PRÁTICAS DE PERCUSSÃO INCLUSIVAS SOB A ÓTICA DO DUA E DA LINGUAGEM SIMPLES

Comunicação

GTE 12: Ensino de Música, inclusão e anticapacitismo

Ana Carolina dos Santos Martins
Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira" - FAMES
ana.martins@fames.es.gov.br

Gleidson Jordan dos Santos
Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira" - FAMES
gleidson.santos@fames.es.gov.br

Resumo: Este relato de experiência analisa a estruturação e a aplicação de uma prática pedagógico-musical inclusiva fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da Linguagem Simples, tendo como eixo prático oficinas de percussão coletiva vinculadas ao Projeto Corais nas Escolas, do Programa Música na Rede, no Espírito Santo. O objetivo central é analisar as estratégias de mediação pedagógica e imersão multissensorial desenvolvidas para democratizar o fazer musical e desarticular barreiras capacitistas que incidem sobre estudantes com deficiência e neurodivergências. Ancorada na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky e nas reflexões sobre tempo e experiência de Walter Kohan, a intervenção contemplou o desenvolvimento de partituras táteis-visuais e a exploração tátil-vibrátil do instrumental percussivo. A uniformização dos canais de representação e a objetividade instrucional reduziram tempos de latência e potencializaram o engajamento coletivo, confirmando o DUA e a Linguagem Simples como dispositivos metodológicos anticapacitistas na educação musical especial escolar

Palavras-chave: Educação Musical Especial, Desenho Universal para Aprendizagem, Anticapacitismo, Percussão.

1. Introdução

Este relato de experiência sistematiza as práticas pedagógicas desenvolvidas no programa Música na Rede, cuja atuação tem se consolidado como um campo de resistência contra as barreiras capacitistas. A proposta aqui descrita não apenas valida a eficácia do DUA, mas também reafirma o papel do programa como um ecossistema de aprendizagem que prioriza o direito humano à experiência musical, independente das condições dos sujeitos.

A democratização do espaço de aprendizagem e dos ambientes formais e não formais de ensino de música tensiona os modelos pedagógicos tradicionais sustentados por uma lógica de homogeneidade e normatividade corpórea e cognitiva.

Historicamente, a educação musical tendeu a priorizar métodos de ensino baseados na linearidade, na repetição mecânica e na leitura de partituras convencionais, estruturas que muitas vezes operam de maneira excludente frente à pluralidade de modos de aprender. Diante desse cenário, a emergência de práticas pedagógicas anticapacitistas constitui um imperativo ético e político, demandando que o fazer musical seja repensado a partir do reconhecimento da diferença como potência, e não como falta ou patologia.

Aqui apresentamos um relato de experiência pedagógica focado na construção de práticas percussivas inclusivas nas prática corais do Programa. A experiência toma como base a articulação entre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e as diretrizes da Linguagem Simples mobilizados como vetores de acessibilidade metodológica e comunicacional. A escolha da percussão como eixo estruturante justifica-se por sua natureza coletiva, corporal e multissensorial, oferecendo um terreno fértil para a exploração de texturas, pulsações, e dinâmicas sonoras e o domínio de códigos teóricos complexos.

Tal prática foi desenvolvida no âmbito do programa Música na Rede, no projeto Corais nas Escolas, uma iniciativa do governo do Espírito Santo, juntamente com a Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” - FAMES e a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - FAPES buscam integrar o ensino de música escolar em contextos diversos.

Essa prática encontra respaldo jurídico na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), que estabelece a obrigatoriedade de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. Assim, a proposta transcende a boa vontade pedagógica, configurando-se como o cumprimento de um dever que exige a eliminação de barreiras e a promoção da igualdade de condições no acesso à cultura e à educação musical.

O problema que motivou esta intervenção pedagógica reside na persistência de barreiras atitudinais e metodológicas que impedem a participação plena de estudantes neurodivergentes, com deficiências intelectuais, sensoriais ou múltiplas, em atividades de prática musical coletiva. Muitas vezes, a instrução musical falha não pela incapacidade do

estudante em experienciar o fenômeno sonoro, mas pela rigidez pelo qual a informação é transmitida e cobrada. Assim, o objetivo deste relato é descrever e discutir as estratégias de mediação pedagógica, a confecção de materiais acessíveis e o impacto da imersão multissensorial na constituição de um ecossistema de aprendizagem musical acessível.

2. Fundamentação teórica

2.1 A Perspectiva Histórico-Cultural de Lev Vygotsky e a Mediação Pedagógica

Para compreender o desenvolvimento humano e a aprendizagem musical fora dos parâmetros da normalização biomédica, este trabalho ancora-se na teoria de Lev Vygotsky. O autor revolucionou a psicologia e a pedagogia ao propor a "Defectologia" (termo de sua época para os estudos da deficiência) (1997), deslocando o foco do impedimento orgânico para o campo das interações sociais. Vygotsky argumenta que a deficiência possui uma dimensão biológica (o dano primário), mas suas consequências mais profundas e limitantes são de ordem social (o dano secundário), geradas pela ausência de mediações adequadas e pelas barreiras que a cultura impõe a essas pessoas (1997).

No contexto da educação musical, a mediação pedagógica assume um papel central. É por meio dos signos, das ferramentas e da ação intersubjetiva que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas. Vygotsky aponta o conceito de "compensação social", demonstrando que o organismo humano busca caminhos alternativos para se desenvolver e se comunicar quando uma via biológica típica se encontra obstruída (1997). Se um estudante possui uma redução na capacidade auditiva ou no processamento verbal, a pedagogia musical não deve recuar; cabe ao educador, como mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, construir rotas possíveis de desenvolvimento - utilizando estímulos visuais, vibrações corpóreas e suportes táteis. Por essa razão, a música, enquanto linguagem, torna-se uma ferramenta de mediação eficaz, por ser capaz de reorganizar as estruturas cognitivas e promover a inserção social do sujeito (Porfiro, 2025).

2.2 Walter Omar Kohan: A Infância, o Tempo e a Experiência da Escuta

Dialogando com a dimensão social do desenvolvimento, as reflexões de Kohan nos convidam a repensar a temporalidade e a nossa postura, enquanto educador, diante do ato de ensinar. O autor propõe uma desconstrução da visão cronológica do tempo e da infância, concebendo este período não como uma etapa biológica de desenvolvimento a ser superada, mas como uma condição da experiência, uma potência de espanto, de novidade e de reinvenção do mundo (Kohan, 2019).

Nas práticas educativas com os instrumentos de percussão, sob perspectiva do filósofo, há necessidade de um tempo que não seja o da produtividade desenfreada ou da performance técnica virtuosa. O tempo da inclusão é o tempo da intensidade, do acontecimento e da escuta sensível. O educador musical, inspirado por essa filosofia, não assume o papel de "detentor absoluto do saber rítmico", mas ao contrário, se coloca em estado de infância com os estudantes: aberto ao imprevisto do erro pedagógico, ao ritmo próprio de cada corpo e à beleza do som que emerge do encontro (Kohan, 2007; 2019). Essa postura desconstrói a pressa institucionalizada e valida as pequenas conquistas rítmicas como manifestações legítimas de um pensamento estético autônomo.

2.3 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Linguagem Simples na Música

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem teórica e metodológica que visa a flexibilizar o currículo e as práticas de ensino desde a sua concepção, através de múltiplas formas de representação, ação e engajamento (CAST, 2018; Mantoan, 2015), eliminando as barreiras físicas e atitudinais do ambiente escolar.

O DUA organiza-se em torno de três princípios basilares:

1- Múltiplos meios de engajamento (o "porquê" da aprendizagem): focado no interesse, na sustentação do esforço e na autorregulação dos estudantes.

2- Múltiplos meios de representação (o "quê" da aprendizagem): preconiza a oferta de conteúdos informativos por meio de diferentes canais sensoriais (visual, auditivo, tátil).

3- Múltiplos meios de ação e expressão (o "como" da aprendizagem): oferece aos estudantes variadas formas de demonstrar seus conhecimentos e habilidades e interagir com o objeto de estudo.

No ensino de música, a aplicação do DUA desarticula o mito do “talento inato” como pré-requisitos para a prática instrumental. Ao planejar uma aula baseada no Desenho Universal para Aprendizagem, o professor prevê que o pulso rítmico pode ser ouvido (som do tambor), visto (gesto do regente ou luzes piscantes) e sentido (vibração da pele do instrumento no corpo), acolhendo a diversidade sensorial da turma em uma mesma atividade integradora.

Aliada ao DUA, a Linguagem Simples atua como uma tecnologia social e uma abordagem comunicacional indispensável para a acessibilidade cognitiva. Trata-se de uma técnica de redação e transmissão de informações que busca tornar textos e comandos orais fáceis de ler e compreender, sem simplificar excessivamente o conteúdo ou infantilizar o interlocutor (Silva, 2025). Na mediação musical, a Linguagem Simples traduz-se na estruturação de comandos claros, diretos e recorrendo ao uso de metáforas corporais e apoios visuais focados na ação direta do fazer instrumental.

3. Relato da Experiência e Percurso Metodológico

A experiência relatada consistiu no planejamento, estruturação e execução de uma prática pedagógico-musical configurada sob o escopo de oficinas de imersão multissensorial. A ação foi concebida para atender grupos heterogêneos de participantes, incluindo: pessoas com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), deficiências sensoriais e indivíduos sem diagnósticos clínicos, apresentando-se com um espaço eficiente de convivência e aprendizagem.

O percurso metodológico organizou-se em três fases interdependentes:

Fase 1: Planejamento Curricular e Confecção de Materiais Pedagógicos Adaptados

Nesta etapa inicial, o foco esteve voltado para a quebra de barreiras de representação e expressão por meio do design de materiais pedagógicos acessíveis. Sabendo que o registro tradicional da notação musical ocidental poderia representar uma barreira cognitiva imediata para diversos participantes, desenvolveu-se um sistema de partituras visuais e táteis não convencionais. Evidencia-se que as adaptações de material didático descritas se configuram

como recursos de Tecnologia Assistiva, alinhados à flexibilização curricular preconizada pelo DUA e pela LBI (Brasil, 2015), ampliando dessa forma, as vias de acesso à informação musical.

Ainda foi proposto a confecção de cartazes de grande formato utilizando formas geométricas tridimensionais (placas de texturas em alto-relevo, como E.V.A. felpudo, lixas e superfícies lisas), onde cada forma e cor correspondia a um timbre específico dos instrumentos percussivos (por exemplo: círculos azuis e macios representavam o som grave do surdo; triângulos amarelos e ásperos correspondiam ao som agudo do agogô ou do Ganzá, entre outros). A disposição espacial dessas formas no cartaz indicou a sequência sonora dos ritmos, permitindo que participantes cegos ou de baixa visão realizassem a leitura da partitura por meio do tato, enquanto estudantes com dificuldades de processamento auditivo ou intelectual se guiassem pela forte pista visual e cromática.

Fase 2: Estruturação do Ambiente Espacial e Seleção Instrumental

A organização do espaço físico foi planejada para maximizar a imersão multissensorial e a percepção vibrátil do som. Os participantes foram dispostos em semicírculo, permitindo que todos mantivessem contato visual direto uns com os outros e com o mediador. Optou-se pela utilização de instrumentos de percussão que ofereciam pronta resposta acústica e física. Tambores graves foram posicionados estrategicamente próximos ao chão ou diretamente em contato com suportes de madeira que propagavam as ondas mecânicas pelo piso da sala. Isso permite que a pulsação básica fosse sentida de forma tátil/vibrátil pelas solas dos pés e corpos dos participantes, criando uma via de sincronização rítmica importante para participantes surdos ou com hipersensibilidade auditiva, que podiam usar protetores auriculares sem perder a referência do pulso.

Fase 3: Execução das Práticas Percussivas Mediadas por Linguagem Simples

Durante a condução das atividades rítmicas, a mediação docente foi orientada pelos princípios da Linguagem Simples. Evita-se o uso de termos técnicos, como “semínima”, “contratempo” ou “síncope”, durante as instruções de execução.

Ao contrário disso, os comandos verbais foram padronizados, curtos e associados a onomatopeias e ações motoras diretas. O professor utilizou a estrutura da chamada e

resposta (padrões de pergunta e resposta rítmica), verbalizando sílabas rítmicas associadas a palavras do cotidiano que possuíam forte acentuação métrica (ex: “ca-fé com pão”, “ba-ta-ta doce”).

A seleção dos padrões rítmicos dialogou com diferentes matrizes culturais, como por exemplo a nordestina, utilizando células rítmicas do baião e do xote. Essa escolha não apenas enriqueceu a experiência estética, mas utilizou estruturas rítmicas familiares aos participantes, ampliando a internalização do pulso e o engajamento emocional com a proposta.

A progressão pedagógica respeitou o ritmo individual e coletivo, de pulsações e marcações livres até a consolidação de arranjos percussivos polirrítmicos coletivos de complexidade gradual. O engajamento foi sustentado ao permitir que os participantes transitem livremente entre diferentes papéis (manter o pulso estável, reger o grupo por meio de gestos simples previamente combinados ou apenas acompanhar com movimentos corporais), garantindo autonomia e eliminando a ansiedade gerada pela cobrança de desempenho técnico homogêneo (Netto; Santos; Santos, 2019).

4. Resultados e Discussão

A análise da experiência revelou que a intersecção entre o Desenho Universal para Aprendizagem e a Linguagem Simples atuou como um catalisador de competências musicais, cognitivas e sociais até então invisibilizadas por abordagens tradicionais.

No âmbito musical, a disponibilização de múltiplos meios de representação (as partituras táteis e cromáticas associadas à percepção vibrátil do piso) permitiu um alinhamento rítmico do grupo. Participantes que inicialmente demonstraram dificuldades de coordenação motora ou de sustentação de andamento encontram nos apoios multissensoriais as possibilidade para se manterem integrados à polirritmia do conjunto. A fragmentação dos comandos orais em Linguagem Simples reduziu drasticamente o tempo de latência entre a instrução dada pelo professor e a execução instrumental pelos estudantes, demonstrando que barreiras frequentemente atribuídas a déficits de atenção ou de compreensão, podem ser falhas na arquitetura comunicacional da aula.

Sob a lente vygotskyana (1997), observa-se o fenômeno da compensação social em sua plenitude. Estudantes não verbais ou com limitações na fala expressaram sua subjetividade, suas emoções e sua agência por meio da escolha dos timbres e da intensidade dos sons dos tambores. A mediação com ferramentas não convencionais transformou o "erro rítmico" em variação estética legítima: quando um participante executava um toque fora do padrão esperado, o mediador incorpora aquele contratempo como um novo arranjo para o grupo, promovendo a autoeficácia e o pertencimento.

A utilização de gêneros musicais regionais como eixo norteador das oficinas amplificou esse sentido de pertencimento, transformando a prática de percussão em um ato de afirmação cultural. Ao reconhecerem e produzirem os ritmos, os estudantes - inclusive aqueles com maior barreira comunicativa - encontraram uma via de expressão que transcendeu o padrão formal da notação e ressoou de forma coletiva.

Em termos de dinâmicas relacionais, a vivência conforme Kohan (2019) desestabilizou as hierarquias tradicionais de competência. Ao desacelerar o tempo pedagógico e focar na densidade da experiência presente, estabeleceu-se uma escuta profunda entre os participantes. O grupo percussivo horizontalizou as relações: o estudante considerado típico precisou modular sua intensidade para ouvir o toque do colega com deficiência, construindo um tecido sonoro onde cada nota e cada pausa importavam para o resultado.

O anticapacitismo foi materializado no ato de não subestimar o potencial dos estudantes, mantendo o nível de desafio musical alto, porém ofertando diversa possibilidades metodológicas - o que Sassaki (2010) conceitua como o rompimento com a integração (onde o estudante se adapta ao sistema) em prol da inclusão (onde o sistema se transforma para acolher a todos).

5. Considerações Finais

O relato experienciado nessa oficina, demonstra a viabilidade prática e a urgência conceitual de transmutar os espaços de educação musical em ambientes acessíveis e acolhedores da diversidade humana. A transformação de uma proposta pedagógica em um manifesto prático contra o capacitismo evidencia que as limitações no aprendizado da música

derivam, em grande escala, da rigidez estrutural dos métodos de ensino (Pereira, 2012) e não das condições intrínsecas aos sujeitos.

A adoção do Desenho Universal para Aprendizagem, potencializada pela clareza da Linguagem Simples e pela solidez teórica de Vygotsky (1997) e Kohan (2007; 2019), fornece aos educadores musicais um instrumental robusto para planejar aulas que não segreguem. Ao considerar a multissensorialidade como elemento fundante do fazer sonoro, abre-se espaço para que o toque de um tambor, a leitura de uma cor e a vibração de um piso se fundam em uma única experiência musical.

Conclui-se que o avanço da pesquisa e da prática na área de Educação Musical Especial e anticapacitista depende da necessária compreensão de que por vezes, é preciso romper com currículos engessados e repensar a formação docente para a pluralidade, garantindo que o direito à música seja, efetivamente, um direito de todos e de qualquer um.

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.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield: CAST, 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Infancia, política y pensamiento**. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

NETTO, Isa Magesti Corrêa; SANTOS, Gleidson Jordan dos; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. **Grupo musical como contexto para promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes.** Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 24, p. e190367, 2019. Doi: 10.1590/Interface.190367. Disponível em: https://doi.org/10.1590/Interface.190367. Acesso em: 13 maio. 2026.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em Música**: Um retrato do habitus conservatorial. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PORFIRO, Sabrina Magalhães Silva. **As habilidades específicas da música no Ensino Médio à luz da BNCC:** contribuições para a formação integral do estudante. Instituto Saber de Ciências Integradas-Revista Científica 67ª Edição| Volume 12| Número 12| dezembro/2025, p. 54.

SASSAKI, Romeu Kazumi. I**nclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Bruno Braga. **Direito à compreensão:** a linguagem simples como forma de acessibilidade no Brasil. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**. Tradução de Lidia B. G. de Almeida. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Obras Completas, v. 5).

Agradecimentos

“O presente trabalho foi realizado com o apoio do Projeto Corais nas Escolas do Programa Música na Rede em parceria com SEDU, FAMES e FAPES.”