

# A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE VIGIA DE NAZARÉ, PARÁ

MUSIC AS A TOOL FOR SOCIAL INCLUSION: AN EXPERIENCE WITH MUSIC EDUCATION IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF VIGIA DE NAZARÉ, PARÁ

Diogo Linhares  
PROF-ARTES - UFPA

## Resumo

Este artigo trata do processo de ensino de música por meio da flauta doce, em uma escola municipal da Vigia, estado do Pará (Brasil), atendendo a uma turma de 30 alunos do 2º nível escolar como também crianças da comunidade, durante dois semestres de 2019. No grupo de alunos, constava uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que esteve incluída nas atividades. O objetivo principal desse processo de ensino e aprendizagem musical foi oportunizar aos alunos uma experiência de iniciação musical com a flauta doce antes da linguagem musical tradicional. Como referenciais teóricos, o trabalho está fundamentado em Swanwick (2003), Souza (2004), Santos e Louro (2016), e tem como guia o conceito de abordagem PONTES, proposta por Oliveira (2015). A metodologia do trabalho é de caráter qualitativo e os procedimentos incluem dados bibliográficos. Os resultados oriundos do processo de ensino e aprendizagem, culminaram com registros de apresentações e tiveram um alcance significativo na performance musical dos envolvidos.

## Palavras-chave:

Iniciação musical; flauta doce; música na escola; inclusão social.

## Abstract

*This article deals with the process of teaching music through the recorder, in a municipal school in Vigia, state of Pará (Brazil), serving a class of 30 students from the 2nd school level including also children from the community, during two semesters of 2019. In the group of students, there was a child with Autistic Spectrum Disorder (ASD) who was included in the activities. The main objective of this musical teaching and learning process was to provide students with a musical initiation experience with the recorder before introducing the traditional musical language. As theoretical references, the work is based on Swanwick (2003), Souza (2004), Santos and Louro (2016), and is guided by the Pontes Oliveira approach (2015). The work methodology is qualitative, and the procedures include bibliographic data. The results from the teaching and learning process culminated in records of presentations and had a significant impact on the musical performance of those involved.*

## Keywords:

*Musical initiation; recorder; music at school; social inclusion.*

## INTRODUÇÃO

O projeto social desenvolvido em uma comunidade tem como objetivo promover a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e, a partir das práticas e ensinamentos implementados, possibilitar avanços significativos na formação educacional dos participantes. Considerando que grande parte dessas iniciativas está vinculada ao ensino de artes, o ensino de música se apresenta como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e social.

O educador musical desempenha um papel importante na formação humana e social, pois sua atuação contribui para flexibilizar o contexto local, valorizando o patrimônio cultural e fortalecendo as relações de convivência do indivíduo em seu meio. Para isso, o educador deve estar preparado para enfrentar as adversidades que podem surgir no desenvolvimento de projetos sociais, como a falta de estrutura física e a insuficiência de materiais didáticos necessários ao processo de ensino. Diante desses desafios, torna-se essencial que o profissional busque estratégias para adaptar e reorganizar suas práticas pedagógicas, articulando recursos e metodologias que favoreçam o aprendizado. No que se refere à inclusão, Kater destaca que:

Esses jovens, justamente eles, são, no entanto, os que mais necessitam de inclusão cultural e intelectual, conduzida por presenças íntegras, no âmbito de um atendimento competente. Atendimento alimentado por iniciativas estimulantes de formação, que busquem auxiliá-los na preparação para a vida, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional (Kater, 2004, p. 49).

O relato de experiência que apresenta o processo de ensino de música em um projeto social busca contribuir com a prática dos educadores musicais, evidenciando que uma ação social é capaz de transformar vidas – tanto dos alunos participantes quanto da comunidade em geral – além de favorecer o resgate e a valorização da cultura local.

A proposta busca enfrentar a “exclusão” cultural presente na cidade, proporcionando a alunos e familiares um contato direto com o ensino de música e com apresentações musicais realizadas na comunidade, favorecendo a valorização da cultura local. Ademais, o projeto social foi desenvolvido em uma área de vulnerabilidade social, onde ocorrências negativas são frequentemente naturalizadas no cotidiano de cidadãos que ainda se encontram em locais com processo de desenvolvimento urbano e transformação, entendidos aqui como a construção progressiva de valores, identidades, autonomia, senso crítico e perspectivas de futuro. Nesse contexto, a educação musical atua como um agente mediador, capaz de ampliar horizontes culturais, fortalecer vínculos sociais e contribuir para a ressignificação das experiências vividas, promovendo mudanças individuais e coletivas. Sobre essa realidade, Santos afirma que:

Entretanto, não podemos deixar de destacar que, de fato, muitos desses projetos apresentam propostas consistentes, calcadas numa concepção sócio-transformadora, sendo capaz de compreender e valorizar as diferentes realidades socioculturais dentro desse múltiplo contexto educativo, funcionando na sua prática, significativamente bem (Kater 2004, p. 3 *apud* Santos, 2006, [s.p.]).

Meu interesse pela música surgiu muito cedo, pois as vivências musicais estavam profundamente associadas ao ambiente cultural da minha cidade, Vigia de Nazaré. Desde a infância, convivi com duas bandas locais, o que fez com que o gosto pela música se desenvolvesse de maneira natural. Minha iniciação musical ocorreu em 2007, quando ingressei na Escola de Música 31 de Agosto – considerada uma das bandas mais antigas do estado do Pará –, onde tive o privilégio de aprender diferentes instrumentos de banda.

Cinco anos depois, iniciei o estudo de clarinete sob orientação do professor e sargento militar Delson Brito, que, além de administrar a sede da escola, atuava como regente. Posteriormente,

ampliei minha formação musical, aprendendo a tocar outros instrumentos, entre eles o saxofone alto, período em que passei a integrar grupos carnavalescos e a participar de diversas festividades.

Nas apresentações com a banda, participei de diversos eventos religiosos, concertos e cerimônias. Entre os mais relevantes, destaco o evento promovido pela TV Cultura, realizado no palco da praça principal de Vigia de Nazaré, com transmissão ao vivo, além do concerto no Teatro Gasômetro, em Belém, e da apresentação no Espaço Cultural São José Liberto.

Em 2016, prestei vestibular para o curso de Música e fui aprovado na Universidade do Estado do Pará - Campus Vigia de Nazaré, no curso de Licenciatura Plena em Música. Durante minha trajetória acadêmica, em 2019, fui convidado a atuar como monitor no projeto municipal Jovem Educador, desenvolvendo contribuições interdisciplinares entre Arte e Letramento, bem como entre Arte e Matemática, nas escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental Madre Nazarena Silva e Divina Providência. A partir dessas experiências profissionais, ministrei diversas oficinas musicais para alunos dessas instituições, o que culminou na criação do projeto social Música para a Vida.

O projeto atendeu aproximadamente 30 alunos, com idades entre 7 e 9 anos, que não possuíam conhecimento musical prévio, na Escola Municipal Divina Providência, de ensino infantil e fundamental, localizada no município de Vigia de Nazaré. Durante o desenvolvimento das atividades, foram encontrados alguns instrumentos musicais guardados na escola, como flautas doces, um teclado e um pandeiro. Com a autorização da diretora, tornou-se possível utilizar esses recursos para a realização das aulas de música na instituição.

Com esse movimento, a escola passou a contar efetivamente com o ensino de música, atendendo ao que determina a Lei nº 11.769/2008, que estabelece sua obrigatoriedade na educação básica. As aulas ocorreram exclusivamente no turno da manhã,

duas vezes por semana, durante o segundo semestre de 2019. Ao final do processo formativo, foram realizadas apresentações públicas das performances musicais dos participantes, possibilitando a divulgação dos resultados alcançados ao longo do projeto social.

A finalidade deste artigo é relatar a experiência vivenciada no segundo semestre de 2019, promovendo uma reflexão sobre o ensino de música em um projeto social situado em uma área de vulnerabilidade, ampliando o acesso à música para crianças afastadas dos centros urbanos, onde as vivências culturais musicais tendem a ser mais desenvolvidas.

A partir dessa experiência, surgiram os seguintes questionamentos: o projeto Música para a Vida promove mudanças significativas na formação dos participantes? Além disso, em que medida o projeto pode contribuir de forma relevante para o desenvolvimento da comunidade local?

## **EDUCAÇÃO MUSICAL E SUA INTEGRAÇÃO NA SOCIEDADE**

Segundo Santos (2016), a Educação Musical contemporânea tem se orientado por abordagens que reconhecem a diversidade de modos de ensinar, buscando a melhoria da qualidade educacional e promovendo maior envolvimento dos alunos nas práticas musicais. Nessa perspectiva, os educadores musicais desenvolvem diferentes formas e estilos de aula, exploram variados contextos e espaços, além de adotar metodologias diversificadas com o objetivo de aprimorar o ensino e enfrentar os desafios impostos pela sociedade atual. Loureiro corrobora essa compreensão ao afirmar que:

Dessa forma, estão envolvidos nessas relações, elementos históricos, estéticos, psicológicos, sociais, étnicos, teóricos, filosóficos, que estão, necessariamente, implicados dentro do processo de aquisição do conhecimento, ou seja, quando da ocorrência do processo de aquisição, apropriação e transmissão de música. Conscientes da complexidade de seu

objeto, faz-se necessário reconhecer a sua pluralidade, a diversidade de abordagens, abrindo possibilidades de interação, e não de conflitos, com os mais diversos fazeres musicais, construídos em diferentes contextos culturais (Loureiro, 2001, p. 165).

Para o ensino musical em seu contexto sociocultural, o professor deve analisar atentamente o público a ser atendido e identificar qual prática educativa ou método musical se mostra mais adequado às suas necessidades. Embora a cultura local funcione como uma referência essencial, é importante reconhecer que existem particularidades individuais dentro da comunidade, o que exige do educador a seleção de uma metodologia apropriada ao perfil dos alunos. Nesse sentido, Santos destaca que:

Nessa mesma perspectiva, têm se acentuado as preocupações com as práticas educativo-musicais desenvolvidas nos contextos não-formais de ensino e aprendizagem, sobretudo no âmbito dos projetos sociais em música, tendo em vista sua crescente proliferação e propostas, voltadas para um ensino contextualizado com o universo sociocultural dos alunos e dos múltiplos espaços em que acontecem (Santos, 2007, p. 1).

De acordo com Souza (2004), compreender a integração social e o significado da música requer analisar as diferentes formas de práticas musicais, investigando por que determinados grupos se envolvem com certas atividades musicais enquanto outros perdem o interesse, bem como entender como cada grupo responde à música dentro de seu contexto específico. Segundo Green (1997, p. 33 *apud* Souza, 2004), o aspecto mais vital na sociologia da música é o compromisso em considerar simultaneamente dois elementos fundamentais: a organização social da prática musical e a construção social do significado musical. Ignorar qualquer um desses aspectos comprometeria a compreensão plena dos fenômenos essenciais que envolvem o estudo da música na sociedade.

Mattos e Nuernberg afirmam que a escola e seus docentes devem refletir sobre o ambiente em que estão inseridos e contextualizar o ensino de forma concreta, contribuindo para a promoção de valores éticos e sociais e, dessa maneira, fortalecendo a interação entre escola e sociedade.

Se a interação social entre as crianças é indispensável para promover o desenvolvimento, cabe à escola viabilizar as possibilidades de experiências socializadoras, permitindo às crianças desenvolverem processos psicológicos superiores (Mattos; Nuernberg, 2011, p. 130).

Outros autores concordam que “o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados” (Penna, p. 8, 2005 *apud* Canen e Oliveira 2002, p. 175).<sup>1</sup>

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) orientam os educadores a reconhecer o conhecimento prévio e a singularidade de cada sujeito, prevendo que, ao longo dos diferentes ciclos de desenvolvimento, os estudantes sejam mobilizados social e culturalmente. Assim, o cidadão constrói sua aprendizagem ao interagir com os conteúdos e participar ativamente do processo de produção cultural, científica e artística, compartilhando saberes nos aspectos cognitivo, sócio afetivo e emocional. Esse processo ocorre a partir de seu ponto de vista ético, político e estético, em consonância com a convivência familiar e social.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao tratar da interação social, destaca que a criança, ao interagir com pares, adultos e educadores, constrói seu modo de agir, sentir e pensar, percebendo novas possibilidades de formas de vida e fortalecendo sua capacidade de interação social. Esse processo permite a exploração de diferentes pontos de vista e a construção de críticas e reflexões sobre os sujeitos e sobre a vida, à medida que a criança vivencia experiências sociais no âmbito familiar, escolar e comunitário.

O indivíduo desenvolve a capacidade de observar questões, aprimorar percepções sobre si mesmo e os outros, construindo sua autonomia, senso de autocuidado, reciprocidade e independência em relação ao meio. A BNCC também estabelece que a educação e a interação social devem respeitar a singularidade de cada sujeito, oferecendo oportunidades para que as crianças interajam com diferentes grupos sociais e culturais, vivenciando modos de vida, atitudes, técnicas e rituais diversos. Esse contato promove o cuidado pessoal e coletivo, amplia a compreensão de costumes e narrativas, e contribui para que a criança perceba a si mesma e aos outros, cultivando respeito, valorização e reconhecimento das diferenças que a constituem como ser humano. Ainda prevê que a competência do estudante inclui analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se de maneira ética e crítica em relação a conteúdos discriminatórios que violem direitos humanos e questões ambientais (Brasil, 2018, p. 87).

## CULTURA MUSICAL VIGIENSE

Vigia de Nazaré é um município brasileiro localizado no nordeste do estado do Pará, pertencente à região fisiográfica do Salgado. Sua fundação foi oficializada em 6 de janeiro de 1616, seis dias antes da criação de Belém do Pará, capital do estado, em 12 de janeiro do mesmo ano. A cidade foi estabelecida durante a expedição comandada por Francisco Caldeira Castelo Branco, no contexto do processo de conquista e expansão territorial do Grão-Pará.

Partindo de São Luís a 25 de dezembro de 1615, correndo sempre a costa rumo ao noroeste, com mais ou menos declinação até vencer os baixos de Ipioca, andando só durante o dia e com todas as precauções como muito recomendado fora, chegou Francisco Caldeira, após alguns dias de viagem, defronte da Barreta que forma a entrada da atual cidade da Vigia (Amaral, 2004. p. 69).

Em 1854, o município paraense recebe jurisdição de cidade pelo Decreto de Lei Estadual n. 2460, de 29 de dezembro de 1961 (Pará, 2022). De acordo com o IBGE, a população do último censo foi de cerca de 50.832, estimativa de 54.172 (Brasil, 2023).

Segundo Palheta (2017), historicamente, a música em Vigia tem como marco inicial as missões religiosas instaladas durante o processo de colonização da região Amazônica. À época, a localidade era habitada pela tribo indígena Tupinambá. Embora não existam documentos que comprovem de forma detalhada as práticas musicais desses povos, sabe-se que as populações indígenas brasileiras já possuíam manifestações musicais próprias, integradas ao seu modo de vida e à sua organização sociocultural.

Seguindo o mesmo discurso de Palheta, Vicente Salles afirma que “o índio brasileiro tem, sem dúvida, ancestralidade existente. Na Amazônia, encontramos tribos que, por suas técnicas, observáveis nos legados arqueológicos, permitem-nos elaborar ideias mais seguras sobre a proto-história” (Salles, 1980, p. 41). Palheta complementa que na região habitada pelos índios na localidade atualmente chamada Vigia de Nazaré, os povos eram conhecidos como Tupinambás, vivendo na aldeia Uruitá (Palheta, 2017).

Segundo Holler, “a atração dos índios pela música é mencionada nos textos dos jesuítas até o século XVIII” (Holler, 2010 *apud* Palheta, 2017, p. 52).<sup>2</sup> Vicente Salles reforça que a musicalização dos indígenas estava subordinada aos ensinamentos dos jesuítas, destacando que “o padre João Daniel notou a facilidade com que os índios do Pará aprendiam todos os ofícios e como sabiam imitar perfeitamente o mais acabado produto de qualquer arte liberal ou mecânica”.

Embora escassa a documentação, sabe-se todavia que os primeiros colonos, militares e religiosos, introduziram a dança e a música européia, bem como instituíram aulas de cantar e tanger instrumentos musicais. Aos missionários devemos a maior cota desse esforço, pois dava bons resultados a prática evangelizadora com alguma base

musical. Assim, logo nos primeiros anos da colonização, a Amazônia recebeu o forte influxo do canto gregoriano, vulgarmente chamado cantochão, diluído, à saciedade, na memória musical do povo de tal forma que se tornou presente, até nossos dias, em farta cópia de textos da música popular e folclórica, sendo essencialmente modal, apresenta os diferentes modos do cantochão (Salles, 1980, p. 35).

A colonização Vigiense oriunda do ensinamento dos jesuítas de catequização dos índios foi atribuída ao longo de anos, e com tudo a cultura musical local foi sendo desenvolvida gradativamente.

A cultura musical vigiense é um legado marcante das ordens religiosas no século XVII e XVIII. Com a celebração da Adesão do Pará à Independência, foram feitas várias solenidades na Vigia, com músicas nas ruas da cidade; essa manifestação denominava-se Te Deum (festas populares), mas nesse período não há registro de existência de bandas de música (Bandas..., [s.a]).

Segundo Salles, a música instrumental em Vigia foi datada no ano de 1823 (Salles, 1985 *apud* Palheta, 2017).<sup>3</sup> Na ocasião, a Banda da 4<sup>a</sup> Companhia de Milícia estava aquartelada na cidade e se apresentava em comemoração à adesão de Vigia à independência do Brasil, em 31 de agosto. Entretanto, Salles não fornece informações sobre a presença contínua de bandas de música nesse período. Já em 1836, registros indicam que uma banda de música se apresentou na cidade, composta por um mestre, dez músicos e o acompanhamento de uma tropa sediada na então Vila de Vigia.

Não há notícia da existência de banda de música. Esta só aparece no mapa em 14 de março de 1836, assinado pelo major Francisco Sérgio de Oliveira, comandante militar da Vigia e Distritos na época da Cabanagem, mapa esse que enumera a força ali localizada: 766 homens. Havia, no batalhão de infantaria uma banda de música constituída de 10 músicos e um mestre (Salles, 1985, p. 125 *apud* Palheta, 2017, p. 53).

De acordo com Palheta (2013), entre 1836 e 1876 não há registros documentais confiáveis que indiquem a presença de bandas de música em Vigia. A situação muda com a leitura do estatuto da Banda 31 de Agosto, por volta de 1876, período em que entraram em decadência duas bandas da cidade: a Sebo de Holanda e a 7 de Setembro.

Com o apoio de autoridades e de músicos remanescentes das duas bandas anteriores, foi fundado o Clube Musical 31 de Agosto. Em 1916, surgiu sua principal rival, a banda União Vigiense, criada em decorrência de desacordos entre os músicos da formação original. A rivalidade entre as duas instituições permanece até os dias atuais. Atualmente, existem cerca de cinco bandas musicais atuantes na cidade: 31 de Agosto, União Vigiense, Maestro Vale, 25 de Dezembro e, mais recentemente, Isidoro de Castro. Três dessas bandas estão localizadas na área central da cidade, uma no bairro vizinho Arapiranga e outra na zona rural do município de Vigia de Nazaré.

## **REALIDADE VIVIDA COMPARADA A TEORIA ENSINADA NA ACADEMIA E O COMBATE AO NOVO CORONAVÍRUS**

No espaço escolar, múltiplas realidades se manifestam de acordo com as particularidades de cada localidade. O professor, apoiado na formação adquirida na academia, deve estar preparado para lidar com essas diferentes situações, observando e refletindo continuamente sobre suas práticas a fim de promover um ensino de qualidade, criativo e capaz de despertar o interesse tanto da gestão escolar quanto das crianças.

Entre a formação e a ação do professor existem particularidades que permeiam e complexificam as relações socioeducacionais. Dentre elas, o estatuto profissional do professor, suas condições de trabalho, a história social das disciplinas escolares, as relações entre professores e alunos, as concepções estabelecidas nos planos político-pedagógicos e no currículo da escola, dentre outros (Bellochio, 2003, p. 17).

Um professor em início de carreira, muitas vezes, ainda não sabe qual percurso profissional seguirá, quais desafios poderão surgir e como desenvolver práticas inovadoras. Nesse sentido, o estágio supervisionado, durante o ciclo formativo na licenciatura, torna-se essencial para o primeiro contato do futuro docente com a realidade profissional. É por meio dessa disciplina que o orientador acompanha o desempenho do estagiário, oferecendo suporte e corrigindo eventuais dificuldades. Além disso, o estágio proporciona ao acadêmico a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos teoricamente na universidade. Segundo Scalabrin e Molinari, o estágio supervisionado permite ao futuro professor refletir sobre sua prática pedagógica, construir sua identidade profissional e aproximar-se da realidade docente, favorecendo uma análise crítica dos processos de ensino e aprendizagem.

Como preparação à realização da prática em sala de aula, o tradicional estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão aquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho (Scalabrin; Molinari, 2013, p. 1-2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma a obrigatoriedade do estágio e sua importância profissional na carreira de professor, segundo Scalabrin e Molinari:

A partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula (Scalabrin; Molinari, 2013, p. 3).

No ano de 2020, o calendário letivo passou por mudanças significativas em razão da necessidade de enfrentamento da pandemia

de Covid-19. As adaptações no planejamento pedagógico tornaram-se essenciais para lidar com uma doença altamente contagiosa. Com o fechamento das escolas, os alunos passaram a receber ensino a distância por meio de aulas remotas, utilizando plataformas e redes sociais, como WhatsApp e Google Meet. Além disso, foram disponibilizadas atividades por meio de videoaulas, nas quais o professor explicava os conteúdos e propunha exercícios de fixação. Barros enfatiza que essas estratégias foram fundamentais para assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, mesmo diante das limitações impostas pelo isolamento social.

No caso de escolas e alunos com melhores oportunidades no acesso à internet, boa parte das plataformas de videoconferência - Zoom, Skype, Google Meet - apresentam o recurso de compartilhamento de tela e de áudio. Essa funcionalidade contribui bastante para o trabalho do professor, permitindo a apresentação de vídeos, slides, fonogramas e até oportunizando a execução musical conjunta, apesar da separação física. As videoconferências também permitem a participação de convidados que não compareceriam caso as aulas acontecessem no formato presencial, por conta das distâncias geográficas. Isso torna possível a realização de entrevistas, rodas de conversa ou lives com profissionais das mais diversas áreas da música, contribuindo para a reflexão do papel do setor artístico-musical no período da pandemia (Barros, 2020, p. 299).

Durante o período de pandemia e isolamento social, os professores passaram a produzir atividades em suas próprias casas e a utilizar recursos de edição de vídeo para tornar as aulas mais atrativas. Mediante o uso de figuras interativas, explicações detalhadas e apresentação de imagens nas videoaulas, buscaram flexibilizar o ensino e facilitar a compreensão dos alunos no ambiente virtual. Contudo, na prática, muitos estudantes não possuíam condições socioeconômicas adequadas para acessar a internet, o que dificultou o acompanhamento das aulas ao vivo e das plataformas utilizadas no ensino remoto.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

Atendendo às necessidades dos estudantes que não possuíam conhecimentos prévios de linguagem musical, observou-se também que músicos residentes em regiões mais afastadas das escolas e das bandas de música relatavam a necessidade de se deslocar até o centro da cidade para vivenciar práticas musicais. Percebia-se, portanto, que, para ter algum contato com a cultura musical local, era indispensável realizar esse deslocamento, uma vez que, embora a música tivesse presença marcante na cidade, o ambiente sonoro permanecia concentrado majoritariamente na área urbana central.

Alguns bairros não são contemplados com acesso regular à cultura musical, como é o caso de Vilanova, onde reside a comunidade atendida pelo projeto. Por se tratar de uma região afastada do centro urbano, as bandas musicais raramente realizam apresentações no local, uma vez que não há festeiros ou eventos que favoreçam sua apreciação. Como afirmam os autores:

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora (Rodrigues, 2015, p.132 apud Swanwick, 2003, p. 72).

No primeiro semestre de 2019, fui contratado no projeto Jovem Educador<sup>4</sup> para atuar como monitor/professor na Escola Municipal Divina Providência, oportunidade na qual desenvolvi atividades de forma interdisciplinar, integrando Letramento e Arte, bem como Matemática e Música. Na revisão bibliográfica referente a Letramento e Música, Lucas Souza cita em seu artigo que:

A palavra é a matéria-prima da Literatura, porém, esta transcende o arranjo sintático das palavras e recria a linguagem para recriar a realidade. O escritor é um cidadão, um

homem comum que se traduz em palavras. Ele se apodera dessas palavras para exprimir seus sentimentos e os sentimentos do mundo e as transforma em arte (Souza, [s.a.], p. 3).

Referente a Música e Matemática, Loureiro comenta sobre a pesquisadora Grécia, na relação entre música e matemática em sua pesquisa:

A Grécia desenvolveu, dentre outras coisas, um dos elementos mais importantes do pensamento musical: o raciocínio matemático. Esta relação entre a matemática e a música se deve ao matemático Pitágoras, que ampliou suas descobertas para a dimensão da acústica sonora. Segundo Pitágoras, matemática e música eram parte uma da outra, e nessa relação estava a explicação para o funcionamento de todo o universo. A música é então considerada fonte de sabedoria, sendo considerada indispensável à educação do homem livre (Loureiro, 2001, p. 37).

As turmas do 1º e 2º anos ocorriam no turno da manhã, de segunda a sexta-feira. A turma do 1º ano tinha alunos com faixa etária entre 7 e 8 anos, sendo composta por 8 meninos e 5 meninas, totalizando 13 alunos. Já a turma do 2º ano tinha faixa etária entre 8 e 9 anos, com predominância de meninas: em média, 9 meninas e 7 meninos, totalizando 16 alunos por turma. Na turma havia um aluno hiperativo, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).<sup>5</sup>

Na implementação de práticas que atendam crianças com autismo, a Lei nº 12.764/2012, que institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autismo”, sancionada em dezembro de 2012, estabelece que pessoas diagnosticadas com autismo sejam oficialmente reconhecidas como pessoas com deficiência, garantindo-lhes o direito de usufruir das políticas de inclusão vigentes no Brasil (Pendeza; Souza, 2015).

A inclusão do aluno com autismo no contexto escolar exige que o professor esteja bem preparado e saiba selecionar metodologias adequadas para sua abordagem no ensino

musical. Contudo, surgem questionamentos importantes: quais estratégias podem ser utilizadas para alinhar a aprendizagem do aluno com TEA aos demais estudantes? Que formas de ensino devem ser adotadas para que as aulas contemplem a todos de maneira equitativa? Essas questões serão analisadas e discutidas ao longo do desenvolvimento do processo de ensino.

As articulações pedagógicas são as ações ou propostas pedagógicas feitas para atender aos anseios comunitários, aos grupos e propostas de fora do ambiente escolar, mas que podem significar resultados mais significativos para todos os envolvidos da escola (Oliveira, 2015, p. 3).

A Abordagem Pontes, proposta por Alda Oliveira (2015), destaca a necessidade de flexibilidade por parte do educador musical, que deve se articular pedagogicamente para promover adaptações adequadas às características socioculturais da turma. Nesse sentido, reforça-se a importância de reconhecer a singularidade de cada aluno e adotar estratégias que favoreçam o envolvimento dos educandos diante da diversidade e da pluralidade sociocultural presentes no grupo.

## ENSINO DE MÚSICA E INCLUSÃO

O ensino musical coletivo, ao incluir um aluno com necessidades especiais, apresenta desafios significativos para o educador. Diante dessa realidade, torna-se necessário observar as dificuldades existentes e identificar soluções que favoreçam a aprendizagem de todos, promovendo um ensino mais eficaz. Galvão, Cunha e Terra contextualizam a nova postura do educador nesse cenário, afirmando que:

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) no mundo existem mais de 1 bilhão de pessoas que vivem com alguma deficiência, representando 10% da população mundial. O presidente da ONU, António Guterres, salienta que em muitas sociedades as pessoas com deficiência acabam frequentemente desconectadas, vivendo

isoladas e enfrentando discriminação. Destaca ainda que há um crescente número de boas práticas que criam uma sociedade mais inclusiva onde estas pessoas podem viver de forma independente (OMS, 2020 apud Galvão; Cunha; Terra, 2020, p. 2).<sup>6</sup>

Considerando a Abordagem Pontes de Alda Oliveira (2015), os músicos e o fazer musical interpretativo devem vislumbrar o desenvolvimento de processos pedagógicos articulados às diferentes necessidades individuais e contextos. A música, na vida de alunos com determinadas especificidades, pode contribuir para a saúde mental, gerar efeitos positivos e estimular tanto a inteligência quanto a aprendizagem. Segundo Santos e Louro (2016):

A música pode ser uma grande aliada no desenvolvimento global de pessoas com deficiências. Ela pode ajudar no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, em pessoas com déficits cognitivos, a partir do emprego das proporções rítmicas musicais (Santos; Louro, 2016, p. 289).

No que se refere ao ensino de música ao “Aluno A”, diagnosticado com autismo, Santos e Louro destacam a relevância da música para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo os autores, a prática musical pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da coordenação motora de indivíduos com lesões cerebrais na área motora ou que apresentem dificuldades psicomotoras, como ocorre em algumas crianças com autismo ou com problemas de aprendizagem (Santos; Louro, 2016).

O Aluno A, durante minhas observações, apresentava um elevado grau de retraimento social em relação aos colegas. Também demonstrava carência emocional, buscando motivações e estímulos que fortalecessem sua autoestima, especialmente quando percebia que seus pares alcançavam determinados resultados que ele igualmente desejava atingir. Pendeza e Souza discutem as condições sensíveis, conforme o Aluno A manifestou em

sala de aula:

Em sua quarta edição, encontramos o autismo como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), com grande déficit na interação social e comunicação, atividades e interesses restritos e ampla variação no grau de severidade. Pode haver dificuldade em demonstrar e perceber emoções alheias, dificuldade em desenvolver relacionamentos, ausência de contato visual, não demonstração de interesses, atraso ou falta total de comunicação verbal, presença de ecolalias e estereotipias, ausência da capacidade de abstração, dificuldade em aceitar mudanças de rotina, interesse insistente por partes de objetos ou do corpo (Pendeza; Souza, 2015, p. 163).

Em muitos casos, professores ainda não estão totalmente preparados para enfrentar a jornada da inclusão escolar em turmas coletivas, especialmente sem capacitação adequada para lidar com o ensino coletivo e inclusivo. No início, o educador deve planejar e refletir sobre estratégias de ensino que promovam resultados positivos para toda a turma, sem excluir nenhum aluno, garantindo participação ativa e estimulando o interesse durante a aula. Santos comenta sobre esse aspecto, destacando que:

Na contemporaneidade a educação é falha, faltam educadores preparados para acolher e desenvolver as competências necessárias e exigidas socialmente, para tais crianças e jovens, somando a isto, a ausência de infraestrutura torna-se um obstáculo e os materiais didáticos adaptáveis são inacessíveis. [...] A percepção dos professores com relação ao ingresso de profissionais especializados ligados à educação de crianças deficientes, os auxiliares de classe, as medidas de redução de alunos por sala de aula, adequação e adaptação do espaço físico escolar e dos materiais pedagógicos, nada mais é do que um facilitador tanto para essa criança, quanto para os demais alunos, um aprendizado eficiente, pois assim, nessas condições conseguem desenvolver-se positivamente, incluir e conviver sem preconceito (Santos, 2016, [s.p.]).

Na escola municipal em que atuei não havia musicalização no ensino fundamental, como dispõe a Lei nº 11.769, 18 de agosto de 2008, sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas básicas.

No segundo semestre do ano letivo, propus à coordenação da escola a criação de um projeto social voltado à ampliação do ensino para a comunidade, com ênfase no ensino musical para a localidade do bairro Vila Nova, na cidade de Vigia. Observei que a escola possuía instrumentos musicais que não estavam sendo utilizados e poderiam ser aproveitados em uma oficina comunitária. Com a autorização da direção, implementei o projeto Música para a Vida naquele semestre. O nome do projeto reflete sua proposta: proporcionar um ensino musical acessível aos participantes, promovendo aprendizagem e oferecendo caminhos positivos e alternativos para a vida, impactando não apenas os alunos, mas também fortalecendo os vínculos familiares.

O projeto social proporciona ao aluno uma construção pessoal, capacitando-o para a vida, para a convivência social e para uma formação integral, contribuindo para a melhoria de seu bem-estar e saúde mental. Vieira afirma que “a música possibilita desenvolver a linguagem, aprender a explorar o meio em que vive e interagir socialmente” (Vieira, 2011 *apud* Caetano; Gomez, 2012). Dessa forma, a educação musical favorece a socialização e, entre outros benefícios, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Nesse caso, atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ter assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o a nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade (Loureiro, 2001, p. 3).

O incentivo musical oferecido pela família ao aluno facilita significativamente o processo de ensino e aprendizagem, pois, ao sentir-

se apoiado, o estudante demonstra maior motivação para participar das aulas e engajar-se no aprendizado musical. A presença e o envolvimento dos pais proporcionam à criança conforto e segurança, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

## **METODOLOGIA APLICADA AO PROCESSO DE ENSINO**

Durante o período de ensino com a turma, adquiri valiosas experiências e reflexões que contribuíram para meu desempenho profissional como docente. Ministrar aulas de música para crianças, incluindo um aluno com TEA e hiperatividade, exigiu a adoção de uma metodologia capaz de contemplar o coletivo, promovendo inclusão social e a participação equitativa entre todos os estudantes. Surge, então, uma questão essencial: como elaborar um plano de aula que inclua todos efetivamente? Diante de situações como essa, o professor deve realizar uma análise reflexiva sobre o caso e sobre o planejamento, pois, sem essa reflexão, torna-se inviável alcançar objetivos pedagógicos claros e obter resultados satisfatórios ao final da aula.

As crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas possuem direitos assegurados pela Constituição, não podendo ser excluídas da escola regular. Independentemente de apresentarem transtornos mentais, deficiências físicas ou altas habilidades/superdotação, todas têm direito à aprendizagem e à educação. Conforme afirmam Cil e Gonçalves:

Quando falamos em educação especial, devemos compreender quem faz parte desta modalidade, e quais os serviços oferecidos como suporte para este atendimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) afirma que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo seu público alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Cil; Gonçalves, 2018, p. 327).

De acordo com Galvão, Cunha e Terra, em relação à lei do Direito das Pessoas Especiais com Deficiência:

O Brasil, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) que discorre sobre a concepção/abordagem da deficiência, caminhando de um modelo médico, no qual a deficiência é entendida como uma limitação do indivíduo, para um modelo social e mais abrangente, que compreende a deficiência como resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual a pessoa está inserida (Brasil, 2015 apud Galvão; Cunha; Terra. 2020, p. 2).<sup>7</sup>

Uma criança com TEA e/ou com hiperatividade, dependendo do grau de seu transtorno, pode apresentar dificuldades e imprevistos durante o processo de ensino musical coletivo. Nesses casos, o educador precisa adotar estratégias que motivem o aluno, demonstrando positivamente sua capacidade de aprender e incentivando sua permanência e interesse nas atividades.

Como algumas crianças com autismo mostram um grande grau de atividade motora e têm dificuldade em manter a atenção, para evitar correrias e dispersões durante a aula, é estipulado que permaneça sentada durante as atividades que assim a requerem. Se a criança desrespeita essa regra, a música para e só recomeça quando ela retorna ao local especificado. Porém, existem algumas exceções, caso a criança se mostre participativa, dance, movimente-se com os instrumentos, então lhe é permitida a locomoção fora dos momentos estipulados para tal prática. O que rege esta regra são o foco e a participação na atividade proposta (Pendeza; Souza, 2015, p. 161).

Independentemente do grau de dificuldade do transtorno, toda criança com necessidades especiais deve ser incluída no espaço de ensino junto às demais, possibilitando o seu desenvolvimento psicossocial e oferecendo ao professor maior clareza sobre os processos de inclusão em sua prática. Em uma aula

participativa, considerando a presença da criança com necessidades específicas no coletivo, o professor deve buscar flexibilizar metodologias e aplicar estratégias criativas, de modo a conduzir a aula sem comprometer o plano pedagógico, como enfatizam Pendeza e Souza:

A criança com autismo pode e deve se beneficiar de todos os conteúdos e possibilidades que a música abarca e potencializa, vivendo sua infância de forma lúdica e criativa, recebendo as mesmas oportunidades e chances que qualquer outro indivíduo (Pendeza; Sousa, 2015, p. 164 apud Martins; Picosque; Guerra, 1998 apud Soares, 2002, p. 212).

Muitos métodos precisam ser constantemente revisados, considerando a análise dos comportamentos individuais e a observação das relações sociais no coletivo. Durante minha abordagem com a flauta doce em sala de aula, o método aplicado foi elaborado de forma hipotética, sem a garantia de que resultaria em uma execução positiva.

Em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos (Vygotsky, 1998, p. 41-42).

Durante o segundo semestre de 2019, tive um tempo reduzido para ensinar um repertório de flauta doce à turma, com o objetivo de realizar apresentações musicais em datas comemorativas. Diante disso, optei por uma metodologia de ensino e aprendizagem que possibilitasse aos alunos, em um período curto, desenvolverem a execução da flauta doce com um nível satisfatório de qualidade técnica.

A ferramenta metodológica utilizada baseou-se no princípio de ensinar música pela prática, sem iniciar pela teoria, conforme defendido por Keith Swanwick (2003). Segundo o autor, o

ensino musical deve ocorrer de forma prática, permitindo que o aluno pratique primeiramente para depois compreender os fundamentos teóricos. Essa abordagem possibilita vivências mais concretas e significativas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades musicais de maneira mais natural e integrada.

Um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano. Quando a música soa, seja quem a faça e quanto simples ou complexo ou recurso e as técnicas sejam, o professor Musical está perceptivo e alerta, está realmente ouvindo e espera que seus alunos façam o mesmo. A menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, não um intervalo, tempo ou compasso. No trabalho de educadores eficazes, incluindo figuras históricas muito conhecidas e influentes, tais como Kodály, Orff e Jacques-Dalcroze, não há nunca um momento em que a frase (definida de forma ampla) não seja concebida, modelada ou esperada. O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz. Ao lado de qualquer sistema de trabalho está sempre uma questão final - isto é, realmente, Musical? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito e dito? (Swanwick, 2003, p. 57-58).

Minha intervenção metodológica consistiu em ensinar flauta doce priorizando a execução prática, deixando a teoria em segundo plano no processo de aprendizagem. Inicialmente disponibilizei as flautas doces aos alunos, com o objetivo de que explorassem o timbre e a textura do instrumento. Nessa etapa, escrevi na lousa as posições de dedilhado correspondentes às notas que seriam trabalhadas, orientando-os a soprar suavemente e a seguir as indicações apresentadas no quadro.

Na segunda etapa, propus que os alunos tocassem as sete notas utilizando as posições indicadas. Alguns apresentaram dificuldades, e, por isso, aqueles que conseguiam executar corretamente passaram a auxiliar os colegas ao lado. Nesse momento, o Aluno A (diagnosticado com TEA) não conseguiu realizar a atividade conforme solicitado e demonstrou frustração ao perceber que não alcançava o mesmo

resultado dos demais. Para apoiá-lo, sentei-me ao seu lado e mostrei visualmente as posições na flauta doce, permitindo que fizesse várias tentativas até conseguir realizar a atividade.

Um professor deve observar os mínimos detalhes com atenção, sensibilidade e paciência, buscando sempre promover motivação positiva ao aluno e garantindo a eficácia do ensino mesmo em uma aula coletiva. Nesse contexto, Oliveira, ao tratar da Abordagem Pontes para o educador musical, enfatiza a importância da flexibilidade pedagógica e da adaptação às diferentes necessidades individuais presentes no grupo coletivo:

Abordagem PONTES prepara o professor para tomar decisões customizadas, personalizadas, que incluem conhecimentos anteriores, criatividade, lógica, intenção, emoção e sensibilidade à realidade de ensino trabalhando a música como meio de educar e também como fim, ou seja, preparando a pessoa para ser um profissional, um músico. [...] As pontes são as adaptações de técnicas de ensino musical que o professor faz em sala de aula, e, em especial, aquilo que o professor cria para atender às características pessoais dos aprendentes, seus interesses, preferências musicais e as suas aptidões e necessidades pessoais (Oliveira, 2015, p. 2-3).

Na terceira etapa, utilizei uma partitura simples intitulada *Primavera*, composta por semínimas e mínimas. Na lousa, posicionei a partitura de forma central e, em um canto, escrevi as posições da flauta doce correspondentes a cada nota, indicando os nomes das notas logo abaixo. Dessa maneira, caso algum aluno esquecesse a posição de determinada nota durante a execução, poderia consultar rapidamente a lousa e retomar a orientação correta.

Dessa forma, foi possível “fazer música musicalmente” com os alunos já na primeira aula. Eles demonstraram confiança e satisfação por conseguirem tocar uma música no instrumento desde o início, mantendo esse engajamento e se desenvolvendo de maneira consistente ao longo das aulas. Seria essa uma prática afirmativa, conforme comprehende Swanwick (2003):

Na maioria das aulas os resultados musicais eram evidentes. As crianças estavam adquirindo confiança e competência com os instrumentos, estavam cantando e tocando, ouvindo cuidadosamente, trabalhando junto e valorizando o fazer musical (Swanwick, 2003, p. 37).

Elaboramos um repertório musical utilizando essa metodologia. Para as crianças que não conseguiram se preparar adequadamente na flauta doce, a atividade foi flexibilizada, disponibilizamos instrumentos de percussão e permitimos que elas participassem da execução musical junto com a turma. Dessa forma, todos puderam fazer música de maneira colaborativa, promovendo a inclusão e garantindo a participação ativa de cada aluno no coletivo.

Como conclusão do trabalho, o projeto Música para a Vida proporcionou às crianças transformações significativas em seu desenvolvimento pessoal, inclusive àquelas com limitações. Além disso, promoveu o envolvimento da comunidade escolar e local, incluindo as famílias dos participantes, fortalecendo os vínculos sociais e culturais. O projeto culminou com a participação das crianças no evento de encerramento do ano letivo, consolidando os resultados alcançados por meio do ensino musical coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência evidencia que o projeto social Música para a Vida desempenhou um papel significativo no desenvolvimento pessoal, cognitivo e socioemocional das crianças participantes, incluindo aquelas com necessidades especiais, como o Aluno A, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. A prática musical, aliada às metodologias flexíveis e inclusivas, mostrou-se eficaz para promover a participação equitativa no coletivo, fortalecendo a autoestima, a motivação e o engajamento dos alunos.

A experiência também revelou a importância da articulação entre a escola, a comunidade e

a família, demonstrando que o envolvimento familiar e comunitário potencializa os efeitos da educação musical, promovendo laços sociais e culturais mais sólidos. A utilização de instrumentos disponíveis na escola, a adaptação de atividades e a implementação de estratégias criativas possibilitaram a inclusão de todos os alunos, independentemente de seu nível de conhecimento prévio ou de suas limitações individuais.

Além disso, o projeto evidenciou a relevância do contexto sociocultural da comunidade, reconhecendo a singularidade de cada estudante e utilizando a música como ferramenta para fortalecer a identidade cultural local. A prática pedagógica desenvolvida permitiu que os alunos vivenciassem a música de forma concreta e significativa, promovendo tanto a socialização quanto o desenvolvimento de habilidades musicais e cognitivas.

Por fim, observamos que projetos sociais voltados à educação musical têm potencial transformador, contribuindo não apenas para o aprendizado do aluno, mas também para a construção de uma comunidade mais participativa e culturalmente engajada. O Música para a Vida demonstrou que, quando o ensino é planejado de maneira inclusiva, reflexiva e adaptada às necessidades do grupo, é possível proporcionar experiências educativas enriquecedoras, que fortalecem a formação integral do indivíduo e promovem impactos positivos duradouros na sociedade.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Ribeiro do. **Fundação de Belém do Pará**: jornada de Francisco Caldeira de Castelo Branco, em 1615-1616. Brasília: Senado Federal, 2004.

BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **Ouvir ou Ver**, Uberlândia, v.16, n.1, p. 292-304, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/55878>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.8, p. 17-24, 2003. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/410>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CAETANO, Monica Cristina; GOMES, Roberto Kern. A importância da música na formação do ser humano em período escolar. **Educação em Revista**, Marília, v.13, n.2, p. 71-80, 2012. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/3288>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-75, 2002. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/?format=pdf&lang=pt>> Acesso: 24 nov. 2025.

CIL, Luciano Ribeiro; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação musical e educação especial na produção científica de dissertações e teses. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.18, n.2, p.327-342, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/musica/article/view/49262>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BANDAS de Vigia. **Culturavigilenga**. O portal da memória Vigiense, Vigia, [s.a]. Disponível em: <<https://www.culturavigilenga.com/copia-bandas-de-vigia>>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasil/Pará. Vigia, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2023. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/vigia/panorama>>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 dez. 2020.

GALVÃO, Marcus Vinicius Alves; CUNHA, Gisele Bizera da; TERRA, Welma Alegna. Educandos com deficiência no palco: metodologia aplicada ao desenvolvimento da criatividade e da autonomia. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.22, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5473>>. Acesso em: 16 dez. 2025.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, Salvador, n.4, p. 25-35, 1997. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/483>>. Acesso em: 23 nov. 2025.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.12, n.10, p. 43-51, mar. 2004. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/361>>. Acesso em: 23 nov. 2025.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida **O ensino da música na escola fundamental**: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001. Disponível em: <[https://bib.pucminas.br/teses/Educacao\\_LoureiroAM\\_1.pdf](https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n.39, p. 129-142, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. **A abordagem PONTES para educação musical**: aprendendo a articular. 1. ed. São Paulo: Paco editorial, 2015.

PAIVA JÚNIOR, Francisco. O que é Autismo? Saiba a definição do transtorno do espectro do autismo (TEA). **Canal Autismo/Revista Autismo**, [s.l.], 2010-2025. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/o-que-e-autismo/>>. Acesso em: 23 nov. 2025.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **Bandas de música, escolas de saberes**: identidade cultural e prática ensino da Banda 31 de Agosto em Vigia de Nazaré/PA. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Sociais, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <[https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/07/bruno\\_daniel\\_monteiro\\_palheta.pdf](https://propesp.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/07/bruno_daniel_monteiro_palheta.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2025.

PALHETA, Bruno Daniel Monteiro. **Clube musical 31 de agosto**: perfil de uma banda de música paraense a partir de seus contextos histórico, sociocultural e educacional. Dissertação (Mestrado em Artes), Instituto de

Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9762>>. Acesso em: 14 nov. 2025.

PENDEZA, Daniele Pincolini; SOUZA, Tânia Maria Filiú de. A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com transtorno do espectro do autismo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.10, n.13, p. 156-170, 2015. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/5029/4373>>. Acesso em: 7 nov. 2026.

RODRIGUES, Matheus Almeida. Keith Swanwick. Ensinando música musicalmente. **Revista @ rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.3, n.5, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/10859>>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SANTOS, Alan Ferreira dos. A inclusão escolar e a deficiência em sala de aula. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 1, v.9, p. 754-762, 2016. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-escolar-deficiencia-sala>>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SANTOS, Carla. Educação musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade. **ANPPOM**, São Paulo, Universidade Federal da Paraíba, 2007. Disponível em: <[https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/educacao\\_musical/edmus\\_CPSantos.pdf](https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_CPSantos.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2024.

SANTOS, Ednaldo; LOURO, Viviane. Inteligência, música e inclusão. In: LOURO, Viviane **Música e inclusão: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Som, 2016.

SALLES, Vicente. **A música e o tempo no Grão-Pará**. Belém: Imprensa Oficial, 1980.

SCALABRIN, Izabel; MOLINARI, Adriana Maria Corder. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**.

Araras, Editora Unar, v.7, n.1, 2013. Disponível em: <[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p. 7-11, 2004. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/356>>. Acesso em: 16 dez. 2025.

SOUZA, Lucas Freitas de. Literatura e música: uma estratégia interdisciplinar. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, 2016. Disponível em: <[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/literatura\\_e\\_musica\\_uma\\_estrategia\\_interdisciplinar.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/literatura_e_musica_uma_estrategia_interdisciplinar.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, [1999] 2003.

YGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PARÁ. Vigia de Nazaré. História. **Prefeitura Municipal de Vigia de Nazaré**. Vigia de Nazaré, abril de 2022. Disponível em: <<https://vigia.pa.gov.br/o-municipio/historia/>>. Acesso em: 25 nov. 2024.

#### Notas

<sup>1</sup> A obra de Maura Penna citada é o artigo *Educação musical e diversidade cultural*, publicado na Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 13, p. 7-15, 2005.

<sup>2</sup> A obra de Marcos Holler citada é o livro *Os Jesuítas e a Música no Brasil Colonial*. Campinas, Editora da Unicamp, 2010.

<sup>3</sup> A obra de Vicente Salles aqui citada é o livro *Sociedades de Euterpe: as bandas de música no Grão-Pará*. Belém/Rio de Janeiro, V. Salles, 1985.

<sup>4</sup> Projeto cedido pela Secretaria Municipal de Educação de Vigia de Nazaré.

<sup>5</sup> Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos). Cf. Paiva Júnior, 2010-2015.

<sup>6</sup> A obra de António Guterres citada intitula-se *Declaração do Secretário-Geral sobre os impactos da COVID-19 nas pessoas com deficiência*. Nações Unidas/UN DESA, 2020.

<sup>7</sup> Aqui a citação é a 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), *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015.

## **SOBRE O AUTOR**

*Diogo Linhares* é natural de Vigia de Nazaré (PA). Músico e educador, iniciou sua trajetória na Escola 31 de Agosto. É licenciado em Música pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e especialista em Musicoterapia (IECG), e em Educação Musical Decolonial (UEPA). Possui os títulos de mestrado acadêmico e profissional (UFPA) em Artes. Atuou em projetos sociais e na rede municipal com música, inclusão e práticas musicais lúdicas. Membro diretor da Academia Vigiense de Letras (AVL). Possui premiações como o Prêmio Líder (2024), prêmio pela UEPA, e o 1º lugar nacional pela Associação Brasileira de Educação Musical (2025). E-mail: linharesdiogo@hotmail.com

Recebido em: 20/2/2025

Aprovado em: 30/11/2025