

# CENAS MUSICAIS NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SÃO JOÃO DEL-REI (MG): UMA LEITURA FENOMENOLÓGICA DAS AULAS DE MUSICALIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM DIVERSIDADE FUNCIONAL INTELECTUAL<sup>1</sup>

## *MUSIC SCENES AT THE ASSOCIATION OF PARENTS AND FRIENDS OF EXCEPTIONAL CHILDREN FROM SÃO JOÃO DEL-REI (MG): A PHENOMENOLOGICAL APPROACH OF THE MUSIC LESSONS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL FUNCTIONAL DIVERSITY*

Maria Amélia de Resende VIEGAS<sup>2</sup>  
Larissa Medeiros Marinho dos SANTOS<sup>3</sup>  
Wanderley Cardoso de OLIVEIRA<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este ensaio é fruto da experiência da primeira autora como educadora musical e coordenadora do Programa de Extensão “Música na Apae” da Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais. Apresentamos, aqui, algumas reflexões que deram origem à sua pesquisa de Doutorado, pautadas na abordagem fenomenológica, principalmente do filósofo Maurice Merleau-Ponty. A concepção fenomenológica de educação e a atitude mais aberta para enxergar a criança com Diversidade Funcional Intelectual [DFI] na sua expressividade musical genuína guiaram nosso olhar e orientaram as descrições das cenas aqui apresentadas, representando um momento de reflexão e, também, de autocrítica do educador, que está sempre em busca de meios, os quais possam ampliar a aprendizagem das crianças com DFI e torná-la mais significativa. Utilizamos o material de registro das aulas, como os diários de campo e gravações, que foram feitos para a documentação do desenvolvimento do Programa. Os resultados desse primeiro momento exploratório, como a potencialização da musicalidade e o desenvolvimento rítmico e da expressividade musical, indicam que um olhar mais atento ao fenômeno e ao sujeito em situação pode proporcionar uma aprendizagem musical mais significativa e mais adequada à maneira diversa de ser dessas crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação musical. Deficiência intelectual. Fenomenologia.

**ABSTRACT:** This essay is the result of the first author’s experience as a music educator and coordinator of the Extension Program “Música na APAE” from the *Universidade Federal de São João del-Rei*, Minas Gerais, Brazil. Here, we present some reflections that have originated from her Doctoral research, based on the phenomenological approach, primarily influenced by the philosopher Maurice Merleau-Ponty. The phenomenological conception of education and a more open attitude toward perceiving children with Intellectual Functional Diversity [IFD] in their genuine musical expressiveness have guided our perspective and the scene descriptions presented, representing a moment of reflection and self-criticism for the educator who is always seeking means to enhance the learning of children with IFD and make it more meaningful. We used class registration material, such as field diaries and recordings, which were produced to document the development of the Program. The results of this initial exploratory phase, such as the enhancement of musicality, rhythmic development and musical expressiveness, indicate that a more attentive approach to the phenomenon and the individual in the situation can foster a more meaningful and appropriate musical learning experience to the diverse way of being of these children.

**KEYWORDS:** Musical education. Intellectual disability. Phenomenology.

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0048>

<sup>2</sup> Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora do Departamento de Música da UFSJ. E-mail: [amelaviegas@ufsj.edu.br](mailto:amelaviegas@ufsj.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3681-8384>

<sup>3</sup> Professora. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSJ. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Brasília. E-mail: [larissa.santos@unb.br](mailto:larissa.santos@unb.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4906-4163>

<sup>4</sup> Professor Titular. Departamento de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei Minas Gerais/Brasil. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: [woliv2@gmail.com](mailto:woliv2@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6467-5910>

## 1 INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como objetivo discutir algumas experiências realizadas no Programa de Extensão “Música na Apae” da Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais (MG), a partir da óptica fenomenológica. Esse Programa funcionou, ininterruptamente, desde o ano de 2016 até o ano de 2021, quando, como coordenadora e de licença para o doutoramento, a primeira autora deste texto teve de suspender suas atividades. O principal objetivo desse Programa foi oferecer aulas de musicalização para as crianças da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de São João del-Rei (MG) e Prados (MG), dando, também, aos licenciandos do curso de Música, a oportunidade de lecionar em contextos de Educação Especial de maneira que pudessem conhecer e conviver com as pessoas com Diversidade Funcional Intelectual (DFI), desmistificando, assim, suas representações negativas.

As Apaes são entidades sem fins lucrativos, que prestam assistência às crianças com deficiência e suas famílias. Segundo o *site* da Federação Nacional das Apaes ([Fenapae], 2022):

A Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em mais de 2.200 mil municípios em todo o território nacional.<sup>5</sup>

Pelos dados dessa citação, podemos observar que as Apaes representam um movimento antigo, que está bem estruturado nas Federações Estaduais (Feapae) e que conta com uma rede de profissionais especializados para o apoio clínico e pedagógico às pessoas com deficiência. Em São João del-Rei, a Apae foi criada no ano de 1967, a partir de um movimento preexistente do Instituto de Pedagogia e Psicologia da antiga Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (embrião da atual Universidade Federal de São João del-Rei [UFSJ]) (Zver, 1997). Atualmente, possui um corpo clínico de profissionais da saúde e professores cedidos pelas redes estadual e municipal de educação e, atende, segundo a sua diretora, a 67 crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Ainda que reconheçamos a necessidade da inclusão efetiva dos sujeitos com DFI nas escolas regulares, a Apae é, também, um espaço de acolhimento para essas crianças. Por isso, entendemos a nossa inserção como necessária nesse contexto, já que, nas escolas regulares, a inclusão, ainda, não é tão significativa quanto desejaríamos. Concordamos com Montoan (2003) que devemos nos mover em direção a uma efetiva inclusão, que valorize as diferenças, em vez de categorizá-las, e que pautе suas ações por uma ética humana e transformadora, e não por uma mascarada “tolerância”, a qual discrimina e exclui, ainda, aqueles que não se encaixam no modelo “normalizador” de sociedade. Contudo, ao inserirmo-nos nesses contextos especiais, acreditamos que estaremos contribuindo para uma mudança de postura em relação a essas pessoas, facilitando o convívio entre os alunos da Universidade e pessoas com diversidade funcional, promovendo o desenvolvimento humano por meio da Arte/Música e proporcionando a essas pessoas um canal de expressividade de grande potência.

---

<sup>5</sup> <https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>.

Aqui, assumimos a terminologia “Diversidade Funcional Intelectual (DFI)” para as crianças que frequentam a Apae, pois entendemos que elas têm um funcionamento “diferente”, o que não significa que estejam em condições inferiores às ditas “normais”. Segundo Pereira (2009), o termo Diversidade Funcional (DF) foi criado na Espanha em 2005, no Fórum de Vida Independente, no intuito de que a nova terminologia pudesse contribuir para desestigmatizar a pessoa com DF, promovendo, assim, um olhar menos preconceituoso para o sujeito e seu contexto. Mais adiante, discutiremos melhor sobre a questão das concepções de deficiência ao longo da história, que geraram as terminologias, e como estas refletem o pensamento de uma determinada época/cultura e reforçam preconceitos e equívocos sobre os sujeitos, estigmatizando-os.

O Programa “Música na Apae” nos mostrou que as crianças com DFI podem aprender música e se expressar a partir dela de maneira diversa e intensa, com prazer e engajamento se as atividades forem apropriadas e se as crianças tiverem a oportunidade de fazer música “do jeito delas”. No decorrer desses anos de realização do Programa, observamos que as crianças se expressam melhor por meio de atividades mais livres de improvisação musical e corporal (Viegas et al., 2019) justamente porque, nesses momentos, podem ser elas mesmas e construir o seu tempo e a sua forma singular de se expressar musicalmente.

Este ensaio conta um pouco do que se passou nas aulas de música no período anterior ao Doutorado da primeira autora deste texto, a partir de um olhar fenomenológico. Essa abordagem foi adotada, efetivamente, somente no início do Doutorado como resultado das reflexões acerca do que se estava fazendo e do que precisava mudar. Descreveremos, neste texto, três cenas musicais do Programa de Extensão experienciadas pelas crianças, as quais demonstram momentos distintos do projeto: no seu início, quando ainda se estava à procura de “diagnósticos” da situação; e, na sua continuidade, quando foi implementado um planejamento com base na Matriz Curricular de França (2006). Essa é uma matriz experimental que foi desenvolvida para orientar as aulas de música do Ensino Fundamental da escola regular. Inspirada na concepção do educador musical inglês Keith Swanwick, a Matriz apresenta seis temas (Duração, Altura, Timbre e Intensidade, Caráter Expressivo e Contexto, Notação e Estruturação Musical), que se desdobram em vários tópicos, os quais podem ser desenvolvidos de forma rizomática e aberta.

As cenas mostram a busca por um trabalho que pudesse potencializar a ação musical expressiva das crianças. Essa busca culminou na proposta de pesquisa, que está sendo desenvolvida no momento e na adoção da postura fenomenológica, tanto para a observação das crianças quanto para o planejamento das aulas.

Neste ensaio, ocupar-nos-emos em relatar um pouco do trabalho, já nos antecipando a uma leitura fenomenológica dele por meio das descrições aqui apresentadas. Ressaltamos que a mudança de postura, tanto ao conduzir as aulas quanto para compreender o comportamento musical das crianças, alterou, por completo, o cenário aqui descrito, evoluindo para um processo de aprendizagem muito mais livre, dialógico e significativo. Entretanto, isso é conversa para outro artigo... para “cenas do próximo capítulo”.

## 2 A CRIANÇA COM DIVERSIDADE FUNCIONAL: OLHARES CONDICIONADOS, OFUSCADOS? A PARTIR DE QUALLENTE ESTAMOS OLHANDO?

Imaginemos que temos uma lupa muito antiga pela qual tentamos ler a bula de um medicamento. Ela é um instrumento de família ao qual estamos apegados e, mesmo com seu vidro opaco que não nos oferece clareza, não conseguimos nos desfazer dela e olhar por outra lente. A lente parece clara, mas não é. A mesma lupa não serve mais para lermos fielmente o texto dado. É sobre isso que falaremos neste tópico: sobre as representações, que construímos, ao longo dos tempos, referentes às pessoas com DF. Tal qual a metáfora da lupa, nossa visão continua embaçada pelas ranhuras do tempo.

Para chegarmos à concepção que temos hoje de deficiência como DF, muitos anos se passaram pela compreensão da deficiência como incompletude, discrepância e até monstruosidade. Se notarmos a própria evolução da terminologia, podemos perceber como ela sempre refletiu a ideia de incapacidade, inferioridade. Termos como “retardado mental”, “inválido” e “mongoloide”<sup>6</sup> reforçaram, por muitos anos, os estereótipos negativos das pessoas com DF.<sup>7</sup>

Vários autores (Batista, 2019; Carvalho-Freitas & Marques, 2007; Misés, 1977; Pereira, 2009) traçam um percurso histórico, mostrando como essa representação foi construída ao longo da história da humanidade e como ela reflete as concepções presentes em cada época e em cada cultura. Sentimentos como nojo, pena e medo são frutos de séculos de rejeição a essas crianças, que eram consideradas indesejadas e mesmo inúteis para uma determinada sociedade.

Segundo Carvalho-Freitas e Marques (2007), podemos identificar seis matrizes de interpretação da deficiência ao longo da história: matriz da subsistência/sobrevivência, matriz da sociedade ideal e da função instrumental da pessoa, matriz espiritual, matriz da normalidade, matriz da inclusão e matriz técnica. As matrizes da subsistência, da sociedade ideal e da instrumentalidade remontam aos gregos, que consideravam as pessoas com DF como incapazes, já que havia uma valorização da força, da beleza e do vigor físicos associados à funcionalidade do trabalho, seja para a agricultura ou para a guerra.

Na Grécia, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram, sumariamente, eliminadas (Misés, 1977; Pereira, 2009). “Em Esparta, elas eram propriedade do Estado; eram os velhos que decidiam, após exame, jogá-las do monte Taygetos” (Misés, 1977, p. 14). Podemos ficar horrorizados com tal descrição, mas, na verdade, o que presenciamos, até hoje, principalmente com relação à criança com DFI, ainda representa muito do “abandono” dessas crianças pelo Estado, pelos professores e pela sociedade, que não acreditam que elas possam fazer alguma coisa, jogando-as no vazio da desconfiança e da inércia travestida de piedade. O que percebemos, então, nesse quadro é que, como mencionam Pletsch e Glat (2012):

<sup>6</sup> O termo “mongoloide” era usado para se referir às pessoas com Síndrome de Down, que tinham a feição semelhante aos habitantes da Mongólia. John Down os classificava como “idiotas”, associando-os, assim, à Síndrome de Down estudada por esse pesquisador. Havia, assim, uma dupla discriminação: com o “estrangeiro”, visto como “primitivo”, “limitado” e “incapaz”; e com as crianças com a síndrome genética, hoje intitulada “Síndrome de Down”. O documentário da BBC, de 2014, *The meaning of Mongol*, conta, com detalhes, como o termo se tornou pejorativo. Ver em <https://www.bbc.co.uk/programmes/b04ps15y>.

<sup>7</sup> Em inglês, por exemplo, os termos usados mostram essa visão de menos valia da pessoa com deficiência, como *handicapped* – deficiente – e *disability* – incapacidade, e *child with disability*, que, por si só, já indica e reforça a ideia de falta, de limitação.

Consonantes com a representação social do deficiente intelectual como incapaz de aprendizagens complexas superiores, as professoras parecem adotar uma atitude de pouca expectativa e exigência, aceitando “o pouquinho que eles fazem já está bom”, já que “pelo menos eles estão na escola se socializando”. (p. 200)

Na terceira matriz, a espiritual, com surgimento na Idade Média, predomina a ideia da deficiência como castigo divino, ou possessão diabólica, ou, ainda, ao contrário, eleição divina. Foi nessa época, também, que a pessoa com DF passou a ser acolhida em instituições religiosas, gerando uma forte conduta assistencialista persistente até os dias atuais. A concepção de crianças que têm um atributo divino, seja de castigo ou de “missão especial”, também repercute hoje, principalmente nas famílias, as quais sentem que têm uma missão especial por punição ou por tarefa divina. Os mitos se mesclam à realidade, tornando-se tão vivos a ponto de confundirem a percepção correta dos fatos.

A partir da Idade Moderna, com o desenvolvimento do pensamento científico e com o pensamento cartesiano, transfere-se a concepção espiritual para uma noção da deficiência como manifestação de uma doença, que deveria ser tratada por profissionais médicos em instituições especializadas para tal, segregando, assim, as pessoas, do convívio social. Essa matriz permaneceu por muitos anos até ser rompida pelo pensamento inclusivo, no qual a sociedade deve se adequar para receber as pessoas com deficiência e atender aos seus direitos e sua forma única de viver e estar no mundo.

Com relação às crianças com DFI, podemos dizer que os preconceitos são ainda maiores e se misturam à dificuldade de diagnósticos mais precisos. Na visão de Batista (2019), “para a deficiência intelectual, a discriminação se agrava pelo fato de a sociedade moderna ter se estruturado na valorização do mundo racional kantiano” (p. 22).

Por isso, reconhecer os condicionamentos que desvirtuam nosso olhar é fundamental, para que possamos olhar a criança por ela mesma. Focar nas capacidades das crianças, e não nos seus problemas, é imprescindível para que possamos realizar uma educação verdadeiramente transformadora, que contemple as formas de ser/agir no mundo dos sujeitos com DFI, na tentativa de nos despirmos dos tantos preconceitos que nos cercam.

Nessa direção, o que conhecemos atualmente por Modelo Social da Deficiência (Diniz, 2012) nos ajuda a pensar sob essa perspectiva, transferindo a deficiência como limitação biomédica para a incapacidade da sociedade em atender às demandas das pessoas, que funcionam de um modo diferente. Longe de querer negar a existência das limitações, sejam físicas, psíquicas e/ou cognitivas (que todos nós temos!), essa perspectiva foca nos aspectos sociais, os quais não permitem que as pessoas possam se realizar e se constituir como sujeitos de si no mundo vivido.

Dessa forma, o papel do educador seria olhar para a criança com DFI com os mesmos olhos que fitam as outras, enxergando-as como crianças, que podem realizar, à sua maneira, as atividades pedagógicas propostas, tentando entendê-las em sua singularidade a partir da sua vivência, no nosso caso, musical e artística. Por isso, ancoramo-nos na perspectiva fenomenológica, pois ela nos pareceu conduzir a um caminho mais propício a esse olhar, um olhar aberto

para o fenômeno como ele se mostra, um olhar que assume seus preconceitos e tenta superá-los para perceber a criança em sua positividade e potencialidade.

### 3 POR QUE E PARA QUE A FENOMENOLOGIA

Definir fenomenologia não é uma tarefa fácil. De acordo com Spiegelberg (como citado em Mortari & Tarozzi, 2010), há muitas maneiras de se fazer fenomenologia assim como há muitos fenomenologistas. Um bom ponto de partida é indicado por esses autores: “A Fenomenologia é um caminho para educar nossa visão, definir nossa postura, ampliar a forma como nós enxergamos o mundo”<sup>8</sup> (p. 10). Nesse sentido, ela não é um estilo somente de pesquisa filosófica, mas uma ferramenta poderosa para a pesquisa em Ciências Humanas. Nossa escolha por essa abordagem se deu pela abertura que ela representa em termos de compreensão dos fenômenos.

A abordagem fenomenológica parece ser ideal para trabalharmos com as crianças com DFI, pois parte da vivência/experiência das crianças, e não de parâmetros preestabelecidos, valorizando, assim, mais as suas potencialidades do que suas limitações. Se escolhêssemos parâmetros mensuráveis para verificarmos o que as crianças conseguem ou não realizar musicalmente, talvez ficássemos presos somente às suas limitações e chegássemos à conclusão de que muito pouco elas podem fazer em relação ao padrão da dita “normalidade”. Ao contrário, se partirmos das suas potencialidades, evitando comparar, julgar ou medir, estaremos olhando a criança a partir da sua própria natureza e da sua forma de expressão singular.

A fenomenologia é uma abordagem filosófica, a qual começou a ser desenvolvida pelo filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938)<sup>9</sup>, que buscava uma ciência rigorosa, a qual pudesse compreender os fenômenos pela suspensão do juízo (*epoché*), o que implica um esforço para se despir dos preconceitos e teorias *a priori*, a fim de se concentrar no que o fenômeno está nos revelando. Ampliando o arcabouço fenomenológico, Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francês, resgata o caráter existencial da Fenomenologia e diz da impossibilidade de defini-la bem como da impossibilidade da completa isenção de preconceitos, já que, como pesquisadores, estamos imbricados no mundo em correlação com aqueles que observamos. Desse modo, definir Fenomenologia, para Merleau-Ponty (2018), é tão difícil quanto definir o mistério do mundo, justamente por que a Fenomenologia não se pretende acabada, uma vez que ela está ancorada no mundo vivido, percebido e experienciado, fazendo, então, parte, também, desse mistério como inacabamento. Nas palavras do filósofo: “O inacabamento da Fenomenologia e o seu andar incoativo não são um signo de fracasso, eles eram inevitáveis, porque a Fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão” (p. 20).

Nesse desvelamento do mundo, podemos afirmar que a abordagem fenomenológica está voltada à “compreensão” dos fenômenos humanos, e não à sua explicação. Isso significa dizer que ela não se ocupa da “análise” do fenômeno, recortando-o em partes, ou pelo menos é uma “análise” de outra ordem. De acordo com Merleau-Ponty (2018), não se deve isolar o fenômeno como um objeto em recorte de um campo de conhecimento específico como a

<sup>8</sup> “Phenomenology is a way to educate our vision, to define our posture, to broaden the way we look at the world” (Mortari & Tarozzi, 2010, p. 10).

<sup>9</sup> Todas as datas de nascimento e morte dos filósofos aqui mencionadas foram retiradas do Dicionário de Filosofia de Cambridge (Audi, 2006).

Sociologia ou a Psicologia, mas compreendê-lo em seus múltiplos contornos a partir do fio condutor do sujeito em sua trama existencial. Em outras palavras, a Fenomenologia busca compreender a realidade de uma forma holística, tentando capturar o seu sentido (expresso pelos sujeitos, que ali se encontram), incluindo um olhar atento à complexidade do fenômeno. Assume-se, desse modo, uma postura que não é nem “objetivista” – analisando e recortando a realidade empírica por meio de leis universais –, nem “subjetivista”. Marcada por um relativismo absoluto, a alternativa fenomenológica apresenta o conhecimento como tecido na e pela intersubjetividade.

Essa intersubjetividade é vivida pelo “corpo-próprio”, elemento fundamental presente no pensamento de Merleau-Ponty. A noção de corpo em Merleau-Ponty está ancorada na ideia de síntese corporal, naquela visão holística à qual nos remetemos anteriormente. Visão “orgânica”, que apresenta o corpo como campo sensorial “atado” à realidade: ser corpo “é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço, ele é no espaço” (Merleau-Ponty, 2018, p. 205) Para o autor, somos nosso corpo e agimos e nos percebemos como unidade, e não como partes separadas de uma engrenagem. Ainda nas palavras do autor: “É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes” (p. 210).

Por isso, os diagnósticos médico e psicológico, a partir da Fenomenologia, não se fecham em uma categorização, pois não se restringem aos aspectos biológicos e/ou psicológicos. Está claro que não devemos desconsiderar as características biológicas, que, também, influenciam na compreensão do sujeito. Contudo, olhar somente por um prisma é desconsiderar o que há de mais valioso: a complexidade do sujeito em seus múltiplos aspectos em determinada situação. Como cita Augras (1989):

Frente às ambiguidades da psicologia clínica, à inadequação dos modelos que pretendem abranger a totalidade do indivíduo e só chegam a elaborar imagens estereotipadas, o método fenomenológico propõe caminhos para a compreensão, visando respeitar a complexidade do real e encontrar o sentido dentro do próprio fenômeno. (p. 16)

Por isso, na descrição dos sujeitos observados, não iremos focar na explicação dos diagnósticos das crianças, mas em sua expressividade e resposta musical, que incluem a sua condição de deficiência, porém não se definem por ela.

### 3.1 A FENOMENOLOGIA COMO “MÉTODO”

Os eventos aqui apresentados fazem parte de um período exploratório da pesquisa de doutoramento da coordenadora do Programa de Extensão. A proposta de pesquisa para doutoramento foi aceita pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSJ, em 2021, e teve sua aprovação pelo Comitê de Ética dessa Universidade (nº 5.827.113). Desse modo, não iremos explicitar aqui o “método” fenomenológico propriamente dito, pois estamos tratando do período exploratório da pesquisa. Entretanto, podemos antecipar que o “método” fenomenológico compreende, principalmente, três momentos principais do processo de pesquisa: a descrição minuciosa dos eventos e as relações observadas no campo de pesquisa; a redução

*fenomenológica*, que pretende extrair os sentidos do fenômeno; e a compreensão, momento de síntese (sempre inacabado e aberto) e de conformação das particularidades do fenômeno.

Podemos explicitar, também, que a abordagem teórico-metodológica proposta neste estudo é de cunho qualitativo e, nesse sentido, pretendemos investigar os fenômenos humanos por meio da observação criteriosa da realidade, descrevendo os processos de aprendizagem das crianças com DFI, de forma a compreendê-los em sua intensidade e profundidade. Como discute Demo (2013), há fenômenos que primam pela sua complexidade e natureza dinâmica. Por isso, métodos qualitativos podem ser mais úteis por serem mais abertos e não limitarem a estrutura metodológica à mensuração da realidade. Longe de assumir a dicotomia Quantitativo-Qualitativo, priorizando um ou outro, estamos atentos para o entendimento de que, para cada fenômeno, contexto e objetivo de pesquisa, determinada metodologia poderá ser mais adequada.

As cenas aqui descritas foram colhidas e analisadas em 2021 pela coordenadora do Programa e também proponente da pesquisa de doutoramento. Foram feitos os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido exigidos pelo Comitê de Ética e resguardadas as identidades das crianças, que serão reconhecidas pelos nomes fictícios Lina e Sarah.

### 3.2 A CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DE INFÂNCIA

Em *Merleau-Ponty e a Educação*, a pesquisadora Marina Marcondes Machado (2010) discute o pensamento de Merleau-Ponty relativo à concepção de infância. Segundo a autora, Merleau-Ponty foi o único filósofo da abordagem fenomenológica a discutir a psicologia e a pedagogia infantil. Machado (2010) ressalta que falar de infância a partir da Fenomenologia não é tecer uma “Psicologia Fenomenológica da infância”, pois isso estaria contrariando o princípio fundamental da Fenomenologia, que é partir da experiência, e não de pressupostos teóricos previamente estabelecidos. Para a autora, a Fenomenologia é “um método filosófico, uma maneira de pensar e não uma prerrogativa pragmática, o que é possível fazer é *sintonizar* no modo fenomenológico de pensar a infância e a criança – a grande diferença, portanto, residirá em nossa atitude frente a ela” (Machado, 2010, p. 14, ênfase adicionada).

Então, o que há de diferente nessa perspectiva não é uma teoria *a priori* de compreensão da criança, mas, principalmente, um convite ao pesquisador/professor para mudar o seu olhar frente à situação vivida pela criança, respeitando a sua natureza e o seu modo de ser/agir no mundo e sintonizando-se a ela, estando mais próximo da criança, fazendo da escuta e do olhar acurado as suas principais ferramentas de compreensão do sujeito em situação. Sintonizar-se nesse modo, para Merleau-Ponty (2006), é “positivar” a infância. O que significa isso? Significa compreender a consciência infantil como “outra maneira de ver” o mundo.

A consciência infantil não é uma consciência incompleta. Ela é de outra ordem. Merleau-Ponty (2006) cita a questão do desenho para exemplificar esse aspecto, apresentando três concepções de análise do desenho infantil: a do homem clássico (que vê somente sua incompletude); a que enxerga o desenho infantil pela óptica do adulto, compreendendo-o como um rascunho do desenho adulto; e a “atitude desejável: reconhecer no desenho um sentido positivo” (p. 166). Não há somente “insuficiências motoras ou perceptivas”, mas outra forma de ver, é o desenho como expressão e não como “representação” somente da realidade.

Dessa forma, é essencial que o educador/pesquisador esteja consciente de que seu olhar está certamente impregnado de suas concepções da vida adulta. Como aponta Merleau-Ponty (2006), a dificuldade que encontramos para observar o comportamento infantil está justamente em nos desvencilharmos desses preconceitos. Nas palavras do autor: “Quando observamos uma criança, é difícil subtrair de seu comportamento o que está ligado à nossa presença de adulto” (p. 463). E essa desigualdade do olhar do adulto “sobre” a criança pode se limitar a um olhar equivocado, que retrata a concepção somente de quem observa, e não a verdadeira experiência do sujeito/criança, que ali se encontra. Por isso, é importante que o pesquisador/professor se concentre no processo dinâmico do fenômeno, e não no resultado propriamente dito da aprendizagem.

Aqui, o filósofo critica os testes de desempenho, que, segundo ele, captam apenas um resultado momentâneo, e não a totalidade do processo de aprendizagem. A situação fenomênica nunca é pura objetividade, que possa ser medida por meio de números e escalas de desempenho. Ela é dinâmica, viva e intersubjetiva; experimentada pelos sujeitos no mundo. Conforme Machado (2010), a intersubjetividade “é a chave da compreensão fenomenológica da vida humana” (p. 28). É nessa relação entre o outro e eu, na compreensão de si e do outro, que se dá a vida humana desde o seu princípio, e continua na escola, na casa, na rua e nas formas de aprender e apreender o mundo.

#### 4 FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO MUSICAL

Para Merleau-Ponty (2018), a música faz-se presente por meio do corpo próprio. Por isso, instrumentista e instrumento estão organicamente relacionados: “O órgão torna-se a extensão do organista, assim como a bengala do cego” (p. 211).

Diferentemente dessa concepção, a educação musical, por muitos anos, principalmente durante o século XIX, se pautou pela excelência técnica e pela formação de virtuosos instrumentistas (Fonterrada, 2003), características pertencentes ao chamado modelo conservatorial (Jardim, 2002). Nesse modelo, a educação é caracterizada por uma cisão entre teoria e prática e por uma valorização da repetição mecânica de exercícios técnicos instrumentais bem como da aprendizagem da escrita musical. O estudo da música, nesse modelo, também está restrito àqueles que têm o “dom”<sup>10</sup>, uma aptidão inata, que teriam alguns “eleitos” para essa atividade artística.

Em contraposição a esse modelo, no início do século XX, vimos surgir, no campo da educação musical, novas ideias propagadas por educadores e músicos, que enfatizavam uma iniciação musical voltada à vivência musical de uma forma integral, tentando unir teoria e prática, corpo e mente, valorizando, assim, a participação da atividade corporal e da escuta ativa nesse processo. Como precursor dessa verdadeira “revolução”, temos o educador Émile-Jaques-Dalcroze (1865-1950)<sup>11</sup>, que partia do pressuposto de que toda criança é musical, o que falta, por vezes, são meios adequados para despertar essa musicalidade. Segundo o autor, “frequentemente, as aptidões musicais estão profundamente escondidas no indivíduo, e não encontram, por um motivo ou outro, meios para se manifestar. É assim que algumas fontes fluem por debaixo da terra e

<sup>10</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre a questão do “dom”, ver o capítulo 2 do livro *Música(s) e seu Ensino*, de Penna (2008).

<sup>11</sup> Data obtida em Fonterrada (2003).

saltam à superfície somente quando uma picareta teimosa lhe abre um caminho. Cabe à educação ir ao encontro da musicalidade da criança"<sup>12</sup> (Jaques-Dalcroze, 1912, p. 46).

Apesar de escrito há mais de cem anos, essa visão está em consonância com teorias atuais, que defendem que o ser humano é uma “espécie musical” (Mithen, 2009). Assim, todos nós guardaríamos alguma espécie de habilidade inata, que pode ser desenvolvida por meio da educação e da experiência.

É também Jaques-Dalcroze (1912) quem enfatiza o uso do corpo e do movimento para a aprendizagem musical. Apesar de muitos outros depois dele terem adotado essa perspectiva, como Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982)<sup>13</sup> e, mais recentemente, Murray Schafer (1933-2021)<sup>14</sup>, nenhum deles foi tão enfático na educação do movimento, da corporeidade e dos sentidos. Em outra citação, essa ideia do desenvolvimento da sensorialidade e da escuta mais ampla na educação musical das crianças está bem explícita: "Pois, o importante, não poderíamos deixar de repetir, é que a criança aprenda a sentir a música, a acolhê-la, a se unir a ela de corpo e alma... a escutar não *somente com os ouvidos, mas ainda com todo o seu ser*"<sup>15</sup> (Jaques-Dalcroze, 1912, p. 64).

Essa visão dialoga bem com o que estamos defendendo aqui, pois uma educação musical fenomenológica também irá partir da vivência da criança, da sua corporeidade e do seu envolvimento com o material musical de forma integral. Como diz Merleau-Ponty (2018), o corpo é “um espaço expressivo” (p. 202) e é por ele que atuamos no mundo. Como em Ponty, em Jaques-Dalcroze também pensamos em uma síntese corporal. A educação é desenvolvida com o ser, que está no mundo e se realiza nele pelo seu corpo, que atravessa a realidade por meio da experiência.

E a criança com DFI, como ela percebe a música? Como se expressa? Ela é mesmo limitada ou tem outra forma de vivenciar o mundo, de se colocar diante dele e de falar de si por meio do seu corpo e dos sentidos? No próximo tópico, iremos descrever as experiências musicais que se passaram na Apae no período de realização do Programa de Extensão, na tentativa de sinalizar uma compreensão da musicalidade da criança com DFI que extrapole um elencar de habilidades adquiridas. Apesar de focarmos na descrição individual de três crianças, as aulas eram feitas com turmas de oito a dez alunos. Como fizemos gravações para o Programa, pudemos rever as cenas e extrair destas o comportamento musical das crianças aqui mencionadas.

## 5 CENAS MUSICAIS

O som corta o silêncio (morte) com sua vida vibrante. Não importa o quão suave ou forte ele está dizendo: “Estou vivo”. O som, introduzindo-se na escuridão e esquecimento do silêncio, ilumina-o. (Schafer, 1992, p. 73)

<sup>12</sup> No original: “*Souvent les aptitudes à la musique sont profondément cachées en l’individu, et ne trouvent, pour une cause ou pour une autre, pas les moyens de se manifester. C’est ainsi que certaines sources coulent sous terre, et n’en jaillissent à la surface que lorsqu’une pioche opiniâtre leur aura créé un chemin. C’est à l’éducation à aller à la rencontre de la musicalité de l’enfant*” (Jaques-Dalcroze, 1912, p. 46).

<sup>13</sup> Datas obtidas em Mateiro e Ilari (2011).

<sup>14</sup> <https://concerto.com.br/noticias/musica-classica/morre-aos-88-anos-o-compositor-e-escritor-canadense-murray-schafer/>

<sup>15</sup> “*Car l’important, l’on ne saurait assez le répéter, c’est que l’enfant apprendre à ressentir la musique, à l’accueillir, à s’unir corps et âme a ele...à l’écouter non seulement avec les oreilles mais encore avec son être tout entier*” (Jaques-Dalcroze, 1912, p. 64).

- **Cena 1 – som e silêncio**

Um berço no canto da sala. Um menino no berço e crianças brincando e fazendo suas tarefas diárias. Ele me chamou atenção. Parecia ter pouco mais de seis anos... já era grande para estar naquele berço. O corpo esguio, magro e vacilante pouco se movia, e não falava. Os movimentos mais rígidos davam a impressão de que tinha Paralisia Cerebral, condição que afeta principalmente o aspecto motor do corpo e o desenvolvimento da linguagem. Mas, de repente, ele sorriu! Nossa música rompeu o seu silêncio e fluiu através do espaço; do seu espaço, do seu corpo, da sua expressão. Ele acompanhou a melodia com o olhar, com o sorriso, com sua forma silenciosa e discreta de viver.

Nesta primeira cena, um dos primeiros momentos da pesquisadora na Apae, a observação desse menino nos fez pensar que a resposta musical é feita de sons e gestos, mas também de silêncios expressivos de escuta. Escolhemos essa primeira cena por ser emblemática neste trabalho, que diz de outras formas de existir, de se expressar e de viver. Enxergar para além das obviedades, dos ditos e não ditos a criança com Paralisia Cerebral, que não consegue se expressar pela linguagem verbal, mas que sinaliza, com seu corpo, o entendimento sutil da música, que permeia sua imaginação. Como cita Merleau-Ponty (2018):

Vê-se muito em o que há de comum ao gesto e ao seu sentido, por exemplo à expressão das emoções e às próprias emoções: o sorriso, o rosto distendido e a alegria dos gestos contêm realmente o ritmo de ação, o modo de ser no mundo que são o próprio júbilo. (p. 254)

- **Cena 2 – brincando com o tempo (coletada pela coordenadora do programa de extensão em gravação para documentação do programa)**

A expressão se dá no movimento – poderíamos talvez até dizer: ela é o movimento. Compreender o movimento é ter acesso às nossas relações espaciais, é compreender nossa vida como espacialidade expressiva. (Heller, 2006, p. 31)

Esta cena deu-se em uma aula do Programa quando já havíamos estruturado o planejamento para trabalharmos os parâmetros musicais da Matriz Curricular de França (2006). Sua descrição irá focar na resposta de uma menina, que aqui daremos o nome fictício de Lina<sup>16</sup>. Retomando os diários de campo das aulas, percebemos, antes de escrever este relato, como as descrições estavam contaminadas pelo olhar do “professor que busca resultados”. As observações do que Lina não conseguia fazer e do incômodo com sua inquietude denotavam a inquietude da pesquisadora em tentar encaixá-la no modelo da criança normal. Quando retornamos aos vídeos das aulas e o olhamos atentamente, libertando-nos do olhar inquisidor, que procura por padrões, percebemos uma menina que estava atenta, mas a seu modo. Ela olhava, prestava atenção, mas saía da roda, falava durante o exercício. Eis uma releitura e uma reescrita do diário dessa aula, no esforço de apreensão dos sentidos, que Lina dava, a seu modo, com seu corpo e sua expressividade, às atividades musicais:

A sala estava cheia nesse dia. Quase todas as crianças da turma estavam presentes. Éramos dez: cinco crianças, a professora regente e a monitora, dois estagiários da Psicologia e eu. A sala

<sup>16</sup> Lina tem o diagnóstico da síndrome de Lennox-Gaustaut, tipo bem raro de epilepsia da infância (Miranda, 2018) e, segundo o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), consultado nos arquivos da Apae, “apresenta crises convulsivas, problemas neuropsicomotores, dislalia e incoordenação motora”.

pequena não permitia muita liberdade para fazermos as atividades. As crianças estavam muito empolgadas pelo fato de termos distribuído instrumentos de percussão para elas brincarem. Experimentavam a todo momento os chocalhos, tambores e guizos que tinham na sacola. Para “organizarmos” este aparente caos, fizemos a brincadeira do som e silêncio para que as crianças percebessem a hora de tocar e a hora de parar. Feito isso, levantamo-nos para fazer a brincadeira do tambor, que consistia em andar conforme a pulsação (rápida ou lenta) e parar quando não houvesse batida. Lina, uma menina lépida, muito animada, rabo de cavalo que balançava com o seu saltitar, gritou de alegria e correu para mim: “Quero minha mãe!”. Não dei muita importância e disse a ela que agora era hora da aula de música, e continuei com a atividade. As crianças começaram a seguir a batida do tambor que eu fazia e Lina, parada no meio da sala, com os dedos na boca, observava o que todos nós estávamos fazendo. De alguma forma, ela estava presente na atividade sorrindo e acompanhando o andar dos colegas. De repente, ela correu e chamou de novo pela mãe. Ela estava disposta a encontrar a mãe, e não a fazer a atividade! Como continuamos a atividade animadamente, ela resolveu dar a mão à estagiária e fazer finalmente a atividade. Começou a sorrir e saltitar seguindo as instruções. O engajamento foi tanto, que pedi: “Deixa eu agora?” (conduzir a atividade). Vacilei num certo momento em atender ao seu pedido, “Agora não...”, mas logo depois arrisquei: “Lina vai ser a regente agora!”. Qual não foi minha surpresa ao vê-la conduzir a atividade com grande atenção: seus olhos nos seguiam para ver se estávamos respondendo corporalmente aos seus comandos no tambor... ela sorria e expressava aquele contentamento de quem tem o domínio da atividade. Mais lento, mais rápido, agora pausa...

### Pausa para pensar.

O tempo que, na música, “parece” sempre regular, e o tempo da criança com DFI, que parece ser totalmente diverso do tempo cartesiano: não há tantas regularidades, medidas e previsões. É um tempo de presença; presença do corpo-próprio, que se desdobra em movimentos singulares, da sua natureza. Enquanto a criança está ali e percebe a música, flui com a atividade e se engaja na criação do seu próprio tempo, tentando se adequar à normativa do tempo medido, do tempo da escola, do outro, do professor. Quando lhe é permitida autonomia, ela encontra o seu tempo e estabelece o que pode e o que deseja, e cria o seu tempo, a sua rítmica e o seu silêncio. A temporalidade da criança é de outra ordem. Por isso, como bem situa Machado (2010), é necessária uma atitude acolhedora do adulto, para deixar a criança ser e se expressar, no seu tempo e na sua compreensão de mundo. Como cita Merleau-Ponty (2006, p.481):

É preciso captar a totalidade do devir da criança, reconstituir o desenvolvimento dinâmico, e não arrolar certo de número de desempenhos em que a criança tem ou não sucesso em dado momento.

A nossa postura, muito preocupada em intervir e conduzir o processo (no início da aula), estava atropelando a manifestação genuína da expressão infantil. Ao passo que, quando deixamos a própria criança conduzir a atividade, como observamos nessa atividade, a criança mostra o que ela sabe e como faz de modo que poderemos, posteriormente, propor outras atividades a partir do que nos foi apresentado. Nessa cena, ao permitirmos à Lina que comandasse a atividade, a sua autonomia lhe conferiu engajamento e disponibilidade, realizando expressivamente todas as proposições dadas e superando nossas expectativas. É um erro pensar que, se ficarmos insistindo com a criança com DFI e repetindo a mesma atividade, trará uma aprendizagem mais significativa. Nossa prática tem mostrado o inverso: quanto mais autonomia damos às crianças com DFI, mais elas aprendem.

- **Cena 3 – eu crio minha própria música (coletada pela coordenadora do programa de extensão em gravação informal para documentação do programa)**

A pessoa ouvinte usa os três sentidos para escutar, ou seja, a visão, o toque e a audição, já o surdo utiliza apenas dois sentidos: o toque através da sensação e a visão. O verbo “escutar” em sua raiz semântica engloba três ações: o ouvir, o sentir e o ver. (Schambeck, 2009, p. 59)

Esta cena apresentou uma atividade de improvisação ao metalofone<sup>17</sup>. A menina, que aqui chamaremos Sarah, tem diversidade funcional auditiva, mas não tem surdez profunda. Sarah é uma menina muito atenta às aulas e muito afetuosa. Na Apae, não há um direcionamento específico para as pessoas com diversidade auditiva (alfabetização em Língua Brasileira de Sinais – Libras, por exemplo). Sarah tenta, a seu modo, acompanhar as atividades pedagógicas.

A atividade previa que todos os alunos se sentassem ao metalofone e o explorassem, improvisando fragmentos musicais. Sarah é uma menina franzina, pele clara, cabelos escuros, cacheados e desalinhados e olhos pretos muito vivos. Parece ouvir e sentir com os olhos... ela vê atentamente e observa todos os movimentos à sua frente. De vez em quando, olha para trás... e se dispersa da aula. Neste dia, estava trajando uma blusa azul com o emblema da Apae e uma calça listrada de preto. Na Apae, não há um uniforme, mas as crianças usam, às vezes, a blusa da Apae, que tem um símbolo de uma margarida, que é amparada por duas mãos, simbolizando a fragilidade da criança amparada pelo movimento apaeano. Sarah se sentou e começou com a mão esquerda a tocar padrões regulares experimentando lâminas diferentes do metalofone. À medida que explorava, sorria, e, de repente, mudou o padrão e fez um glissando<sup>18</sup> com as duas mãos, para então reiniciar com um padrão mais lento. Neste momento, ela se distraiu um pouco com a movimentação das crianças e pedimos gentilmente que voltasse sua atenção à atividade. Então, colocou o ouvido bem próximo das lâminas e sorriu mais uma vez. No entanto, com a algazarra visual de seus colegas, que levantavam, falavam e sorriam, se desconcentrou mais um pouco. Por fim, voltou ao metalofone e repetiu o que fez no início: notas isoladas, glissandos e uma conclusão com uma batida mais assertiva, dando ideia do fim da música.

Mais uma vez, a autonomia direcionando uma *performance* com uma atividade de improvisação por uma criança com diversidade auditiva. A música é só para “ouvintes”? A experiência de Sarah mostrou que não. Ela criou sua própria música sentindo as vibrações ao metalofone, visualizando as lâminas do instrumento e, à sua maneira, explorando o instrumento, resultando em uma improvisação com variação rítmica, empregando padrões diferentes de utilização do instrumento e, principalmente, se envolvendo na atividade com interesse e disponibilidade. Como bem menciona Jaques-Dalcroze (1912), ser sensível à música é saber apreciar as nuances musicais não somente com o ouvido, mas com os sentidos musculares, com todo o corpo.

O fato de nos dispersarmos e termos que mediar não revela uma falta de atenção, que prejudicou a atividade como um todo. A intervenção do professor não é para direcionar totalmente a atividade, mas para dialogar com a criança e tentar lhe mostrar o foco da atividade. No entanto, é preciso que se tenha a liberdade de agir de acordo com a sua natureza. No caso de Sarah, como não é ouvinte, o visual lhe chamava mais atenção e, por isso, talvez se “dispersasse” mais. Contudo, isso não a impediu que realizasse a atividade e propusesse padrões musicais variados bem como sentisse a música e se divertisse ao criá-la. A música, segundo Schafer (1992),

<sup>17</sup> O metalofone é um instrumento de lâminas de metal tocado com duas baquetas de madeira.

<sup>18</sup> Glissando é o ato de percorrer uma sequência de notas conjuntas rapidamente como se “deslizasse” sobre elas.

pode ser pensada como algo que libera nossas energias criativas e não somente como aquisição de conhecimento técnico. Para isso, a educação musical deve estar voltada a perscrutar a experiência da criança em sua espontaneidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio pretendeu mostrar um pouco de como uma mudança no olhar do educador pode vislumbrar uma aprendizagem musical mais rica da criança com DFI. Somos regidos por muitos condicionamentos, preconceitos ou mesmo teorias preexistentes, mas o que mais importa para o contexto pedagógico são nossas experiências e relações no mundo aqui e agora em cada momento do aprender-ensinar. Os condicionamentos e as ideias preconcebidas nos ditam comportamentos, especificam juízos e traem nossa intuição, obscurecendo possibilidades, que podem estar dadas à nossa frente se soubermos desvelar determinado fenômeno.

A criança diversa intelectualmente, que aprende mais devagar e que se expressa pelo corpo e pela emoção, nos ensina que cada um de nós tem uma singularidade própria, que pode e deve ser desenvolvida por meio da relação professor-aluno-colegas, por essas relações intersubjetivas que criamos e pelas quais nos desenvolvemos. O aparente caos de uma sala de música com crianças com DFI correndo, cantando e tocando às vezes em um momento “incorreto” não deve ser visto como uma aula que “não deu certo”, mas como uma “hora de mil descobertas”, como diz Schafer (1992); descoberta de si, descoberta do outro, da música, descoberta da realidade, que nos envolve nesse tecido compartilhado, emaranhado de alegrias, trocas, brincadeiras e sons.

## REFERÊNCIAS

- Audi, R. (2006). *Dicionário de Filosofia de Cambridge*. Paulus.
- Augras, M. (1989). *O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico*. Vozes.
- Batista, C. A. M. (2019). *Debilidade na inclusão: uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas*. Artesã.
- Carvalho-Freitas, M. N., & Marques, A. L. (2007). A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *Organizações & Sociedade*, 14, 59-78.
- Demo, P. (2013). *Metodologia do Conhecimento Científico*. Atlas.
- Diniz, D. (2012). *O que é deficiência*. Brasiliense.
- Federação Nacional das Apaes. (2022). *Quem somos*. <https://apaebrazil.org.br/conteudo/quem-somos>
- Fonterrada, M. T. O. (2003). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. UNESP.
- França, C. C. (2006). Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, 14(15), 67-79.
- Heller, A. A. (2006). *Fenomenologia da Expressão Musical*. Letras Contemporâneas.
- Jaques-Dalcroze, E. (1912). La musique et L'enfant. In E. Jaques-Dalcroze (Ed.), *Le Rythme, La Musique et L'Éducation* (1ª ed., pp. 46-56). Foetisch Frères S.A. Editeurs.

- Jardim, A. (2002). Escolas Oficiais de Música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*, 2(2), 105-112.
- Machado, M. M. (2010). *Merleau-Ponty e a Educação*. Autêntica.
- Mateiro, T., & Ilari, B. (2011). *Pedagogias em educação Musical*. Ibpx.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Psicologia e Pedagogia da criança*. Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2018). *Fenomenologia da Percepção*. Martins Fontes.
- Miranda, M. (2018). Síndrome de Lennox-Gastaut. *Blog iNeuro/Neurologia Inteligente*. <http://www.ineuro.com.br/para-os-pacientes/sindrome-de-lennox-gastaut/>
- Misés, R. (1977). *A criança deficiente mental: uma abordagem dinâmica*. Zahar Editores.
- Mithen, S. (2009). The music instinct: the evolutionary basis of musicality. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04590.x>
- Montoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Mortari, L., & Tarozzi, M. (2010). Phenomenology as Philosophy of Research: an introductory essay. In M. Tarozzi, & L. Mortari (Eds.), *Phenomenology and human science research today* (1ª ed., pp. 9-54). Zeta books.
- Penna, M. (2008). *Música (s) e seu ensino*. Sulina.
- Pereira, R. (2009). Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 16, 715-728. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702009000300009>
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2012). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, 18(35), 193-208. <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>
- Schafer, M. (1992). *O ouvido pensante*. UNESP.
- Schambeck, R. F. (2009). Aluno surdo na sala de aula de música: o olhar de professores que atuam em contexto inclusivo. In G. M. L. Mendes, & M. C. D. R. F. Silva (Orgs.), *Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa* (1ª ed., pp. 47-67). UDESC.
- Viegas, M. A. R., Rafael, J. C., & Silva, M. A. (2019). *Música na Apae: corporeidade, afeto e sensibilização por meio da música* [Apresentação de artigo]. 5º Nas Nuvens... Congresso de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. <https://musica.ufmg.br/nasnuvens/wp-content/uploads/sites/5/2019/11/Trabalho-30.pdf>
- Zver, L. (1997). *Pequena história (ilustrada) da Apae de São João del-Rei no 30º ano de sua existência e atuação*. FUNREI.

---

Recebido em: 15/03/2023

Reformulado em: 17/07/2023

Aprovado em: 18/07/2023

