

Simpósio “Produzindo música na escola”: relato das primeiras ações do PIBID/Música na UEFS Simpósio

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Bruno Westermann
UEFS/PPGMUS-UFBA
Bruno.westermann@uefs.br

Resumo: Este simpósio visa apresentar os primeiros meses de implementação do subprojeto de Música do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Feira de Santana. Neste texto, que introduz o simpósio, o foco é a apresentação geral do subprojeto, sua proposta, objetivos, fundamentação teórica e atividades iniciais. Os outros três textos que compõem o simpósio são relatos de experiência escritos pelos bolsistas de Iniciação a Docência e Professores Supervisores, sobre as atividades desenvolvidas nas escolas nos primeiros meses de implementação do subprojeto. O subprojeto "Produzindo música na escola" aborda a relação entre ensino de música, cultura digital e tecnologias digitais, fundamentado em conceitos como cultura digital (Lemos, 2013; Levy, 1999; Santos, 2019) e cultura participativa digital (Beltrame; Barros; Marques, 2023). Assim, seus objetivos incluem a incorporação de tecnologias digitais nas práticas de ensino de música em escolas públicas, a formação de professores com ênfase na aplicação desses recursos, a proposição de estratégias pedagógicas inovadoras que integrem tecnologias digitais ao ensino de música (valorizando gêneros populares), e o fomento à pesquisa sobre a interseção entre música, tecnologia e educação escolar. As atividades iniciais do subprojeto compreenderam seminários, oficinas, leitura de texto e documentos, e elaboração de textos reflexivos pelos bolsistas. A inserção dos estudantes nas três escolas parceiras (uma municipal, uma estadual de ensino integral e um centro de apoio pedagógico especializado em atendimento a estudantes com deficiência) ocorreu de maneira diferenciada, adaptando-se às dinâmicas de cada instituição e promovendo a atuação colaborativa entre coordenação, supervisores e bolsistas.

Palavras-chave: PIBID. Ensino de música na escola. Formação de professores de música.

Introdução

O objetivo deste simpósio é apresentar as primeiras atividades desenvolvidas pelo subprojeto “Produzindo música na escola”, subprojeto da área de Música do Programa de

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O Projeto Institucional do PIBID/UNIVERSIDADE foi selecionado para a edição 2024-2026 por meio do Edital CAPES/DEB nº10/2024, da CAPES (UNIVERSIDADE, 2024), tendo sido contemplado com 624 bolsas de Iniciação à Docência (ID), distribuídas entre 13 subprojetos. O subprojeto de Música possui um núcleo, formado por 24 bolsistas de ID, 03 Professores Supervisores e 01 Coordenador de Área. No âmbito da UEFS, as atividades do projeto iniciaram no mês de dezembro de 2024 e a previsão de término é no mês de novembro de 2026.

Por ter iniciado tão próximo do fim do ano letivo de 2024, a inserção dos estudantes nas escolas ocorreu, de fato, apenas a partir de fevereiro de 2025. Considerando que a escrita deste texto acontece entre os meses de junho e julho de 2025, as atividades descritas nos textos que seguem representam os primeiros meses de atuação dos bolsistas, que têm como foco sua inserção no ambiente escolar, familiarização com as dinâmicas das escolas parceiras e seus Supervisores, e implementação da proposta do subprojeto.

Este simpósio é composto por quatro textos. Neste texto de abertura, escrito pelo Coordenador de Área do PIBID/Música na UEFS, será apresentada a proposta temática do subprojeto “Produzindo música na escola”, seu contexto de atuação, objetivos e metas, primeiras ações coletivas, bem como sua fundamentação teórica. Os outros três textos apresentam, cada um deles, as atividades que vêm sendo desenvolvidas até aqui em cada uma das escolas parceiras. Os textos foram escritos de maneira colaborativa, pelos bolsistas de iniciação à docência e pelos professores supervisores, como uma atividade do PIBID, considerando que o estímulo à escrita e produção acadêmica a partir das experiências nas escolas é uma das metas do subprojeto de Música.

O subprojeto de Música do PIBID/UEFS atua em três escolas parceiras, e possui uma peculiaridade no que diz respeito à natureza dessas escolas. A escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima pertence à rede municipal de ensino de Feira de Santana, e atua na etapa do Ensino Fundamental II¹ na modalidade regular. Já o Colégio Estadual Juiz Jorge de Faria Góes se diferencia da primeira por ser uma escola estadual, que atua no Ensino Fundamental II e

¹ A escola também atende estudantes na modalidade EJA, mas esta não é contemplada pelo Subprojeto de Música.

Ensino Médio, e na modalidade de Ensino Integral. O Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) é um centro de apoio pedagógico que também pertence à rede estadual de ensino, especializado no atendimento de estudantes com deficiências. Ou seja, três escolas totalmente diferentes entre si. Por um lado, esta peculiaridade cria um desafio a mais no subprojeto de Música, já que cada escola possui uma dinâmica específica em função de sua natureza, público atendido e dinâmicas de funcionamento; por outro, a riqueza de experiências também têm se mostrado bastante efetiva, como poderá ser visto nos relatos realizados de estudantes e Supervisores.

Subprojeto “Produzindo música na escola”

O subprojeto “Produzindo música na escola” tem como proposta principal abordar a relação entre ensino de música na escola, cultura digital e o uso de tecnologias digitais em aulas de música. Pela sua fundamentação, uma das principais características desta proposta é compreender a relação entre tecnologias digitais e educação musical para além do manuseio de objetos tecnológicos em sala de aula. O trabalho, fundamentado nos conceitos de cultura digital (Lemos, 2013; Levy, 1999; Santos, 2019) e cultura participativa digital (Beltrame; Barros; Marques, 2023), contempla o desenvolvimento de habilidades no manuseio de recursos tecnológicos digitais para aulas de música, mas também promove o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino que dialoguem com a cultura digital. Também se debruça sobre gêneros musicais populares eminentemente tecnológicos (como o rap e o funk, por exemplo), e as práticas e saberes musicais inerentes a esses gêneros que também dialogam com a cultura digital. Cientes das limitações impostas pela infraestrutura tecnológica inadequada de boa parte das escolas públicas brasileiras, esta proposta visa, ainda assim, refletir e propor estratégias de ensino de música que dialoguem com manifestações artísticas muito populares entre jovens.

Com base nessa concepção, o subprojeto possui como objetivos centrais a incorporação do uso de tecnologias digitais nas práticas de ensino de música em escolas públicas de educação básica, bem como promover a formação de professores, tanto inicial

quanto continuada, com ênfase nos saberes e vivências relacionados à aplicação desses recursos em sala de aula. Outro foco é a proposição de estratégias pedagógicas inovadoras que integrem as tecnologias digitais ao ensino de música, valorizando especialmente as práticas e gêneros musicais populares que possuem estreita relação com o universo tecnológico. Além disso, o projeto visa fomentar a pesquisa sobre a interseção entre música, tecnologia e educação escolar, associando conhecimentos pedagógicos, teóricos, práticos e tecnológicos, e incentivando a criação de políticas públicas que efetivamente integrem tecnologia e música na educação escolar.

Com base nestes objetivos, a proposta do subprojeto estabeleceu como metas: a promoção de encontros formativos sobre temas que interligam música, tecnologia e educação escolar; a realização de atividades extracurriculares na escola que integrem música e

tecnologia; desenvolvimento e implementação de sequências didáticas em aulas de Arte curriculares que incorporem tecnologias digitais ao ensino de música. Além destas, o subprojeto também se propõe a produzir de materiais didáticos específicos para o ensino de música com tecnologias digitais, e fomentar a produção de textos acadêmicos que relatem as experiências vivenciadas no ensino de música com tecnologia nas escolas. O presente texto dialoga com esta última meta, ao promover a escrita de relatos de experiências já das primeiras atividades desenvolvidas no PIBID.

Primeiras atividades

Após as seleções de Professores Supervisores e bolsistas ID, ocorridas no segundo semestre de 2024, a atividade que marcou o início dos trabalhos do PIBID na UEFS foi um seminário institucional, ocorrido entre 11 e 13/12. Dentro da programação deste seminário, foram feitas as primeiras atividades específicas de cada subprojeto. No caso de Música, realizou-se uma palestra de apresentação do subprojeto, contando com a participação dos bolsistas ID, e um *workshop* sobre produção de *beats* na escola, promovida pelo Grupo de Pesquisas em Tecnologia e Educação Musical (TEDUM/UFPB), do qual faz parte o coordenador de área do subprojeto.

Pela proximidade do período de recesso, tanto na universidade quanto nas escolas, as atividades seguintes solicitadas aos bolsistas ID foram a leitura do documento do subprojeto de Música aprovado pela CAPES, acompanhada da produção de um texto reflexivo em que deveriam apresentar suas primeiras ideias de intervenção na escola, fundamentadas na proposta do subprojeto. No início do ano letivo de 2025, os bolsistas foram distribuídos entre as escolas, e os primeiros encaminhamentos referentes ao início das atividades de campo foram realizados.

Todas essas atividades que representaram o início dos trabalhos do subprojeto foram acompanhadas de reuniões de articulação com os Professores Supervisores. Como previsto no subprojeto, foi necessário planejar com estes professores a chegada e o desenvolvimento das primeiras atividades de campo, conciliando as rotinas e especificidades da escola e as demandas do subprojeto. Esta articulação foi, e continua sendo, de extrema importância para que o trabalho seja feito de forma colaborativa, viabilizando a proposta em função da cultura de cada escola.

A articulação da Coordenação de Área com os Supervisores também tem se refletido nas atividades formativas e nas leituras que vêm sendo propostas aos estudantes nestes primeiros meses de trabalho. Além de atividades que dialogam com a temática principal do PIBID, também foram realizadas atividades de leitura e análises de documentos normativos específicos de cada contexto das escolas, como os documentos que regem o ensino de Arte no município de Feira de Santana, e os documentos análogos relativos ao da Bahia. Textos e documentos normativos referentes ao ensino para pessoas com deficiência também foram temas de leituras, discussões e produções internas. A proposição desse tipo de atividade hora parte da Coordenação de Área, hora parte dos Supervisores, mas é sempre definida de maneira coletiva. Complementam estas atividades formativas os seminários internos promovidos pela coordenação institucional do PIBID na UEFS.

Pela natureza diferente das três escolas parceiras, e pelas dinâmicas de trabalho de cada Supervisor, a inserção dos estudantes no cotidiano da escola também vem sendo feita de maneiras distintas. Na E.M. Dr. Clóvis Ramos Lima, as primeiras atividades já foram realizadas em turmas regulares de Arte, com o professor promovendo observações participantes, seguidas de momentos de coparticipação, até os alunos passarem a assumir determinadas

ações em sala de aula. Já no Colégio Estadual Juiz Jorge de Faria Góes, principalmente em função da oferta de turno integral, há uma atuação mais recorrente em projetos e atividades extracurriculares promovidos pela escola.

No CAPE, a principal atividade são os atendimentos realizados individualmente ou em grupos pequenos, normalmente em função das deficiências apresentadas. Nestas atividades, inicialmente os bolsistas foram orientados a acompanhar o Professor Supervisor nos atendimentos e auxiliá-lo na elaboração dos Planos Educacionais Individualizados (PEI), documentos que norteiam o trabalho em função das características de cada estudante. Aos poucos, assim como nas outras escolas, o Professor Supervisor foi designando tarefas aos estudantes, agrupando os bolsistas para realização dos atendimentos, até que estivessem aptos a tomar a frente nesta atividade, sempre mediante acompanhamento. Além dos atendimentos, escola conta com algumas atividades coletivas, como um coral de cegos, no qual os bolsistas do PIBID também vêm desenvolvendo atividades.

Fundamentação teórica

A concepção do subprojeto está alinhada ao pensamento de Lima e Pimenta (2011) sobre a dimensão prática da formação docente. Referindo-se especificamente à etapa do estágio docente, as autoras compreendem que esta tem função de área de conhecimento, pois fornece as referências teóricas para fundamentar a reflexão sobre a prática. Assim, o estágio seria uma atividade teórica instrumentalizadora da prática, colaborando com a formação de um profissional reflexivo, capaz de dialogar e intervir de forma efetiva na realidade escolar em que está inserido. Embora PIBID e estágio curricular não sejam atividades análogas, sob o ponto de vista da relação teoria e prática podemos dizer que essa concepção pode ser transposta e adaptada à iniciação à docência, uma vez que a teoria estudada deve fundamentar a prática, auxiliar a compreensão do espaço escolar e sustentar a reflexão sobre a prática realizada na escola; e a prática reflexiva, quando elaborada, retorna como teoria.

Nesse sentido, cabe refletir sobre o ensino da área da Arte na escola e as contribuições do componente curricular, pois permite “[...] a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e

plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania.” (Brasil, 2017, p. 193). No que se refere à educação musical escolar, Hentschke e Del Ben (2003, p. 181) afirmam que esta tem por objetivo “[...] entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania, ampliando o universo musical do aluno.”

O subprojeto de Música está estrutura-se em função do diálogo entre ensino de música e a pluralidade cultural. Vislumbra-se a formação de profissionais capazes de incorporar a sua prática docente as mais variadas formas de se entender e vivenciar a música. Nesse processo, a formação demanda diálogo constante com o universo musical dos estudantes, e com as mais variadas práticas musicais existentes dentro e fora da escola. Quando exitosa, essa formação amplia o repertório cultural de todos os sujeitos envolvidos: estudantes da escola, bolsistas de iniciação a docência, supervisores, coordenação, comunidade escolar e universidade.

Considera-se, portanto, que a escola é um lugar de excelência para manifestação de diversas expressões culturais, adquiridas pelo indivíduo em seu contexto familiar ou social (Lopes et al., 2013, s/p). Além disso, a BNCC também aponta que o ensino da Arte, em relação à Música, se dá pela “[...] percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos” (Brasil, 2018, p. 196), em conformidade com autores da área como Swanwick (2003, p. 68), entendendo que os acessos a experiências musicais variadas garantem o respeito às características individuais dos alunos.

Do ponto de vista tecnológico, este subprojeto está fundamentado nas concepções de educação online (Santos, 2019) e de educação musical na cultura digital participativa (Beltrame; Barros; Marques, 2023). Isso significa que as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas devem dialogar com práticas musicais inerentes à cultura digital, tais como a gravação, a criação musical em programas de edição de áudio, e a produção de vídeos musicais, por exemplo. Mais importante ainda é trabalharmos numa perspectiva de ensino e aprendizagem que emerge da cultura digital, do uso de redes sociais, da comunicação com WhatsApp, e do acesso à informação via internet. Tão importante quanto a mediação tecnológica e o uso de recursos digitais para o ensino de música, é compreender que princípios como colaboração (viabilizada pela comunicação instantânea), criação coletiva, e curadoria de informações (tão importante nos dias de hoje, em função do fenômeno das *fake news*) devem

fundamentar nossas práticas de ensino. Assim, além de oferecermos uma formação inserida no campo das artes, também formamos para o contexto tecnológico e cultural em que vivemos.

Perspectivas futuras

Passados os primeiros meses de implementação do PIBID/Música nas escolas parceiras, os próximos passos têm como objetivo intensificar a reflexão sobre o objeto central do subprojeto, que é o trabalho inserido no contexto da cultura digital. Já cientes das demandas e rotinas de cada escola, tanto a Coordenação de Área quanto Professores Supervisores e bolsistas ID já tem condições de aprofundar nas reflexões sobre esta temática e construir propostas de intervenção mais vinculadas à temática do subprojeto.

Para viabilizar esta proposta, algumas ações já estão em vista a partir do segundo semestre de 2025. A primeira delas é o aumento da frequência dos encontros de planejamento e atividades formativas. Além disso, novas atividades de leitura de referências bibliográficas sobre educação musical, tecnologias e cultura digital também estão no horizonte. Considerando a boa articulação entre todos os sujeitos envolvidos no subprojeto, acreditamos que estas ações, aliadas às rotinas já estabelecidas dentro de cada uma das escolas, a tendência é que a qualidade do trabalho desenvolvido cresça ainda mais.

Além de textos reflexivos como estes que serão apresentados a seguir, o subprojeto também tem como meta a organização e publicação de materiais didáticos, resultantes das experiências de ensino. Assim, esperamos que publicações futuras contemplem também conteúdos desta natureza, e que contribuam com a prática de ensino escolar a partir das experiências do PIBID.

Referências

BELTRAME, Juciane Araldi; BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; Marques, Gutenberg de Lima, Gutenberg de Lima. Cultura participativa digital, mídias sociais e educação musical. In: BELTRAME, Juciane Araldi et al (org.). *Práticas digitais em educação musical: reflexões e experiências*. João Pessoa: Editora do Ccta, 2023. Cap. 1. p. 21-38. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/musica/praticas-digitais-emeducao-musical-reflexoes-e-experiencias>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 11. p. 176-189.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PIMENTA, S. e LIMA, M.S. *Estágio e Docência*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: Edufpi, 2019.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. *Manual do PIBID*. Feira de Santana, 2024.

Atividades musicais na Educação Integral: relato de experiência do PIBID/Música Simpósio

Robson da Silva Cardoso

C. E. Juiz Jorge Ferreira Góes/PIBID-UEFS

robsoncardosos@gmail.com

Lázaro Gavaza Gomes Neto

PIBID-UEFS

lazarogavaza@hotmail.com

Lennon Ferreira dos Santos

PIBID-UEFS

lennonferreira22@gmail.com

Resumo: Este texto apresenta um relato de experiência sobre atividades musicais desenvolvidas no programa PIBID/Música no Colégio Estadual Juiz Jorge de Faria Góes, instituição estadual de Ensino Fundamental II e Médio, e de Educação Integral, localizada na cidade de Feira de Santana/BA. As ações abrangeram intervenções curriculares, a formação de um coral e uma apresentação musical com instrumentos reciclados. As intervenções curriculares, focadas em propriedades do som, utilizaram recursos como o Chrome Music Lab e atividades práticas de percepção auditiva. O coral, inserido nos Projetos Estruturantes da Educação Básica do Estado, trabalhou com repertório popular e canções de ciranda, buscando o desenvolvimento musical e a integração dos estudantes. A apresentação com instrumentos reciclados visou estimular a consciência ambiental e a percepção sonora. As atividades foram avaliadas processualmente, com foco na participação e engajamento dos alunos. Os resultados indicam o sucesso das ações em promover experiências musicais e a formação dos bolsistas.

Palavras-chave: Música na Escola. PIBID. Formação de professores.

Contextualização da escola e fundamentos do trabalho

As experiências relatadas abaixo aconteceram no Colégio Estadual Juiz Jorge de Faria Góes, localizado em Feira de Santana/BA. A unidade escolar atua no segmento de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e possui aproximadamente 500 estudantes divididos em 16 turmas. A escola atua na modalidade de Educação Integral.

A Educação Integral, mais do que a simples ampliação do tempo de permanência na escola, concebe o sujeito em sua totalidade, considerando seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, históricos e culturais. Conforme o Documento Curricular Referencial da Bahia, essa concepção visa a "formação omnilateral dos sujeitos" (Bahia, 2022, p. 425), em oposição a uma educação unilateral, buscando o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Para isso, a escola deve ser um espaço de socialização e construção coletiva de saberes, onde o currículo dialoga com a vida. O Documento Curricular Referencial da Bahia reforça que os pressupostos pedagógicos da Educação Integral se baseiam no "protagonismo das juventudes" (Bahia, 2022, p. 429) e no "foco no projeto de vida dos/as estudantes" (Bahia, 2022, p. 430). Essas diretrizes se conectam a práticas distintivas da escola, que serão explicitadas abaixo.

A equipe de gestão de docentes da instituição elaborou ao longo dos anos diversas ações para aplicar os postulados da educação integral mencionados acima, de modo que a escola passou a ter uma identidade própria, sobretudo com relação a rotinas, projetos perenes e processos avaliativos. Abaixo, estão pontuados algumas dessas ações.

Avaliações Integradas

O processo avaliativo dos alunos conta com atividades interdisciplinares que recebem o mesmo peso de avaliação em todas as disciplinas. Tais atividades podem ser simulados, competições de conhecimento ou mesmo a elaboração de portfólio, que consiste em uma atividade de caráter processual realizada por todos os professores, associando uma temática interdisciplinar (cujo tema é definido em planejamento coletivo) com conteúdos específicos de cada componente curricular. A nota recebida pelo aluno corresponde a uma média global das notas integradas e ela compõe a nota específica de um componente curricular com um peso padronizado.

Avaliação Qualitativa

A chamada nota qualitativa geralmente consiste na atribuição de algum peso ao “comportamento” do aluno na nota final de um componente curricular. No C. E. Juiz Jorge Ferreira Góes, a nota qualitativa corresponde a consideração de parâmetros objetivos relacionados à participação dos estudantes nas aulas. Esses parâmetros são avaliados por todos os professores e a nota final do qualitativo é uma média de todas as notas atribuídas ao aluno.

A soma da nota qualitativa e das avaliações integradas permite chegar mais próximo do alvo de uma avaliação integral do estudante, uma vez que a nota de cada componente curricular reflete também o desempenho do aluno em todas as situações da escola, desde atividades extracurriculares até a participação em classe. Assim, o resultado final mensurado não depende exclusivamente do desempenho em avaliações escritas que, muitas vezes, privilegiam habilidades de memorização de conceitos.

Com este modelo avaliativo, cumpre-se o que é estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação no seu artigo 24, inciso V, alínea "a" ao estabelecer que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com os aspectos qualitativos prevalecendo sobre os quantitativos, e com os resultados processuais prevalecendo sobre os de provas finais (Brasil, 1996).

Identidade da turma e assembleias

Diferente da configuração da maioria das escolas, as turmas no C. E. Juiz Jorge Ferreira Góes não são identificadas por letras sequenciadas (por exemplo, 8º A, 8º B, etc.), mas sim com nomes ligados a astronomia (por exemplo, Hydra, Ara, Aquarius, Crux, etc.). Tal dinâmica consiste em um recurso para aumentar a identificação dos alunos com a turma, já que elas têm um nome e identidade própria e muitos alunos passam por todos os anos do fundamental e médio pertencendo à mesma turma. Além disso, aumenta a interação e incentivos a um trabalho coletivo dos alunos

Outra atividade que reforça essa dimensão coletiva das turmas são as assembleias. As assembleias de turma são instrumentos de gestão democrática que acontecem ao final do 1º

e 2º trimestres letivos. São um espaço aberto para que estudantes, pais, professores e gestão dialoguem sobre aspectos positivos e negativos da escola e da turma especificamente. As assembleias têm como base tanto o programa de liderança de turmas, implementado em todas as escolas estaduais da Bahia, quanto a ação dos orientadores de turma, que são professores designados para acompanhar as turmas de perto, ajudando na melhora de desempenho, resolução de conflitos e auxiliando os líderes de turma.

Clubes, projetos extracurriculares e eventos

Por iniciativa de professores e da gestão, o C. E. Juiz Jorge Ferreira Góes promove alguns clubes temáticos, a saber: Clube de Matemática, Clube do Cubo Mágico e Clube de Leitura. Os Clubes têm reuniões periódicas e são de participação voluntária dos estudantes. As ações dos clubes são voltadas para o aprofundamento em suas temáticas e culminam na participação de alunos em eventos externos à escola. Além disso, fazem parte do calendário regular da escola Gincanas e Feiras temáticas (literárias ou científicas). Nessas atividades são desenvolvidas a autonomia dos alunos, que são organizados em grupos sob a liderança dos próprios alunos.

Relatos de experiência

As atividades realizadas na escola tiveram três eixos principais: intervenções curriculares, um coral composto por estudantes, e uma apresentação musical utilizando instrumentos construídos com materiais recicláveis. Abaixo seguem detalhes de cada uma das intervenções realizadas.

Intervenções curriculares

As intervenções curriculares aconteceram nas turmas de 9º ano, no componente curricular Linguagens Artísticas. Esse componente envolve conteúdos ligados às artes, incluindo música. Até o período de realização destas intervenções, os estudantes dessas

turmas só haviam tido contato com os conteúdos e atividades relacionadas à música de modo esporádico, no componente curricular Arte e em outros componentes curriculares.

Os planos de aula foram preparados pelo professor supervisor responsável pelo subprojeto na escola e aplicados pelos bolsistas. Esta foi uma estratégia para o início do trabalho do PIBID na escola, permitindo que os bolsistas conhecessem a realidade da escola e das turmas a partir de experiências práticas. Os objetivos principais das intervenções foram: compreender os conceitos de altura, duração, timbre e intensidade; identificar variações sonoras e classificá-las de acordo com as propriedades do som; desenvolver a percepção auditiva a partir de sons isolados e músicas.

As aulas foram divididas em três etapas distintas, a saber:

1. Introdução teórica

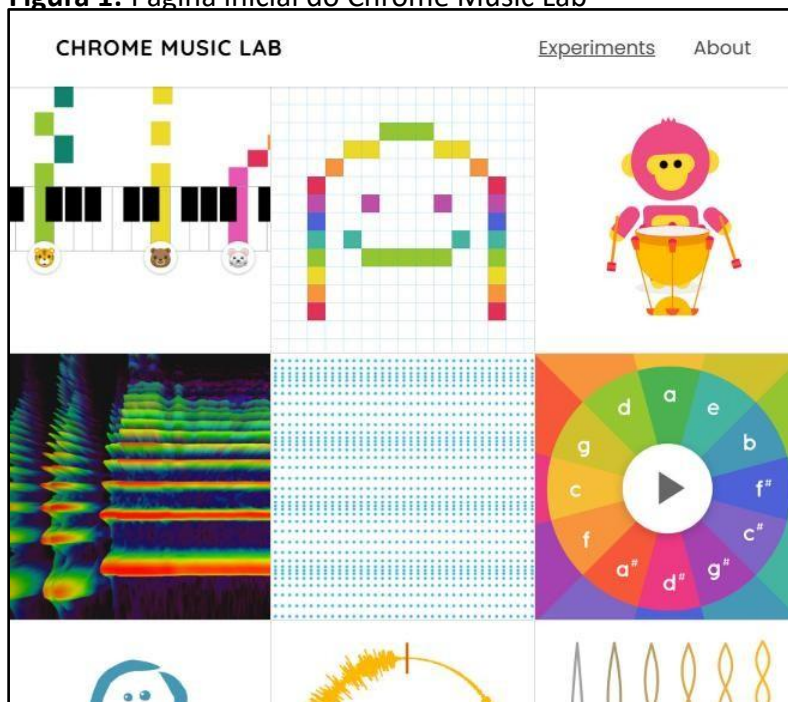
Para estas aulas, foram elaborados textos-base falando sobre cada propriedade do som. Os textos apresentavam os conceitos, as possíveis variações (por exemplo, agudo e grave, forte ou fraco, longo ou curto) e traziam exemplos. Os estudantes deveriam responder um questionário sobre o texto no caderno ao final da leitura.

2. Exposição e exemplos

Nesse segundo momento, os conceitos apresentados no texto foram retomados, agora com recursos audiovisuais. Para estas atividades, foram utilizados recursos do Chrome Music Lab² e vídeos do YouTube para exemplificar cada uma das propriedades do som.

² O Chrome Music Lab é uma plataforma online e gratuita do Google que permite explorar e criar música a partir de diversos recursos. Ela oferece ferramentas visuais e acessíveis para aprender conceitos musicais básicos, experimentando com ritmo, melodia e harmonia. Pode ser acessado através do site a seguir <https://musiclab.chromeexperiments.com/>

Figura 1: Página inicial do Chrome Music Lab



Fonte: Chrome Music Lab.

3. Atividades de percepção auditiva:

Os estudantes realizaram atividades práticas de percepção auditiva como parte final das aulas. Para a propriedade do som *timbre*, foi realizado um bingo de instrumentos musicais; para as propriedades *altura* e *intensidade* foi realizado um bingo com representações gráficas das variações de cada propriedade (por exemplo, linha grossa para sons curtos e linhas finas para sons longos; um ponto na parte superior da folha para sons agudos e um ponto na parte inferior para sons graves); para a propriedade *duração* utilizou-se do Código Morse, que utiliza uma série de sinais intermitentes que intercalam sons longos e curtos para representar letras e números.

Nessas atividades, os bolsistas expunham a tarefa, dando exemplos. Em seguida, o exemplo sonoro era reproduzido, ao vivo ou com gravação, e os estudantes deveriam marcar em uma folha de respostas de acordo com o que ouviram, identificando o instrumento específico, qual a classificação do som escutado (grave, agudo, forte ou fraco) ou qual a sequência de número foi executada (no caso da duração). Em seguida, a atividade era corrigida, de modo a tornar possível avaliar a compreensão e aplicação dos conceitos de cada estudante.

Os objetivos estabelecidos para as atividades foram alcançados por grande parte das turmas envolvidas. Percebeu-se a compreensão e o engajamento dos estudantes na etapa final das aulas que tiveram caráter mais prático. Além disso, em outras ações realizadas pelo subprojeto, foi possível perceber maior facilidade dos estudantes na aplicação dos conceitos aprendidos em situações variadas, como para compreender a diferença entre os instrumentos recicláveis construídos que tinham som grave ou agudo.

Coral

O Coral do C. E. Juiz Jorge Ferreira Góes se formou em função do Encontro de Canto Coral Estudantil. Este encontro é parte dos Projetos Estruturantes da Educação Básica da Bahia, mais especificamente dos Projetos Artísticos e Culturais, e desde 2023, tem caráter obrigatório nas escolas estaduais. A saber, além dos projetos Artísticos e Culturais, também são Projetos Estruturantes o projeto Saúde na Escola, Hortas Escolares, Jogos Escolares, Ciência na Escola e Juventude em Ação. Todos estes fazem parte de um plano que visa

elaborar uma categoria de iniciativas pedagógicas que, além de implementarem políticas educacionais, contribuem para a diversificação e inovação das práticas curriculares, potencializando os processos educativos, numa perspectiva de formação crítica, transformadora e emancipatória.
(Bahia, s.d.)

Projetos Artísticos e Culturais visam compreender a importância dessas diferentes linguagens, seja a dança, a música, o teatro e as artes visuais em experiências cotidianas no âmbito escolar. Além de tentar alcançar todos os objetivos supramencionados, o Encontro de Canto Coral Estudantil também dialoga com a Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016) que institui a obrigatoriedade do ensino de artes visuais, dança, música e teatro na educação básica brasileira.

Nesse contexto, a proposta do coral possui objetivos variados. Um deles é promover a iniciação musical no contexto escolar como forma de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem através da diversificação e inovação de experiências extracurriculares,

trazendo um trabalho mais específico no campo musical. A atividade também busca promover uma prática disciplinada e sadia, realizada por meio do canto popular e de experiências que podem ser significativas na construção dessas pessoas. A prática além inserir de forma pedagógica os estudantes no ambiente musical, aproxima, quando pensada de forma contextualizada, a teoria musical da realidade desses agentes. Sendo parte de um Projeto Estruturante do Estado, outro objetivo da formação do coral foi oportunizar aos estudantes a vivência de atividades fora da sala de aula, podendo participar de eventos com outras escolas do município de Feira de Santana e de outras cidades da Bahia.

O coral além de aproximar a(o) coralista à performance artística, também pode ter caráter social (Zander, 2003, p.156) e de integração. O espírito de grupo e a união devem ser o alicerce para que um coral funcione de forma satisfatória. Com isso, objetivamos também trazer essa realidade no contexto escolar, de identificação, pertencimento e de união entre esses pares.

No ano anterior à chegada do PIBID, a escola já havia montado um coral visando uma das edições do Encontro de Canto Coral Estudantil. Com o início das atividades do PIBID de Música, esta atividade foi retomada, inicialmente mediante o convite aos participantes antigos para retomada, mas também procurando agregar novas turmas e outros estudantes. Ao todo, o coral contou com a participação de dezoito estudantes, que pertenciam às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, e 1º e 3º anos do Ensino Médio.

Uma grande dificuldade enfrentada foi a questão do horário. Encontrar um momento em que todas as pessoas pudessem participar, sem atrapalhar suas rotinas e o funcionamento das aulas, foi um desafio, sobretudo em um contexto de educação em tempo integral. Essa questão foi ajustada semanalmente com o grupo, mediante a organização dos dois bolsistas envolvidos nesta atividade e do professor supervisor. Os ensaios do coral aconteciam no contraturno das aulas, durante os intervalos, ou nas últimas aulas, quando os estudantes podiam ser liberados. Durante cerca de um mês e meio, o grupo se reuniu uma vez por semana, na maioria das vezes.

O trabalho desenvolvido com o coral ainda está em andamento. No projeto são estipuladas fases e um cronograma a ser seguido. Com isso, foi feito o trabalho de preparação, montagem e caracterização do coral, pensando nessas etapas. A etapa de preparação envolve

apresentação da forma coral, exercícios e um repertório que possa introduzir os coralistas a esta prática. Já na montagem, é proposta a ideia temática e são introduzidos aspectos mais específicos das canções que serão trabalhadas, pensando em uma organização mais particular ao canto coral, como as divisões das vozes, classificação e tessitura vocal. Por fim, a etapa de caracterização do coral é aquela em que todo o trabalho anterior é aplicado na elaboração de uma performance do grupo, trabalhando o repertório da maneira como será apresentado.

Um dos pontos descritos no caderno de orientação para os trabalhos Artísticos e Culturais dos Projetos Estruturantes é a necessidade de que as canções que serão apresentadas sejam de domínio público, para que não haja questões relacionadas à autoria. Logo, foi proposto que as músicas trabalhadas fossem canções populares da cantiga de ciranda, explorando músicas que estão presentes no brincar e na cultura do nordeste. Enquanto essas músicas estavam sendo organizadas e arranjadas, exercícios de sonorização das vozes, os populares vocalizes, e canções-exercícios para corais foram trabalhadas, como a canção Mango, de estilo caribenha, que introduz a forma cânone de uma de modo simples por conta de sua circularidade e dos intervalos comuns a percepção cotidiana. Além disso, foram trabalhados exercícios de articulação e ressonância, condizentes com o trabalho de preparação vocal, que traziam em suas palavras e formas contextos locais e próximos ao que os estudantes viviam.

Cada ensaio começava com um aquecimento corporal e vocal. Foram utilizados exercícios com estruturas simples, baseadas em intervalos conjuntos e terças, iniciando o trabalho de afinação e compreensão da estrutura vocal. Vocalizes como “Cacá, Dedé, subindo a ladeira do Bonfim” e “Samba maxixado, baião de ovo virado, bom mesmo é esse Rock’in enrolado” foram usados para exemplificar como a articulação e a ressonância deveriam ocorrer durante o canto. Além disso, parâmetros sonoros como dinâmica e ritmo também foram trabalhados, preparando o grupo para uma boa execução da música final.

Nos primeiros ensaios, a canção Mango teve destaque, pois sua forma em cânone seria explorada na peça final a ser inscrita no projeto. O exercício foi apresentado parte por parte, com todos cantando inicialmente em uníssono. Depois, o cânone foi introduzido, com três vozes sobrepostas formando uma tríade na tônica da tonalidade escolhida. Esse processo foi

essencial para desenvolver a independência vocal dos participantes e organizar a divisão de vozes.

Em seguida, foram apresentadas outras duas canções que comporiam o repertório do coral: “Duas Cirandas” e “Cirandeiro”, ambas de caráter popular e ligadas à tradição da ciranda. “Duas Cirandas” já possui um cânone em sua estrutura e, por isso, foi ensinada dessa forma, com pouca divisão entre as alturas vocais. Já “Cirandeiro”, por ser mais curta, permitiu o trabalho com diferentes alturas vocais, promovendo uma nova experiência de divisão de vozes. Essa última só foi apresentada após o domínio coletivo da primeira canção.

A estrutura final da peça começava de forma lenta, com o cânone de “Duas Cirandas”. Em seguida, “Cirandeiro” era introduzida com sua melodia principal, à qual se somava uma segunda voz fazendo a terça. O cânone reaparecia, agora com divisão de alturas, e a peça se encerrava com “Cirandeiro”, incorporando um contracanto com elementos de “Duas Cirandas”.

Decidiu-se, inicialmente, não entregar partituras aos estudantes. Somente após a assimilação da melodia, as partituras foram distribuídas, auxiliando na leitura das letras. Como estratégia complementar, foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp, por meio do qual foram enviados áudios e vídeos com as vozes individuais e em grupo, facilitando o estudo e a memorização fora dos ensaios. Como resultados alcançados, foi possível preparar um produto final (apresentação musical) a ser submetido para ao Encontro de Canto Coral Estudantil. Além disso, houve uma melhora na qualidade de musical do grupo ao longo dos ensaios, bem como um maior envolvimento dos alunos, que manifestaram grande satisfação em participar do projeto.

Apresentação musical com instrumentos construídos com materiais recicláveis

Este eixo do trabalho aconteceu em duas das quatro turmas do 9º ano envolvidas nas intervenções do PIBID. O resultado final esperado era uma apresentação na festa junina da escola, que marca o encerramento do 1º semestre e início do recesso junino. Foram utilizados instrumentos musicais construídos com materiais recicláveis para viabilizar os ensaios e apresentação. Optou-se por não construir os instrumentos com os estudantes diante de dificuldades com prazos e cronogramas, sobretudo porque a escola passava por uma reforma

no período. A produção dos instrumentos foi realizada pelos bolsistas como uma das atividades do subprojeto. Cabe ressaltar que uma das turmas envolvidas já tinha realizado a pouco tempo atividade de construção de instrumentos por conta de uma atividade do componente Estágio Curricular do curso de Licenciatura em Música da UEFS, realizada nesta mesma escola.

Os principais objetivos do trabalho foram: estimular a consciência ambiental por meio da utilização de materiais recicláveis; trabalhar a percepção a cerca de timbre, altura e intensidade por meio da experimentação sonora musical; desenvolver habilidades sociais através da prática musical coletiva; compreender a organologia dos instrumentos e como se relacionam com a produção sonora.

Os ensaios aconteciam dentro da própria escola, nas respectivas salas de aula das turmas do 9º ano envolvidas, nos horários das aulas de Linguagens Artísticas. A seguinte ordem de atividades foi realizada para alcançar os objetivos estabelecidos:

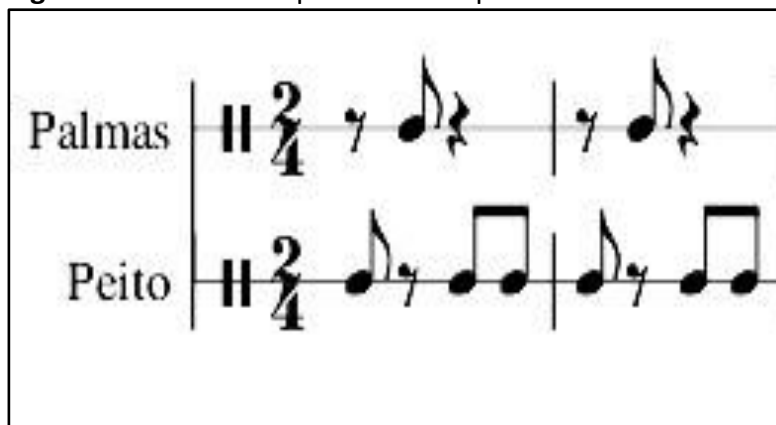
1. Contextualização breve sobre as atividades

Inicialmente, os estudantes foram informados sobre as próximas atividades, com uma breve contextualização sobre a temática (música nordestina) e sobre o ritmo específico que eles tocariam (xote). Os estudantes ouviram alguns exemplos de canções dentro desse ritmo.

2. Prática rítmica

Logo em seguida, os estudantes tiveram contato com a célula rítmica com a qual eles trabalhariam. Utilizamos inicialmente a percussão corporal para as primeiras vivências. A célula rítmica era tocada por todos, inclusive o professor supervisor e/ou bolsistas. Neste momento, avaliamos os alunos com base na participação e precisão rítmica, pontuando o nome dos mais seguros na execução do rítmico para posterior organização dos grupos.

Figura 2: Partitura da percussão corporal - ritmo xote



Fonte: Os autores

3. Divisão dos grupos e utilização dos instrumentos

Com base na avaliação realizada na etapa anterior e na quantidade de instrumentos disponíveis, separamos os estudantes em dois grupos: tambores (grave) e vassourinhas (agudos). Trabalhamos as partes rítmicas de cada grupo e iniciamos os ensaios com os instrumentos.

4. Ligação com conteúdos anteriores

Durante os ensaios, realizamos ligações com os conteúdos sobre propriedades do som. Abordamos as diferenças de altura entre os instrumentos, as diferenças de duração e intensidade na execução musical. Também abordamos brevemente aspectos sobre a organologia dos instrumentos.

5. Ensaios

Após o início do uso dos instrumentos as aulas foram dedicadas exclusivamente aos ensaios. Para o melhor aproveitamento do tempo foi necessário dividir os ensaios em 3 momentos principais: organização prévia - momento de sentar no local indicado para o grupo e pegar os instrumentos; prática musical - momento de tocar, repetir e ouvir as orientações do professor e/ou bolsistas; organização final - momento de guardar os instrumentos, organizar a sala, voltar para os lugares anteriores.

Os ensaios foram avançando em nível de complexidade: primeiro, passamos somente a parte rítmica até que os estudantes desenvolvessem precisão e estabilidade; em seguida,

inseriu-se a canção, ainda sem acompanhamento instrumental até que nova estabilidade na execução rítmica fosse alcançada; por fim, ensaiamos com a canção e acompanhamento instrumental (violão e triângulo) utilizando recurso de amplificação sonora (caixas de som).

Importante ressaltar que para o bom andamento dos ensaios foi de suma importância explicitar aos alunos que a atividade faria parte da avaliação e detalhar os critérios pelos quais eles seriam avaliados.

6. Avaliação

Para a avaliação do projeto optou-se por uma avaliação processual baseada em participação e engajamento, e não em performance. A avaliação foi dividida em duas partes: ensaios e apresentação.

Inicialmente, foi explicitado aos estudantes o que se espera deles em níveis de participação, a saber; maior nível (1,0): grande engajamento e participação nos ensaios, com atenção para aquilo que era dito pelo professor e/ou bolsistas; nível intermediário (0,5): pouco engajamento e participação, mantendo pouca atenção às orientações do professor e/ou bolsistas; menor nível (0,0): a conduta do estudante atrapalha os colegas durante os ensaios. O preenchimento da tabela de avaliação acontecia ao final de cada ensaio.

Figura 3: Exemplo (fictício) da tabela de avaliação

AVALIAÇÃO PROCESSUAL DOS ENSAIOS E APRESENTAÇÃO					
NOME	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Apresentação
Aluno 1	1	1	1	1	1
Aluno 2	1	0,5	1	1	1
Aluno 3	1	0	1	0,5	1
Aluno 4	1	1	1	1	1
Aluno 5	0,5	1	0,5	1	0
Aluno 6	1	0,5	1	0	1
Aluno 7	1	1	1	1	1

Rubrica de avaliação	
1	Participou bem dos ensaios, tentando tocar os ritmos, seguindo as orientações do professor e/ou bolsistas e ajudando os colegas
0,5	Participou muito pouco, não tocando ou tocando pouco os instrumentos. Aparece não prestar atenção nas orientações dadas
0	Teve uma conduta que atrapalhou os ensaios, prejudicando os colegas.

Fonte: Os autores

Destaca-se que em momento algum a aptidão musical, precisão rítmica ou qualquer outro aspecto relacionado a performance foi utilizado para esta avaliação que redundaria e nota aos estudantes. Aspectos relacionados à performance foram considerados para a composição dos dois grupos.

Como ferramenta para operacionalizar o processo avaliativo foi criada uma tabela em que era atribuída a pontuação correspondente à participação do aluno em cada dia de ensaio e no dia da apresentação. Ao final do processo, essa pontuação foi somada e transformada de forma proporcional na nota relativa ao projeto.

7. Apresentação

Como produto final do trabalho, os estudantes se apresentaram no dia reservado ao encerramento do semestre letivo. Estudantes que se apresentaram nesse dia ganharam pontuação dedicada à apresentação. Foi um momento agradável de compartilhar o que foi desenvolvido nas aulas. Os estudantes estavam engajados e motivados.

Como resultado final desse trabalho, percebe-se disposição para novas atividades do tipo por parte dos estudantes. E após o desenvolvimento dos ensaios e apresentação as turmas envolvidas alcançaram um nível maior de proficiência e experiências musicais, ampliando as possibilidades de repertório e arranjos para próximas atividades. Além disso, foi uma oportunidade importante de “musicar a escola”, compartilhando com toda a comunidade escolar o trabalho realizado nas aulas.

Considerações finais

As experiências relatadas demonstram que as ações do PIBID Música na referida escola foram bem-sucedidas em promover experiências e aprendizagens musicais com os estudantes e comunidade escolar. Experiências curriculares e extracurriculares diversas foram realizadas e concluídas, com culminâncias que envolveram toda a comunidade escolar. As intervenções também proporcionaram ricos momentos de formação para os bolsistas, como contato direto com as variadas facetas da realidade do ensino de música na educação pública.

Do ponto de vista da tecnologia, temática principal do subprojeto, ainda se percebe uma interação discreta com esta temática, fato este que tem relação direta com o momento de entrada dos estudantes na escola. No entanto, tanto os recursos online utilizados nas aulas curriculares, quanto o envio de áudios via grupo de WhatsApp para estudo do repertório do coral, já representam ações que se relacionam com a cultura digital. No momento da finalização da versão definitiva deste texto, vem sendo desenvolvidas atividades de produção de podcasts com os estudantes, atividade essa que se relaciona de forma mais direta com a temática do subprojeto.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação. *Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio*: Volume 2. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em:

<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-orientacoes-de-estudos-sobre-o-dcrbensino-medio-e-sua-implementacao/>. Acesso em: 23 set. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Projetos Estruturantes*. Salvador: SEC, [s. d]. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/projetosestruturantes>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 03 mai. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=03/05/2016>. Acesso em: 23 set. 2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

ZANDER, OSCAR. *Regência Coral*. Apresentação: Marlos Nobre. 5ª ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

Relato de experiência de bolsistas do PIBID atuando na Educação Inclusiva Simpósio

Alexsandro dos Santos e Silva
sonsmagicos@hotmail.com
CAPE Feira de Santana/PIBID-UEFS

Miguel Pinheiro Barbosa
miguel.pinheiroba75@gmail.com
PIBID-UEFS

Rydan Luis Batista Ferreira
batistarydan@gmail.com
PIBID-UEFS

Letícia Alexandra Marques Ferreira
lexandria15@gmail.com
PIBID-UEFS

Erica Beatriz de Azevedo Santos
beazvduefs@gmail.com
PIBID-UEFS

Eduarda Lacerda Queiroz
eduardalicemus@gmail.com
PIBID-UEFS

Damare Rodrigues Araújo Silva
maaresdemim@gmail.com
PIBID-UEFS

Resumo: Este texto apresenta relatos de experiências de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) atuando na área de Educação Inclusiva. Os casos abordados envolvem diferentes tipos de deficiências, incluindo Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI) e Paralisia Cerebral (PC). Cada relato descreve as estratégias e ações realizadas pelos bolsistas, destacando os desafios enfrentados e as possibilidades de intervenção pedagógica. É importante frisar que o trabalho foi realizado com ênfase no uso da música e suas diversas potencialidades como principal ferramenta pedagógica, buscando promover a inclusão, o desenvolvimento de habilidades e o bem-estar dos estudantes com necessidades especiais. A experiência demonstra como a música pode ser um recurso valioso para criar ambientes mais acolhedores e estimulantes, contribuindo para o processo de aprendizagem e inclusão.

Palavras-chave: PIBID. Educação Inclusiva. Ensino de música na escola.

Introdução

A educação inclusiva representa um importante avanço nas políticas educacionais contemporâneas, uma vez que reconhece o direito de todos os indivíduos à aprendizagem em ambientes que respeitem a diversidade. Longe de ser apenas uma diretriz legal, a inclusão escolar é um compromisso ético e social que busca garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e outras condições específicas no contexto da escola regular.

O acesso à atendimento educacional especializado está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Em seu Artigo 4º, a lei determina que é dever do Estado garantir, com a educação pública,

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super-dotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1996, art. 4º, III).

Nesse sentido, as escolas inclusivas assumem um papel central na construção de uma sociedade mais justa e democrática, pois não apenas acolhem a diversidade, mas se transformam para atender às necessidades de todos os alunos. Ao adotar práticas pedagógicas adaptadas, promover a formação de professores e desenvolver uma cultura de respeito às diferenças, essas instituições tornam-se verdadeiros espaços de cidadania, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, empáticos e socialmente comprometidos.

Assim, o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) de Feira de Santana/BA, oferece, desde 2002, Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, complementando sua formação e trabalhando em prol de sua autonomia. Este modelo de atendimento inclui serviços de itinerância (profissionais do CAPE se deslocam até escolas regulares) e formação continuada de professores das unidades escolares. Atualmente, o CAPE atende 446 alunos, sejam eles do próprio município ou de cidades vizinhas. A instituição também conta com estagiários do curso de psicologia de uma universidade particular da cidade, que prestam atendimento para os alunos e principalmente às famílias.

O corpo docente é formado por 27 profissionais que atuam nas mais diversas áreas como orientação, mobilidade e ensino Braille para as pessoas com deficiência visual, tecnologia assistiva, psicopedagogia, LIBRAS, artes, música, fonoaudiologia e Terapia Ocupacional (TO). Neste ano, o CAPE recebeu os alunos do PIBID de Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para atuarem junto ao professor de música da instituição. Esta experiência tem sido de muita importância tanto para os estudantes bolsistas quanto para a própria instituição, que pela primeira vez, atua em parceria com o programa.

A proposta de atuação do PIBID/Música no CAPE está em consonância com Mantoan (2015), que defende a ampliação da educação inclusive nos currículos de licenciatura, no sentido de que “deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial” (Mantoan, 2015, p. 81). Mesmo não representando uma mudança tão profunda assim, a atuação do PIBID/Música junto ao CAPE representa um aumento significativo nas possibilidades formativas dos estudantes de licenciatura em Música da UEFS, em comparação com o currículo regular do curso.

O PIBID/Música possui oito bolsistas de iniciação à docência atuando no CAPE. São estudantes de diferentes semestres da graduação em Música, com diferentes experiências na educação básica – muitos nos primeiros semestres do curso, mas outros já próximos da formatura e com experiências na educação básica advindas, em grande medida, do estágio curricular. Em comum a todos era a pouca (ou nenhuma) experiência no ensino de música para pessoas com deficiência, o que reforça a importância deste tipo de ação na formação destes futuros professores. Por conta disso, a experiência no CAPE tem se revelado muito significativa, pois permite aos bolsistas não apenas uma oportunidade a mais para o exercício da docência, mas a ampliação da sua formação em um campo pouco contemplado em atividades curriculares.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem se tornando um tema cada vez mais discutido no campo da educação — e não por acaso. Segundo o Ministério da Educação (Brasil,

2025), o Censo Escolar aponta que as matrículas de estudantes com TEA aumentaram 44,4% entre 2023 e 2024 no Brasil, saltando de 636.202 para 918.877 nesse período. Mas afinal, o que é autismo?

Autismo, do grego *autós*, significa “de si mesmo”. O termo foi utilizado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler. No entanto, foi Leo Kanner — psiquiatra austríaco naturalizado norte-americano — o primeiro a publicar estudos mais aprofundados sobre o tema. Vale destacar que o autismo recebeu diferentes definições ao longo do tempo e, somente em 1993, foi incluído na Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde. Parte dessa demora se deve à dificuldade de compreensão da condição (Marques *et al*, 2022, p. 19).

A Lei Berenice Piana (Nº 12.764/ 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Brasil, considera TEA a pessoa portadora de síndrome clínica caracterizada por:

- I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil, 2012, art. 1º, § 1º).

Como podemos perceber na definição, o autismo não se trata apenas da dificuldade de fala ou aprendizado, mas sim de uma alteração qualitativa no modo como a pessoa percebe e se relaciona com o mundo social e sensorial. A ausência de reciprocidade social mencionada refere-se, por exemplo, à dificuldade de iniciar ou manter diálogos, compartilhar emoções, fazer amigos ou entender sutilezas da linguagem não verbal (como expressões faciais ou gestos).

A definição ressalta ainda a presença de comportamentos repetitivos, podendo ser motores (como balançar o corpo), verbais (ecolalia) ou comportamentais (seguir rotinas rígidas ou mostrar apego a objetos, ou temas muito específicos). Vale destacar que essas

características se apresentam de diferentes maneiras a cada caso. Estar atento a todas essas questões é importante para nossa formação, não apenas enquanto educadores que buscam trabalhar em escolas de atendimento especializado, mas também de entender os processos de aprendizagem de discentes com esta condição na escola regular.

Embora o Brasil possua legislações avançadas no que tange a Educação Especial, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para implementá-las. A falta de investimento adequado, de monitoramento das ações e de articulação entre as diferentes políticas públicas compromete a eficácia da inclusão. Ainda mais quando o aluno necessita de atendimento especializado e individualizado, onde o tempo e as formas de aprender são feitas de acordo com as necessidades e questões motoras, cognitivas e emocionais do estudante.

Ao estabelecer o direito de todos à educação, o Ministério da Educação instituiu diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), primeiro pelo Decreto nº 6.571/2008 e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.611/ 2011. A educação especial prevê a disponibilidade de recursos e serviços, além de orientar o atendimento especializado nas escolas de ensino regular, que devem matricular alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, a fim de promover acesso a uma educação de qualidade.

O AEE também prevê uma sala para o atendimento especializado, para que os profissionais possam realizar os atendimentos específicos para cada necessidade. O atendimento é feito na sala de recursos da escola, cujo Projeto Pedagógico deve conter a oferta do AEE. Os professores que forem atuar no atendimento especializado, devem ter, além da formação inicial (licenciatura), a formação específica na educação especial, inicial ou continuada.

Relato

No CAPE, os atendimentos são todos especializados, contando com profissionais como psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, professores de música e fonoaudiólogos. Os atendimentos são feitos de forma individual, ou em grupo, a depender da necessidade e do

conforto do aluno, e funcionando de forma complementar à educação oferecida por escolas de ensino regular. Os atendimentos de música feitos pelos bolsistas do PIBID ficaram divididos em duplas ou trios para cada turma (grupo ou individual). O relato a seguir foi construído por três alunas do PIBID que atendem majoritariamente alunos com TEA.

Atendemos de forma individual um aluno do sexo masculino, de 11 anos, que está no 6º ano do ensino fundamental e tem o Transtorno do Espectro Autista, sendo nível II de suporte, além da síndrome de Prader Willi, e também é acompanhado por outros profissionais fora da instituição escolar, como psicólogo e psicopedagogo. Ao observar o seu comportamento, pudemos perceber algumas características presentes em muitas pessoas TEA, como as estereotípias ao se sentir feliz ou chateado, e a rigidez cognitiva, no que diz respeito à resistência para a realização de atividades com instrumentos novos ou diferentes, pois o seu favorito é o metalofone. Além disso, o aluno possui muita facilidade em aprender e tocar canções no metalofone e gosta do repertório infantil e forró.

Com este aluno, algumas das atividades desenvolvidas foram: improvisação no metalofone utilizando três notas, percussão corporal com o ritmo de baião, além da execução de melodia e acordes de uma canção de forró no metalofone.

No atendimento em grupo, com alunos bem diversos, temos uma aluna do sexo feminino, com 16 anos de idade também matriculada na educação básica, cursando o ensino fundamental. Durante os atendimentos, pudemos observar que ela apresenta algumas das características clássicas do TEA, como hiperfoco, baixa tolerância a frustrações e pouca interação social com os colegas da turma, apesar de se comunicar bem e expressar suas vontades de maneira direta. Ela também possui dificuldade de se manter em uma atividade que não é do seu interesse, precisando sempre de estímulos para não sair da sala antes do horário.

De todos os atendimentos que a aluna participa na instituição, o seu maior interesse é a música. Tem muita facilidade em tocar instrumentos percussivos, além de gostar de ouvir e tocar gêneros como reggae, arrocha e sertanejo, ao mesmo tempo, em que apresenta dificuldades em conteúdos de matemática, e por esta razão, desenvolvemos algumas habilidades que focam no raciocínio lógico e associação de número e quantidade.

Entre as atividades realizadas com a aluna, algumas foram a prática musical em conjunto, tocando bateria, além de leitura rítmica, sendo ensinada também por meio de desenhos feitos pela bolsista e pela aluna.

Deficiência Intelectual (DI)

A Deficiência Intelectual (DI), conforme definida no DSM-5 (2014), é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que afetam a capacidade de lidar com tarefas cotidianas e sociais. “Assim, a característica fundamental da deficiência intelectual é o significativo prejuízo cognitivo” (Santos, 2012, p. 938). Essas limitações são evidentes antes dos 18 anos de idade e impactam áreas como comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, autodirecionamento, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho.

Sob esta perspectiva, é crucial distinguir DI de doenças mentais. A DI é um transtorno de neurodesenvolvimento que afeta a capacidade intelectual e adaptativa de um indivíduo, enquanto doenças mentais, como depressão ou ansiedade, são condições que podem afetar qualquer pessoa, independentemente de sua capacidade intelectual. Embora indivíduos com DI possam também apresentar doenças mentais, as duas condições têm naturezas distintas e requerem abordagens específicas (Santos, 2012).

Infelizmente, existem preconceitos significativos em relação à capacidade de aprendizado de indivíduos com DI. Muitas vezes, assume-se que pessoas com DI não podem aprender ou que seu potencial é limitado. Outras pessoas confiam apenas em testes de QI, o que induz a erros, pois não levam em consideração a adaptabilidade. O uso de tecnologia assistiva também é fundamental, incorporando tecnologias que ajudem na comunicação, organização e aprendizado. Por fim, o apoio individualizado é essencial, oferecendo suporte personalizado para ajudar a superar desafios específicos.

Relato

O CAPE atende diversos alunos com deficiência intelectual (DI) com variados níveis de necessidades adaptativas. Esses alunos transitam entre as áreas de maior necessidade para o

seu desenvolvimento e superação de dificuldades. Os bolsistas do PIBID em música atendem dois estudantes com este perfil, para além de outros que são atendidos nos demais horários. Em ambos os casos, os alunos são recebidos calorosamente, buscando criar um ambiente acolhedor e, por meio do diálogo, perceber se essa pessoa encontra-se bem emocionalmente. Estabelecer uma boa conexão com o aluno é essencial para obter maior êxito nas atividades, pelo fato de melhorar o bem-estar do discente e criar memórias positivas com relação às aulas.

O primeiro aluno a ser relatado já está na instituição há alguns anos. Ele é sociável, esforçado e sempre aceita os desafios. Gosta muito da aula de música e têm apego especial a duas canções que sempre pede durante as aulas. Musicalmente, existe a necessidade de trabalhar o pulso para manter um ritmo regular, além da intenção de utilizar a música para expandir seu vocabulário de palavras e capacidade de expressar suas ideias, assim contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e socialização.

Para suprir a necessidade de expansão do vocabulário, foi pensada uma atividade musical correlacionando cores com signos conhecidos do aluno. O professor canta a música e fala o nome de uma cor para o aluno que deve indicar algum signo/objeto com essa cor. Para este estudante em específico, as cores só poderiam representar um único signo (exemplo: vermelho do bombeiro), e dessa forma ele foi instigado a expandir a compreensão da cor e levar ao entendimento de que uma única cor pode indicar diferentes objetos. Sempre que questionado qual cor o vermelho (ou qualquer outra cor) representava, os professores estimulavam o aluno a expandir seu arcabouço de conexões.

Em conformidade com o que foi observado ritmicamente, foi pensado em alguns exercícios com a marcha rítmica, que, na prática, é “andar parado” usando o balanço do corpo de um lado para o outro, possibilitando sentir o ritmo (Dalcroze, 2023). Após algumas experimentações, seguiu-se para o tambor de chão, onde os professores cantavam uma música para a marcação do pulso. Essas atividades com o tambor de chão foram importantes para desenvolver a capacidade de cantar e tocar o instrumento ao mesmo tempo, um bom desafio para ele. Um grande fator de dificuldade foi manter a concentração para a sustentação do pulso, algo característico da deficiência intelectual, solucionada com o suporte durante a execução da música. Com o decorrer das aulas, melhoras significativas foram observadas,

sendo notado um aumento na quantidade de compassos que esse aluno consegue manter o ritmo.

Já em outro turno, temos o segundo estudante, que também participa das intervenções musicais e já está no CAPE há muitos anos, sendo durante bastante tempo um aluno monitor, que auxilia os demais alunos com as atividades propostas. Musicalmente o estudante tem uma boa desenvoltura e já experimentou variados instrumentos de percussão e violão, sendo que no momento demonstra interesse em aprender flauta doce. Esse aluno têm um grande vocabulário, sociabilidade, comunicação e boa adaptabilidade ao ambiente. No entanto, enfrenta severa dificuldade em matemática, o que dificulta algumas atividades do cotidiano, por exemplo, o entendimento de operações básicas para fins monetários, como contar um troco. Trabalhar a matemática neste caso é fundamental, pois em entrevista com a mãe descobriu-se que o aluno consegue ir e voltar sozinho para casa, no entanto, precisa ter o valor da passagem de ida em um bolso e a de volta em outro, pois ele não consegue contar o valor para entregar ao cobrador e pode acabar sendo enganado.

Nesse sentido, vale reforçar que para além do fazer musical, o planejamento de atividades é pensado no desenvolvimento da autonomia nas atividades da vida diária do educando (Santos, 2012). Para isso, foi pensado no ensino de flauta (objeto de interesse do educando) para realizar conexões entre música e matemática, já que grande parte da música se relaciona diretamente com operações matemáticas. Até o momento foram trabalhadas as posições na flauta, a emissão de som em cada posição e variações rítmicas com escalas e repertório inicial, sendo a ideia progredir para o ensino da contagem do tempo e subdivisão em música, para fazer a ponte com o ensino de operações básicas em matemática. Este arcabouço inicial será utilizado para a conexão com a matemática, que deve ser ensinado a partir de exemplos concretos, fazendo parte da realidade do indivíduo, para uma melhor assimilação do conteúdo e estímulo à aprendizagem.

O ensino inclusivo tem o poder de transformar a realidade de pessoas que historicamente são negligenciadas (Strobel, 2009), e cabe aos educadores a missão de quebrar estigmas e preconceitos no entorno da aprendizagem de pessoas com DI. Essas contribuições servem para instigar futuras produções de pesquisas e materiais didáticos, além de inspirar o ensino humanizador.

Paralisia Cerebral (PC)

O apoio prestado a pessoa com paralisia cerebral tem grande significado, pois, no caso abordado neste texto, o estudante é um garoto que entende o que é pedido, as orientações e entende até mesmo as piadas e brincadeiras que surgem durante os encontros. Ou seja, é uma pessoa que merece receber atenção e auxílio, pois está apta para evoluir. Segundo um estudo feito com algumas famílias que possuem pessoas com paralisia cerebral, a música pode enriquecer o cotidiano dessas famílias, proporcionando experiências de coerência, significado e alegria (Roginsky; Elefant, 2016). Portanto, o trabalho com música realizado por nós na instituição tem esse foco também, de gerar um aprendizado com significado, desenvolver as habilidades importantes para a vida diária, e sempre buscando fazer tudo isso com paciência e alegria.

Relato

As atividades realizadas pelo PIBID no CAPE têm como um de seus objetivos o desenvolvimento das Atividades da Vida Diária (AVD), como é comum no trabalho com pessoas com deficiência. Para isso, foram definidos alguns objetivos específicos para este caso: estimular a emissão de sons vocálicos por meio de vocalizações acompanhadas por estímulos visuais e sonoros; trabalhar a coordenação motora através da utilização de instrumentos de percussão com ritmos simples e repetitivos; promover expressão corporal e vocal com ênfase na comunicação não verbal; favorecer a interação social e emocional por meio da musicalidade e, por fim, estimular a autoestima e autonomia através de experiências de sucesso durante as atividades. São objetivos que dizem respeito à realidade específica do estudante sobre o qual falaremos neste relato, buscando contribuir para a sua qualidade de vida pessoal e social.

O estudante é um adolescente com PC que acompanhamos por meio do PIBID no CAPE. Desde os primeiros encontros, mostrou-se um menino atento, afetuoso e receptivo às propostas musicais. Mesmo com limitações motoras e de fala, demonstrava interesse e envolvimento nas atividades. Nosso trabalho com ele teve dois focos principais: estímulo à

dicção e coordenação motora. Para a dicção, exploramos sons vocálicos por meio de vocalizações simples e repetitivas, acompanhadas por gestos e ritmos que marcavam o tempo. Utilizamos músicas conhecidas e criamos sequências melódicas curtas para facilitar a repetição dos sons “A-E-I-O-U”. Neste processo, é comum a composição de micro-canções, de forma improvisada, com o objetivo de enfatizar algum estímulo que funcionou durante determinada atividade. Pelo fato de nosso trabalho ser musical, essa é uma prática recorrente em diversos atendimentos, com diferentes casos de deficiência.

Na parte motora, usamos instrumentos de percussão de fácil manuseio, como tambor de chão e pandeiro. A proposta era trabalhar divisões rítmicas simples, incentivando o estudante a acompanhar com batidas nos tempos marcados, verbal ou musicalmente. Os ritmos utilizados eram preferencialmente binários e regulares, para facilitar a previsibilidade e a resposta motora. Com as dificuldades de mobilidade, devido à paralisia, ele acabava se cansando fisicamente de realizar as atividades, sem muito tempo de atendimento. Em se tratando do desenvolvimento das funções motoras, os exercícios propostos durante o atendimento, apesar de serem diferentes, todos exigiam um certo esforço físico. Percebendo essa questão, passamos a propor um leve aquecimento para iniciar os atendimentos. Inclusive, o próprio estudante, no meio de algum exercício, às vezes parava e esticava o braço, mexia o pescoço olhando para os lados. Ou seja, o próprio estudante nos confirmou a necessidade de alongar um pouco antes de começar os exercícios físicos, ponto importante em qualquer atividade corporal.

Dentre as atividades realizadas com os estudantes, existem aquelas que eles mais gostam. Inclusive costumamos deixar para o final dos atendimentos, como recompensa pelo empenho e desenvolvimento nos exercícios. O estudante em questão gostava bastante de bater no tambor de chão com o instrumento cheio de minipeças montáveis. Então, para animar o atendimento e incentivá-lo para outros exercícios, a pele do tambor era preenchida com as peças e ele batia com as duas mãos, fazendo as peças pularem, até todas elas caírem ao chão. Ele ficava eufórico e feliz, e nós também, com as peças voando por todos os lados. Essa atividade, mesmo sendo mais recreativa, tem grande significado, pois contribui para o sucesso do atendimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento psicomotor do estudante. Por exemplo, às vezes o estudante não está em um dia bom, e esse tipo de atividade o anima para

o momento do atendimento. Além disso, auxilia na criação dos laços entre professor e aluno, essencial para o atendimento.

O trabalho realizado no CAPE é o nosso primeiro contato com a educação inclusiva. Apesar de cursar uma disciplina com essa temática na universidade, ter interesse sobre outras áreas semelhantes, como a musicoterapia, e fazer pesquisas sobre esse tipo de trabalho, a prática sempre apresenta desafios que nem sempre estamos preparados para enfrentá-los. Porém, sempre que nos permitimos vivenciar e encarar essas dificuldades, é gerado um aprendizado significativo e um apoio muito importante para os estudantes. Trabalhar em uma instituição como o CAPE exige um estudo específico sobre cada deficiência portada pelos estudantes. Além disso, é necessário nos dedicarmos a um estudo personalizado sobre cada um deles, a fim de entender os atravessamentos entre a deficiência e a própria personalidade do estudante. Dessa forma, conseguimos planejar um atendimento mais eficiente e com significado real.

No caso do estudante descrito neste relato, a sua mobilidade requer bastante atenção nos atendimentos. Ao chegar na sala, ajudamos ele a se acomodar no tatame, de forma que fique apoiado na parede e tenha algum conforto para realizar as atividades. É muito importante estar atendo em relação a essa questão, para evitar uma possível queda do estudante, ou uma lesão devido a uma má postura. Esse cuidado é um desafio que nos mantém atentos e preparados para ajudar o estudante, se necessário. Além disso, o cansaço físico era atingido de maneira rápida, ao realizar uma atividade corporal repetitiva, que exigia um esforço um pouco maior. Por exemplo, a batida de ritmos no tambor era um exercício que o estudante gostava muito, se empolgava ao fazer, e acabava se exaurindo. Portanto, é mais um exemplo de cuidado que precisamos ter nos atendimentos. Neste caso, a variação de atividades é importante, para exercitar partes diferentes do corpo e ter um melhor aproveitamento do atendimento.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 249, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista*. Portal gov.br, Brasília, 22 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-doespectro-autista>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 5, 18 nov. 2011.

MARQUES, Agílio Tomaz; LUCENA, Brunno Alves de; ARAUJO, João Marcos Batista Gomes de; MASCARENHAS, Yraguacyara Santos (org.). *Autismo & Inclusão: Enfoque Multidisciplinar*. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 101 p.

American Psychiatric Association. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5*. Porto Alegre. ARTMED, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010.

JQUES-DALCROZE, Émile. In: JUSTI, Lilia; BATALHA, Rodrigo. *O ritmo, a música e a educação*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2023.

SANTOS, Dayse Cléia Oliveira dos. *Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, 2012.

STROBEL, Karin. *História da educação dos surdos*. Florianópolis. UFSC, licenciatura em LetrasLIBRAS na modalidade a distância, 2009.

ROGINSKY, Efrat; ELEFANT, Cochavit. Communicative musicality, music and transformation in the lives of parents and their children with cerebral palsy and multiple disabilities (CPMD). *Approaches An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, [S.l.], v. 11, p. 117-133, nov 2019. Disponível em: <https://journals.qmu.ac.uk/approaches/article/view/235>. Acesso em: 15 jul 2025.

Ensino de Arte e Escuta Sensível: Mediação, Cultura Digital e Prática Docente no Ensino Fundamental Simpósio

Lucas Barbosa Silva

lucassbc600@gmail.com

E. M. Dr. Clóvis Ramos Lima/PIBID-UEFS

Kaique do Socorro Silva

kaiqsilv2500@gmail.com

PIBID-UEFS

Maria Isabel Nascimento Pereira

mabelnp@gmail.com

PIBID-UEFS

Júlia Ruane Sousa da Paixão

juliaruaneuefs@gmail.com

PIBID-UEFS

Elaine Lopes

contatolaninhal@gmail.com

PIBID-UEFS

Everton Antonio Santos Barbosa

tonnybarbo@gmail.com

PIBID-UEFS

Amanda Miranda Silva

amandha22032004@gmail.com

PIBID-UEFS

Resumo: Este texto traz relatos de experiência docente de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Música na Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima, localizada em Feira de Santana/BA. O texto explora a estrutura pedagógica da instituição, os desafios encontrados no início da atividade docente e as estratégias aplicadas

para estimular o envolvimento dos alunos, enfatizando a escuta ativa como recurso pedagógico essencial. As atividades foram elaboradas de forma colaborativa, alinhadas aos objetivos do Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Arte (COAA) da prefeitura de Feira de Santana, e incluíram iniciativas interdisciplinares que integraram música, teatro, dança, artes visuais e cultura digital. Um ponto alto foi a realização de uma atividade sensorial com artes integradas, que combinou narração oral com trilha sonora ao vivo, incentivando a imaginação e a expressão criativa dos estudantes. Além disso, o uso de tecnologias educacionais, como o ChatGPT, foi incorporado para auxiliar na organização textual do relato, preservando integralmente a autoria das experiências relatadas. Os resultados destacam a relevância de práticas fundamentadas na escuta sensível, na mediação pedagógica e na valorização das vivências culturais dos alunos para estabelecer uma abordagem educacional humanizada, reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Música na escola. PIBID. Ensino de artes integradas.

Retrato Educacional da Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima

A Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima, situada na cidade de Feira de Santana/BA, tem um ambiente consideravelmente adequado para o número de 640 estudantes, distribuídos em 3 turnos, nas modalidades: regular e educação de jovens e adultos (EJA). A escola conta com uma equipe de educadores engajada, comprometida, responsável, ao buscar sempre acolher e motivar o estudante e seus respectivos responsáveis de forma humanizada, considerando cada área específica do conhecimento como uma “rara centelha” de oportunidades dentro da unidade e na comunidade escolar como um todo.

A unidade escolar de porte médio, possui 7 salas de aula (equipadas com TV), 1 sala de recursos para estudantes PCD (pessoas com deficiência), biblioteca e laboratório de ciências/matемática, refeitório, quadra poliesportiva, sala de professores, secretaria, sala da diretoria, banheiros (sendo 1 para PCD), almoxarifado, espaço ao ar livre em um ambiente arborizado. Como recursos pedagógicos a escola dispõe de retroprojetores, microscópios, Chromebooks, ferramentas utilizadas durante as aulas proporcionando assim um maior interesse e engajamento dos estudantes, ao participar das atividades propostas.

A escola traz em seu escopo, como práticas pedagógicas já consolidadas e institucionalizadas, alguns projetos como: a realização das Olimpíadas do Clóvis (Interclasses/Gincana cultural), a participação na OBMEP (Olimpíadas Brasileira de

Matemática), o Dia do Brincar, o Chá Literário (Sarau), simulados, Intervalo Musical/Cultural, Intervalo Interativo com brincadeiras, jogos, palestras de profissionais específicos sobre temas diversificados, oficina de xadrez, Feira Literária do Clóvis (FLIC), entre outras atividades. A escola também é campo de formação em programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) e Estágio Supervisionado, corroborando assim com a formação docente em parceria com o ensino universitário.

Por meio de atividades avaliativas processuais, procedimentais e atitudinais, de forma qualitativa e quantitativa, ao elaborar o plano de avaliação específico para cada ciclo, com participação e realização de atividades em sala de aula, participação em projetos, realização de simulados, entre outros especificados no plano de ensino, os estudantes são avaliados, com consciência de que este processo direciona as práticas pedagógicas futuras.

A participação ativa dos estudantes e seus familiares/responsáveis é um dos pilares que fomentam e potencializam a aprendizagem na escola. Esta é uma das características da Escola Municipal Dr. Clóvis Ramos Lima, uma gestão participativa e democrática, onde seus respectivos colaboradores buscam sempre incentivar de forma acolhedora esta parceria escola-família em seu tripé, escola-família-estudante, promovendo assim um ambiente prazeroso e seguro de aprendizagem para todos.

Para além de uma gestão participativa, a E.M Dr. Clóvis Ramos Lima é um ambiente acolhedor, democrático que leva em consideração as demandas do estudante, não apenas pedagógicas como também biopsicossociais. Tendo um projeto político pedagógico participativo, elaborado a partir das necessidades dos estudantes em consonância com a comunidade escolar com a participação de todos de maneira efetiva.

É preciso olhar para o mundo e entender o que está acontecendo, e as constantes transformações, ao apresentar questões urgentes e necessárias para o cotidiano da escola, emergentes ao fazer docente e discente. As relações corpo docente, estudantes, família e comunidade, são construídas com base na confiança, pautadas na ética, no diálogo e no respeito, essenciais para o desenvolvimento educacional e o convívio social, através de uma escuta atenta, um olhar sensível, vigilante, motivador, acolhedor.

Um projeto político pedagógico democrático, bem definido, apresenta as questões necessárias e atuais do contexto escolar, se tornando assim interessante e participativo para

os estudantes, familiares e comunidade. Através de uma educação democrática, inclusiva e humanizada, as necessidades individuais, coletivas e sociais são atendidas e supridas, garantindo assim, uma aprendizagem de qualidade pautada nas vivências prévias dos educandos e no contexto social vigente.

A escola vislumbra a formação desses estudantes, para a construção de uma sociedade plural e solidária, multifacetada, pautada na equidade, que atenda às demandas do mundo globalizado e multicultural em suas distintas perspectivas, ou seja, na formação de cidadãos críticos, criativos, reflexivos e qualificados na tomada de decisões assertivas em suas vidas, enquanto cidadãos e acadêmicos.

As tecnologias são ferramentas que auxiliam e facilitam a nossa vida. São um acréscimo a nossa prática humana, possibilitam avanços, proporcionam maior disponibilidade de informação e recursos. O uso das tecnologias torna o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. Na E. M. Dr. Clóvis Ramos Lima, as tecnologias são utilizadas durante as aulas, para fins pedagógicos, desde a exibição de filmes, vídeos, aula em slides, o uso de Chromebooks, enfim, o que torna o processo de aprendizagem atraente e interativo para o estudante.

A instituição promove valores, abrindo espaço para o diálogo, traçando metas e tendo transparência em suas propostas. Assim sendo, todo o corpo docente se torna uma bússola que mostra a missão, visão e os valores da identidade escolar, pautada no exemplo, sendo necessário ter sensibilidade e intervenção cuidadosa para que os valores e a cultura dessa instituição transpareçam no cotidiano, promovendo então uma escola acolhedora, sensível, prazerosa e segura, moderada na premissa de uma sociedade imparcial e equitativa. A inclusão, diversidade e respeito mútuo, devem ser pilares das práticas pedagógicas no “chão de sala” desta unidade, sem espaço para o preconceito e a discriminação.

Os educadores têm o papel essencial no processo educativo, pois estão em contato direto com os estudantes e são o alicerce para formação destes. São referências para além do aprendizado e do acolhimento, prezam também pela formação de cidadãos críticos e capacitados com opiniões próprias e pessoas humanizadas. Os estudantes têm como um dos principais objetivos o interesse na busca pelo conhecimento e o desenvolvimento pessoal. E é através da participação da comunidade no ambiente escolar que o vínculo entre escola e

sociedade é fortalecido, estabelecendo assim uma ponte escolar e social integradas no desenvolvimento da pessoa.

Relatos de experiências

Durante o primeiro semestre de 2025, os integrantes do programa experienciaram, de forma prática, a rotina docente por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando no componente curricular de Arte da E. M. Dr. Clóvis Ramos Lima. A experiência teve duração de seis meses e envolveu observação, regência, planejamento de aulas e elaboração de material pedagógico. A escola atende alunos do Ensino Fundamental II, e a atuação ocorreu diretamente com turmas do 6º ano, cuja faixa etária varia entre 11 e 14 anos. Desde o início da atuação, foram enfrentados desafios significativos, tanto pela inexperiência dos bolsistas quanto pela desmotivação evidente de parte dos alunos em relação às atividades propostas. O componente de Arte ainda é, frequentemente, visto de forma estereotipada, especialmente pelos discentes, que tendem a associá-lo exclusivamente a práticas recreativas. Propostas que envolvem leitura, reflexão ou produção escrita geram resistência, pois muitos ainda as associam a um modelo de ensino punitivo e distante da criatividade esperada na disciplina. No entanto, os bolsistas também se depararam com uma instituição de ensino comprometida com a organização e o bem-estar coletivo, que segue à risca a Lei nº 15.100/2025, a qual restringe o uso de celulares no ambiente escolar. Essa prática tem contribuído significativamente para que os alunos socializem de forma mais ativa entre si e expressem suas emoções com maior liberdade durante as aulas, favorecendo um ambiente mais interativo.

Observações e primeiras atividades

Na primeira aula observada, foi possível identificar alguns padrões estabelecidos pelo professor responsável pelo componente de Arte. Suas estratégias visavam tornar as aulas mais dinâmicas, destacando-se o uso da percussão corporal, que, além de despertar o

interesse da turma, funcionava como um recurso eficaz para retomar a atenção em momentos de dispersão e contribuir para a manutenção da disciplina. Essas práticas foram consideradas bastante positivas, pois aliam criatividade à gestão de sala de aula de maneira eficiente. Posteriormente, os bolsistas recriaram uma dessas estratégias por meio de um grito de guerra inspirado nos *slams* e batalhas de rima. Essa iniciativa aproximou-os de parte da turma e favoreceu o estabelecimento de uma relação mais horizontal com os discentes, permitindo que se posicionassem não como meros transmissores de conteúdo, mas como mediadores do saber, caminhando junto aos alunos no processo de aprendizagem e respeitando suas vivências culturais.

A proposta de ensino partia do princípio de valorização do repertório cultural e dos gostos pessoais dos alunos, integrando conteúdos significativos e alinhados aos objetivos estabelecidos no Caderno de Objetivos de Aprendizagem de Arte (COAA) do Município de Feira de Santana (Feira de Santana, 2018). Esses objetivos eram escolhidos com base nas maiores dificuldades identificadas nas turmas. As discussões entre os bolsistas ocorriam após as aulas observadas ou ministradas, bem como após a análise das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Cada integrante do grupo era responsável por propor uma atividade relacionada ao objetivo pedagógico definido coletivamente, promovendo uma construção colaborativa e contextualizada do planejamento.

O processo de planejamento das aulas no âmbito do PIBID foi uma etapa fundamental para o desenvolvimento da prática docente, pois exigia reflexão, escuta sensível e articulação entre teoria e realidade escolar. Diferente de um modelo tradicional e individualizado, o planejamento era construído coletivamente pelos bolsistas, com mediação do professor supervisor. A elaboração de cada aula começava com a escolha de um objetivo específico do COAA, compatível com o nível da turma e com as demandas observadas. Essa escolha era fundamentada nas dificuldades percebidas, nas manifestações dos alunos em sala e nos conteúdos que geravam maior engajamento ou resistência. Buscava-se equilibrar o desafio cognitivo com o interesse dos discentes, respeitando seus repertórios e contextos.

Após a definição do objetivo, cada bolsista sugeria abordagens didáticas, linguagens e materiais que pudessem ser utilizados na aula, atendendo não apenas ao conteúdo, mas também à experiência estética dos alunos. Levavam-se em conta acontecimentos recentes na

escola, comportamentos recorrentes dos estudantes e até mesmo conversas informais com eles, para pensar em estratégias mais eficazes. Um dos maiores desafios enfrentados foi planejar e realizar aulas que contemplassem os objetivos propostos e dialogassem com a realidade dos estudantes. Estar em sala e mediar uma aula trouxe à tona a dimensão da responsabilidade docente. A inexperiência, as dificuldades em cumprir o planejamento no tempo previsto, o ambiente barulhento e outros fatores da rotina escolar exigiram adaptação constante. Com embasamento teórico e a mediação do professor supervisor, o processo de ensino-aprendizagem foi construído coletivamente e de forma processual.

A escuta como ferramenta de criação, análise e expressão no ensino de Artes

A escuta musical foi utilizada como instrumento pedagógico ativo para ampliar o repertório cultural dos estudantes, promover reflexão crítica sobre manifestações artísticas e incentivar a produção e expressão criativa. Esta proposta vai ao encontro do que é apresentado por Silva (2021; 2014) e Silva e Barbosa (2017), cujos trabalhos colocam a escuta como elemento central no processo de ensino de música na escola. Para Silva (2014), a escuta é um processo que dialoga com as experiências pessoais dos estudantes, mas, a partir da mediação realizada pelo do professor, tem potencial para expandir e ampliar as experiências musicais (Silva, 2014, p. 135).

Assim, a escuta foi compreendida como base para a desconstrução de estereótipos, valorização das culturas periféricas e integração entre música, artes visuais, dança e teatro. No ensino de Artes, a escuta musical é frequentemente tratada de forma limitada e descontextualizada, o que reforça padrões eurocêntricos. Valorizar gêneros como o funk aproxima o ensino da realidade dos estudantes, fortalecendo sua identidade cultural e pensamento crítico. A escuta ativa, associada a outras linguagens artísticas, amplia as possibilidades de expressão e aprendizagem, consolidando a arte como instrumento de transformação social.

Foram elaborados três planos de aula. O primeiro foi aplicado com turmas do Ensino Fundamental e teve como tema central o funk. A aula começou com uma roda de conversa

sobre as percepções dos alunos acerca do gênero, seguida pela apresentação de sua história, origens nas periferias urbanas, influências afro-brasileiras e desenvolvimento até os dias atuais. A prática incluiu momentos de escuta musical, discussão de estereótipos e valorização das produções culturais locais, ampliando o repertório musical e promovendo o pensamento crítico.

O segundo plano aprofundou a relação entre diferentes linguagens artísticas por meio da escuta musical. A proposta envolveu a criação de imagens digitais geradas a partir da escuta de músicas, utilizando ferramentas de inteligência artificial. Também foram analisadas cenas de filmes com e sem trilha sonora, a fim de desenvolver a percepção crítica dos estudantes sobre o papel do som na narrativa, contextualizando historicamente as músicas utilizadas.

O terceiro plano teve como foco o desenvolvimento da escuta atenta e sensível a partir de músicas de estilos variados, erudito, popular brasileiro e metal alternativo — estimulando a produção de desenhos baseados nas sensações evocadas. A atividade buscou estabelecer relações entre elementos sonoros e formas visuais, utilizando técnicas como pontilhismo e o uso de formas geométricas bidimensionais e tridimensionais.

A metodologia adotada partiu da escuta ativa e da valorização das vivências culturais dos estudantes. O processo formativo incluiu rodas de conversa, apreciação musical, debates, produções visuais e reflexões coletivas, integrando diferentes linguagens artísticas. Para auxiliar na estruturação textual e organização das ideias, foi utilizado o ChatGPT como ferramenta de apoio, e pesquisas complementares foram realizadas na internet para fundamentar os conteúdos desenvolvidos.

Atividade de Artes Integradas (Música e Teatro)

A atividade de artes integradas foi realizada com duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, cujos estudantes têm, em média, entre 12 e 13 anos. A proposta partiu do interesse dos bolsistas em explorar a interseção entre música e teatro como forma de estimular a imaginação, a escuta sensível e a expressão artística dos alunos. O objetivo era criar uma

experiência sensorial em que os estudantes fossem conduzidos por uma narrativa acompanhada por uma trilha sonora ao vivo, desenvolvendo imagens mentais e interpretações próprias a partir da escuta atenta.

A concepção da atividade teve início com uma discussão entre os bolsistas, que buscavam construir uma vivência diferente da escuta musical convencional. A ideia era proporcionar uma abordagem imersiva, onde som, narrativa e imaginação se entrelaçassem em uma única experiência. A base escolhida foi uma história simples, com uma reviravolta ao final, narrada de forma envolvente e acompanhada por uma trilha sonora pensada para guiar emocionalmente o ouvinte ao longo da narrativa. O grupo de bolsistas distribuiu as funções: um bolsista foi responsável pela trilha harmônica no violão; outro atuou na percussão; um terceiro ficou encarregado da narração; e um quarto bolsista deu vida à personagem principal por meio de pequenas intervenções performáticas.

O principal objetivo da atividade foi promover uma escuta ativa e criativa, possibilitando aos estudantes perceberem como a música pode influenciar a construção de significados em uma narrativa. Os conteúdos abordados incluíram harmonia funcional, percepção sonora, ambientação musical e aspectos teatrais, como caracterização e dramatização. A proposta também incentivou a reflexão sobre trilha sonora e clima musical como ferramentas de expressão artística.

O processo de criação teve início pela trilha sonora, cuidadosamente elaborada para acompanhar o desenvolvimento emocional da história. Inicialmente, os acordes Dm7(9) e C7M, tocados em arpejos simples no violão, representaram o cenário inicial — um ambiente calmo e acolhedor, onde uma menina sai de casa em um vilarejo para colher maçãs a pedido de sua mãe. Esses acordes transmitiam leveza e familiaridade. À medida que a personagem adentra o bosque, os acordes mudam para D7M(9) e Am6, simbolizando a transição para um espaço mais distante e incerto. Quando a menina se perde, a harmonia passa a ser formada por Am6 e F7M/A, o que marca uma leve, porém significativa, tensão gerada pela alteração de apenas uma nota (de F# para F natural), sugerindo instabilidade. O ponto de clímax ocorre quando a personagem começa a ouvir sons estranhos e sua mente lhe prega peças. Nesse momento, a música abandona a regularidade métrica e adota uma sequência de acordes diminutos (G#°, A°, A#° e B°), criando um clima de tensão e suspense. Para intensificar esse

ambiente, foi utilizada uma percussão alternativa: uma garrafa metálica com água, tocada com palitos de bатуque, produzindo um som estridente e agudo.

Ao final da história, quando a menina descobre que tudo não passava de um sonho, a trilha retorna aos acordes iniciais — D7M(9) e C7M — restaurando a sensação de tranquilidade e encerrando a narrativa de forma suave. A metodologia da atividade envolveu o convite aos alunos para fecharem os olhos durante a narração, permitindo que ouvissem atentamente a história e a trilha sonora.

Em seguida, realizou-se uma roda de conversa com perguntas disparadoras, como: “Como vocês imaginaram a personagem?”, “Como era o monstro que ela viu?”, “O que a música fazia vocês sentirem?”. As respostas demonstraram que os estudantes conseguiram estabelecer relações claras entre as mudanças musicais e o desenrolar da história. Muitos relataram ter sentido medo nos momentos de tensão, especialmente com o uso da percussão, e afirmaram ter criado imagens mentais detalhadas dos cenários e personagens. A avaliação foi predominantemente qualitativa, centrada nas observações feitas durante a roda de conversa. As duas turmas apresentaram reações semelhantes, demonstrando envolvimento, curiosidade e interesse pela proposta. Não houve grandes distinções de participação entre os grupos. Do ponto de vista dos bolsistas, a experiência foi enriquecedora, favorecendo a integração do grupo, a cooperação durante a elaboração da atividade e o amadurecimento das reflexões acerca do uso pedagógico das linguagens artísticas em conjunto.

O resultado foi uma atividade bem-sucedida, que cumpriu plenamente seu objetivo de estimular a escuta sensível, a criatividade e a capacidade interpretativa dos estudantes. A música, articulada com a narrativa, atuou como guia emocional, dando profundidade às sensações vividas pelos ouvintes. O feedback dos estudantes foi amplamente positivo: alguns manifestaram vontade de participar de novas atividades com esse formato. Essa vivência reforça a importância das propostas interdisciplinares no ensino de artes, que ampliam as possibilidades de aprendizagem ao integrar diferentes formas de expressão. A escuta, a imaginação, a expressão corporal e o diálogo estiveram no centro desse processo, contribuindo para uma formação artística mais ampla, sensível e significativa.

Uso do ChatGPT na Construção do Relato de Experiência

Durante o processo de elaboração deste relato de experiência da atividade de artes integradas (música e teatro), o ChatGPT foi utilizado como uma ferramenta de apoio à organização e reestruturação do texto. A primeira versão foi escrita, reunindo as ideias, etapas e reflexões sobre a atividade realizada com as turmas do 7º ano. No entanto, foi perceptível a necessidade de transformar esse conteúdo em um texto mais coeso, com linguagem adequada, articulação pedagógica e clareza na apresentação das etapas da proposta. Para isso, foi necessária a utilização do ChatGPT, que ajudou a organizar o relato conforme critérios acadêmicos e pedagógicos, respeitando uma estrutura narrativa fluida, mas que ainda contemplasse os elementos de um plano de aula: fundamentação, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e resultados.

A ferramenta também colaborou na adaptação do texto para a terceira pessoa, deixando-o mais formal e adequado aos contextos de registro institucional. Além disso, o ChatGPT auxiliou na revisão textual e na escolha de termos mais apropriados para descrever o processo criativo e a experiência pedagógica de forma sensível e profissional. Todo o conteúdo original foi mantido, com o apoio da inteligência artificial apenas na organização e aprimoramento da linguagem. O uso do ChatGPT, portanto, funcionou como um suporte na finalização do texto, atuando como uma espécie de editor. A autoria da experiência, das ideias e do conteúdo é de total responsabilidade do professor supervisor e do grupo de bolsistas envolvidos na atividade. A ferramenta foi um recurso a mais para garantir clareza, coesão e adequação textual no processo de documentação da prática educativa.

Da Teoria à Prática: Vivências Interdisciplinares no Ensino de Artes com Cultura Digital

A experiência vivida através do PIBID ao longo deste semestre proporcionou uma aproximação real com os desafios e as possibilidades da prática docente no ensino de Artes.

Estar em sala de aula, observar, planejar e executar atividades interdisciplinares junto aos alunos gerou aprendizados significativos, além de despertar uma compreensão mais aprofundada sobre o papel do educador como mediador do conhecimento e da sensibilidade artística.

As dificuldades enfrentadas — desde a gestão de tempo até a resistência dos estudantes — tornaram-se valiosas oportunidades para o crescimento e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O contato direto com os alunos evidenciou a relevância de valorizar suas experiências culturais, construir vínculos baseados na escuta e no respeito, e elaborar estratégias que dialoguem com seus repertórios e interesses. A escuta ativa, utilizada como ferramenta essencial nas propostas aplicadas, demonstrou um grande potencial formativo ao incentivar a imaginação, a empatia e a expressão criativa.

O relato sobre a atividade de artes integradas retrata muitos dos aprendizados construídos coletivamente: o trabalho colaborativo no planejamento, a integração entre música e teatro, a criação de uma atmosfera sensorial e a prática da escuta sensível como eixo central do processo educativo. Tanto o retorno dos estudantes quanto a mediação do professor supervisor confirmaram o valor dessa proposta e reforçaram o compromisso dos bolsistas em colaborar para uma educação artística que seja crítica, significativa e transformadora. Além disso, o uso do ChatGPT como ferramenta auxiliar na redação mostrou-se eficiente para organizar e garantir clareza na produção escrita, sem comprometer a autoria ou substituir as vivências pedagógicas. A inteligência artificial funcionou como um recurso complementar, amplificando nossa capacidade de estruturar e comunicar com melhor precisão o que foi experimentado de forma tão rica e humana no ambiente escolar. Essa jornada reafirma que ensinar e aprender arte é sobretudo um processo de escuta, afeto, criatividade e compromisso com a formação integral dos indivíduos.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Componentes de linguagem: Artes*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

Feira de Santana. *Objetivos de aprendizagem da rede pública municipal de educação de Feira de Santana: educação fundamental - Arte*. Feira de Santana: Prefeitura municipal de Feira de Santana, 2018.

SILVA, Helena Lopes da. Mediando as escutas musicais dos jovens: uma proposta para a educação musical na escola regular. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 122-147, jun. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v22n1/1982-9949reflex-22-1-00122.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

SILVA, Helena Lopes da; BARBOSA, Rogério Vasconcelos. Escuta (cria)tiva: propostas para o desenvolvimento da escuta musical na educação básica. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 15, n. 22, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/182/172>. Acesso em: 29 set. 2015.

SILVA, Helena Lopes. Escutar para criar e/ou criar para escutar: provocações para as aulas de música nos anos finais do ensino fundamental. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 213-234, 10 set. 2021. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/2525530406022021213>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19249>. Acesso em: 29 set. 2025.