprendizagem. Conforme assinalam Borges e Tomé (2023, p. 3), configuram-se como “passo importante para alavancar diversas possibilidades de integração social e profissional das pessoas cegas em nosso país”.

4 MÚSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL I: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Conforme Gil (2008, p. 44), o relato de experiência “é uma forma de investigação que privilegia a narrativa e a reflexão crítica sobre ações já desenvolvidas, proporcionando o registro das experiências e o compartilhamento de saberes construídos na prática.” Nessa perspectiva, apresentamos as atividades desenvolvidas durante as aulas, por meio de uma abordagem multimodal, as quais

foram planejadas com o objetivo de contribuir para a inclusão. Nesse contexto, foram aplicadas dinâmicas como “tapa-visão”, “telefone sem fio com LIBRAS tátil” e o uso do recurso tátil com “brailito”.

Na dinâmica do “tapa-visão”, realizada em sala de aula, os alunos iniciaram a atividade vendando os olhos para simular a cegueira. Cada estudante, com a venda, tocava um instrumento seguindo a escala maior crescente. Ao desenvolverem a escala musical dessa forma, puderam “compreender características da vivência de uma pessoa cega e, com isso, criar uma estratégia pedagógica” (Souza, 2010, p. 22).

As dinâmicas com ferramenta tátil possibilitaram o contato com o brailito, um recurso pedagógico voltado a facilitar o aprendizado no sistema Braille para pessoas com deficiência visual. O sistema Braille, de acordo com Bonilha (2006), é constituído por 63 caracteres, resultante da combinação entre seis pontos, dispostos em duas colunas verticais, e numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. O conjunto matricial formado pelo total de pontos dá origem ao sinal fundamental, a partir do qual derivam os demais caracteres. O espaço ocupado por cada caractere é chamado cela Braille. Os sinais que ocupam apenas uma cela são denominados sinais simples, enquanto aqueles que ocupam um maior número de celas se denominam sinais compostos.

Com o brailito, os deficientes visuais podem simular letras, números e notas musicais através dos pinos. Durante a atividade, a docente apresentou as notas musicais em Braille e propôs aos discentes que as formassem, de Dó a Si, utilizando o brailito com os olhos vendados. A experiência foi marcante para alguns, ao proporcioná-los vivenciar, ainda que brevemente, a realidade de pessoas com deficiência visual.

Na turma, havia um estudante com baixa visão, que teve a oportunidade de experimentar as propostas pedagógicas e refletir suas próprias vivências, inclusive o convívio com os colegas. As atividades também despertaram nos demais alunos a percepção de que a adaptação de conteúdo é fundamental para o progresso de estudantes com deficiência, especialmente no contexto das práticas musicais.

Na dinâmica do “telefone sem fio” foi adotada a comunicação por sinais de LIBRAS. Embora seja um momento desafiador para o estudante com limitação visual, o docente utilizou a prática de LIBRAS tátil. Essa adaptação consiste em realizar os sinais por meio do toque, geralmente na palma da mão, permitindo que o aluno perceba as informações através do tato.

Além das dinâmicas a disciplina promoveu uma atividade de extensão, realizada em uma escola municipal, localizada Parnamirim/RN, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o tema: Música Ponte para a Inclusão, com o objetivo de promover vivências musicais inclusivas que estimulassem a escuta sensível, a reflexão sobre a inclusão e o protagonismo de todos os sujeitos, com ou sem deficiência, nos espaços educativos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das TA permite inferir que sua utilização contribui ativamente para a construção de um ambiente educacional inclusivo. Os resultados podem ser compreendidos em três eixos interligados, a saber: articulação pedagógica, promoção da acessibilidade e impacto de inclusão social e pessoal.

Apresentar os conceitos de forma multimodal e multissensorial (uso de técnicas áudio-visual-tátil-cinestésicas) é essencial para a licenciatura, especificamente em Música, considerado seu potencial pedagógico e terapêutico via múltiplos canais sensoriais, tais como: auditivo (sons que estimulam a percepção e a memorização), visual (uso de imagens, apoiam a compreensão e a retenção de informações), tátil (estímulo pelo toque, exploração de texturas, manipulação de objetos e materiais que permitem a percepção direta pelo sentido da pele) e cinestésico (envolve movimentos do corpo, gestos, expressão corporal, atividades motoras finas e grossas, promovendo aprendizagem por meio da ação) em contextos de educação inclusiva.

Estudos demonstram que a aprendizagem se torna mais eficaz quando múltiplos sentidos são estimulados simultaneamente, potencializando a memória e a compreensão (Freire, 1996; Moreira, 2006). E de acordo com Moreira (2006, p. 45) “a utilização de estratégias que envolvem múltiplos canais sensoriais possibilita que o aprendiz se envolva ativamente com o conteúdo, favorecendo a experiência sensorial e motora, elementos essenciais para o desenvolvimento integral”.

Essas técnicas são fundamentais para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais, auditivas ou motoras, pois permitem a adaptação de conteúdos de forma acessível, tornando o aprendizado mais equitativo (Brasil, 2010).

A aplicabilidade das dinâmicas de inclusão, juntamente com a introdução das TA, foi evidenciada durante as aulas. Tivemos a oportunidade de desenvolver na prática o uso da reglate, da máquina Perkins, da Sara SE, da lupa mouse, dos

softwares (Nitrous Voice Flux, NVDA e Virtual Vision), além de softwares de produção de Braille (Braille Fácil e Musibaille) e recursos táteis.

Embora tenha sido apenas uma introdução, pudemos constatar sua crucial relevância, pois trata-se de recursos que promovem a autonomia do estudante, especialmente no trabalho com alunos com deficiência visual. Esse acesso é possibilitado por diversas ferramentas, entre as quais se destaca o sistema Braille, um método complexo, mas que conta com o brailito como recurso auxiliar para a compreensão tátil das notas.

Em face à impossibilidade da apreensão óptica, os recursos albergados sob o conjunto de TA aqui destacado propiciam uma aprendizagem háptica, envolvendo outras educações da atenção (Gibson, 2015). Vale ainda destacar que, pelas próprias condições diferenciais de efetuação, a reorientação do registro óptico para o háptico simultaneamente viabiliza o câmbio de um modelo pedagógico por imposição para um modelo baseado em exposição.

Enquanto o primeiro se faz por meio de explicações do mundo apreendido na distância da visão como objeto, o segundo se faz por meio de implicações no mundo apreendido na proximidade do tato como atmosfera. Enquanto o primeiro ocorre como uma transferência de conteúdos cumulativos entre corpos estacionários, in-position, o segundo ocorre como experimentações ambulatórias, ex-position, de um corpo em engajamento direto com o entorno (Masschelein, 2010).

Dialogando com o pedagogo Jan Masschelein, para o qual a educação ocorre apenas como prática ambulatória, ex-posicional, Ingold (2023, p. 294) escreve: “O que começa na vulnerabilidade da exposição termina no domínio da afinação”. Diferente da pedagogia opticamente centrada, cuja a afinação perceptual corresponde a uma arte das distâncias que contém objetos na linha do horizonte, a afinação perceptual promovida pelo modelo hapticamente centrado corresponde a uma arte das proximidades que, experienciada in media res, abre o labirinto do mundo na ponta dos dedos.

Em suma, infere-se que as dinâmicas e os temas abordados possibilitam práticas de inclusão que constroem um ambiente confortável para pessoas com deficiência visual, nas quais os estudantes podem participar plenamente, sem que sua deficiência seja um impeditivo. Assim, a educação musical, quando estruturada com base em práticas empáticas e acessíveis, configura-se como um potente instrumento

para a superação de desafios e para a construção de um sentimento de pertencimento e valorização, confirmando a união entre a teoria e a prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como principal evidência deste estudo, infere-se que as TA, quando integradas ao processo de ensino-aprendizagem, transcendem a contribuição por acessibilidade, para direcionar contribuições à autonomia e protagonismo às pessoas com deficiência visual.

A análise das experiências realizadas com base no componente curricular “Música e Educação Especial I” demonstra que a utilização de recursos como a reglete, a máquina Perkins, os softwares leitores de tela e as ferramentas de produção de Braille potencializa práticas pedagógicas inclusivas, amplia as possibilidades de inserção da pessoa cega e com baixa visão no ensino de música.

Constata-se ainda que a legislação brasileira avançou significativamente na garantia de direitos educacionais para pessoas com deficiência; contudo, persistem desafios quanto à efetivação das políticas públicas, à formação docente e à disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas. A música, enquanto linguagem universal apresenta-se como espaço privilegiado de inclusão, na medida em que possibilita vivências multissensoriais e favorece o convívio pleno com a diversidade.

Conclui-se, portanto, que a educação musical inclusiva deve ser continuamente fortalecida por meio da articulação entre teoria, prática pedagógica e TA. Esse movimento não apenas contribui para a equidade educacional, mas também reafirma a dignidade e a cidadania das pessoas com deficiência visual, em consonância com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009).

REFERÊNCIAS

ACESSIBILIDADE BRASIL. Disponível em: <https://acessibilidadebrasil.org.br/joomla/>. Acesso em: 7 set. 2025.

BERSCH, Rita de Cássia R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 6 set. 2025.

BERSCH, Rita de Cássia R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de tecnologia assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. 2006. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Introducao-a-Tecnologia-Assistiva-1.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. **Leitura musical na ponta dos dedos**: caminhos e desafios do ensino de musicografia braille na perspectiva de alunos e professores. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2006.

BORGES JÚNIOR, José Antônio; SILVEIRA, Júlio Tadeu Carvalho da. **Manual Braille Fácil**. Versão 4.0 – NCE/UFRJ, 2005-2017.

BORGES, Natan Medeiros; TOMÉ, Dolores Aparecida Marques. **Musicografia Braille como informação**: uma revisão sistemática de literatura. In: Encontro Nacional De Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), 24., 2023, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: ANCIB, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30865>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília-DF. 1988.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ministério da Educação. Brasília. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000**. Casa Civil, Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Casa Civil. Brasília. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Ministério da Educação. Brasília. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília. 2009.

DUARTE, Thiago Ribeiro. **Configuração e suporte à impressão em Braille**: estudo sobre o programa Braille Fácil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

GIBSON, James. **The Ecological Approach to Visual Perception**. New York: Psychologic Press, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INGOLD, Tim. Sobre Não Conhecer e Prestar Atenção: Como Caminhar em um Mundo Possível. **Esferas**, [S. l.], v. 1, n. 26, p. 279 - 308, 2023.

KASSAR, Mônica C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 24-34, 2012.

MASSCHELEIN, Jan. The idea of critical e-ducational research – e-ducating the gaze and inviting to go walking. In: GUR-ZA'EV, Ilan (ed.). **The Possibility/Impossibility of a New Critical Language of Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. p. 275-91.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

PINHEIRO, A. A.; BATISTA, E. B.; PEREIRA, G. M. S. Explorando as potencialidades dos softwares geogebra e monet no ensino de matemática para alunos com deficiência visual. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 7, p. 17951, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13820802. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/17951>. Acesso em: 7 set. 2025.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Artmed. Porto Alegre. 2008.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. **Música e inclusão**: necessidades educacionais especiais ou profissionais especiais? Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Salvador, 2010.

TECASSISTIVA. Sara CE — **Guia do Usuário**. São Paulo: Tecassistiva, s.d. Disponível em: <https://tecassistiva.com.br/wp-content/uploads/2019/05/sara-ce-guia-do-usuario.pdf>. Acesso em: 1 out. 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT. **Relatório de Gestão 2019 – Aparelho Sara CE**: leitor autônomo com câmera, digitalização e leitura para pessoas cegas e de baixa visão. Palmas: UFT, 2019.

VISSOSSI, Alessandra. **Tecnologias assistivas e inclusão digital**: reflexões sobre acessibilidade e autonomia. São Paulo: Cortez, 2023.



O ENSINO DE VIOLÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (DV): uma pesquisa prévia e incipiente

J. A. Rodrigues Junior²⁰; S. D. S. Medeiros²¹; F. E. da S. Sousa²²

RESUMO

O ensino de violão para pessoas com deficiência visual (DV) é o mote de nossa incipiente pesquisa. Nosso objetivo, além de compartilhar nossas dificuldades e desafios, é investigar, mapear, analisar práticas e estratégias pedagógicas inclusivas que promovam acessibilidade e autonomia no processo de aprendizagem musical. O violão, por ser um instrumento amplamente difundido no Brasil, apresenta grande potencial de inclusão, porém enfrenta desafios consideráveis, como a carência de materiais didáticos adaptados, a insuficiente capacitação docente e a falta de metodologias consolidadas para esse público. Nesse sentido, a pesquisa propõe mapear metodologias, ferramentas e tecnologias já existentes, identificando sempre os principais obstáculos vivenciados por estudantes com DV e analisar as estratégias de adaptação utilizadas por professores de música. A partir desses dados, pretendemos elaborar sugestões que contribuam para o ensino inclusivo do violão, fortalecendo a formação docente e garantindo melhores condições de acesso à educação musical. Nesse sentido, o estudo se justifica tanto por sua relevância acadêmica, ao ampliar a produção de conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas em música, quanto por sua relevância social, ao propor caminhos para assegurar maior igualdade de oportunidades, participação cultural e realização pessoal de pessoas com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão. Educação Musical. Deficiência Visual. Violão. Acessibilidade.

²⁰ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: violeiro.zero8@gmail.com.

²¹ E-mail: sabrinadeniellesmedeiros@gmail.com.

²² Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: elitanyldo.silva.075@ufrn.edu.br.



O ENSINO DE VIOLÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (DV): uma pesquisa prévia e incipiente

J. A. Rodrigues Junior²³; S. D. S. Medeiros²⁴; F. E. da S. Sousa²⁵

Como citar este artigo?

RODRIGUES JÚNIOR, José Antonio; MEDEIROS, Sabrina Danielle Souza. O ensino de violão para pessoas com deficiência visual (DV): uma pesquisa prévia e incipiente. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 125-135. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>

²³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: voleiro.zero8@gmail.com.

²⁴ E-mail: sabrinadeniellesmedeiros@gmail.com.

²⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: elitanildo.silva.075@ufrn.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A música constitui-se como uma linguagem universal, capaz de transpor barreiras linguísticas, sociais e culturais, assumindo papel central na formação humana e na construção de identidades coletivas. A educação musical, portanto, deve oportunizar o acesso a música tal qual como ela é, enquanto arte, linguagem e conhecimento²⁶. No Brasil, destaca-se o violão, instrumento de ampla difusão cultural, presente em práticas populares, acadêmicas e comunitárias²⁷, o que o torna um meio privilegiado de acesso ao universo musical. Justamente por essa centralidade, o ensino de violão se apresenta como espaço estratégico para a promoção da inclusão e da acessibilidade, sobretudo em contextos que envolvem estudantes com deficiência visual (DV).

Apesar do potencial inclusivo da música, observa-se que pessoas com DV ainda encontram dificuldades significativas para participar plenamente de processos educacionais musicais. Entre os obstáculos mais recorrentes, destacam-se a carência de recursos didáticos específicos, a insuficiente capacitação de docentes que atuam nessa área e a escassez de metodologias consolidadas que possibilitem um ensino sistemático e efetivo do violão em contextos inclusivos²⁸. Tais barreiras podem dificultar não apenas a aprendizagem, mas também a autonomia, a autoestima e a inserção social dos estudantes com deficiência visual.

A escolha do tema dessa nascitura pesquisa surge da experiência pessoal do pesquisador Francisco Elitanildo, estudante de Licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sujeito singular que compõe a massa dos indivíduos com baixa visão e que amam fazer música, tocar violão. Isso nos confere legitimidade e engajamento à proposta. A vivência cotidiana com os desafios da acessibilidade no campo da educação musical pode oferecer subsídios singulares para compreender as limitações impostas, mas reconhecer as potencialidades criativas e cognitivas que emergem desse processo. Essa perspectiva fundamenta a relevância da investigação, não apenas em termos acadêmicos, mas também como compromisso ético e social com a democratização do acesso à música.

Em sua perspectiva científica, este estudo busca contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, fornecendo subsídios para a construção de

²⁶ MELO, 2014.

²⁷ LLANOS, 2016.

²⁸ MELO, 2014; FREITAS *et al.*, 2022; GAMA, 2018.

referenciais teóricos e metodológicos aplicáveis ao ensino do violão a pessoas com DV. Essa perspectiva, nos orienta a adoção de uma abordagem social e colaborativa, com vista a redução de desigualdades e a promoção de uma educação musical capaz de incluir e transformar a experiência de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa articula objetivos voltados ao mapeamento de metodologias, à identificação de desafios, à análise de práticas docentes e à proposição de sugestões que possam servir de guia para professores de música.

Assim, a presente comunicação está organizada em quatro momentos principais: (a) apresentação dos objetivos e da metodologia de pesquisa; (b) discussão dos resultados, a partir do breve levantamento bibliográfico e da análise empírica; (c) reflexão crítica sobre as práticas identificadas; e, por fim, (d) as considerações finais, que ressaltam a relevância do estudo e apontam caminhos para futuras investigações e aplicações pedagógicas.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar o panorama do ensino do violão a estudantes com deficiência visual (DV) com ênfase na análise das práticas e estratégias pedagógicas inclusivas.

2.2 Objetivos Específicos

- a) Mapear metodologias, ferramentas e tecnologias utilizadas no ensino de violão para estudantes com deficiência visual;
- b) Identificar os principais desafios enfrentados por estudantes com DV no processo de aprendizagem musical;
- c) Analisar as estratégias e adaptações pedagógicas implementadas por professores de música;
- d) Elaborar sugestões e recomendações para aprimorar a prática do ensino inclusivo de violão, contribuindo para a formação docente e para a democratização do acesso à música.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, adequada para compreender fenômenos educacionais em profundidade e em sua dimensão subjetiva. A escolha desse caminho metodológico se justifica pelo interesse em captar experiências, práticas e percepções tanto de estudantes com deficiência visual quanto de professores de música que atuam no ensino de violão em contextos inclusivos, para além da revisão da literatura a respeito.

O caráter qualitativo permitirá, portanto, priorizar a análise de significados, sentidos e estratégias pedagógicas se adequando ao objetivo desta pesquisa. Trata-se de uma investigação que busca não apenas descrever a realidade, mas também propor reflexões críticas e sugestões aplicáveis à prática docente.

A coleta de dados será realizada em três frentes principais:

1. Levantamento bibliográfico: pesquisa em livros, artigos, teses e dissertações sobre educação musical inclusiva e ensino de instrumentos para pessoas com deficiência visual, com destaque para o violão, bem como sobre recursos didáticos adaptados e metodologias de ensino desse instrumento.
2. Entrevistas semiestruturadas com professores de música: docentes que atuam no ensino de violão a pessoas com deficiência visual serão convidados a relatar suas experiências, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados. As entrevistas terão roteiro previamente elaborado, mas flexível, de modo a possibilitar o aprofundamento das respostas.
3. Coleta de relatos dos estudantes com deficiência visual: serão coletados testemunhos de alunos com DV que estudam ou já estudaram violão, visando identificar suas percepções sobre as metodologias empregadas, as barreiras encontradas, as adaptações consideradas eficazes e sugestões de metodologias pedagógicas mais inclusivas.

O levantamento bibliográfico servirá de base para mapear metodologias, ferramentas e tecnologias utilizadas no ensino de violão, assim como sustentar e comparar as informações coletadas empiricamente. Quanto às entrevistas com professores, estas permitirão analisar as estratégias e adaptações pedagógicas adotadas, enquanto que os relatos dos estudantes, contribuirão para identificar os principais desafios enfrentados no processo de aprendizagem. Em conformidade, a

pesquisa possibilitará elaborar sugestões e recomendações para aprimorar a prática do ensino da música de maneira inclusiva, no que se refere ao estudo do violão.

No tocante a etapa posterior a coleta de dados primários e secundários, estes serão organizados e analisados segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir da categorização de três eixos: a) metodologias e ferramentas utilizadas, b) principais desafios relatados e c) adaptações e estratégias docentes. Essa categorização possibilitará a comparação entre a literatura existente e as experiências relatadas pelos participantes da pesquisa, permitindo a elaboração de intervenções ou sugestões pedagógicas.

No que diz respeito aos aspectos éticos, a pesquisa respeitará os princípios éticos aplicáveis aos estudos sociais e humanos, garantindo o(a): a) consentimento livre e esclarecido dos participantes; b) sigilo e anonimato, assegurando a privacidade das informações; c) valorização da pessoa com deficiência, reconhecendo sua agência, sua voz e seu protagonismo no processo educativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa, em andamento, permitiram a identificação de um conjunto de práticas, desafios e estratégias relacionadas ao ensino de violão para pessoas com deficiência visual. A discussão, por sua vez, será organizada em quatro eixos para melhor entendimento: metodologias e ferramentas utilizadas, principais desafios enfrentados, estratégias de adaptação docente e reflexões críticas sobre a inclusão musical.

Conforme o levantamento bibliográfico analisado²⁹, as metodologias de ensino do violão para pessoas com DV têm se apoiado em diferentes recursos, tanto tradicionais quanto tecnológicos. Entre os recursos mais recorrentes, destacam-se:

- 1) Notação musical em Braille, sistema consolidado que permite a leitura tátil de partituras, embora ainda pouco difundido e dependente de formação específica.
- 2) Materiais táteis adaptados, como a régua de intervalos desenvolvida por Danilo Guanais, que auxilia na compreensão da distância entre notas e intervalos musicais.

²⁹ LIMA, 2018; KRÖGER; MENDES, 2022; NASCIMENTO, 2021; FREITAS *et al.*, 2019; ROCHA, 2015.

- 3) Recursos sonoros e gravações, nos quais exercícios, cifras e partituras são apresentados em formato de áudio, favorecendo a autonomia dos estudantes.
- 4) Tecnologias digitais, a exemplo de softwares leitores de tela e aplicativos de acessibilidade, que viabilizam o estudo individual e a prática de exercícios musicais.

Nesse sentido, é possível identificar que há mais de uma ferramenta ou instrumento pedagógico para o ensino, evidenciando o potencial criativo e inclusivo do ensino de violão. Contudo, observa-se a necessidade de maior sistematização e divulgação dessas metodologias e ferramentas, de forma a torná-los mais amplamente acessíveis a estudantes e professores.

5 PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS POR ESTUDANTES COM DV

Embora as entrevistas ainda não tenham ocorridos, com base no levantamento bibliográfico, pode-se pontuar que mesmo diante das possibilidades metodológicas, os estudantes com deficiência visual enfrentam barreiras no aprendizado, tais quais são a(o):

- 1) Escassez de materiais didáticos específicos em instituições de ensino formal.
- 2) Falta de capacitação docente, o que leva muitos professores a improvisarem estratégias sem apoio teórico ou técnico.
- 3) Dependência de terceiros na etapa inicial de aprendizagem, especialmente quando não há domínio da Musicografia Braille.
- 4) Preconceito somado aos estigmas sociais, que desvalorizam a capacidade dos estudantes com DV, limitando suas oportunidades de participação cultural.

Esses desafios demonstram que a inclusão não pode se restringir apenas a disponibilização de materiais, mas a mudanças estruturais no campo educacional e no imaginário social acerca da pessoa com deficiência e a relação de ensino e aprendizagem.

6 ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO DOCENTE

Os professores que atuam com estudantes DV frequentemente desenvolvem estratégias criativas para tornar o ensino mais acessível. Algumas práticas observadas incluem:

- 1) Descrições verbais detalhadas de posições, acordes e movimentos, transformando a palavra em principal recurso pedagógico.
- 2) Uso de metáforas táteis e espaciais, como a comparação de cordas e casas do violão a pontos de referência no corpo ou no ambiente.
- 3) Repertório adaptado e acessível, que parte de músicas conhecidas pelos alunos, facilitando o reconhecimento auditivo.
- 4) Construção de ambientes colaborativos, nos quais colegas de turma auxiliam no processo, reforçando a inclusão social.

Tais estratégias, ainda que improvisadas ou flexibilizadas em alguns casos, demonstram a capacidade de adaptação e a criatividade docente, mas também revelam a ausência de diretrizes pedagógicas claras para esse público.

7 REFLEXÃO CRÍTICA

A análise dos dados, até então levantados, permite apontar que o ensino de violão para pessoas com DV é possível e frutífero, mas pode demandar uma reestruturação do processo pedagógico. É possível, com base no que foi exposto, que a inclusão plena no ensino dependerá de três fatores principais: (i) formação continuada dos professores, (ii) produção e disseminação de materiais acessíveis, e (iii) políticas públicas que reconheçam a educação musical como direito cultural. Este último fator implica considerar não apenas a intervenção do ensino para um grupo “identitário”, mas a compressão de todo o universo da pessoa com deficiência visual como chave central da educação transformadora. Conforme traz Freire (1996), o aluno, enquanto sujeito ativo, permite que a educação se configure enquanto prática de liberdade, à medida que dialoga e desenvolve a autonomia e o pensamento crítico. Dessa forma, é possível contribuir com o empoderamento do aluno e o melhorar seu potencial de aprendizagem, oportunizando a produção e construção de seu próprio caminho de conhecimento e diminuindo de barreiras³⁰. Além disso, a valorização da escuta e da percepção sensorial não visual deve ser entendida não como limitação, mas como possibilidade singular de abordagem musical³¹. A experiência estética e pedagógica de estudantes com DV oferece novos caminhos de compreensão da

³⁰ FREIRE, 1996.

³¹ NASCIMENTO, 2021.

música, permitindo o questionando de modelos tradicionais centrados exclusivamente na visão.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar o ensino de violão para pessoas com deficiência visual (DV), a partir da análise de metodologias, ferramentas, desafios e estratégias de adaptação docente. A experiência pessoal do pesquisador como indivíduo com baixa visão, foi fundamental para a articulação e reflexão nesta pesquisa, evidenciando a importância da educação musical como campo de inclusão e de exercício da cidadania cultural.

Os resultados prévios, ora trazidos, evidenciam que embora haja iniciativas relevantes como o uso do Braille musical, recursos táteis, gravações sonoras e softwares de acessibilidade, ainda existem barreiras que limitam a participação e aprendizado pleno de estudantes com DV. A ausência de materiais didáticos amplamente disponíveis, a falta de capacitação específica de professores e os preconceitos sociais constituem os principais obstáculos enfrentados no ensino de violão.

Por outro lado, as estratégias desenvolvidas pelos docentes demonstram que a criatividade e a adaptação pedagógica podem gerar práticas significativas. Descrições verbais detalhadas, metáforas táteis, escolha de repertórios acessíveis e a valorização da escuta são exemplos de caminhos já explorados e que devem ser ampliados. Esses elementos revelam que a deficiência visual não é sinônimo de incapacidade, mas de uma forma singular de experimentar e aprender música.

Assim, reafirma-se a relevância da pesquisa tanto em sua dimensão acadêmica quanto social. Do ponto de vista acadêmico, pode contribuir para o aprofundamento das discussões sobre educação musical inclusiva, oferecendo subsídios para futuras investigações e para a construção de referenciais metodológicos mais consistentes. Do ponto de vista social, a pesquisa traz a necessidade de um olhar propriamente inclusivo ao pensar em políticas públicas e de ações institucionais que assegurem o direito das pessoas com deficiência visual a uma educação musical transformadora.

Como desdobramento, recomenda-se a elaboração de guias metodológicos destinados a professores de música, a ampliação de formações específicas sobre ensino inclusivo e o estímulo à criação de novos materiais didáticos acessíveis, bem

como a ampla divulgação de cursos, do apoio acadêmico e de seus materiais pedagógicos. Também sugerimos que pesquisas futuras possam investigar, de forma empírica, as experiências de estudantes e professores em diferentes contextos, não apenas do violão, de modo a enriquecer o repertório de práticas e consolidar a inclusão como princípio fundamental da educação musical.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

COSTA, L. F. N. **Música e deficiência visual**: uma proposta de ensino e aprendizagem online de violão para pessoas cegas. Tese de Doutorado em Música. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2023.

FREITAS, A. J. de A. **O estudo de música com violão e sua tecnologia assistiva para educandos com deficiência visual**. Dissertação de Mestrado em Educação Inclusiva. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

FREITAS, A. J. de A. *et al.* **Guia Didático-Institucional**. O estudo de música com violão e sua tecnologia assistiva para educandos com deficiência visual. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA, A. M. C. Ensino-Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência Visual: recursos e estratégias didáticas. **Anais do Encontro Sobre Música e Inclusão**, 2021.

KRÖGER, G.; MENDES, A. **Ensino de violão para pessoas com deficiência visual mediado por recursos de tecnologia assistiva**: um estudo de caso. São Paulo: UNICAMP, 2022.

LLANOS, C. F. E. **Violão e identidade nacional**: a “moral” do instrumento. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

LIMA, J. M. **Musicografia Braille**: possibilidades e desafios na educação musical inclusiva. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

MELO, W. S. M. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. Tese de Doutorado em Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014.

NASCIMENTO, G. A. **Deficiência visual e os aprendizados da música**: modos de sentir, de ouvir e de tocar. Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2021.

ROCHA, J. G. **O ensino de violão para pessoas com deficiência visual**: dedilhando a musicografia Braille. Monografia (Graduação) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.



PUBLICAÇÕES SOBRE MÚSICA E INCLUSÃO NO BRASIL:

**uma pesquisa exploratória em periódicos e
anais de eventos na área de Arte/Música
(2000-2024)**

Mayra B. Costa Freire³²; João E. Ancelmo Benvenuto³³; Jonatas S. e Silva³⁴

RESUMO

Esta pesquisa consiste em um levantamento de publicações nacionais disponíveis em periódicos e anais de eventos da área de Artes/Música, com acesso livre, que abordam a temática “Música e Inclusão” no período de 2000 a 2024. A questão norteadora foi: Quais trabalhos vêm sendo produzidos sobre educação musical e inclusão em periódicos online e anais de eventos da área, entre 2000 e 2024? O objetivo principal é identificar e analisar essas publicações em periódicos com Qualis A e anais de eventos. Como objetivos específicos, destacam-se: a) investigar e catalogar periódicos classificados como A1, A2, A3 e A4, além de anais de eventos que tratem da temática; b) elaborar uma planilha com o conjunto das publicações; e c) refletir sobre os principais indicadores observados ao longo do levantamento. A pesquisa adota abordagem exploratória e metodologia de levantamento bibliográfico, mapeando 336 publicações nacionais sobre música e inclusão. A coleta de dados contemplou artigos em periódicos e anais de eventos promovidos pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Os resultados indicam avanços na discussão sobre inclusão na educação musical, porém persistem desafios, como a ausência de políticas educacionais mais consistentes e a necessidade de ampliar a divulgação de estudos que fortaleçam práticas inclusivas na área.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Musical Inclusiva; Educação Especial; Música e Inclusão.

³² Universidade Federal Ceará, Campus Sobral. E-mail: beatricemayra13@gmail.com.

³³ Universidade Federal Ceará, Campus Sobral. E-mail: joaoemanoel@sobral.ufc.br.

³⁴ Universidade Federal Ceará, Campus Sobral. E-mail: jonatas.ufc@gmail.com.



PUBLICAÇÕES SOBRE MÚSICA E INCLUSÃO NO BRASIL:

uma pesquisa exploratória em periódicos e
anais de eventos na área de Arte/Música
(2000-2024)

Mayra B. Costa Freire³⁵; João E. Ancelmo Benvenuto³⁶; Jonatas S. e Silva³⁷

Como citar este artigo?

FREYRE, Mayra Beatrisse Costa; BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo; SILVA, Jonatas Souza. Publicações sobre Música e Inclusão no Brasil: uma pesquisa exploratória em periódicos e anais de eventos na área de Arte/Música (2000-2024). *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 136-154. Disponível em: <https://emi.musica.ufrrn.br/>

³⁵ Universidade Federal Ceará, Campus Sobral. E-mail: beatricemayra13@gmail.com.

³⁶ Universidade Federal Ceará, Campus Sobral. E-mail: joaoemanoel@sobral.ufc.br.

³⁷ Universidade Federal Ceará, Campus Sobral. E-mail: jonatas.ufc@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa³⁸ teve como propósito realizar uma pesquisa de levantamento em torno de publicações nacionais em periódicos e/ou anais de evento, disponibilizados junto a plataformas virtuais de acesso livre e gratuito, contemplando a temática sobre “Música e Inclusão”, no decorrer do período situado entre os anos de 2000 a 2024.

Este estudo tem como justificativa oferecer aos educadores e pesquisadores da área um acesso ampliado a informações sobre “Música e Inclusão”, favorecendo uma maior compreensão da temática. Ademais, contribui para fomentar discussões e reflexões acerca do desenvolvimento das pesquisas no campo, bem como sobre os desafios relacionados à identificação e ao acesso a trabalhos voltados à educação musical inclusiva.

Levando em consideração a necessidade de auxiliar e dar maior visibilidade aos referenciais teóricos publicados neste campo de investigação, nasceu a seguinte pergunta de partida do trabalho: Quais são as publicações que vêm sendo produzidos em periódicos *online* e Anais De Eventos da área de Arte/Música que tratam sobre educação musical e inclusão, no período de 2000 a 2024?

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo geral - identificar e analisar as publicações nacionais elaboradas em periódicos com *Qualis* “A³⁹” e anais de evento da área de Artes/Música sobre o tema “Música e Inclusão”, disponibilizados junto às plataformas virtuais de acesso livre e gratuito, no decorrer do período situado entre os anos de 2000 a 2024.

Além disso, como objetivos específicos do trabalho, buscou-se: a) investigar e catalogar periódicos classificados com *Qualis* A1, A2, A3 e A4, bem como Anais de Eventos que contemplem o tema “Música e Inclusão”; b) elaborar uma planilha com o conjunto das publicações compiladas durante a investigação; c) refletir e analisar

³⁸ Ressalta-se que este trabalho é oriundo de uma pesquisa finalizada de Trabalho de Conclusão de Curso defendido no ano de 2025 e que está em processo de tramitação e incorporação junto ao Repositório Institucional da XXX.

³⁹ Atualmente, o *Qualis* CAPES não utiliza mais a classificação por periódicos, passando a adotar a avaliação individualizada dos artigos, com base no impacto real de cada produção científica. No entanto, como essa mudança é recente, optou-se por manter, neste trabalho, a estrutura de classificação tradicional por estratos *Qualis* para fins de organização da investigação. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-adotara-classificacao-de-artigos-na-avaliacao-quadrinial>.

sobre os principais indicadores observados ao longo da elaboração da realização deste levantamento.

2. ASPECTOS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

2.1. Universo da pesquisa

O universo da pesquisa teve como fonte de investigação o levantamento de publicações sobre “Música e inclusão” no Brasil, as quais foram catalogadas em periódicos e anais de eventos da área de Artes/Música, tendo como recorte da coleta o período situado entre os anos de 2000 a 2024.

Para melhor dimensionamento, apresenta-se logo abaixo o Quadro 01 com a listagem dos periódicos consultados no decorrer da investigação, a qual abrange os seguintes periódicos e anais de eventos da área de Artes/Música:

Quadro 1 - Listagem de periódicos e anais de eventos consultados da área de Artes/Música.

Produto	Título	Existência de publicações sobre o tema da pesquisa
Revista Qualis A1	<u>ARS (SÃO PAULO)</u>	Não
	<u>ARJ RESEARCH JOURNAL</u>	Sim
	<u>CONCINNITAS (UERJ)</u>	Sim
	<u>DAPESQUISA (Universidade Estadual de Santa Catarina)</u>	Sim
	<u>NOVOS ESTUDOS CEBRAP</u>	Não
	<u>Revista da ABEM</u>	Sim
	<u>FUNDARTE</u>	Sim
	<u>POIÉSIS (Universidade Federal Fluminense)</u>	Não
	<u>NUPEART (Programa de Mestrado Profissional em Artes de Santa Catarina)</u>	Sim
	<u>VÓRTEX (Universidade Estadual do Paraná)</u>	Sim

Produto	Título	Existência de publicações sobre o tema da pesquisa
	<u>VISUALIDADES (Universidade Federal de Goiás)</u>	Não
Revista Qualis A2	<u>MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ABEM)</u>	Sim
	<u>MUSICA THEORICA (Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical)</u>	Não
	<u>OUVIROUVER (Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia)</u>	Sim
	<u>MÚSICA (USP)</u>	Sim
Revista Qualis A3	<u>ARTERIAIS (Universidade Federal do Pará)</u>	Não
	<u>DEBATES (UNIRIO)</u>	Sim
	<u>FAROL (Universidade Federal do Espírito Santo)</u>	Sim
	<u>ORFEU (Udesc)</u>	Sim
	<u>PERCEPTA (REVISTA DE COGNIÇÃO MUSICAL)</u>	Sim
	<u>REVISTA BRASILEIRA DE MÚSICA</u>	Não
Revista Qualis A4	<u>REVISTA MÚSICA HODIE (UFG)</u>	Sim
	<u>MÚSICA POPULAR EM REVISTA</u>	Não
	<u>REVISTA OPUS (ANPPOM)</u>	Sim
	<u>CIENTÍFICA (Faculdade de Artes do Paraná)</u>	Não
	<u>REVISTA DA TULHA (USP)</u>	Não
	<u>REVISTA NAVA</u>	Sim
	<u>VAZANTES - REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DO INSTITUTO DE CULTURA E ARTES (ICA)</u>	Não

Produto	Título	Existência de publicações sobre o tema da pesquisa
Anais de Eventos - Congressos	<u>ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM)</u>	Sim
	<u>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM)</u>	Sim
Anais de Eventos - Encontros	<u>ENCONTRO REGIONAL NORTE (ABEM)</u>	Sim
	<u>ENCONTRO REGIONAL NORDESTE (ABEM)</u>	Sim
	<u>ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE (ABEM)</u>	Sim
	<u>ENCONTRO REGIONAL SUDESTE (ABEM)</u>	Sim
	<u>ENCONTRO REGIONAL SUL (ABEM)</u>	Sim

Fonte: Elaborado pelo(a)s autore(a)s.

Foram consultados, neste levantamento, o conjunto de periódicos avaliados pelo sistema *Qualis* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse sistema classificava periódicos científicos com base na qualidade e relevância para a pesquisa acadêmica no Brasil. As classificações eram feitas de A1 (mais alta) a C (mais baixa), sendo usadas para avaliar a produção científica de programas de pós-graduação, nos quais são verificados critérios como fator de impacto, indexação em bases internacionais e reconhecimento da comunidade científica para diferenciar essas classificações. Neste trabalho, ressalta-se que foram considerados os periódicos classificados como do tipo *Qualis* A, que vai de A1 até A4, por se tratar das produções mais relevantes.

Além disso, foram catalogados, também, neste levantamento as produções elaboradas junto aos anais de eventos promovidos pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM⁴⁰) e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM⁴¹), tendo em vista a importância nacional de tais publicações feitas pelo(a)s agentes que remetem às temáticas da Música e Inclusão.

⁴⁰ Para maiores informações, basta acessar o seguinte endereço eletrônico: <https://abem.mus.br/>.

⁴¹ Para maiores informações, basta acessar o seguinte endereço eletrônico: <https://anppom.org.br/>.

2.2. Método de pesquisa

O método de investigação escolhido para esta pesquisa foi a pesquisa exploratória, no intuito de identificar e analisar artigos publicados em periódicos com *Qualis A* e, também, artigos publicados em anais de eventos (nacionais e/ou regionais) promovidos por órgãos ou instituições de referência na área de Artes/Música que contemplem a temática da “Música e Inclusão”. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 69-70), o estudo exploratório tem como objetivo apresentar ao pesquisador(a) alguns aspectos em torno do fenômeno estudado, complementando e ampliando o olhar investigativo a respeito do objeto. Tal estratégia da pesquisa exploratória, possibilita angariar informações relevantes no decorrer da pesquisa, a saber: pistas para reflexão, ideias ou hipóteses para o trabalho, tomar consciência das dimensões e das características de um determinado problema.

A abordagem da pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa do tipo exploratória, pois visou identificar e analisar as publicações nacionais existentes em periódicos e/ou anais de evento que tratam sobre a “Música e Inclusão”. Ademais, segundo Bastos (2009, p. 75), a pesquisa exploratória,

é o início de todo trabalho científico. De uma maneira geral, tal pesquisa busca ampliar o número de informações sobre determinado ponto que se quer investigar. Além disto, a investigação exploratória [...] colabora bastante na delimitação, no aprimoramento do assunto de pesquisa, seja trabalhando a definição dos objetivos, seja formulando e reformulando a questão de estudo, seja trazendo novos dados que podem ampliar nossa percepção sobre o assunto em pauta.

De acordo com os apontamentos de Sampieri; Collado e Lucio (2013, p. 107), entende-se que as pesquisas exploratórias “ajudam o pesquisador a se familiarizar com fenômenos desconhecidos, obter informações para realizar uma pesquisa mais completa de um contexto específico, estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados”.

No decorrer deste percurso investigativo, compreende-se que a elaboração deste levantamento foi bastante proveitoso, pois possibilitou ter uma dimensão panorâmica em torno das principais publicações relacionadas com a temática da música e inclusão, permitindo observar e analisar de forma ampla e longitudinal o conjunto das produções afins ao tema desta pesquisa.

2.3. O procedimento de coleta de dados

A primeira estratégia usada foi através do acesso à Plataforma Sucupira⁴² onde foi possível visualizar o nome de todas as revistas, bem como consultar o endereço eletrônico de cada periódico. Ao entrar na plataforma, o primeiro passo feito foi selecionar o evento de classificação de periódicos do quadriênio 2017-2020, o mais atual até o momento. Em seguida, foi selecionada a área de Artes e, por fim, a classificação dos periódicos (A1, A2, A3 e A4).

Após a realização da consulta, foi possível ter acesso a listagem de todas as revistas de cada classificação. É importante destacar que apenas os periódicos brasileiros e com matriz na área de Artes foram selecionados como recorte investigativo desta coleta. Ao entrar em algumas dessas revistas, constatou-se que além da área de Artes, de maneira geral, também eram publicados trabalhos de outras áreas como Filosofia, Arquitetura e/ou Ciências Humanas. Pela falta de uma área de busca, tornou-se mais difícil encontrar trabalhos específicos nessas revistas, já que não é feita a separação por área. Ainda assim, tais periódicos foram considerados e consultados manualmente.

Outra dificuldade encontrada com relação aos periódicos, bem como nos anais de eventos, foi o acesso aos trabalhos de forma individual. Às vezes, é disponibilizado apenas um documento no formato PDF por edição contendo todos os trabalhos juntos. De toda forma, estas publicações também foram consideradas no escopo da pesquisa.

Em relação às revistas que realmente só aceitam trabalhos de Artes, foi possível observar, na aba que fala sobre a revista, que algumas não contemplavam a área de Música, mas sim outros campos de conhecimento como Teatro, Artes Visuais ou Dança. Portanto, optou-se por desconsiderar tais produções neste levantamento, uma vez que não foi possível verificar publicações afins a essa temática de trabalho durante as sondagens elaboradas.

Vale destacar também que alguns periódicos consultados aceitam trabalhos em outros idiomas. Entretanto, como estratégia investigativa deste levantamento

⁴² A plataforma Sucupira possibilita acessar informações relacionadas ao Qualis Capes, facilitando aos pesquisadores consultas sobre os periódicos melhor avaliados em suas áreas de atuação. Para consultar a plataforma basta acessar o endereço eletrônico abaixo: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

exploratório, definiu-se como recorte da pesquisa às publicações escritas em português e que tivessem ligação com a temática da “Música e Inclusão”.

Sendo assim, levando em consideração a temática abordada nesta pesquisa, foram estabelecidos e utilizados os seguintes descritores para a busca junto aos periódicos e anais de evento consultados: inclusão, educação inclusiva, educação especial, deficiência, autismo, síndrome de down, paralisia cerebral, surdez, braille e musicoterapia.

Nos casos em que não foi possível fazer a pesquisa utilizando apenas tais descritores, a busca se deu através da leitura do título das publicações de cada edição dos periódicos disponíveis consultados do ano 2000 a 2024, à procura de alguma relação ou afinidade com as palavras-chaves estabelecidas. No caso de dúvidas, durante esta etapa de levantamento inicial, optou-se por observar também as palavras-chaves de cada artigo e, por último, a leitura do resumo na íntegra para definir se a publicação seria incorporada à pesquisa em questão. Vale destacar que nem todos os resumos dos trabalhos encontrados foram lidos, apenas dos trabalhos que não deixavam sua temática explícita a partir das informações contidas no título.

Para auxiliar no processo de catalogação do levantamento das publicações foi criada uma planilha através da ferramenta *Google Planilha*, a qual foi estruturada com base nas seguintes categorias de análise: a) ano de publicação; b) produto, em que cada trabalho foi classificado enquanto artigo em periódico, artigo em anais de evento ou, pôster em anais de evento; c) local que indica o nome da fonte consultada junto à periódico ou anais de eventos; d) autor principal; e) co-autores, f) título do trabalho com a disponibilização do *link* de acesso e, por fim; g) a definição da temática/assunto com base na análise da publicação.

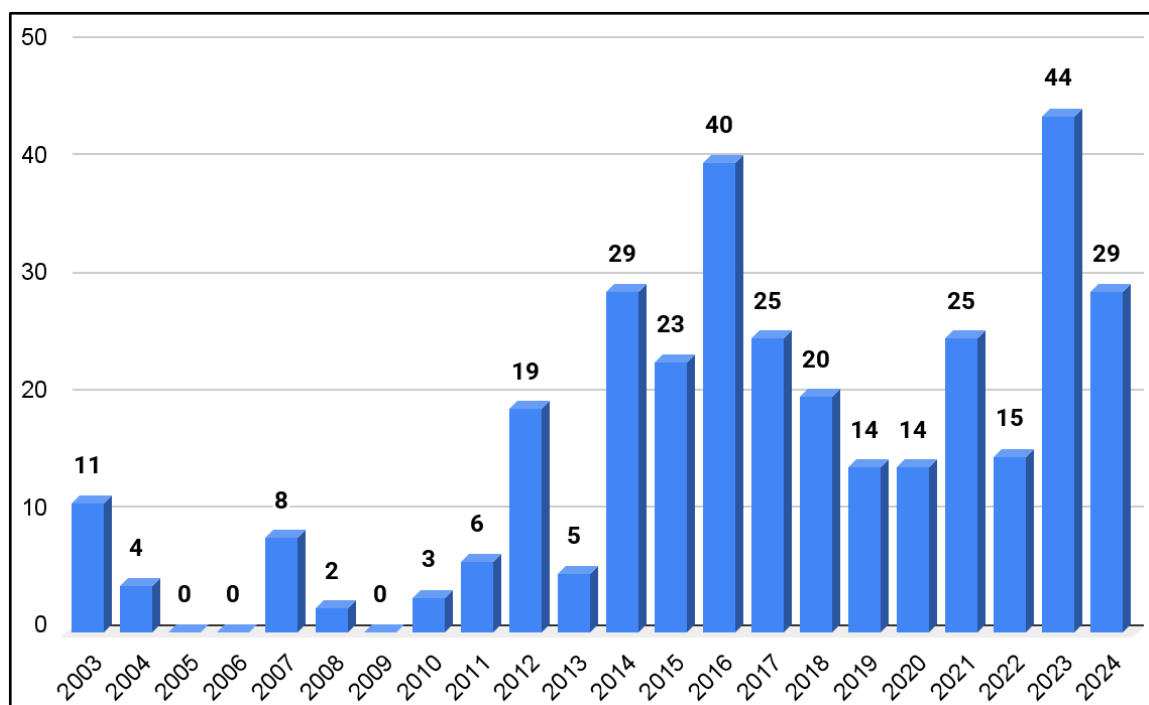
Ao longo da investigação foi possível verificar as seguintes temáticas centrais que foram listadas a partir do processo de elaboração da planilha e classificação das publicações, a saber: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Educação Musical Inclusiva/Especial, Musicoterapia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Além disso, em alguns trabalhos, foi possível observar que duas ou mais temáticas se cruzam como, por exemplo, os trabalhos de musicoterapia que tratam especificamente de pessoas com autismo. Nesses casos, o trabalho foi anexado à temática de “Musicoterapia”. Ademais, ressalta-se com relação às publicações que tratam de temáticas generalista e/ou pouco exploradas sobre o

assunto “Música e Inclusão”, para facilitar o processo de coleta e catalogação de dados da pesquisa, informa-se que tais produções foram compiladas na temática de “Educação musical inclusiva/especial”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em síntese, para uma melhor compreensão das informações pelos leitores, o Gráfico 1 abaixo apresenta o número de publicações que foram catalogadas por ano ao longo de todo o trabalho de investigação.

Gráfico 1 - Quantidade de publicações sobre música e inclusão por ano.



Fonte: Elaborado pelo(a)s autore(a)s.

Inicialmente, destaca-se que no decorrer do período dos 24 anos considerados pela pesquisa, verificamos um quantitativo de 336 produções, às quais foram publicadas junto a periódicos e anais de evento da área de Artes/Música.

Ao observar o Gráfico 1, é perceptível que não aparecem produções entre os anos de 2000 a 2002, não sendo encontradas publicações nesse período em nenhuma das bases de dados consultadas durante o levantamento exploratório da pesquisa, o que denota uma fragilidade ou desinteresse dos agentes atuantes da área, nessa época, em se debruçar junto a este campo de investigação no país.

Os primeiros vislumbres de produções envolvendo a temática educação musical e inclusão se deram em 2003, sendo 11 trabalhos encontrados. Em relação às temáticas do ano de 2003, foram catalogados 8 trabalhos sobre Musicoterapia, apenas 1 sobre Educação Musical Inclusiva/Especial, 1 sobre Deficiência Intelectual e 1 sobre Deficiência Visual. É interessante destacar que tais trabalhos foram encontrados apenas em anais de eventos, com destaque para as produções junto aos anais da ANPPOM.

No ano de 2004, verificou-se uma queda considerável no número de publicações elaboradas pelos agentes da área sobre o assunto da “Música e Inclusão”, contabilizando apenas quatro trabalhos que foram publicados enquanto artigos nos anais do Congresso da ABEM e abrangendo as temáticas como deficiência intelectual, auditiva e demais estudos com foco na educação musical de crianças com necessidades especiais.

Nos anos seguintes (2005-2006), não foi localizada nenhuma produção registrada junto a periódicos e anais de evento, o que denota uma certa inconstância ou carência no planejamento sistemático de publicações no campo da “Música e Inclusão”.

Na sequência, em 2007, houve um total de 8 produções publicadas no evento da ANPPOM e com prevalência para a área de Musicoterapia. Talvez, essa retomada de publicações neste campo se deva pelo fato de uma nova reformulação das políticas de inclusão no país, como bem destaca Carmo (2018, p. 4),

Dando um salto para o ano 2007 e também com um viés social, a política de inclusão passou a propor a criação de uma rede de apoio em que todos os setores da sociedade devem oferecer suportes necessários para atender o público com deficiência. No âmbito da escola, o aumento no número de matrícula de alunos com deficiência lança para os profissionais da educação o desafio de promover essa rede de suporte e a necessidade de superar barreiras atitudinais historicamente consolidadas na sociedade em relação às formas de compreender este público.

No que trata sobre o ano de 2008, observou-se um novo decréscimo no número de publicações sobre a temática com somente 2 produções, com continuidade da tendência do registro das publicações sobre “Música e Inclusão” apenas em eventos da área de Música, além de contemplar como temática um artigo sobre musicoterapia e um trabalho sobre deficiência visual.

No ano de 2009, a quantidade de publicações elaboradas chega a zero, mais uma vez, tendo um leve crescimento nos anos subsequentes, alcançando 3 produções no ano de 2010 e 6 artigos elaborados no ano de 2011. Aqui, destaca-se a boa quantidade de artigos publicados sobre musicoterapia (7), além de publicações que tratam sobre educação musical inclusiva/especial (1) e deficiência visual (uma).

Aqui vale ressaltar que, através da análise do quantitativo de produções, foram localizadas as primeiras publicações referentes ao campo da “Música e Inclusão” junto a periódicos do campo de Artes/Música, a partir do ano de 2010. Até então, tais produções ocorriam, em geral, por meio de artigos publicados em anais de eventos da área.

No ano de 2012, as produções ultrapassam a quantidade de trabalhos do ano de 2003, com um total de 19 trabalhos publicados. É possível verificar que houve uma diversidade maior de temas abordados no ano de 2012, tendo como maior número os trabalhos sobre educação musical inclusiva/especial com 6 publicações, além de 5 trabalhos sobre musicoterapia, 3 sobre autismo, bem como 3 sobre TDAH, 1 trabalho sobre deficiência visual e 1 sobre deficiência intelectual.

Em 2013, houve apenas 5 trabalhos publicados, sendo 3 artigos sobre musicoterapia, 1 sobre educação musical inclusiva/especial e 1 sobre deficiência auditiva. Apenas 1 destes trabalhos foi encontrado em periódico e os outros quatro artigos foram publicados no Congresso da ANPPOM.

Em 2014, foram totalizados 29 trabalhos, um número bem maior que os anos anteriores. Pode-se interpretar que todas as publicações ocorreram em anais de eventos de congressos da ANPPOM, ABEM ou encontros regionais da ABEM. Não foi localizada nenhuma produção em periódico consultado. Aqui destaca-se as seguintes temáticas das publicações no referido ano: 9 artigos sobre deficiência visual; 5 artigos sobre musicoterapia; 5 artigos sobre educação musical inclusiva/especial; 4 artigos sobre autismo (TEA); 4 artigos sobre deficiência auditiva e 2 artigos sobre deficiência intelectual.

As publicações registradas no ano de 2015, totalizando 23 trabalhos, sendo: 9 sobre musicoterapia; 5 sobre deficiência visual; 4 sobre educação musical inclusiva/especial; 2 sobre deficiência auditiva; 2 sobre autismo (TEA) e 1 sobre deficiência física. Ademais, compreende-se que houve um aumento significativo na quantidade de artigos publicados sobre “Música e Inclusão” na modalidade periódico, alcançando 11 produções.

Na sequência, acontece um marco histórico no ano de 2016, quando o número de trabalhos publicados chega a 40 produções. Possivelmente, isso se deve ao fato da criação da Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015, na qual o país estabeleceu legalmente as condições de implementação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, o que corroborou para a presença de mais pesquisas voltadas para a temática.

Desses trabalhos identificados em 2016, foram catalogados 9 artigos sobre deficiência visual, 7 artigos sobre educação musical inclusiva/especial, 7 artigos sobre musicoterapia, 6 artigos sobre autismo (TEA), 6 artigos sobre deficiência auditiva e 5 artigos sobre deficiência intelectual. Deste total de 40 publicações catalogadas, 35 produções foram elaboradas em anais de eventos e apenas 5 publicações registradas em periódicos da área de Artes/Música.

No ano de 2017, foi possível verificar uma queda no número de produções sobre “Música e Inclusão”, sendo compiladas no levantamento 25 publicações, na qual percebeu-se o predomínio da educação musical inclusiva/especial com 13 trabalhos. Na sequência, foram catalogados 4 trabalhos sobre musicoterapia, 4 sobre deficiência auditiva e 4 produções sobre deficiência visual.

Além disso, dessas 25 produções elaboradas no ano de 2017, vale notar que ocorreram seis artigos publicados em periódicos nacionais e o restante dos artigos (19) foram divulgados em anais de eventos da área de Artes/Música.

Foram localizados, ao todo, 20 trabalhos publicados no ano de 2018, sendo 8 artigos produzidos em periódicos do campo e demais publicações divulgadas junto a anais de eventos diversos da área de Música. Ao todo, foram contemplados 5 artigos sobre educação musical inclusiva/especial; bem como 5 artigos sobre musicoterapia; 4 sobre autismo (TEA); 3 sobre deficiência visual; 2 sobre deficiência auditiva e 1 sobre deficiência intelectual.

O número de publicações continua reduzindo no ano de 2019, com 14 trabalhos catalogados, contendo 4 produções publicadas em periódicos e outras 10 em anais de evento. Das publicações compiladas, foram 4 trabalhos sobre musicoterapia, 3 sobre deficiência auditiva, 2 sobre autismo (TEA), 2 sobre deficiência visual, 2 sobre educação musical inclusiva/especial e 1 sobre deficiência intelectual.

Em 2020, de acordo com dados elencados, ocorreu algo inédito, pois a quantidade de artigos publicados em periódicos (8) superou o número de trabalhos divulgados em anais de eventos (6) da área. Em nível de temática, ao todo, foram 4

artigos sobre educação musical inclusiva/especial; 4 sobre musicoterapia; 2 sobre deficiência visual; 2 sobre deficiência intelectual; 1 sobre deficiência física e 1 sobre autismo (TEA).

Em seguida, no ano de 2021, a quantidade de trabalhos cresceu um pouco, foram registradas 25 publicações, a mesma quantidade já observada no ano de 2017. Deste total, ressalta-se que 11 produções foram registradas em periódicos, com destaque para a quantidade de artigos na temática da Musicoterapia. Com relação às temáticas, 7 trabalhos foram publicados sobre educação musical inclusiva/especial, 7 sobre musicoterapia, 5 sobre deficiência visual, 4 sobre autismo e 2 sobre deficiência intelectual. É possível observar que em relação a educação musical inclusiva e musicoterapia, muitas vezes, aparecem a mesma quantidade de trabalhos.

Em 2022, foram encontrados somente 15 trabalhos, com 10 publicações em anais de evento e cinco artigos publicados em diversos periódicos. Em relação às temáticas, foram contempladas as seguintes publicações: 5 artigos sobre autismo (TEA); 3 sobre educação musical inclusiva/especial; 3 sobre deficiência visual; 2 sobre musicoterapia e 2 sobre deficiência auditiva.

Seguindo para o ano de 2023, verificou-se que o número de produções encontradas cresceu bastante, superando o recorde anterior de 40 publicações no ano de 2016. Foram, ao todo, 44 trabalhos publicados e, dessa forma, se configurando como o ano com maior número de produções no recorte temporal investigado (2000 a 2024). No ano de 2023, compilou-se no levantamento 18 artigos publicados em periódicos da área, além de 26 produções registradas em anais de evento. Quanto às temáticas abordadas, foram 18 trabalhos sobre educação musical inclusiva/especial; 12 sobre autismo (TEA); 5 sobre musicoterapia; 5 sobre deficiência auditiva; 2 sobre deficiência intelectual; 1 sobre deficiência visual e 1 sobre TDAH.

Em 2024, esse número voltou a reduzir, sendo 29 trabalhos encontrados no levantamento, com 23 artigos publicados em anais de eventos e 6 artigos registrados em periódicos nacionais. Dentre as publicações catalogadas, foram compilados 8 artigos referentes à educação musical inclusiva/especial; 8 sobre autismo (TEA); 5 sobre musicoterapia; 4 sobre deficiência visual; 2 sobre deficiência auditiva; 1 sobre TDAH e 1 sobre deficiência intelectual.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao todo, foram coletados 336 trabalhos nesta pesquisa, sendo 248 trabalhos encontrados em Anais de Evento e 88 publicações encontradas em periódicos. É importante salientar que foram visitadas 28 revistas, localizando publicações em torno do tema apenas em 15 periódicos.

Os trabalhos encontrados em anais de evento aparecem em quantidade bem maior e, por isso, vale destacar o quanto eles se fazem necessários para serem incorporados nesta análise. Os anais potencializam e fomentam discussões sobre o tema, além de serem meios mais acessíveis para os pesquisadores da área apresentarem suas pesquisas, bem como resultados.

No Quadro 2, a seguir, é possível observar os tipos de evento e quais ganham destaque em relação a quantidade de publicações. A maioria dos eventos são promovidos pela ABEM.

Quadro 2 - Publicações em Anais de Eventos.

Tipo de Evento	Quantidade de publicações
Congresso da ANPPOM	85
Congresso da ABEM	54
Encontro Regional da ABEM (Nordeste)	36
Encontro Regional da ABEM (Norte)	26
Encontro Regional da ABEM (Sudeste)	18
Encontro Regional da ABEM (Sul)	16
Conferência Regional Latino-Americana	08
Encontro Regional da ABEM (Centro-Oeste)	05

Fonte: Elaborado pelo(a)s autore(a)s

Pode-se notar que, dos eventos apresentados, 2 se configuram como Congressos Nacionais e o que mais possui publicações é o Congresso da ANPPOM, com 85 trabalhos. Não se sabe ao certo se esse número está correto pois os congressos acontecem desde 1990, mas nem todas as edições se encontram disponíveis *online*. Então, é possível que haja um número ainda maior de trabalhos. O mesmo acontece com os eventos da ABEM, onde só é possível acessar as publicações, apresentadas em congressos, a partir do ano de 2003.

Em relação aos Encontros Regionais promovidos pela ABEM, o Encontro Regional Nordeste é o que possui maior número de trabalhos, sendo 36 a quantidade de publicações encontradas. Na sequência, aparece o Encontro Regional Norte, com 26 trabalhos. A região com menos trabalhos registrados nos Encontros Regionais é a Centro-Oeste, com apenas 5 trabalhos no total.

A Conferência Regional Latino-America de Educação Musical⁴³, apresentada no quadro 2, aconteceu no ano de 2017, na qual foram encontrados 8 trabalhos no decorrer da coleta de dados.

Ao longo desta pesquisa foram encontradas uma série de dificuldades para localizar alguns trabalhos. De maneira geral, tanto as revistas quanto os *sítes* onde se encontram os anais de congressos e encontros regionais não possuem um *layout* tão acessível para consulta e levantamento dos materiais publicados, o que tornou mais difícil o processo de realização desta coleta de dados, de uma forma mais assertiva.

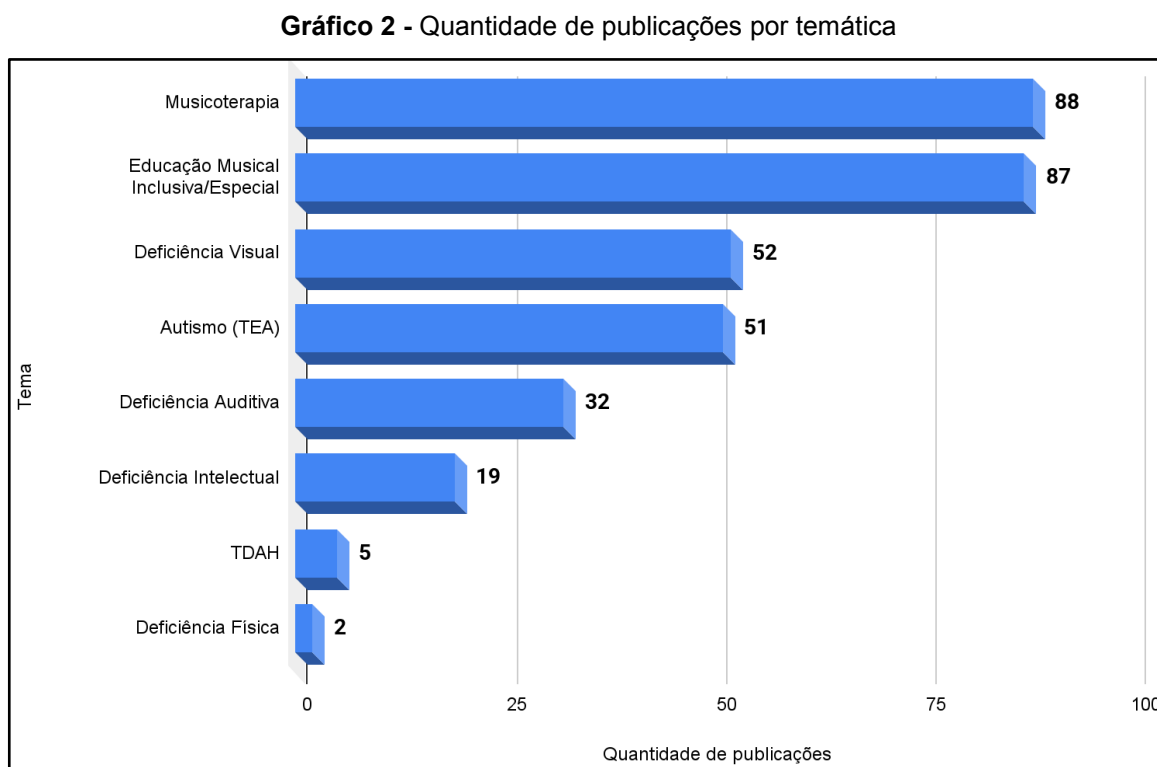
Além da impossibilidade de acessar todos os trabalhos, ainda averiguou-se a questão de que boa parte das revistas consultadas não possuem uma área de busca onde o(a) leitor(a) possa encontrar trabalhos utilizando o recurso de “palavras-chaves”. Alguns periódicos até possuem no seu *site* um espaço existente, contudo nem sempre funcional para realização efetiva das coletas/pesquisas.

Um outro problema é com relação ao cuidado com a elaboração dos títulos de cada trabalho. Alguns autore(a)s não deixam tão explícitos qual a temática de que tratam a pesquisa, tornando a busca bem mais demorada do que o necessário. É importante que o(a)s autore(a)s tenham isso em mente no momento de publicação da obra, no intuito de facilitar para que as pesquisas cheguem em mais pessoas.

No que diz respeito às temáticas que conversam com a educação musical e inclusão, ao observarmos apenas os trabalhos em periódicos, há um número bem maior de trabalhos sobre musicoterapia, foram 42 trabalhos e apenas 22 tratam da educação musical inclusiva/especial.

⁴³ Não é um evento promovido especificamente pela ABEM. A Conferência de 2017 foi uma parceria entre a Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME) e a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para maiores informações, consultar o seguinte link: <http://abemeducacaomusical.com.br/artsg.asp?id=151#:~:text=La%20XI%20Conferencia%20Regional%20Latinoamericana%20de%20la%20Sociedad%20Internacional%20de,instrucciones%20de%20uso%20all%C3%AD%20indicadas>.

No que diz respeito ao conjunto de todas as publicações compiladas no decorrer da investigação (2020 a 2024), foi possível quantificar as produções deste levantamento com base na temática, como mostrado no Gráfico 2 abaixo:



Fonte: Elaborado pelo(a)s autore(a)s.

É notório que a musicoterapia ainda é a temática com mais produções durante o recorte investigativo catalogado, com 88 publicações. A educação musical inclusiva/especial se destaca logo na sequência com 87 trabalhos, sendo os primeiros trabalhos encontrados apenas em 2010. Mostrando assim que a temática ainda é muito recente dentro do campo musical.

Dentre as deficiências com maior número de produções está a Deficiência Visual, com 52 artigos publicados. O ano com maior número de produções sobre Deficiência Visual foi 2014, sendo 9 trabalhos encontrados.

Ainda observando os dados do Gráfico 2, nota-se que o Autismo também possui uma quantidade de publicações interessante, as pesquisas sobre essa temática cresceram mais nos últimos anos.

Apesar da carência de publicações em um número considerável, em contrapartida, nota-se que, com o passar do tempo, há cada vez mais pessoas com

deficiências e especificidades ocupando os espaços escolares e não-escolares, Bezerra afirma que:

É direito das pessoas com deficiência estarem incluídas nas escolas de educação básica. Portanto, se queremos uma sociedade mais justa, se faz necessário, não apenas dar direito ao seu ingresso nas escolas de ensino regular, mas que as deem condições adequadas e promovam uma educação de qualidade (Bezerra, 2014, p. 9).

Há bem menos enfoque em relação a deficiência auditiva, foram encontrados apenas 32 trabalhos, isso acontece por inúmeros fatores e um deles, talvez, seja a questão da música ainda hoje ser compreendida como algo relacionado apenas com a escuta. Porém, há inúmeras formas de se experienciar e até aprender música, no caso da pessoa com deficiência auditiva a música pode ser sentida através das vibrações. Ao observar os trabalhos na literatura, Mathias (2019, p. 90) ressalta que:

A revisão sistemática de literatura sobre música e surdez aponta que os contextos em que as pessoas com perda auditiva se envolvem com a música vêm crescendo em nosso país. Existem polêmicas acerca da pertinência da música para as pessoas com perda auditiva, o que pode inibir o avanço do conhecimento.

Dentre as deficiências com menor número de trabalhos, encontra-se a deficiência intelectual, com apenas 19 publicações. A primeira publicação ocorreu em 2003 e o ano com maior número de produções foi 2016, com 5 trabalhos.

Em relação ao TDAH foram encontrados somente 5 trabalhos, onde 3 foram produzidos em 2012, 1 em 2023 e 1 em 2024. Apesar de despertar interesse dos educadores/as, pouco se observa pesquisas sobre o tema, como afirma Miranda e Pires (2023).

Os trabalhos envolvendo a deficiência física coletados nesta pesquisa foram apenas 2, sendo 1 trabalho produzido em 2015 e apresentado no Congresso da ABEM e o último foi produzido em 2020 e apresentado no Encontro Regional da ABEM (Nordeste). Os dois trabalhos tratam de relatos de experiência.

Por fim, como considerações finais da pesquisa, revelou-se que a inclusão na educação musical tem avançado bastante, mas ainda enfrenta obstáculos, como a falta de políticas educacionais mais robustas e a necessidade de uma maior disseminação de estudos na área. De toda forma, esse estudo busca contribuir para ampliar a compreensão sobre o tema, sugerindo a continuidade de investigações

posteriores deste porte que promovam a acessibilidade na educação musical para pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência**/Rogério Lustosa Bastos. - 2.ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BEZERRA, Edibergon Varela. Publicações de educação musical especial: anais da ABEM 2002 a 2013. *In: XII Encontro Regional Nordeste da ABEM*, 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 18 de fev. de 2025.

CARMO, Rosângela Silva do. Reflexões sobre o ensino de música no contexto da deficiência em artigos publicados nas Revistas da ABEM. *In: XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2018.

MATHIAS, Mércia Santana. Produção acadêmica sobre música e surdez: O que revelam as publicações brasileiras. **Revista da Abem**, 2019.

MIRANDA, Bruna dos Santos; PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. Educação musical e TDAH: algumas reflexões a partir de uma revisão de literatura. **XVII Congresso Nacional da Abem**, 2023.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Tradução: João Minhoto Marques, Marília Amália Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Ed. Gradiva Publicações S.A., 2008.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.



QUANDO A MÚSICA ABRAÇA TODOS: vivências no Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN)

Ellen Tainá⁴⁴

RESUMO

O Relatório que ora se apresenta foi desenvolvido com o intuito de demonstrar à experiência no Programa Esperança Viva, do Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão, realizado na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SEMBRAIN/ EMUFRN); com o objetivo de descrever detalhadamente as vivências significativas, a fim de contribuir e partilhar os aprendizados adquiridos que englobam iniciativas de inclusão musical voltadas a pessoas com deficiência na comunidade externa. Este Relatório foi desenvolvido com base nas vivências pessoais em contextos pedagógicos que ocorreram em 2024 e segue até o presente momento, bem como na análise de relatos de educadores musicais da área, com experiências que abordam práticas pedagógicas envolvendo música e inclusão, esse relato se baseia também nas diretrizes e fundamentações estabelecidas pelas legislações vigentes.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino Musical, Metodologia, Pedagogia, Desenvolvimento musical

Como citar este artigo?

TAINÁ, Ellen. Quando a Música abraça todos: vivências no Setor de Musicografia Braille e Apoio a Inclusão na Escola de Música na Universidade Federal do Rio grande do Norte. *In: Encontro sobre Música e Inclusão*, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 155-166. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>

⁴⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ellen.arruda.125@ufrn.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o Mauro Muszkat, doutor em neurociências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a música promove o equilíbrio e até mesmo um estado de bem-estar, além de facilitar a concentração e o raciocínio lógico. Ademais, esta linguagem consegue ativar várias áreas do cérebro, como os lobos frontal, parietal e também múltiplos córtices como o auditivo, o visual e o motor, como afirma a Organização Mundial da Saúde (OMS). De maneira geral, a música acaba exercendo um papel de extrema importância nas relações interpessoais, e que de alguma forma aproxima as pessoas. São nítidos a importância e os impactos que o estudo da música pode causar na vida das pessoas, no desenvolvimento pessoal e social. Levando em consideração que o conceito da palavra música acaba sendo relativo e subjetivo, Brito afirma que “a linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras, em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes” (BRITO, 2003, p. 25). Pode-se experimentar a música por meio de uma modalidade de aprendizado na qual tem a capacidade de desenvolver a mente humana.

A partir dessa perspectiva, a autora deste trabalho acredita na importância de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas na área da educação musical. À guisa de exemplo, o trabalho com pessoas que apresentam deficiência visual, exige um olhar criterioso para recursos e estratégias utilizadas, como o uso da Musicografia Braille, a maneira como se dará aqueles conteúdos durante as atividades em sala de aula, como planejar momentos de escuta ativa e ainda a mediação sensível por parte dos educadores. Considerando os aspectos listados no corpo deste trabalho, o SEMBRAIN engloba esses pontos, onde experiências como as do Programa Esperança Viva são pensadas a partir de abordagens que levam em consideração as particularidades de cada estudante envolvido.

2 OBJETIVO GERAL

O presente relato objetiva compartilhar um pouco das vivências no contexto da educação musical inclusiva.

3 OBJETIVO ESPECÍFICO

Para a concretização deste trabalho, serão atingidos os seguintes objetivos específicos. Ênfase aos desafios e aprendizados envolvidos, refletindo também sobre a importância da adaptação de conteúdos musicais para pessoas com deficiência, apontar os desafios que surgiram em relação à forma de se comunicar com esses grupos e evidenciar os impactos positivos da música no desenvolvimento dos participantes.

4 METODOLOGIA

O Relato de Experiência se baseia em vivências práticas, desenvolvidas no âmbito do Programa Esperança Viva, vinculado ao Setor de Musicografia Braile e Apoio à Inclusão. As ações aqui relatadas ocorreram de maneira contínua ao longo do ano de 2024 e seguem até o presente momento.

A diversidade do público atendido pelos projetos exige um entendimento prévio das especificidades de cada perfil. O projeto Musicalização UP é especificamente voltado para pessoas com Trissomia 21 (Síndrome de Down) e também atende outros perfis, como indivíduos no Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Trissomia 21 (Síndrome de Down): É uma condição genética causada pela presença de três cópias do cromossomo 21, em vez das duas usuais. Caracteriza-se por particularidades no desenvolvimento físico e cognitivo, sendo a música um importante recurso para o desenvolvimento motor, rítmico e comunicativo.

Transtorno do Espectro Autista (TEA): É uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação social, padrões de comportamento restritos e repetitivos, e, muitas vezes, sensibilidade sensorial aumentada. A intervenção musical é valiosa por fornecer uma via não verbal para a expressão e por auxiliar na organização sensorial e rítmica.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e descritiva, tendo como base a observação participante, registros reflexivos como os diários de bordo⁴⁵, relatos

⁴⁵ Documento pessoal e cronológico mantido pelo pesquisador ou participante principal, no qual são registrados diariamente

orais dos demais participantes e supervisores⁴⁶, bem como a análise de materiais pedagógicos produzidos ao longo do processo⁴⁷.

Com vistas a atender demandas específicas dos diferentes perfis atendidos pelos projetos, como o Musicalização UP, no qual é voltado para pessoas com Trissomia 21. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) NO. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), dispõe *Art. 59, inciso I*, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, bem como os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Ou melhor, as atividades foram desenvolvidas com foco em atender essas necessidades especiais por meio da prática musical, o desenvolvimento da escuta ativa, prática com instrumentos de percussão em sua maioria, ganzá, pau de chuva, clavas e tambores e a utilização da voz como meio expressivo. As adaptações de conteúdo musical foram realizadas com base não só na Musicografia Braille, como também na utilização de partituras não convencionais, recursos táteis e na mediação oral.

Apesar da obrigação legal, é notório que o direito subjetivo em relação a um sistema educacional inclusivo e acessível evidencia algumas lacunas entre a norma e sua real efetivação. Com as vivências nos projetos, o que se observa é o cumprimento formal do mandamento legal, sem o investimento necessário em recursos humanos e materiais qualificados. A Lei exige a eliminação de barreiras e a oferta de recursos de acessibilidade – Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. (*Art. 28, II*); contudo, a dependência de iniciativas isoladas, como a nossa, para suprir a ausência de profissionais especializados e a falta de adaptações curriculares sistemáticas nas instituições de ensino demonstra que a plena acessibilidade ainda reside no campo da expectativa legal, e não da realidade operacional.

Nesse cenário, lacunas entre a lei e a realidade mostram que a atuação de iniciativas isoladas, como a nossa, se torna um elemento não apenas de resistência, mas também um alerta. Nossos projetos, ao buscarem suprir a ausência de profissionais especializados e a falta de adaptações curriculares sistemáticas, demonstram um potencial transformador de práticas que são inclusivas, e por outro,

⁴⁶ Dados coletados por meio de **entrevistas semiestruturadas** ou **conversas informais** com os participantes

⁴⁷ Exame sistemático de documentos e artefatos produzidos durante o projeto, como planos de aula adaptados e partituras modificadas

a urgência de que o Poder Público precise assumir a sua responsabilidade constitucional. Para que a plena acessibilidade se mova do campo da expectativa legal para a realidade, é de suma importância o investimento orçamentário na formação de professores e na criação de carreiras especializadas que garantam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma institucionalizada e padronizada em todas as redes de ensino.

Além das aulas de música, realizam-se reuniões pedagógicas com as equipes dos projetos, onde são passadas orientações relacionadas a pontos que podem ser melhorados e momentos de avaliação formativa com base no diálogo entre os monitores. Esses acompanhamentos são feitos com apoio de professores, supervisores, profissionais da área e colaboradores voluntários.

O perfil dos estudantes participantes dos projetos é heterogêneo, sendo composto por 49 participantes no total. Destes, 28 pessoas (equivalente a 56,25% do grupo) possuem necessidades específicas. A participação conjunta de pessoas com e sem necessidades específicas torna esses espaços um ambiente rico, que favorece a construção de práticas mais sensíveis, dialógicas e interdisciplinares. A composição do grupo reflete o conceito de integração, que, conforme afirma Mantoan (2003, p.21), está ligada à inserção das pessoas com deficiência na sociedade, sem necessariamente implicar em uma mudança estrutural na sociedade para recebê-las.

A adoção das práticas dialógicas revelou-se essencial para os participantes, favorecendo um ambiente de desenvolvimento mútuo, como também a consolidação de uma práxis ⁴⁸própria aos projetos. Por exemplo, a práxis do planejamento das aulas, denominados, planos de aulas. Eles se consolidaram, de maneira conjunta, ou seja, todos os conteúdos e as suas respectivas metodologias eram definidos em conjunto, com todos os membros da equipe. Lembro do meu primeiro momento participando da elaboração das aulas, de início fiquei perdida, os demais colegas já tinham experiências, cursam licenciatura, aquilo ali já fazia parte da rotina deles. Então, nessa primeira prática, observei mais, pois bem, como estudante de direito e estudante do técnico em música, eu não me sinto em meu lugar de fala.

A consolidação das atividades práxis, mostra que o papel social das atividades, abrange compreensões diversas, isto é, não se esgotando como um conceito unidimensional ao longo de sua construção e validação no âmbito legislativo.

⁴⁸ Conceito filosófico da atividade teórico-prática do ser humano em todas as áreas da sociedade.

Conforme debatido por Mesquita (2003, p. 117, 149), a dimensão política e pedagógica assumida pelo movimento estudantil, que historicamente envolveu a participação de estudantes, docentes, servidores e demais atores da comunidade acadêmica, bem como o protagonismo dos sujeitos destinatários das ações (a comunidade) na incessante tentativa de consolidar uma universidade pública socialmente referenciada, revela nessa trajetória o compromisso pela luta e pela defesa de uma universidade alinhada com as demandas sociais expressas na realidade.

No contexto das minhas demais experiências com as montagens dos planos de aula, foi ficando mais leve, mais fácil e começou a fazer sentido no que se deve propor aos estudantes e aquilo que não seria tão viável propor. Pode-se dizer que essa leveza e esse entendimento surgiram na prática, mas não, na prática de redigir os planos e sim nas aulas mesmo, no decorrer das atividades, nas reações dos participantes e em suas desenvolvuras, tornou-se nítido quando aquilo proposto não estava funcionando, quando os alunos não estavam absorvendo o conteúdo lecionado. De início, tinha-se em vista a necessidade de se pensar rápido, pois a aula estava ocorrendo. Em momentos como esses, os colegas mais experientes conseguem desenvolver melhor; assim o fluxo das aulas decola.

Pude observar que um aluno pode ficar muito entediado ao se envolver em coisas que já sabe; isso geralmente acontece com alunos com altas habilidades, ou pode se sentir muito incompetente quando exposto a conteúdos além do seu nível atual de conhecimento. Em ambos os casos, são necessários ajustes pertinentes.

Essa dialogia permitiu que o processo de ensino e aprendizagem fosse constituído de uma maneira menos hierárquica, respeitando os saberes prévios dos envolvidos. Tais elementos não só favorecem os vínculos pedagógicos, como também incentivam o desenvolvimento da autonomia musical dos alunos e contribuem para uma aprendizagem mais humanizadora e significativa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A adaptação de materiais não é um favor e sim um direito educacional, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), no seu Art. 28, incisos I e II, que Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o

sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, como também o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

As vivências no Programa Esperança Viva me permitiram observar na prática como a adaptação de conteúdos musicais para pessoas com necessidades específicas é um processo essencial para o desenvolvimento desses alunos. A transcrição de partituras para o Braile, por exemplo, me mostrou não só um recurso técnico, mas uma ferramenta que adiciona autonomia no estudo musical. Além disso, torna-se imensurável a experiência envolvente que foi aprender a escrita de um código, a Musicografia Braile. Outro ponto de relevância foi o aprimoramento na descrição verbal de elementos musicais e o uso de objetos táteis para representar conceitos abstratos, auxiliando na compreensão musical dos alunos.

Em relação aos desafios na maneira de se comunicar com esses grupos, a vivência nos projetos citados me fez refletir sobre a necessidade constante de modelar a linguagem utilizada no ambiente pedagógico. Todo o cuidado com o vocabulário, com as analogias, a clareza em cada instrução foram aspectos mais que essenciais para uma comunicação eficaz. Muitas vezes, o uso excessivo de referências visuais dificultava a compreensão dos participantes que possuíam deficiência visual, exigindo a uma reformulação didática em tempo real, foi com essas experiências que entendi que comunicar não é apenas falar, sobretudo ouvir, ajustar a mediação conforme as necessidades individuais de cada aluno.

Outro impacto positivo foi o desenvolvimento dos participantes, em diversas dimensões, como a cognitiva, emocional, social e artística, durante cada aula. Foi notório os avanços nas percepções rítmicas e melódicas por parte dos alunos que possuem a Trissomia-21 e TEA⁴⁹ (Transtorno do Espectro Autista), além da coordenação motora e expressividade vocal por parte dos alunos. Esses avanços mostraram que as práticas pedagógicas que estavam sendo utilizadas funcionaram, reconhecendo que ensinar música em um contexto de inclusão não é impossível, nem algo fora da realidade.

⁴⁹ Transtorno do espectro autista.

Sobre o TEA, Cunha, doutor e mestre em educação, o termo autismo vem da palavra grega autós, que significa de si mesmo, e foi usado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, que tentou descrever a fuga da realidade e o retraimento interior das pessoas com esquizofrenia. Este mesmo autor destaca que uma pesquisa mais aprofundada sobre o autismo começou em 1943 com estudos clínicos de Leo Kanner com crianças entre as idades de 2 a 11 anos, e logo depois, Hans Asperger, em 1944, também começou seus estudos clínicos com crianças. Até então, crianças autistas eram erroneamente vistas como esquizofrênicas ou com algum tipo de psicose. Essa confusão diagnóstica e a consequente marginalização contribuíram para que pessoas com TEA demorassem a conquistar visibilidade social e o acesso a espaços educacionais e culturais adequados. É de suma importância destacar ainda que, uma pessoa com autismo “[...] não apresenta exatamente o mesmo quadro que outro, em razão de diferentes graus de gravidade; [...]”. Neste sentido, alguns deles “têm uma memória fotográfica notável, são capazes de fazer cálculo mental numa velocidade prodigiosa ou ainda têm uma memória musical excepcional [...]” (Lebouyer, 1995, p. 29).

Em relação à Síndrome de Down, foi descrita pela primeira vez no ano de 1866 pelo médico inglês John Langdon Down, que observou traços físicos e comportamentais comuns entre determinados indivíduos, embora não tivesse conhecimento da causa genética. Somente quase um século depois, no final da década de 1950, pesquisadores do laboratório de Raymond Turpin em Paris identificaram a associação entre a síndrome e a presença de uma cópia extra do cromossomo 21. Os médicos Marthe Gautier e Jérôme Lejeune, colaboradores de Turpin, também participaram dessa descoberta, embora o crédito pela associação genética ainda seja objeto de debate histórico. A síndrome de Down é causada pela trissomia do cromossomo 21, ou seja, pela presença total ou parcial de um terceiro cromossomo 21 nas células do indivíduo, sendo essa a aneuploidia mais comum em nascidos vivos e a anomalia cromossômica mais frequente na espécie humana.

Não devemos pensar nas pessoas que possuem necessidades específicas, como pessoas distantes e condenadas ao isolamento em escolas especializadas. Existem muitas possibilidades que podem ser feitas pelo próprio indivíduo. A principal é acreditar que ele tem potencial para aprender. Essas pessoas necessitam de instruções claras e precisas e o programa deve ser essencialmente funcional, ligado diretamente a elas.

Assim, os resultados obtidos durante minha experiência no SEMBRAIN demonstram que educar musicalmente pessoas com necessidades específicas é plenamente possível quando há intencionalidade, planejamento e, principalmente, abertura para o diálogo. Embora desafios sempre existam, fica claro que o objetivo vai além da simples transmissão de conteúdos: trata-se de criar condições para que cada indivíduo se desenvolva musicalmente, potencialize suas habilidades e encontre na música um espaço de pertencimento e transformação. Entretanto, é notório que mais do que passar conteúdos, trata-se de criar condições para que cada pessoa ali envolvida consiga se desenvolver musicalmente, desenvolver suas habilidades e encontrar na música um espaço de pertencimento e transformação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que nas vivências no SEMBRAIN, trata-se, sobretudo, de uma postura ética e humana diante do outro, um compromisso com o direito de cada indivíduo. Ao longo desse processo, tornou-se evidente que a inclusão efetiva acontece quando se valoriza a singularidade dos sujeitos, reconhecendo as diversas formas de aprender, ensinar, sentir e até mesmo de se expressar.

A inclusão musical não se resume a aspectos físicos relacionados aos espaços de ensino, pelo contrário, ela está intrinsecamente relacionada às metodologias que respeitam e valorizam as diferentes formas de aprender e até mesmo de se expressar musicalmente. Nesse sentido, a vivência no SEMBRAIN permitiu não só o contato com essas estratégias de ensino adaptadas, mas também as reflexões críticas sobre qual seria o papel correto do educador musical diante dessas diversidades.

Nessa ótica, observei que fragmentar as diversas formas de conhecimento é, em última análise, invalidar as ricas contribuições dos sujeitos diretamente implicados nas realidades estudadas, o que acaba limitando de certa forma tanto o potencial de compreensão quanto a capacidade transformadora inerente ao conhecimento. A integração dos saberes se revela como uma necessidade metodológica e estratégia epistemológica imprescindível para desvelar as complexidades da realidade social, promovendo sua transformação em direção a um paradigma emancipatório.

Em contrapartida, a inclusão efetiva de pessoas com TEA e Trissomia 21 ainda enfrenta muitos obstáculos em contextos diversos, sejam eles educacionais ou não, isso devido à falta de preparo e formação adequada dos profissionais. Muitas

instituições não dispõem de educadores capacitados para lidar com as especificidades desses estudantes, o que acaba gerando um ensino padronizado, pouco flexível e incapaz de responder a todas as necessidades individuais. Além disso, a escassez de recursos didáticos adaptados e o insuficiente investimento em tecnologias assistivas dificultam o acesso pleno ao aprendizado, gerando exclusão e marginalização. Essa realidade contrasta fortemente com iniciativas como a do Programa Esperança Viva, que aposta na formação contínua, na adaptação pedagógica e na valorização das singularidades dos alunos.

Nesse sentido, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas à luz de uma abordagem inclusiva, que valorize a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. A música, enquanto linguagem universal e sensível, apresenta-se como uma poderosa ferramenta de mediação no processo de inclusão, permitindo que alunos com Trissomia 21 e TEA expressem suas emoções, desenvolvam habilidades cognitivas e sociais, e participem ativamente das atividades escolares.

No entanto, para que essa potência se concretize, é indispensável que o educador musical esteja preparado para reconhecer e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, adaptando suas metodologias às necessidades de cada estudante. Isso exige não apenas conhecimento técnico, mas também abertura ao diálogo, empatia e compromisso ético com a equidade. A formação continuada, nesse contexto, assume papel central, pois possibilita ao docente revisar suas práticas, superar concepções excludentes e incorporar estratégias pedagógicas mais democráticas e sensíveis às particularidades dos alunos.

Além disso, é necessário fomentar espaços de troca entre educadores, familiares e profissionais de outras áreas, promovendo uma atuação interdisciplinar que fortaleça o processo inclusivo. Quando a escola se compromete com a inclusão de forma genuína, ela deixa de ser apenas um lugar de transmissão de conteúdos para tornar-se um ambiente de convivência, aprendizado mútuo e valorização das diferenças. Assim, educar musicalmente com foco na inclusão é um gesto político e transformador, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e humana.

Portanto, refletir sobre a formação de educadores musicais para a inclusão é refletir sobre qual sociedade se deseja construir. Uma sociedade que exclui e marginaliza sujeitos por conta de suas diferenças, ou uma sociedade que acolhe,

escuta, adapta e transforma? A vivência relatada neste trabalho aponta para a segunda opção, mostrando que além de possível é necessário educar musicalmente com intencionalidade, justiça e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lúcia Helena. **Educação musical e inclusão**: caminhos para uma prática transformadora. São Paulo: Cortez, 2020.

BRITO, Teca Alencar de. **Educação musical**: fundamentos e métodos. São Paulo: Moderna, 2003.

ILARI, Beatriz; O'NEILL, Susan A. Música e desenvolvimento humano: considerações para educadores musicais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 28, p. 11-25, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revista.abemeducacaomusical.ufg.br>. Acesso em: 30 ago. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de Célia Corsino. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAIA, Camila Santana. A adaptação como princípio pedagógico na educação musical inclusiva. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 59, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdeeducacao>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

SCHÜTZ, Michael; HEATON, Pamela. Music and emotion: theory and research. **Music Perception**, Berkeley, v. 32, n. 5, p. 457-461, 2015.

SILVA, Mariana Costa; CASTRO, Juliana Freire de. Práticas musicais inclusivas: relatos de experiências com estudantes com deficiência. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 45-62, 2019.

MESQUITA, M. R. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 66, p. 117-149, 2003.

PUCRS Online. **Como a música impacta o cérebro humano?** Porto Alegre: PUCRS, 11 maio de 2021. Disponível em: <https://online.pucrs.br/blog/como-a-musica-impacta-o-cerebro-humano>. Acesso em: 10 out 2025.

USP – Universidade de São Paulo. **Música pode estimular**: do desenvolvimento do cérebro à saúde emocional. São Paulo, data de publicação. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-biologicas/musica-pode-estimular-do-desenvolvimento-do-cerebro-a-saude-emocional/>. Acesso em: 10 out 2025.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida. **Educação musical e autismo**: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.



VIBRANDO COM A INCLUSÃO:

uma corista surda no Projeto Corais nas escolas do Programa Música na Rede no Espírito Santo

Ana Carolina dos Santos Martins⁵⁰; Ana Roseli Paes dos Santos⁵¹

RESUMO

Este relato de experiência aborda o processo educativo de uma estudante com baixa visão no curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” (FAMES), com foco na adaptação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A proposta central é refletir sobre a inclusão de estudantes com baixa visão nos cursos de música, considerando a importância de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, a partir de um relato de experiência. A inclusão de uma estudante com visão subnormal foi vista como uma oportunidade para repensar métodos pedagógicos e promover um ensino musical acessível e humanizado. A experiência destacou a necessidade de adaptações que respeitem suas condições específicas para aprender, sem comprometer a qualidade do ensino, como o uso de audiodescrição e monitoria entre os colegas da turma. A pesquisa também discutiu a relevância da formação docente, enfatizando que a educação inclusiva exige mais do que simplesmente adaptar métodos tradicionais: é preciso flexibilizar práticas e estabelecer interações colaborativas no processo de aprendizagem. A reflexão gerada por essa vivência aponta para a importância de uma formação docente contínua, capaz de adaptar os métodos de ensino para garantir o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Musical Especial; Estudante com baixa visão; Língua Brasileira de Sinais; Formação docente; Prática pedagógica.

⁵⁰ Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” - FAMES/Universidade de Brasília – UnB.

⁵¹ Universidade Federal do Tocantins.



VIBRANDO COM A INCLUSÃO: uma corista surda no Projeto Corais nas escolas do Programa Música na Rede no Espírito Santo

Ana Carolina dos Santos Martins⁵²; Ana Roseli Paes dos Santos⁵³

Como citar este artigo?

MARTINS, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Vibrando com a Inclusão: uma corista surda no Projeto Corais nas Escolas do Programa Música na Rede no Espírito Santo. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 167-171. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>

⁵² Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” - FAMES/Universidade de Brasília – UnB.

⁵³ Universidade Federal do Tocantins.

Fazer música sempre foi um desejo de Larissa. Ela vivenciou sua musicalidade anteriormente em outros espaços, mas a afirmação do senso comum de que a pessoa surda é inapta ao fazer musical, por vezes, lhe fez acreditar que isso seria uma verdade. A estudante é uma pessoa surda oralizada, que fazia pouco uso de sua oralidade pois usualmente, a máxima errônea de que toda pessoa surda é muda, lhe silenciava algumas vezes. Por essa razão, vale evidenciar que pessoa surda, não ouve ou ouve parcialmente, essa é a sua condição de estar no mundo (Gesser, 2009). Todos os outros comandos, possibilidades e sentidos lhe são atribuídos.

A partir do desejo de ser integrada ao coral, com base na afirmação de Aristóteles (2001), ao tratarmos pessoas diferentes como iguais, cometemos injustiça. Zelamos por justiça em todas as nossas ações, desse modo, tudo foi adaptado à condição da estudante. O primeiro passo foi o processo seletivo e toda a etapa sonora da avaliação, que em nosso caso teve foco no canto, foi realizado através de estímulos vibráteis e táteis com um repertório escolhido pela estudante. O exame de sua compreensão rítmica, foi realizado através de meios visuais e táteis. Vale destacar que todo processo avaliativo foi conduzido em Libras, a pedido da estudante. Indubitavelmente, precisamos compreender que as práticas da Educação Musical Especial exigem mais diversificações e flexibilidade, pois o processo educacional dificilmente será homogêneo a todas as pessoas.

Após aprovada no processo seletivo, sua presença, nos exigiu adaptações metodológicas e processuais. A regente do coro vivenciou um processo formativo para oportunizar aprendizagem e participação integral da Larissa nas atividades coletivas; questões como: aproximar a estudante do instrumento ou caixa de som que estiver sendo utilizado, mantê-la “cercada” por outros coristas, a fim de criar um “campo sonoro-vibrátil” e possibilitar sua auto orientação. Todos os comandos precisam ser falados face a face, para que Larissa possa fazer leitura labial, se necessário, entre outros.

O recurso também utilizado pela estudante é o apoio de uma corista ouvinte que sendo monitora, apoia a Larissa em seu processo de aprendizagem, nos ensaios e nas apresentações do coro. A estudante-corista-monitora faz o trabalho de reforçar as letras com a Larissa, assegurar sua referência sonora de afinação, através do processo vibrátil e tátil e por ser um coro cênico, colabora com a condução dos movimentos corporais realizados pelo grupo. O coro já conta com a atividade de coristas monitores de forma regular para auxiliar o trabalho dos regentes com os seus

coristas, ou seja, a presença de uma corista surda, não demanda diferenciação sistêmica para os ensaios e apresentações do coro.

Tais ações tiveram início em março de 2024 e avaliando esses 8 meses de trabalho, só conseguimos evidenciar resultados positivos. A regente foi capacitada e quis “dar ouvidos” a Larissa. A monitora entendeu sua responsabilidade nesse trabalho, os outros coristas experienciam e garantem em sua vivência coletiva musical o direito a diferença (ONU, 1948), a escola vive um espaço artístico-musical ético e respeitoso. O Programa Música na Rede assegura o direito de todos à educação (BRASIL, 1988), em nosso caso, à Educação Musical Especial, com qualidade e adaptações razoáveis (BRASIL, 1996; 2016) e a Larissa, que é uma corista surda, o direito de ser aceita e reconhecida em seu espaço e de vivenciar esse fazer musical sem prejuízo ou defasagem no aprendizado.

Com isso, notamos que o grande desafio da pessoa surda não é o de fazer música, apesar da ausência da escuta, mas fazer com que a sociedade compreenda que isso é possível e que pode e deve ser viabilizado a todas as pessoas. No espaço escolar, a música colabora com o pensar, com o agir e o fazer das pessoas (Abrahams, 2005), não é somente som. É mais. Integra, humaniza e no espaço da Educação [Musical] Especial para Booth e Ainscow (2002), a inclusão não pode ser aceita como um evento, ela precisa ser compreendida como um processo, dessa forma, o foco e o resultado mudam, vibram e se afinam.

REFERÊNCIAS

ABRAHAMAS, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 13, n. 12, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/337>. Acesso em: 4 nov. 2024.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Trad. de Mário Gomes Kury. 4ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. **Developing learning and participation in schools 2**. ed. Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva]. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Dispõe sobre a inclusão da educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Parábola. 2009.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Nações Unidas, 2006.



VIVÊNCIAS MUSICAIS E INCLUSÃO: uma experiência educacional no Parque das Dunas

Ana Paula do Nascimento Santos⁵⁴; Débora Susã Pinto de Medeiros⁵⁵

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência decorrente da disciplina Música e Educação Especial II, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A ação foi desenvolvida no Parque das Dunas, em Natal/RN, com o objetivo de sensibilizar a comunidade sobre os desafios enfrentados por pessoas com deficiência, promovendo a reflexão sobre inclusão, acessibilidade e empatia. Participaram 24 pessoas, distribuídas em duas turmas, compostas por crianças, adultos e idosos. As atividades foram organizadas em formato vivencial, buscando despertar a percepção das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência. Entre elas, destacaram-se o percurso com uso da cadeira de rodas, a experiência da cabine sensorial, o jogo “telefone sem fio em Libras” e a roda de conversa. Essas dinâmicas oportunizaram aos participantes experimentar os desafios comunicacionais, físicos e sociais, além de possibilitar trocas significativas com pessoas com deficiência visual que compartilharam suas vivências. Os resultados apontaram que, apesar de algumas dificuldades no planejamento e no controle do tempo, a ação alcançou seu objetivo principal de sensibilizar os participantes. Observou-se expressivo envolvimento dos participantes, que demonstraram interesse em aprender Língua Brasileira de Sinais (Libras), refletiram sobre barreiras arquitetônicas e sociais e destacaram a importância da empatia e do respeito às diferenças. Conclui-se que iniciativas dessa natureza têm potencial de ampliar a compreensão da sociedade sobre inclusão, devendo ser replicadas em espaços diversos, como escolas e ambientes corporativos, a fim de promover maior conscientização e integração social.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão; Empatia; Acessibilidade; Deficiência.

⁵⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: anapaulavocalize@gmail.com.

⁵⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: susadebora412@gmail.com.



VIVÊNCIAS MUSICAIS E INCLUSÃO: uma experiência educacional no Parque das Dunas

Ana Paula do Nascimento Santos⁵⁶; Débora Susã Pinto de Medeiros⁵⁷

Como citar este artigo?

SANTOS, Ana Paula do Nascimento; MEDEIROS, Débora Susã Pinto de. Vivências musicais e Inclusão: Uma Experiência Educacional no Parque das Dunas. In: Encontro sobre Música e Inclusão, 12., 2025, Natal/RN, **Anais eletrônicos** [...]. Natal/RN: EMUFRN, 2025. Tema: conhecer para incluir e celebrar a diversidade. p. 172-184. Disponível em: <https://emi.musica.ufrn.br/>

⁵⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: anapaulavocalize@gmail.com.

⁵⁷ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: susadebora412@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social de pessoas com deficiência tem sido pauta de debates contemporâneos, especialmente nos contextos educacional e cultural. A música, como fenômeno universal, constitui um poderoso instrumento de sensibilização. De acordo com Leite, (2024, p. 25), “sensibilizar um indivíduo musicalmente envolve introduzir e desenvolver uma apreciação e compreensão mais profundas, de modo a criar experiências que despertem o interesse e a curiosidade permanentes pela música”.

Neste sentido, os estudantes da disciplina Música e Educação Especial II, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desenvolveu um projeto de extensão com o objetivo de promover experiências que sensibilizassem a comunidade para questões de acessibilidade, inclusão e empatia em relação a pessoas com deficiência. Visto que, ainda na sociedade, ocorrem muitos desafios e barreiras que impedem as pessoas com deficiência de exercer plenamente seus direitos, especialmente no que se refere à acessibilidade. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência aborda, em seu Artigo 53 que a acessibilidade “é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015). Assim, torna-se indispensável promover a acessibilidade de maneira digna, para que a inclusão ocorra verdadeiramente na sociedade. Trata-se, portanto, de uma reflexão necessária para esse grupo, uma vez que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência em sua rotina estão relacionadas à própria sociedade e à forma como esta ainda concebe a inclusão.

Diante desse fato, os discentes, juntamente com a professora da referida disciplina, compreenderam que a realização de uma oficina baseada em vivências poderia contribuir de maneira mais efetiva para o processo. Conforme afirma Monteiro (2017, p. 6), “a deficiência só se torna uma incapacidade quando a sociedade cria ambientes com barreiras afetivas, sensoriais, cognitivas ou arquitetônicas”.

Partindo dessa perspectiva, a iniciativa desenvolveu-se a partir de diversas discussões realizadas em sala de aula, fundamentadas em palestras e rodas de conversa com especialistas e com pessoas com deficiência — visual, auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Trissomia 21, entre outras. Esses momentos

evidenciaram lacunas no conhecimento relacionado às necessidades específicas desse público. Segundo a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (2020, p. 10),

desinformação e preconceito ainda são obstáculos a serem superados para a construção de uma sociedade inclusiva. Respeitar a diversidade é o primeiro passo para repensar algumas atitudes e mudar práticas do cotidiano. A interação entre pessoas com e sem deficiência é outro importante passo que nos permite reconhecer as características e diferenças de cada indivíduo e lidar com elas.

A partir desse diagnóstico, o grupo decidiu desenvolver uma ação prática de sensibilização. Em conjunto, discutiu-se sobre as maneiras pelas quais essas questões poderiam ser abordadas, especialmente no que se refere à falta de esclarecimento acerca das necessidades específicas das pessoas com deficiência, bem como às dificuldades enfrentadas em sua rotina e à falta de empatia presente tanto no tratamento quanto na convivência social.

Nesse sentido, a ação de sensibilização sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas foi realizada em um espaço externo à universidade, cuja sonoridade ambiental difere daquela da Escola de Música, possibilitando experiências multissensoriais. O Parque das Dunas, localizado na cidade do Natal (RN), foi escolhido como local ideal, por proporcionar contato com a natureza e uma ambientação favorável às atividades propostas, além de ser um espaço de convivência e socialização.

Dessa forma, o presente trabalho configura-se como um relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021) e, quanto à sua natureza, caracteriza-se como uma pesquisa aplicada (Prodanov, 2013). O objetivo central é descrever e analisar as ações vivenciadas no âmbito da disciplina *Música e Educação Especial II*, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizadas no ano de 2024, destacando as contribuições da prática musical para a inclusão educacional e social dos participantes.

Partindo dessa perspectiva, a ação foi realizada no dia 19 de janeiro de 2025, das 9h às 12h, em dois espaços do Parque das Dunas: a Sala de Artes e a Casa da Mãe Terra. Participaram 24 pessoas, de diferentes faixas etárias, organizadas em duas turmas. Ao chegarmos ao local, foi proposta a primeira vivência, que consistiu no uso de uma cadeira de rodas, com o objetivo de experimentar as barreiras existentes no ambiente.

Durante o percurso, os acadêmicos envolveram-se com obstáculos — como pequenos buracos e rampas — que exigiam esforço adicional para a locomoção. A atividade possibilitou uma reflexão concreta sobre as dificuldades enfrentadas cotidianamente por pessoas que utilizam cadeiras de rodas, evidenciando a importância da acessibilidade e proporcionando uma experiência significativa aos participantes. De acordo com Araújo, Coura e França (2022. n.p),

A acessibilidade é definida como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento do indivíduo, para a utilização com segurança e autonomia das edificações, espaços, mobiliários, equipamentos urbanos e elementos, conforme a NBR 9050, elaborada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A acessibilidade possibilita o desenvolvimento de um país inclusivo e igualitário, pois está relacionada com o acesso universal das pessoas aos bens e serviços, considerando suas particularidades.

A ação começou por volta das nove horas da manhã de um domingo que estava repleto de atividades no Parque das Dunas. Muitas pessoas fazendo suas atividades físicas, estavam indo passear com a família e aproveitar o local cheio de natureza. Para atrair a atenção do público, uma das alunas da disciplina — estudante do Bacharelado em Canto e pessoa com deficiência visual — iniciou a execução de algumas peças do seu repertório. A apresentação despertou o interesse dos transeuntes, permitindo que alguns curiosos se aproximassem e, assim, formou-se a primeira turma para participar da ação.

Alguns tempo depois, mais pessoas se dispuseram a participar e, ao final, foram realizadas reflexões pertinentes sobre a prática desenvolvida e sobre a temática abordada no contexto da oficina.

2 DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Para a realização das atividades foram organizadas duas turmas para a realização das atividades. A primeira contou com a participação de 14 pessoas, incluindo crianças, adultos e idosos. Durante o desenvolvimento da ação, observou-se que as pessoas que passavam pelo local se aproximaram e participaram espontaneamente, ampliando o grupo. A atividade nessa turma teve duração aproximada de uma hora. Embora a turma tenha passado um pouco do tempo estimado de 40 minutos e alguns participantes apresentarem momentos de dispersão, todos permaneceram até o final.

Nesta primeira turma, ainda em processo de adaptação às ocorrências do ambiente, destacaram-se relatos significativos dos participantes. Uma educadora, por exemplo, compartilhou que a experiência foi prazerosa e diferenciada, mencionando que havia saído de casa apenas com o intuito de caminhar e não imaginava vivenciar atividades tão significativas em um espaço como o Parque das Dunas. A roda de conversa ao final da ação foi produtiva, permitindo que outros participantes expressassem seu entusiasmo e gratidão pela iniciativa.

Antes do início da segunda turma, foram realizadas breves discussões sobre a organização das atividades, visando otimizar o tempo e reduzir o cansaço dos participantes. Decidiu-se que as atividades ocorreriam em pares: enquanto um participante vivenciava o passeio vendado, o outro realizaria a cabine sensorial; durante a atividade da cadeira de rodas, um participante estaria na cabine sensorial, e assim por diante.

A segunda turma contou com 10 participantes e teve duração reduzida, cerca de 30 minutos. Observou-se maior fluidez na execução das atividades, permitindo que os participantes se alternassem entre a cabine sensorial e a experiência da cadeira de rodas de forma tranquila. No “telefone sem fio em Libras”, a falta de conhecimento prévio sobre LIBRAS foi evidente, gerando dificuldades na compreensão e reprodução da frase proposta. No entanto, essa situação gerou momentos de euforia e descontração, além de despertar o interesse de alguns participantes pelo aprendizado de sinais em Libras, evidenciando a eficácia da atividade na promoção da sensibilização e do engajamento. As atividades foram desenvolvidas de diferentes maneiras, conforme descrevemos a seguir.

3 PASSEIO VENDADO

A atividade consistiu em vendar os participantes, que deveriam localizar seu par musical a partir da escuta de um instrumento específico, estimulando, assim, as percepções auditiva, tátil e espacial. Cada participante recebeu um instrumento musical e teve como desafio se deslocar em direção ao som correspondente, executado pelo colega que possuía o mesmo instrumento.

Durante o desenvolvimento da proposta, observou-se que alguns participantes apresentaram dificuldades para encontrar o caminho até o par designado, relatando episódios de tontura e sensação de desorientação espacial. Ao

término da atividade, tornou-se evidente a frustração de alguns ao não conseguirem identificar o som de forma imediata e localizar o colega correspondente.

Essa experiência evidenciou a relevância de propostas que integrem percepção auditiva, sensibilidade tátil, orientação espacial e interação social nos processos de ensino e aprendizagem musical.

Além de favorecer a escuta atenta, o exercício contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de cooperação, empatia e adaptação a desafios sensoriais. A prática demonstrou, ainda, a necessidade de estratégias de mediação pedagógica, como instruções claras, apoio verbal e acompanhamento individualizado, para que todos os participantes possam vivenciar a atividade de maneira segura e construtiva.

4 PASSEIO DE CADEIRA DE RODAS

Nesta atividade, os participantes foram convidados a experimentar obstáculos físicos, como rampas e buracos, simulando a realidade vivida por pessoas que utilizam cadeiras de rodas. Cada participante tinha como objetivo percorrer a sala de artes, descer a rampa e chegar ao espaço denominado “Mãe Terra”. Ao longo do percurso, encontraram obstáculos que dificultavam a passagem individual, exigindo ajuda de outros participantes ou esforço adicional para avançar com a cadeira.

A maioria dos participantes vivenciou a experiência e relatou compreender melhor as dificuldades enfrentadas por pessoas com mobilidade reduzida. A prática proporcionou reflexões significativas sobre empatia, inclusão e conscientização social. Um dos participantes comentou: “É preciso ter uma discussão maior sobre políticas públicas; porém, se cada um fizesse sua parte, o mundo seria diferente”. Esse depoimento evidencia que a falta de compreensão sobre a realidade alheia pode gerar preconceito e dificultar a convivência social.

Conforme Lisboa (2020, p. 42), “o preconceito, na maior parte das vezes, é fruto e construção da desinformação, e nesse contexto deve haver uma maior conscientização sobre os assuntos relacionados às pessoas com deficiência”. Nesse sentido, a atividade alcançou seu objetivo, promovendo reflexão e conscientização sobre acessibilidade, inclusão e empatia.

Do ponto de vista pedagógico, a dinâmica mostrou-se eficaz como recurso para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas, ao possibilitar

que os participantes experienciem desafios de outra perspectiva. A prática incentivou a cooperação, a comunicação e a adaptação diante de dificuldades, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que integrem experiências vivenciais para sensibilizar sobre diversidade, direitos e cidadania.

5 CABINE SENSORIAL

Nesta atividade, os participantes foram expostos a múltiplos estímulos sonoros simultâneos, simulando experiências vivenciadas por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O espaço denominado “Mãe Terra” foi utilizado como cabine sensorial. A dinâmica consistiu na entrada individual de cada participante, que deveria escutar uma mixagem composta por três faixas musicais reproduzidas simultaneamente e tentar identificar uma delas.

O objetivo principal da atividade não era necessariamente reconhecer a música correta, mas proporcionar a percepção da quantidade de estímulos ocorrendo ao mesmo tempo. Muitos participantes não conseguiram identificar nenhuma das faixas, mas relataram sensações de desconforto, como: “Ai, que agonia, muito ruim, queria logo sair dali”; “Que coisa estranha; é muita coisa ao mesmo tempo”. Alguns comentaram que puderam imaginar como seria vivenciar essa experiência sendo uma pessoa com TEA, evidenciando o propósito da atividade de promover conscientização sobre a percepção sensorial alterada em determinadas condições do neurodesenvolvimento.

Segundo Santos (2023, p. 15), “autismo é uma palavra de origem grega, derivada do termo ‘autos’, que significa ‘voltado para si’”. Quanto ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, este “(...) causa disfunções nos processos cognitivos, sensoriais e comportamentais dos indivíduos”. Pessoas com autismo frequentemente apresentam hipersensibilidade sensorial, percebendo estímulos como sons altos, luzes intensas ou determinadas texturas de forma mais intensa. Quando expostas a múltiplos estímulos simultaneamente, podem experimentar sobrecarga sensorial, impactando significativamente a qualidade de vida e as interações sociais (Sena & Barros, s.d.).

Além do TEA, a atividade também abordou aspectos relacionados ao TDAH. Conforme Dunn e Bennett apud Shimizu e Miranda (2012, p. 7). Crianças com TDAH

podem não receber ou processar adequadamente as informações sensoriais, apresentando dificuldades em gerar respostas apropriadas em diferentes contextos, como escola, casa e comunidade. Esses desafios podem persistir na vida adulta, tornando a sensibilidade auditiva e a sobrecarga de estímulos aspectos relevantes ao longo da vida (Shimizu & Miranda, 2012, p. 6).

Assim, a Cabine Sensorial proporcionou aos participantes uma experiência prática de sensibilização, permitindo compreender de forma mais concreta como pessoas com TEA e TDAH podem vivenciar dificuldades sensoriais e cognitivas em seu cotidiano. A atividade contribuiu para a reflexão sobre empatia, inclusão e adaptação pedagógica, evidenciando a importância de práticas educacionais que promovam experiências vivenciais e ampliem a consciência sobre a diversidade neurodesenvolvimental.

6 TELEFONE SEM FIO EM LIBRAS

Nesta atividade, os participantes foram convidados a experimentar a comunicação em Libras por meio de um “telefone sem fio”. Eles se posicionaram em fila, de costas para a pessoa que iniciaria os gestos em Libras. A condução da dinâmica ficou a cargo de uma das graduandas da disciplina, e a frase utilizada como desafio foi: *“pessoa surda também gosta de música”*. Cada participante, em sua vez, deveria observar o gesto do colega anterior, compreender a mensagem e repassá-la adiante.

Durante a realização da atividade, os participantes relataram dificuldades em compreender os gestos transmitidos, o que evidenciou os desafios enfrentados por pessoas surdas ou com deficiência auditiva (DA) ao se comunicarem com indivíduos que não dominam Libras — realidade vivenciada cotidianamente por essa população. Conforme Holdorf e Robinson (2020, p. 3), essa população

vivencia diariamente barreiras comunicacionais para acessar todo tipo de serviços e atividades que envolvem a interação com pessoas ouvintes, seja por meio de linguagem oral ou escrita. Assistir a um filme, ler as informações na internet, ir ao teatro, à farmácia, ao banco ou ao hospital são atividades corriqueiras para a maioria das pessoas, mas para os surdos/DA são repletas de barreiras – até mesmo inacessíveis, tornando-os dependentes de uma pessoa ouvinte.

Portanto, o objetivo da dinâmica foi despertar o interesse dos participantes, proporcionando-lhes uma experiência prática capaz de revelar a complexidade e a

necessidade de adaptação na comunicação. Essa vivência evidenciou a importância de atividades práticas para sensibilizar o público, promovendo a conscientização sobre as barreiras comunicacionais enfrentadas por pessoas surdas. Além disso, evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas, como o uso de intérpretes, tecnologias assistivas e a disseminação do ensino de Libras, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais acessível, igualitária e inclusiva.

7 RODA DE CONVERSA: REFLEXÃO SOBRE INCLUSÃO E EMPATIA

A Roda de Conversa constituiu um espaço para relato de experiências, reflexão e compartilhamento sobre inclusão e empatia. Este momento especial marcou a importância da fala de cada participante envolvido na extensão, proporcionando uma vivência significativa de escuta e diálogo.

Antes da roda de conversa, foi realizada a canção “Olhe para Mim”, na qual alguns participantes estavam vendados. A proposta visava provocar a reflexão sobre quantas vezes pessoas com deficiência visual são excluídas de atividades cotidianas. Posteriormente, a música foi apresentada com a inclusão de gestos, permitindo que todos pudessem participar e perceber alternativas de comunicação inclusiva.

Durante a roda de conversa, os alunos Juliane e Elitanildo, ambos com deficiência visual (DV), compartilharam suas experiências cotidianas e os desafios enfrentados diante de barreiras e atitudes capacitistas. Relataram situações em que, ao solicitarem ajuda para atravessar a rua, recebem respostas inadequadas ou invasivas, como serem puxados sem consentimento. Tais relatos evidenciaram vivências dolorosas que impactam diretamente a autonomia e a vida diária dessas pessoas.

Essa etapa da ação revelou-se essencial, pois proporcionou um espaço de fala legítimo para pessoas com deficiência visual, permitindo que compartilhassem suas vivências, sensibilizando os demais participantes e promovendo reflexão sobre inclusão, respeito e empatia.

A roda de conversa demonstrou-se eficaz para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa e compreensão da diversidade. A experiência prática permitiu aos participantes vivenciar a perspectiva de pessoas com deficiência visual, refletindo sobre a importância de criar ambientes

inclusivos, adotar práticas acessíveis e valorizar a autonomia e o protagonismo de indivíduos com necessidades diferenciadas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação alcançou os resultados pretendidos, registrando a participação de 24 pessoas e superando a meta inicial de 20 participantes. No processo de elaboração do projeto, foram identificados alguns desafios que impactaram sua execução, especialmente o tempo reduzido de preparação, que possibilitou a realização de apenas três encontros. Esse período limitado interferiu diretamente na organização das atividades, evidenciando a necessidade de um planejamento mais minucioso, considerando aspectos como o número de participantes e a previsão de possíveis imprevistos.

Foram ofertadas duas turmas: a primeira, com mais de 14 participantes, demandou maior tempo para o desenvolvimento das atividades, o que reforça a importância de definir previamente a quantidade adequada de pessoas por grupo. A segunda turma contou com 10 participantes, possibilitando uma dinâmica mais equilibrada.

Apesar das dificuldades iniciais, os objetivos foram atingidos. Observou-se que, devido ao ambiente dinâmico do Parque das Dunas, os participantes demonstraram grande empolgação e engajamento, o que exigiu ajustes na organização do tempo e das estratégias para evitar cansaço excessivo.

No planejamento da ação, também não havia sido considerada uma apresentação formal do projeto aos participantes. Durante a execução, decidiu-se incluir uma dinâmica de quebra-gelo, permitindo que os participantes se apresentassem e conhecessem os facilitadores, além de compreenderem o objetivo da ação, o que demandou tempo adicional.

Apesar das adaptações necessárias durante a execução, acredita-se que o projeto foi extremamente produtivo. A realização das atividades fora das dependências da EMUFRN potencializou o impacto da ação, proporcionando experiências significativas aos participantes.

Considera-se que iniciativas dessa natureza poderiam ser ampliadas para outros espaços, como escolas e ambientes corporativos, com o objetivo de promover

maior conscientização sobre as pessoas com deficiência, suas necessidades específicas e a importância de se colocar no lugar do outro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Y. F. de L. et al. Acessibilidade da pessoa com deficiência física às Unidades Básicas de Saúde. **Cogitare Enfermagem**, [S. l.], v. 27, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v27i0.75651>. Acesso em: 25 set. 2025.

HOLDORF, Mônica; ROBINSON, Wilson. Barreiras de acessibilidade enfrentadas por pessoas surdas no setor de serviços: uma revisão integrativa da literatura. **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**, [S. l.], v. 10, n. 17, p. 165-191, 2020. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/download/456/458>. Acesso em: 2 set. 2025.

IBDP (Instituto Brasileiro de Direito da Pessoa com Deficiência). **Cartilha – Principais direitos da pessoa com deficiência**. Jan. 2025. Disponível em: https://www.ibdp.org.br/wp-content/uploads/2025/01/Cartilha-principais-direitos-da-pessoa-com-deficie_ncia-versa_o-final-28jan25.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 200). Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao__pessoa__deficiencia.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

LEITE, Janaína Braga. **Educação Musical Infantil**: recorte da realidade em um Centro de Educação Infantil da rede pública de Parnamirim/ RN. 2024. Orientadora: Catarina Shin Lima de Souza. 2024. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/59469>. Acesso em: 2 set. 2025.

LISBOA, Maria Fabiana de Lima Santos. A deficiência e o preconceito: uma visão histórica e atual sobre a pessoa com deficiência. **Cadernos da FUCAMP**, [S. l.], v. 19, n. 42, p. 35-47, 2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2245>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-

77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 6 out. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:
<https://books.google.com.br/books?id=zUDsAQAAQBAJ>. Acesso em: 13 set. 2025.

SANTOS, Adriana Martins dos. **Projeto Som Azul**: um relato de experiência de ensino de música para pessoas com TEA. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/53047/1/ProjetoSomAzulRelato_Santos_2023.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência – SMPED. **Conhecer para incluir a pessoa com deficiência**. São Paulo: SMPED; Mais Diferenças, 2020. 45 p.

SENA, Bianca Uchoa; SOUZA BARROS, Trícia de. Hipersensibilidade em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Foco**, [S. l.], v. 16, n. 11, p. e3502, 2023. Disponível em:
<https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/download/3319/6108/13756>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SHIMIZU, Vitoria *et al.* **Processamento sensorial na criança com TDAH**: uma revisão da literatura. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em:
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v29n89/09.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.