



Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

Music education and social inclusion: an experience report on music teaching in regular education in Vigia- Pará

Diogo Marinho Linhares
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Vigia de Nazaré/PA - Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência acerca do ensino de música mediado pela flauta doce, desenvolvido em uma escola municipal do município de Vigia. A proposta foi realizada com uma turma composta por 30 estudantes do 2º ano escolar, incluindo também crianças da comunidade. No grupo de alunos, constava uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que esteve incluída nas atividades. O principal objetivo desse processo de ensino e aprendizagem musical consistiu em proporcionar aos estudantes uma vivência de iniciação musical por meio da flauta doce, antecedendo a introdução formal da linguagem musical tradicional. Como referenciais teóricos, o trabalho está fundamentado em Swanwick (2003), Souza (2004) e Louro (2016), e tem como caminho teórico a Abordagem Pontes Oliveira (2015). A metodologia do trabalho é de caráter qualitativo, e os procedimentos incluem dados bibliográficos. Os resultados decorrentes do processo de ensino e aprendizagem materializaram-se em registros de apresentações musicais, evidenciando avanços significativos no desempenho artístico dos participantes.

Palavras-chave: Flauta doce; Música na escola; inclusão.

Abstract

This work presents an experience report on music teaching mediated by the recorder, developed in a municipal school in the city of Vigia. The proposal was carried out with a class of 30 second-grade students, also including children from the community. The student group included a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) who was included in the activities. The main objective of this musical teaching and learning process was to provide students with an introductory musical experience through the recorder, preceding the formal introduction of traditional musical language. The theoretical framework is based on Swanwick (2003), Souza (2004), and Louro (2016), and follows the Pontes Oliveira Approach (2015). The methodology is qualitative, and the procedures include bibliographic data. The results of the teaching and learning process materialized in records of musical performances, demonstrating significant advances in the artistic performance of the participants.

Keywords: Recorder; Music in school; inclusion.

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

Introdução

Os projetos sociais realizados em comunidades buscam contribuir para a elevação das condições de vida da população atendida, e as ações pedagógicas desenvolvidas nesses contextos tendem a produzir efeitos expressivos na formação dos sujeitos envolvidos. Quando essas iniciativas se articulam ao campo das Artes, destaca-se, de modo particular, a importância do ensino de Música como dimensão formativa e transformadora.

O educador musical desempenha função essencial na formação humana e social, pois sua atuação possibilita a adaptação do contexto local, valorizando a cultura, as formas de convivência e os modos de expressão presentes na comunidade onde o indivíduo está inserido.

Entretanto, é necessário que esse educador esteja preparado para enfrentar desafios comuns aos projetos sociais, tais como a escassez de estrutura, recursos materiais e suporte pedagógico. Diante disso, torna-se fundamental que o professor desenvolva práticas flexíveis, buscando alternativas para garantir a efetivação do ensino.

Sobre a importância da inclusão na educação musical, Kater (2004) 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 presente relato de experiência, ao descrever o processo de ensino de música em um projeto social, busca contribuir com outros educadores musicais, evidenciando que ações socioeducativas podem transformar a vida dos participantes e promover o desenvolvimento do ser social. Além disso, o projeto possibilitou aos alunos o reconhecimento e a valorização de sua cultura local, atuando no enfrentamento da exclusão cultural presente em determinadas áreas do município.

Nesse sentido, o projeto social busca proporcionar um contato direto com o ensino de música e com as apresentações realizadas na comunidade, contribuindo para a valorização da cultura local. Tanto os alunos quanto seus familiares têm a oportunidade de envolver-se ativamente nesse processo, fortalecendo o sentimento de pertencimento e colaborando para a preservação das práticas culturais da região.

Ademais, o projeto social foi desenvolvido em uma área de vulnerabilidade social, onde situações desfavoráveis acabam sendo naturalizadas no cotidiano de crianças e jovens em processo de desenvolvimento. Nesse contexto, a música assume papel significativo ao oferecer outras formas de expressão e pertencimento. Sobre essa realidade, Santos (2007), citado por Kater (2004), 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 (Santos 2007; Kater 2004, p. 3).

O projeto foi realizado na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Divina Providência durante o segundo semestre de 2019. Com autorização da direção, utilizei os recursos musicais disponíveis na escola, como flautas doces, teclado e pandeiro. As aulas ocorreram duas vezes por semana, no turno da manhã. Ao final do período, os participantes realizaram apresentações públicas, nas quais demonstraram os resultados das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, fortalecendo a valorização da prática musical na comunidade.

A finalidade deste artigo é relatar a experiência ocorrida no 2º semestre de 2019, fazendo uma reflexão sobre o ensino de música no projeto social localizado em uma zona de vulnerabilidade social.

Educação musical e sua integração na sociedade

Segundo Santos (2016), a educação musical contemporânea tem se orientado por abordagens diversificadas de ensino, buscando aprimorar a qualidade educacional e despertar maior interesse dos alunos pelas práticas musicais. Os educadores musicais têm adotado diferentes formas de atuação, estilos de aula, contextos, espaços e metodologias, com o propósito de qualificar o processo educativo e responder aos desafios impostos pela sociedade atual. Nessa perspectiva, Loureiro (2001) ressalta 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).

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

Para que o ensino musical dialogue de forma efetiva com seu contexto sociocultural, o professor precisa analisar atentamente o público-alvo e selecionar a prática educativa ou o método musical mais adequado. Embora o ensino de música esteja relacionado à cultura do município, é fundamental reconhecer que cada comunidade apresenta particularidades, valores e costumes específicos que devem ser considerados no processo educativo. Assim, a escolha metodológica deve levar em conta as características, experiências e necessidades do grupo, garantindo que o ensino seja significativo, contextualizado e acessível a todos.

Segundo Santos:

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, s/d, p. 1).

De acordo com Souza (2004), a compreensão da integração social e de seu significado na música pode ser alcançada ao se observar as diferentes formas de práticas musicais e as razões pelas quais determinados grupos se envolvem com algumas delas, enquanto outras deixam de despertar interesse. Esse entendimento permite reconhecer como as práticas musicais se articulam com as experiências, identidades e dinâmicas socioculturais dos grupos envolvidos.

Souza (2004), citando Green (1997), afirma que o aspecto mais essencial na sociologia da música é o compromisso de analisar simultaneamente dois elementos: a organização social das práticas musicais e a construção social dos significados atribuídos à música. Ignorar um desses polos, segundo a autora, seria desconsiderar aspectos fundamentais para a compreensão profunda do fenômeno musical.

Mattos e Nuernberg (2011) destacam que a escola e seus docentes devem refletir sobre o ambiente em que estão inseridos e contextualizar um ensino concreto, pautado em valores, respeito, ética e convívio social. Dessa forma, os autores defendem que a prática educativa pode fortalecer a interação entre escola e sociedade, contribuindo para uma formação mais integral dos estudantes.

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 corroboram essa perspectiva ao enfatizar “o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação da diversidade cultural e no enfrentamento dos preconceitos a ela relacionados” (Penna, 2005, p. 8, *apud* Canen, 2002, p. 175).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica orientam os educadores a considerar o conhecimento prévio, a singularidade e o contexto sociocultural de cada estudante. O documento destaca que, ao longo da educação básica, o aluno é mobilizado social e culturalmente em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, o que exige práticas pedagógicas que valorizem sua identidade e promovam inclusão.

O indivíduo constrói sua aprendizagem e sua interação com o mundo ao compartilhar saberes cognitivos, socioafetivos, emocionais, éticos, políticos e estéticos, em constante relação com a convivência familiar e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca a importância da interação social no desenvolvimento infantil, afirmando que a criança constrói seus modos de agir, sentir e pensar a partir das relações que estabelece e das experiências que vivencia. O documento ressalta que a educação deve considerar a singularidade de cada sujeito, criando oportunidades para que as crianças interajam com diferentes grupos sociais e culturais, entrando em contato com diversos modos de vida, atitudes, técnicas e manifestações culturais.

Além disso, a BNCC enfatiza a necessidade de analisar informações, argumentos e opiniões expressos nas interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se de forma ética e crítica diante de conteúdos discriminatórios que violem direitos humanos ou ambientais (BNCC, 2018).

Cultura musical vigiense

Vigia de Nazaré é um município brasileiro localizado na região nordeste do Estado do Pará, pertencente à zona fisiográfica do Salgado. Fundada em 6 de janeiro de 1616, seis dias antes da fundação de Belém, capital do estado, Vigia de Nazaré possui uma história rica, vinculada ao processo de ocupação e expansão portuguesa no Grão-Pará, iniciado pela expedição liderada por Francisco Caldeira Castelo Branco.

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-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 recebeu jurisdição de cidade, por meio do Decreto de Lei Estadual nº 2460, de 29 de dezembro de 1961. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população do último censo foi de cerca de 47.889 habitantes, com uma estimativa de 54.172 habitantes em 2020.

Segundo Palheta (2017), historicamente, a música em Vigia tem como marco inicial as missões religiosas instaladas durante o processo de colonização da região Amazônica. Naquele período, a localidade era habitada por grupos indígenas da etnia Tupinambá. O autor ressalta que não há documentos que comprovem as práticas musicais específicas desses povos na região; contudo, é amplamente reconhecido que as populações indígenas brasileiras possuíam manifestações musicais próprias, integradas às suas tradições culturais.

Vicente Salles (1980, p.22) comenta que "o índio brasileiro tem, sem dúvida, existente ancestralidade. Na Amazônia, encontramos tribos que, por sua técnica, observável nos legados arqueológicos, nos permitem encaminhar ideias mais seguras à proto-história".

Palheta (2017, p.50) destaca que "na região que habitavam os índios na localidade, atualmente Vigia de Nazaré, eram chamados de Índios Tupinambás, onde os indígenas conviviam em aldeia Uruitá".

Segundo Holler (2010), citado por Palheta (2017, p.52), "a atração dos índios pela música é mencionada nos textos dos jesuítas até o século XVIII".

Vicente Salles (1980, p.27) refere-se à musicalização dos índios, que estava sob a condução dos ensinamentos dos jesuítas, e destaca que "Notou o padre João Daniel 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 Indígenas, foi atribuída ao longo de anos. Com o passar do tempo, a cultura musical local foi sendo desenvolvida gradativamente.

Segundo o site Cultura Vigilenga (2025):

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 banda de música (Vigilenga, 2025).

Segundo Palheta (2017), citando Salles (1985), a música instrumental foi registrada em Vigia no ano de 1823. Nessa época, a Banda da 4ª Companhia de Milícia se apresentou para comemorar a Adesão da Vigia à Independência do Brasil, em 31 de agosto.

No entanto, Salles (1985) não fornece informações sobre a presença de bandas de música nessa época. Entretanto, em um festejo de 1836, uma banda de música se apresentou, contando com um mestre, 10 músicos e 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 (Palheta, 2017, p. 53 *apud* Salles, 1985, p. 125).

De acordo com Palheta (2013), há um intervalo de 40 anos, de 1836 a 1876, sem nenhuma documentação verídica que revele a presença de uma banda de música em Vigia. Somente em 1876, com a fundação da Clube Musical "31 de Agosto", é que se tem registro da presença de uma banda de música na cidade.

A fundação da Clube Musical "31 de Agosto" foi possível graças ao apoio de autoridades e músicos remanescentes de duas bandas que haviam entrado em decadência: a "Sebo de Holanda" e a "7 de Setembro".

Em 1916, surgiu a maior rival da "31 de Agosto", a "União Vigiense", que foi fundada por músicos dissidentes da "31 de Agosto". A rivalidade entre as duas bandas persiste até os dias atuais.

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

Atualmente, existem cerca de 5 bandas musicais em Vigia de Nazaré: "31 de Agosto", "União Vigienense", "Maestro Vale", "25 de Dezembro" e a mais nova, "Isidoro de Castro". Três das bandas estão localizadas no centro da cidade, uma no bairro Arapiranga e uma no interior do município.

A tradição musical de Vigia de Nazaré é amplamente reconhecida e valorizada, especialmente na área central do município, onde se concentram grupos artísticos, eventos culturais e práticas musicais consolidadas ao longo da história. No entanto, percebi que essa rica cultura nem sempre alcança os bairros periféricos, como a comunidade onde o projeto *Música para a Vida* foi desenvolvido. Essa distância geográfica e simbólica cria um cenário de desigualdade cultural, no qual muitas crianças e jovens não têm acesso às mesmas oportunidades de vivência musical presentes no centro da cidade. Assim, o projeto assumiu papel fundamental ao aproximar essas crianças da cultura musical vigienense, promovendo o reconhecimento de sua identidade local e fortalecendo o sentimento de pertencimento. Ao levar a educação musical para uma área afastada do núcleo cultural do município, a iniciativa contribuiu para democratizar o acesso à arte, superar barreiras históricas de exclusão e possibilitar que a comunidade percebesse a música como parte constitutiva de sua própria realidade sociocultural.

Relato de experiência

Ao atender às necessidades dos estudantes que não tinham nenhum conhecimento prévio da linguagem musical, observei também que muitos amigos músicos, residentes em bairros distantes, precisavam deslocar-se até o centro da cidade para participar das escolas e bandas de música. Essa constatação evidenciou que, para vivenciarem qualquer experiência musical, as pessoas precisavam se locomover, uma vez que o acesso à cultura musical — embora forte e reconhecida em Vigia — permanecia concentrado na região central, sem se expandir de forma equitativa para as demais áreas do município.

Alguns bairros, como o de Vilanova, onde a comunidade está inserida, não são alcançados pela cultura musical vigienense de forma efetiva. Trata-se de uma área afastada do centro, na qual sequer as bandas musicais costumam se apresentar, uma vez que não há festejos locais que possibilitem a apreciação dessas práticas artísticas. Essa realidade evidencia uma desigualdade no acesso à cultura musical do município e reforça a necessidade

de iniciativas que descentralizem a arte e democratizem sua presença nos diferentes territórios. Como destacam 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, 1980, p. 72).

No primeiro semestre de 2019, fui contratado pelo projeto *Jovem Educador* para atuar como monitor/professor na Escola Municipal Divina Providência. Nessa função, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar, envolvendo Letramento e Arte, além de Matemática e Música.

Na revisão bibliográfica sobre Letramento e Artes, Lucas Souza (2016) 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, 2016. p. 3).

Referente a Música e Matemática, Loureiro (2011) 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, 2011. p. 37).

As turmas do 1º e 2º ano funcionavam no turno da manhã, de segunda a sexta-feira. No 1º ano, as crianças tinham entre 7 e 8 anos de idade, sendo 8 meninos e 5 meninas, totalizando 13 alunos. Já o 2º ano apresentava uma faixa etária de 8 a 9 anos, com maior número de meninas, composto por aproximadamente 9 meninas e 7 meninos, totalizando cerca de 16 estudantes.

Na turma, havia um aluno hiperativo, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelece que pessoas com TEA são

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

consideradas oficialmente pessoas com deficiência, garantindo-lhes o direito às políticas de inclusão previstas no Brasil. Essa orientação é reforçada por Pendeza e Souza (2015), ao destacarem a importância do reconhecimento legal para assegurar condições adequadas de aprendizagem e participação.

A inclusão do aluno com TEA no coletivo exige que eu, como professor, seja articulado e consciente das metodologias mais adequadas para o ensino musical. Diante dessa realidade, surgem algumas questões: quais estratégias podem ser utilizadas para alinhar a aprendizagem do aluno com autismo ao trabalho desenvolvido com os demais estudantes? De que forma posso organizar a aula para que todos sejam atendidos de maneira efetiva? São indagações que permeiam meu relato e que serão discutidas ao longo da descrição do processo de ensino. Segundo Oliveira (2015), ao tratar das ações do educador musical:

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), enfatiza a importância de que o educador musical seja flexível e capaz de articular sua prática pedagógica de acordo com as necessidades do grupo. Nessa perspectiva, torna-se essencial considerar a singularidade de cada aluno e buscar estratégias que promovam o envolvimento do educando diante da diversidade e da pluralidade sociocultural presentes na turma.

Ensino de música e inclusão

O ensino musical coletivo que inclui um aluno com necessidades educacionais específicas representa um desafio significativo para o educador. Diante dessa realidade, procuro observar atentamente as dificuldades que surgem no processo e buscar soluções que favoreçam a aprendizagem de todos, garantindo um ensino mais eficaz e acessível. Segundo Galvão, Cunha e Terra (2020), a nova postura do educador é:

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 (Galvão; Cunha; Terra, 2020, p. 2 *apud* OMS, 2020).

Considerando a fala de Alda Oliveira sobre a Abordagem Pontes (2015), compreendo que o fazer musical e o trabalho interpretativo devem estar articulados ao desenvolvimento de processos pedagógicos sensíveis às necessidades individuais e aos diferentes contextos nos quais os alunos estão inseridos. A música pode desempenhar um papel essencial na vida de estudantes com especificidades, favorecendo a promoção da saúde mental, gerando efeitos positivos no bem-estar e estimulando a inteligência, a aprendizagem e a participação social. 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 para o estudante aqui identificado como “Aluno A”, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Santos e Louro (2016) ressaltam a relevância da música no desenvolvimento de pessoas com esse transtorno. Os autores afirmam que a prática musical pode contribuir para o aprimoramento da coordenação motora em indivíduos que apresentam lesões cerebrais na área motora ou dificuldades psicomotoras, como ocorre em algumas crianças com autismo ou com problemas de aprendizagem. Essa perspectiva reforça a importância de integrar a música ao processo educativo desses estudantes, considerando seus benefícios cognitivos, motores e socioemocionais.

Em minhas observações, percebi que o Aluno A apresentava um nível elevado de retraimento social em comparação aos demais colegas. Ele demonstrava sinais de carência emocional, buscando constantemente estímulos e motivações que fortalecessem sua autoestima. Essa necessidade tornava-se mais evidente quando observava que os colegas conseguiam alcançar determinados resultados, o que também despertava nele o desejo de atingir os mesmos objetivos.

Pendeza e Souza (2015) descrevem exatamente esse conjunto de condições sensíveis frequentemente apresentadas por crianças com TEA em contexto escolar, como evidenciado na seguinte citação:

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

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

relacionamentos, ausência de contato visual, não demonstração de interesses, atraso ou falta total de comunicação verbal, presença de ecolalias e estereotípias, 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).

É comum que muitos professores, assim como eu, não se sintam plenamente preparados para conduzir um processo de inclusão escolar em turmas coletivas, sobretudo quando não recebem capacitação adequada para enfrentar os desafios do ensino musical coletivo e inclusivo. No início do trabalho pedagógico, considero essencial adotar uma postura reflexiva que favoreça resultados positivos para toda a turma, garantindo que nenhum aluno seja excluído. Meu objetivo é promover a participação de todos e criar um ambiente no qual a aula desperte o interesse e o engajamento dos estudantes. Sobre esse aspecto, Santos afirma 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 o materiais didáticos adaptáveis são inacessíveis. [...] A percepção dos professores com relação ao ingresso de profissionais especializados ligados a 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, contrariando a Resolução da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas básicas.

No segundo semestre do ano letivo, propus à coordenação da escola um projeto social que ampliasse o ensino para a comunidade, com ênfase no ensino musical para a localidade do Bairro de Vila-nova, na cidade de Vigia.

Observei que a escola possuía instrumentos musicais que estavam guardados e sem utilização, mas que poderiam ser significativamente aproveitados em uma oficina voltada para a comunidade. Com a autorização da direção, propus o projeto *Música para a Vida* para aquele semestre. O nome escolhido reflete a essência da iniciativa: um ensino social que possibilita aos participantes vivenciarem a aprendizagem musical e, ao mesmo tempo, encontrarem caminhos positivos e alternativos para a vida, promovendo transformações não apenas individuais, mas também no âmbito familiar e comunitário.

O projeto social tem como propósito favorecer a construção pessoal dos alunos, capacitá-los para a vida em sociedade e contribuir para seu bem-estar e saúde mental. A iniciativa busca promover vivências que ampliem a formação humana e fortaleçam a participação social dos estudantes.

Segundo Vieira (2011), citado por Caetano e Gomez (2012, p. 7), “a música possibilita desenvolver a linguagem, aprender a explorar o meio em que vive e interagir socialmente”. Além disso, a educação musical favorece processos de socialização e, entre outros benefícios, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, conforme afirma Loureiro (2001).

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 por parte da família é fundamental para favorecer o ensino e a aprendizagem. Quando o aluno percebe que conta com o apoio familiar, tende a sentir-se mais motivado a participar das aulas e a se envolver no processo musical. A presença e o envolvimento dos pais oferecem à criança conforto e segurança, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento artístico. Além disso, o apoio familiar contribui para que o estudante supere desafios e obstáculos que possam surgir ao longo do processo de aprendizagem.

Metodologia aplicada no processo de ensino

Durante o período de ensino com a turma, adquiri experiências e reflexões valiosas para o meu desenvolvimento profissional como docente. Ensinar música para crianças, incluindo um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com comportamento hiperativo, exigiu de mim a criação de uma metodologia que atendesse ao coletivo e, ao mesmo tempo, garantisse a inclusão social de cada estudante. Esse processo demandou sensibilidade, flexibilidade e constante adaptação das práticas pedagógicas.

Uma das questões que me fiz ao longo do processo foi: como elaborar um plano de aula que incluísse todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas? Diante desse desafio, compreendi que o professor precisa realizar uma autoanálise contínua

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

sobre o caso, o planejamento e a execução de suas aulas, pois, sem essa reflexão, torna-se impossível alcançar objetivos claros e satisfatórios ao final do trabalho pedagógico.

É fundamental lembrar que crianças com necessidades educacionais especiais têm seus direitos assegurados pela legislação brasileira e não devem ser excluídas da escola regular. Independentemente de apresentarem transtornos mentais, deficiências físicas ou características de altas habilidades/superdotação, todos têm direito ao aprendizado e à educação de qualidade. Nesse sentido, Gil e Gonçalves (2018) afirmam que:

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 (Gil; Gonçalves, 2018, p. 327).

Ademais, de acordo com Galvão, Cunha e Terra (2020) faz referência da lei do Direito das Pessoas Especiais com Deficiências.

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, 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 (Galvão; Cunha; Terra, 2020, p.02 *apud* Brasil, 2015).

Uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou com comportamento hiperativo pode apresentar desafios e imprevistos durante o processo de ensino de música em um contexto coletivo, dependendo do grau de comprometimento associado ao transtorno. Diante disso, percebo que o educador precisa buscar estratégias que estimulem e motivem o aluno, demonstrando de forma positiva que ele é capaz de aprender. Isso inclui criar condições que favoreçam sua permanência, seu interesse e sua participação ativa no processo de aprendizagem musical.

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).

Uma criança que apresenta qualquer grau de dificuldade ou transtorno deve ser incluída no espaço de ensino juntamente com as demais, possibilitando o desenvolvimento de aspectos psicossociais fundamentais para sua formação. Essa convivência também me permite compreender com maior clareza os processos de inclusão e identificar estratégias adequadas para integrá-la ao coletivo de forma efetiva.

Promover uma aula participativa, que integre a criança com necessidades específicas ao grupo, exige que eu busque flexibilizações metodológicas e soluções criativas que possibilitem o andamento da aula sem comprometer o planejamento pedagógico. Como enfatizam Pendeza e Souza (2015):

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* Soares, 2002, p. 212).

Durante o segundo semestre de 2019, enfrentei o desafio de ensinar um repertório de flauta doce à turma em um curto espaço de tempo, com o objetivo de preparar uma apresentação musical para datas comemorativas da escola. Para alcançar esse propósito, busquei uma metodologia de ensino e aprendizagem que possibilitasse aos alunos tocar flauta doce de maneira rápida, eficaz e com um nível satisfatório de qualidade técnica.

Um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical de que chamo para o primeiro plano. Quando a música soa, seja quem a faça e quão 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 menos 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 forma de trabalho, está sempre uma questão final – isso é, realmente. Musical relacionado 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 com foco na execução prática, deixando a teoria em segundo plano durante o processo inicial de

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

aprendizagem. No início das aulas, disponibilizei flautas doces para que os alunos pudessem conhecer o timbre e a sonoridade do instrumento, explorando-o de maneira espontânea.

Em seguida, escrevi na lousa as posições de dedilhado correspondentes às notas que seriam trabalhadas. Após essa apresentação visual, orientei os alunos a soprar suavemente, seguindo as posições desenhadas no quadro. Essa primeira etapa teve como objetivo familiarizá-los com a postura, a respiração e a produção sonora.

Na segunda etapa, propus que executassem as sete notas naturais utilizando os dedilhados indicados. Alguns alunos apresentaram dificuldades nesse momento, e, diante disso, incentivei que aqueles que já conseguiam tocar as notas corretamente ajudassem os colegas ao lado. Essa dinâmica colaborativa favoreceu o aprendizado e fortaleceu o espírito de cooperação dentro da turma.

Nesse momento, o aluno A (TEA) não estava realizando o meu pedido. Ele estava chateado porque percebia que não conseguia tocar como os colegas. Como docente, sentei ao lado dele e mostrei as posições visualmente na flauta doce. Ele fez várias tentativas.

Um professor precisa atentar-se aos mínimos detalhes com atenção, sensibilidade e paciência, buscando a motivação positiva do aluno e tornando o ensino eficaz numa aula coletiva. Assim reflete Oliveira (2015) sobre a abordagem para o educador musical: é fundamental compreender as particularidades de cada estudante, adaptando estratégias pedagógicas de forma inclusiva e promotora de autoestima, favorecendo o desenvolvimento individual e coletivo no processo de aprendizagem musical.

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 as características pessoais dos aprendentes, seus interesses, preferências musicais e as suas aptidões e necessidades pessoais (Oliveira, 2015, p.02-03).

Na terceira etapa, apresentei uma partitura simples chamada *Primavera*, contendo notação musical de semínimas e mínimas. Embaixo da partitura, escrevi os nomes das notas musicais e, no canto da lousa, coloquei as posições correspondentes às notas, juntamente com seus nomes.

Com essa estrutura, percebi que os alunos puderam consultar facilmente as posições das notas sempre que esqueciam. Dessa forma, foi possível "fazer música musicalmente" já na primeira aula. Observei que ficaram confiantes e felizes por conseguirem tocar uma música no instrumento musical logo no primeiro momento, seguindo-se um desenvolvimento satisfatório ao longo das aulas.

Segundo Swanwick (1980), essas práticas afirmativas:

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, 1980, p.37).

Contudo, elaborei um repertório musical seguindo essa metodologia e, para as crianças que não conseguiram se preparar bem na flauta, flexibilizei a opção de percussão, um recurso inclusivo que permitiu que todas participassem junto com a turma. Acreditei que todos poderiam fazer música de forma colaborativa.

Durante o desenvolvimento do projeto *Música para a Vida*, observei mudanças significativas no comportamento e no engajamento do “Aluno A”, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se tornaram evidentes ao longo das aulas de flauta doce e percussão. No início, ele apresentava retraimento social, mantendo-se afastado dos colegas e demonstrando dificuldade em participar das atividades coletivas. Frequentemente, mostrava frustração ao perceber que não conseguia tocar as notas da mesma forma que os colegas, o que gerava momentos de desânimo e chateação.

Com a prática musical, o aluno começou a se aproximar gradualmente dos demais, aceitando ajuda e, posteriormente, oferecendo auxílio aos colegas que encontravam dificuldades. Essa interação promovia pequenas trocas de incentivo, sorrisos e demonstrações de satisfação, fortalecendo seu sentimento de pertencimento ao grupo. Durante os exercícios de dedilhado, sopro e ritmo, percebia-se um aumento da atenção e da concentração: ele passou a permanecer sentado, seguindo instruções e aguardando sua vez de tocar, mesmo quando havia estímulos externos que poderiam dispersá-lo.

O contato com a flauta doce e a percussão também possibilitou que ele expressasse emoções de maneira mais evidente. Ao conseguir tocar notas corretas ou concluir trechos musicais, demonstrava alegria, motivação e entusiasmo, reforçando a autoestima e o interesse pelas atividades coletivas. Em momentos de música em grupo, mesmo quando não

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

dominava totalmente a execução, sua participação se tornava perceptível, acompanhando ritmos, movimentando-se conforme a música ou batendo no instrumento de percussão.

Ao longo do projeto, tornou-se evidente que a música funcionou como um canal de socialização e de concentração. Permitiu ao “Aluno A” vivenciar experiências de cooperação, aprender a esperar sua vez, coordenar movimentos e interagir de maneira mais segura com os colegas. Ao final do semestre, ele participava das apresentações com confiança, demonstrando maior segurança ao se integrar ao grupo e capacidade de atenção durante as atividades. A prática musical revelou-se, portanto, uma ferramenta concreta de inclusão, contribuindo para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno de forma integrada e perceptível.

Durante o projeto *Música para a Vida*, o progresso musical da turma foi marcante, embora não sem desafios. Os alunos, em sua maioria, eram iniciantes, sem experiência prévia com música ou flauta doce, e isso demandou tempo e paciência para que eles superassem as dificuldades iniciais. Os desafios mais evidentes foram a resistência ao manuseio da flauta, com alguns alunos apresentando dificuldades em soprar corretamente, enquanto outros lutavam para manter a postura adequada. Além disso, havia um desafio constante em manter a atenção dos alunos, principalmente em atividades que exigiam maior concentração, como a leitura de partituras ou a execução das notas. Crianças com dificuldades de concentração, incluindo aquelas com TEA, precisaram de acompanhamento mais próximo para garantir que não perdessem o ritmo das atividades coletivas. A limitação no número de flautas também exigiu que as atividades de música fosse alternadas entre a flauta e a percussão, o que poderia, em alguns momentos, afetar a fluidez do aprendizado.

Entretanto, esses obstáculos não impediram avanços notáveis. Em pouco tempo, a turma conseguiu aprender as sete notas naturais da flauta doce, e rapidamente foram capazes de tocar músicas simples. A utilização de partituras visuais, que destacavam as notas e a posição dos dedos, facilitou o processo de aprendizagem e incentivou os alunos a tocar de forma autônoma. Os alunos mais avançados, por sua vez, ajudaram os colegas com dificuldades, o que promoveu um ambiente colaborativo e de cooperação. Ao longo do projeto, as apresentações coletivas tornaram-se momentos de grande realização, com os alunos tocando juntos de forma coordenada e demonstrando uma confiança crescente no instrumento. Para os alunos que tinham mais dificuldades com a flauta, a inclusão da

percussão como alternativa garantiu que todos participassem ativamente das atividades, fortalecendo o senso de pertencimento e o trabalho em grupo.

Refletindo sobre a metodologia adotada, é possível identificar vários pontos positivos, mas também algumas áreas que poderiam ser aprimoradas. A metodologia prática, centrada na execução musical desde as primeiras aulas, foi fundamental para manter o engajamento dos alunos, que sentiram progresso imediato e, consequentemente, maior motivação. Além disso, a flexibilidade em alternar entre flauta e percussão foi essencial para garantir a participação de todos, inclusive aqueles com maior dificuldade em tocar flauta. O uso de estratégias visuais, como o desenho das notas e o posicionamento dos dedos, também foi um diferencial positivo, ajudando os alunos a se guiarem de forma mais autônoma. Contudo, para um próximo projeto, seria interessante oferecer mais atividades que trabalhassem a coordenação motora e o ritmo antes de iniciar as práticas com o instrumento, o que poderia reduzir a dispersão inicial e melhorar a concentração. A inclusão de um repertório musical mais diversificado, com ênfase nas músicas regionais da comunidade, poderia tornar as aulas ainda mais atrativas e relevantes para os alunos, além de aprofundar o vínculo deles com a cultura local. Além disso, seria vantajoso incorporar breves momentos teóricos de música de maneira lúdica, para que os alunos pudessem começar a entender a leitura de partituras de forma mais sólida. A ampliação do número de instrumentos disponíveis também poderia otimizar a dinâmica das aulas, permitindo que mais alunos tocassem simultaneamente e aumentando a eficiência do aprendizado coletivo.

Em conclusão, o projeto proporcionou importantes avanços musicais e sociais para a turma, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da cooperação, da confiança e da habilidade musical. A metodologia utilizada demonstrou ser eficaz, mas, com algumas adaptações, poderia ser ainda mais enriquecedora na próxima implementação.

Reflexão crítica sobre o projeto e o modelo pedagógico de bandas musicais de vigia

Este projeto de educação musical, *Música para a Vida*, dialoga de forma clara com a proposta das tradicionais bandas de música locais em relação com sua cultura artística, como de performance musical, mas se diferencia ao incorporar práticas inclusivas e de acessibilidade, ajustando-se às necessidades e habilidades variadas dos alunos. Em contraste com o modelo tradicional, que muitas vezes favorece a formação de grupos de músicos mais avançados ou com habilidades prévias em instrumentos, o foco aqui foi criar um ambiente

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

onde cada aluno, independentemente de seu nível de conhecimento ou habilidades iniciais, pudesse se integrar e progredir.

A inclusão foi uma característica central desse trabalho. Enquanto nas bandas tradicionais os alunos geralmente entram com um nível de habilidade similar e a participação depende de um processo de seleção ou testes, o projeto *Música para a Vida* se dedicou a oferecer oportunidades para todos, incluindo aqueles com necessidades especiais, sejam cognitivas, motoras ou emocionais. A estratégia de utilizar instrumentos alternativos, como percussões, para alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo da flauta doce, foi uma solução pedagógica eficaz para garantir que todos se sentissem parte do grupo e contribuíssem para o resultado final. Isso se distanciou do modelo tradicional, onde os alunos frequentemente são excluídos em função de suas dificuldades iniciais.

Em relação à lacuna concreta que o projeto preencheu, pode-se afirmar que ele levou a educação musical a uma comunidade que, até então, estava fora do alcance da forte tradição musical presente em Vigia, mas concentrada nas áreas mais centrais. O bairro atendido por esse projeto não possuía uma infraestrutura ou uma oferta educacional voltada para a música, o que gerava um gap na formação dos jovens. Ao levar as práticas musicais para essa área, o projeto não apenas ofereceu uma oportunidade de aprendizado, mas também promoveu uma maior integração entre a cultura local e as novas gerações.

A receptividade da comunidade escolar ao projeto foi, sem dúvida, favorecida pelo fato de a música já ser um valor social profundamente enraizado em Vigia. A cidade, reconhecida por sua forte tradição musical, apresenta uma população que valoriza e se identifica com a música como parte de sua identidade cultural. Isso certamente contribuiu para o sucesso da iniciativa, pois a música, além de ser uma linguagem comum e celebrada entre as pessoas, proporcionou um ponto de união entre a escola e a comunidade. A participação ativa de alunos e familiares, que se engajaram nas apresentações e no processo de aprendizagem, foi reflexo desse vínculo já estabelecido entre a música e a identidade local.

Contudo, seria interessante refletir sobre como essa forte tradição poderia ser mais incorporada ao projeto, não apenas como uma inspiração, mas como uma ferramenta mais explícita de ensino, talvez com a inclusão de repertórios e referências locais mais amplas. Embora o projeto tenha atendido a uma lacuna concreta, ao levar a educação musical para uma região até então desprovida desse tipo de oportunidade, ele poderia ter explorado mais

as especificidades culturais locais para enriquecer ainda mais o aprendizado dos alunos. Integrar elementos da música tradicional de Vigia, por exemplo, teria sido uma maneira de fortalecer a conexão dos alunos com sua própria história e identidade.

Portanto, o projeto *Música para a Vida* se distingue do modelo tradicional de ensino das bandas de música por sua abordagem inclusiva e acessível, respondendo diretamente a uma necessidade real de educação musical em uma região periférica da cidade. A tradição musical já consolidada em Vigia, ao mesmo tempo em que contribuiu para a receptividade do projeto, poderia ser mais explorada como um recurso pedagógico, criando um elo ainda mais forte entre os alunos, a escola e a cultura local.

Consideração final

Este projeto, *Música para a Vida*, teve como objetivo principal promover o desenvolvimento musical e social dos alunos através da prática da flauta doce, ao mesmo tempo em que buscava a inclusão e o engajamento de todos, independentemente das limitações individuais. Ao longo do processo, foi possível observar um progresso significativo tanto na musicalidade quanto na socialização dos alunos, ainda que o percurso tenha sido desafiador.

Os principais desafios enfrentados incluíram a adaptação inicial dos alunos ao manuseio do instrumento, a dificuldade em manter a concentração em atividades que exigiam maior atenção, e a necessidade de garantir a participação de todos, especialmente daqueles com necessidades mais específicas. A limitação no número de flautas também impactou o ritmo das aulas, exigindo uma adaptação nas atividades e a utilização de instrumentos alternativos, como as percussões, para garantir a inclusão plena dos alunos.

Entretanto, a solução pedagógica adotada, que consistiu na alternância entre a flauta doce e a percussão, bem como a utilização de recursos visuais para facilitar o aprendizado, foi eficaz para superar essas dificuldades. A colaboração entre os alunos, onde os mais avançados ajudaram os que apresentavam maiores dificuldades, foi uma estratégia fundamental para criar um ambiente de apoio mútuo. Além disso, a flexibilidade na metodologia, que permitiu a adaptação das atividades às necessidades da turma, contribuiu para o sucesso do projeto.

Ao refletir sobre as implicações deste relato para outros educadores em contextos semelhantes, é possível perceber que a adaptação dos métodos de ensino às realidades específicas dos alunos, como a inclusão de alternativas instrumentais e a utilização de

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

recursos visuais, pode ser fundamental para garantir o sucesso do ensino da música em grupos diversos. Além disso, a promoção de um ambiente colaborativo e a valorização das potencialidades de cada aluno são elementos essenciais para o fortalecimento do processo de aprendizagem.

A experiência demonstrou que, mesmo em contextos desafiadores, a música tem um poder transformador, capaz de promover a inclusão e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Para futuras edições de projetos semelhantes, seria interessante expandir o repertório musical e integrar um maior número de instrumentos desde o início, o que poderia enriquecer ainda mais a experiência dos alunos. Também seria importante trabalhar mais aspectos teóricos da música de maneira lúdica, o que possibilitaria um aprendizado mais integral e profundo. Em síntese, o projeto *Música para a Vida* demonstrou que, com criatividade, flexibilidade e comprometimento, é possível transformar desafios pedagógicos em oportunidades de crescimento para todos os envolvidos.

Referências

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

BARROS, Matheus. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **Revista Ouvir ou Ver**. Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 292-304, jan./jun. 2020.

BELLOCHIO, Cláudia. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. ISBN: 978-857783-136-4.

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>. 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>. Acesso em: 18 Fev. 2025.

CAETANO, Monica; GOMES, Roberto. A importância da música na formação do ser humano em período escolar. Revista **Educação em Revista**. Marília, v. 13, n. 2, p. 71-80, jul./dez. 2012.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria Araújo 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: 18 Fev. 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. Disponível em: <<https://www.culturavigilenga.com/copia-bandas-de-vigia>>. Acesso em: 18 fev. 2025.

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.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Revista **ABEM**, n. 10. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

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>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MATTOS, Laura; NUERNBERG, Adriano. 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, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Alda. **A abordagem PONTES para a Educação Musical**: aprendendo a articular. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

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>. Acesso em: 18 Fev. 2025.

Educação musical e inclusão social: um relato de experiência sobre o ensino de música no ensino regular em Vigia-Pará

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: 18 Fev. 2025.

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.

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: 18 de Fev. 2025.

PENDEZA, Daniele; SOUZA, Tânia. A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista DAPesquisa**, v. 10, n. 13, p. 156-170, jun. 2015.

RODRIGUES, Matheus Almeida. Keith Swanwick. Ensinando música musicalmente. **Revista arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.3, n.5, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/10859>>. Acesso em: 18 de Fev. 2025.

Salles, Vicente. **A Música e o Tempo no Grão-Pará**. Belém: Imprensa Oficial, Coleção Cultura Paraense, Série Teodoro Braga, 1980.

SANTOS, Alan Ferreira dos. A inclusão escolar e a deficiência em sala de aula. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 2016, v. 9, p. 754-762, out./nov. 2016. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-escolar-deficiencia-sala>>. Acesso em: 11 dez. 2024, 18h04.

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

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>. Acesso em: 5 dez. 2024.

SCALABRIN, Izabel; MOLINARI, Adriana. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Editora Unar**, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rBQIJtFAXPIJ:revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

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>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

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

Sobre o autor

Diogo Linhares

É de Vigia de Nazaré (PA). 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 profissional (UFPA) em Artes. Atuou em projetos sociais e na rede municipal com música, inclusão e práticas musicais lúdicas. Membro diretor da Academia Vigienense 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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8206-5216>

Recebido em: 04/04/2025

Aceito para publicação em: 24/11/2025