



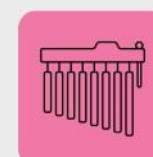
Diversidade em diálogo na escola:
perspectivas crítica e inclusiva
como prática da liberdade



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp

29 e 30 de agosto/2025

Anais



Apoio



Parceria

G-PEM

instituto
de artes

unesp

Realização



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

V Fórum Fladem Brasil de Música na Educação Básica
(08. : 2025 : São Paulo, SP)

Anais do V Fórum Fladem Brasil de Música na
Educação Básica [livro eletrônico] / organização
Monique Traverzim, Magda Dourado Pucci, Maristela
de Oliveira Mosca. -- 1. ed. -- São Paulo : Fladem
Brasil, 2025.

Vários autores.

Vários colaboradores.

ISBN 978-65-989801-0-8

1. Educação 2. Educação musical 3. Escolas
4. Música - Educação básica I. Traverzim, Monique.
II. Pucci, Magda Dourado. III. Mosca, Maristela
de Oliveira.

25-319144.0

CDD-780.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação musical 780.7

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

APRESENTAÇÃO

A Seção Nacional Brasil do Fórum Latino-Americano de Educação Musical - Fladem-Brasil, promoveu o V Fórum Latino-Americano de Música na Educação Básica, que para o ano de 2025 desenvolveu a temática de debate e reflexão centrada no tema da diversidade em diálogo na escola e perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade. Nosso propósito com este Fórum é ampliar a rede de Educadores Musicais enquanto articuladores e então desenhar caminhos, para juntos/as, trabalharmos em prol de uma educação humanizada e atenta às nuances da contemporaneidade, em consonância com os princípios e objetivos do FLADEM.

As modalidades dos trabalhos que compõem os Anais são: a) Comunicação oral com artigos completos e resumos expandidos; b) Mostra pedagógico-musical

PÚBLICO-ALVO

Educadores Musicais dos diferentes níveis educacionais; funcionários governamentais, representantes e/ou dirigentes institucionais; professores das diferentes linguagens artísticas; educadores de campos de conhecimento afins; estudantes de Educação Básica; licenciandos em Música e áreas afins; profissionais interessadas no campo da Educação Musical.

PERIODICIDADE

Bianual

LOCAL DO EVENTO

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/Unesp)

Reitora da Unesp: Profa. Dra. Maysa Furlan

Vice-Reitor da Unesp: Prof. Dr. Cesar Martins

Diretora do Instituto de Artes da Unesp: Profa. Dra. Graziela Bortz

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Profa. Dra. Andrea Moraes (G-PEM/Unesp)

Profa. Me. Roberta do Amaral Forte (G-PEM/Unesp)

COMISSAO ORGANIZADORA

Andréia Miranda de Moraes Nascimento

Andréia Veber

Consuelo Paulino Bylaardt

Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez

Erica Campos de Paula

Flávia Maiara Fagundes

Flavio Veloso

Glauber Resende Domingues

Hugo Luis Barbosa Bozzano

Lelia Campos

Luisa de Castro Alves Villamizar

Luiz Francisco de Paula Ipolito

Magda Dourado Pucci

Maria Cristina Martins Pereira

Maristela de Oliveira Mosca

Micael Carvalho dos Santos

Monique Traverzim

Roberta do Amaral Forte

Profa. Dra. Andréia Veber

Prof. Me. Bruno Alisson Alves Hermínio

Prof. Dr. Cassiano Lima da Silveira Santos

Profa. Me. Consuelo Paulino Bylaardt

Profa. Me. Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez

Prof. Dr. Flávio Denis Dias Veloso

Prof. Dr. Glauber Resende Domingues

Profa. Me. Luisa de Castro Alves Villamizar

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito

Profa. Dra. Magda Dourado Pucci

Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca

Prof. Dr. Márlon Souza Vieira

Prof. Me. Micael Carvalho dos Santos

Prof. Dr. Murilo Ferreira Velho de Arruda

Prof. Me. Roberta do Amaral Forte

Prof. Dr. Samuel Campos de Pontes

Prof. Dr. Valnei Souza Santos

Prof. Dr. Wasti Silvério Ciszewski
Henriques

MONITORIA

Ana Clara Silva Moreira Lima

Ana Paula Pereira Santos

Arthur Coutinho Romero

Drusila dos Santos Marques da Silva

João Francisco de Jesus Bruno

Juliana Moura Mendonça

Letícia Gabrielly Mineiro Grifoni

Lucas de Almeida Machado

Luciana Calegari Santos Lima

Rodnei Luis de Souza

Yasmim Silva de Azeredo

Junta Diretiva 2024-2026

COMISSÃO DIRETIVA

Micael Carvalho dos Santos

Presidente

Flávia Maiara Fagundes

Vice-Presidente

Andréia Veber

1ª Secretária

Erica Campos de Paula

2ª Secretária

Lelia Campos

1ª Tesoureira

Maria Cristina Martins Pereira

2ª Tesoureira

PARECERISTAS

Profa. Dra. Adriana Rodrigues Didier

COMITÊ CIENTÍFICO E**CONSELHO EDITORIAL**

Adriana Rodrigues Didier

Magda Dourado Pucci

Maristela de Oliveira Mosca

Monique Traverzim

COMITÊ ASSESSOR

Glauber Resende Domingues

Leonardo Moraes Batista

COMISSÃO DE VOGAIS

Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez

Maria Rita Brandão Machado

Luisa de Castro Alves Villamizar

Matheus da Cruz Santiliano

Hugo Luis Barbosa Bozzano

CONSELHO FISCAL

Sulamita Lage - 1ª Conselheira

Jeanine Bogaerts - 2ª Conselheira

Harue Tanaka - 3ª Conselheira

COORDENAÇÕES REGIONAIS

Consuelo Paulino Bylaardt

Norte

Valnei Souza Santos

Nordeste

Luiz Francisco de Paula Ipolito

Centro-Oeste

Gina Denise Barreto Soares

Sudeste

Flavio Veloso

Sul

REPRESENTAÇÕES ESTADUAIS

Bruno Herminio - Rio Grande do Norte (RN)

Eduardo Henrique Simões Duarte (PE)

Alba Janes Santos Lima (ES)

Elizabeth Mendonça Dau (RJ)

SUMÁRIO

A abordagem Orff-Schulwerk e as normativas brasileiras direcionadas ao ensino da música na educação básica	01
Rafael Felipe dos Santos e Sonia Regina Albano de Lima	
A cognição musical do bailarino: o impacto da música como estímulo na formação em ballet clássico	15
Ana Carolina Faustino Gouveia	
A eficácia pedagógico-musical: formação e atuação de professores de música da educação básica	25
Daniele Isabel Ertel e Cristina Rolim Wolffenbüttel	
A música que o currículo não alcança: uma escuta sensível da escola	42
Luciana Calegari Santos Lima e Andréia Miranda de Moraes Nascimento	
A potência emocional do som: como as trilhas sonoras moldam a experiência dos ouvintes e aproximam pessoas do ambiente musical	57
Eleonora Scremin Bronzoli	
A prática coral na promoção da autorregulação da aprendizagem	60
Júlia de Toledo Piza Furlan e Adriana do Nascimento Araújo Mendes	
Abordagem Orff-Schulwerk e Teoria Histórico-Cultural: implicações da Educação Musical Ativa à formação humana de docentes não musicistas da Educação Infantil	70
Eric Brandão Gonçalves dos Santos, Elieuzza Aparecida de Lima e Thais Elides Trierweiler	
Canto coral escolar e relações étnico-raciais em diálogo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro	83
Érica Campos de Paula	
Entre corpo, cultura e criação: o método “O Passo” como um caminho pedagógico alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	97
Cristiane Costa Sousa e Glauber Resende Domingues	
Entre vozes e corpos que mudam: presenças em devir na educação musical ...	110
Eduardo Moraes Serra e Glauber Resende Domingues	
Estratégias para prática em conjunto com instrumentos diversos: um relato de experiência	121
Marcelo de Souza Saboya Barros	

Formação docente em música e tecnologias digitais: o Song Maker como proposta inovadora de ensino musical	133
João Francisco de Jesus Bruno e Andréia Miranda de Moraes Nascimento	
Minha Encruzilhada: uma ferramenta metodológica aplicada à formação e atuação de cantores e cantoras líricas negras e seus atravessamentos	145
Irma Ferreira Santos	
Oficina de solfejo “Notas e Formas” (Mostra Pedagógica)	148
Lucas Gabriel Souza Cecim da Silva	
Para além de uma apresentação de Natal: música nos anos iniciais	150
Andréa Marangoni Alves Coutinho e Samuel Coutinho da Mota Marangoni	
Perspectivas sobre o ensino artístico na contemporaneidade	158
Dalila Evangelista Costa e Samuel de Oliveira Costa	
Revisão de literatura sobre a pós-graduação em educação musical escolar: artes, pedagogia e música em ambiente formativo conjunto	171
Kallyne Kafuri Alves e Monique Traverzim	
Um olhar da música fora da escola: análise das práticas e aprendizados musicais através da experiência com artistas de Trap para a sala de aula	181
Arthur Antônio Fernandes da Silveira e Glauber Resende Domingues	
Uma professora de música onde não há aula de música: primeiros passos em uma instituição inovadora	197
Tamyra Moreira	
Vivência musical ativa: uma experiência com crianças autistas	210
Renata de Oliveira Seguchi	



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



A abordagem Orff-Schulwerk e as normativas brasileiras direcionadas ao ensino da música na educação básica

Comunicação Oral

Rafael Felipe dos Santos

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Unesp
rafaelmusicanaescola@gmail.com

Sônia Regina Albano de Lima

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” — Unesp
soniaalbano@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo verificar a compatibilidade da abordagem Orff-Schulwerk com as normativas educacionais brasileiras voltadas ao ensino de música na educação básica, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN). A análise inclui o Relatório Delors (1998) e os estudos de Cunha (2013), Cunha, Carvalho e Maschat (2015) e Hartmann (2021), autores que exploram a aplicação da abordagem. Os resultados indicam que essa proposta está alinhada às normativas nacionais, ao promover a criatividade, a improvisação e a expressividade musical. Conclui-se que o caráter interdisciplinar da abordagem — ao integrar música, movimento e linguagem — atende às seis dimensões do conhecimento artístico previstas pela BNCC: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. A Orff-Schulwerk apresenta, assim, um potencial significativo para enriquecer a formação musical de estudantes, incentivando a experimentação e favorecendo uma aprendizagem holística, não hierarquizada e voltada ao desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação musical. Orff-Schulwerk. Abordagem interdisciplinar. Base Nacional Comum Curricular. Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

This article aims to examine the compatibility of the Orff-Schulwerk approach with Brazilian educational regulations for music teaching in basic education, especially the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC), the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB), and the National Curriculum Guidelines (DCN). The analysis includes the Delors Report (1998) and studies by Cunha (2013), Cunha, Carvalho and Maschat (2015), and Hartmann (2021).



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



(2021), who explore the application of the approach. Results indicate that the proposal aligns with Brazilian guidelines by promoting creativity, improvisation, and musical expressiveness. Its interdisciplinary nature — integrating music, movement, and language — addresses the six dimensions of artistic knowledge defined by the BNCC: creation, critique, aesthetics, expression, fruition, and reflection. The Orff-Schulwerk thus shows significant potential to enrich students' musical education, encouraging experimentation and fostering a holistic, non-hierarchical learning process aimed at comprehensive development.

Keywords: Music Education. Orff-Schulwerk. Interdisciplinary approach. Brazilian National Common Curriculum. Comprehensive development.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la compatibilidad del abordaje Orff-Schulwerk con la normativa educativa brasileña para la enseñanza de la música en la educación básica, especialmente la Base Nacional Común Curricular (BNCC), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) y las Directrices Curriculares Nacionales (DCN). El análisis incluye el Informe Delors (1998) y estudios de Cunha (2013), Cunha, Carvalho y Maschat (2015), y Hartmann (2021), quienes exploran la aplicación del abordaje. Los resultados indican que la propuesta se alinea con las directrices brasileñas al promover la creatividad, la improvisación y la expresividad musical. Su carácter interdisciplinario —que integra música, movimiento y lenguaje— aborda las seis dimensiones del conocimiento artístico definidas por la BNCC: creación, crítica, estética, expresión, apreciación y reflexión. El abordaje Orff-Schulwerk muestra así un potencial significativo para enriquecer la educación musical de los estudiantes, al fomentar la experimentación y propiciar un proceso de aprendizaje holístico, no jerárquico y orientado al desarrollo integral.

Palabras clave: Educación musical. Orff-Schulwerk. Abordaje interdisciplinaria. Base Nacional Común Curricular brasileña. Desarrollo integral.

INTRODUÇÃO

O texto que se segue tem como objetivo verificar em que medida a abordagem pedagógica Orff-Schulwerk, voltada para o ensino musical, alinha-se aos princípios pedagógicos descritos e regulamentados pelas normativas pedagógicas brasileiras, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destinada à educação básica.

São autores desta pesquisa um gestor pedagógico e professor de música da Orquestra Sinfônica Jovem de Jacaré, SP, e do Programa Escola em Tempo Integral na rede de ensino

da Secretaria de Educação do mesmo município, responsável pela capacitação de docentes e monitores do Programa; e uma pesquisadora musical especialista em investigações pedagógico-musicais de cunho interdisciplinar tanto na educação musical quanto na performance.

Enquanto conceito e método de pesquisa, a *interdisciplinaridade* tem como característica interligar diferentes áreas de conhecimento na análise de um objeto, de um campo de conhecimento ou de uma disciplina, com o objetivo de produzir, ampliar ou validar as questões que envolvem esse objeto, alargando significativamente sua delimitação teórica e científica. Ao investigar determinado objeto, a interdisciplinaridade propõe avaliar a relação dialógica que existe entre o todo e as partes que o compõem, a fim de produzir novas maneiras de conhecê-lo e adequá-lo à nossa realidade. Dessa forma, materializa-se como uma alternativa à análise puramente disciplinar do objeto ou material pesquisado, o que possibilita revisar o pensamento particularizado de uma investigação e, como consequência, conferir-lhe novos significados.

A interdisciplinaridade, traz ao contexto investigado diferentes olhares tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico. Tem sido muito utilizada na educação, uma vez que a maioria das normativas pedagógicas que vigoram nessa área relatam sua importância como procedimento metodológico de ensino-aprendizagem mais eficaz.

No ensino das artes na educação básica, a interdisciplinaridade não se confunde com a *polivalência*, já que a sua aplicabilidade traz para o cenário musical, impactos e avanços históricos, geográficos, sociais, culturais, políticos e econômicos sob uma base holística.

Nas escolas da educação básica, a polivalência em comunhão com a interdisciplinaridade, configura-se como um conhecimento plural que valida as diferenças culturais, individuais e sociais dos estudantes, a fim de que eles sejam protagonistas e criadores do próprio conhecimento, integrados com o corpo docente, a coordenação e a direção escolar. Dessa maneira, as artes não são pensadas como confluência e hierarquização de uma única linguagem artística, mas como um conhecimento pluridimensional que unifica a compreensão de todas essas linguagens.

O interesse destes autores pela abordagem Orff-Schulwerk concentra-se no equilíbrio contínuo que ela promove entre o aprendizado teórico e prático da música e das artes e o desenvolvimento da criatividade musical sob uma perspectiva interdisciplinar e polivalente.

Essa abordagem integra a música às demais formas de expressão artística, em consonância com o modelo de ensino artístico delineado pela BNCC (Brasil, 2017). Não se



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



espera, nessa abordagem, o ensino de um instrumento específico nem o aprendizado teórico dessa linguagem; ela estimula a sensibilização musical gradativa do aluno, que se torna capaz de desenvolver uma escuta sonora e um fazer musical mais lúdico e concreto.

A escolha pela Orff-Schulwerk intensificou-se graças ao contato realizado com personalidades internacionais ligadas a essa abordagem pedagógica nos encontros e cursos promovidos pela Associação ORFF Brasil – “Música e Movimento na Educação”; entre eles, o encontro com a Prof.^a Dra. Sofia López-Ibor (Estados Unidos/Espanha), uma das principais incentivadoras da abordagem.

Para cumprir o objetivo proposto, foram consultadas as publicações de Cunha, Carvalho e Maschat (2015), Cunha (2013) e Hartmann (2021), personalidades internacionais que têm trabalhado com essa abordagem por vários anos. Esses pesquisadores utilizam a Orff-Schulwerk como uma das possibilidades de proposição de um ensino musical viável em seus países e em nosso território.

Também foi objeto de análise o Relatório Delors (Delors *et al.*, 1998) e as normativas brasileiras direcionadas ao ensino artístico-musical, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN; Brasil, 2013) e para a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, BNCC, 2017).

A ação pedagógica na Orff-Schulwerk é pensada e conduzida como um processo; não se configura como uma metodologia. Embora exista uma sequência procedimental para aplicar e efetivar essa abordagem pedagógica, ela ocorre a partir de descobertas, explorações, seleções e combinações de materiais sonoros e ações artísticas, variando conforme o local de implantação e o interesse dos participantes. Dessa maneira, sua aplicabilidade varia de acordo com o contexto e os interesses dos participantes, o que garante flexibilidade e adaptação às especificidades de cada grupo e território.

As normativas pedagógicas brasileiras voltadas ao ensino das artes na educação básica

O artigo 26, § 2^a e 6º da LDB nº 9394/96 afirma que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituem o componente curricular da educação artística. A música, portanto, embora não seja a linguagem artística exclusiva a ser repassada, é



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



considerada uma das linguagens essenciais no currículo da educação básica, contribuindo, em larga medida, para a formação cultural e cognitiva dos alunos.

Nesse sentido, essa normativa destaca a música como um elemento essencial na formação integral dos estudantes, delineando sua presença na matriz curricular em todas as etapas da educação básica. A música é pensada como uma linguagem artística capaz de auxiliar os estudantes a desenvolver competências e habilidades cognitivas, sensoriais e culturais sob uma perspectiva interdisciplinar, contribuindo, de forma positiva, na formação estética, crítica, reflexiva e global dos alunos.

Ela reconhece a música como um meio de expressão e valorização cultural, proporcionando aos estudantes uma vivência ampla e diversificada, incrementada pela experimentação, criação e apreciação musical, com o intuito de adquirir novos conhecimentos, desenvolver novas habilidades e conviver com as diversidades culturais e sociais. Assim contextualizado, o ensino musical prevê:

- A valorização da cultura musical brasileira e mundial, a partir do contato com diferentes estilos e gêneros musicais, de maneira a respeitar e valorizar as diversas manifestações culturais;
- A formação estética e sensível capaz de desenvolver a escuta ativa e crítica da música, no sentido de construir um repertório cultural amplo e diversificado;
- A integração com outras áreas do conhecimento e outras disciplinas, trazendo para o cenário musical uma abordagem interdisciplinar e contextualizada;
- A realização de práticas musicais por meio do canto, da execução instrumental ou mesmo da criação musical, respeitando as especificidades de cada faixa etária.

A BNCC/2017, por sua vez, é a normativa que oferece mais diretrizes para o ensino artístico-musical na educação básica. Daí a necessidade de uma análise mais atenta deste ordenamento. Ela tem como objetivo principal definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio), de modo a garantir seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Configura-se, portanto, como um desdobramento das demais normativas.

Com sua natureza orientadora, a BNCC (Brasil, 2017) organiza, de forma sistemática e progressiva, o conjunto de conhecimentos essenciais para as aprendizagens ao longo de toda a educação básica no Brasil, está direcionada exclusivamente à educação escolar,



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



observa princípios éticos, políticos e estéticos e visa à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Elaborada por especialistas de diversas áreas do conhecimento, ela defende, em linhas gerais, a valorização da diversidade cultural em todas as áreas de conhecimento e incentiva a realização de práticas pedagógicas contemporâneas capazes de estimular os alunos a enfrentarem os desafios do século XXI (Brasil, BNCC, 2017, p. 7). Nela, estão incluídas cinco áreas do conhecimento: 1) Linguagens, que concentra a língua portuguesa, as artes, a educação física e a língua inglesa; 2) Matemática; 3) Ciências da natureza; 4) Ciências humanas; e 5) Ensino religioso.

Embora a BNCC não seja capaz de resolver todas as desigualdades existentes na educação básica do País, é considerada um documento pedagógico essencial que deu início às mudanças necessárias do ensino, pois é capaz de nortear os currículos, a formação dos educadores, a produção de materiais didáticos e a elaboração de avaliações e exames nacionais.

Em vez de privilegiar um currículo definitivo e inflexível, a normativa propõe um conjunto de propostas que, se bem utilizadas e adaptadas às necessidades locais, podem reduzir as desigualdades educacionais e ser aplicadas em todas as etapas da educação básica. Isso permite refletir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos com base em decisões pedagógicas fundamentadas e em competências organizadas e categorizadas pelos professores que atuam em sala de aula e conhecem as necessidades territoriais.

O “saber fazer” destacado pela BNCC (2017, p. 220) dialoga diretamente com o Relatório Delors (Delors *et al.*, 1998), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse relatório destaca a relevância da educação contínua ao longo da vida e aborda quatro pilares essenciais da educação: adquirir conhecimento, desenvolver habilidades, conviver em harmonia e cultivar a identidade. Esses pilares alinham-se às reflexões da Comissão, reforçando a necessidade de uma educação voltada para a construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social. A propagação desses enunciados incentivou os educadores a estudar e repensar os objetivos das instituições de ensino em todos os níveis e modalidades.

As aulas apoiadas no pilar “saber fazer” têm promovido melhorias significativas na interação dos alunos, ao aumentarem a concentração, estimularem a criatividade,



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

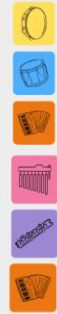


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



fortalecerem a imaginação na resolução dos desafios propostos e contribuírem para o desenvolvimento da autoestima das crianças e jovens.

No que diz respeito ao aprendizado das artes, a BNCC/2017 tem como proposta o desenvolvimento de um ensino artístico sensibilizador, polivalente, interdisciplinar e lúdico, focado na música, nas artes plásticas, na dança e no teatro de forma conjunta e de maneira a constituir um conhecimento artístico global, unitário e não hierarquizado.

Nessa normativa, as linguagens artísticas não devem ser pensadas como eixos temáticos ou categorias fixas, mas como linhas flexíveis e interligadas, capazes de compor um conhecimento artístico holístico. Ela ressalta a importância de o professor de artes trabalhar com seis dimensões artísticas: criação, crítica, estesia¹, expressão, fruição e reflexão (Brasil, BNCC, 2017, p. 195-196).

A **criação** envolve a realização do fazer artístico, permitindo que os estudantes desenvolvam produções de forma intencional e investigativa. Esse processo possibilita a transformação de sentimentos, ideias e representações em expressões estéticas por meio de produções individuais e coletivas. Além disso, compreende a análise dos elementos que integram a criação artística, como tomadas de decisão, desafios e negociações inerentes ao percurso criativo.

A **crítica** está relacionada às percepções que incentivam os estudantes a ampliar sua compreensão no ambiente em que estão inseridos. Essa dimensão fundamenta-se na conexão entre experiências e manifestações artísticas e culturais, vivenciadas ou estudadas por meio de pesquisa. Além disso, envolve ações e reflexões propositivas, considerando os aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

A **estesia** está vinculada à experiência sensível dos estudantes em relação ao espaço, ao tempo, ao som, às ações, às imagens, ao corpo e aos diversos materiais. Essa dimensão integra a sensibilidade e a percepção como formas de compreensão de si, do outro e do mundo. Nesse processo, o corpo, em sua totalidade, desempenha um papel central na vivência, englobando emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto.

A **expressão** está relacionada às possibilidades de exteriorização e manifestação das criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto individuais quanto coletivos.

¹ Capacidade integradora de perceber, sentir e vivenciar a música de forma total. Este conceito, central na Abordagem Orff-Schulwerk, refere-se a uma visão holística da experiência musical que se opõe à fragmentação do ensino tradicional. A "forma total" significa que a música é acessada e internalizada pela simultaneidade ou inseparabilidade de suas dimensões constitutivas.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Essa dimensão prevê a formação dos elementos constitutivos de cada linguagem, seus vocabulários específicos e suas materialidades.

A **fruição** relaciona-se ao prazer, ao encantamento, ao estranhamento e à abertura para a sensibilização diante de práticas artísticas e culturais. Essa dimensão demanda uma disposição contínua para interagir com produções artísticas e culturais de diferentes épocas, lugares e contextos sociais.

Por fim, a **reflexão** está associada ao processo de construção de argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. Trata-se de uma atitude que envolve perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, tanto na posição de criador quanto na de observador.

Na educação básica, é preciso considerar que as atividades humanas ocorrem nas práticas sociais e são mediadas por diversas linguagens, como a verbal (oral, escrita e visual-motora, como a Libras), corporal, visual, sonora — e, atualmente, a digital. Por meio dessas práticas, os processos de interação são promovidos, formando os sujeitos sociais (Brasil, BNCC, 2017, p. 63).

O ensino de música está fundamentado na linguagem sonora. É explorado por meio dos parâmetros do som e com a utilização de práticas pedagógicas variadas, com ênfase em jogos musicais, improvisações e escutas direcionadas. O esforço é o de promover a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, incentivando o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, que são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania (Brasil, 2017, p. 193).

Na BNCC/2017 (p. 193), a arte facilita a troca entre culturas e promove o reconhecimento das semelhanças e diferenças que existem entre elas. É importante entender que as expressões artísticas não devem ser limitadas apenas às formas reconhecidas pelas instituições culturais e pela mídia, tampouco a prática artística deve ser vista apenas como aprendizado de técnicas e códigos. Na verdade, o processo educativo do ensino da arte deverá proporcionar experiências e vivências artísticas como práticas sociais, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores, e a prática artística deve favorecer o compartilhamento de saberes e produções entre os alunos, por meio de atividades como exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outros eventos artísticos e culturais, realizados tanto na escola quanto em outros espaços.

Os processos de criação precisam ser tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos de forma a

dialogar com seus professores pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano letivo, como parte de um trabalho em processo. Com isso, os alunos criam, experimentam e desenvolvem uma poética pessoal por meio do fazer artístico. Os saberes, processos e técnicas acumulados ao longo do tempo em artes visuais, dança, música e teatro contribuem para contextualizar as práticas artísticas, permitindo compreender as relações entre diferentes períodos e contextos sociais e a interação dos sujeitos com a arte e a cultura.

A abordagem Orff-Schulwerk e as dimensões do conhecimento artístico na BNCC

Seria o ensino artístico-musical promovido pela abordagem Orff-Schulwerk nos anos iniciais do ensino fundamental adequado aos princípios pedagógicos prescritos nas normativas pedagógicas brasileiras aqui elencadas?

As leituras das publicações dos autores anteriormente citados comprovam que as atividades artístico-musicais realizadas sob uma perspectiva orffiana são capazes de propiciar aos participantes momentos significativos de crescimento. São atividades que promovem um desenvolvimento cognitivo-musical mais amplo do que o ofertado pelo ensino artístico-musical tradicional, já que os processos pedagógicos da abordagem enfatizam uma metodologia de ensino com uma *intencionalidade interdisciplinar*. Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p. 45) abordam essa questão, ao diagnosticarem que o movimento e a dança são formas de expressão intimamente ligadas à música; são portas de acesso à música, pois permitem interiorizar e expressar a maioria dos parâmetros musicais.

As publicações avaliadas comprovam que a abordagem orffiana também dialoga com as seis dimensões do conhecimento propagadas pela BNCC (Brasil, 2017), tendo em vista que as atividades propostas pela abordagem visam proporcionar momentos direcionados ao desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Segundo Hartmann (2021), o aluno, de acordo com a Orff-Schulwerk, configura-se como o centro do processo de vivência e criação musical. Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p. 45-46), por sua vez, veem a improvisação, ao lado da experimentação e da criação, como referenciais importantes para o desenvolvimento da habilidade criativa como um todo, sem menosprezar que a linguagem, a música e a dança favorecem a motivação, a compreensão, a expressão e potencializam a vivência de sentimentos e emoções. Para esses autores, a abordagem Orff-Schulwerk pressupõe a integração de diferentes formas de arte e expressão,



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



criando vínculos entre o ser humano e o meio que o rodeia, de maneira a trabalhar múltiplos aspectos da personalidade de forma integrada.

Dessa maneira, a abordagem orffiana proporciona aos alunos uma experiência artística única, utilizando diversos elementos materiais ou imateriais, com o potencial de explorar as múltiplas possibilidades de expressão em sala de aula. A implementação dessa pedagogia, por meio de atividades exploratórias, tende a desenvolver, portanto, as capacidades estético-artísticas e afetivas.

Com respeito à dimensão crítica, observa-se que, na abordagem orffiana, as aulas de arte-música proporcionam tempos e espaços para o estímulo e reflexão do aluno na comunidade onde vive, a fim de que compreenda as relações de vida difundidas nesse espaço.

A consciência da microterritorialidade (casa, bairro) relacionada e articulada à macroterritorialidade (estado, país etc.) é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento crítico e analítico, guiado pelas relações interpessoais mediadas pelo fazer artístico. Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p. 65) expressam que o contato com o outro e a dialogicidade, marcados por práticas pedagógicas que buscam uma educação transformadora reflexiva e analítica, são possíveis de serem estimulados e implementados nas aulas de música do ensino fundamental, de maneira a expressar uma multiplicidade de vertentes pedagógico-musicais grupais e a melhorar as relações interpessoais, afetivas, cognitivas, sociais e culturais — construtores ativos de uma personalidade humana.

Na abordagem orffiana, o foco no desenvolvimento integral do ser humano é evidente na utilização de aulas de arte e música que promovem o sentimento de pertencimento crítico e coletivo entre os alunos. A abordagem Orff-Schulwerk incentiva os estudantes a se reconectarem com o presente, o que pode resultar em uma evolução e conscientização dos processos afetivos, cognitivos, sociais e culturais envolvidos na construção da personalidade humana.

Essa abordagem se alinha ao desenvolvimento da dimensão crítica. A prioridade, em maior medida, é a articulação entre a ação e os pensamentos críticos. Nesse sentido, são abordados aspectos estéticos, históricos, filosóficos, sociais e culturais, com menor ênfase nas questões políticas e econômicas.

Com respeito à estesia, a abordagem orffiana busca evitar a fragmentação advinda do paradigma mecanicista implantado pelo cartesianismo, que promoveu a supremacia da racionalidade nos processos de aprendizagem — e refere-se à faculdade ou capacidade de

perceber sensações, sensibilidade e percepção do sentimento da beleza. Dessa maneira, oferece a possibilidade de relacionar os elementos musicais às várias dimensões da percepção humana.

É fundamental a compreensão dos princípios essenciais da abordagem Orff-Schulwerk (música, movimento e criatividade) e sua integração de maneira indissociável e simultânea com as diferentes dimensões do conhecimento. Cunha, Carvalho e Maschat (2015) destacam que o trabalho prático e a vivência estão em primeiro plano. O participante — criança ou adulto — tem de sentir, vivenciar, desfrutar, atuar, interagir, a fim de se desenvolver cognitiva e afetivamente, e, nesse sentido, a música e a dança são artes vivas que auxiliam a efetivação desses aspectos.

Os princípios orientadores da abordagem orffiana, portanto, configuram-se como uma possibilidade alternativa e enriquecedora de aprendizagem musical, trabalhando e dialogando com a emoção, a percepção, a intuição, a sensibilidade e o intelecto, no aprendizado do ritmo, da melodia, da criatividade, da improvisação e do uso de instrumentos.

A abordagem também oferece espaços e oportunidades para que os alunos estabeleçam uma conexão mais significativa com a criação e a vivência, em interação com o docente e outros estudantes, no sentido de sentirem e refletirem esses momentos, valorizando os aspectos corpóreos e afetivos que permeiam o processo de aprendizagem musical.

A dimensão da expressão prevê a comunicação de pensamentos, emoções e experiências a partir do emprego de outras artes — entre elas, a pintura, a escultura, a música, a dança, o teatro e a poesia —, fazendo com que os estudantes transmitam mensagens artísticas capazes de transcender as palavras. Com isso, à medida que o professor proporciona espaços e experiências artísticas diferenciadas para os alunos, maiores serão as manifestações artísticas produzidas. Hartmann (2021, p. 28) afirma que a intenção de Carl Orff, ao criar a abordagem Orff-Schulwerk, foi propiciar aos alunos se experimentarem como pessoas criativas.

Como comentamos anteriormente, na abordagem Orff-Schulwerk, a expressão musical não está no aprendizado da teoria musical, mas no fazer com que os alunos possam criar sua própria música. Aprende-se música fazendo música.

A abordagem orffiana não tem como propósito o ensino da performance musical, mas a criação de uma expressão musical própria do estudante para que ele possa se desenvolver musicalmente e integralmente enquanto ser humano. Por meio dos procedimentos artísticos, os alunos criam suas próprias expressões musicais, o que incentiva a criação artística e a



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

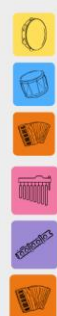


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



expressão coletiva e individual, proporcionando um tempo valioso para os alunos compartilharem suas ideias e sentimentos e promover seu crescimento pessoal e autoconfiança.

Na fruição, percebemos a conexão que existe entre a criatividade e o prazer. Como relata Hartmann (2021, p. 30), a fruição somente acontece quando os alunos participam das práticas artísticas e culturais de maneira prazerosa e comprometida.

A abordagem orffiana coloca o participante como elemento central no processo de aprendizagem, promovendo a criatividade artística como parte essencial do processo. Isso tem estimulado os estudantes a experimentarem diversas formas de expressões artísticas e culturais, tornando as aulas de artes mais satisfatórias.

Em relação à reflexão, é importante que os estudantes, ao final do processo, reflitam sobre as experiências e a criatividade que envolveram essa produção. Somente assim, os alunos e alunas poderão desenvolver capacidades analíticas suficientes para compreender as manifestações artísticas e culturais apresentadas nas aulas de arte e música. Nesse sentido, o trabalho prático e a vivência são essenciais. A reflexão, nesse processo, será orientada e impulsionada pelas experiências e situações relacionadas ao conteúdo apresentado em sala de aula, integrado ao ambiente sociocultural em que o aluno está inserido. A Orff-Schulwerk promove, portanto, uma aprendizagem significativa e duradoura, o amadurecimento e a reflexão social dos estudantes, além de incentivá-los a participar, colaborar, refletir e se envolverem ativamente na aprendizagem da música e das demais linguagens artísticas.

Cunha (2013, p. 202-203), em sua tese de doutorado, relata que a abordagem orffiana é capaz de desenvolver competências essenciais para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural dos participantes, integrando imaginação, razão e emoção — e adequa-se ao ensino artístico-musical brasileiro, com inegável importância para a educação musical em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As orientações pedagógicas propostas pelos autores referidos neste artigo comprovam que a abordagem orffiana encontra-se em perfeita adequação com as normativas pedagógicas brasileiras destinadas ao ensino das artes na educação básica.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



A compatibilidade entre a abordagem orffiana e as dimensões do conhecimento propostas pela BNCC (Brasil, 2017) — criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão — reforça a relevância da sua aplicabilidade nesse contexto curricular, especialmente em relação ao componente curricular música, contribuindo para a criação de práticas pedagógico-musicais mais dinâmicas e significativas.

A abordagem Orff-Schulwerk valoriza não apenas o aprendizado musical, mas também adiciona a interdisciplinaridade no processo de ensino, com possibilidade de promover o desenvolvimento integral dos alunos. Além de privilegiar a criatividade e a expressão individual e coletiva dos alunos, ela incentiva a reflexão crítica e a fruição artística, características fundamentais para uma educação musical contextualizada e contemporânea.

A abordagem Orff-Schulwerk traduz-se como um ensino das artes e da música eficaz e inovador, capaz de enriquecer a educação artística-musical de forma integral. Ao atender às demandas normativas nacionais e oferecer estratégias criativas e reflexivas, é capaz de promover uma formação artística-musical que articula imaginação, razão, criatividade e emoção nos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até Lei nº 15.017, de 2024. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 31 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. rev. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf> Acesso em: 8 fev. 2025.

CUNHA, João Cristiano Rodrigues. **Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do 'eu musical':** flow em processos de ensino/aprendizagem de educação musical. 2013. Tese (Doutoramento em Música) — Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/handle/10773/12492>> Acesso em 8 fev. 2025.

CUNHA, João; CARVALHO, Sara; MASCHAT, Verena. **Abordagem Orff-Schulwerk:** história, filosofia e princípios pedagógicos. Aveiro: UA Editora, 2015. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/handle/10773/30025>> Acesso em: 8 fev. 2025.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto
artes

unesp

REALIZAÇÃO



DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por> Acesso em: 8 fev. 2025.

HARTMANN, Wolfgang. **Looking at the roots**: A guide to understanding Orff Schulwerk. Chicago: Pentatonic Press, 2021.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



A cognição musical do bailarino: o impacto da música como estímulo na formação em ballet clássico

Modalidade: Comunicação Oral

Ana Carolina Faustino Gouveia
Universidade Estadual de Campinas
a295741@dac.unicamp.br

RESUMO

O presente trabalho versará sobre as especificidades do fazer musical no nicho da dança (Hansen, 2020) e tem por objetivo colaborar para construir um corpo de conhecimentos acerca do tema. A discussão proposta investiga se a percepção musical dos bailarinos se dá concomitantemente ao aprendizado corporal durante o processo pedagógico (Bishop, 2019) e se apoia, majoritariamente, nos estudos em educação e cognição musical disponíveis nos repositórios acadêmicos como referências (Sant'ana, 2015). Além disso, tem como contribuição prática a observação de 19 jovens bailarinos em um estudo desenvolvido em parceria com a Escola de Dança do Theatro Municipal de São Paulo (Ponzio, 2020) como parte da dissertação de mestrado da autora, sugerindo uma proposta de progressão musical, ou seja, o aumento gradativo da complexidade dos materiais musicais apresentados no período letivo tanto do ponto de vista do conceito em si, como da apreensão e decodificação cognitiva (Zull, 2006). O estudo utilizou o método da teoria fundamentada (Ralph, 2015) e contou com ferramentas diversas para a captação de dados, como: a avaliação produzida pelo corpo docente da escola formado por especialistas em diversas áreas da dança, e também a análise emergente de dados coletados através da observação do processo pela pesquisadora em memorandos. Posto isto, foi possível chegar a resultados que indicam que a música pode ser um pilar pedagógico no ensino da dança a partir de evidências de caráter qualitativo, ou seja, baseado na interação com os envolvidos no processo educacional proposto e também na colaboração deles por meio de relatos (Ueno, 2023).

Palavras-chave: cognição. dança. música. arte. movimento.

RESUMEN

El presente trabajo versará sobre las especificidades de la creación musical en el nicho de la danza (Hansen, 2020) y tiene como objetivo colaborar en la construcción de un corpus de conocimientos sobre el tema. La discusión propuesta investiga si la percepción musical de



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



los bailarines se produce concomitantemente con el aprendizaje corporal durante el proceso pedagógico (Bishop, 2019) y se basa, en su mayor parte, en los estudios sobre educación y cognición musical disponibles en los repositorios académicos como referencias (Sant'ana, 2015). Además, tiene como contribución práctica la observación de 19 jóvenes bailarines en un estudio desarrollado en colaboración con la Escuela de Danza del Teatro Municipal de São Paulo (Ponzio, 2020) como parte de la tesis de maestría de la autora, sugiriendo una propuesta de progresión musical, es decir, el aumento gradual de la complejidad de los materiales musicales presentados en el período lectivo desde el punto de vista del concepto en sí y de la aprehensión y decodificación cognitiva (Zull, 2006). El estudio utilizó el método de la teoría fundamentada (Ralph, 2015) y contó con diversas herramientas para la recopilación de datos, tales como: la evaluación realizada por el cuerpo docente de la escuela, formado por especialistas en diversas áreas de la danza, y también el análisis emergente de los datos recopilados a través de la observación del proceso por parte de la investigadora en memorandos. Dicho esto, fue posible llegar a resultados que indican que la música puede ser un pilar pedagógico en la enseñanza de la danza a partir de evidencias de carácter cualitativo, es decir, basadas en la interacción con los involucrados en el proceso educativo propuesto y también en su colaboración a través de relatos (Ueno, 2023).

Palabras clave: cognición. danza. música. arte. movimiento.

ABSTRACT

This paper will address the specificities of musical performance in the dance niche (Hansen, 2020) and aims to contribute to building a body of knowledge on the subject. The proposed discussion investigates whether dancers' musical perception occurs concurrently with physical learning during the pedagogical process (Bishop, 2019) and is based mainly on studies in music education and cognition available in academic repositories as references (Sant'ana, 2015). In addition, it has as a practical contribution the observation of 19 young dancers in a study developed in partnership with the Dance School of the Municipal Theater of São Paulo (Ponzio, 2020) as part of the author's master's thesis, suggesting a proposal for musical progression, that is, the gradual increase in the complexity of the musical materials presented during the school year from the point of view of the concept itself and cognitive apprehension and decoding (Zull, 2006). The study used the grounded theory method (Ralph, 2015) and relied on various tools for data collection, such as: the evaluation produced by the school's faculty, composed of specialists in various areas of dance, and also the emerging analysis of data collected through the researcher's observation of the process in memos. That said, it was possible to arrive at results that indicate that music can be a pedagogical pillar in dance education based on qualitative evidence, that is, based on interaction with those involved in the proposed educational process and also on their collaboration through reports (Ueno, 2023).

Keywords: Learning, cognition, dance, music, art, movement.

INTRODUÇÃO

Os estudos na área da cognição² apontam que a experiência tem papel expressivo no que diz respeito à plasticidade cerebral do indivíduo e pode se apresentar como um agente facilitador, ou não no caso de experiências traumáticas, do aprendizado (Sant'ana, 2015). Do ponto de vista da educação musical isso pode ser aplicado às nossas vivências sonoras cotidianas do dia a dia e também em como a música se apresenta em nossas vidas (Sloboda, 2008). É possível, por exemplo, adquirir competências musicais, como a sensibilização ao andamento, ritmo, caráter, entre outros, antes mesmo de se ter consciência técnica ou estudo formal de tais conteúdos (Mariani, 2012). O direcionamento dessas experiências para a construção de um conhecimento pode beneficiar o futuro estudante em relação ao processo de apreensão dos conteúdos a serem propostos durante a educação formal, uma vez que o assunto trazido para a sala de aula será algo previamente vivido e significativo que estará apenas sendo teorizado a partir de tais experiências. (Fonterrada, 2008).

No ensino da dança, em específico, o material musical tem o curioso papel de condutor e é responsável por entrelaçar os objetivos de resposta corporal e expressão artística a partir da vivência e entendimento musical (Hallam e Himonides, 2022). Durante as aulas de ballet clássico o bailarino é exposto a um repertório específico escolhido para cada exercício proposto durante o período de formação, que pode durar de oito a onze anos, e que se tornará, assim como o conteúdo corporal, progressivamente mais complexo a cada semestre. Em um cenário ideal, repertório e o movimento deveriam evoluir juntos em direção a um objetivo em comum: a formação de um artista que domine a técnica da dança e, em paralelo, tenha uma escuta treinada aos mais diferentes tipos de formas e estilos de composição musical (Vianna, 2005). No cenário real, infelizmente, não é exatamente isso que acontece. Muito pouco se fala sobre música em sala de aula, embora ela esteja presente em tempo integral na formação do bailarino, e por mais que ela seja considerada importante pela comunidade da dança ainda é encarada como plano de fundo. Além disso, existe a cobrança para que os estudantes sejam musicais em aulas, audições e

² Cognição: conjunto de processos mentais cognição de um indivíduo que o permitem processar os estímulos recebidos e transformá-los em informação e conhecimento.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



apresentações sem nunca tê-los ensinado o caminho para alcançar tal musicalidade (Suzuki, 1994). O conhecimento acerca dos processos cognitivos de aprendizagem tem contribuição importante na busca por uma nova relação entre professor, bailarino e música, com o objetivo de construir uma percepção musical sólida e significativa aliada ao desenvolvimento motor do estudante no processo de formação em dança, possibilitando ao docente ferramentas para desenvolver estratégias e caminhos que possibilitem alcançar tais propostas (Sloboda, 2008).

No presente trabalho discutiremos caminhos possíveis para investigar como se desenvolve a cognição musical do bailarino³ e quais são os meios palpáveis para tornar viável a educação musical desses estudantes. Além disso, será observada uma turma de dezenove crianças matriculadas na segunda série da Escola de Dança de São Paulo (EDASP), a fim de levantar informações qualitativas sobre o processo de progressão musical, que será discutido posteriormente no texto, e observar na prática desses estudantes sua evolução do ponto de vista pedagógico-musical.

REFERENCIAL METODOLÓGICO

A pesquisa se deu a partir da observação com participação ativa da pesquisadora como pianista acompanhadora e educadora musical nas aulas de ballet clássico no ano de 2023 durante o período letivo de dois semestres da Escola de Dança da Fundação Theatro Municipal de São Paulo que, por ser uma escola pública, atende crianças e adolescentes dos mais diferentes bairros da cidade e níveis sócio-econômicos. A amostra em questão foi composta por 19 crianças situadas na região central da cidade de São Paulo e matriculadas na instituição, sendo duas do sexo masculino e dezessete do sexo feminino, nas faixas etárias de oito a dez anos de idade, e no nível correspondente à segunda série de formação em dança clássica. Foram incluídas na pesquisa crianças que aceitaram colaborar no processo através da assinatura de um termo de assentimento por elas e de um termo de consentimento livre e esclarecido pelos responsáveis. O projeto foi aprovado pelo Conselho

³ Cognição musical do bailarino: relação do dançarino com a música de maneira que ele possa fazer uso dela em seu fazer artístico através do seu entendimento, apreensão e evocação das informações que ela propõe (forma, parâmetros sonoros, condução harmônica, etc).



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

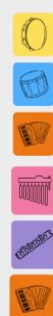


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



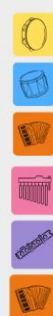
de Ética da Plataforma Brasil sob número do CAEE 68617323.0.0000.5663 e compõe parte da dissertação de mestrado da autora, publicada em 2024. Além disso, participaram do processo de avaliação e mantiveram a matrícula vigente no curso de dança da Escola de Dança de São Paulo até o fim do estudo.

A seleção da amostra foi feita pela escola de acordo com seu processo seletivo de ingresso na instituição. Esses alunos já tinham contato com o acompanhamento musical ao vivo desde a primeira série de formação em dança clássica e também frequentaram as aulas semanais de música oferecidas pela escola durante o mesmo período. O estudo teve início em janeiro de 2023 e os bailarinos foram observados até a finalização da segunda série em dezembro do mesmo ano. Posto isso, a progressão dos conteúdos musicais apresentados se deu da seguinte forma: foram inseridas apenas peças com compassos binários e quaternários simples num primeiro momento, a fim de dialogar com o princípio da familiarização com a contagem em múltiplos de oito, tradicional no ensino de dança clássica (Nevile, 2008). Em sequência, foi apresentado repertório construído a partir de compassos ternários simples de forma paulatina, a fim de introduzir o conteúdo aos alunos e prepará-los para os subsequentes. Todas as peças foram adaptadas em arranjos simples com melodia e acompanhamento claros, além de andamentos mais lentos que pudessem dialogar com as sequências de movimentos propostas, também se optou por introduções puramente harmônicas a partir dos acordes de dominante e tônica para preparação do exercício, sob a duração de quatro contagens dos bailarinos, que correspondem, na maioria das vezes, a dois compassos musicais⁴. Como conteúdo final, novas informações foram inseridas ao processo, como diferentes gêneros de estrutura ternária: polonaise, mazuca e valsa, por exemplo; introduções com caráter mais melódico, mantendo a estrutura de quatro contagens; introdução aos compassos compostos; e a finalização dos exercícios com os acordes de dominante e tônica da tonalidade.

Como processo de levantamento e análise de dados foi usado o método qualitativo de pesquisa da teoria fundamentada⁵. A escolha da linha metodológica se deu a partir do

⁴ Com exceção dos compassos ternários que são agrupados em uma contagem por compasso.

⁵ Teoria fundamentada: metodologia de pesquisa qualitativa que visa desenvolver teorias a partir de dados coletados e não testar teorias pré-existentes. Ela é caracterizada por um processo iterativo e indutivo, onde a coleta e análise de dados ocorrem simultaneamente, permitindo que as teorias surjam organicamente das experiências e percepções dos participantes.



entendimento de que as evidências e direcionamentos almejados no presente trabalho emergem das atividades já existentes na vida real e, portanto, o objeto de estudo se daria a partir da observação e interação com as pessoas inseridas em tal realidade, sistematizando os dados coletados em categorias comparativas. Além disso, foram utilizadas ferramentas diversas durante o processo, como: memorandos, exame de promoção de série da instituição, entrevistas e discussões com especialistas. Tais fontes são possíveis e incentivadas a partir do pensamento da teoria fundamentada (Aldiabat e Navenec, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após os bailarinos vivenciarem processo de progressão musical⁶, que foi observado ativamente pela autora; registrado por meio de memorandos, entrevistas e arquivos audiovisuais internos da instituição; além de categorizado ao longo do ano letivo em tópicos e subtópicos como: respostas a determinado estímulo musical, dificuldades encontradas pelo estudantes, movimentações similares, entre outros; houve a realização do exame anual da instituição e, em sequência, um encontro com os docentes da escola com o objetivo de observar e discutir as competências musicais e corporais adquiridas, ou não, após a abordagem pedagógica daquele período letivo, além de comparar com a análise dos primeiros dados coletados. Os professores tiveram acesso à gravação da aula apresentada pela turma de estudantes envolvida no estudo e, além disso, ouviram uma explanação sobre as estratégias pedagógicas dos docentes envolvidos na preparação do exame. Estavam presentes educadores de diversas competências oferecidas no curso de formação da escola, como: dança contemporânea, danças brasileiras, ballet clássico, entre outras. Parte desse grupo já havia trabalhado previamente com os estudantes na segunda série ou na série anterior e a outra parte ainda não havia tido tempo em sala de aula com a turma. Esse elemento foi crucial para obter comparativos entre os resultados dos bailarinos na primeira e na segunda série, e também observar se o trabalho apresentado estava dentro do esperado para aquele nível da formação, independentemente de referências anteriores (Ralph *et al*, 2015).

⁶ Apresentação gradativa dos conteúdos musicais a partir de estratégias pedagógicas que viabilizem a apreensão e aplicação desses conteúdos pelos estudantes.

O primeiro ponto trazido pelos docentes foi o da sincronia, observou-se que os estudantes se movimentaram de maneira similar e simultânea mesmo quando não tinham a referência visual de outro colega durante o exercício (Lameira *et al*, 2006) ou a referência auditiva das instruções do professor. Concluiu-se, portanto, que essa pode ser considerada uma evidência de que os esforços para que os bailarinos se apropriassem do material musical e o compreendessem para além da estrutura dos oitos foram bem sucedidos, uma vez que, mesmo com variações musicais de andamento, fórmula de compasso ou duração das frases, os estudantes se mantiveram dançando em consonância com o restante da turma.

Em sequência, foi abordada a qualidade de movimentação apresentada em relação às propostas musicais. Percebeu-se que alguns elementos, como: os andamentos musicais específicos, a combinação de fórmulas de compasso nos exercícios, as variações de acompanhamento e andamento, as articulações e os direcionamentos de frases propostos, por exemplo, possibilitaram que os bailarinos melhorassem a qualidade dos passos executados. Cada um desses elementos ofereceu recursos que podem ser compreendidos como motivos geradores para tal ganho. No caso do andamento, por exemplo, dispor de tempo adequado durante a execução dos passos permitiu que os estudantes alcançassem sua amplitude máxima nas posturas propostas, além de sustentar a execução delas por um período suficiente para trabalhar o fortalecimento da musculatura e o aumento da resistência física (Alencar e Matias, 2010). Já a combinação de fórmulas de compassos nos exercícios auxiliou na mudança de caráter das movimentações envolvidas na sequência, proporcionando uma passagem mais harmoniosa de posturas que exigem maior prontidão do corpo para posturas que exigem o relaxamento dele (Hoges, 2008). As variações de andamento, articulação, acompanhamento e direcionamento de frases, por sua vez, foram uma ferramenta muito importante na compreensão da mecânica dos passos, além de auxiliar na construção da expressão artística e sensibilização auditiva.

Por fim, foi citado o ganho de autonomia e flexibilidade cognitiva⁷ por parte dos estudantes na execução de exercícios. Com a apropriação dos conteúdos eles se tornaram capazes de administrar diferentes materiais sonoros e adaptaram seus movimentos às

⁷ Flexibilidade cognitiva: capacidade de trocar de regra ou combinado sem perder a qualidade na execução de uma tarefa.



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

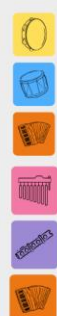


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



novas condições (Hansen *et al*, 2020). Um exemplo de dificuldade da turma discutido pelos professores e qual a estratégia pedagógica adotada para saná-la foi o desenvolvimento do passo skip. Os professores responsáveis pelo processo pedagógico daquele ano relataram que o ensino do passo, num primeiro momento, utilizou o compasso binário simples, e puderam exemplificar tal afirmação através de uma gravação de uma aula aberta realizada no início do período letivo. Posteriormente, os professores inseriram o compasso binário composto para preparar a apresentação do passo no exame. Os docentes responsáveis pela preparação dos bailarinos para o exame relataram que houve certa dificuldade em fazer a passagem do compasso binário simples para o composto, uma vez que a unidade de tempo e a divisão dos movimentos na música eram diferentes, mas com algumas estratégias básicas como bater palmas, contrapor a execução nos dois compassos citados em sequência, e perceber os tempos fortes de cada compasso, possibilitou-se que os estudantes entendessem as diferenças entre os materiais e aprendessem a trabalhar com elas. A equipe de professores da instituição percebeu que em ambos os compassos os bailarinos foram capazes de adaptar a movimentação e administrar a duração e acentos que cada um propõe, sem perder a qualidade de movimentação, dando a entender que as estratégias aplicadas parecem ter obtido bons resultados.

Tais comentários sugerem que o planejamento de progressão musical ao longo daquele período letivo parece ter surtido efeito positivo nos estudantes, pois houve melhora nas competências musicais em relação ao exame apresentado no ano anterior, uma vez que os estudantes apresentaram a apreensão do conteúdo em um nível satisfatório para a série, contribuindo com a qualidade e o aprendizado corporal, e se mostrando parte inerente do processo de aprendizado como agente transformador e não apenas um suporte ou acompanhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho estabeleceu um diálogo entre a literatura disponível na área de cognição e a educação musical de bailarinos, entrelaçando o referencial bibliográfico aos dados emergentes de um estudo desenvolvido em parceria com a Escola de Dança de São Paulo para uma dissertação de mestrado publicada em 2024. Apesar dos dados coletados durante todo o processo serem importantes e animadores no que diz respeito a melhora das competências musicais e percepção do repertório pelos bailarinos, não se pode afirmar que



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



de fato o treinamento proposto tenha sido o responsável por tal melhora, uma vez que: 1) não se tratou de estudo controlado randomizado (ECR) ; 2) não havia grupo de controle, ou seja, um grupo de estudantes de dança que não tenha passado pelo mesmo treinamento musical e, 3) não foram controladas variáveis independentes ao longo do tempo, tais como: inteligência, memória, treinamento musical anterior, formal ou informal, atenção, entre outros.

No entanto, a abordagem qualitativa levantou aspectos observáveis (i.e., percepção do tempo, caráter, autonomia e flexibilidade) que podem prover modelos teóricos para que estudos quantitativos possam, no futuro, investigá-los em termos de eficácia de treinamento de bailarinos e bailarinas.

REFERÊNCIAS

ALDIABAT, Khaldoun e NAVENEC, Carol-Lynne. **Clarification of the Blurred Boundaries between Grounded Theory and Ethnography: Differences and Similarities**. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, v. 02, p. 1-13, 2011.

ALENCAR, Thiago Ayala Melo Di e MATIAS, Karinna Ferreira de Sousa. Princípios Fisiológicos do Aquecimento e Alongamento Muscular na Atividade Esportiva. **Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte**, Goiás, v. 16, n.03, p. 230-234, 2010.

BISHOP, Laura e GOEBL, Werner. Music and Movement: Musical Instruments and Performers. In: **The Routledge Companion to Music Cognition**. Ed. 1. Reino Unido: Routledge, p. 349-361, 2019.

HALLAM, Susan e HIMONIDES, Evangelos. **The Power of Music: An Exploration of the Evidence**. Reino Unido: Open Book Publishers, 2022. 1086 p.

HANSEN, Pil, CLIMIE, Emma A. e OXOBY, Robert J. The Demands of Performance Generating Systems on Executive Functions: Effects and Mediating Processes. **Front Psychol**, Suíça, v. 11, a. 1894, 2020.doi: 10.3389/fpsyg.2020.01894.

HOGES, Donald A. Bodily responses to music. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian e THAUT, Michael. **Oxford Handbook of Music Psychology**, Reino Unido: Oxford University Press, 2008. Capítulo 12, p. 197-214.

LAMEIRA, Allan Pablo; GAWRYSZEWSKI, Luiz Gonzaga e PEREIRA JR, Antônio. Neurônios Espelho. **Psicologia USP**, São Paulo, v.17, n. 04, p. 123-133, 2006.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. Capítulo 01, p. 25-54.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



NEVILLE, Jannifer. **Dance, Spectacle, and the Body Politick**, 1250-1750. Indiana University Press: Bloomington, 2008. 375 p.

PONZIO, Ana Francisca. **Escola de Dança de São Paulo 80 anos**. São Paulo; Fundação Theatro Municipal de São Paulo, 2020. 270 p. Disponível em: https://issuu.com/80anosedasp/docs/escola_de_danca_de_sao_paulo_80_anos. Acesso em: 03 de jan 2023.

RALPH, Nicholas, BIRKS, Melanie e CHAPMAN, Ysanne. The methodological dynamism of grounded theory. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 14 n. 4, p. 01-06, 2015. doi:10.1177/1609406915611576

SANT'ANA, Débora de Mello. Plasticidade neural: as bases neurobiológicas da aprendizagem. In: CHITOLINA, Claudinei Luiz, PEREIRA José Aparecido, PINTO, Rodrigo Hayasi. **Mente, Cérebro e Consciência**: Um confronto entre a filosofia e a ciência. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, v. 1, p. 73-84.

SLOBODA, John A. **A mente musical**: a psicologia cognitiva da música. Traduzido por Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. 384 p.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**: Um novo método de educação. Edição 02. Rio Grande do Sul: Gráfica Pallotti, 1994. 103 p.

UENO, Alessandra e ZOMIGNANI, Andrea Peterson. Memória muscular envolve repetição e tem o sistema nervoso como principal ferramenta. **Jornal da USP**. 1 ed. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/memoria-muscular-envolve-repeticao-e-tem-o-sistema-nervoso-como-principal-ferramenta/>

UGRINOWITSCH, Herbert e BENDA, Rodolfo Novallino. Contribuições da Aprendizagem Motora: a prática na intervenção em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p. 25-35, 2011.

VIANNA Klaus. **A Dança**. Edição 07. São Paulo: Summus Editorial, 2005. 160 p.

ZULL, James E. Key Aspects of How the Brain Learns. **Wiley Periodicals**, Nova Iorque, n. 110, p. 109-112, 2006.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

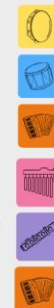


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



A Eficácia Pedagógico-musical: Formação e atuação de professores de música da Educação Básica

Modalidade: Comunicação Oral

Daniele Isabel Ertel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/Uergs)
daniele-ertel@uergs.edu.br

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/Uergs)
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

RESUMO

Apresenta-se aqui uma pesquisa em andamento vinculada ao curso de Doutorado Profissional em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Tem-se por objetivo investigar as concepções de eficácia pedagógica de professores(as) de música que atuam com estudantes da Educação Básica. A pesquisa tem abordagem qualitativa em educação sendo desenvolvida por meio do método do estudo de entrevistas qualitativas, tendo os dados coletados a partir do questionário autoadministrado e da entrevista semiestruturada e analisados a partir da análise de conteúdo. Como referencial teórico são apresentados conceitos de educação, educação musical e motivação, pautados nos ciclos de vida dos(as) professores(as) (Huberman, 2000), as dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical (Kraemer, 2000; Souza, 2020), a eficácia pedagógica de professores(as) de música, (Concina, 2023, 2015) e o modelo MUSIC de motivação acadêmica (Jones, 2018, 2009). Na etapa inicial foi realizado um estudo piloto com dois professores de música em atuação no Ensino Fundamental, identificando, em ambos os profissionais, a eficácia pedagógica de ensino, considerando-se eficazes no desenvolvimento musical e motivacional dos(as) estudantes. Deste modo, foram identificados altos índices de eficácia em todos os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica. A partir desta etapa inicial, a pesquisa será ampliada no Brasil e na Espanha, possibilitando conhecer as concepções de professores(as) de música de diferentes redes de ensino, públicas e privadas, dando visibilidade à educação musical escolar e seus(as) educadores(as).

Palavras-chaves: Educação musical escolar; Eficácia músico-pedagógica; Motivação para a aprendizagem musical escolar.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



RESUMEN

Este estudio presenta una investigación en curso vinculada al programa de Doctorado Profesional en Educación de la Universidad Estatal de Rio Grande do Sul. Su objetivo es investigar las concepciones de la eficacia pedagógica de los profesores de música que trabajan con estudiantes de Educación Básica. La investigación adopta un enfoque cualitativo en educación y se desarrolla a través del método de estudio de entrevistas cualitativas. Los datos se recopilaron a partir de un cuestionario autoadministrado y entrevistas semiestructuradas y se analizaron mediante análisis de contenido. El marco teórico incluye conceptos de educación, educación musical y motivación, basados en los ciclos de vida de los docentes (Huberman, 2000), las dimensiones y funciones del conocimiento pedagógico musical (Kraemer, 2000; Souza, 2020), la eficacia pedagógica de los profesores de música (Concina, 2023, 2015) y el modelo MUSIC de motivación académica (Jones, 2018, 2009). En la fase inicial, se realizó un estudio piloto con dos profesores de música que trabajaban en escuelas primarias. Ambos profesores demostraron eficacia pedagógica, lo que resultó en el desarrollo musical y motivacional de los estudiantes. Se identificaron altas tasas de eficacia en los cinco componentes del modelo MUSIC de motivación académica. Tras esta fase inicial, la investigación se ampliará a Brasil y España, lo que permitirá comprender las perspectivas del profesorado de música de diferentes sistemas educativos públicos y privados, destacando la importancia de la educación musical escolar y de sus educadores.

Palabras clave: educación musical escolar. eficacia musical-pedagógica. motivación para el aprendizaje musical en la escuela.

ABSTRACT

This study presents ongoing research linked to the Professional Doctorate in Education program at the State University of Rio Grande do Sul. It aims to investigate the conceptions of pedagogical effectiveness of music teachers who work with students in Basic Education. The research adopts a qualitative approach in education and is developed through the qualitative interview study method. Data were collected from a self-administered questionnaire and semi-structured interviews and analyzed through content analysis. The theoretical framework includes concepts of education, music education, and motivation, based on the life cycles of teachers (Huberman, 2000), the dimensions and functions of musical pedagogical knowledge (Kraemer, 2000; Souza, 2020), the pedagogical effectiveness of music teachers (Concina, 2023, 2015), and the MUSIC model of academic motivation (Jones, 2018, 2009). In the initial phase, a pilot study was conducted with two music teachers working in elementary schools. Both teachers demonstrated pedagogical effectiveness, which resulted in students' musical and motivational development. High efficacy rates were identified across all five components of the MUSIC model of academic motivation. Following this initial phase, the research will be expanded to Brazil and Spain, enabling us to understand the perspectives of music teachers from different public and private school systems, highlighting the importance of school music education and its educators.

Keywords: school music education. music-pedagogical effectiveness. motivation for school music learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a necessidade de pensar e considerar as concepções de professores(as) de música sobre a eficácia pedagógico docente e suas propostas de atuação na Educação Básica, investigando suas possibilidades pedagógicas a partir de práticas que possibilitem a formalização do conhecimento sonoro, mas também a exploração, criação e composição a partir dos diferentes parâmetros do som trabalhados na escola.

Ao discutir estes conceitos, faz-se fundamental compreender o que se entende por eficácia de ensino, a qual torna-se aliada na concretização das práticas pedagógico-musicais na escola. Destaca-se que um ensino é considerado eficiente quando o(a) estudante sabe utilizá-lo na resolução de problemas ou na implementação de práticas, enquanto a eficácia está ligada a aquisição deste conhecimento ao ser experienciado e transmitido. Essa eficácia é discutida por Bandura (1997, 1977), vinculada a prática de ensinar a partir das experiências e do senso de eficácia pessoal, atuando na expectativa docente da obtenção de resultados apesar dos desafios enfrentados na carreira profissional (Bandura, 1997, 1977).

O termo eficácia não está pautado no conceito administrativo, mas sim em teóricos como Rogers (1962; 1969), Gordon (1974) e Campbell *et al.* (2004), que defendem que o trabalho pedagógico docente deve apoiar a aprendizagem dos(as) estudantes, promovendo um clima favorável em sala de aula e um relacionamento interpessoal positivo (Rogers, 1962; 1969). Essa proposta é construída a partir da relação professor(a)-aluno(a) (Gordon, 1974) e do contexto social em que educador(a) está inserido(a), atingindo objetivos específicos voltados à aprendizagem ao considerar características individuais de cada estudante (Campbell *et al.*, 2004). Por isso, faz-se importante discutir as relações entre a eficácia pedagógico docente e a motivação musical escolar, investigando práticas escolares que oportunizem a aprendizagem da música.

Para tanto, propõe-se investigar professores(as) de música com experiência na atuação escolar a partir das seguintes questões de pesquisa: a) quais as concepções de professores(as) de Música sobre sua atuação na Educação Básica; b) quais práticas músico-pedagógicas os(as) professores(as) de música consideram eficazes no desenvolvimento



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



musical de estudantes da Educação Básica; c) e quais práticas músico-pedagógicas os(as) professores(as) de Música entendem como eficazes no desenvolvimento da motivação de estudantes na Educação Básica.

A necessidade de efetivar a Lei 11.769/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica (Brasil, 2008), justifica esta pesquisa. Ao investigar as concepções de eficácia pedagógica de professores(as) de música atuantes com estudantes do Ensino Fundamental, este estudo possibilita a compreensão da aplicação dessa legislação nesse segmento. Esta legislação está amparada na Resolução CNE/CEB nº 2/2016 que operacionaliza as práticas musicais na escola, apontando as competências das Universidades, das Secretarias de Educação, do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação quanto a sua inserção, tornando-se um instrumento de efetivação da legislação brasileira (Del-Ben; Pereira, 2019).

Para Del-Ben e Pereira (2019), ainda estamos longe de efetivar a presença da música nas escolas de Educação Básica. Muitos(as) profissionais têm sido submetidos(as) a atuar com o ensino polivalente das artes na escola, sendo baixo o número de profissionais habilitados(as) presentes nos espaços escolares.

A Eficácia Pedagógica de Professores de Música

A eficácia pedagógico musical vem sendo estudada recentemente por Asis e Isogon (2025), Li (2025) e Ponce (2022), destacando a importância da utilização de estratégias para o ensino e a aprendizagem da música. Estes estudos identificaram as estratégias mais eficazes em educação musical, compreendendo seus desafios e o papel da tecnologia nas abordagens contemporâneas.

Quanto a isso, Li (2025) observou que padrões curriculares têm direcionado o ensino de música para uma aprendizagem tradicional com a prática performática, as teorias e a notação musical, excluindo práticas orais e fontes sonoras diversas. No entanto, a experiência didática em música envolve a participação nas atividades propostas, tornando necessário que os(as) professores(as) de música estejam equipados(as) e preparados(as) para desenvolver práticas motivadoras, passando do ensino tradicional para abordagens inovadoras (Li, 2025).

Esta eficácia pedagógica demanda uma formação profissional adequada ao estilo de trabalho a ser desenvolvido na Educação Básica. Por isso, Li (2025) destaca que são necessários treinamentos profissionais para uma atuação menos tradicional no ensino de



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



música e mais próxima da cultura estudantil, o que pode promover maior eficácia. Nesse sentido, as estratégias de engajamento dos(as) estudantes são úteis no desenvolvimento da educação musical transformando a escola em um rico espaço de experimentação musical por meio da criação sonora (Li, 2025).

Essas abordagens pedagógicas, segundo Ponce (2022), atuam na eficácia docente a partir da proficiência musical dos(as) estudantes, encontrando níveis avançados de aprendizagem musical a partir de estratégias que possibilitem a ampliação de conhecimentos (Ponce, 2022). Para tanto, Asis e Isogon (2025) determinaram abordagens, conhecimentos, conteúdos e práticas de professores(as) de música da Educação Básica para o ensino eficaz. O estudo destaca que os(as) professores(as) de música eficazes apresentaram altos níveis de conhecimentos musicais, apontando grandes semelhanças nas abordagens pedagógicas. Desta forma, apresentou-se uma relação significativa entre o conhecimento dos conteúdos da música e as abordagens pedagógicas, identificando que a eficácia está fortemente relacionada com recursos instrucionais que podem fortalecer ainda mais o ensino de música escolar, propiciando a apropriação (Asis; Isogon, 2025).

Para tanto, é fundamental estudar a preparação de professores(as) de música para o ensino escolar, compreendendo habilidades e conhecimentos relevantes para a inserção destes(as) profissionais em instituições de formação curricular (Robinson, 2024; Costa, 2023; Gaulke; Ponciano; Amorim, 2022; Shah; Ismail e Nordin, 2022; Manila, 2020), espaço novamente ocupado recentemente pela educação musical brasileira. Além disso, é igualmente relevante compreender o trabalho pedagógico do(a) professor(a) como fator de motivação para a aprendizagem musical (Fredriksson; Zandén; Wallerstedt, 2024; Kleef; Larsen; Stamkou, 2024; Habibi, 2022; Safraidier, 2022; Safraidier; Araújo, 2022; Ferreira, 2021; Moreira, 2020; Patrício, 2019; Silva, 2019), indicando que a condução de estratégias pedagógico docentes atuam na promoção da motivação extrínseca para o estudo da música por parte dos(as) estudantes (Fredriksson; Zandén; Wallerstedt, 2024; Kleef; Larsen; Stamkou, 2024; Ewald; Caregnato, 2023; Habibi, 2022; Bezerra, 2019; Freer; Evans, 2019; Patrício, 2019; Silva, 2019), configurando-se em motivação.

Isso demanda uma relação entre métodos de ensino e habilidades docentes que contemplem as especificidades da escola, tanto na estrutura e na falta de instrumentos e recursos sonoros adequados, quanto na sobrecarga e no atendimento de um grande número de estudantes sem o aporte necessário. Estes aspectos apontam para a necessidade de uma metodologia específica de ensino da música na Educação Básica. Nesse sentido,



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Abdumutalibovich (2024) destaca que a eficácia está na utilização de diferentes métodos e técnicas por meio da pedagogia da música, promovendo a abordagem individual que considera as diferentes necessidades, características e níveis de ensino, selecionando exercícios adequados para alcançar os resultados esperados (Abdumutalibovich, 2024). Deste modo observa-se que o ensino de música na Educação Básica apresenta desafios e conquistas que limitam ou possibilitam práticas pedagógico-musicais (Ponce; Angel-Alvarado, 2024).

REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO

Como referencial teórico-analítico, serão utilizados conceitos oriundos de três áreas de conhecimento que enriquecem este debate: a educação, a educação musical e a motivação. Os ciclos de vida dos(as) professores(as) apresentados por Huberman (2000), identificam como a carreira profissional se estrutura no campo de estudo da educação, podendo afetar diretamente a motivação e o desenvolvimento da carreira profissional docente.

O desenvolvimento de uma carreira passa pelo processo, permitindo compreender como as características de um(a) profissional pode exercer influência sobre uma organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. Segundo Huberman (2000), a fase inicial da carreira é um estágio de descoberta e de 'sobrevivência', relatando a complexidade da situação profissional, entendida como um 'choque de realidade'. Em seguida, a fase da estabilização é um compromisso definitivo que requer a tomada de responsabilidades e pode significar o pertencimento ao corpo profissional da escola, bem como independência pessoal, libertação ou emancipação a partir da competência pedagógica (Huberman, 2000).

Iniciadas as fases da consolidação pedagógica e da diversificação, passando a se colocar em questão, situando-se na metade da carreira docente, se apresentando como uma intervenção própria da carreira. Este processo compreende o distanciamento afetivo como uma etapa que não mais visa a progressão profissional, mas um estado de serenidade. Outra fase importante é o conservantismo e as lamentações, que aparecem em um número razoável de professores(as) que queixam-se da indisciplina e da falta de comprometimento dos(as) estudantes com o seu desenvolvimento acadêmico.

Esta fase evoca um fenômeno apontado por Huberman (2000) de recuo e interiorização no final da carreira profissional. Passe-se, então, ao investimento no trabalho, atuando em uma etapa mais positiva da profissão ao compartilhar seu legado com os mais

jovens.

A partir das diferentes fases é introduzida a ideia de que o ‘sucesso’ têm significados diferentes em cada uma das etapas. A serenidade contribui neste processo, em que os(as) professores(as) fazem um balanço de suas efetivas realizações e as experiências que elas lhes possibilitaram. Este balanço engloba, sobretudo, a experiência global de trabalho apontando sequências determinantes de um ciclo de vida profissional (Huberman, 2000).

Em se tratando dos(as) professores(as) de música do Ensino Fundamental, o conhecimento pedagógico-musical é essencial em cada fase profissional. Por isso, no campo da educação musical apresenta-se como referencial teórico as dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical discutidas por Kraemer (2000) e Souza (2020), ao apresentarem a educação musical como um campo de conhecimento científico imbricado de diferentes saberes que constituem o fazer docente. Para Kraemer (2000, p. 51) “a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão”, tratando de toda a prática músico-educacional em formação.

A educação musical ou a prática músico-educacional, como aponta Kraemer (2000), se debruça no conhecimento pedagógico-musical. De acordo com Souza (2020), pesquisas vinculadas à educação musical devem se voltar para quem faz música e porque a faz, procurando compreender os problemas de apropriação e de transmissão da música por meio de diferentes instrumentos e produções sonoras. Pautados(as) nesse debate, professores(as) de música de todo o país assumem a Educação Musical como um campo científico, atuando por meio de teorias e metodologias apropriadas a este ensino (Souza, 2020).

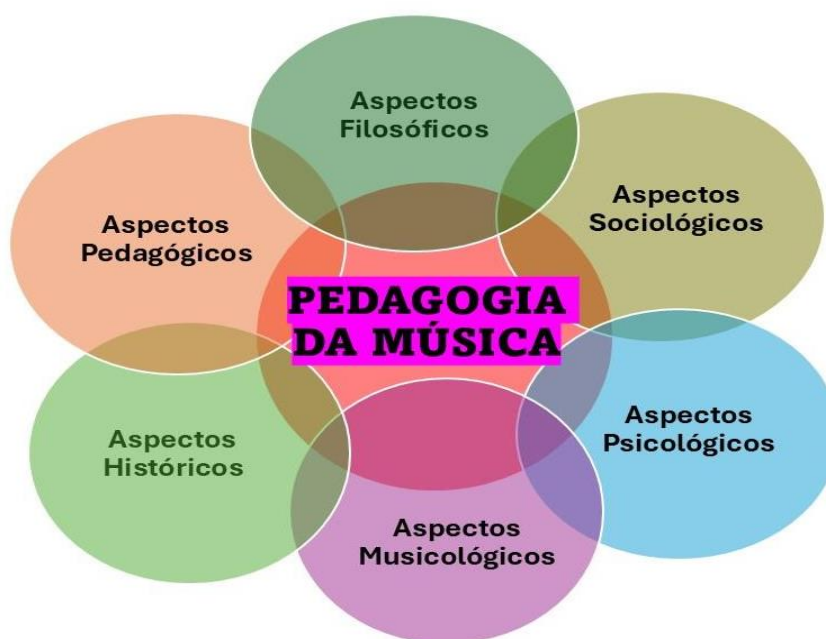
Para compreender as diferentes dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical, Kraemer (2000) evidencia que a formação dos(as) educadores(as) musicais não é influenciada unicamente por saberes e técnicas musicais, mas também pelas diferentes áreas das ciências humanas. Sendo assim, o autor aponta que o conhecimento pedagógico musical possui uma peculiaridade em relação a outras disciplinas curriculares (Kraemer, 2000).

Ao apontar as diferentes áreas de conhecimento científico, Kraemer (2000) define que a pedagogia da música está entrelaçada a outras disciplinas, tomando sentido enquanto elementos constituintes do fazer pedagógico musical e fazendo relação com cada uma das ciências. Sendo assim, os elementos constituintes apresentam-se como ações e efeitos educacionais da música a partir do desenvolvimento de habilidades musicais por meio de complexos temáticos interdisciplinares.

Ao apresentar estes aspectos do conhecimento pedagógico-musical, Kraemer (2000) aponta que os(as) professores(as) de música se utilizam destas diferentes áreas científicas, oriundas de sua formação humana e docente, na constituição de sua prática pedagógico-musical. Por meio destes conhecimentos, perpassados por vivências docentes e discentes, que se constitui o fazer músico-pedagógico, permeando a utilização de conhecimentos proporcionados pelas diferentes áreas científicas na promoção de novos saberes em educação musical, tornando-se efetivos e significativos (Kraemer, 2000).

Tal concepção, segundo Kraemer (2000), entende que cada área de conhecimento apresenta um núcleo impermutável, com fronteiras vizinhas e flexíveis, conforme a figura 1:

Figura 1 - Particularidades das disciplinas e complexos temáticos interdisciplinares.



Fonte: Kraemer (2000, p. 63). Editado pela autora (2025).

Nesse sentido, Souza (2020) corrobora apresentando duas perspectivas no campo da Educação Musical destacadas por Kraemer (2000), a saber: a) a educação musical como uma área autônoma, um campo de conhecimento derivado das ciências da música; b) a educação musical como a construção de uma ciência nova, não derivada de outras áreas da música. Para a autora, a compreensão da epistemologia da educação musical, no Brasil, possibilitou a ampliação do entendimento sobre os campos de atuação músico-educacionais, e a

possibilidade de desenvolver o ensino de música em múltiplos espaços (Souza, 2020).

Para qualificar este ensino nos diferentes espaços, Concina (2023, 2015) aborda o conceito de eficácia pedagógica de professores(as) de música, apontando características profissionais e pessoais capazes de atuar na promoção de uma aprendizagem musical qualificada a partir de práticas docentes eficazes no ensino musical escolar. Sendo assim, o(a) professor(a) eficaz reconhece a existência de diferentes estilos de aprendizagem, mas, acima de tudo, que cada estudante é capaz de aprender (Concina, 2015). Autores(as) e pesquisadores(as) têm discutido a temática, estabelecendo as características gerais do ensino e do(a) professor(a) eficaz, considerando as dimensões pessoais e profissionais. Dentre as características pessoais, teóricos apontam habilidades cognitivas como o pensamento reflexivo; as habilidades sociais; o entusiasmo docente; e as atitudes de respeito e justiça para com os(as) estudantes (Rogers, 1962; 1969).

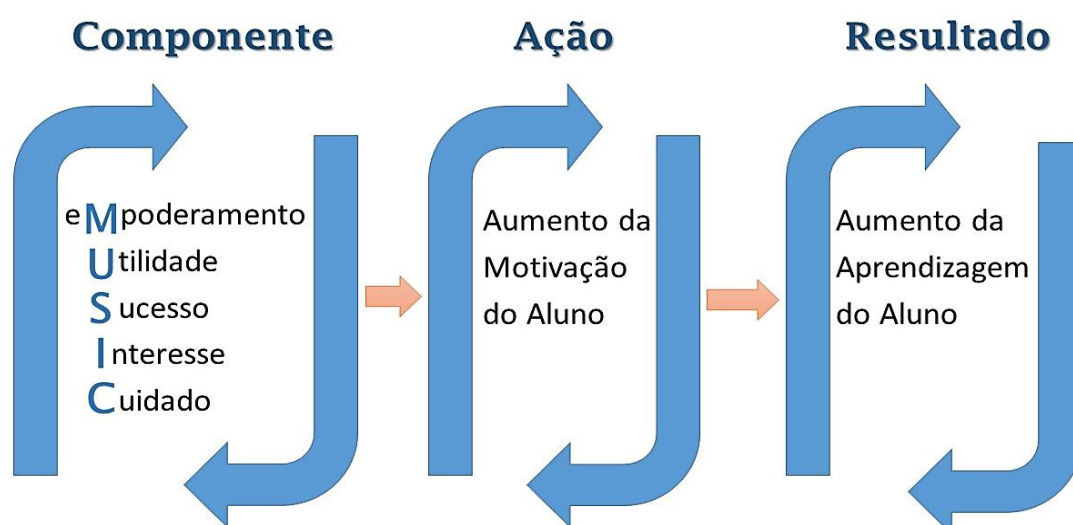
Já os aspectos profissionais estão relacionados com o conteúdo de cada disciplina, mas também com as competências de gestão da sala de aula, por meio da criação de um clima positivo, do planejamento e gestão das atividades propostas e da avaliação e feedback sobre o desempenho discente. Para Rogers (1969) e Gordon (1974) essas duas dimensões são as mais relevantes para a constituição de um ensino eficaz, aliado ao relacionamento interpessoal entre professor(a) e aluno(a). Os(as) professores(as) identificados(as) como mais eficazes apresentaram características comuns, seja atuando na Educação Básica ou no Ensino Superior. Além disso, tanto professores(as) quanto estudantes apresentaram percepções muito semelhantes sobre o(a) professor(a) e o ensino eficaz, reconhecendo a importância da motivação e do relacionamento positivo entre professor(a) e aluno(a), dos conhecimentos didáticos e da capacidade de envolver-se com a aprendizagem.

Já o(a) professor(a) de música eficaz demanda habilidades profissionais voltadas à comunicação, ao gerenciamento, a organização do percurso educativo, a motivação para a aprendizagem musical e a teoria musical. O(a) educador(a) musical apresenta, ainda, fortes crenças em relação a normas e valores musicais, possibilitando a aquisição de práticas e noções de cultura, tendo o(a) aluno(a) como centro da ação educativa (Concina, 2015). Quanto a isso, utiliza-se o campo da motivação como fundamentação teórica e analítica a partir do modelo MUSIC de motivação acadêmica promovendo a identificação das percepções e das estratégias relativas à motivação musical escolar (Jones, 2018, 2009).

O modelo é baseado em pesquisas e teorias da área da psicologia e da educação que apontam cinco componentes essenciais a serem considerados pelo(a) professor(a) ao

planejar sua prática pedagógica, sendo eles: o empoderamento, a utilidade, o sucesso, o interesse e o cuidado. O modelo busca contribuir para a avaliação, análise e síntese de pesquisas realizadas e teorias do campo da motivação, aumentando a motivação e suas aprendizagens, conforme a figura 2:

Figura 2 - Modelo com base em uma Estrutura Teórica Sociocognitiva.



Fonte: Elaborado por Jones (2009, p. 273), editado pela autora (2025).

Para promover maior aprendizagem, Jones (2009) não define um número exato de componentes que devem ser trabalhos para motivar os(as) estudantes, e não determina que todos os componentes devam ser utilizados de forma conjunta. Mas aponta que há evidências em seus estudos que indicam uma forte correlação entre eles e que a combinação dos componentes produz um efeito maior em relação a sua utilização de forma isolada (Jones, 2009). Ao utilizar estes componentes motivacionais, o(a) professor(a) poderá desenvolver estratégias mais eficazes.

REFERENCIAL METODOLÓGICO

Para o estabelecimento desta investigação, foi selecionada a abordagem qualitativa em educação (Godoy, 1995; Bogdan; Biklen, 1994) por meio do método do estudo de entrevistas qualitativas (DeMarrais, 2004), sendo os dados coletados a partir da entrevista



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



semiestruturada e MUSIC *Inventory*, que se configura em um questionário autoadministrado (Jones, 2012-2024). Foram investigados dois professores de música em atuação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS (RME-POA/RS), tendo ambos mais de 25 anos de carreira docente, atuando, em média, há 15 anos com estudantes do Ensino Fundamental. Os participantes selecionados possibilitaram a realização de um estudo piloto a partir de uma implementação em etapa inicial, sendo as entrevistas gravadas, transcritas e organizadas em categorias a serem investigadas. Os dados foram coletados, categorizados e analisados por meio da análise de conteúdo (Moraes, 1999).

RESULTADOS PRELIMINARES: O ESTUDO PILOTO

Apresentam-se aqui os resultados preliminares deste estudo piloto realizado com dois professores de música que atuam na RME-POA/RS. Para manter o anonimato dos(as) participantes, optou-se por utilizar os termos Professor A e Professora B para serem referidos os docentes investigados. O Professor A é do sexo masculino e a Professora B do sexo feminino. O professor A é bacharel e licenciado em Música com habilitação em violão pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo Pós-graduado em Mídias na Educação pela mesma instituição. É concursado para o cargo de Professor de Música e integra a RME-POA/RS há 13 anos, atuando no ensino de música no Ensino Fundamental. Enquanto a professora B é licenciada em Educação Artística com habilitação em Música também pela UFRGS, sendo Pós-graduada em Música e Expressão pela Universidade Feevale. Também é concursada para o cargo de Professor de Música e integra a RME-POA/RS há 15 anos, atuando com música no Ensino Fundamental.

Os professores de música investigados possuem entre 40 e 50 anos de idade. Todavia, apesar da pouca idade, o Professor A já atua há 26 anos como professor de música, desenvolvendo atividades profissionais no ensino especializado de violão e em aulas curriculares de música em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental. Além disso, o Professor A é produtor audiovisual, atuando há quase 20 anos com edição musical. Já a Professora B tem atuado com educação musical há 28 anos, desenvolvendo atividades docentes como professora de flauta doce em projetos sociais promovidos em comunidades vulneráveis e em escolas públicas e privadas com ênfase na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sempre atuando com o ensino curricular (Caderno de Entrevistas, 2025).



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Deste modo, identificou-se que a eficácia músico-pedagógica se apresenta a partir das contribuições docentes no aprimoramento das práticas musicais, especialmente quando realizadas de forma obrigatória no ensino curricular (Concina, 2015). Esta eficácia pedagógica é percebida de maneira diferente para cada profissional investigado, sendo abordada pela Professora B por meio da afetividade e da aproximação, atuando no acesso aos(as) estudantes e na promoção do contato com a música a partir das diferentes habilidades sonoras.

Destaca-se, quanto a isso, que atuar com educação musical escolar, segundo o Professor A, não é simplesmente estabelecer o que e como deve ser trabalhado em cada etapa de ensino, mas sim ter uma proposta curricular que contemple as especificidades deste trabalho. A Professora B, quanto a isso, defende que uma proposta curricular pré-estabelecida não serve para exigir uma excelência musical, pois há muitas habilidades que precisam ser trabalhadas para que o ensino de música seja efetivo.

Nesse sentido, os relatos dos professores A e B apresentam um trabalho sólido, sendo possível inferir que ambos os profissionais atuam de forma eficaz no ensino de música na Educação Básica. Esta eficácia pedagógica, segundo Concina (2015), atua na relação com a gestão do tempo e das pessoas, bem como na organização dos conteúdos e no planejamento. Entender quais as metodologias adequadas a cada contexto de trabalho apontou-se como fundamental pelos investigados, demonstrando a relevância da expertise e da experiência profissional (Concina, 2015).

Já em se tratando das práticas músico-pedagógicas que os(as) professores(as) de música consideram eficazes no desenvolvimento da motivação dos(as) estudantes do Ensino Fundamental, os resultados preliminares apontaram que os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica se apresentaram eficazes, promovendo maior autonomia para as atividades escolares voltadas à música. Os Professores A e B apresentaram níveis de 83% e 70% de concepções de oferta de empoderamento e maior controle aos(as) estudantes de música, respectivamente.

Os altos níveis de concepções de empoderamento promovem o entendimento da utilidade da disciplina, tendo apresentado 80% e 77% de percepções de utilidade por parte dos(as) estudantes segundo as concepções dos Professores A e B, respectivamente. O entendimento da utilidade da disciplina, aliada aos avanços nas etapas de ensino, atuam nas percepções de competência apresentando níveis de 95% de percepções de sucesso por parte dos(as) estudantes, enquanto as percepções de sucesso e competência na realização de



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



atividades musicais aparece com 75% nas concepções da Professora B.

Já o interesse pelas aulas de música no currículo escolar aparece com índices de 95% e 80% nas concepções dos Professores A e B, respectivamente, apresentando níveis altos de percepções de interesse pela disciplina. Desta forma, o cuidado aparece com percepções de 80% e 87% nas concepções dos Professores A e B, respectivamente, apresentando maiores percepções por parte da Professora B, a qual sugere a criatividade docente como principal meio de aproximar as novas gerações dos fazeres musicais escolares, partindo da formalização dos conceitos teóricos para a ação docente, pois foi no exercício em contexto escolar que ela pôde enriquecer as suas práticas pedagógicas, tornando-as mais significativas em sua atuação no Ensino Fundamental.

Entendendo que a educação musical escolar demanda conhecimentos pedagógicos e musicológicos, bem como filosóficos, históricos, psicológicos e sociológicos (Kraemer, 2000), faz-se importante pensar metodologias de ensino que atuem com as pedagogias em educação musical na promoção de caminhos didáticos e estratégias motivacionais que proporcionem maior interesse, competência e aprendizagem. Para tanto, este estudo propõe a construção de uma metodologia própria para o ensino de música na Educação Básica, compreendendo as habilidades e métodos de ensino que promovam a eficácia pedagógico-musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar as concepções de eficácia pedagógica de professores(as) de música que atuam com estudantes da Educação Básica, especialmente no segmento do Ensino Fundamental, foi possível inferir que ambos os investigados apresentam eficácia no ensino de música, atuando por meio de habilidades sociais, do gerenciamento dos espaços educativos e do planejamento adequado aos seus contextos de inserção profissional. Essas discussões, segundo o estudo desenvolvido, devem se fazer presentes na academia, refletindo na formação de novos(as) educadores(as) musicais, fazendo-se fundamental avançar nessas reflexões, utilizando conhecimento vinculados à psicologia da música e a educação musical na construção de propostas adequadas ao currículo escolar.

A continuidade desta pesquisa, que será ampliada para diferentes contextos educacionais no Brasil e na Espanha, permitirá aprofundar a compreensão dessas dinâmicas, validando e refinando as concepções de eficácia pedagógica e as estratégias motivacionais



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto

unesp

REALIZAÇÃO



em diversas realidades, motivando docentes a construir nos espaços escolares novas práticas sonoras, harmonizando as salas de aula e proporcionando o brilho no olhar de estudantes dos mais variados gostos musicais e espaços de ensino. Por meio deste estudo pretende-se motivar novas práticas e novas oportunidades de desenvolvimento da educação musical escolar, dando visibilidade ao ensino de música e seus(as) educadores(as).

REFERÊNCIAS

ABDUMUTALIBOVICH, Ma'ruffjon Ashurov. Use of Music Pedagogy Experiences in Improving the Professional Skills of Music Teachers of General Secondary Schools. **Jornal Pendidikan Non formal**: Indonésia, v. 1, n. 3, p. 1-9, mar. 2024.

ASIS, Alden M.; ISOGON, Elishama Jepphune D. Teachers' pedagogical approaches, content knowledge and practices in teaching music: bases for the development of instructional material. **Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal**: Turquia, v. 31, n. 8, p. 912-932, 2025.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.

BANDURA, Albert. Self-Efficacy: toward unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**: Estados Unidos, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BEZERRA, Daniel Ribeiro. **A valorização da aula de música pelos alunos do ensino médio e os fatores que a influenciam**. 2019. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco: Pernambuco, 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto Editora: Portugal, 1994.

BRASIL, Secretaria Executiva da Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 17 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 ago. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

CAMPBELL, Jim *et al.* **Assessing teacher effectiveness**: Developing a differentiated model. London: Routledge Falmer, 2004.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. New York, Routledge, 2007.

CONCINA, Eleonora. Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review. **Journal Education Sciences**: Suíça, v. 13, n. 107, p. 1-22, 2023.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



CONCINA, Eleonora. **Didattica della musica ed insegnante efficace**: un'indagine quantitativa, 2015. Tese (Dottorato Di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione) – Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università Degli Studi Di Padova, Padova, 2015.

COSTA, Lucian José de Souza Costa e. **Formação continuada de professores de música**: Uma proposta de ensino-aprendizagem por intermédio da pesquisa e prática docente. 2023. Tese de Doutorado em Artes apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, 2023.

DEMARRAIS, Kathleen. **Qualitative Interview Studies: learning through experience**. In: DEMARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen D. *Foundations for Research Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

EWALD, Priscila Kogiaridis; CAREGNATO, Caroline. A motivação de crianças e de adolescentes para o aprendizado musical: uma revisão sistemática de literatura sobre as teorias da autodeterminação e da expectativa-valor. **Orfeu**: Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 1-21, jun. 2023.

FERREIRA, Ana Filipa Neves. **O envolvimento emocional como fator de motivação e de aprendizagem de piano**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música - Universidade de Aveiro: Portugal, 2021.

FREDRIKSSON, Karolina; ZANDÉN, Olle; WALLERSTEDT, Cecilia. Teaching and learning in music education: a meta-synthesis. **Music Education Research**: Londres, v. 26, n. 2, p. 193–204, 2024.

FREER, Elisabeth; EVANS, Paul. Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions. **Journal Psychology of Music**. [s. l.], p. 1-19, ago. 2019.

GAULKE, Tamar Genz; PONCIANO, Ana Clara da Silva; AMORIM, Fernanda Gomes de. Traços de desenvolvimento profissional de professores de música: Construção da docência e a significação das relações e das práticas na educação básica. **Orfeu**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 2 - 30, jun. 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar-abr., 1995.

GORDON, Thomas. T.E.T. **Teacher Effectiveness Training**. New York: Peter H. Wyden Publishing, 1974.

HABIBI, Kianush. Applied Transactional Analysis in Music Education: Naturally Occurring Teacher Ego State Behaviours and Their Effect on Student Motivation. **International Journal of Transactional Analysis Research**. Inglaterra, v. 13, n. 2, p. 3-16, dez. 2022.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto, 2000.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



JONES, Brett D. **Motivating Students by Design: Practical Strategies for Professors**. 2ª edição, 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/10919/102728>. Acesso em: 24 janeiro de 2025.

JONES, Brett D. **User guide for assessing the components of the Music Model of Motivation**, 2012-2024. Disponível em: <http://www.theMUSICmodel.com>. Acesso em: 10 de maio de 2025.

JONES, Brett D. Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**: Estados Unidos, v. 21, n. 2, p. 272-285, 2009.

KLEEF, Gerben A. van; LARSEN, Maybritt; STAMKOU, Eftychia. How music teachers' emotional expressions shape students' performance: "C'est le ton qui fait la musique". **Motivation and Emotion**. Nova Iorque/USA, v. 48, p. 100-110, 2024.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: **Em Pauta**, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

LI, Shuai. Exploring pedagogical strategies for teaching traditional music in contemporary classrooms. **Journal of Humanities, Music and Dance**. Filipinas, v. 5, n. 1, p. 15-32, mar., 2025.

MANILA, Benjie M. Pedagogical content knowledge in music education among public elementary teachers. **Ioer International Multidisciplinary Research Journal**. Indonésia, v. 2, n. 3, p. 1-9. set., 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª Edição. São Paulo, Editora Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, *et al.* (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª edição. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**: Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Alex Sandro da Costa. **O que é um aluno motivado?** Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical. In: *Anais do I Encontro de Educação Musical do Piauí: Diálogos, culturas e desafios regionais e IV Semana da Música do IFPI*. Teresina/Piauí: nov. 2020.

PATRÍCIO, Leonel Filipe Santos. **O repertório didático musical como fator de motivação nas aulas de classe de conjunto**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música do Conservatório Superior de Música de Gaia. Portugal, 2019, 129p.

PONCE, Rodolph M. **Pedagogical approaches of music teachers and students' musical proficiency in the new normal**. 2022. Dissertation presented by Master in Education in Music, Arts, Physical Education and Health of the University of St. La Salle Graduate Programs, 2022.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



PONCE, Deneb; ANGEL-ALVARADO, Rolando. Enseñar música sin instalaciones ni recursos: Narrativas del profesorado de música en Chile, **Revista Neuma**: Chile, v. 17, n. 2, p.103-118, 2024.

ROBINSON, Jennifer Anne. Cinco anos de experiência: um estudo de caso de um professor australiano de música em início de carreira no ensino médio. **British Journal of Music Education**: Cambridge, Inglaterra, online, p. 1–10, 2024.

ROGERS, Carl Ransom. **Freedom to Learn**. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.

ROGERS, Carl Ransom. The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance. **Harvard Educational Review**. Cambridge, Inglaterra, n. 32, v. 4, p. 416-429, 1962.

SAFRAIDER, Gabriela Silva. **A motivação do adolescente na aprendizagem musical sob a ótica do professor de instrumento**. 2022. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná: Paraná, 2022.

SAFRAIDER, Gabriela Silva; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. A motivação do adolescente na aprendizagem musical sob a ótica do professor de instrumento. **Orfeu**: Florianópolis/SC, v. 7, n. 3, p. 1-23, out. 2022.

SHAH, Nuriman Shah Ruslian; ISMAIL, Md Jais; NORDIN, Mazli. Novice Teacher's Preparation to Teach Music Education in School. **International Journal of Innovation, Creativity and Change**: Australia, v. 16, Issue 1, p. 795-817, 2022.

SILVA, Gibson Alves Marinho da. **Autodeterminação na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais no ensino médio**: uma pesquisa-ação em uma escola estadual de Mossoró/RN. Orientador Gianni Mendes Ribeiro. 2019. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. **Revista Olhares & Trilhas**: Uberlândia, v. 22, n. 1, jan./abr., p. 9-24, 2020.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

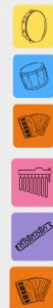


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



A música que o currículo não alcança: por uma escuta sensível da escola

Modalidade: Comunicação Oral

Luciana Calegari Santos Lima
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
luciana.lima@cmc.com.br

Andréia Miranda de Moraes Nascimento
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
andreia.moraes@unesp.br

RESUMO

O presente artigo discute dimensões do ensino de música na Educação Infantil que não são contempladas ou são reduzidas por currículos prescritivos e centralizados. Partindo das reflexões de Jorge Larrosa (2015) sobre experiência e sentido, e de Inês Barbosa de Oliveira (2012) acerca do currículo como “obra de arte” construída por professores e alunos, problematiza-se a tensão entre práticas pedagógicas sensíveis e políticas curriculares padronizadas. O estudo ancora-se nos referenciais da pedagogia musical de Émile Jaques-Dalcroze, que enfatiza a corporeidade, a improvisação e a sensibilidade, e da abordagem Reggio Emilia, que valoriza as múltiplas linguagens da infância e a escuta como fundamento pedagógico. Metodologicamente, a pesquisa, de natureza qualitativa e reflexiva, articula revisão bibliográfica e análise documental da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista, complementadas por vivências em uma escola da rede privada de São Paulo. A pesquisa parte da hipótese de que abordagens centradas na experiência, no corpo e na escuta para as crianças, bem como no interesse por suas narrativas e na investigação de seus repertórios, têm potencial para favorecer aprendizagens mais significativas e contextualmente relevantes, desafiando a lógica prescritiva e favorecendo a autoria docente. Indica-se, a partir das discussões teóricas e parciais, que um currículo sensível e situado pode ampliar a participação das crianças e enriquecer os processos educativos, alcançando aspectos que documentos normativos não contemplam.

Palavras-chave: Currículo. Infância. Experiência.

RESUMEN

El presente artículo discute dimensiones de la enseñanza de música en la Educación Infantil que no son contempladas o son reducidas por currículos prescriptivos y centralizados. Partiendo de las reflexiones de Jorge Larrosa (2015) sobre experiencia y sentido, y de Inês Barbosa de Oliveira (2012) acerca del currículo como “obra de arte” construida por profesores y alumnos, se problematiza la tensión entre prácticas pedagógicas sensibles y políticas curriculares estandarizadas. El estudio se fundamenta en los referenciales de la pedagogía



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



musical de Émile Jaques-Dalcroze, que enfatiza a corporeidade, a improvisação y la sensibilidad, y del enfoque Reggio Emilia, que valora los múltiples lenguajes de la infancia y la escucha como fundamento pedagógico. Metodológicamente, la investigación, de naturaleza cualitativa y reflexiva, articula revisión bibliográfica y análisis documental de la Base Nacional Común Curricular y del Currículo Paulista, complementadas por vivencias en una escuela de la red privada de São Paulo. La investigación parte de la hipótesis de que los enfoques centrados en la experiencia, en el cuerpo y en la escucha de los niños, así como en el interés por sus narrativas y en la investigación de sus repertorios, tienen potencial para favorecer aprendizajes más significativos y contextualmente relevantes, desafiando la lógica prescriptiva y favoreciendo la autoría docente. Se indica, a partir de las discusiones teóricas y parciales, que un currículo sensible y situado puede ampliar la participación de los niños y enriquecer los procesos educativos, alcanzando aspectos que los documentos normativos no contemplan.

Palabras-clave: Currículo. Infancia. Experiencia.

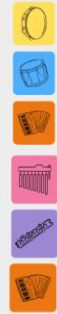
ABSTRACT

This article discusses dimensions of music teaching in Early Childhood Education that are not addressed or are reduced by prescriptive and centralized curricula. Based on the reflections of Jorge Larrosa (2015) on experience and meaning, and of Inês Barbosa de Oliveira (2012) on the curriculum as a "work of art" constructed by teachers and students, it problematizes the tension between sensitive pedagogical practices and standardized curricular policies. The study is anchored in the frameworks of Émile Jaques-Dalcroze's music pedagogy, which emphasizes corporeality, improvisation, and sensitivity, and the Reggio Emilia approach, which values the multiple languages of childhood and listening as a pedagogical foundation. Methodologically, the research, of a qualitative and reflective nature, combines a literature review and documentary analysis of the National Common Curricular Base and the São Paulo Curriculum, complemented by experiences in a private school in São Paulo. The research starts from the hypothesis that approaches centered on children's experience, body, and listening, as well as on an interest in their narratives and the investigation of their repertoires, have the potential to promote more meaningful and contextually relevant learning, challenging prescriptive logic and fostering teacher authorship. Based on theoretical and partial discussions, it is indicated that a sensitive and situated curriculum can broaden children's participation and enrich educational processes, reaching aspects that normative documents do not address.

Keywords: Curriculum. Childhood. Experience.

INTRODUÇÃO

A presença da música no currículo da Educação Infantil, embora reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como linguagem essencial à formação integral das



crianças, tem sido marcada por contradições que dificultam sua efetiva implementação. Em primeiro lugar, os licenciados em música não possuem um espaço de trabalho garantido no currículo oficial, pois, na Educação Infantil, o documento, ao tratar do Campo de Experiências “Traços, sons, cores e formas”, privilegia, em grande parte, duas linguagens — as Artes Visuais e a Música — nos detalhamentos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento⁸. Ademais, não há indicação de que o ensino e a promoção de experiências musicais devam ser conduzidos por um profissional com formação específica na área, sendo essa função, em geral, atribuída ao professor polivalente, mesmo quando este não possui preparo acadêmico voltado para a linguagem musical.

No Ensino Fundamental, a BNCC reconhece a Música como uma das quatro linguagens do componente curricular Arte, junto às Artes Visuais, Dança e Teatro, que “articulam saberes [...] e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (Brasil, 2017, seção 4.1.2). Apesar desse reconhecimento, é comum que o professor licenciado em música seja responsável por ministrar também as demais linguagens, o que pode comprometer a qualidade das experiências, dada a especificidade técnica e metodológica exigida por cada área⁹.

Em segundo lugar, observa-se nas diversas redes de ensino, a adoção de modelos prescritivos e uniformizadores, pautados em diretrizes centralizadoras que desconsideram a diversidade sociocultural dos contextos escolares¹⁰. Esse cenário resulta na limitação da autonomia docente, na padronização das práticas pedagógicas e na utilização de materiais apostilados, muitas vezes desconectados da musicalidade sensível e criativa das infâncias.

Em seguida, evidencia-se a intensificação de um modelo avaliativo punitivo que transcende os materiais apostilados e estabelece um ambiente escolar governado por metas rígidas e punições automatizadas: o secretário estadual Renato Feder anunciou em 5 de agosto que diretores regionais que não elevarem em 0,2 ponto os indicadores escolares serão removidos de seus cargos — “não bateu a meta, tchau” é a expressão lamentavelmente utilizada para justificar tais desligamentos¹¹. Trata-se de um sistema que condensa décadas

⁸ [materiaiseducacaoinfantil-tema6-campo-tracos-sons-final.pdf](#)

⁹ [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base](#)

¹⁰ Exemplos de materiais padronizados utilizados na rede privada incluem *Arte – Ensino Fundamental* (Sistema de Ensino Anglo, 2023) e *Arte & Construção – Ensino Fundamental* (FTD Educação, 2022).

¹¹ Artigo do dia 15/08/2025: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/nao-bateu-a-meta-tchau-diz-feder-sobre-a-avaliacao-de-diretores-da-educacao-de-sp/>



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



de experiência em notas e relatórios, ignorando os entraves cotidianos — como infraestrutura precária, desigualdades socioculturais e demandas emocionais que não se refletem nos dados oficiais — e, ao mesmo tempo, reforçando a padronização e inibição da criatividade docente. Essa lógica de desempenho configura um quadro de desumanização institucional, no qual a autonomia e a sensibilidade pedagógica cedem lugar à lógica quantitativa.

No campo da educação musical, tais políticas centralizadoras e punitivas assumem contornos ainda mais preocupantes. Ao privilegiar indicadores numéricos e conteúdos padronizados, restringe-se o espaço para práticas que valorizam a escuta, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento musical. A música, por sua natureza expressiva e plural, exige flexibilidade curricular e abertura para que os educadores adaptem repertórios, estratégias e projetos às realidades culturais e afetivas de seus alunos. Quando a gestão escolar é pautada pela lógica da meta, e não pela qualidade das experiências vividas em sala, as práticas musicais tendem a ser reduzidas a atividades superficiais ou meramente ilustrativas, esvaziando seu potencial formativo. Assim, compreender e denunciar esse cenário é fundamental para defender a presença da música como linguagem viva e significativa no cotidiano escolar.

À luz dessas considerações, este artigo, vinculado a uma pesquisa de doutorado em estágio inicial, propõe uma reflexão crítica de natureza teórica sobre os impactos das normativas curriculares vigentes, especialmente da BNCC, sobre o ensino de música na Educação Infantil. As discussões aqui apresentadas emergem de vivências e observações realizadas no contexto em que atuo, Colégio Franciscano Pio XII e Colégio Miguel de Cervantes, ambos localizados na zona sul da cidade de São Paulo, em diálogo com abordagens que valorizam a escuta pedagógica, a experiência estética e a singularidade da criança como sujeito de saber e de cultura.

Nesse percurso, destacam-se dois referenciais que atravessam as análises: a pedagogia musical de Émile Jaques-Dalcroze, cuja ênfase no corpo, na escuta e na improvisação aponta para práticas sensíveis e encarnadas de aprendizagem musical (Dalcroze, 2023); e a abordagem Reggio Emilia, que compreende o currículo como um processo relacional, investigativo e estético, no qual as múltiplas linguagens da infância — incluindo a musical — são compreendidas como formas legítimas de expressão e pensamento (Anceschi; Maccaferri, 2022). Essas perspectivas dialogam com as reflexões de Jorge Larrosa (2015) sobre a experiência, em contraponto ao modelo neoliberal que incide diretamente sobre as políticas públicas e educacionais.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



A proposta deste trabalho nasce da inquietação diante da padronização curricular que atravessa o ensino de música nas escolas brasileiras. Busca-se discutir, a partir de um relato de experiência, de que maneira a escuta sensível, o corpo e a autoria docente podem ser caminhos de resistência à lógica normativa, favorecendo práticas educativas mais plurais, contextuais e esteticamente potentes. O objetivo geral é investigar de que modo a escuta pedagógica, informada pela musicalidade das crianças e pela dimensão estética do cotidiano escolar, pode tensionar os limites impostos por um currículo prescritivo. Como objetivos específicos, propõe-se: (1) analisar como a atenção ao currículo que emerge no cotidiano, a partir da escuta sensível às crianças, possibilita experiências pedagógicas transformadoras, como a relatada neste artigo, na qual um desejo expresso pelos alunos reconfigurou a aula — algo inviável em contextos rigidamente pautados por materiais padronizados e exigências institucionais como “livros” ou “apostilas” previamente definidos; e (2) examinar o lugar do professor em sua plena autonomia para construir o currículo como “obra de arte” (Oliveira, 2012), valorizando a autoria docente como elemento central na construção de propostas vivas, significativas e sintonizadas com os territórios educativos.

Metodologicamente, o trabalho ancora-se em uma abordagem qualitativa e crítica, com base em revisão bibliográfica e análise documental. Os referenciais teóricos dialogam com autores que concebem o currículo como campo de disputas simbólicas, culturais e políticas, como Elizabete Macedo, Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves e Luiz Carlos Manhães (2004). A análise se estende também ao documento oficial BNCC, aos documentos oficiais da rede estadual de São Paulo e contempla um relato pedagógico vivenciado em contexto escolar da rede privada em que atuo como professora de música, o Colégio Pio XII.

Dessa maneira, o artigo pretende contribuir com o debate contemporâneo sobre currículo e educação musical, ressaltando a importância de práticas fundamentadas na escuta, na corporeidade e na experiência sensível. O compromisso com uma formação artística musical que reconheça as infâncias como territórios de invenção e os professores como sujeitos criadores de conhecimento é o que sustenta a proposta aqui apresentada.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Jorge Larrosa (2015) propõe compreender a educação a partir da relação entre experiência e sentido, destacando que a experiência não se confunde com a mera ocorrência de fatos ou com a simples transmissão de informações. Para o autor, a



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



“experiência é aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca” (Larrosa, 2015, p. 18) exigindo atenção, abertura e disponibilidade para ser afetado pelo mundo e pelos outros. Tal perspectiva coloca a escuta como dimensão essencial do trabalho educativo, pois supõe um professor atento às singularidades de seus alunos, aos contextos em que vivem e aos sentidos que emergem nas interações cotidianas. Nesse horizonte, o currículo não é concebido como um roteiro fechado, mas como um campo vivo de negociações e invenções compartilhadas entre educadores e educandos.

Essa concepção se mostra frontalmente tensionada pelas atuais políticas públicas de educação implementadas no estado de São Paulo, que vêm ampliando a adoção de materiais padronizados produzidos por instâncias governamentais. Tais materiais chegam prontos às escolas — com roteiros de aula, exercícios e avaliações previamente elaborados — e devem ser aplicados de maneira uniforme, independentemente das especificidades culturais, territoriais ou formativas de cada comunidade escolar. Ao professor cabe, muitas vezes, a função de executor de um plano externo, o que fragiliza seu papel como autor do currículo e limita a possibilidade de responder aos interesses e necessidades reais dos estudantes. Nesse momento atual, a rede pública do estado de São Paulo vive esse modelo,¹² a aula se converte em mera aplicação de conteúdos, reduzindo o espaço para a criação, a escuta e o diálogo que caracterizam a experiência educativa no sentido defendido por Larrosa.

O autor é enfático ao diferenciar informação e experiência:

Informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (...) a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (Larrosa, 2015, p. 19)

No contexto paulista, a sobreposição de informações, tarefas e avaliações padronizadas ilustra exatamente essa lógica. Ao privilegiar o cumprimento de metas quantitativas e o controle centralizado dos processos de ensino-aprendizagem, esvazia-se o encontro pedagógico e a possibilidade de que algo verdadeiramente aconteça aos alunos

¹² SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Secretaria Escolar Digital**. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sala do Futuro**: ambiente educacional digital. Disponível em: <https://saladofuturo.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

e professores. O que resta é um fluxo contínuo de dados e resultados, mas não um processo formativo enraizado no sentido e na transformação subjetiva.

A partir dessa perspectiva, torna-se necessário problematizar a contradição entre uma educação que, no discurso, afirma valorizar a formação integral e a autonomia do estudante, e uma prática que, na realidade, restringe o campo de ação docente e homogeneiza as experiências escolares. Como interrogar a relevância e a potência de um currículo quando ele não nasce da escuta atenta aos sujeitos e aos contextos, mas da aplicação mecânica de um material concebido à distância? A crítica de Larrosa aponta para a urgência de resgatar o espaço da experiência na escola, um espaço em que o professor possa exercer seu papel de mediador e criador, e em que o conhecimento se construa a partir do que é vivido, sentido e compartilhado, e não apenas transmitido como informação descolada da vida real.

No caso do ensino de música na Educação Infantil, essa lógica prescritiva se agrava, pois a musicalidade das crianças, construída a partir de experiências corporais, sensoriais e relacionais, demanda tempo, escuta e flexibilidade. Um currículo pautado por materiais uniformizados, como os adotados pela rede estadual de São Paulo, tende a sufocar essas dimensões, substituindo a vivência estética por exercícios descontextualizados e avaliações padronizadas. O risco que se apresenta é que esse modelo, legitimado por discursos de eficiência e padronização, se espalhe para outros estados e redes de ensino, intensificando o controle sobre a prática docente e reduzindo ainda mais o espaço para a autoria e a criatividade na escola. Frente a esse cenário, a crítica de Larrosa reforça a urgência de defender currículos que se alimentem das experiências reais das crianças e dos professores, capazes de articular conhecimentos sistematizados com os sentidos que emergem da vida cotidiana, preservando a singularidade e a pluralidade que caracterizam a educação como prática social e cultural.

Embora o Currículo Paulista para a Educação Infantil declare se contrapor à concepção de uma etapa meramente preparatória para o Ensino Fundamental, seu texto revela tensões significativas.

A instituição de Educação Infantil, responsável pela primeira etapa de Educação Básica, visa a atender as especificidades da criança pequena sem, contudo, ser preparada para o Ensino Fundamental. Assim, contrapondo-se à ideia de preparatória, essa etapa exige priorizar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para a organização de tempos e espaços, de modo a garantir experiências ricas para a



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

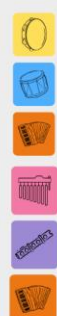


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



aprendizagem, o que não combina com a proposição de atividades estanques, fragmentadas. (Currículo Paulista, 2019, p. 36)

Ao mesmo tempo que afirma priorizar as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, destacando a importância da escuta das crianças e de sua participação nas decisões cotidianas, desde a organização dos espaços até o planejamento das atividades (Brasil, 2019), mantém de forma implícita, a expectativa de que a Educação Infantil contribua para a inserção futura no Ensino Fundamental.

Essa ambiguidade é potencializada pela redação sintética do documento, que não apresenta bibliografia de referência nas áreas específicas e dedica apenas 22 páginas à Educação Infantil, limitando-se a orientações genéricas que, em princípio, poderiam favorecer a autonomia docente e o trabalho contextualizado. Contudo, no contexto da rede estadual paulista, tais lacunas são frequentemente preenchidas por políticas centralizadoras, que se materializam no uso de materiais apostilados, atividades padronizadas e plataformas digitais de acompanhamento, esvaziando as possibilidades de construção curricular enraizada nos territórios e experiências locais.

Ao aproximar a noção de experiência de Larrosa (2015) à reflexão curricular proposta por Inês Barbosa de Oliveira (2012), torna-se evidente que a construção do currículo não pode ser reduzida a prescrições estáticas ou a materiais previamente definidos por instâncias externas à escola. Oliveira (2012) propõe “conceber professores e alunos como autores dos currículos, permanentemente construídos como ‘obra de arte’, intencionada, emocionada, prazerosa”, o que devolve aos sujeitos escolares sua dignidade como criadores e agentes ativos de saberes e práticas. Tal concepção se contrapõe frontalmente ao modelo prescritivo vigente em algumas redes de ensino, em que o papel docente é reduzido à execução de conteúdos predeterminados, esvaziando a possibilidade de diálogo com o contexto local e de escuta efetiva das infâncias.

Essa perspectiva reconhece que, embora professores e alunos estejam “mergulhados num mundo social (e cognitivo) que os ultrapassa”, eles também o tecem, reelaborando-o a partir de suas vivências e interações cotidianas. Ao assumir a “artefactualidade discursiva no campo do currículo” como um processo de criação de realidade curricular por meio dos discursos e práticas escolares, Oliveira (2012) convida a deslocar o olhar da análise exclusiva das “letras mortas” presentes nos documentos normativos para as redes dinâmicas, complexas e mutáveis nas quais os currículos efetivamente ganham vida.



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO

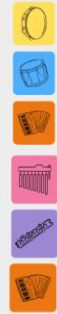


Assim, articulando Larrosa e Oliveira, podemos afirmar que a experiência e a autoria docente se constituem como eixos centrais para resistir à lógica tecnicista e homogeneizadora que tende a dominar as políticas públicas educacionais. Nessa direção, o currículo *pensado e praticado* (Oliveira, 2012) emerge do chão da escola, das vozes e gestos das crianças, e das mediações sensíveis do professor, configurando-se como espaço de invenção, diálogo e produção de sentidos, muito distante de um roteiro pré-formatado que ignora as singularidades culturais e sociais de cada território escolar.

No contexto em que atuo, em duas escolas da rede privada localizadas no estado de São Paulo, reconheço-me em uma posição de privilégio. Esse cenário me permite exercer uma liberdade pedagógica rara: a possibilidade de reorganizar o planejamento e reconfigurar as aulas de música de acordo com o fluxo das interações e a escuta atenta das crianças. Em um mesmo dia, posso transitar de uma sala para outra apresentando conteúdos e narrativas completamente distintas, guiada não por um roteiro rígido, mas pelas necessidades, interesses e disposições que as crianças trazem consigo ao iniciar cada encontro. Essa flexibilidade favorece práticas mais sensíveis, criativas e contextualizadas, em consonância com a concepção de experiência proposta por Larrosa (2015), na qual a aprendizagem só se realiza quando o que acontece toca e transforma os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o currículo deixa de ser um conjunto de prescrições fixas para se tornar um processo vivo, atravessado pela escuta, pela improvisação e pela relação com o contexto.

Entretanto, reconheço que essa não é a realidade predominante no país. Em diferentes contextos, tanto na rede pública quanto na rede privada, professores enfrentam a imposição de currículos prescritivos, acompanhados de tentativas explícitas de controle sobre a prática pedagógica. Na rede pública, como no caso da rede estadual paulista, esse controle se materializa na distribuição de materiais didáticos padronizados e no uso de plataformas digitais centralizadas que determinam conteúdos, avaliações e até a correção dos exercícios. No setor privado, observa-se também a padronização de conteúdos e metodologias imposta por mantenedoras, muitas vezes regidas por lógicas mercadológicas. Tais mecanismos refletem o modelo neoliberal criticado por Inês Barbosa de Oliveira (2012), ao defender que professores e alunos devem ser reconhecidos como autores do currículo, concebendo-o como “obra de arte”, intencionada, singular e atravessada por prazer e sentido, em oposição à sua redução a um produto homogêneo e replicável.

Essa reflexão insere-se em uma pesquisa de doutorado em andamento, atualmente no segundo semestre e na fase de organização e elaboração de um questionário a ser



aplicado junto a professores de música. O objetivo é aprofundar a análise de como tais formas de controle impactam a prática docente e quais estratégias de resistência e criação emergem nesses contextos. Ao tensionar as prescrições curriculares e os mecanismos de controle, busca-se evidenciar caminhos que reafirmam a autoria docente, a valorização das culturas locais e a dimensão estética e sensível da educação musical, conforme defendem Larrosa (2015) e Oliveira (2012).

A pesquisa desenvolvida por Anceschi e Maccaferri (2022) no contexto educacional de Reggio Emilia evidencia a potência da relação entre música e dança como linguagens corporais que compartilham uma matriz comum: o corpo. Para as autoras,

A dança e a música não apenas compartilham a matriz comum do corpo, mas também são conotadas pela mesma natureza performática e fenomenal. Embora partilhem com outras linguagens uma complexidade que advém da presença conjunta de diferentes dimensões (emocional, representativa, simbólica, poética, dialógica, antropológica etc.), a música e a dança são conotadas pela sua dimensão espaço/tempo natural que limita o desenho da educação e contextos educacionais. A dimensão espaço/tempo exige uma reflexão sobre a relação entre improvisação e formalização, processos de aprendizagem que desempenham grande papel na relação entre o indivíduo e o grupo. Numa abordagem socioconstrutivista, a concepção de contextos capazes de construir um patrimônio de conhecimento compartilhado sobre o qual refletir e continuar a processar, coloca a tônica nos processos de memorização (Anceschi; Maccaferri, 2022, p. 108, tradução nossa).

As autoras ressaltam que o corpo possui uma memória própria, “perceptiva, visual, simbólica, narrativa, evocativa” (ibid., p. 108, tradução nossa), constantemente em interação com o ambiente. Deixar rastros, ouvir e se reencontrar, tomar notas, “anotar com o corpo” são estratégias que permitem reter impressões sonoras e movimentos no espaço e no tempo, favorecendo retornos coletivos entre crianças e adultos. Essa atenção às identidades gestual e sonora subjetivas, reconhecíveis nas crianças e entre elas, reforça uma concepção de currículo vivo, em que a experiência sensível e situada é central para a aprendizagem.

Tais perspectivas dialogam diretamente com o conceito de “emancipação do currículo” proposto por Oliveira (2012), para quem professores e alunos devem ser reconhecidos como autores de currículos concebidos como “obra de arte”, intencionada, prazerosa e singular. Ao integrar as experiências corporais e sonoras à construção curricular, cria-se um espaço de autoria partilhada, em que as vozes, gestos e memórias das crianças se tornam elementos estruturantes do processo educativo. Nessa lógica, o



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



currículo deixa de ser um roteiro prescrito para se constituir como criação coletiva e contextual, alinhada à dignidade de sujeitos ativos e criadores, capazes de tecer, com o corpo e a escuta, conhecimentos que dialogam com suas culturas e territórios.

A pedagogia musical de Émile Jaques-Dalcroze (2023) enfatiza que a educação musical deve despertar no estudante uma “audição interior”, a capacidade de ouvir e imaginar a música internamente com a mesma clareza da execução. Para o autor, essa escuta interna não se restringe ao treinamento auditivo, mas está intimamente ligada ao desenvolvimento da personalidade, ao refinamento da sensibilidade e ao fortalecimento dos mecanismos de pensamento, estabelecendo pontes entre experiência e memória, experiência e imaginação, automatismo e consciência, assim como entre a consciência e o que é guiado pelo temperamento e pela fantasia.

Nessa perspectiva, o corpo assume papel central, funcionando como mediador da experiência musical e da expressão criativa. O ritmo, entendido por Dalcroze como resultado do equilíbrio das forças nervosas ativas, torna-se elemento primordial não apenas na música, mas em qualquer manifestação artística ou vital. Tal concepção dialoga com a noção de memória corporal apresentada por Anceschi e Maccaferri (2022), que a descrevem como perceptiva, visual, simbólica, narrativa e evocativa, sempre em interação com o ambiente. Para esses autores, registrar e revisitar as impressões corporais e sonoras, seja por gestos, sons ou movimentos, constitui estratégia pedagógica potente, capaz de sustentar processos de aprendizagem coletivos e sensíveis.

A educação musical proposta por Dalcroze, ao equilibrar inteligência, corpo, vontade e sensibilidade, aproxima-se do conceito de “currículo como obra de arte” defendido por Oliveira (2012), que reivindica a autoria compartilhada entre professores e alunos na criação de experiências curriculares únicas e situadas. Nesse sentido, a prática pedagógica deixa de ser mera execução de prescrições externas, como ocorre nos contextos marcados por currículos rígidos e materiais padronizados, para tornar-se espaço de invenção, improvisação e diálogo com as especificidades culturais e afetivas de cada grupo.

Assim, a abordagem dalcroziana não se limita a formar músicos no sentido tradicional; busca, sobretudo, promover o desenvolvimento integral do sujeito, preparando-o para a vida em sociedade de forma harmoniosa e consciente. Ao integrar movimento, escuta e expressão sensível, a educação musical se afirma como campo capaz de resistir às lógicas padronizadoras, favorecendo uma pedagogia que reconhece as múltiplas linguagens da infância e as transforma em matéria viva do currículo.

Relato de construção curricular situada a partir da escuta sensível

A perspectiva crítica sobre a BNCC aponta que, apesar de reconhecer a música como linguagem essencial para a formação integral das crianças, sua implementação, na prática, tende a reproduzir um modelo prescritivo e distante das realidades escolares. Em diversas redes de ensino, como a do Estado de São Paulo, essa lógica se concretiza no envio de materiais padronizados e sequências didáticas pré-formatadas, que orientam de forma rígida as atividades em sala de aula. Embora tais recursos sejam apresentados como apoio pedagógico, acabam por limitar a autonomia docente e dificultar a construção de práticas contextualizadas, sensíveis e enraizadas no cotidiano escolar.

É nesse tensionamento entre prescrição e criação que se insere o episódio ocorrido durante uma atividade de música na Educação Infantil, no Colégio Pio XII em São Paulo. O planejamento inicial previa conceitos específicos da linguagem musical e o uso de instrumentos melódicos e percussivos na sala de música, mas, naquele dia, as crianças solicitaram que a aula acontecesse “debaixo do abacateiro”, um espaço já associado, por elas, a vivências lúdicas com cantigas populares, água, terra e liberdade de movimento. Ao acolher este convite, reorganizou-se a proposta: os instrumentos permaneceram na sala, e foram levados apenas um acordeom de 24 baixos e três bacias carregadas pelas próprias crianças, para encherem de água.

Essa decisão, fundamentada na escuta sensível, resultou em uma vivência que integrou som, movimento, corpo e natureza, em consonância com a pedagogia musical de Dalcroze (2023), que reconhece a corporeidade como mediadora essencial da experiência musical, e com a abordagem Reggio Emilia (Anceschi; Maccaferri, 2022), que valoriza o espaço, a participação ativa e as múltiplas linguagens da infância. Nesse momento, o currículo deixou de ser um roteiro fixo e passou a se constituir como um território vivo, negociado no encontro entre crianças, professora e contexto.

Entretanto, é importante reconhecer que nem todas as escolas dispõem de um “abacateiro” ou de espaços ao ar livre que possibilitem vivências dessa natureza. Por isso, a escuta pedagógica deve estar atenta às potencialidades e limitações de cada contexto, construindo caminhos que valorizem as vozes e experiências das crianças, mesmo em condições materiais restritivas. Isso é o que Oliveira (2012) denomina “emancipação” do currículo.

A BNCC, ao oferecer orientações genéricas e universais, não contempla essas singularidades e, ao se somar à distribuição de materiais prontos, como ocorre na rede estadual paulista, tende a enfraquecer a conexão entre currículo, território e comunidade escolar. Nesse cenário, cabe refletir sobre como a crescente adoção de modelos padronizados, muitas vezes integrados a plataformas digitais e sequências didáticas fechadas, pode restringir a autonomia docente, reduzindo as possibilidades de adaptação criativa às demandas e desejos reais das crianças.

Figura 1 - Passeio sonoro



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de acervo pessoal (2025).

A vivência relatada ilustra como momentos simples do cotidiano escolar podem se transformar em experiências significativas, tecidas coletivamente entre crianças e educadores. Esses instantes revelam que o currículo vai muito além de um conjunto de conteúdos prescritos, sendo constantemente recriado nas interações e nas práticas vividas. Essa compreensão dialoga com os autores do livro *Criar currículo no cotidiano*, para quem:



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Esta nos parece ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas - sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar (Macedo et al., 2004. p. 58).

Essa compreensão se concretizou na experiência ao ar livre, ao som do acordeom e de cantigas da cultura popular da infância brasileira, levou as crianças a cantar, improvisar gestos, mover-se livremente e explorar o espaço, integrando corpo, som, natureza e cultura. Em consonância com Dalcroze (2023), que demonstrou a centralidade do corpo em movimento para a aprendizagem musical, a vivência revelou que a compreensão rítmica e expressiva se fortalece quando a música é sentida e experimentada fisicamente. Nesse encontro, a escuta sensível permitiu que o currículo se fizesse vivo e compartilhado, com as crianças atuando como coautoras do processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas indicam que currículos prescritivos e centralizados tendem a reduzir as possibilidades de criação, escuta e autoria no ensino de música na Educação Infantil. O episódio “debaixo do abacateiro” evidenciou que a abertura ao imprevisível, a valorização das narrativas das crianças e a integração entre corpo, som e ambiente podem transformar o currículo em um processo vivo e situado, em consonância com as concepções de Larrosa (2015), Oliveira (2012) e Macedo et al. (2004).

A partir dessa experiência, emerge ainda uma reflexão: como preservar a autoria docente diante do avanço de modelos padronizados de atividades e avaliações, muitas vezes mediados por plataformas digitais, que tendem a limitar a prática pedagógica? Essa e outras questões estão sendo aprofundadas na pesquisa de doutorado que dá origem a este estudo, a qual seguirá investigando tais conceitos e ampliando a análise dos documentos oficiais, buscando compreender de que modo políticas curriculares podem dialogar com práticas sensíveis e contextuais. Reafirma-se, assim, a importância de um currículo que acolha as múltiplas linguagens da infância e reconheça a escola como espaço de invenção, diálogo e produção de sentidos.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos. **Criar currículo no cotidiano: experiências com os ciclos de formação**. Petrópolis: Cortez, 2004.

ANCESCHI, Alessandra; MACCAFERRI, Elena. **Accorpamenti**. Risonanze tra danza e musica. Reggio Emilia: Editora Reggio Children, 2022.

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

DALCROZE, Émile Jaques. **O ritmo, a música e a educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

FTD EDUCAÇÃO. **Arte & Construção** – Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2022.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MOVIMENTO PELA BASE. **Materiais de apoio – Educação Infantil: Campo de Experiências – Traços, sons, cores e formas**. [S. l.]: Movimento pela Base, 2021. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/11/materiaiseducacaoinfantil-tema6-campo-tracos-sons-final.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Contribuições de Boaventura de Souza Santos para a Reflexão Curricular: Princípios Emancipatórios e Currículos Pensados Praticados**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 Agosto, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica; União Dos Dirigentes Municipais De Educação Do Estado De São Paulo – UNDIME. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. 400 p. PDF.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Secretaria Escolar Digital**. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sala do Futuro: ambiente educacional digital**. Disponível em: <https://saladofuturo.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SISTEMA DE ENSINO ANGLO. **Arte – Ensino Fundamental**. São Paulo: Anglo, 2023.



A potência emocional do som: como as trilhas sonoras moldam a experiência dos ouvintes e aproximam pessoas do ambiente musical

Modalidade: Comunicação Oral

Resumo Expandido

Eleonora Scremin Bronzoli

Célia Helena Centro de Artes e Educação

elebronzoli@gmail.com

Sou uma pessoa totalmente ligada à música desde pequena. Em um concerto que realizei com o Coral Voz & Arte - no qual eu integro há 3 anos - que possuía como tema trilhas sonoras marcantes, surgiu a ideia de trabalhar com essa pauta após relatos do público após o concerto. Com esse retorno, senti a necessidade pessoal de compreender melhor como utilizar a trilha sonora para potencializar cenas e processos criativos em sala de aula. Acredito que a trilha sonora possa se tornar um caminho para processos pedagógicos de escuta, análise e criação musical e cênica, aproximando os ouvintes desse ambiente musical, através da escuta ativa e atenta que consequentemente leva a ativação da memória afetiva proporcionada pelos diferentes estilos musicais - sendo o público jovem o alvo central, por ser uma faixa etária que está, com a crescente influência dos streamings e mídias sociais, em constante contato com teatro e cinema e com as trilhas que neles existem. Este estudo reflete sobre a evolução e o impacto da trilha sonora no teatro e no audiovisual, destacando sua capacidade e importância de moldar a ambientação e de evocar emoções desde os tempos antigos.

O trabalho está dividido em duas partes que se integram continuamente: sendo que a Parte Um é focada na pesquisa sobre o assunto trilha e a Parte Dois, a estruturação do roteiro usada na produção do documentário – em fase final de edição - sobre o tema citado, que possui entrevistas com diversos trilheiros, maestros e convidados não músicos. Neste trabalho vamos considerar os elementos musicais de uma obra como campo expandido, envolvendo tanto a composição musical

presente em uma produção como os elementos sonoros diversos, ligados à sonoplastia.

A metodologia adotada para este estudo inclui pesquisa bibliográfica e entrevistas com profissionais da área. É abordado o efeito da trilha sonora na ativação de memórias afetivas, com base em estudos psicológicos, como de Koelsch, sobre a relação entre música e memória. Também são usadas citações de estudos de Lívio Tragtenberg sobre relação teatro e cinema. Paralelamente, para permitir uma visão prática sobre os processos criativos, desafios e inovações na área foram conduzidas entrevistas com compositores e trilheiros atuantes no mercado, como Maestro Rodrigo Hyppolito, que fundou no ano de 2024 o Instituto Hyppolito, Filipe Leitão que é doutor em composição e André Cortada que é maestro, compositor, trilheiro, produtor musical e diretor teatral.

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que os elementos sonoros — sejam melódicos, rítmicos ou textuais — compõem muito mais do que um pano de fundo para cenas: eles constituem um elemento fundamental e indispensável na cena, no mais, eles são a própria cena em movimento. Ao olhar para a música sob a ótica da memória compreendemos também seu poder de eternizar instantes. Uma melodia pode carregar um tempo inteiro, um gesto esquecido, uma sensação vivida e agora revivida. A sonoridade é, assim, memória em movimento — viva, pulsante, renovada a cada escuta. A partir dessas reverberações, é possível usar do campo da experiência musical para acessar momentos ou sensações que podem impulsionar criações inéditas partindo do imaginário do ouvinte jovem.

Palavras-chave: som na cena. memória afetiva. experiência.

REFERÊNCIAS

CARMO, Annibal José Roris Rodrigues Scavarda do; DUARTE, Mônica de Almeida; SOUZA, Caio Silva e. A criação de trilha sonora como elemento de desenvolvimento musical. **Revista de Educação Dom Alberto**, v. 1, n. 6, p. 40-61, 2014.

FÉLIX, Geisa Ferreira Ribeiro; JÚNIOR, Wilson Oliveira; SANTANA, Hélio Renato Góes. A música como recurso didático na construção do conhecimento. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 17-28, 2014.

KOELSCH, Stefan. Toward a Neural Basis of Music Perception – A Review and Updated Model. **Frontiers in Psychology – Auditory Cognitive Neuroscience**,



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto
artes

unesp

REALIZAÇÃO



Suiça, v.02, n.10.3389, 2011.

REILY, Suzel Ana. A música e a prática da memória – uma abordagem etnomusicológica. **Música e cultura**, v. 9, n. 1, p. 88-104, 2014.

TRAGTENBERG, Livio. **Música de Cena: Dramaturgia Sonora**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1999.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



A Prática Coral na Promoção da Autorregulação da Aprendizagem

Modalidade: Comunicação Oral

Júlia de Toledo Piza Furlan
Universidade Estadual de Campinas
j200204@dac.unicamp.br

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Universidade Estadual de Campinas
aamendes@unicamp.br

RESUMO

Este trabalho investiga como o canto coral pode contribuir para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em crianças do Ensino Fundamental I. A pesquisa realiza uma revisão sistemática da literatura, com buscas realizadas nas bases SciELO¹³, Portal CAPES¹⁴ Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e ERIC, utilizando combinações de palavras-chave em português e inglês. Após triagem e análise de elegibilidade, selecionaram-se quatorze estudos que abordam estratégias, práticas pedagógicas e intervenções musicais relacionadas à promoção da autorregulação. Os resultados foram organizados em cinco núcleos temáticos: autorregulação em contextos gerais, colaboração e metacognição, tecnologias e ambientes virtuais, estratégias pedagógicas estruturadas e intervenções musicais na infância. A discussão revela que, embora a literatura aponte avanços significativos no uso de práticas musicais para favorecer o planejamento, o monitoramento e a autoavaliação, ainda são escassos os estudos que focalizam diretamente o canto coral como ambiente para tais práticas. Conclui-se que o coral possui potencial pedagógico para desenvolver habilidades cognitivas, metacognitivas e socioemocionais relacionadas à autonomia e ao autocontrole, recomendando-se novas pesquisas experimentais que aprofundem essa relação.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem. canto coral. educação musical. revisão sistemática. ensino fundamental.

¹³ SciELO – Scientific Electronic Library Online: biblioteca eletrônica de acesso aberto que reúne periódicos científicos da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal.

¹⁴ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: órgão do Ministério da Educação do Brasil responsável pela avaliação e fomento da pós-graduação stricto sensu.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



ABSTRACT

This study investigates how choral singing can contribute to the development of self-regulated learning in elementary school children. The research is based on a systematic literature review, with searches conducted in the SciELO, CAPES Portal, CAPES Theses and Dissertations Catalog, and ERIC¹⁵ databases, using combinations of keywords in Portuguese and English. After screening and applying eligibility criteria, fourteen studies were selected that address strategies, pedagogical practices, and musical interventions related to the promotion of self-regulation. The results were organized into five thematic clusters: self-regulation in general contexts, collaboration and metacognition, technologies and virtual environments, structured pedagogical strategies, and musical interventions in childhood. The discussion reveals that, although the literature points to significant advances in the use of musical practices to support planning, monitoring, and self-assessment, studies that specifically focus on choral singing as a context for these practices are still scarce. It is concluded that choral practice holds pedagogical potential for developing cognitive, metacognitive, and socioemotional skills related to autonomy and self-control, and further experimental research is recommended to deepen the understanding of this relationship.

Keywords: self-regulated learning. choral singing. music education. systematic review. elementary education.

RESUMEN

Este trabajo investiga cómo el canto coral puede contribuir al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en niños de educación primaria. La investigación se basa en una revisión sistemática de la literatura, con búsquedas realizadas en las bases de datos SciELO, Portal CAPES, Catálogo de Tesis y Disertaciones CAPES y ERIC, utilizando combinaciones de palabras clave en portugués e inglés. Tras el proceso de cribado y del análisis de elegibilidad, se seleccionaron catorce estudios que abordan estrategias, prácticas pedagógicas e intervenciones musicales relacionadas con la promoción de la autorregulación. Los resultados se organizaron en cinco ejes temáticos: autorregulación en contextos generales, colaboración y metacognición, tecnologías y entornos virtuales, estrategias pedagógicas estructuradas e intervenciones musicales en la infancia. La discusión revela que, aunque la literatura muestra avances significativos en el uso de prácticas musicales para favorecer la planificación, el monitoreo y la autoevaluación, aún son escasos los estudios que se centran específicamente en el canto coral como contexto para tales prácticas. Se concluye que el coro posee un potencial pedagógico para desarrollar habilidades cognitivas, metacognitivas y socioemocionales relacionadas con la autonomía y el autocontrol, y se recomienda realizar

¹⁵ ERIC – Education Resources Information Center: base digital norte-americana mantida pelo Instituto de Ciências da Educação, que oferece acesso a literatura científica e técnica na área educacional.



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



nuevas investigaciones experimentales que profundicen en esta relación.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje. canto coral. educación musical. revisión sistemática. educación primaria.

INTRODUÇÃO

A autorregulação da aprendizagem é reconhecida como uma competência fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do estudante em diferentes níveis de escolarização. Ancorada na Teoria Social Cognitiva de Bandura¹⁶, essa habilidade envolve processos de planejamento, monitoramento e autoavaliação contínua, permitindo ao aprendiz tomar decisões conscientes sobre como gerenciar seu próprio percurso formativo. No campo da educação musical, diversos estudos têm apontado que a prática musical, em especial em contextos coletivos, pode favorecer o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias ao engajar o aluno em atividades que demandam disciplina, escuta crítica e cooperação.

Entretanto, embora haja uma produção crescente sobre autorregulação em ambientes de aprendizagem musical instrumental, ainda se observa uma lacuna significativa de pesquisas que abordem de forma específica o canto coral como espaço propício para estimular comportamentos autorregulatórios, sobretudo no Ensino Fundamental I. O canto coral, por sua natureza colaborativa, combina aspectos técnicos, expressivos e sociais, criando condições favoráveis para que crianças desenvolvam autonomia, autoescuta e responsabilidade em relação ao grupo.

Considerando que o ambiente coral escolar envolve a convivência entre diferentes vozes, ritmos e formas de expressão, ele também pode se configurar como um espaço que valoriza a diversidade e favorece o diálogo entre as diferenças. Essa perspectiva, alinhada a abordagens críticas e inclusivas da educação, ressalta o potencial do canto coral para contribuir com práticas pedagógicas mais libertadoras e sensíveis à pluralidade presente no cotidiano escolar.

¹⁶ A Teoria Social Cognitiva é um quadro teórico que analisa como as pessoas adquirem conhecimentos e competências, bem como regulam seu comportamento por meio da interação entre fatores cognitivos (pensamentos), comportamentais e ambientais. Em essência, ela argumenta que aprendemos não apenas por experiência direta, mas também observando os outros e os resultados de suas ações.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura para analisar como práticas musicais, com ênfase no canto coral, podem contribuir para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em crianças. Para isso, a pesquisa articula os principais achados disponíveis com os pressupostos da Teoria Social Cognitiva, destacando estratégias, recursos pedagógicos e possibilidades de aplicação no contexto educacional.

REFERENCIAL METODOLÓGICO

A pesquisa foi conduzida na forma de uma revisão sistemática de literatura, estruturada para identificar, selecionar e analisar estudos que relacionam a prática musical com ênfase no canto coral ao desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Para a busca, foram consultadas as bases de dados SciELO, Portal CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e ERIC, visando contemplar produções nacionais e internacionais relevantes para a área. As combinações de palavras-chave utilizadas incluíram termos em português e inglês, abrangendo tanto o conceito central quanto sua aplicação musical: “Autorregulação”, “canto coral”, “musicalização”, “educação”, “self-regulation”, “music” e “choral”.

A coleta dos estudos foi realizada em abril de 2025, considerando como critérios de inclusão produções acadêmicas que abordassem a autorregulação da aprendizagem em contextos educativos e que incluísse, de forma central ou complementar, práticas musicais instrumentais, vocais ou coletivas. Foram considerados relevantes estudos empíricos, revisões teóricas e propostas de intervenção que apresentassem fundamentação metodológica clara, estando disponíveis em português, inglês ou espanhol. Essa definição visou garantir a abrangência temática e a qualidade das evidências analisadas.

Dessa forma, foram excluídos: trabalhos voltados exclusivamente para construção de instrumentos de avaliação de autorregulação, sem aplicação didática; Pesquisas de caráter estritamente clínico, sem conexão com contextos educacionais formais ou não formais de ensino musical; Estudos redundantes, identificados como duplicados nas bases consultadas.

A triagem inicial resultou em 195 registros localizados, dos quais, após leitura dos títulos, resumos, remoção de duplicatas e aplicação dos critérios de elegibilidade, 14 estudos foram selecionados para análise detalhada.

Para garantir a credibilidade e a abrangência da síntese, os artigos foram organizados em cinco núcleos temáticos, de acordo com os enfoques predominantes: autorregulação em contextos gerais de aprendizagem; colaboração e metacognição; tecnologias e ambientes virtuais; estratégias pedagógicas estruturadas; e intervenções musicais na infância. Essa categorização orientou a leitura aprofundada e a produção da discussão crítica, possibilitando articular as diferentes perspectivas com o canto coral como eixo integrador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para compreender a diversidade de abordagens sobre a autorregulação nos estudos selecionados, os artigos foram organizados em cinco núcleos temáticos: (1) autorregulação em contextos gerais de aprendizagem; (2) autorregulação ligada à colaboração e metacognição; (3) tecnologias e ambientes virtuais como suporte à autorregulação; (4) estratégias pedagógicas estruturadas para autorregulação; e (5) intervenções musicais aplicadas à infância, com foco em funções executivas e autorregulação comportamental. Essa divisão facilita perceber como diferentes perspectivas se complementam e fornecem base para aplicar práticas autorregulatórias no contexto do canto coral.

No núcleo 1, que trata da autorregulação em contextos gerais de aprendizagem, o estudo de Braz e Guimarães (2019) oferece uma base empírica importante ao evidenciar, no campo da leitura, que estratégias como planejamento, monitoramento e autoavaliação impactam diretamente o desempenho acadêmico. Os autores afirmam que “estratégias de monitoramento e autoavaliação foram as mais associadas ao rendimento positivo na compreensão” (BRAZ; GUIMARÃES, 2019, p. 9). Assim, mesmo não tratando de música, validam princípios que podem ser adaptados ao canto coral para orientar o estudo individual e a preparação para ensaios.

Complementarmente, Oliveira et al. (2021) ampliam essa perspectiva para o campo da educação musical, revisando práticas que combinam o entendimento conceitual da autorregulação com exemplos práticos, como diários de prática, metas semanais e uso de feedback contínuo. Os autores destacam que “a mediação do professor e o feedback constante são elementos que potencializam o desenvolvimento da autorregulação” (OLIVEIRA et al., 2021, p. 9), o que reforça o papel do regente coral como mediador desse processo.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

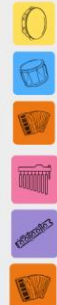


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Assim, este núcleo reforça que a autorregulação, mesmo quando explorada em contextos não musicais ou individuais, oferece estratégias essenciais para a organização autônoma do estudo vocal em ambientes corais.

No Núcleo 2, que reúne estudos sobre colaboração, metacognição e reflexão orientada, destaca-se a ênfase no valor da interação entre pares e da reflexão crítica como fundamentos para a autorregulação em práticas musicais coletivas. Cianbroni e Santos (2017) demonstram que na prática pianística colaborativa os músicos exploram juntos soluções interpretativas, revelando que “a troca de percepções entre os músicos possibilitou revisitar decisões tomadas anteriormente” (CIANBRONI; SANTOS, 2017, p. 186). Essa dinâmica é análoga aos ajustes em ensaios corais, onde a escuta mútua e a negociação interpretativa reforçam a metacognição.

No mesmo sentido, Otutumi (2017) propõe, de forma teórica, o uso das Cartas do Gervásio como instrumento de autoquestionamento para potencializar a percepção musical. Segundo a autora, tais cartas “induzem o aprendiz a refletir sobre sua escuta” (OTUTUMI, 2017, p. 179), podendo ser adaptadas como roteiros de autoavaliação para os coralistas revisarem entonação, timbre e técnica vocal.

Coelho (2023) complementa esse eixo destacando que o “cantar junto” cria “um espaço sensível de escuta compartilhada” (COELHO, 2023, p. 102), nutrindo laços afetivos que reforçam a motivação e a predisposição para a autoavaliação e o aprimoramento autônomo. Portanto, este núcleo evidencia que a dimensão colaborativa e reflexiva do canto coral é um terreno fértil para práticas autorregulatórias, tanto cognitivas quanto motivacionais.

No Núcleo 3, que trata do uso de tecnologias e ambientes virtuais como suporte à autorregulação, destaca-se o estudo de Cielavin (2024), que apresenta um protótipo de ambiente virtual voltado especificamente para coros, com módulos interativos, fóruns de discussão e espaço para envio de gravações. A autora argumenta que tais ferramentas “criam condições para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz” (CIELAVIN, 2024, p. 47), pois viabilizam prática autônoma, autoescuta e feedback remoto.

Wan et al. (2023) corroboram esse potencial ao mostrarem, em contexto instrumental, que ferramentas digitais de escuta e gravação favorecem o autoajuste da prática, permitindo que “a criança ajuste intencionalmente sua prática, transformando o comportamento de estudo de uma ação passiva em uma ação autorregulada” (WAN et al., 2023, p. 75). Assim, esse núcleo destaca o uso de tecnologias como extensão dos ensaios

presenciais, fortalecendo a autorregulação por meio de recursos digitais adaptáveis ao canto coral.

No Núcleo 4, que aborda estratégias pedagógicas estruturadas para fomentar a autorregulação, destacam-se estudos que propõem modelos sistemáticos de organização do estudo musical. Santos (2021) desenvolve o “Gerenciamento Integrado do Projeto de Preparação para a Performance”, estruturado em diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, destacando que “essa estrutura cíclica permite ao estudante assumir maior controle sobre o processo de preparação” (SANTOS, 2021, p. 51).

Hewitt (2011) mostra, empiricamente, que a instrução em autoavaliação sistemática melhora a precisão da avaliação do próprio desempenho musical: “um processo metacognitivo em que o aluno reflete criticamente sobre sua própria execução” (HEWITT, 2011, p. 7).

Williams (2018), por sua vez, enfatiza estratégias de música e movimento que estimulam redes neurais ligadas à regulação comportamental: “estratégias simples de movimento e música podem ser aplicadas como recurso intencional para apoiar o autocontrole e a disciplina de grupo” (WILLIAMS, 2018, p. 95).

Reunidos, estes estudos confirmam que o planejamento didático intencional e instruções específicas elevam o nível de autorregulação dos aprendizes, podendo ser aplicados em ensaios de coros infantis e juvenis.

Por fim, o Núcleo 5 reúne evidências de que intervenções musicais voltadas à infância impactam positivamente funções executivas, servindo de base para o desenvolvimento da autorregulação desde os primeiros anos de escolarização. Menezes (2021) evidencia a relação entre motivação autônoma e persistência: “a motivação autônoma promove maior engajamento, persistência e autorregulação do comportamento de estudo” (MENEZES, 2021, p. 37).

McClelland et al. (2019), Zachariou et al. (2023) e Bentley et al. (2023), com diferentes metodologias, convergem em mostrar que jogos musicais, *musical play* e atividades rítmicas desenvolvem controle inibitório, flexibilidade cognitiva e planejamento, pilares do autocontrole infantil que são competências essenciais para a disciplina coral.

Portanto, ao articular esses núcleos, observa-se que a literatura não apenas descreve a autorregulação de forma conceitual, mas apresenta estratégias, instrumentos e ambientes que podem ser traduzidos em ações pedagógicas no canto coral. Assim, o coral se consolida como um espaço potente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas,

metacognitivas e comportamentais que sustentam a autonomia e o aprimoramento contínuo dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão sistemática da literatura, como práticas musicais, com destaque para o canto coral, podem contribuir para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em crianças, articulando os resultados com pressupostos da Teoria Social Cognitiva.

A partir da análise dos estudos selecionados, agrupados em cinco núcleos temáticos, verificou-se que a autorregulação é discutida tanto de forma conceitual quanto operacional, sendo abordada por meio de estratégias específicas de planejamento, monitoramento, autoavaliação, motivação intrínseca, colaboração entre pares e uso de tecnologias de apoio (Cielavin, 2024; Wan et al., 2023). Evidências empíricas, revisões teóricas e propostas de intervenção reforçam que o ambiente coral reúne características pedagógicas e sociais capazes de potencializar tais estratégias, favorecendo a autonomia, a disciplina coletiva e o engajamento contínuo dos participantes (Coelho, 2023).

Apesar dos avanços, destaca-se a necessidade de novas investigações voltadas especificamente ao canto coral no Ensino Fundamental I, especialmente estudos experimentais que mensuram o impacto de estratégias didáticas sobre indicadores de autorregulação e motivação (Menezes, 2021).

Assim, recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a relação entre a prática coral e o desenvolvimento de funções executivas, explorando variáveis como autoeficácia e aprimoramento musical. Para a prática docente, os achados desta revisão oferecem diretrizes concretas para que regentes e professores de música integrem instrumentos de autoavaliação, rotinas de estudo estruturadas e recursos digitais como aliados na motivação e formação de coralistas mais autônomos.

Portanto, confirma-se o potencial do canto coral como espaço educativo privilegiado para desenvolver habilidades cognitivas, metacognitivas e socioemocionais relacionadas à autorregulação, contribuindo de forma significativa para a formação integral dos estudantes.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



REFERÊNCIAS

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENTLEY, L. A. et al. A translational application of music for preschool cognitive development: RCT evidence for improved executive function, self-regulation, and school readiness. **Developmental Science**, v. 26, n. 5, e13358, 2023.

BRAZ, E. D. H. GUIMARÃES, S. R. K. Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

CIANBRONI, S. H.; SANTOS, R. A. T. Perspectivas de mobilização de conhecimentos musicais em atividades de colaboração pianística: três estudos de caso. **Opus**, v. 23, n. 3, p. 166–192, 2017.

CIELAVIN, S. R. **Design de um ambiente de aprendizagem on-line aplicado ao canto coral sob os aspectos do desenvolvimento de habilidades musicais**. 2024. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2024.

COELHO, C. M. V. T. **O que acontece quando a gente canta junto? Ou a sensibilidade compartilhada pelo cantar junto**: um estudo sobre suas implicações no campo da estética social. 2023. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2023.

HEWITT, M. P. The impact of self-evaluation instruction on student self-evaluation and music performance. **Journal of Research in Music Education**, v. 59, n. 1, p. 6–20, 2011.

McCLELLAND, M. et al. Red light, purple light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low-income backgrounds. **Frontiers in Psychology**, 21 v. 10, p. 2365, 2019.

MENEZES, D. A. de. **Motivação para aprender música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**: um estudo com alunos da rede pública do Município de Mossoró. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2021.

OLIVEIRA, I. O. S.; SILVA, J. C. S. VASCONCELOS, G. M. C. Educação musical e autorregulação da aprendizagem: uma revisão sistemática. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 30, p. 1–18, 2021.

OTUTUMI, C. H. V. As Cartas do Gervásio e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na Percepção Musical. **Opus**, v. 23, n. 3, 2017.

SANTOS, L. F. dos. **Gerenciamento integrado do projeto de preparação para a performance**: modelos ajustáveis para a prática eficiente e autônoma. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2021.



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



WAN, L.; CRAWFORD, R.; JENKINS, L. Digital listening tools to facilitate children's self-regulation of instrumental music practice. **Journal of Research in Music Education**, v. 71, n. 1, p. 67–90, 2023.

WILLIAMS, K. E. Moving to the beat: using music, rhythm, and movement to enhance self-regulation in early childhood classrooms. **International Journal of Early Childhood**, v. 50, n. 1, p. 85–100, 2018.

ZACHARIOU, A. et al. Exploring the effects of a musical play intervention on young children's self-regulation and metacognition. **Metacognition and Learning**, v. 18, n. 3, p. 983–1012, 2023.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Abordagem Orff-Schulwerk e Teoria Histórico-Cultural: implicações da Educação Musical Ativa à formação humana de docentes não musicistas da Educação Infantil

Modalidade: Comunicação Oral

Eric Brandão Gonçalves dos Santos
Unesp / Campus Marília
eric.brandao@unesp.br

Elieuzza Aparecida de Lima
Unesp / Campus Marília
elieuzza.lima@unesp.br

Thais Elides Trierweiler
Unesp / Campus Marília
t.trierweiler@unesp.br

RESUMO

Este texto traz aspectos de pesquisa realizada em nível de mestrado, que analisa as bases teóricas da Educação Musical Ativa, com enfoque na abordagem Orff-Schulwerk, e propõe sua interface com a Teoria Histórico-Cultural. O estudo discutiu de que maneira essas aproximações podem contribuir para o desenvolvimento humano de docentes da Educação Infantil não especializados em música, tanto em nível de formação inicial quanto continuada, e foi motivado pelo seguinte problema: De que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical Orff-Schulwerk, se articulam aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista a formação docente para e da Educação Infantil? O objetivo geral foi compreender de que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical Orff-Schulwerk, se articulam aos estudos advindos da Teoria Histórico-Cultural, e em quais dimensões tais articulações podem contribuir para a constituição teórico-científica de docentes para e da Educação Infantil, sobretudo, professoras e professores não especialistas em música. As investigações apontaram uma carência de estudos científicos voltados à Educação Musical Ativa no contexto da Educação Infantil e de práticas norteadas pela Orff-Schulwerk voltadas a bebês e crianças bem pequenas, evidenciando a necessidade de ampliação de pesquisas e publicações nessa área do conhecimento.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. Orff-Schulwerk e Teoria Histórico-Cultural. Educação Musical Ativa.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



ABSTRACT

This text presents aspects of research carried out at the master's level, which analyzes the theoretical bases of Active Music Education, with a focus on the Orff-Schulwerk approach, and proposes its interface with the Historical-Cultural Theory. The study discussed how these approaches can contribute to the human development of Early Childhood Education teachers who are not specialized in music, both at the initial and continuing education levels, and was motivated by the following problem: How do the pedagogical and philosophical principles of Active Music Education, with an emphasis on the Orff-Schulwerk pedagogical-musical approach, articulate with the assumptions of the Historical-Cultural Theory, with a view to teacher training for and of Early Childhood Education? The general objective was to understand how the pedagogical and philosophical principles of Active Music Education, with an emphasis on the Orff-Schulwerk pedagogical-musical approach, are linked to studies arising from Historical-Cultural Theory, and in which dimensions such links can contribute to the theoretical-scientific constitution of teachers for and of Early Childhood Education, especially teachers who are not music specialists. The investigations pointed to a lack of scientific studies focused on Active Music Education in the context of Early Childhood Education, in addition to gaps in Orff-Schulwerk in terms of practices aimed at babies and very young children, highlighting the need to expand research in this area of knowledge.

Keywords: Early childhood education. Teacher training. Orff-Schulwerk and Historical-Cultural Theory. Active Music Education.

RESUMEN

Este texto presenta aspectos de una investigación de maestría que analiza las bases teóricas de la Educación Musical Activa, con énfasis en el enfoque Orff-Schulwerk, y propone su interrelación con la Teoría Histórico-Cultural. El estudio analizó cómo estos enfoques pueden contribuir al desarrollo humano del profesorado de Educación Infantil no especializado en música, tanto en la formación inicial como en la continua. El estudio se basó en el siguiente problema: ¿Cómo se articulan los principios pedagógicos y filosóficos de la Educación Musical Activa, con énfasis en el enfoque pedagógico-musical Orff-Schulwerk, con los supuestos de la Teoría Histórico-Cultural, ¿con vistas a la formación del profesorado de Educación Infantil? El objetivo general fue comprender cómo los principios pedagógicos y filosóficos de la Educación Musical Activa, con énfasis en el enfoque pedagógico-musical Orff-Schulwerk, se vinculan con los estudios derivados de la Teoría Histórico-Cultural, y en qué dimensiones estos vínculos pueden contribuir a la formación teórico-científica del profesorado de Educación Infantil, especialmente del profesorado no especializado en música. Las investigaciones señalaron la falta de estudios científicos centrados en la Educación Musical Activa en el contexto de la Educación Infantil, además de las lagunas en Orff-Schulwerk en cuanto a las prácticas dirigidas a bebés y niños muy pequeños, lo que pone de manifiesto la necesidad de ampliar la investigación en esta área del conocimiento.

Palabras clave: Educación Infantil. Formación del profesorado. Orff-Schulwerk y Teor Histórico-Cultural. Educación Musical Activa.

INTRODUÇÃO

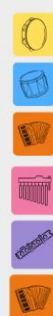
Este texto traz aspectos da pesquisa realizada em nível de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília, SP. O estudo foi materializado com vistas à ampliação do campo de conhecimentos científicos na área da Educação Infantil, mormente no contexto da formação inicial e continuada de professoras e professores, investigando e refletindo a respeito das possíveis contribuições da Educação Musical Ativa para o complexo processo de desenvolvimento humano desses(as) profissionais.

A referida pesquisa analisou as bases teóricas que articulam os princípios da Educação Musical Ativa, com enfoque na abordagem pedagógico-musical Orff-Schulwerk¹⁷, e propôs sua interface com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus seguidores. O estudo também discutiu de que maneira essas aproximações podem contribuir para o desenvolvimento social, corporal e psíquico de **professores(as) da Educação Infantil não especializados em música**, tanto em nível de formação inicial quanto continuada. Além disso, a pesquisa trouxe exemplos de práticas pedagógicas em Educação Musical Ativa voltadas à formação docente para e da Educação Infantil. Essas práticas visam ao desenvolvimento teórico-científico dos sujeitos cursantes, de modo a capacitá-los à inserção ativa das crianças em vivências sonoro-musicais cada vez mais desenvolventes.

Nessa perspectiva, o estudo foi motivado pelo seguinte problema: De que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical Orff-Schulwerk, se articulam aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista a formação docente para e da Educação Infantil?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender de que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical Orff-Schulwerk, se articulam aos estudos advindos da Teoria Histórico-Cultural, e em quais dimensões tais articulações podem contribuir para a constituição teórico-científica de docentes para e da Educação Infantil, sobretudo, professoras e professores não especialistas

¹⁷ O termo Orff-Schulwerk é de origem alemã. Pronuncia-se “órf chúlverc”.



em música. De modo específico, o objetivo foi socializar exemplos de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento humano de docentes não musicistas, que corroborem com os princípios teóricos apresentados e que favoreçam a inserção ativa das crianças nos momentos de troca e comunicação sonoro-musicais, motivando o desenvolvimento humano desde o começo da vida.

METODOLOGIA E SEÇÕES DA PESQUISA

De cunho bibliográfico, a pesquisa envolveu os seguintes procedimentos com vistas ao aprofundamento do objeto de estudo supracitado:

- Revisão bibliográfica (buscas em obras de referência e fontes digitais de informação para localização, reunião e análise de produções científicas na forma de artigos, teses e dissertações) relacionada à Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem Orff-Schulwerk, para trazer subsídios teóricos e exemplos de materialidades, contextos e práticas que contribuam para o desenvolvimento humano e teórico-científico de docentes para e da Educação Infantil;
- Revisão bibliográfica nas áreas de: Pedagogia (com foco em Educação Infantil) e psicologia do desenvolvimento – especialmente o enfoque Histórico-Cultural –, direcionada ao objeto de estudo;
- Revisão das legislações da Educação Infantil que justifiquem a relevância do presente estudo e o contextualize como parte constituinte do arcabouço teórico necessário à formação humana e pedagógica de docentes para e da Educação Infantil.

O recorte temporal estabelecido para a revisão bibliográfica se inicia em 2009, ano da publicação da Resolução nº 5, de 17 dezembro de 2009 (Brasil, 2009a), que instituiu a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No mesmo ano, foi reeditado outro documento do Ministério da Educação, originalmente publicado em 1995, denominado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009), também considerado um marco temporal no norteamo de ações relacionadas ao estudo ora apresentado, por destacar a essencialidade da relação entre educação e cuidado das crianças e seus direitos inegociáveis. O marco final da revisão bibliográfica é 2024, ano de conclusão e defesa da referida dissertação.

A partir do arcabouço teórico levantado, a pesquisa foi dividida em cinco seções:

- A **introdução** apresenta o percurso para a escolha do objeto de estudo, além do problema, objetivos e procedimentos da pesquisa;

- A **segunda seção** aborda o percurso de organização da pesquisa e os detalhes da revisão dos conhecimentos produzidos nas áreas de Educação Musical Ativa e Educação Infantil;
- A **terceira seção** apresenta uma breve contextualização histórica, conceitos epistemológicos e filosóficos da Educação Musical Ativa e, mais especificamente, da abordagem Orff-Schulwerk.
- A **quarta seção** articula os princípios da abordagem Orff-Schulwerk e da Teoria Histórico-Cultural, focando na afetividade como fonte geradora de necessidades e motivos na formação docente. Para tanto, a pesquisa propõe reflexões sobre como as teorias se relacionam de maneira dialética e como essas relações podem contribuir para a constituição pedagógica e humana de docentes para e da Educação Infantil. A seguir, são socializados exemplos de práticas pedagógico-musicais que corroborem com os princípios teóricos apresentados;
- A **quinta e última seção** apresenta as considerações finais em face das investigações realizadas.

A pesquisa supracitada surge da compreensão de que a apropriação do pensamento teórico pode afastar docentes da Educação Infantil do senso comum, que, no contexto da música na Educação Infantil, se traduz, por exemplo, em práticas apoiadas por um repertório de valor musical e pedagógico duvidosos, com gestuais engessados e coreografias estereotipadas (cenário típico de uma Educação Musical passiva).

Esse estudo é, portanto, fruto de ideias em desenvolvimento que não buscam encontrar um fim, mas propor caminhos que ampliem as possibilidades de uma formação docente cada vez mais potente e humanizadora – uma formação promotora de intervenções conscientes, munidas não somente de referenciais teóricos, mas afetivos e racionais, portanto, éticos. Então, com essa perspectiva, para evidenciar marcas de estudos e apropriações, aqui estão alguns aspectos do caminho trilhado.

Fundamentação teórica: conhecimentos essenciais à formação musical de docentes não especializados

A Educação Musical Ativa é caracterizada por propostas pedagógico-musicais que envolvem, além da apropriação dos elementos da linguagem musical, o envolvimento dos sujeitos em processos coletivos transformadores, culturalmente sofisticados, com intencionalidade científica e potencialidade afetiva, cognitiva e social. Essas ações são orientadas teoricamente pelas pedagogias musicais ativas, um conjunto de propostas elaborado por arte-educadores a partir de meados do século XX.

Como as pedagogias musicais ativas foram desenvolvidas em diferentes países e contextos sociais, os métodos se diferenciam entre si. Algumas propostas, elaboradas por



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



estudiosos como Dalcroze (austriaco, formado na Suíça), Kodály (Hungria), Willems (belga, residente em Genebra), Orff e Keetman (Slemanha), Martenot (França), Suzuki (Japão) e Wuytack (belga, com grande influência de Orff e Keetman), dispõem de materiais didáticos, como livros ou cadernos de atividades que materializam a sistematização de suas ideias, configurando, de acordo com Gainza (1988), um método. Outras, como Paynter (Inglaterra) e Schafer (Canadá), são baseadas em relatos de experiências, que permitem múltiplas “respostas didáticas ao mesmo problema pedagógico” (Gainza, 1988, p. 105).

Penna (2011, p. 17) nos esclarece que:

Tais métodos, portanto, diferenciam-se entre si: alguns são mais prescritivos, com materiais didáticos bastante fechados; outros menos, fornecendo sugestões ou relatos de atividades mais abertas e flexíveis; [...] No entanto, todos esses métodos configuram propostas de como desenvolver uma prática de educação musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau.

Segundo a autora, cada proposta é uma resposta ao contexto social, histórico e cultural em que foram criadas, trazendo contribuições que buscam transcender tais condições, questionando os métodos tradicionais (conservatoriais) de educação musical e, sobretudo, defendendo a ideia de democratização do ensino da música, que “pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um “dom” inato” (Penna, 2011, p. 17).

Levando em conta, no entanto, a amplitude das produções intelectuais no campo da Educação Musical, o termo “pedagogias musicais ativas”, adotado na pesquisa supracitada, se alinha às contribuições de Fonterrada (2008), já que, para a autora, nem todas as propostas de ensino da música podem ser consideradas métodos; as pedagogias musicais ativas abrangem, além de métodos, abordagens e propostas em Educação Musical.

Ainda que apresentem estruturas e orientações distintas, as pedagogias musicais ativas evidenciam pontos de intersecção entre si, pois configuram, em termos gerais, propostas de como desenvolver práticas em Educação Musical estruturadas em princípios humanizadores, promotoras de relações de instrução e aprendizagem nas quais o sujeito é participante ativo, e “que visam não somente ao seu desenvolvimento musical, mas também psíquico, afetivo e social” (Santos, 2024, p. 14). Essas teorias integram, assim, uma área do conhecimento que Kuhlmann (2023) denomina Educação Musical Ativa, cujos fundamentos residem justamente nos pontos de conversão entre as diversas pedagogias musicais ativas

existentes.

A Orff-Schulwerk representa uma dessas pedagogias musicais ativas, a qual propicia “o desenvolvimento de múltiplas competências inerentes à formação integral (e integrada) de qualquer ser humano” (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p. 46). Os compositores e educadores musicais alemães, Carl Orff e Gunild Keetman, que pertencem à chamada primeira geração de pedagogos musicais ativos, desenvolveram, nos anos pós Segunda Guerra Mundial, estudos baseados no movimento, de escuta e ações musicais ativas. Orff e Keetman associaram o canto, a palavra e a dança a instrumentos percussivos e melódicos, como o xilofone e a flauta doce, num processo de experimentação, improvisação e criação graduais, visando ao desenvolvimento humano do sujeito para a realização de ações cada vez mais sofisticadas. Dessa maneira, a dupla de educadores desenvolveu e sistematizou a Orff-Schulwerk, estreitando a relação entre o jogo¹⁸ e o movimento, fontes do conhecimento ligadas à música que, segundo Maschat (1999), implicam o envolvimento dos sentidos.

A abordagem Orff-Schulwerk defende os conceitos de “música elementar” e “dança elementar”¹⁹, elementos da cultura que devem ser ensinados e aprendidos por meio da prática, pressupondo uma participação ativa do sujeito e relacionando o ensino da música à palavra/linguagem e ao movimento/dança, sem desconsiderar o repertório do próprio sujeito. De acordo com Bona (2011, p. 140), “a música elementar oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo”.

Apoiadas nessa compreensão, as ações iniciais em formações relacionadas à abordagem Orff-Schulwerk são majoritariamente práticas. Essas ações convidam os sujeitos a experimentar primeiramente no corpo pressupostos pedagógicos que serão aprofundados em um segundo momento. Esse aprofundamento, que visa contribuir para a apropriação teórico-científica de docentes, não desconsidera, contudo, o fato de que significativa parcela

¹⁸ Durante a pesquisa bibliográfica, ficou evidenciada uma questão conceitual no uso dos termos **jogo** e **brincadeira**. Situações diferentes, muitas vezes, recebem a mesma denominação e nos deparamos com visões conflitantes a esse respeito. Kishimoto (2003) afirma que muitos estudiosos empregam termos como “brinquedo” e “brincadeira” indistintamente. A autora propõe considerarmos o brinquedo como o objeto da brincadeira, o que dá suporte a ela; a brincadeira, por sua vez, seria uma conduta estruturada com regras. Kishimoto também propõe o uso do termo “jogo infantil” para designar tanto o objeto quanto as regras da brincadeira, ou seja, a união dos elementos brinquedo e brincadeira. Para fins de entendimento, foram adotadas, nesta pesquisa, as terminologias propostas pela autora, substituindo-se, eventualmente, “jogo infantil” pelo termo “jogo” ou “jogo musical”. O termo “brincadeira” foi, por sua vez, ampliado eventualmente para “brincadeira musical”.

¹⁹ Na perspectiva orffiana, o **pensamento musical elementar** entende que “linguagem, música e movimento estão originalmente interligados pelo fenômeno rítmico” (Bona, 2011, p. 128).



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



de reflexão/cognição já esteja imbuída na própria ação musical-pedagógica. Não se trata, portanto, de uma “intelectualização da arte como correção aos seus aspectos sensoriais”, uma vez que a “reflexão é operação envolvida tanto na ação como na apreciação” (Barbosa, 1998, p. 92).

Nessa perspectiva, seria incorreto afirmar que formações em Orff-Schulwerk são “exclusivamente práticas”, pois cada ação é movida por princípios que norteiam a organização das ações, dos quais docentes cursantes devem, indiscutivelmente, se apropriar. Esses princípios pedagógicos e filosóficos centrais, são, segundo Maschat (1999) e Carvalho, Cunha e Maschat (2015), os seguintes:

- A dimensão social das práticas está para a Orff-Schulwerk como a *obutchenie* (relação que se estabelece entre os atores da relação instrução/aprendizagem e o meio social) está para a Teoria Histórico-Cultural (Teixeira; Barca, 2017): cantar, dançar, tocar, ouvir e criar em grupo propiciam um ambiente afetivo que impulsiona o desenvolvimento humano;
- O corpo humano é o nosso primeiro e principal instrumento musical. Voz, mãos e pés são recursos expressivos de grande valor e assumem papel fundamental para os processos de desenvolvimento humano;
- O canto é entendido como uma forma de desenvolvimento natural da linguagem falada, eixo fundamental da educação estética;
- Jogo, movimento e experimentação são fontes do conhecimento ligadas à música, pois implicam o envolvimento dos sentidos, a expressão das emoções e propiciam a interiorização de parâmetros musicais;
- Assim como a experimentação, a improvisação e a criação por meio da exploração de diferentes materiais e recursos são aspectos essenciais da Orff-Schulwerk;
- Música, linguagem e movimento são atividades humanas indissociáveis na perspectiva orffiana, tanto para a criança quanto para o adulto;
- O diálogo e a integração com diferentes formas de arte e expressão desenvolvem o senso estético e criam vínculos entre o sujeito e o meio social, trabalhando aspectos intersociais e intrassociais de forma integral e integrada.

Diante de tais pressupostos, a abordagem Orff-Schulwerk concorda com a Teoria Histórico-Cultural ao reconhecer educadoras e educadores da Educação Infantil como intelectuais críticos que, como afirmam Teixeira e Barca (2017), são capazes de redefinir a organização do espaço e o uso de materiais. O ambiente pedagógico desenvolvedor que a abordagem orffiana visa promover vem, portanto, ao encontro do enfoque Histórico-Cultural na medida em que ambas as teorias ressaltam a importância da criação de condições para que a criança pequena “explore os espaços, tenha autonomia e liberdade de movimentos, ações e atitudes, manipule objetos e ferramentas de maneira individual e coletiva” (Pagani, 2021, p. 42).



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

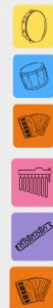


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Isso implica dizer que a Orff-Schulwerk reconhece a importância da fundamentação teórica e da ação intencional da professora e do professor da Educação Infantil, protagonistas intelectuais e científicos nos processos de desenvolvimento infantil, organizadores do que Lima (2003) denomina atividades motivadoras da aprendizagem.

Propostas pedagógicas em Educação Musical Ativa com ênfase na abordagem Orff-Schulwerk

Conforme exposto, as propostas pedagógicas da abordagem Orff-Schulwerk – e da Educação Musical Ativa como um todo – pressupõem uma participação ativa dos indivíduos, partindo, segundo Bona (2011), da prática para a apropriação de um conhecimento teórico. Para fins de esclarecimento, a pesquisa socializa exemplos de propostas pedagógico-musicais voltadas à formação de docentes não especializados em música. As práticas podem ser realizadas com o apoio de canções gravadas, tocadas ao vivo ou cantadas *a capella*, ou seja, cantando-se a melodia sem o acompanhamento de instrumentos musicais. O audiovisual com exemplos de práticas está disponível no QR Code abaixo²⁰:



<https://youtu.be/Hq6yuesXYTs>

Fonte: elaborado e editado pelo autor.

Apesar de serem mormente direcionadas ao desenvolvimento pleno de docentes, a maior parte das vivências aqui demonstradas pode ser ressignificada com vistas ao planejamento de práticas em salas de crianças da Educação Infantil. A perspectiva é, no entanto, promover a autonomia de adultas e adultos em formação inicial ou continuada.

²⁰ Canções apresentadas no vídeo: 1. “Dois Passarinhos” (Domínio Público/Versão: Gabriela Pelosi); 2. “Canoeiro (Pescaria)” (Dorival Caymmi); 3. “A Maré Tá Cheia” (Domínio Público); 4. “Caranguejo” (Domínio Público); 5. Pirulito Que Bate-Bate” (Domínio Público). O apoio audiovisual busca não só ilustrar, mas ampliar as propostas descritas na pesquisa, evidenciando como uma mesma prática pode ser realizada com diferentes canções, em diferentes contextos.

As propostas apresentadas no audiovisual estão detalhadas na pesquisa, com especificações a respeito dos pilares da Orff-Schulwerk e da Educação Musical Ativa contemplados em cada prática, materiais necessários, letras das canções e possíveis desdobramentos/enriquecimentos das ações.

Conclusões a partir do levantamento de dados realizado na pesquisa

Os dados apresentados na segunda seção da pesquisa, decorrentes da revisão da literatura produzida na área da Educação Musical (no contexto da Educação Infantil e em uma perspectiva Histórico-Cultural), evidenciam a preocupação de pesquisadoras e pesquisadores com a constituição teórico-científica e a ampliação reflexiva de docentes da educação básica não especializados em música. No entanto, a carência de estudos articuladores de princípios da Educação Musical Ativa, mais especificamente da abordagem Orff-Schulwerk, e da Educação Infantil e suas especificidades, tendo como eixo norteador a Teoria Histórico-Cultural, reforça a necessidade de um aprofundamento teórico nessas áreas do conhecimento, justificando a materialização da pesquisa ora apresentada e das reflexões promovidas nas suas seções posteriores.

Além disso, a revisão de literatura evidenciou igual carência de pesquisas sobre práticas norteadas pela Orff-Schulwerk voltadas a bebês e crianças bem pequenas. As ações pedagógicas orientadas pela abordagem orffiana são majoritariamente voltadas a crianças maiores de 3 anos, para as quais, na perspectiva Histórico-Cultural, a brincadeira já se tornou a atividade principal. Esse cenário revela a necessidade de uma ampliação das publicações na área de Educação Musical Ativa, apoiadas em princípios de pedagogias musicais ativas, como a Orff-Schulwerk, que configurem e/ou ressignifiquem práticas voltadas a bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil. Essa constatação não comprometeu, no entanto, as investigações realizadas, cujo objeto de estudo é o desenvolvimento humano de adultos(as) – docentes para e da Educação Infantil –, bem como as possíveis implicações da Orff-Schulwerk nas relações sócio-históricas de sujeitos em constante formação.

Diante dessa compreensão e do estudo realizado, foi possível concluir que os princípios pedagógicos e filosóficos da abordagem Orff-Schulwerk – e da Educação Musical Ativa como um todo – se articulam aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Também ficou evidenciado, em caráter teórico, que tais articulações podem contribuir qualitativamente



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



para a constituição teórico-científica e humana de docentes não musicistas, bem como para a organização de práticas pedagógicas desenvolventes, favorecendo a inserção ativa de crianças em propostas sonoro-musicais, motivando seu desenvolvimento desde o início da vida. Logo, é possível afirmar que o objetivo geral e o objetivo específico, ora descritos na introdução deste resumo, foram alcançados. O problema da pesquisa foi respondido, dando margem a futuras pesquisas científicas que ampliem as reflexões aqui apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa sublinhar, a título de consideração final, o caráter meramente teórico das afirmações apresentadas mediante o levantamento de dados da pesquisa. Evidentemente, não seria possível afirmar, com o devido rigor científico, que as vivências musicais propostas à luz da abordagem Orff-Schulwerk e da Teoria Histórico-Cultural promovem efetivas transformações qualitativas nos sujeitos sem uma avaliação sistematizada que relacione teoria e prática, observações e análises das atividades decorrentes de ações formativas dentro de uma determinada realidade. Afinal, como afirma Repkin (2021), o aparecimento de novas metas e motivos está diretamente ligada a uma troca de atividade entre o indivíduo e a sociedade.

Apoiamo-nos na afirmação do autor para reforçar a necessidade de formações continuadas na modalidade Educação Musical Ativa, com contribuições da abordagem Orff-Schulwerk e demais pedagogias musicais ativas, com uma periodização que viabilize o gradual desenvolvimento das práticas docentes, oportunizando o desenvolvimento teórico dos sujeitos e, sobretudo, o pareamento entre conceito e ação pedagógica.

As propostas trazidas pela Orff-Schulwerk e pela Educação Musical Ativa em geral, articuladas aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, não apenas nos convidam a uma ampliação do nosso olhar teórico e a uma permanente revisão das nossas ações musicais; elas nos provocam questionamentos a respeito da Educação Musical que realmente queremos para o currículo da Educação Infantil. O domínio de modos de ação cada vez mais sofisticados por parte de professoras e professores só terá sentido se se refletir em práticas docentes cada vez mais potentes, com significativas transformações psíquicas e sociais, promovidas na relação de adultos(as) e do meio social com a criança, sujeito histórico por meio do qual a cultura se perpetua. Eis o que poderíamos conceituar Educação Musical Ativa vivenciada em sua integralidade.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009a.

BONA, M. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 125-156.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CUNHA, J.; CARVALHO, S.; MASCHAT, V. **Abordagem Orff-Schulwerk**: história, filosofia e princípios pedagógicos. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

KUHLMANN, U. A. **Ensaio sobre a educação musical ativa e o uso de novos materiais**. São Paulo: Ed. do Autor, 2023.

LIMA, E. A. Um estudo sobre o papel do educador na infância: contribuições da escola de Vigotski. **Revista científica eletrônica de pedagogia**, ano I, n. 1, jan. 2003.

MASCHAT, V. Las ideas pedagógicas em el Orff-Schulwerk. **Orff España**, n. 1, p. 4-5, jan. 1999. Disponível em: <<https://www.orff-spain.org/volumen-1>>. Acesso em 01 mai. 2025.

PAGANI, C. G. P. **Afeto e desenvolvimento humano na Educação Infantil**: um estudo a partir da produção de dissertações, teses e documentos legais brasileiros (1996-2018). 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2021.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 13-24.

REPKIN, V. V. A formação da Atividade de Estudo como um problema psicológico. In: AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2021. p. 341-350.

SANTOS, E. B. G. dos. **Abordagem Orff-Schulwerk e Teoria Histórico-Cultural**:



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



implicações da Educação Musical Ativa à formação de docente para e da Educação Infantil. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2024.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. de A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Canto coral escolar e relações étnico-raciais em diálogo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Modalidade: Comunicação Oral

Érica Campos de Paula
Universidade Federal da Bahia
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
Fundação Orquestra Sinfônica Brasileira
ericadepaula.comunicacao@gmail.com

RESUMO

O canto coral, prática histórica da educação musical brasileira, foi marcado por heranças coloniais que impuseram modelos europeus e cristãos às culturas africanas e indígenas. Este artigo, derivado de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, investiga como o canto coral escolar se articula com as relações étnico-raciais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A pesquisa qualitativa envolveu análise de registros audiovisuais de quatro grupos corais participantes da II Mostra de Multilinguagens (2022) e conversas com regentes-educadoras(es). Os resultados evidenciam contrastes entre repertórios eurocêntricos e afro-brasileiros, a ausência de referências às culturas indígenas e a centralidade do corpo como expressão pedagógica e política. Conclui-se que o canto coral escolar, quando orientado por perspectivas contra-hegemônicas, pode contribuir para a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, afirmando identidades culturais e fortalecendo a educação antirracista.

Palavras-chave: canto coral escolar. relações étnico-raciais.; Leis 10.639/03 e 11.645/08.

RESUMEN

El canto coral, una práctica histórica de la educación musical brasileña, ha estado marcado por herencias coloniales que impusieron modelos europeos y cristianos a las culturas africanas e indígenas. Este artículo, derivado de una tesis de maestría defendida en el Programa de Posgrado en Música de la Universidade Federal da Bahia, investiga cómo el canto coral escolar se articula con las relaciones étnico-raciales en la Red Municipal de Educación de Río de Janeiro. La investigación cualitativa incluyó el análisis de registros audiovisuales de cuatro grupos corales participantes en la II Muestra de Multilinguajes (2022) y conversaciones con directoras(es)-educadoras(es). Los resultados evidencian contrastes entre repertorios eurocéntricos y afrobrasileños, la ausencia de referencias a las culturas indígenas y la centralidad del cuerpo como expresión pedagógica y política. Se concluye que



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

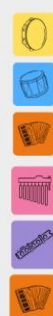


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



el canto coral escolar, cuando se orienta por perspectivas contrahegemónicas, puede contribuir a la implementación de las Leyes 10.639/03 y 11.645/08, afirmando identidades culturales y fortaleciendo la educación antirracista.

Palabras clave: canto coral escolar. relaciones étnico-raciales. Leyes 10.639/03 y 11.645/08.

ABSTRACT

Choral singing, a historical practice within Brazilian music education, has been shaped by colonial legacies that imposed European and Christian models on African and Indigenous cultures. This article, derived from a master's thesis defended in the Graduate Program in Music at the Federal University of Bahia, investigates how school choral singing intersects with ethnic-racial relations within the Municipal Education Network of Rio de Janeiro. The qualitative research involved the analysis of audiovisual recordings from four choral groups that participated in the II Multilanguage Showcase (2022), as well as conversations with conductor-educators. The findings highlight contrasts between Eurocentric and Afro-Brazilian repertoires, the absence of references to Indigenous cultures, and the centrality of the body as a pedagogical and political expression. The study concludes that school choral singing, when guided by counter-hegemonic perspectives, can contribute to the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08, affirming cultural identities and strengthening antiracist education.

Keywords: school choirs; ethnic-racial relations; Laws 10.639/03 and 11.645/08.

INTRODUÇÃO

O canto coral faz parte da história da música e da educação musical brasileira desde o período colonial. Se, por um lado, ele representou uma prática de socialização e aprendizado acessível, por outro, foi também um instrumento de imposição cultural, vinculado à catequese jesuítica, ao canto orfeônico e às políticas nacionalistas do século XX (IUSKOW, 2001; PARADA, 2008). Nesse percurso, as formas coletivas de cantar originárias de povos indígenas e africanos foram silenciadas ou reinterpretadas a partir dos padrões europeus, produzindo uma hegemonia estética que ainda repercute na atualidade (FRANCO, 2021). Ao mesmo tempo, o canto coral continua sendo uma das práticas mais viáveis e democráticas no ensino público, pois requer poucos recursos materiais além da voz e do corpo. Como afirma Andrade (2024), a voz é um instrumento acessível a todos, e o canto coletivo pode se tornar um espaço de pertencimento, expressão e reconhecimento cultural.

Nesta pesquisa realizada para a produção da minha dissertação de mestrado, busquei compreender de que modo o canto coral escolar pode ser articulado às relações étnico-raciais, tomando como campo a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O recorte empírico se deu na II Mostra de Multilinguagens (MML), realizada em 2022, a partir de uma conjunção propícia entre a atuação da recém-criada Gerência das Relações Étnico Raciais (GERER) e a participação de quatro grupos corais nesta edição da Mostra Cultural da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Como objetivo central da pesquisa, busquei analisar como as relações étnico-raciais emergem nas concepções das(os) regentes, nos repertórios escolhidos, nas performances dos grupos e nas práticas cotidianas escolares, refletindo sobre os limites e as possibilidades de um canto coral comprometido com a educação antirracista.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica da pesquisa foi estruturada em dois eixos: o primeiro aborda o canto coral na escola, contribuindo para contextualizar o campo investigado e discutindo questões relacionadas ao corpo e à voz nessa prática; o segundo trata da cultura do racismo e da educação musical escolar, ressaltando a importância das reflexões sobre as relações étnico-raciais no espaço educacional e a dimensão cultural que esse fenômeno envolve.

Dentro das leituras sobre o canto coral na escola, encontrei em Klesia Andrade (2024) a apresentação desta atividade como uma possibilidade acessível para a educação musical, assim como a valorização da cultura local também defendida por Guaciara Araújo (2018). Trazendo um panorama sobre a história do canto coral no ambiente escolar, trouxe algumas reflexões sobre o auge do Canto Orfeônico como política pública a nível nacional, partindo de uma perspectiva crítica trazida por Cristina Iuskow (2002), Maura Penna (2024), além de Castellani e Lima (2021). Trago também a preocupação com a aproximação da prática coral com a realidade das(os) estudantes, apresentada por Samuel Kerr (2006), Lima (2018), Oliveira e Rodrigues (2023). Ainda dentro deste eixo, busquei referências de Mário Assef (2019), Juliana Melleiros Rheibold (2018), Ana Lucia Gaborim Moreira (2015), Bruno Boechat Roberty (2016) para pensar sobre a voz da criança e do adolescente no contexto escolar, partindo de uma perspectiva que considera tanto as características fisiológicas, como as referências culturais como partes fundamentais da expressão vocal individual. Essa



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

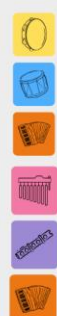


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



perspectiva também se apresenta na relação entre o corpo e o movimento no canto coral, propondo não apenas um preparo corporal que favoreça a emissão da voz, mas também o canto que surge a partir do corpo em movimento livre e espontâneo, pensando o corpo como lugar de memória aprendido, como defendem Leda Maria Martins (2021), Nilma Lino Gomes (2008) e Inaicira Falcão dos Santos (2009).

Para me referir aos profissionais que estão à frente da atividade de canto coral nas escolas, escolhi utilizar o termo regente-educador(a), o que explicita a função ambivalente dessa função realizada na intercessão entre as dimensões pedagógica e artística da música, o que encontrei em Assis (2020), Alexandre Queiroz Dias (2023), Daisy Fragoso (2019) e Ossimar Machado Franco (2021).

Ao relacionar a cultura do racismo com a educação musical escolar, busquei trazer referências que demonstraram a pertinência das discussões sobre o racismo e a hegemonia cultural impregnados nas práticas musicais nos mais diversos espaços de educação, sublinhando a responsabilidade das(os) educadoras(es) musicais sobre a garantia da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas regulares, como defendido por de Kabengele Munanga (2005), Leonardo Moraes (2018), Valnei de Souza Santos (2017) e Flavia Candusso (2017). Experiências e reflexões que deflagram o racismo cultural e suas faces dentro do ambiente escolar foram trazidas pelas falas de Stella Guedes Caputto (2012), Luan Sodré de Souza (2022) e Eurides de Souza Santos (2020). E para aumentar o escopo a essa discussão trouxe ainda referências de autores como Frantz Fanon (2021), Silvio Almeida (2019) e Cida Bento (2022).

REFERENCIAL METODOLÓGICO

A pesquisa seguiu abordagem qualitativa, tendo como campo empírico a II Mostra de Multilinguagens (MML), realizada em 2022 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, evento que reuniu produções artísticas escolares em diferentes linguagens, dentre elas o Canto Coral, com quatro grupos participantes: Coral Balbina Congo (Escola Municipal Herbert Moses); Coral da Escola Municipal Lycio de Souza Carvalho; Coral Infantil Maestro Mignone (CIEP Maestro Mignone); Coral Orgânico (Escola Municipal Joaquim Abílio Borges / Núcleo de Arte Leblon). Na dissertação, esses coros foram revelados mas para o artigo optei por focar nas(os) regentes-educadoras(es), mantendo suas identidades ocultas.

O material de análise consistiu em registros audiovisuais das apresentações, a partir das quais foi elaborado um roteiro para a interação com as regentes-educadoras, através da metodologia da conversa. No processo de aproximação com os vídeos de cada um dos corais, assim como na forma de conduzir a interação com as colegas participantes e sua posterior análise, a busca pela ética na pesquisa e a valorização da escola pública estiveram sempre presentes. As conversas não seguiram a linearidade do roteiro, já que a proposta pretendia trazer à tona a espontaneidade das(os) participantes. Os assuntos transbordaram a previsão, mas os pontos do roteiro foram sendo retomados e desenvolvidos. Como proposto por Thiago Ribeiro, “sermos do campo e não no campo oportuniza que troquemos com os sujeitos, que sejamos reconhecidos como pares pelas professoras” (RIBEIRO, 2016, p. 142).

Roteiro da conversa:

Perfil do(a) regente/professor(a)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autodeclaração racial e de gênero dos regentes; 2. Identidade religiosa dos regentes; 3. Formação como regente.
A Mostra de Multilinguagem 2022 Observações sobre o trabalho de cada regente-educador(a) levado para a Mostra de Multilinguagem de 2022.	<ol style="list-style-type: none"> 4. Perfil do grupo de estudantes: faixa etária, quantitativo, recorte de gênero, quantidade de alunos da escola; 5. A escolha do repertório para a MML 2022; 6. Arranjo e acompanhamento instrumental; 7. Arranjo vocal: a maioria em uníssono, alguns cânones e pouca ou nenhuma harmonia; 8. Preparação cênica, preparação para o palco; 9. Participação dos alunos na escolha do repertório e do formato cênico da apresentação;



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

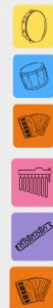


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



	10. Logística dos ensaios (como projeto, com turmas inteiras, no turno, no contraturno, com participação obrigatória ou voluntária dos alunos e alunas).
A relação do trabalho de canto coral com a dinâmica e o PPP da escola.	11. Incluindo trabalhos realizados nos anos anteriores e posteriores à MML.
As relações étnico-raciais na música Relação entre a música e as questões raciais dentro do ambiente escolar, com foco na experiência com o canto coral.	12. Impactos do trabalho realizado em 2022 na construção da identidade dos alunos e alunas; 13. Reflexões sobre a identidade racial na prática coral escolar; 14. O trabalho sobre as relações étnico raciais na unidade escolar; 15. A presença de referências culturais indígenas e afro-brasileiras no canto coral realizado na escola; 16. A importância do corpo na atividade de canto coral.
Abordagem Pedagógica	17. Referências teóricas e práticas para o trabalho de canto coral realizado na escola; 18. Objetivos da atividade de canto coral realizado na escola; 19. Regência (com ou sem regência clássica ou não).

Canto coral - conceituação	20. Discussão sobre os limites do termo "canto coral" na perspectiva de cada profissional participante.
-----------------------------------	---

ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Partindo deste roteiro, as falas não obedeceram a uma ordem fixa. Desse modo, alguns tópicos surgiram naturalmente ao falarem sobre a história de cada projeto, enquanto outros precisaram ser levantados de forma direta, havendo espaço também para assuntos inesperados. No momento de análise das transcrições, o conteúdo foi reorganizado em seções como o perfil dos participantes, concepções sobre o canto coral, descrição dos corais e reflexões sobre corpo, repertório, prática pedagógica e relações étnico-raciais, tornando a análise uma continuidade do encontro com os(as) regentes-educadoras(es).

A análise das conversas com as(os) regentes demonstra a potência do canto coral como espaço de construção de pertencimento e resistência para crianças majoritariamente negras e moradoras de favelas. Ainda que, em certos contextos, a música seja considerada por alguns como algo supérfluo ou mero passatempo, as(os) regentes educadoras(es) expressam com orgulho suas memórias sobre ex-alunas(os) que trilharam o caminho da profissionalização musical, que retornam às escolas como colaboradoras(es), seguem para outros lugares ou permanecem presentes, cultivando o vínculo construído com a linguagem musical a partir das experiências vividas no ambiente escolar.

A realidade apresentada pelas(os) colegas expõe também os limites do cotidiano escolar, como podemos observar em falas sobre a relação com as professoras generalistas: *“em cada turma, nós temos um chefe que quer mandar na gente de alguma forma. Então, as professoras falavam: - não, hoje fulano não vai pro coral porque ele tá de castigo, porque não fez o dever. Ou: - hoje eu não vou liberar ninguém”* (regente-educadora 3). Essas limitações aparecem também em relação às condições materiais dos espaços utilizados, como conta uma das participantes da pesquisa:

Ano passado nós terminamos o coral com 67. Não cabe na minha sala, eles dão um jeito deles de caber. (...) Esse talvez seja o nosso grande problema agora, a questão do espaço físico. Mas a gente vai fazendo. Dessa forma, não tem como, por exemplo, eu fazer grandes aberturas de vozes ou passar naipe por naipe, isso não tem, ainda é inviável (regente-educador 4).

A Análise do perfil dos participantes deflagrou um grupo eclético em relação a gênero, autodeclaração racial, religiosidade e na formação como regentes. Entrelaçando as diversas concepções sobre o canto coral trazidas pelas(os) regentes-educadoras(es), pela minha vivência pessoal pelas referências de literatura, chego à definição usada para canto coral na dissertação:

uma atividade musical complexa que objetiva expressão vocal coletiva, que leva em consideração os corpos que a produzem, capaz de ampliar a percepção sonora e o autoconhecimento das possibilidades vocais individuais, desenvolver habilidades como afinação, independência vocal e precisão rítmica, estimular o desenvolvimento cognitivo e auxiliar na aquisição de idiomas, ampliar o universo cultural, estimular a expressão artística, além de propiciar a socialização. Essa atividade pode ser realizada com ou sem regência, com ou sem acompanhamento instrumental, em uníssono ou em polifonia, com ou sem movimentação e/ou preparação cênica, fomentada a partir de encontros regulares ou esporádicos e organizada a partir de regras pré-estabelecidas, que, no entanto, 60 diferem de um grupo a outro, em função do território, momento histórico e metodologia de um(a) líder ou equipe. (PAULA, 2025, p. nte pela análise do repertório apresentado pelos grupos na MML 2022, pude identificar tentativas de valorização da cultura afro-brasileira de forma heterogênea, presente no repertório escolhido, seja em relação às temáticas abordadas ou pela representatividade de compositores negros, além do acompanhamento instrumental representativos.

O Coral Balbina Congo (EM Herbert Moses) destacou-se pela performance vinculada à memória de Manoel Congo, líder quilombola do século XIX, como parte da Orquestra Popular Manoel Congo. O repertório trouxe canções de matriz afro-brasileira, conectando a prática escolar à história de resistência da comunidade, como “Tributo a Martin Luther King” (Simonal e Ronaldo Bastos); “Canto das três raças”(Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte); “São Pixinguinha” (Emicida) e “Anunciação/Que nem jiló” (Luiz Gonzaga).

O Coral da EM Lycio de Souza Carvalho apresentou músicas de artistas negros contemporâneos, aproximando o repertório da vivência dos estudantes, trazendo o “Samba-enredo 2018 GRES Mangueira” (História pra ninar gente grande) e a canção “Não quero dinheiro” (Tim Maia) em ritmo de funk.

O Coral Infantil Maestro Mignone (CIEP Maestro Mignone) apresentou repertório específico para corais infantis, além de músicas populares, a exemplo de “Embalança” (Zé Dantas e Luiz Gonzaga).

O Coral Orgânico (EM Joaquim Abílio Borges/Núcleo de Arte Leblon) apresentou repertório experimental, baseado em sonoridades vocais e corporais. Apesar de não incluir referências étnico-raciais diretas, trouxe a valorização da natureza e uma abordagem que se afasta do coral eurocêntrico tradicional, como “Eia, macareia” (Ricardo Oliveira) e “Não mate a mata!” (composição coletiva coordenada pela compositora Luhli).

A representatividade das culturas afro-brasileiras observada, no entanto, encontra limitações provenientes da intolerância religiosa, características de algumas regiões da cidade do Rio de Janeiro, como expresso na fala do regente-educador 2: *Eu tenho medo, entendeu? Então, eu sempre passo de ladinho, não passo atropelando, não. (...) Eu não toco exatamente as músicas que eu gostaria. (...) Eu adoraria cantar Clara Nunes com eles, e eu evitei.*

Já em relação às culturas indígenas, as referências permanecem praticamente ausentes. Sobre isso, um dos regentes desenvolve:

É muito difícil falar sobre os povos indígenas e é muito pior no interior. Eu venho de uma cidade onde indígena era visto de uma forma sempre abaixo. (...) E a sua cultura foi sendo colocada cada vez mais pro lado, pro canto, pro ostracismo. Então ela se torna uma música estrangeira pra gente. (regente-educador 4)

As performances revelam também diversidade de abordagens em relação ao corpo das crianças e jovens. Nos quatro corais observados, as crianças e jovens se apresentam de forma expressiva e demonstram envolvimento com as músicas que estão cantando. Nessas performances, os coros apresentaram de forma estática e com momentos de movimentações espontâneas ou coreografadas. A conversa sobre as escolhas entre essas possibilidades nos levou a falar sobre suas motivações e sobre a preparação para chegarem ao palco. Alguns relatos remetem à dicotomia e à hierarquização típicas do pensamento ocidental, que privilegiam a mente em detrimento do corpo — uma crítica levantada por Meurer e Figueiredo (2018) — e que se manifesta tanto no ambiente escolar quanto nos espaços artístico-musicais em geral. Em uma cultura que reduz o corpo a uma ferramenta sob controle da razão, transformando-o em objeto subordinado ao pensamento, torna-se necessário um processo de desbloqueio, estímulo e reconhecimento da corporeidade. Esse caminho visa à construção de uma vivência mais equilibrada, como sugere o regente-educador 1: *“As coisas têm que estar juntas, têm que ser fácil. O movimento tem que apoiar o canto e o canto apoiar o movimento”*. Esse incentivo a uma percepção integrada do ser nos aproxima das reflexões de Gomes (2003) e Santos (2008), que abordam o corpo como linguagem e como construção

cultural. As autoras destacam a relevância das relações étnico-raciais que atravessam nossa vivência e expressão corporal na sociedade. Nesse sentido, um dos participantes compartilha uma prática pedagógica que contribui para o fortalecimento da confiança de suas(seus) estudantes:

A gente tem um espelho numa sala muito grande e a gente ensaia muito de frente para o espelho, para que eles se vejam, se conheçam, observem o seu corpo para que eles dançam e se vejam dançando, se entendam como sujeitos. Eu converso muito sobre a pele negra, sobre as oportunidades, sobre os lugares que eles pertencem e os lugares que eles têm direito a pertencer. Então, quando a gente vai cantar na Praia do Flamengo ou vai cantar na UFRJ, ou vai cantar na UERJ, eu tenho sempre esse papo com eles. **Esse lugar daqui é de vocês também, vocês também são donos disso**, ou no museu, em qualquer outra casa (regente-educador 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de discussões que passaram por abordagens pedagógicas, logística e estrutura de ensaios, escolha de repertório e arranjos, características das regências, preparação para o palco, relação com a expressão corporal e tratamento das vozes de crianças e adolescentes, obtive um material que trouxe complexidade, nuances e atravessamentos múltiplos, mesmo dentro de um campo de pesquisa que englobou apenas quatro projetos corais. Apoiada em referenciais que fugiram ao norte global, construí reflexões que demonstraram as relações étnico-raciais presentes no canto coral no contexto da escola de educação básica e apontaram a importância das políticas públicas e do envolvimento institucional na luta em favor da equidade racial nos ambientes educacionais e, consequentemente, na sociedade de forma geral.

A pesquisa evidenciou que o canto coral escolar na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro se constitui como prática pedagógica marcada por tensões entre permanências e rupturas. Por um lado, persistem heranças eurocêntricas, refletidas na escolha de repertórios e nas concepções mais tradicionais de regência. Por outro, emergem iniciativas contra-hegemônicas, que incorporam repertórios afro-brasileiros, gestualidades corporais e referências às vivências comunitárias dos estudantes.

O material analisado mostra que o canto coral pode ser espaço de afirmação cultural e de resistência ao racismo, ao valorizar referências afro-brasileiras e negras contemporâneas. Contudo, a ausência de repertórios indígenas em todos os grupos



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



analisados revela uma lacuna significativa na efetivação da Lei 11.645/08, que ainda precisa ser enfrentada nas práticas escolares.

Os depoimentos das/dos regentes evidenciam o papel central da atuação docente como mediadora entre a tradição coral e a diversidade cultural dos estudantes. Suas escolhas de repertório, metodologias e estratégias de diálogo com a comunidade tornam-se elementos decisivos para transformar o coral em espaço de pertencimento e afirmação identitária. Ao mesmo tempo, revelam os desafios cotidianos, como a falta de apoio institucional e a resistência social a repertórios afro-brasileiros, frequentemente associados ao preconceito religioso.

Conclui-se que o canto coral escolar, quando orientado por concepções críticas e inclusivas, pode contribuir para a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, fortalecendo uma educação musical antirracista. Ele se configura como prática de encontro, partilha e resistência, capaz de afirmar, pela música e pelo corpo, que “**esse lugar aqui é de vocês também**”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo/Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ANDRADE, Klesia Garcia. **Coro Criativo**: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral. 2019. 262 f. Tese (Doutorado em Música). Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), Programa de Pós-Graduação em Música Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18883>. Acesso em 29 set. 2024.

ARAÚJO, Guaraciara de Freitas. **Eu tenho valor, eu tenho memória**: o canto do cancioneiro popular tradicional na formação de gente. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Artes) Programa de Pós-graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/35551>.

ASSEF, Mario Robert. **A atividade coral em seu potencial formativo e transformador para a aquisição de capital cultural**. 2019. 161 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Centro de Educação e Humanidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/17073>. Acesso em 29 mar. 2025.

ASSIS, Vivian. Reflexões sobre a escolha de repertório para coro infantojuvenil. In: ANDRADE, Débora; MOREIRA, Ana Lúcia Gaborim (orgs.). **Canto coral infantojuvenil**: reflexões e ações. São João del-Rei, Mosaico Produções Gráficas e Editora Ltda, 2020.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CANDUSSO, Flavia Maria Chiara. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, os estudantes do Curso de Licenciatura e os professores de música da rede: reflexões preliminares. Anais da XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME. **Educação musical latino-americana**: tecendo identidades e fortalecendo interações. Natal, 08 a 11 de agosto de 2017.

CASTELLANI, Felipe Merker; LIMA, Manuel Pessoa de. Música, branquitude e experimentalismo: perspectivas críticas. **PerCursos**, Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 319 - 351, set./dez. 2021. DOI: 10.5965/1984724622502021319. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/19757>. Acesso em: 21 jun. 2025.

DIAS, Alexandre Carlos Queiroz. **Antigas canções para um novo mundo**: coletânea de arranjos inéditos de canções em domínio público para vozes e instrumentos. UNIRIO, Rio de Janeiro, 2023.

FANON, Frantz Omar. **Racismo e Cultura**. Editoria Terra Sem Amós: Brasil, 2021. (Coleção Textos Essenciais)

FRAGOSO, Daisy. Arranjo para coro infantil: alguns recortes e ferramentas. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 26, n. 41, 2019. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/794>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FRANCO, Ossimar Machado. Coral Vergeio **Cantado: percurso e desafios de um coral comunitário em Salvador**. Salvador, 2021. 235 f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35998>.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professoras(es)/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo negro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 103 jan./ jun. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>.

IUSKOW, Cristina. **Brasilidade e embelezamento: o canto orfeônico e a assepsia dos gestos corporais**. 115 f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79847>.

KERR, Samuel. Carta Canto coral. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). **Ensaio**: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p.116-143.

LIMA, Christiane Alves de. **O coral vozes da infância**: um olhar sobre as concepções das práticas músico pedagógicas. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, 2018.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto

unesp

REALIZAÇÃO



MEURER, Rafael Prim; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Ideias de corpo na prática coral: considerações a partir do conceito holístico de personalidade. **Opus**, v. 24, n. 3, p. 202-215, set./dez. 2018.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**, poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2021. (Coleção Encruzilhada).

MORAES, Batista Leonardo. Educação antirracista e educação musical: interações e perspectivas para a educação básica. **Interlúdio**. Ano 6, n. 10, 2018. Disponível em <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/interludio/article/view/1955>. Acesso em 20 jun. 2025.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. **Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária**: a experiência do PCIU. 574 f. Tese (Doutorado em Música). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.11606/T.27.2016.tde-06092016-113253>.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PARADA, Maurício Barreto Álvares. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 173-189, jul.-dez. 2008. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/3231>. Acesso em 29 abr. 2025.

RHEINBOLD, Juliana Melleiro. **Preparo vocal para coros infantis: considerações e propostas pedagógicas**. 178 f. Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.1060715>.

RIBEIRO, Tiago; SANCHES SAMPAIO, Carmen; SOUZA, Rafael de. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências. **Roteiro**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9271. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9271>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ROBERTY, Bruno Boechat. **A extensão vocal infantil**: um estudo sobre a voz infantil no contexto do ensino regular brasileiro. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <http://www.repositorio.bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11019/Bruno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de; RODRIGUES, Michele de Almeida Rosa. Projeto Corais nas escolas: um estudo qualitativo da prática coral na educação básica no Estado do Espírito Santo. **Revista Música**, v. 23, n. 1, p. 55-68, 2023. DOI: 10.11606/rm.v23i1.212245.

SANTOS, Eurides de Souza. **Racismo institucional e estrutural no campo acadêmico da Música**: reflexões e proposições. In: CANDUSSO, Flavia Maria Chiara (org.). 30 + 30 (trinta mais 30): Pós Graduação & Música. Salvador, BA: EDUFBA. 2020. p. 183-218.



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



SANTOS, Inaicyra Falcão. **Dança e Pluralidade Cultural: corpo e ancestralidade.** In: Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 31-38, jan./ jun. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

SANTOS, Valnei Souza. **A música dos blocos afro:** formação de professores de música para implementação da Lei 10.639/03. Salvador, 2017. 100 f. Dissertação. (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37204>.

SODRÉ DE SOUZA, Luan. Os estudos das práticas musicais afrodiaspóricas: reflexão sobre como dizem que temos que ser. In: SANTOS, Eurides; SANTOS, Marcos; SODRÉ DE SOUZA, Luan. Música e pensamento afrodiaspórico. Salvador, BA: **Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras**, 2022. p. 177-204.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Entre corpo, cultura e criação: o método “O Passo” como um caminho pedagógico alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Modalidade: Comunicação Oral

Cristiane Costa Sousa
Universidade Federal do Rio de Janeiro
cristianekosta@gmail.com

Glauber Resende Domingues
Universidade Federal do Rio de Janeiro
glauber.rd@gmail.com

RESUMO

Este artigo promove uma discussão teórico-metodológica do método “O Passo”, com foco nas suas características na educação musical de alunos do Ensino Médio. Desenvolvido por Lucas Ciavatta, o método “O Passo” parte da premissa de que a internalização da pulsação e da estrutura musical pode ser facilitada por meio da coordenação entre movimento corporal, escuta, leitura e fala. O artigo segue uma abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentando-se em alguns autores da área da educação musical e na pedagogia do corpo. Como metodologia, realizamos uma revisão da literatura sobre o método “O Passo”, refletindo sobre seus princípios com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de música no Ensino Médio. O diálogo concentra-se na estrutura pedagógica do método e nas suas dimensões sensório-motoras, bem como nas potencialidades de desenvolvimento em ambientes escolares formais, especificamente no Ensino Médio, apontando o método “O Passo” como um caminho pedagógico promissor para a integração entre corpo e som, para promover uma aprendizagem musical mais significativa, participativa e inclusiva. O método, quando adaptado às necessidades do público jovem, pode contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da escuta ativa, da percepção rítmica e da expressão musical no ambiente escolar.

Palavras-chave: Método O Passo. Educação Musical. Ensino Médio. Metodologia Ativa. Aprendizagem Musical.

RESUMEN

Este artículo promueve una discusión teórico-metodológica del método “O Passo”, centrándose en sus características en la educación musical de los alumnos de secundaria. Desarrollado por Lucas Ciavatta, el método “O Passo” parte de la premisa de que la



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



internalización del ritmo y la estructura musical puede facilitarse mediante la coordinación entre el movimiento corporal, el habla, la lectura y la escucha. El artículo sigue un enfoque cualitativo y bibliográfico, basándose en algunos autores del área de la educación musical y la pedagogía del cuerpo. Como metodología, realizamos una revisión de la literatura sobre el método “O Passo”, reflexionando sobre sus principios con los objetivos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la enseñanza de la música en la educación secundaria. El diálogo se centra en la estructura pedagógica del método y en sus dimensiones sensoriomotoras, así como en las posibilidades de desarrollo en entornos escolares formales, específicamente en la enseñanza secundaria, señalando el método “O Passo” como una vía pedagógica prometedora para la integración entre el cuerpo y el sonido, con el fin de promover un aprendizaje musical más significativo, participativo e inclusivo. El método, cuando se adapta a las necesidades del público joven, puede contribuir de manera efectiva al desarrollo de la escucha activa, la percepción rítmica y la expresión musical en el entorno escolar.

Palabras clave: Método O Passo, Educación musical. Educación secundaria. Metodología activa. Aprendizaje musical.

ABSTRACT

This article promotes a theoretical and methodological discussion of the “O Passo” method, focusing on its characteristics in the musical education of high school students. Developed by Lucas Ciavatta, the *O Passo method* is based on the premise that the internalization of rhythm and musical structure can be facilitated through the coordination of body movement, speech, reading, and listening. The article follows a qualitative and bibliographic approach, based on several authors in the field of music education and body pedagogy. As a methodology, we conducted a literature review on the “*O Passo*” method, reflecting on its principles with the objectives of the National Common Core Curriculum (BNCC) for music education in high school. The dialogue focuses on the pedagogical structure of the method and its sensory-motor dimensions, as well as its potential for development in formal school environments, specifically in high school, pointing to the “O Passo” method as a promising pedagogical path for the integration of body and sound, to promote more meaningful, participatory, and inclusive music learning. When adapted to the needs of young audiences, the method can effectively contribute to the development of active listening, rhythmic perception, and musical expression in the school environment.

Keywords: The Step Method, Music Education. Secondary Education. Active Methodology. Music Learning.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino de música como conteúdo do componente Arte na Educação Básica, e sua posterior atualização pela Lei nº



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

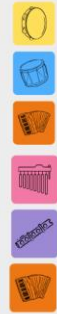


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



13.278/2016, que incluiu formalmente as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no currículo escolar, ampliou os debates em torno da presença e do papel da música nas instituições de ensino. Apesar de representarem avanços significativos, essas legislações não orientam sobre os conteúdos a serem desenvolvidos, o que resulta em diferentes interpretações e práticas pedagógicas. Tal indefinição gera inquietações entre os docentes, quanto à escolha de metodologias que assegurem um ensino musical inclusivo, significativo e capaz de formar sujeitos críticos e autônomos.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre o ensino de música para além de seu caráter meramente recreativo. Fonterrada (2014) ressalta o potencial formativo da música, enfatizando sua capacidade de tocar profundamente a psique humana, favorecer o desenvolvimento sensível, emocional e social dos indivíduos, além de ampliar as possibilidades de escuta e expressão criativa. Essa perspectiva exige metodologias que reconheçam a complexidade do fazer musical e valorizem a experiência estética como um direito de todos os estudantes.

Nessa perspectiva, o método de educação musical “O Passo” apresenta-se como uma proposta pedagógica alinhada a determinadas competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (Brasil, 2018). Entre essas competências, destacam-se a valorização da diversidade cultural, o desenvolvimento da autonomia, o pensamento crítico e a empatia. O método “O Passo”, além de contemplar tais dimensões, estrutura-se a partir de quatro pilares fundamentais: Corpo, Imaginação, Grupo e Cultura. Ademais, fundamenta-se nos princípios da Inclusão e da Autonomia, considerados essenciais para a formação integral dos estudantes da Educação Básica, com ênfase na etapa do Ensino Médio, que constitui o foco deste artigo.

A escolha de dialogar com esse método justifica-se, sobretudo, pelo protagonismo atribuído ao corpo como recurso musical e pedagógico. Ao incorporar o corpo no processo de aprendizagem, “O Passo” propõe uma abordagem sensível, interativa e acessível, favorecendo a escuta atenta, o senso rítmico, a percepção coletiva e a criação artística. O método revela-se particularmente apropriado em contextos escolares marcados pela carência de infraestrutura, ao oferecer caminhos viáveis para a democratização do ensino de música, sem abrir mão da profundidade estética e formativa.

Além disso, promove a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da experiência musical. Oportuniza o desenvolvimento de competências relevantes e necessárias, por meio da



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



escuta, da experimentação e da criação coletiva — elementos que contribuem para sua formação integral, permitindo-lhe atuar com responsabilidade, sensibilidade e consciência social, dentro e fora do espaço escolar

Nesse sentido, apresentamos e refletimos sobre as potencialidades do método “O Passo” no ensino de música como uma proposta pedagógica para o Ensino Médio, em diálogo com determinadas competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa da Educação Básica (Brasil, 2018). Entendemos que refletir sobre esse método implica, também, pensar em práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a valorização da cultura, o estímulo à imaginação e a formação de sujeitos críticos e criativos no contexto da educação contemporânea.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um instrumento normativo que orienta a organização das aprendizagens fundamentais a serem asseguradas a todos os estudantes durante as etapas e modalidades da educação básica, conforme estabelece o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2018).

Em sua terceira versão, a BNCC referente ao ensino médio²¹¹ foi oficialmente entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 3 de abril de 2018. A versão da BNCC voltada ao Ensino Médio foi homologada pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União (DOU), Seção 1, página 146, no dia 21 de dezembro de 2017. Essa foi a única versão disponibilizada oficialmente pelo MEC para conhecimento público.

A primeira versão do documento foi apresentada em 2015. Ao longo desse processo, ocorreram modificações significativas, acompanhadas de amplos debates acerca da estrutura e do conteúdo da proposta.

A versão mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio está fortemente alinhada à Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2017). Essa legislação estabelece diretrizes que supostamente ampliam a

²¹¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi aprovada em 15 de dezembro de 2017 e homologada oficialmente em 20 de dezembro do mesmo ano. Dessa forma, a BNCC está estruturada em dois documentos distintos: um voltado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e outro destinado ao Ensino Médio.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



autonomia dos estudantes na construção de sua trajetória escolar, permitindo a escolha entre diferentes itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Nesse novo formato, as disciplinas tradicionais passam a ser organizadas de maneira integrada nos itinerários, por meio de estudos e práticas, sendo obrigatórios apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos do ensino médio.

É importante destacar que, na proposta inicial da Reforma apresentada por meio da Medida Provisória nº 746, de 2016 (Brasil, 2016b), o componente curricular de Arte havia sido suprimido do Ensino Médio. No entanto, em decorrência de intensas mobilizações sociais e da apresentação de diversas emendas à medida provisória, a disciplina foi reintegrada ao texto da Reforma. Essa retomada evidencia o papel ativo da sociedade civil na construção de uma educação mais plural e na valorização das manifestações culturais e artísticas como parte essencial da formação integral dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi construída sob forte influência da Reforma do Ensino Médio, refletindo, portanto, uma ideologia subjacente igualmente excludente. Isso se evidencia, sobretudo, no tratamento inicialmente conferido ao componente curricular de Artes, que foi relegado a uma posição marginal, sendo reintegrado ao currículo apenas após intensas manifestações da sociedade civil. De acordo com Santos (2019), tal fato demonstra que a BNCC incorpora fundamentos ideológicos que tendem a desvalorizar e excluir o ensino de Artes, comprometendo a formação integral dos estudantes e restringindo o acesso a uma educação verdadeiramente plural e democrática.

No Brasil, as linguagens artísticas — artes visuais, dança, música e teatro — são componentes obrigatórios da educação básica, conforme estabelece a Lei nº 13.278/2016. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora a música nesse conjunto, reconhecendo-a como uma das linguagens artísticas. Entretanto, o documento tem sido alvo de críticas por reduzir os amplos campos de conhecimento de cada linguagem, ao tratá-los como conteúdos ou temas isolados, em descompasso com o mandato legal que assegura sua efetiva inclusão (Santos, 2019).

No que se refere especificamente à educação musical, a BNCC a menciona de forma limitada, sobretudo no âmbito da criação artística e da cultura juvenil. O texto normativo também faz uso do termo “musicalidades”, situando a música entre os eixos de criação artística. Todavia, a ausência de uma definição clara para esse conceito gera lacunas interpretativas, permitindo diferentes leituras acerca de seu alcance e de sua aplicabilidade

no contexto educacional.

Considerando tais questões, este texto apresenta um panorama do método “O Passo” no processo de ensino-aprendizagem, destacando sua potencial contribuição para a educação musical. Esse método utiliza a música como instrumento de aprendizagem a partir de práticas corporais, sensoriais e coletivas, favorecendo uma experiência formativa mais ampla e integrada. Ressaltamos, entretanto, que a proposta não pretende esgotar o tema, mas oferecer subsídios para reflexões e análises futuras.

O método “O Passo”

O método “O Passo” estimula a autonomia dos estudantes, promovendo o protagonismo no processo de construção do conhecimento musical. Favorece, ainda, o desenvolvimento da consciência corporal, ao integrar movimento e ritmo como elementos fundamentais da experiência musical. A escuta atenta também é trabalhada, sendo compreendida não apenas como uma habilidade auditiva, mas como uma prática de atenção, percepção e diálogo com o outro. A expressão criativa é incentivada por meio de atividades que estimulam a improvisação e a criação coletiva, enquanto o trabalho colaborativo se concretiza nas interações em grupo, fortalecendo o senso de cooperação e a vivência da musicalidade como experiência compartilhada.

O método parte da premissa de que o ritmo e a estrutura musical podem ser internalizados de forma mais eficaz por meio da coordenação entre o movimento corporal e a percepção auditiva, oferecendo, assim, um caminho didático-participativo, sensorial e inclusivo para o ensino da música (Ciavatta, 2005). Além disso, valoriza o corpo como elemento central na experiência musical, utilizando o movimento como instrumento para a compreensão de conceitos fundamentais, como pulso e compasso. Trata-se de uma abordagem que favorece uma aprendizagem musical concreta e contextualizada, que vai além da técnica e se enraíza na experiência corporal e coletiva (Ciavatta, 2009).

De acordo com Storoli (2011, p. 132), em diálogo com Ciavatta, ao destacar o protagonismo do corpo como recurso musical e pedagógico, afirma:

Longe de ser um instrumento a ser treinado para se obter certos resultados, o corpo pode ser considerado como o principal responsável pela realização musical. [...] A importância do corpo para a prática musical resulta também do fato de que a percepção e o conhecimento musical ocorrem através dele.

comprometida com a democratização do acesso à linguagem musical e com o fortalecimento do desenvolvimento independente dos aprendizes.

O primeiro princípio, a inclusão, refere-se à valorização da diversidade dos estudantes e à eliminação de barreiras ao aprendizado musical. O método foi concebido para ser acessível a pessoas de diferentes faixas etárias, níveis de conhecimento e condições físicas, assegurando a participação ativa de todos no processo educativo. Ao utilizar o corpo como instrumento primordial, “O Passo” proporciona uma experiência musical que transcende limitações tradicionais, favorecendo a integração de grupos heterogêneos em contextos formais e informais de ensino.

O segundo princípio, a autonomia, visa estimular o protagonismo do estudante na construção do próprio conhecimento musical. Por meio de práticas corporais progressivas e da internalização do tempo musical, o método incentiva o desenvolvimento da capacidade de reconhecer, organizar e expressar conceitos rítmicos de forma autônoma. Essa autonomia fortalece a autoconfiança do aprendiz, promovendo seu engajamento e a continuidade nos estudos musicais. Dessa forma, os princípios de inclusão e autonomia constituem a base ética e metodológica do método “O Passo”, o qual se destaca como uma proposta inovadora e humanista no campo da educação musical.

Com base nesses princípios, Ciavatta (2012) desenvolveu quatro pilares fundamentais que sustentam o método: corpo, imaginação, grupo e cultura. No referido método, o corpo não é concebido apenas como um instrumento que acompanha passivamente as funções mentais, mas sim como um agente autônomo que é essencial na construção do conhecimento. As percepções espaciais e temporais são formadas a partir da interação entre a experiência corporal e a imaginação, tornando-se indispensável a participação ativa do corpo nesse processo. A subutilização desse elemento compromete o desenvolvimento dessas noções, inviabilizando, inclusive, atividades tradicionalmente associadas à cognição, como a leitura e a escrita.

Quanto à imaginação, destaca-se que a formação de imagens mentais claras é indispensável para a execução adequada de ritmos e cantos, constituindo-se como base para o aprendizado musical. É por meio da imaginação — entendida como a capacidade de organizar percepções e construir conhecimento a partir de imagens — que o indivíduo estabelece referências para a prática musical. Essas imagens mentais podem originar-se tanto de elementos concretos, como partituras, instrumentos e orientações do professor, quanto de abstrações subjetivas, como sensações, cores e movimentos. O método propõe,

portanto, uma integração entre a notação gráfica, oral e corporal, buscando o equilíbrio entre essas formas de expressão para tornar o processo de leitura e escrita musicais mais significativos.

No que tange à dimensão do grupo, o método compreende a música como uma arte de socialização, configurando um espaço de trocas e negociações entre os participantes. O equilíbrio entre o individual e o coletivo é considerado essencial, uma vez que o fortalecimento do grupo ocorre por meio da contribuição de cada integrante, enquanto o desenvolvimento pessoal se dá por meio da participação ativa no conjunto. O trabalho em grupo, nesse contexto, revela-se indispensável para o crescimento musical e humano, sendo a experiência compartilhada a principal fonte para o desenvolvimento das habilidades necessárias.

A cultura, por sua vez, assume papel central na compreensão e execução musical. Para dominar um ritmo ou uma canção, torna-se fundamental imergir no contexto cultural em que foram originados, compreendendo suas histórias, tradições e manifestações sociais. A vivência dessa dimensão permite que a cultura transcenda o conceito abstrato, convertendo-se em uma experiência concreta que promove maior compreensão, valorização e respeito pelo conteúdo musical.

Tradicionalmente, o som é definido por quatro parâmetros básicos: altura, intensidade, timbre e duração. No entanto, esses elementos, oriundos da acústica, não são suficientes para distinguir aspectos cruciais da prática musical, como a diferença entre executar no tempo certo e no contratempo. Reconhecendo essa limitação, o método introduz um quinto parâmetro: a “posição”. A distinção entre tempo e contratempo é percebida e executada corporalmente, sendo que, em diversas culturas musicais, o corpo marca o tempo como recurso facilitador da execução rítmica. Esse movimento corporal constitui uma forma de notação física, capaz de organizar e representar o espaço musical. Assim, o conceito de posição permite o mapeamento desse espaço imaginado, conferindo-lhe estrutura e significado.

O método também se destaca como uma proposta pedagógica inclusiva, característica evidenciada em diversos aspectos de sua estrutura metodológica. Em primeiro lugar, valoriza o corpo como elemento fundamental no processo de construção do conhecimento musical, favorecendo indivíduos com diferentes estilos de aprendizagem — especialmente aqueles que se beneficiam da prática e da vivência corporal. O aprendizado pelo método “O Passo” é eminentemente prático desde o início, apresentando abertura a qualquer pessoa que deseje se aproximar da música, sem que a ausência de habilidades técnicas prévias funcione como

fator de exclusão. Como afirma Ciavatta (2009, p. 17):

A ideia do famoso 'dom', de que se nasceu ou não para música, é perigosíssima e tem realmente servido apenas como desculpa tanto para aqueles alunos que não têm força para entrar ou permanecer num processo de ensino-aprendizagem musical quanto para aqueles que não sabem como conduzir este processo.

Nesse sentido, o método incorpora diferentes formas de representação — gráfica, oral e corporal — o que possibilita que indivíduos que não dominam a leitura de partituras também possam se expressar musicalmente e compreender conceitos complexos. Tal característica contribui para a ampliação do acesso à educação musical, tornando-a mais democrática e acessível a estudantes com perfis diversos.

Além disso, ao se caracterizar como uma proposta inclusiva, o método reconhece a importância de integrar, no processo educativo-musical, as expressões culturais e musicais dos povos originários, das populações negras e de outros grupos historicamente marginalizados. Aborda, ainda, temáticas relacionadas a preconceitos e discriminações étnico-raciais, de identidade de gênero e demais formas de exclusão social. Ao acolher essas questões, o método busca combater processos de subalternização e violência que, frequentemente, contribuem para a evasão escolar e para a negação de direitos fundamentais, como o acesso à educação e à dignidade.

Outro ponto central do método é a ênfase na escuta, na percepção e na imaginação, valorizando a construção de imagens mentais como base para o aprendizado musical. Essa abordagem reduz a dependência exclusiva de habilidades técnicas ou da leitura convencional de partituras, o que favorece, por exemplo, a inclusão de estudantes com deficiência visual, bem como daqueles que apresentam diferentes estilos cognitivos.

A proposta também valoriza o trabalho coletivo, conduzido com atenção ao ritmo individual de cada estudante. A dinâmica colaborativa instaurada pelo método favorece o desenvolvimento integral dos participantes, respeitando suas singularidades e potencialidades — aspecto essencial em contextos educacionais marcados pela diversidade.

Nesse sentido, é possível estabelecer um paralelo entre os fundamentos pedagógicos do método e as competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. A BNCC preconiza uma educação integral, voltada ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e culturais. Como exemplo de atividade prática, ainda que hipotética, que articula uma característica do método a uma habilidade musical prevista na

BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018), podemos citar o ensino de ritmo. Por meio do método “O Passo”, esse elemento constitutivo da música é abordado tendo como fundamento o próprio corpo, com a utilização da marcação do passo e da voz. Esses elementos práticos, aplicados em uma atividade, conduzem o estudante à aprendizagem e à compreensão da pulsação e da organização rítmica, tendo sempre como referência o corpo, por meio da marcação do passo.

A metodologia apresentada neste trabalho contribui para essa formação ao promover práticas musicais corporais e coletivas, nas quais os estudantes podem desenvolver a autonomia, a consciência corporal, a escuta sensível e o trabalho em grupo.

Esses elementos dialogam diretamente com competências como a cooperação, a responsabilidade, a empatia, a experimentação e a valorização da diversidade cultural.

Por fim, ao reconhecer e integrar os contextos culturais e sociais dos alunos, o método “O Passo” adquire maior relevância e legitimidade no ambiente escolar. Essa perspectiva torna-se particularmente significativa para estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados, que, ao se verem representados nas práticas pedagógicas, passam a se reconhecer como sujeitos ativos no processo de aprendizagem musical, com suas identidades valorizadas e respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente discussão destaca a relevância do método “O Passo” como uma proposta pedagógica que, a partir de seus pressupostos metodológicos, busca promover a promoção de uma educação musical integral, inclusiva e cultural. Fundamentado em pilares como o corpo, a imaginação, o trabalho coletivo e a valorização da cultura, o método revela-se uma proposta com grande potencial para fomentar práticas musicais acessíveis, criativas e comprometidas com questões sociais.

Ao integrar corpo e movimento ao processo de aprendizagem musical, o método favorece o desenvolvimento de competências perceptivas, socioemocionais e culturais. Sua abordagem inclusiva — que prescinde do uso exclusivo de instrumentos musicais ou de infraestrutura especializada — amplia sua aplicabilidade a diferentes contextos escolares, inclusive àqueles marcados por restrições materiais. Além disso, ao valorizar as vivências culturais dos estudantes, o método fortalece o sentimento de identidade e pertencimento, promovendo o acesso à educação musical tanto como direito quanto como forma legítima de

expressão artística.

O estímulo à criatividade, à escuta crítica e à improvisação — elementos presentes na proposta — contribui para uma formação estética sensível e plural, em consonância com uma concepção de educação que valoriza a diversidade e promove o protagonismo dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os fundamentos do método “O Passo” evidenciam a relevância da adoção de metodologias inovadoras e inclusivas, orientadas para a construção de uma educação musical mais democrática e transformadora. Tal perspectiva convida a uma reflexão crítica acerca da concepção de educação musical apresentada pela BNCC, que a aborda de forma ainda restrita, sobretudo no que concerne à criação artística e à valorização da cultura juvenil.

Ressaltamos, contudo, que este texto não pretende apresentar o método “O Passo” como a única alternativa pedagógica viável ou como solução definitiva para o cumprimento das diretrizes da BNCC no Ensino Médio. A intenção, ao contrário, é destacar essa proposta como uma possibilidade concreta, ressaltando suas características e potencialidades para contribuir com práticas pedagógicas mais acessíveis, inclusivas e alinhadas às realidades escolares.

É importante enfatizar que esta discussão permanece em desenvolvimento. Considera-se que ela pode inaugurar um campo fecundo para futuras investigações sobre a aplicação do método em diferentes contextos educacionais, seus impactos na formação docente e sua eficácia no desenvolvimento das competências previstas pela BNCC. Pesquisas nessa direção poderão contribuir de forma significativa para o aprimoramento das práticas pedagógicas em música, fortalecendo uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e a emancipação dos sujeitos.

Por fim, destacamos o papel central dos docentes da área de educação musical como agentes transformadores na construção de práticas pedagógicas sensíveis às realidades de seus alunos. A pesquisa sobre metodologias de ensino de música deve ser continuamente incentivada, considerando as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada comunidade escolar. Somente por meio desse compromisso será possível consolidar um ambiente de ensino-aprendizagem no qual os estudantes possam desenvolver-se plenamente por meio da música.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



REFERÊNCIAS

ABRAHMS, Frank. Multisensory musical learning: An overview. New York: **Journal of Music Pedagogy**, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 jun.2025

CIAVATTA, Lucas. **O Passo**: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2003.

CIAVATTA, Lucas et al. **O Passo**: corpo, imaginação, grupo e cultura no ensino de música. Rio de Janeiro: O Passo Produções, 2016.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo e a educação musical**: inclusão, autonomia e rigor no ensino da música. Rio de Janeiro: O Passo Produções, 2009.

PAZ, Viviane. Educação musical sem instrumentos: o método O Passo como alternativa didática. **Revista Brasileira de Educação Musical**, São Paulo, n. 17, p. 55-62, 2013.

SANTOS, Micael Carvalho Dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019. Acesso: 04 jun. 2025.

STOROLLI, Wânia. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da Abem**, v.19, n.25, p. 131-140. Londrina: jan.jun 2011. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/196>. Acesso: 04 jun. 2025.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Entre vozes e corpos que mudam: presenças em devir na educação musical

Modalidade: Comunicação Oral

Eduardo Moraes Serra

Universidade Federal do Rio de Janeiro

wakai_br@hotmail.com

Glauber Resende Domingues

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Glauber.rd@gmail.com

RESUMO

Este artigo ensaia uma discussão sobre a docência em música como prática performática, observando como ela se configura e se transforma entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Compreendendo o ensinar como um ato de presença, escuta e criação, investiga-se como o professor performa sua prática docente nas aulas de música diante das mudanças geracionais e afetivas entre infância e adolescência. A performance é aqui entendida como ação situada, instável e relacional - sempre em devir - que exige do docente uma escuta sensível às subjetividades que atravessam o cotidiano escolar. Dialogando com os estudos da performance (Schechner (2013); Zumthor (2007)) e sua relação com a educação (Pereira (2012); Icle (2013)), a pesquisa propõe um olhar sobre as continuidades e rupturas que marcam a prática docente em contextos de diversidade. Ao refletir sobre os modos com

o a docência se reinventa e se contamina entre diferentes ciclos de ensino, buscamos tensionar modelos fixos e abrir espaço para uma educação musical mais inclusiva, afetiva e democrática, onde a performance não é apenas um recurso técnico, mas o próprio modo de habitar a docência em liberdade.

Palavras-chave: educação musical; performance; prática docente; educação básica.

RESUMEN

Este artículo ensaya una reflexión sobre la enseñanza de la música como una práctica performativa, observando cómo se configura y se transforma entre los primeros y últimos años de la educación primaria. Partiendo de la comprensión de que enseñar es un acto de



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



presencia, escucha y creación, se investiga cómo el docente performa su práctica pedagógica en las clases de música ante los cambios generacionales y afectivos que marcan el paso de la infancia a la adolescencia. Aquí, la performance se entiende como una acción situada, inestable y relacional - siempre en devenir - que exige del profesor una escucha sensible a las subjetividades que atraviesan el cotidiano escolar. Dialogando con los estudios de la performance (Schechner (2013); Zumthor (2007)) y su relación con la educación (Pereira (2012); Icle (2013)), la investigación propone una mirada sobre las continuidades y rupturas que marcan la práctica docente en contextos de diversidad. Al reflexionar sobre los modos en que la docencia se reinventa y se contamina entre distintos ciclos educativos, se busca tensionar modelos fijos y abrir espacio a una educación musical más inclusiva, afectiva y democrática, donde la performance no es solo un recurso técnico, sino una forma de habitar la docencia en libertad.

Palabras clave: educación musical. performance. práctica docente. educación básica.

ABSTRACT

This article explores music teaching as a performative practice, observing how it takes shape and transforms between the early and final years of elementary education. Understanding teaching as an act of presence, listening, and creation, the study investigates how teachers perform their pedagogical practice in music classes in response to generational and affective shifts between childhood and adolescence. Performance is understood here as a situated, unstable, and relational action - always in becoming - which demands from the teacher a sensitive listening to the subjectivities that permeate school life. Drawing on performance studies (Schechner (2013); Zumthor (2007)) and their intersections with education (Pereira (2012); Icle (2013)), the research offers a perspective on the continuities and ruptures that shape teaching practice in diverse contexts. By reflecting on how teaching is reinvented and reshaped across different educational cycles, this study seeks to challenge fixed models and open space for a more inclusive, affective, and democratic music education - where performance is not merely a technical tool, but a way of inhabiting teaching in freedom.

Keywords: music education. performance teaching practice basic education.

INTRODUÇÃO

Ensinar música na escola é um ato vivo, sensível e relacional. Ainda nos dias de hoje, a docência em música na Educação Básica é associada à transmissão de conteúdos



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



técnicos e à reprodução de modelos já estabelecidos do Norte global²². Contudo, o ato de ensinar pode — e talvez deva — ser (re)repensado como um espaço de libertação, criação de presença e de relação. Este trabalho ensaia uma discussão sobre a docência em música como prática performática, observando as formas como ela se constitui e se transforma entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. O estudo parte do pressuposto de que ensinar é um ato de presença, escuta, gesto e invenção cotidiana, atravessado por subjetividades, relações de poder e afetos. Nesse sentido, propõe-se compreender como a performance docente se configura em diferentes ciclos escolares, especialmente diante da transição geracional entre a infância e a adolescência, e como essas performances se contaminam, se rompem e se recriam.

A investigação se ancora em referenciais dos estudos da performance (Schechner (2013); Zumthor (2007)) e de sua interseção com a educação (Pereira (2012); Icle (2013)), buscando um olhar sensível, crítico e inclusivo para a ensino de música na escola. Em vez de considerar a performance como um recurso adicional ou estético, parte-se da compreensão de que ela é a própria condição do ensinar - um acontecimento situado, instável e relacional, no qual o professor atua, é afetado e faz atuar. Para Schechner, a performance se constitui através de ações repetidas que são sempre recriadas nas condições do presente. Isso nos permite pensar o ensino como um campo de atuação, no qual o professor mobiliza saberes, gestos, escuta e presença a cada aula, a cada novo contexto. Paul Zumthor, por sua vez, contribui com a noção de performance como um acontecimento poético e sensível em que a voz, o corpo e o ritmo se tornam centrais. Em sala de aula, isso se traduz na criação de um espaço compartilhado, no qual o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos e na interação das subjetividades e não na base da transmissão de conteúdo.

Atravessando essas ideias, está a compreensão de que a docência em música é também uma prática de presença, escuta e afeto. Mais do que ensinar teorias musicais, o professor de música performa estados de disponibilidade, de flexibilidade, de escuta ampliada e de convocação ao sensível. Isso ganha contornos mais específicos na transição

²² No contexto da obra “Epistemologias do Sul”, o conceito de “Norte global” é compreendido como uma metáfora que representa o lado imperial, colonial e neocolonial do pensamento moderno. Ele é associado ao monopólio do conhecimento científico, à dominação política, econômica e cultural, e à imposição de uma visão etnocêntrica e universalizante do mundo. O “Norte global” é descrito como o lado de cá da linha do pensamento abissal, que define o que é verdadeiro, legal e legítimo, enquanto desconsidera a realidade e a humanidade do “Sul global”. (Santos; Meneses, 2009)



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

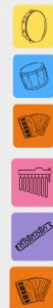


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Com crianças pequenas, a escuta é mais lúdica, o corpo mais espontâneo e acessível, e o jogo é mais facilmente incorporado à prática. Com adolescentes, surgem novas barreiras, silêncios, resistências e confrontos. O mesmo gesto que antes era recebido com entusiasmo e aceitação, passa a ser recusado e questionado. Nos anos iniciais, a música é muitas vezes vivida em um ambiente mais integrado com o brincar, com o corpo, com a fantasia. A criança responde com o corpo inteiro, canta, dança e experimenta sem medo de se expor. Nos anos finais, os estudantes começam a se perceber socialmente de outra forma. A vergonha aparece, os códigos sociais se tornam mais rígidos e o corpo passa a ser controlado e visibilizado. A performance do professor precisa “dançar conforme a música”, mesmo que por novos caminhos harmônicos, sem abandonar o sensível e buscar novas formas de presença e vínculo.

Torna-se evidente que o professor é constantemente desafiado a reorganizar sua presença na cena da sala de aula. Por vezes, essa mudança se dá de modo abrupto e precipitado, quando no mesmo turno ou em aulas seguidas em que há uma quebra no ciclo geracional dos alunos, sendo necessário recorrer à mudança de linguagem, tom de voz, postura corporal, repertório, tipos de gestos etc. Esse trânsito revela as fissuras e os limites de uma atuação que não é estável, mas que precisa se recriar continuamente. Não se trata apenas de adaptar estratégias, mas de lidar com diferentes formas de escuta, diferentes disposições corporais, diferentes regimes afetivos, diferentes concepções de mundo.

As transformações geracionais impactam profundamente a forma como o professor de música se coloca em sala e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. É como se cada ciclo pedisse uma nova forma de estar. No entanto, a docência não é uma sequência de personagens estanques, mas uma continuidade em trânsito, em contaminação. O que se aprende com os pequenos molda o que se constrói com os maiores, e vice-versa. As experiências se entrelaçam e, muitas vezes, o que foi aprendido em uma turma reinventa a forma de estar em outra.

Essa fluidez exige escuta profunda. Uma escuta não apenas musical, mas pedagógica, corporal, afetiva e reflexiva. Uma escuta que permita ao professor perceber os tons sutis das mudanças que atravessam seus estudantes e suas práticas. É nessa escuta que a performance se transforma em impulso de liberdade, permitindo a docência escapar das repetições mecânicas e adentrar no campo da criação. Ao deslocar o olhar da técnica para a presença, da estrutura para a relação, o professor de música ganha a possibilidade de experimentar novos modos de ensinar mais abertos, mais atentos à diversidade e ao

tempo de cada turma. A performance não é um adereço, mas o próprio coração que pulsa à docência.

Encerrar esta reflexão é, talvez, aceitar que a docência em música nunca se conclui - se escapa, resiste, ressoa. Entre vozes e corpos que mudam, o professor de música se move como quem improvisa uma melodia em tempo real, atento às nuances, aos gestos que não se ensinam, mas se revelam no encontro. Sua performance não é espetáculo, mas presença que vibra entre o saber e o sentir. É nesse espaço vivo, entre o corpo que ensina e o corpo que aprende, que a Educação Musical se afirma como arte de escutar mundos em formação. Reconhecer a sala de aula como um território de criação, onde o professor não apenas ensina, mas arrisca, escuta, se afeta, transforma e faz atuar. Ensinar música é também cantar com o silêncio, dançar com a dúvida e compor uma educação dia após dia, gesto após gesto, voz após voz.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao propor uma aproximação entre performance e docência em música na Educação Básica, buscamos refletir sobre o ensino não como transmissão de conteúdos, mas como acontecimento a partir de características que adaptem variadas formas de comportamentos em sala de aula. Um modo de ser que não se limita a uma técnica ou forma previamente determinada, mas que se revela na relação entre corpos, tempos e espaços. Pensar a performance como acontecimento é compreender que ela emerge entre os gestos planejados e os imprevistos, entre o que o professor ensaia e o que se reinventa na escuta do outro. Esse deslocamento conceitual exige compreensões ampliadas tanto do que entendemos por performance quanto do que constitui a prática educativa.

Essa seção visa alargar o campo de compreensão que permita pensar a docência como prática performativa e a sala de aula como um espaço estético, político e sensível.

A performance como acontecimento

Richard Schechner compreende a performance através do processo de "comportamento restaurado", ou seja, a encenação de uma ação que já foi realizada antes, mas que, ao ser repetida, é atualizada pelas circunstâncias presentes e pelas relações entre

os envolvidos. Para o autor, a performance não se restringe ao teatro ou à arte, mas abrange rituais sociais, práticas religiosas, eventos pedagógicos, entre outros. Pensar a docência como performance, nesse sentido, nos permite compreender que ensinar é sempre uma ação situada, relacional e carregada de sentidos. É um fazer que se repete, mas nunca do mesmo modo, pois está atravessado pelo contexto, pelas presenças e pelos afetos. Afinal, “não há diferença discernível entre o ser e o agir” (Schechner, 2010, p. 27).

De uma outra forma, Paul Zumthor comenta a ideia de performance como evento de presença. Para ele, a performance é a atualização do poético no corpo, um ato que envolve voz, gesto, ritmo e escuta, criando uma presença sensível e partilhada. Quando aplicada ao contexto pedagógico, principalmente para educação musical, essa compreensão desloca o foco do conteúdo para a relação - a aula como acontecimento vivo, onde o conhecimento se constrói na presença e na interação. Para o autor, “a performance é o ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente” (Zumthor, 2007, p. 67).

Na esteira desse pensamento, o professor pode ser visto como performer, não no sentido de atuar cenicamente, mas de estar presente de forma sensível, atenta e responsiva. O corpo do professor, sua voz, seus gestos, o modo como se movimenta na sala, como escuta e como silencia, tudo isso compõe o cenário performático da aula. A performance, portanto, não é algo que se soma à docência, mas algo que a constitui em sua essência. Talvez ensinar seja menos sobre transmitir saberes e mais sobre encenar encontros capazes de transformar quem ensina e quem aprende.

Assim, a noção de comportamento restaurado nos leva a entender a prática docente como uma constante recriação de ações que, embora possam parecer repetidas, são ressignificadas a cada novo encontro. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa performance restaurada se ancora na ludicidade, no afeto imediato, na corporalidade espontânea das crianças. O professor de música, nesse contexto, precisa mobilizar repertórios de presença sensível, construindo cenas que convoquem o brincar, o encantamento e a escuta aberta. A aula se torna quase um ritual de invenção cotidiana, onde o gesto do professor ganha contorno performático por meio da repetição afetiva e da atenção às pequenas singularidades que emergem. Cada canção cantada, cada som explorado com as mãos e com o corpo, ainda que já ensaiado, é revivido com nova potência, porque os corpos presentes são outros e o instante exige outra escuta.

Conforme os estudantes avançam para os Anos Finais, a performance docente exige reinvenção. A presença não pode mais ser sustentada apenas pelo encantamento lúdico,

mas precisa dialogar com a inquietação, com o desejo de autonomia e com os conflitos próprios da adolescência. A ideia de performance como evento de presença nos ajuda a compreender que o professor não está apenas diante de um grupo, mas com ele, em um mesmo campo de afetos e tensões. Estar presente, aqui, é também escutar o não-dito, ler os silêncios e negociar sentidos. O corpo do professor precisa se tornar mais flexível às ausências momentâneas dos alunos, às recusas e aos ruídos. A performance, então, adquire um ritmo mais atento às pausas, mais afinado com os afetos dispersos, mais comprometido com a criação de vínculos que respeitam a transformação dos sujeitos em processo.

Entre os ciclos escolares, o que se desenha é uma performance docente que dança entre a repetição e o improviso. O comportamento restaurado do professor ganha novas camadas de sentido quando atravessado pela escuta ativa e pela presença relacional. Nos anos iniciais, a performance é corpo que brinca; nos anos finais, é corpo que escuta o abismo e propõe travessias. Em ambos os casos, o professor precisa investir na experiência não como técnica pronta, mas como abertura ao encontro. Assim, a docência em música se configura como prática viva, que pulsa com os tempos dos alunos, que se adapta sem perder o sentido, que se transforma sem perder o vínculo. Ensinar, nesse contexto, é performar com e para o outro, fazendo da sala de aula um espaço de partilha, invenção e presença verdadeira.

Performance e educação: uma relação em construção

Marcelo de Andrade Pereira (2012) propõe uma articulação entre performance e educação a partir da ideia de uma compreensão de estética da existência. Para o autor, educar é criar condições para que os sujeitos se tornem outros, para que experimentem modos diversos de ser e estar no mundo. A performance, nesse sentido, não transmite saberes, mas produz presença e provoca transformações. Ela rompe com a lógica da educação por transmissão e propõe uma relação mais horizontal, dialógica e afetiva entre professor e aluno.

Gilberto Icle (2013) também investiga as interfaces entre performance e educação, defendendo a ideia de que a sala de aula é um espaço de encenação. Para o autor, a docência é uma prática performativa que envolve corpo, tempo, espaço e relações. Ele



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



propõe que o professor se perceba como um performer pedagógico, capaz de criar cenas de aprendizagem que envolvam os estudantes de forma criativa e significativa. Ao invés de repetir conteúdos, o professor encena mundos, cria atmosferas, mobiliza afetos e convoca os alunos a participarem da construção do conhecimento. O professor convoca o aluno a habitar a incerteza, o improviso, o risco e a escuta como elementos fundamentais da prática educativa. Assim, o conhecimento deixa de ser algo que se deposita e passa a ser algo que se experiencia.

Na Educação Musical, a ideia de performance como estética da existência nos convida a pensar o ensino não apenas como um repasse de técnicas e conteúdos musicais, mas como a criação de espaços onde os sujeitos podem experimentar diferentes formas de estar no mundo por meio da música. Ensinar música, nesse sentido, não é formar músicos tecnicamente hábeis apenas, mas possibilitar experiências estéticas que toquem a vida dos alunos, que os façam sentir, escutar, criar e se expressar. A musicalidade torna-se um meio de transformação, de afetação mútua e de construção de presença.

A música, por sua natureza, envolve elementos como corpo, tempo, ritmo, escuta e relação. O professor de música, ao se perceber como um performer pedagógico, cria ambientes sensíveis e criativos onde o improviso, o erro, o silêncio e o som se constituem como partes do processo. Nesse sentido, em vez de aplicar fórmulas fixas, o professor compõe a aula como uma peça musical - aberto à escuta, ao inesperado e ao gesto do outro. Essa abordagem desafia as estruturas tradicionais da Educação Musical que ainda priorizam a repetição e a padronização, aproximando-se de uma pedagogia mais humanizada, inclusiva e democrática, aberta, onde cada aluno pode encontrar sua voz, seu ritmo e sua forma de expressão. A performance, nesse contexto, transforma a aula de música em um ato estético e político, onde o conhecimento musical é vivido, não apenas aprendido.

Tal compreensão encontra ressonância no pensamento de Domingues (2021), quando ressalta a necessidade de uma prática musical criativa que explore novas formas de expressão, regras e modos de pensar dos estudantes. Esse movimento requer um esforço de dimensão filosófica sobre o que é ensinar música e uma mudança prática que integre outros saberes, outras músicas e, principalmente, o protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, a atuação de um professor deixa de ser apenas a de quem conduz e passa a ser a de quem (co)cria com os estudantes. A improvisação, o silêncio, o erro, a escuta deixam de ser incidentes marginais e se potencializam em parte constitutiva do aprendizado,

na medida em que se revelam na imprevisibilidade do encontro. A sala de aula se transforma em espaço de invenção e presença, onde ensinar e aprender deixam de ser atos separados para se tornarem experiências de coautoria.

Dessa costura, emergem elementos que tensionam e expandem a compreensão da docência como prática performática - presença, escuta, corpo, tempo, relação e invenção. Essa discussão nos ajuda a perceber que a atuação docente não se sustenta em uma técnica fixa, mas se configura como um fazer que exige atenção constante às singularidades de cada segmento no Ensino Fundamental, de cada etapa. Investir na experiência, nesse sentido, é aceitar que a performance precisa mudar de tom, ritmo e gesto conforme as infâncias amadurecem em adolescências. A escuta que antes era brincante agora é crítica; o corpo que antes pulava agora se fecha ou questiona. Uma educação musical performática se realiza justamente nessa sensibilidade, na capacidade de transitar entre mundos, de habitar transições e de sustentar vínculos mesmo quando os modos de estar mudam. Assim, a performance se torna caminho e linguagem para uma docência que não apenas ensina, mas acompanha e afeta abrindo possibilidades para que cada geração encontre, na sala de aula, uma experiência que faça sentido no seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo apontam para a potência de se pensar a docência em música como um ato performático, que ultrapassa a lógica da transmissão de conteúdos e se aproxima de experiências vivas, sensíveis e transformadoras. Entender a performance como constitutiva do fazer docente permite ressignificar o cotidiano escolar, valorizando o corpo, a presença, a escuta e a afetividade como elementos centrais na construção do conhecimento musical.

Assim, percorremos aqui discussões com caminhos sinuosos da docência em música como prática performática, atentos às mudanças que atravessam os ciclos do ensino fundamental. Ao compreender o professor como performer, reconhecemos que ensinar é um gesto que se reinventa a cada encontro, um acontecimento que se inscreve no corpo, na escuta e na presença. Observamos que a performance não caracteriza um adorno da prática educativa, mas sua própria pulsação vital - uma ação situada, sensível e em constante transformação.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Essa contribuição nos permite ampliar a visão docente do professor de música, revelando a sala de aula como um espaço de encenação, invenção e estética da existência. A performance docente, nesse sentido, não se limita à aplicação de métodos, mas se manifesta na capacidade de criar experiências que dialoguem com os afetos, as inquietações e os desejos de sujeitos em formação. Ao acompanhar as diferenças entre as performances de estudantes e docentes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, ficou evidente que a escuta, o corpo e a criação precisam se adaptar às transições de segmento, compreendendo a leveza brincante da infância à densidade questionadora da adolescência.

Esse olhar performático sobre a Educação Musical nos convida a pensar o ensino não como uma trilha linear, mas como uma travessia em constante reinvenção. O professor que habita essa travessia precisa estar aberto ao risco, ao improviso e à escuta do que ainda não foi dito. Nesse espaço entre vozes e corpos que mudam, o ensino de música se mostra como uma prática profundamente humana, onde ensinar e aprender tornam-se experiências compartilhadas de presença e descoberta.

Como desdobramento, propõe-se ampliar o olhar para outras fases da escolarização, explorando como a performance docente se transforma também no ensino médio e na educação de jovens e adultos. Além disso, investigar os atravessamentos de gênero, raça e classe nas performances docentes pode revelar camadas ainda mais profundas dessa prática viva e relacional. Por fim, é urgente escutar os próprios estudantes - suas vozes, seus silêncios e seus modos de performar a aprendizagem - para que possamos compor outras cenas possíveis de ensino e liberdade.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Glauber Resende. A Criação Musical na Perspectiva das Pedagogias Musicais Abertas. **Orfeu**, v. 6, n. 2, p. 48 - 77, 2021.

ICLE, Gilberto. **Da Performance na Educação: Perspectivas para a Pesquisa e a Prática**.

PEREIRA, Marcelo de A. Performance e Educação: (des)territorialização pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcelo de A. Performance e Educação: relações, significados e contextos de investigação. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 28, n. 01, p. 289 - 312, mar. 2012.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto
artes

unesp

REALIZAÇÃO



SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SCHECHNER, Richard.; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de A. **O que pode a performance na educação?** Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 35, p. 23-35, mai/ago, 2010.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies** – An introduction. Third Edition. 2013.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Educ, 2007.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Estratégias para Prática em Conjunto com instrumentos diversos: um relato de experiência

Marcelo de Souza Saboya Barros
PROEMUS / UNIRIO
msaboya@gmail.com

RESUMO

O presente artigo propõe-se a relatar uma experiência em aulas regulares de música ministradas para alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular no Rio de Janeiro, nas quais se utiliza o formato da prática de conjunto. Buscamos discutir como o aprendizado ocorre sob o prisma das relações que se estabelecem entre os participantes (tanto estudantes quanto docente), o ambiente preparado da sala de música e os materiais educativos especificamente produzidos para o aprendizado de uma música escolhida em conjunto com todos os participantes. No processo de planejamento e pesquisa, identificou-se uma lacuna de estudos específicos que foquem no ensino através da prática de conjunto com instrumentos heterogêneos.

Palavras-chave: prática de conjunto, aprendizagem informal, didática, autonomia

ABSTRACT

This article aims to report an experience in regular music classes taught to 11th-grade students at a private school in Rio de Janeiro, which is conducted using an ensemble practice format. We seek to discuss how learning takes place from the perspective of the relationships established among participants (both students and teacher), the prepared environment of the music classroom, and the educational materials specifically designed for learning a piece chosen collectively by all participants. During the planning and research process, a gap was identified in studies specifically focusing on teaching through ensemble practice with heterogeneous instruments.

Keywords: ensemble practice, informal learning, didactics, autonomy

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo relatar una experiencia en clases regulares de música impartidas a estudiantes de 2º año de la Educación Secundaria en una escuela privada de Río de Janeiro, en las cuales se utilizó el formato de práctica de conjunto. Buscamos discutir cómo ocurre el aprendizaje desde la perspectiva de las relaciones que se establecen entre los participantes (tanto estudiantes como docente), el ambiente



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



preparado del aula de música y los materiales educativos específicamente elaborados para el aprendizaje de una obra elegida colectivamente por todos los participantes. En el proceso de planificación e investigación, se identificó una carencia de estudios específicos que se centren en la enseñanza a través de la práctica de conjunto con instrumentos heterogéneos.

Palabras clave: prática de conjunto, aprendizagem informal, didática, autonomia

INTRODUÇÃO

A prática de conjunto é um formato que tem sido utilizado amplamente em aulas de música na educação básica. Para além de formações tradicionais já reconhecidas, como orquestras, big bands, corais, bandas de sopro, entre outras, a prática musical em grupo com instrumentos variados ou mesmo sem instrumentos tem sido observada com frequência dentro das escolas.²³

Considerando esse contexto, é importante notar que os trabalhos acadêmicos e livros sobre esse assunto são escassos e, quando existentes, geralmente se referem aos formatos e formações específicas mencionadas anteriormente, não para uma formação heterogênea, como é a realidade de várias escolas. Na revisão bibliográfica de minha pesquisa de mestrado em andamento, realizei uma busca utilizando palavras-chave relacionadas à prática de conjunto em diversas bases (especificamente BDTD²⁴, SciELO Brasil, ABEM e ANPPOM incluindo suas revistas e anais de congressos nacionais, além de todas as revistas de Programas de Pós-Graduação em Música do Brasil). Considerando mais de 30 anos de pesquisa em música no Brasil, foi encontrado um número reduzido de trabalhos sobre a prática de conjunto com instrumentos heterogêneos, nenhum que propusesse uma definição específica para esse tipo de prática e poucos que tratavam sobre a metodologia e didática para o desenvolvimento da mesma.

Entendendo que, mesmo sem existir tantos artigos ou teses que abordam as especificidades deste tipo de prática, ela existe e tem sido uma opção escolhida por muitos educadores musicais, através deste trabalho busco compartilhar uma proposta de aula como um possível caminho para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem musical com

²³ No Rio de Janeiro, existe uma diversidade de escolas públicas e privadas que utilizam o formato da prática de conjunto de alguma forma em seus currículos. Alguns exemplos são: CAP/UERJ, CAP/UFRJ, Pedro II, Escola Municipal Maestro Pixinguinha, Colégio São Vicente de Paulo, Eden, Escola Eleva, Escola Americana do Rio de Janeiro, entre outras.

²⁴ Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

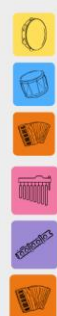


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



foco na prática em conjunto. Longe de propor uma “receita de bolo”, o objetivo principal é possibilitar diálogos e propor ideias, contribuindo com uma discussão ampla e a possível construção de um caminho metodológico no futuro.

REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO

O ponto de partida para o desenvolvimento desta prática docente veio de minha experiência empírica como professor e músico participante de diversos projetos coletivos relacionados ao fazer musical. Ao longo da minha formação inicial e continuada, a *práxis* da pedagogia da autonomia e o respeito aos educandos, conforme proposta por Paulo Freire (Freire, 2011), tem sido a minha base de planejamento e dos interesses de pesquisa, inclusive para estabelecer diálogos com referências da área de educação musical. A construção de autonomia proposta por Freire dialoga diretamente com a ideia de educação libertadora e inclusiva de bell hooks (2013), outra referência importante para a filosofia da educação, através da qual buscamos incluir os alunos como participantes ativos no processo de construção do conhecimento. Em consonância com o campo específico da educação musical considero, por exemplo, a perspectiva de Violeta de Gainza acerca da atividade musical como expressiva e projetiva, e a possibilidade de diagnosticar questões musicais e planejar propostas pedagógicas para auxiliar o estudante (Gainza, 1988, p. 43). Esse diálogo também me aproxima da discussão de Adriana Rodrigues Didier sobre expressão criativa e inclusão na atividade musical, independente do nível de proficiência técnica (Didier, 2020, p. 57). Quanto às questões mais específicas da prática de conjunto, dialogo também com Lucy Green, levando em consideração como os músicos populares aprendem (Green, 2002) e alguns dos princípios de aprendizagem informal aplicados à escola (Green, 2008). Ainda, completando o referencial básico desta proposta, tendo em vista o desenvolvimento dos estudantes e a avaliação do processo, utilizo a fundamentação do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente²⁵ de Vigotski (VIGOTSKI, 2007).

²⁵ Esta é uma nomenclatura diferente da citação. Escolhi substituir a palavra *proximal* por *iminente* com base em recente revisão da tradução do trabalho de Vigotski, tendo em vista a precisão maior do segundo termo referente ao aprendizado que está quase ocorrendo, ligando “o pensamento mais fortemente à categoria tempo.” (PRESTES, TUNES, 2022, p. 13)



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

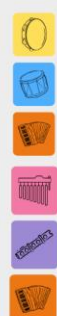


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



A proposta se desenvolveu com uma turma de 32 alunos, do segundo ano do Ensino Médio, em uma escola particular no Rio de Janeiro, com aulas de uma hora de duração, uma vez por semana, e ocorreu da seguinte forma: na primeira aula, os alunos experimentaram e escolheram seus instrumentos de forma livre, de acordo com a disponibilidade da sala de música da escola (bateria, percussão, teclado, baixo elétrico, guitarra, violão e ukulele) e também instrumentos que os alunos trouxeram de casa (flauta, violino e saxofone alto), além de produzirem uma lista de músicas que eles gostariam de aprender. Na segunda aula, após análise prévia de dificuldade das músicas sugeridas por eles, apresentei uma proposta de música de nível adequado para a turma em questão com material audiovisual produzido para utilização em aula, além de uma partitura de base simplificada para os alunos utilizarem de forma livre, individualmente ou em pequenos grupos. Na terceira aula, trabalhamos a maior parte do tempo em conjunto, analisando a forma da música e entendendo a função dos diferentes instrumentos, performando a música completa ao final do encontro.

Descrição da prática

A escola em que as aulas descritas a seguir ocorreram é uma escola particular no Rio de Janeiro, onde desde sua criação em 2017 se propõe a ter um currículo apoiado no conceito de pedagogia ativa, que possui “ênfase na aprendizagem ativa, na construção coletiva do conhecimento e na aplicação prática do aprendizado” (ARAÚJO, PURIFICAÇÃO, 2024, p. 3). Dentro deste contexto, os estudantes seriam responsáveis pela construção do conhecimento em sala de aula, guiados pelos educadores. Parte do desenvolvimento profissional oferecido pela escola ao longo dos anos (entre 2018 e 2022, principalmente) consistiu em discussões sobre metodologias ativas e de que forma podemos planejar nossas aulas de acordo com essa premissa.

O currículo desenvolvido para o Ensino Médio da escola atualmente se baseia na prática musical, com o formato principal de prática de conjunto para desenvolvimento de um repertório sobre o qual os alunos têm participação na escolha das músicas, e selecionam livremente um instrumento disponível na sala de música para desenvolver suas habilidades musicais e sociais que esse formato possibilita e impulsiona. Através de poucos momentos expositivos, os alunos se desenvolvem utilizando seus instrumentos em situações de estudo

em grupo, individual e pequenos grupos, considerando as interações que auxiliam no aprendizado (GREEN, 2008), conforme descrito a seguir.

Início do processo

As primeiras aulas representam um momento muito importante, que necessita de um planejamento cuidadoso e adaptável. É necessário realizar uma avaliação diagnóstica da turma, para entender suas potencialidades e pontos a desenvolver, para que o processo ocorra de uma forma fluida. Coloco a avaliação aqui como um momento formativo, de aprendizado, neste momento muito mais para o educador, com o objetivo de planejar melhor as aulas seguintes de acordo com as especificidades da turma e individualidades dos alunos.

Nesse sentido, a avaliação torna-se importante no momento da informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem - enquanto visa à recuperação e às dificuldades que devem ser vencidas por quem aprende - quanto às ações futuras de ensino, mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001, p. 74)

Para o início das atividades, proponho que os alunos experimentem os instrumentos disponíveis na sala de música, para poderem selecionar posteriormente qual sentiram mais afinidade ou tem mais vontade de aprender a tocar. É importante estar atento aos alunos que são mais tímidos, e sugerir opções para os que estão indecisos, além de buscar entender que alunos já têm uma familiaridade com os instrumentos selecionados e planejar as aulas de acordo com essas informações. Esse momento dura aproximadamente de 20 a 30 minutos, e logo após inicia-se uma discussão para definir um repertório base para posterior seleção de músicas que serão trabalhadas ao longo do ano e serão apresentadas no festival de artes da escola no mês de Outubro. Cada aluno geralmente sugere uma ou duas músicas e, ao longo da aula, criamos colaborativamente uma lista de músicas da qual eu selecionarei algumas para serem trabalhadas, considerando qual seria um caminho mais didático para o aprendizado. Caso haja tempo de aula restante, fazemos uma audição das músicas menos conhecidas da lista, e ao final da aula, temos nossa banda formada e um repertório para começar. É possível realizar, também, votações com os alunos, para decidir que músicas serão priorizadas de forma mais democrática.

Já na audição das músicas em sala, junto com a confecção do repertório inicial, procuro ouvir com atenção e já entender a tonalidade e dificuldade geral de cada uma, considerando se o tom geraria muitos acordes com pestana para os violões, muitos sustenidos/bemóis, estrutura simples ou complexa, sequência harmônica, melodia, instrumentação. Todas essas informações são muito importantes para a seleção das primeiras músicas e, junto com a avaliação diagnóstica da turma, vai ajudar no planejamento do ano.

Como preparação para a próxima aula, selecionei uma música de nível apropriado da lista que fizemos juntos, considerando: aspectos harmônicos, como nível de dificuldade das progressões, se os são acordes adaptáveis ao nível da turma; andamento, priorizando composições não tão rápidas, de 80 a 110 bpm e ritmo harmônico de no máximo 2 acordes por compasso; familiaridade da turma com a canção, para gerar engajamento e facilitar a memorização, tanto dos acordes quanto da forma, no início do processo. Realizo a produção de um material contendo: uma “parte de base” (Figura 1) para os instrumentos harmônicos e partes específicas para instrumentos para os quais seja interessante o trabalho da leitura tradicional, como instrumentos de sopro. A partitura, simplificada para leitura dos acordes, contém a forma da música escrita, além de uma convenção rítmica para ser executada, além dos diagramas dos acordes para instrumentos de corda. É interessante também, quando possível, a produção de um material audiovisual para consulta dos alunos, seja em casa ou mesmo na escola, através de computadores e aparelhos celulares. (Figura 2)

Figura 1: excerto da partitura de base

Harmonia

La Bella Luna

Arr. Marcelo Saboya Os Paralamas do Sucesso

♩ = 132

Intro 1 - Guitarra

Intro 2 - Melodia teclado

Intro 3 - Melodia Ukulele e Guitarra

Estrofe 1

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a tempo of 132 bpm. It shows a harmonic progression for the song 'La Bella Luna' by Os Paralamas do Sucesso, arranged by Marcelo Saboya. The score includes three introductory sections and the first verse. The chords used are D major and A major. The progression is as follows: Intro 1 (Guitarra) has a D chord. Intro 2 (Melodia teclado) has a D chord. Intro 3 (Melodia Ukulele e Guitarra) has a D chord. The first verse (Estrofe 1) starts with a D chord, followed by an A chord, then a D chord, and continues with a sequence of D and A chords.

Fonte: elaboração própria (2025)

Figura 2: exemplo de material audiovisual



Fonte: elaboração própria (2025)

Segundo encontro

Iniciamos o segundo encontro já com a formação de banda, conforme as escolhas realizadas na aula anterior. No caso de uma turma nova, da qual não temos informações sobre o nível de musicalização dos estudantes, é importante reservar o início da aula para a exposição de conceitos básicos, como identificar as notas musicais, leitura de partitura caso seja o foco ou necessidade, figuras rítmicas e outros elementos musicais que o educador considere importante para melhor condução e comunicação durante a aula. Caso existam informações sobre a turma, é possível iniciar a aula já com a exposição dos materiais desenvolvidos, e logo após reservar de 30 a 40 minutos de aula para que os alunos possam usar o material para aprender a tocar a música selecionada. Esta proposta está



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

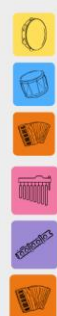


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



alinhada com o que Green chama de Estágio 2 (*Stage 2*), onde os alunos possuem um nível de autonomia com um educador responsável guiando a atividade (Green, 2008, p. 25). É importante estar atento aos alunos que podem não estar acostumados a esse tipo de dinâmica, que requer uma postura mais ativa dentro de sala de aula.

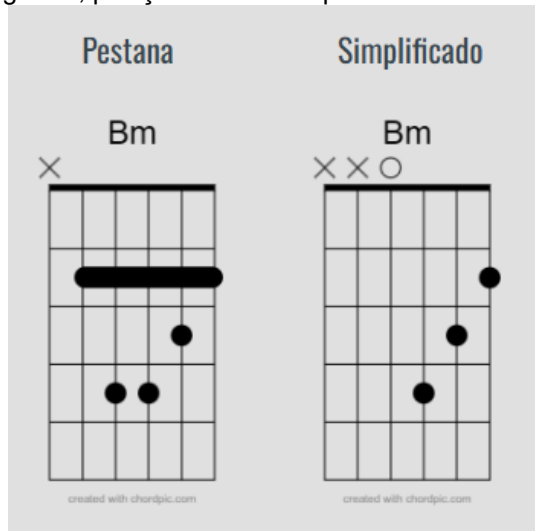
Após apresentar o material para os estudantes, cada um deles acessa, com um dispositivo que possuam (celular ou computador), por meio do ambiente virtual Google Sala de Aula, e iniciam o aprendizado da música, tentando transcrever a música de ouvido, lendo a partitura ou com o auxílio de um colega mais experiente. Esse processo se baseia nos princípios de educação informal de Lucy Green aplicados a realidade da escola (Green, 2008), além de tornar o aprendizado objeto de construção por parte dos alunos de forma ativa, dialogando também com a ideia de bell hooks sobre a sala de aula democrática, e que todos os alunos devem se sentir parte do processo (hooks, 2013). O objetivo como educador é deixar os alunos mais à vontade liderando o processo de forma geral, mas estar atento aos que necessitam de mais ajuda e ainda não desenvolveram um processo mais autônomo de aprendizado²⁶.

A troca e colaboração constante entre os estudantes pode ser vista pela ótica de Vigotski no que se refere ao desenvolvimento. Em uma sala de aula com estudantes de nível de musicalidade heterogêneo, os participantes colocam em prática situações muito ricas de aprendizagem, onde os que têm mais experiência acabam aprendendo ao ensinar para os mais iniciantes, enquanto que esse segundo grupo consegue executar algo que não conseguiria sozinho, gerando Zonas de Desenvolvimento Iminente.

Sobre os aspectos musicais e técnicos envolvidos, para os alunos com mais dificuldade, esperado principalmente em relação aos iniciantes no violão, podemos simplificar as posições de alguns acordes. Para o violão e a guitarra, por exemplo, é possível propor posições que utilizem somente as 3 primeiras cordas do instrumento, conforme exemplificado na Figura 3.

²⁶ Neste sentido, levando em consideração a pesquisa de Green sobre a utilização de práticas similares a essa, 9% de alunos que experimentaram o processo relataram que uma participação menos ativa do professor tornou o processo mais difícil, 6% indicaram que necessitavam de mais ajuda 1% relatou ter sido uma experiência esquisita (Green, 2008, p. 103).

Figura 3, posição alternativa para o acorde de Bm



Fonte: elaboração própria (2025)

Seguindo a mesma lógica de simplificação dos acordes para possibilitar que os alunos consigam acompanhar o grupo já tocando de forma mais efetiva, os alunos iniciantes de teclado poderão tocar somente algumas notas dos acordes ou até mesmo somente a nota fundamental dos mesmos, a fim de focar no ritmo e na sincronia com o grupo. Com o tempo, os alunos podem estudar e praticar tocar todas as notas dos acordes, mas possibilitar que os mesmos já consigam acompanhar o grupo, mesmo que de forma simplificada, é uma forma de inclusão de todos no processo.

Da mesma forma que podemos pensar em adaptações para incluir os iniciantes na prática, é importante pensarmos em desafios para os já mais desenvolvidos musicalmente, para mantê-los com interesse e também ter um aprendizado adequado e adaptado para seu nível. Propor que eles criem levadas que possam adicionar elementos interessantes ao arranjo, improvisação, outras formas e regiões para tocar os acordes e solos podem ser boas opções.

Nos minutos finais da aula, nos organizamos para executar o que foi aprendido em grupo. Após os estudantes se concentrarem para trabalhar com o grupo completo, iniciamos a prática tocando o que foi possível aprender no processo, buscando entender as mudanças dos acordes de acordo com o ritmo harmônico, se o andamento precisa ser reduzido para uma primeira execução, que ritmos os participantes estão utilizando para executar os acordes e uma avaliação geral da performance, buscando entender que estudantes necessitarão de mais auxílio nas próximas aulas. Uma orientação possível de ser dada aos



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



que tenham mais dificuldade em alternar entre os acordes de uma música específica é que, ao invés de tentar executar a sequência completa sempre, toquem pelo menos o primeiro acorde de cada compasso no tempo apropriado, mesmo que isso signifique não tocar algum outro acorde durante o compasso anterior, usando esse tempo para garantir que a posição esteja correta para o próximo acorde. Esta estratégia está priorizando o trabalho de ritmo e da forma da música, e com o tempo o aluno desenvolve-se tecnicamente e consegue, eventualmente, tocar todos os acordes da sequência.

Terceiro encontro

Após os dois primeiros encontros, focados em estruturar a turma no formato de banda e no aprendizado inicial cooperativo da música escolhida, a partir do momento em que a maioria do grupo esteja mais familiarizado com a música, é interessante realizar um trabalho mais focado na execução em grupo, priorizando aspectos rítmicos e relacionados ao fazer musical em conjunto. Conforme descrito anteriormente, situações em que talvez nem todos os alunos tenham aprendido todos os acordes e a forma da música podem ser contornadas para a inclusão dos mesmos na execução através de estratégias e exercícios mais voltados para a compreensão do ritmo harmônico e o entendimento do ritmo em si.

Além das já citadas anteriormente, algumas estratégias podem auxiliar neste momento: organizar os alunos em grupos de instrumentos, para que os mesmos consigam se ajudar; em situações em que o andamento esteja variando muito, os alunos podem se revezar na responsabilidade de marcar os tempos com palmas ao invés de tocar um instrumento, simulando a função de um metrônomo e observando as flutuações; execução somente de alguns alunos que tocam o mesmo instrumento, para entender como aquele grupo específico está tocando, levando em consideração que a prática musical é uma atividade complexa, sendo desafiador tocar um instrumento e prestar atenção no restante do grupo ao mesmo tempo. Ao reconhecer o que cada pessoa e grupo está tocando, os estudantes passam a ter mais consciência na hora do fazer musical, resultando em uma execução mais refinada.

Apesar do foco na execução em grupo, é interessante reservar alguns minutos iniciais da aula para os estudantes se recordarem do que foi trabalhado na última aula, e baseado na execução observada anteriormente, o educador pode direcionar algumas observações e sugestões para auxiliar o aprendizado. Além disso, durante todo o processo,



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



cabe ao educador direcionar perguntas ao grupo a fim de conscientizar os participantes dos aspectos musicais e questões que aparecem durante a prática. A partir de opiniões, observações e questões colocadas pelos estudantes, podemos propor diferentes exercícios e reflexões, construindo desta forma o aprendizado de forma colaborativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizando este processo como base de aprendizagem inicial, os alunos respondem muito bem às propostas apresentadas, provavelmente por conta do nível de escolha que tiveram tanto em relação à música trabalhada quanto aos instrumentos escolhidos (Green, 2008). O aprendizado ocorre de forma fluida, com os alunos trabalhando cooperativamente, auxiliando uns aos outros, e raramente recorrendo ao professor para sanar quaisquer dúvidas. Isso indica a presença de Zonas de Desenvolvimento Iminente (Vigotski, 2007), onde participantes mais experientes conseguem auxiliar os que ainda estão em desenvolvimento mais básico, e o respeito à autonomia dos estudantes os torna agentes do próprio aprendizado (FREIRE, 2011), possibilitando a construção do conhecimento de forma ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia da prática de conjunto é muitas vezes desafiadora e necessita de uma certa estrutura básica para ser possível. Nota-se que o engajamento dos estudantes é significativo, considerando as possibilidades de escolha que lhes são apresentadas em diversos âmbitos da aula. Reconhecendo a necessidade de mais políticas públicas que criem condições materiais para o uso deste formato na educação básica, este relato pode contribuir para o desenvolvimento futuro de novas produções didáticas e acadêmicas. Um desdobramento pretendido será uma proposição terminológica para este tipo de prática de conjunto com instrumentos diversos que foge aos formatos já consagrados, como orquestras, big bands ou corais.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto

unesp

REALIZAÇÃO



REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. J.M. Álvarez Méndez; trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ARAÚJO, R. T. PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. Pedagogias ativas: formação, mentoria e discussões. **Diálogos Plurais**, v. 5, n. 1, p. 1–17, 2024. Disponível em: <<http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/6691cf9da953951ae111e445/pdf/dialogosplurais-5-1-1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2025

DIDIER, Adriana Rodrigues. **Em busca da expressão criadora**: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2020.

GAINZA, Violeta H. de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn**: A Way Ahead for Music Education. London: Ashgate Press, 2002.

GREEN, Lucy. **Music, Informal Learning and the School**: A New Classroom Pedagogy. London: Ashgate Press, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Pontes ou Muralhas: Exame crítico de traduções de conceitos da teoria histórico-cultural. **Revista de Educação**: Goiânia, Brasil, v. 25, n. 1, p. 19 páginas, 2022. DOI: 10.18224/educ.v25i1.12439. Disponível em: <<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12439>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. organizadores Michael Cole... [et al]; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Formação docente em música e tecnologias digitais: o Song Maker como proposta inovadora de ensino musical

Modalidade: Comunicação Oral²⁷

João Francisco de Jesus Bruno IA-UNESP
j.bruno@unesp.br

Andréia Miranda de Moraes Nascimento
andreia.moraes@unesp.br

RESUMO

A crise de saúde pública causada pela COVID-19 evidenciou carências na formação de professores para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de música. Tais desafios fomentaram investigações acadêmicas que ressaltam potencialidades e limitações pedagógicas no uso das tecnologias digitais na educação musical. Assim, o presente artigo busca analisar o uso do Song Maker, ferramenta do *Chrome Music Lab*, como proposta pedagógica inovadora para o ensino musical nos anos iniciais da educação básica. A análise fundamenta-se em recorte de pesquisa de mestrado profissional em andamento, o qual busca desenvolver um programa de formação musical com e para o uso de tecnologias digitais, aos docentes da rede pública da cidade de Barueri/SP. A fundamentação teórica baseia-se no modelo TPACK ao propor uma base de saberes docentes necessários, articulada na intersecção de conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos. As experiências musicais mediadas pelas TDIC são organizadas a partir das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o foco no modelo C(L)A(S)P de Swanwick, ao enfatizar a composição, a escuta e a performance na centralidade do ensino musical. A utilização da ferramenta tecnológica, quando precedida de intencionalidade pedagógica, favorece práticas musicais criativas, inclusivas e críticas, assim contribuindo como um recurso promissor para a formação docente, a inovação curricular, bem como para democratizar o acesso à educação musical de qualidade.

Palavras-chave: Song Maker. TDIC. educação musical. formação docente. BNCC.

ABSTRACT

The COVID-19 public health crisis highlighted gaps in teacher training for using Digital Information and Communication Technologies (DICT) in music education. These challenges

²⁷ Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



have spurred academic research, emphasizing both the potential and pedagogical limitations of digital technologies in this field. This article, therefore, aims to analyze the Song Maker tool (from Chrome Music Lab) as an innovative pedagogical approach for teaching music in the early years of elementary education. The analysis is based on an ongoing professional master's research project, which seeks to develop a music training program integrating digital technologies for public school teachers in Barueri/SP, Brazil. The theoretical framework is grounded in the TPACK model, proposing essential teacher knowledge at the intersection of pedagogical, content, and technological understanding. Musical experiences mediated by DICT are organized according to the National Common Curricular Base (BNCC) competencies, focusing on Swanwick's C(L)A(S)P model, which positions composition, listening, and performance at the core of music education. When guided by pedagogical intent, using this technological tool fosters creative, inclusive, and critical musical practices, thereby serving as a promising resource for teacher training, curricular innovation, and democratizing access to quality music education.

Keywords: Song Maker. DICT. music education. teacher training. BNCC.

RESUMEN

La crisis de salud pública causada por la COVID-19 puso de manifiesto las carencias en la formación de docentes para el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC) en la enseñanza musical. Tales desafíos han impulsado investigaciones académicas que destacan el potencial y las limitaciones pedagógicas del uso de tecnologías digitales en la educación musical. En este sentido, el presente artículo busca analizar el uso de Song Maker, una herramienta de *Chrome Music Lab*, como propuesta pedagógica innovadora para la enseñanza musical en los primeros años de la educación básica. El análisis se basa en un recorte de investigación de una maestría profesional en curso, el cual tiene como objetivo desarrollar un programa de formación musical con y para el uso de tecnologías digitales, dirigido a docentes de la red pública de la ciudad de Barueri/SP (Brasil). El marco teórico se fundamenta en el modelo TPACK, proponiendo una base de saberes docentes necesarios articulados en la intersección de conocimientos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos. Las experiencias musicales mediadas por las TDIC se organizan a partir de las habilidades de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), con énfasis en el modelo C(L)A(S)P de Swanwick, que sitúa la composición, la escucha y la performance en el centro de la enseñanza musical. El uso de la herramienta tecnológica, cuando está precedido de intencionalidad pedagógica, favorece prácticas musicales creativas, inclusivas y críticas, contribuyendo así como un recurso prometedor para la formación docente, la innovación curricular y para democratizar el acceso a una educación musical de calidad.

Palavras chave: Song Maker; TDIC; educação musical; formação docente; BNCC.

INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de música tem sido amplamente abordado no meio acadêmico. A discussão ganhou ainda mais urgência durante a crise de saúde pública causada pela COVID-19, que não só agravou os impactos sanitários, mas também evidenciou profundas desigualdades sociais e educacionais, sobretudo no acesso às tecnologias digitais (Westermann, 2022).

Diante desse cenário desafiador, as TDIC emergiram como uma alternativa fundamental para contornar as barreiras impostas pelo distanciamento social. Contudo, apesar desse avanço, a formação específica dos profissionais na área ainda apresenta lacunas significativas, que precisam ser enfrentadas para garantir a efetividade das práticas pedagógicas digitais (Domingues; Batista, 2020).

Refletir sobre práticas musicais inovadoras que integrem o uso de ferramentas digitais nos processos pedagógicos implica considerar a importância da formação docente inicial e continuada, de maneira plena, crítica e articulada. Assim, o presente trabalho propõe avaliar o uso das TDIC na educação musical, a partir da aplicação Song Maker²⁸, integrante do Chrome Music Lab²⁹, sob o recorte de pesquisa de mestrado profissional em desenvolvimento, a qual busca desenvolver um programa de formação docente em música e tecnologias digitais, junto aos professores da rede pública da cidade de Barueri/SP.

O presente estudo apoia-se nos referenciais teóricos de Shulman (1986), Mishra e Koehler (2006) e Ferreira Filho (2024), para refletir sobre os conhecimentos necessários à prática docente. O ensino de música e tecnologias digitais é discutido à luz das contribuições de Swanwick (1979, 2003), com ênfase em um modelo de ensino musical significativo, a partir das habilidades da Base Nacional Comum Curricular.

Em um levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES, sobre produções dos últimos cinco anos relacionadas ao ensino de música e o uso das tecnologias digitais, foram selecionados materiais que evidenciam a relevância crescente das pesquisas nessa área (Xavier, 2024; Borges; Richit, 2021, 2022; Westermann, 2022; Silva, 2021; Faria; Franceschini; Rocha, 2020; Chamorro *et al.*, 2017 [2020]).

²⁸ Disponível em: <<https://musiclab.chromeexperiments.com/Song-Maker/>>

²⁹ Disponível em: <<https://musiclab.chromeexperiments.com/>>



Saberes docentes necessários em música e tecnologias

Uma das medidas adotadas na Educação Básica, durante a pandemia³⁰ da COVID-19, foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que buscou garantir a continuidade do ensino, apesar dos inúmeros obstáculos. No contexto da educação pública de Barueri/SP, que já fazia o uso das tecnologias digitais nos espaços escolares e oferecia treinamentos aos docentes, a organização da pasta buscou o atendimento dos alunos através das “tecnologias educacionais disponíveis”³¹. A utilização das TDIC foi indispensável para o trabalho docente, com o diferencial aos profissionais que já possuíam formação prévia na área ou que adquiriram novos conhecimentos das tecnologias digitais, apresentando maior segurança e eficácia em suas práticas educacionais (Bruno, Veloso e Santiago, 2023).

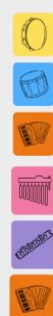
Essa discussão sobre a utilização efetiva das tecnologias digitais encontra respaldo no modelo de Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK³²), desenvolvido por Mishra e Koehler (2006) a partir das contribuições de Shulman (1986). Essa estrutura compreende a integração entre três dimensões do saber docente: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico. A intersecção desses domínios permite que os professores utilizem recursos digitais de forma intencional e significativa, indo além do uso meramente técnico. A partir do *framework* TPACK, espera-se que o educador articule esses saberes de forma crítica e contextual, oferecendo experiências educacionais que respeitem as particularidades dos conteúdos e as necessidades dos estudantes.

No contexto da educação musical, a análise de Ferreira Filho (2024) elucida bem os saberes fundamentais à docência na área: didático-pedagógico geral, estético-musical, pedagógico-musical e ético. Essa proposta dialoga e, ao mesmo tempo, complementa o modelo TPACK, ao incorporar a dimensão ética como um saber estruturante que atravessa e qualifica os demais domínios. Tal perspectiva amplia a atuação docente, deslocando-a de

³⁰ A terminologia vem sendo utilizada em novos estudos para destacar a interação entre doenças e fatores sociais, especialmente em contextos como o da COVID-19. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/LVBpYxSZ7XbdXKm74TPPmzR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 7 jun. de 2025.

³¹ Nos termos da Instrução Normativa SE n.º 6, de 1.º de abril de 2020.

³² Technological Pedagogical Content Knowledge.



práticas meramente técnico-repertoriais para experiências musicalmente e pedagogicamente mais significativas (Ferreira Filho, 2024).

Nessa perspectiva, com base nos dados parciais da pesquisa, observam-se indícios para a construção de uma proposta formativa que integre teoria e prática, alinhada às exigências atuais do ensino de música com o uso das TDIC, promovendo experiências de aprendizagem mais ativas e inovadoras.

O Song Maker como proposta inovadora para o ensino de música

A proposta de formação docente discutida na pesquisa de mestrado considera o uso das funcionalidades do *Chrome Music Lab* no ensino de música. Embora o estudo analise a plataforma como um todo, este artigo concentra-se na ferramenta Song Maker, devido ao seu potencial no desenvolvimento das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nos descritores EF15AR13 a EF15AR17, voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais habilidades incluem o trabalho com gêneros musicais, propriedades e elementos do som; fontes sonoras do corpo, objetos e instrumentos; além de notação e práticas de criação e improvisação.

O *Chrome Music Lab* se define como uma plataforma digital que “torna o aprendizado musical mais acessível, divertido e com experimentos práticos”³³. Lançado em 2016 (Garg, 2018), seu potencial educacional ganhou notoriedade acadêmica especialmente no período pós COVID-19, como evidenciam as publicações sobre o tema: seis comunicações em eventos da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (Bessa, 2024; Silva, 2023; Bertho *et al.*, 2023; Oliveira & Cernev, 2023; Lira Filho, 2022; Martins, Silveira & Hamond, 2021), um artigo na Revista da ABEM (Andrade, 2022) e quatro trabalhos nos anais da ANPPOM (Bessa, 2024; Tolentino; Naveda, 2024; Alcantara Neto, 2023; Fonseca, 2022).

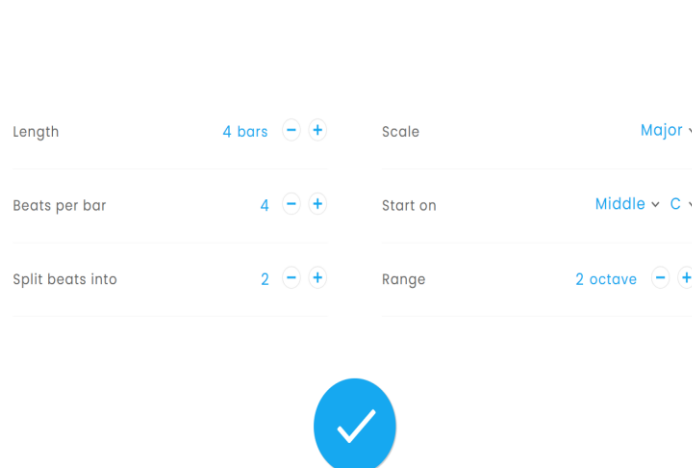
Da análise dessa produção acadêmica (2021-2024) pode-se destacar três eixos principais de aplicação da ferramenta: na educação básica (ensino fundamental e médio) e superior; em contextos especializados como educação inclusiva e práticas culturais afro-brasileiras; e nas diversas modalidades de ensino (presencial, remoto e híbrido). Essa abrangência atesta não apenas a versatilidade técnica da plataforma, mas, sobretudo, sua

³³ Disponível em: <<https://musiclab.chromeexperiments.com/About>>

Na interface do Song Maker, cada bloco retangular colorido inserido na grade superior representa uma nota musical específica, enquanto os triângulos e círculos na faixa inferior correspondem a sons percussivos. O painel de controle inclui: botões no canto inferior esquerdo para iniciar/pausar a execução e selecionar timbres - entre opções melódicas e percussivas, ao centro, um controle deslizante para regular o andamento (BPM) e, do lado direito, funções adicionais para gravação por microfone - conforme o dispositivo utilizado -, ajustes de configuração, ação de desfazer e salvamento das composições.

Da exploração do Song Maker como ferramenta educacional, verifica-se também um controle detalhado sobre a composição através de suas configurações - *Settings*. Na seção *Length*, é possível modificar o número de compassos - *bars*; ajustar a métrica - *Beats per bar*; e definir subdivisões rítmicas *Split beats into* - crucial para o estudo de pulsação e células rítmicas. Já em *Scale*, o usuário pode selecionar entre escalas, maior, pentatônica, cromática; alterar a tonalidade - *Start on*; ajustar o registro *Middle/Low/High*; e controlar a extensão melódica *Range*. Esses recursos, aliados a ajustes básicos de timbre e andamento, transformam o Song Maker em um ambiente completo e visual para a aplicação da teoria musical.

Figura 2. Painel de configurações do Song Maker

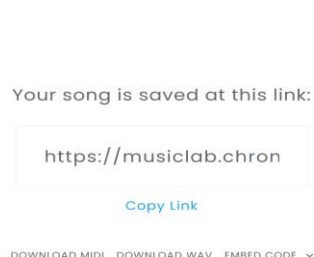


Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Ainda, as criações realizadas podem ser compartilhadas por *hiperlink* ou salvas no dispositivo utilizado (computador, *smartphone*, *tablet*), descarregando em arquivos nos

formatos MIDI³⁵ e/ou WAV³⁶, o que viabiliza a integração com outros *softwares* de notação musical e/ou edição de áudio. Além disso, a aplicação permite seu compartilhamento por incorporação de conteúdos em outras plataformas digitais (*sites*, *blogs*), ampliando suas possibilidades de uso pedagógico.

Figura 3. Página de compartilhamento do Song Maker



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Com isso, ao considerar o uso Song Maker no processo de ensino musical é reconhecida a sua potencialidade de criação de composições que exploram elementos sonoros de forma simultaneamente auditiva e visual. A ferramenta possibilita o estudo de notações não convencionais, o reconhecimento de padrões rítmicos por meio de estímulos sonoros e a análise de características estruturais de diferentes gêneros musicais. As vivências propostas, de caráter gamificado, geram aprendizagens significativas, ao favorecer a construção de relações abstratas vinculadas à teoria musical. Nas palavras de Jardim,

A vantagem dos recursos tecnológicos é facilitar o acesso, o contato e a experiência com conteúdos artísticos, principalmente musicais, antes estrangidos pelos altos custos necessários para dotar os ambientes escolares com os materiais adequados. As possibilidades que se abrem com tais suportes de ensino podem viabilizar as recentes determinações legais sobre a obrigatoriedade do ensino de música nos currículos escolares. A utilização e criação de softwares, programas e aplicativos podem garantir um novo impulso ao ensino da música e difundir, assim, seu emprego nos conteúdos artísticos. Porém, precisam ser tratados de forma crítica e reflexiva para não tornarem o aluno um mero reprodutor de esquemas computadorizados pré-estabelecidos ou favorecerem atividades sem finalidades educacionais (Jardim, 2017, p. 44).

³⁵ Musical Instrument Digital Interface - Interface Digital para Instrumento Musical.

³⁶ WAV ou WAVE (*Waveform Audio File Format*) - Arquivo de áudio digital, padrão do PC.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

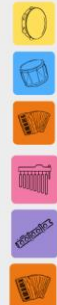


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Nessa perspectiva, o processo de formação de professores em música não deve prescindir do aprendizado e do uso das TDIC, atentando-se às dimensões integrativas dos saberes docentes. Isso implica uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas adequadas, o domínio do conhecimento específico de conteúdo e o compromisso ético com a atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço das tecnologias digitais têm transformado profundamente as formas de mediação no ensino de música. A vasta oferta online de recursos e cursos, que se intensificou nos últimos anos, evidencia tanto possibilidades quanto riscos. Fonterrada (2008, p. 268), adverte sobre os “perigos do uso inadequado e excessivo ou desacompanhado de ações positivas” dessas ferramentas.

Longe de pretender substituir o ensino presencial - fundamental para a formação integral -, esta proposta visa complementar a prática docente através da música e tecnologias digitais. Considerando que grande parte dos professores atuantes na educação básica ainda não possui formação específica em música e TDIC, a iniciativa surge como uma tentativa de apoio e transformação pedagógica.

A partir da pesquisa em andamento, a proposta de formação docente continuada para o uso de tecnologias digitais têm, na ferramenta Song Maker, um caminho de aprendizagem e ensino - tanto para o professor que busca estratégias para o ensino musical, quanto para aquele que deseja aprofundar seus conhecimentos nesse conteúdo específico.

Ademais, “não podemos ensinar nem pensar de forma criativa sobre o ensino daquilo que nós não compreendemos” (Swanwick, 2003, p.14). Nessa mesma direção, Freire (2001) reforça o papel das tecnologias digitais, quando utilizadas com intencionalidade:

[...] a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. [...] Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê (Freire, 2001, p. 98).



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto

unesp

REALIZAÇÃO



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Klesia Garcia. Problema, criatividade e ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente no ensino superior. **Revista da ABEM**, v. 30, n. 1, e 30103, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.33054/ABEM202230103>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

BERTHO, Renan Moretti; MAGALHÃES, Alana Oliveira; BERGENS, Eliene dos Santos; BARBOSA, Mateus Nascimento. Educação a distância na – e para – a educação musical: múltiplos olhares e contextos em um componente curricular. In: **Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM**, 26., 2023, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1765/public/1765-7029-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

BESSA, Beatriz de Souza. Ferramentas virtuais na educação étnico-racial: ecos do tempo espiralar e afrofuturismo. In: **Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM**, 6., 2024, Vitória. Anais eletrônicos. Vitória: ABEM, 2024. Disponível em: <<https://abem.mus.br/anais-ersd/2024-v6/>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

_____. Experiências afrofuturistas na educação musical: primeiros passos. In: Encontro Nacional da Anppom, 34., 2024. *Anais eletrônicos*. [S.l.: s.n.], 2024. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2024/papers/2518/public/2518-10874-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2025.

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. O uso das tecnologias digitais como recurso potencializador do ensino e aprendizagem musical de professoras não especialistas em música. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 25–42, 2021. Disponível em: <<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/10161>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

_____. Tecnologias digitais na aprendizagem musical: o que dizem as pesquisas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 26, n. 51, p. 61–94, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2905>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

CHAMORRO, Anelise et al. Educação musical e as tecnologias digitais: o uso de objetos de aprendizagem e a percepção dos docentes. **Revista Educação e Linguagens**, v. 6, n. 11, p. 17–42, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6488>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

DOMINGUES, Glauber Resende; BATISTA, Leonardo Moraes. Fladem Brasil: ações de resistência em meio à pandemia de COVID-19. **Revista Música**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 259–282, 2020. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/revistamusica/article/view/179805>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

FARIA, Luciana Carolina Fernandes de; FRANCESCHINI, Sheila Regiane; ROCHA, Karen Rodrigues da. O uso dos jogos eletrônicos na educação musical e sua possibilidade enquanto recurso didático. **Latin American Journal of Development**, [S.l.], v. 2, n. 5, p.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



304–310, 2020. Disponível em:

<<https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/jdev/article/view/89>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

FERREIRA FILHO, João Valter. As dimensões da formação superior de professores de música: perspectivas teóricas e problematizações. **Educação**, [S.l.], v. 49, n. 1, p. e31/1–30, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/70520>>. Acesso em: 29 out. 2024.

FONTEIRADA, Marisa Trench Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARG, Disha. **Visualyzic: a live-input visualizer**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Guru Gobind Singh Indraprastha University. Disponível em: <<https://dspace.library.uvic.ca/items/f93ef5bf-01c9-4b67-a8ca-099834e07963>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Pesquisa e elaboração de projetos articulando Música e Tecnologia na formação inicial do Pedagogo**. In: PESCE, Lucila; JARDIM, Vera (orgs). Educação, tecnologias e empoderamento freiriano: desafios e possibilidades dos grupos sociais contemporâneos. Uberlândia: Navegando Publicações. 2017.

LIRA FILHO, Samuel Francisco. Pesquisa em música: um olhar panorâmico sobre o uso das ferramentas tecnológicas no contexto remoto. In: **Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical – Abem**, 16., 2022. *Anais eletrônicos*. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89227>>. Acesso em: 26 mai. 2025.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas; SILVEIRA, Marília Chaves; HAMOND, Luciana Fernandes. Música e tecnologia no ensino do piano: (quase) um estudo de caso com o uso do aplicativo Shared Piano da Chrome Music Labs. In: **Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM**, 25., 2021. *Anais eletrônicos*. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/756/public/756-4433-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2025.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, 2006. Disponível em: <https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

OLIVEIRA, Gabriel Guimarães de; CERNEV, Francine Kemmer. Gamificação nas aulas de música: uma proposta utilizando a ferramenta Chrome Music Lab. In: **Congresso Da Associação Brasileira De Educação Musical – ABEM**, 26., 2023, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1722/public/1722-7203-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Researcher, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986. Disponível em:

<<https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2024.

SILVA, Daniel Ferreira da. Possibilidades tecnológicas utilizadas na Educação Musical nas Escolas Públicas. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, 2021. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/117187>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SILVA, Anderson do Nascimento. Educação musical humanizadora nas bandas de música: uma reflexão sobre a construção de um educar significativo. In: **Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM**, 26., 2023, Belo Horizonte. Anais eletrônicos.

Disponível em: <https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1758/public/1758-6690-1-PB.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

_____. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TOLENTINO, Igor; NAVEDA, Luiz. Dimensões tecnológicas no ensino musical: um modelo de seleção digital para o ensino de música. In: **Encontro Nacional Da Anppom**, 34., 2024. *Anais eletrônicos*. [S.l.: s.n.], 2024. Disponível em:

<https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1962/public/1962-7905-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2025.

WESTERMANN, Bruno. Música, seu ensino e suas coisas: caminhos teórico-metodológicos para estudos sobre música, tecnologia e educação. **Revista da ABEM**, [S.l.], v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1082>>.

Acesso em: 6 jun. 2025.

XAVIER, Thayná A. B. A tecnologia digital, a música e o risco: reflexões das interfaces educacionais. **Revista da ABEM**, v. 32, n. 2, e 32212, 2024. Disponível em:

<<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1281/704>>. Acesso em: 3 jun. 2025.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Minha Encruzilhada: uma ferramenta metodológica aplicada à formação e atuação de cantores e cantoras líricas negras e seus atravessamentos

Modalidade: Comunicação Oral

Resumo expandido

Irma Ferreira Santos
Universidade Federal da Bahia
irma.ferreira@ufba.br

INTRODUÇÃO

Este resumo apresenta a proposta “Minha Encruzilhada”, uma ferramenta metodológica desenvolvida no contexto da formação e atuação de cantoras e cantores líricos negros em Salvador. A proposta, que emerge de uma pesquisa de doutorado, busca compreender de que forma os atravessamentos raciais reverberam na prática cotidiana de corpos negros no campo do canto lírico, um espaço historicamente marcado por normas eurocêntricas.

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Partindo de uma abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2013) e estabelecida em uma metodologia afro-referenciada (MACHADO, 2019), esta escrita se ancora em autoras e autores negros que tensionam epistemologias hegemônicas, tanto na educação musical quanto em campos que atravessam a formação e a atuação de cantoras(es) líricas(os) negros. O diálogo se constrói em torno de discussões sobre racismo e branquitude (CARNEIRO, 2019; KILOMBA, 2020; BENTO, 2022), educação musical decolonial (SODRÉ, 2020) e a presença de pessoas negras na música de concerto (PIRES; ADOUR, 2019; PIRES; RÊGO, 2017). A ferramenta metodológica utilizada inicialmente nesta construção foi a **conversa** (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2023), articulada ao conceito da **encruzilhada** (MARTINS, 2021; RUFINO, 2019) como espaço simbólico e epistemológico, e à **escrevivência** (EVARISTO, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de uma compreensão do indivíduo como centro determinante das estruturas em que se movimenta, a “Minha Encruzilhada” articula identidade e movimento no contexto da formação e atuação no canto lírico. Sua construção emerge da formulação e resposta a algumas perguntas que compõem suas partes, podendo ser aplicada desde a compreensão do macro — corpo/eu — até a preparação mais aprofundada de determinado repertório. A dinâmica é constituída por duas partes: o OLHO, como núcleo imutável do ser, e as PERNAS, como os caminhos possíveis conectados a esse centro essencial. Ela foi aplicada inicialmente em um curso de extensão que reuniu 25 participantes de diversas regiões do Brasil, articulando identidade, corpo e repertório afro-referenciado voltado ao canto lírico. A prática revelou o potencial da ferramenta para ressignificar processos formativos, promovendo escuta e discussões em torno da formação e atuação de cantoras(es) líricas(os) e seus atravessamentos. Ao direcionar a atenção para os processos formativos vivenciados pelos participantes, incluindo as subjetividades inerentes a seus corpos (em maioria negros), a experiência tensionou estruturas hegemônicas presentes no ensino de canto lírico, em que os resultados estéticos ainda, por vezes, não compreendem corpos negros como parte desse universo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “Minha Encruzilhada” é uma geografia encarnada, um gesto político e epistemológico que resiste a práticas recorrentes na formação e atuação de cantoras e cantores líricos negros. Ela propõe uma abordagem de ensino não universalizante, que desloca a perspectiva centrada apenas no resultado para um olhar que considera o processo, com foco nos corpos dos indivíduos. Mostra-se, assim, como uma ferramenta que abre caminhos para práticas pedagógicas conectadas às realidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave:

Minha encruzilhada. cantores líricos negros formação e atuação de cantores líricos.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



REFERÊNCIAS

- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**. BH: Mazza Edições, 2021.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SOUZA, Luan Sodré. **Educação musical afrodiaspórica**. Revista da ABEM, v. 28, 2020.
- SANTOS, Valnei Souza, et al; a. Experiências educacionais africanas na diáspora e experiências afrodiaspóricas na educação: diálogo de saberes desde as práticas culturais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e12480-e12480, 2021.

Oficina de solfejo “Notas e Formas”

Mostra Pedagógico-Musical

Lucas Gabriel Souza Cecim da Silva
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
lucas.cecim@unesp.br

No tocante ao ensino do solfejo, concorda Irving Lowens que há problemas que nunca são completamente sanados ou propriamente tratados, com relação à educação musical. Esta opinião se deu no discurso de Lowens ao rev. John Tufts, criador de uma abordagem visual do solfejo na sua publicação “An introduction to the singing of psalm tunes” que viria a ser o embrião do sistema “Fasola” (LOWENS, 1954, pág. 100). Este projeto, concernente à mostra pedagógico-musical, tem como objetivo demonstrar e discutir as possibilidades relacionadas ao uso do sistema Fasola de solfejo, no ambiente escolar do ensino fundamental dos anos iniciais. Para isso, a mostra basear-se-á no sistema mencionado, cuja estrutura de formas geométricas possibilita uma apreensão visual simplificada do conceito diatônico e, conseqüentemente, do solfejo melódico. A mostra será expositiva, demonstrando o funcionamento do solfejo exemplificando sua aplicação ao ensino da leitura musical e canto coral.

A base teórica para este trabalho foi reunida pelo autor por meio de uma série de escritos estadunidenses sobre o assunto, berço da criação deste sistema. As principais bases teóricas do assunto se reúnem em Ely (1995) White (1844) Lowens (1954) e Grayson (2001). Os recursos para realização da oficina serão meramente vocais, para execução do solfejo, a partir da demonstração visual da especificidade do sistema e do uso tradicional. Para avaliação, o autor e mediador da mostra julgará a execução do público, tomando como referência a afinação e memorização intervalar com referência no temperamento igual.

Palavras-chave: Sistema Fasola. Solfejo. Educação Musical.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

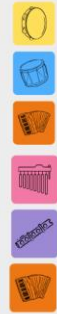


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



REFERÊNCIAS

WHITE, Benjamin F.; KING, Elisha J. **The Sacred Harp**. Sacred Harp Publishing Company, 1991.

LOWENS, Irving. John Tufts' Introduction to the singing of psalm-tunes (1721–1744): The first American music textbook. **Journal of Research in Music Education**, v. 2, n. 2, p. 89-102, 1954.

GRAYSON, Lisa. **A Beginner's Guide to Shape-Note Singing**. 2001.

ELY, Ginnie. **Guide to Leading Music in the Sacred Harp Tradition**. 1995. Disponível em: <https://home.olemiss.edu/~mudws/ely/> acesso em: 20/05/2022.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Para Além de Uma Apresentação de Natal: Música nos Anos Iniciais

Modalidade: Comunicação Oral

Andréa Marangoni Alves Coutinho
Universidade de Brasília
Mestranda no Mestrado Profissional em Artes
andrea@marangoni.adm.br

Samuel Coutinho da Mota Marangoni
Universidade de Brasília -
Estudante de Licenciatura em Música
samuel.c.job@gmail.com

RESUMO

Este relato de experiência apresenta uma proposta pedagógica desenvolvida por uma professora generalista com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de tempo integral do Distrito Federal. Ao longo de dois meses, com o apoio de um estudante de licenciatura em música, buscou-se transformar a tradicional apresentação de final de ano em uma vivência musical processual e significativa. A canção "Natal Verde Amarelo", de Wilma Camargo, foi utilizada como eixo estruturante das atividades, que privilegiaram a escuta atenta, a exploração rítmica com o corpo, a compreensão poética e a expressividade vocal. A experiência foi fundamentada nos estudos de Bellocchio e Figueiredo (2009) e Andrade (2022), além de dialogar com autores como Barba (2005), Lima (2010) e Beineke (2004), que defendem o corpo, a escuta mediada e o jogo como elementos fundamentais da educação musical. Os resultados revelaram avanços na expressividade musical, na participação das crianças e na apropriação dos elementos sonoros da canção. A experiência reforça o potencial da música no cotidiano escolar mesmo em contextos sem especialistas, desde que haja intencionalidade pedagógica e abertura ao sensível.

Palavras-chave: Educação musical; Professores pedagogos; Anos Iniciais; Vivência musical; Escola pública.

RESUMEN

Este relato de experiencia presenta una propuesta pedagógica desarrollada por una profesora generalista con una clase de tercer grado de la enseñanza primaria en una escuela pública de tiempo completo del Distrito Federal. A lo largo de dos meses, con el apoyo de un estudiante de licenciatura en música, se buscó transformar la tradicional presentación de fin de año en una experiencia musical significativa y procesual. La canción "Natal Verde



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Amarelo", de Wilma Camargo, fue el eje de las actividades, centradas en la escucha atenta, la exploración rítmica con el cuerpo, la comprensión poética y la expresividad vocal. La experiencia se basó en los estudios de Bellocchio y Figueiredo (2009) y Andrade (2022), y dialogó con autores como Barba (2005), Lima (2010) y Beineke (2004), quienes destacan el cuerpo, la mediación auditiva y el juego como fundamentos de la educación musical. Los resultados revelaron avances en la expresividad, la participación infantil y la apropiación de los elementos sonoros de la canción. La experiencia refuerza el potencial de la música en la escuela cotidiana, incluso en contextos sin especialistas, siempre que haya planificación intencional y sensibilidad pedagógica.

Palabras clave: Educación musical. Docentes generalistas. Enseñanza primaria. Experiencia musical. Escuela pública.

ABSTRACT

This experience report presents a pedagogical project developed by a generalist teacher with a 3rd grade class in a full-time public elementary school in the Federal District, Brazil. Over two months, with the support of a music education undergraduate student, the goal was to transform the traditional year-end school performance into a meaningful and process-oriented musical experience. The song "Natal Verde Amarelo," by Wilma Camargo, served as the central axis for activities that emphasized attentive listening, body-based rhythmic exploration, poetic comprehension, and vocal expressiveness. The experience was grounded in the studies of Bellocchio and Figueiredo (2009) and Andrade (2022), and also drew on the contributions of Barba (2005), Lima (2010), and Beineke (2004), who highlight the role of the body, mediated listening, and play in music education. Results showed improvements in musical expression, student participation, and understanding of the song's sound elements. The experience reinforces the potential of music in everyday school life, even in contexts without specialists, when guided by intentional pedagogy and openness to the aesthetic.

Keywords: Music education. Generalist teachers. Early years. Musical experience. Public school.

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma experiência pedagógica com música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizada por uma professora pedagoga em uma escola pública do campo, de tempo integral, no Distrito Federal. A unidade escolar organiza-se em regime de bidocência: dois professores generalistas acompanham a turma em turnos distintos, sendo responsáveis por todos os componentes curriculares, com exceção da Educação Física. O currículo vigente é dividido entre a Base Comum — voltada aos conteúdos definidos pela BNCC — e a Parte Flexível, destinada a projetos interdisciplinares e práticas formativas.

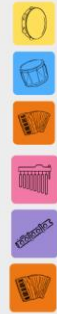
Embora essa estrutura possibilite a construção de vivências integradas e criativas, o cotidiano escolar ainda é marcado por desafios. A música, reconhecida como uma das linguagens da área de Arte pelo Currículo em Movimento do DF, carece de diretrizes claras quanto à sua aplicação, carga horária e avaliação. Na ausência de professores especialistas, cabe aos pedagogos decidir se e como incorporar a linguagem musical ao planejamento. No entanto, muitos enfrentam limitações formativas e institucionais, agravadas pela priorização de conteúdos como Língua Portuguesa e Matemática, exigidos nas avaliações externas. Como observa Bellocchio (2017, p. 12), “percebemos uma cultura escolar do registro, da folha e do caderno cheio”, que tende a marginalizar práticas centradas na escuta, na criação e na vivência estética.

Foi nesse contexto que surgiu a inquietação: como transformar a tradicional apresentação de final de ano — presente no calendário escolar, mas frequentemente esvaziada de intencionalidade formativa — em uma experiência de aprendizagem musical e expressão criativa, respeitando o tempo das crianças e os fundamentos do currículo? A proposta, desenvolvida ao longo de dois meses com uma turma de 3º ano, teve como eixo a canção Natal Verde Amarelo, de Wilma Camargo, cuja riqueza melódica e poética permitiu articular escuta ativa, exploração rítmica, compreensão textual e canto expressivo. A experiência buscou refletir sobre as potências e os limites da atuação do professor generalista como agente da educação musical no cotidiano escolar e nas políticas públicas voltadas à formação integral.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A experiência pedagógica desenvolvida foi fundamentada em autores que discutem o ensino de música nos Anos Iniciais a partir da atuação do professor generalista e da canção como eixo estruturador de aprendizagens significativas. Bellocchio e Figueiredo (2009) destacam que professores pedagogos, mesmo sem formação específica em música, podem realizar práticas musicais potentes, desde que contem com planejamento cuidadoso, escuta atenta e abertura ao sensível. Para os autores, é necessário romper com a ideia de que apenas especialistas podem ensinar música, reconhecendo as competências formativas dos docentes dos anos iniciais para mediar experiências estéticas com as crianças.

Complementando essa perspectiva, Andrade (2022) compreende a canção como uma experiência de invenção e aprendizagem musical, na qual a escuta sensível, a exploração



sonora e a construção de sentidos poéticos se articulam para ampliar as vivências expressivas dos estudantes. A autora propõe que o trabalho com a canção vá além da memorização e da performance, constituindo-se como espaço de criação e fruição.

Inspirada por essas contribuições, a proposta foi realizada com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e contou com o apoio de um estudante de licenciatura em música. As atividades foram organizadas em uma sequência didática processual composta por sete etapas:

1. Apresentação vocal da canção, promovendo um primeiro contato afetivo e musical com a melodia e a letra;
2. Trabalho com a pronúncia, estimulando a atenção à articulação sonora e à pulsação rítmica das palavras;
3. Compreensão dos versos e sentidos da letra, aprofundando o entendimento textual e poético da canção;
4. Visualização de vídeos com corais infantis, ampliando o repertório e incentivando a escuta crítica de diferentes interpretações;
5. Escuta instrumental com foco na melodia, inspirada na proposta de Lima (2010), que destaca a importância da mediação narrativa para introduzir as crianças ao universo orquestral e aos timbres dos instrumentos, favorecendo uma escuta ativa e contextualizada;
6. Marcação rítmica com palmas e movimentos corporais, fundamentada nas experiências do Barbatuques (Barba; Núcleo Educacional Barbatuques, 2005), que propõem o corpo como fonte sonora e meio expressivo para a internalização do ritmo e a consciência corporal;
7. Canto coletivo expressivo, como culminância do processo vivido, valorizando a expressividade vocal, a autoria interpretativa e a dimensão coletiva da prática musical.

Além disso, a proposta dialoga com os princípios defendidos por Beineke (2004), que aponta a centralidade do jogo, da poesia e da criação na educação musical escolar. Ao tratar a canção como território de invenção e não apenas de reprodução, a sequência buscou respeitar os tempos da infância e promover experiências que integrem corpo, voz, escuta e imaginação.

Essa fundamentação teórico-metodológica sustentou uma prática musical sensível, participativa e formativa, reafirmando o papel do professor pedagogo como mediador legítimo de vivências musicais na escola pública, mesmo diante da ausência de especialistas e das limitações institucionais frequentemente enfrentadas na educação básica.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o processo, observou-se envolvimento crescente das crianças com as atividades musicais propostas. De maneira geral, elas demonstraram entusiasmo, curiosidade e prazer em participar das vivências, revelando avanços significativos na afinação, na segurança vocal e na expressividade. A sequência de atividades foi construída de forma processual, respeitando o tempo e o modo de ser de cada criança. A apresentação de Natal, ao contrário do modelo tradicional centrado na performance final, foi concebida como culminância de um percurso vivenciado coletivamente: cada elemento trabalhado em sala – escuta, ritmo, melodia, interpretação, movimento corporal – integrou a apresentação de forma orgânica.

As aulas aconteceram em diferentes espaços da escola: dentro da sala, ao ar livre e na quadra, o que contribuiu para diversificar as abordagens e favorecer múltiplas formas de engajamento. Algumas crianças preferiam realizar as atividades em pé, movimentando-se com liberdade; outras sentavam-se para concentrar melhor, e ambas as posturas foram respeitadas, desde que mantivessem o fluxo das atividades. Nem todas as propostas obtiveram o engajamento esperado de imediato, o que exigiu escuta e flexibilidade da professora. Em uma das atividades, por exemplo, propôs-se bater palmas “imitando quem estava na frente”; algumas crianças batiam de forma descoordenada, dificultando a escuta e a concentração do grupo. A proposta foi então reelaborada: com os olhos fechados, todos passaram a escutar e responder aos sons de maneira mais atenta, transformando a dinâmica em um desafio coletivo. Esse tipo de ajuste foi recorrente ao longo do processo: ao fim de cada aula, a sequência era avaliada e afinada, considerando as compreensões, impulsos e motivações das crianças, para que o envolvimento fosse o mais significativo possível.

A escuta instrumental foi uma etapa importante para aprofundar a atenção e a familiaridade com os elementos sonoros da canção. Inspirada em Lima (2010), que propõe a mediação ativa da escuta por meio de narrativas e associações sonoras, a atividade consistiu em tocar a versão instrumental da música e convidar as crianças a identificarem os instrumentos presentes. Como a maioria não conhecia os nomes nem as características dos instrumentos, foram apresentadas imagens e gravações dos sons isolados de cada um deles, favorecendo a associação entre som e visualidade. A proposta foi repetida em diferentes momentos, e as crianças demonstraram progressivamente maior atenção, sendo capazes de reconhecer alguns timbres e elementos do arranjo.

Outro aspecto central foi o trabalho com o canto coletivo, vivenciado como uma construção progressiva e afetiva. A prática do canto não se limitou à repetição da melodia, mas envolveu também expressão, escuta, posicionamento e autorregulação. Algumas crianças, entusiasmadas, tendiam a “gritar” a música, na tentativa de se destacar; outras, por timidez ou insegurança, preferiam não cantar de imediato. Ao longo das aulas, o grupo passou a se organizar de maneira mais autônoma: algumas crianças demonstravam vontade de cantar na frente, outras preferiam ficar atrás, e essas preferências foram respeitadas, criando um ambiente de confiança. A repetição da canção ao longo das atividades — em diferentes contextos e com diferentes focos — fez com que seus elementos (letra, melodia, ritmo) se tornassem familiares, fortalecendo a segurança vocal e o vínculo afetivo com a música.

A proposta metodológica adotada favoreceu a vivência musical como experiência estética, articulando corpo, voz e imaginação, conforme propõem Barba e o Núcleo Educacional Barbatuques (2005) e Beineke (2004). A marcação rítmica com palmas e movimentos corporais contribuiu para que as crianças internalizassem o pulso e o ritmo de forma lúdica e expressiva, ativando a percepção corporal como forma de escuta. Já a escuta instrumental, conforme discutido por Lima (2010), ampliou o repertório e favoreceu uma escuta crítica e contextualizada, mediada por recursos visuais e sonoros.

A sequência de atividades está em consonância com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, que propõe o trabalho com os elementos constitutivos da música por meio da voz — como ritmo (pulsação, andamento), intensidade (forte/médio/fraco), altura (agudo/médio/grave) e duração (sons curtos, médios e longos) —, todos explorados ao longo do processo. A valorização da diversidade cultural também esteve presente na escolha da canção Natal Verde Amarelo, que dialoga com elementos da cultura popular brasileira e favoreceu o reconhecimento identitário e afetivo do grupo.

A prática dialoga ainda com as diretrizes interdisciplinares do currículo, promovendo a escuta como forma de atenção, expressão e presença no mundo, conforme defendem Andrade (2022) e Beineke (2004). As vivências ultrapassaram a dimensão performática, comumente atribuída às apresentações escolares, e se aproximaram de um fazer musical voltado à formação integral, que integra sensibilidade, criação, escuta e pertencimento.

A experiência reforça o entendimento de que a música pode ser trabalhada de forma significativa por professores generalistas, desde que haja intencionalidade pedagógica, escuta ativa e abertura ao sensível. Como afirmam Bellocchio e Figueiredo (2009, p. 40), “em primeiro lugar, precisamos romper com a ideia de que essa professora não é especialista”,

pois ela é formada e habilitada para atuar com crianças de 0 a 10 anos. A parceria com o estudante de licenciatura em música fortaleceu o processo, diversificando as abordagens e promovendo trocas formativas entre os docentes. A prática confirma que, mesmo diante de limitações institucionais, é possível construir experiências musicais potentes, sensíveis e integradas ao cotidiano escolar — experiências que colocam a infância no centro do fazer artístico e reafirmam a música como direito das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desenvolvida atingiu seu objetivo ao transformar a tradicional apresentação de final de ano em um processo de aprendizagem musical e expressiva, superando o caráter meramente performático e valorizando o percurso formativo das crianças. O envolvimento ativo dos estudantes, desde as primeiras escutas até a apresentação final, evidenciou o potencial da música como linguagem de expressão, sensibilidade e pertencimento no cotidiano escolar. A escolha de uma canção que dialoga com elementos da cultura popular brasileira favoreceu o reconhecimento identitário, ampliando a relação afetiva dos alunos com o repertório e com a própria experiência escolar.

A continuidade do trabalho aponta para novas possibilidades: explorar composições autorais das próprias crianças, ampliar a escuta de repertórios diversos e integrar outras linguagens artísticas — como teatro, artes visuais e dança — de modo a potencializar o caráter interdisciplinar, sensível e criativo da prática pedagógica. Além disso, pretende-se fortalecer o diálogo entre os docentes da escola para que a música, enquanto área do conhecimento, possa ser inserida de forma transversal e significativa nas práticas escolares, mesmo diante da ausência de professores especialistas.

A experiência confirma que, nos Anos Iniciais, o professor generalista pode atuar como mediador de vivências musicais potentes, desde que haja intencionalidade pedagógica, escuta ativa e abertura ao sensível, como defendem Bellocchio e Figueiredo (2009). Trata-se de reconhecer a musicalidade presente na infância e de garantir a ela um lugar legítimo no currículo, conforme orientações do Currículo em Movimento do Distrito Federal, que valoriza a diversidade cultural, a experimentação e o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, a prática aqui relatada convida à reflexão sobre a formação docente e a necessidade de políticas públicas que assegurem a presença da arte — e, em particular, da música — na escola pública como direito das crianças e dimensão essencial da educação



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto

unesp

REALIZAÇÃO



integral. Quando compreendida como experiência e não apenas como apresentação, a música torna-se um território fértil para o desenvolvimento da escuta, da sensibilidade e da autoria — aspectos fundamentais para a construção de uma escola mais humana, plural e significativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. Nuvem branquinha e o cheiro do mato: a canção como experiência de invenção e aprendizagem musical. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 70–85, 2022. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/252/123>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BARBA, Fernando; Núcleo Educacional Barbatuques. *O corpo do som: experiências do Barbatuques*. **Música na Educação Básica**, São Paulo, n. 5, p. 15–20, 2005. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed5/artigo3.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. **Música na Educação Básica**, São Paulo, n. 3, p. 5–10, 2004. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/viviane_3.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

BELLOCCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação musical e unidocência**: narrativas de professores referência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. Anais... Manaus: ABEM, 2017. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2682/public/2682-9391-1-PB.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

BELLOCCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/112/34>. Acesso em: 11 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Anos Finais. SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 11 jun 2025.

CAMARGO, Wilma. *Natal Verde Amarelo*. [canção]. São Paulo: Paulinas COMEP.

LIMA, Janaína Machado Asseburg. Abrem-se as cortinas: o som da orquestra e seus instrumentos. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, n. 2, p. 29–36, 2010. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/131/53>. Acesso em: 12 jun. 2025.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Perspectivas sobre o ensino artístico na contemporaneidade

Módulo: Comunicação Oral

Dalila Evangelista Costa
Secretaria Municipal de Educação de Vitória
dalilapiano@gmail.com

Samuel de Oliveira Costa
Secretaria Municipal de Educação de Vitória
Universidade Federal do Espírito Santo
samuelcosta.vix@gmail.com

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão crítica sobre o ensino artístico contemporâneo, com ênfase na música, abordando a criatividade como elemento central da experiência estética e da prática pedagógica. A partir de autores como Edgar Morin, John Dewey, Stela Maris Sanmartin e Ana Mae Barbosa, são discutidas as potencialidades e os desafios da criatividade nos contextos escolares, confrontando a rigidez dos modelos educacionais baseados na repetição e na avaliação padronizada. Defende-se que a arte – especialmente na contemporaneidade – opera como um sistema aberto e interdisciplinar, capaz de assimilar a desordem e o acaso como forças criativas. O texto enfatiza o papel da escola e do professor como agentes fundamentais na promoção de experiências sensíveis e transformadoras, valorizando o acúmulo de vivências e a poética dos processos criativos. Por fim, propõe uma ecologia pluralista das práticas artísticas, em sintonia com a complexidade do mundo atual e com uma concepção pós-humanista da educação.

Palavras-chave: ensino de arte. criatividade. interdisciplinaridade. experiência estética. arte contemporânea.

ABSTRACT

This article presents a critical reflection on contemporary arts education, focusing on music and emphasizing creativity as a central element of aesthetic experience and pedagogical practice. Drawing from authors such as Edgar Morin, John Dewey, Stela Maris Sanmartin, and Ana Mae Barbosa, it discusses the potentials and challenges of fostering creativity in schools, contrasting it with rigid educational models based on repetition and standardized assessment. The paper argues that art – especially contemporary art – operates as an open and interdisciplinary system, capable of assimilating disorder and chance as creative forces. The role of schools and teachers is highlighted as fundamental in promoting sensitive and transformative experiences, grounded in accumulated lived experiences and the poetics of



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



creative processes. Finally, the text proposes a pluralistic ecology of artistic practices, aligned with the complexity of the present world and with a post-humanist perspective on education.

Keywords: arts education. creativity. interdisciplinarity. aesthetic experience. contemporary art.

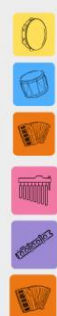
RESUMEN

Este artículo propone una reflexión crítica sobre la enseñanza artística contemporánea, con énfasis en la música, destacando la creatividad como un elemento central de la experiencia estética y de la práctica pedagógica. A partir de autores como Edgar Morin, John Dewey, Stela Maris Sanmartín y Ana Mae Barbosa, se discuten las potencialidades y los desafíos de fomentar la creatividad en el ámbito escolar, en contraposición a los modelos educativos rígidos basados en la repetición y en la evaluación estandarizada. Se sostiene que el arte – especialmente el contemporáneo – opera como un sistema abierto e interdisciplinario, capaz de asimilar el desorden y el azar como fuerzas creativas. Se destaca el papel fundamental de la escuela y del profesorado en la promoción de experiencias sensibles y transformadoras, fundamentadas en la acumulación de vivencias y en la poética de los procesos creativos. Finalmente, se propone una ecología pluralista de las prácticas artísticas, en sintonía con la complejidad del mundo actual y con una concepción posthumanista de la educación.

Palabras clave: enseñanza artística. creatividad. interdisciplinariedad. experiencia estética; arte contemporáneo.

INTRODUÇÃO

“Aê! Futebol? Futebol não se aprende na escola!” – é assim que Gabriel, o Pensador abre a música “Brazuca”, evocando uma provocação que nos serve de impulso para pensarmos sobre as experiências de aprendizagem na educação básica. O Brasil, exaltado como o país do futebol e berço de craques mundialmente consagrados, não construiu essa tradição com base em métodos didáticos ou estruturas de ensino futebolístico. Os corpos que driblam, criam e encantam, o fazem amiudadamente a partir da prática cotidiana, da escassez convertida em tática, do erro incorporado como invenção e criatividade. Dessarte, propomos observar a arte pelo mesmo prisma, com enfoque na música. Com a provocação coloquial voltada para o campo das artes e dando atenção ao ensino artístico de música, transformamos a pergunta inicial para refletir sobre a experiência artística que cria, inova e protagoniza nos contextos do ensino da arte por meio de componentes curriculares e projetos educacionais extracurriculares. Aê! Arte e música? Arte e música se aprendem na escola?



Não é incomum encontrar nos ambientes escolares espaços desenvolvidos para a prática esportiva. Pelo contrário, ainda que haja cenários adversos, o outro lado da moeda também é evidente e essa infraestrutura é a objetificação da ideia, expressando as suas finalidades e propósitos³⁷. Ainda que as infraestruturas não sejam em si capazes de garantir a consolidação de competências e habilidades, elas se compõem nos equipamentos educacionais como um movimento para a garantia de acessibilidade aos temas, proporcionando materialidades e estruturas, configurando-se como ações de base com vistas a contemplar os direitos de aprendizagem (Brasil, 2018. p. 21).

A partir dessa introdução, caminhamos convertidos em direção ao entendimento de que o aprendizado se dá a partir de interações do sujeito com o meio, em ritmos ordenados e desordenados – neguentropia e entropia –, apontados por Edgar Morin (2008), que vê essa dialética como uma chave para entender a complexidade da vida e do conhecimento. De acordo com ele, o mundo não pode ser reduzido a uma lógica puramente entrópica de um sistema disjunto, que levaria ao caos, nem a uma visão exclusivamente neguentrópica, que implicaria em um sistema estático e imutável – um sistema fechado –, pois a vida, elemento fundamental do sistema aberto, não se mantém pela reprodução standardizada, mas sim pela capacidade de gerar novidades, a partir das assimilações de elementos entrópicos. Morin aponta para os elementos da entropia, nas múltiplas interações que o ser humano tem com o meio onde está inserido, e também para a criatividade, atributo elementar da arte e qualidade dos sistemas abertos que fazem-na emergir, especialmente por meio de contextos muito qualitativos. Assim, os desafios e elementos da desordem são incorporados à harmonia, tornando concretos e compartilhados os pensamentos, impactando e influenciando o meio e a percepção do real. Eis aí a experiência estética, traduzida nas ações colocadas em curso que, por meio da criatividade, promovem a transformação (Dewey, 2010, p. 26, 115).

Tensões entre a interdisciplinaridade da arte contemporânea e o ensino de arte na contemporaneidade

Observando a contemporaneidade, bem como o desenvolvimento da arte nesse contexto, Sanmartin (2021, p. 8-9) é categórica em sua declaração de que é a arte que tem o privilégio de ter a criatividade como seu motor, articulando diversas questões próprias por

³⁷ Recorremos a Schopenhauer (2005) em “O mundo como vontade e como representação”.

meio dessa qualidade que descobre e inventa modos para a vida. Claramente, não se trata da criatividade como uma característica exclusiva dos artistas, nem reconhecida somente na arte (Sanmartin, 2021, p. 22-24). A criatividade, nesse sentido, tornou-se o cerne da arte “quando a associação entre arte e beleza se debilitou” (Sanmartin e Tibúrcio, 2021, p. 24). A partir do século XX e até os dias atuais, a criatividade passou a ser reconhecida como uma possibilidade em todos os domínios da atividade humana, segundo Tatarkiewicz (2001 apud Sanmartin e Tibúrcio, 2021, p. 24). Sendo a novidade o fator que a distingue, ela ocorre quando o indivíduo vai além de simplesmente afirmar, repetir ou imitar, criando algo novo que não só enriquece sua própria experiência, mas que também contribui para o mundo com inovações de adaptação e de ruptura, que compreendem transformações de melhora e que impactam o sujeito e a sociedade, transformando a vida humana. O conceito de criatividade passou a ter em seu domínio questões que estão para além do enfoque individualizado – circunscrevendo somente o mais alto grau de ação e suas implicações, esforço e eficácia, sendo impraticável especificar em que ponto isso inicia. E, por não entregar uma base paradigmática para a observação da criatividade em índices diferenciados, os estudos de Tatarkiewicz indicam que só é possível examinar as ações criativas intuitivamente, pois o desenvolvimento do conceito de criatividade tem seu domínio aberto para influxos socioambientais. Por exemplo, a proposta do húngaro Csikszentmihalyi (2021 no campo da Psicologia da Criatividade, que está sustentada em uma perspectiva sistêmica da criatividade, como fruto dos atos do sujeito inserido em um contexto cultural, dotado de suas qualidades genéticas e experiências. Contextualizadas na cultura, as suas ações criativas e seus efeitos serão reconhecidos – ou não – no seio do respectivo sistema social.

A declaração de Sanmartin e Tibúrcio (2021, p. 32) de que o processo criativo incorpora o acaso, dialoga com a dialética entre entropia e neguentropia de Edgar Morin (2008), em “Introdução ao pensamento complexo”. Segundo Morin, o mundo é composto por sujeitos, sistemas abertos que se relacionam com os ecossistemas nos quais estão inseridos em um fluxo contínuo de interações, em movimentos de ordem e desordem, metáforas da própria dinâmica da vivência – desagregação, ruptura, organização e conservação –, tal como Sattin (2014 apud Sanmartin e Tibúrcio, 2021, p. 32) declara incorporar o acaso – ocasião oportuna, ainda que árdua, para a inovação e criatividade, assimilando novas informações e produzindo novas interações e efeitos no seu contexto.

É uma unanimidade que, enquanto professores de arte ou de alguma das formas ou linguagens artísticas, como a música, almejamos proporcionar meios para o pensamento

criativo. Somos atraídos para o desenvolvimento de um saber sensível que está entre os limites da existência, da ciência e da estética, no qual a criatividade opera como um meio transversal no contexto complexo que é a sociedade e toda sua cultura – frutos da capacidade imaginativa do ser humano. Por sua vez, a competência humana de elaborar e renovar elementos e conhecimentos assimilados, é o eixo da criação, “que se desenvolve gradualmente das formas simples com elementos primários da realidade até os mais complexos, imbricada no acúmulo de experiências, na imaginação e na realidade.” (Egas e Serra, 2021, p. 138).

Vigotski (2018 in Egas e Serra, 2021, p. 138) contrapõe-se do consenso, ao declarar que as atividades criadoras da criança e do adulto se diferenciam na complexidade de fatores que as envolvem, acumulados em redor e que circundam o perímetro da ação criativa. Observando sua posição, percebe-se que ele considera o tempo vivido como um elemento considerável para o processo criativo. Para evitar choques, ressaltamos outra vez que a compreensão contemporânea de criatividade não é empreendida apenas na arte e nas suas formas ou linguagens, contudo se aplica a quaisquer campos de conhecimento humano³⁸. Isso não desqualifica a criatividade infantil, ainda que suas interações com o contexto cultural não configurem um elevado grau de complexidade, por conta das suas experiências imbricadas. Então, qual seria o papel do docente e da escola junto às crianças e jovens em idade estudantil? Ser um ente que oportunize e garanta circunstâncias para o seu desenvolvimento, com vistas ao crescimento do seu amontoado de experiências, pois a criatividade é uma energia potencial de todo ser humano.

Torre (2008 in Egas e Serra, 2021, p. 143) observa a criatividade na contemporaneidade por uma perspectiva diferente da de Vigotski. Ele desenvolve argumentos para a declaração a respeito da menor capacidade criativa do adulto comparada à da criança. Apesar disso, encontramos neles um ponto de contato quando Torre afirma que a escola, o meio educativo, é um dentre os fatores condicionantes da criatividade, estimulando ou bloqueando essa energia potencial.

Cabe o registro de que, no atual sistema educacional brasileiro, o pensamento divergente é pouco explorado e funcional nas escolas em que a

³⁸ Consideremos, por exemplo, as criações da luz elétrica, do automóvel, das correntes filosóficas, dos complexos arquitetônicos, das notáveis obras de arte – musicais, escultóricas, visuais, cênicas, cinematográficas, literárias, as que usam o corpo como motor da forma, entre outras – como exemplos de ações criativas e seus efeitos. Seria insólito considerar um indivíduo infante como o agente de um desses processos criativos de notabilidade na conjuntura social.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



única meta é fazer com que o estudante acerte o maior número de questões nos exames de avaliação externa. (Egas e Serra, 2021, p. 145)

A declaração anterior é, sim, aguda, gera embates e avaliamos que seria pertinente lapidá-la. O trecho foi empregado na expectativa de ilustrar possíveis tendências de comportamento da escola em relação à criatividade como energia potencial. Por isso, direcionamos que o leitor se concentre na evidência real da exploração diminuta do pensamento divergente e da ambiguidade, que podem ser campo fértil para a germinação de ações criativas. Sattin (2021, p. 43) expõe a incapacidade de tolerar e se conformar com a ambiguidade e a divergência como um dos bloqueios à criatividade. Ele cita Oech (1999 in Egas e Serra, 2021, p.), cujas declarações também dialogam com a dialética de Morin (p. 2), na qual a criatividade é uma qualidade elementar dos sistemas abertos – que se relacionam e assimilam elementos da realidade entrópica – e da arte, mediante contextos qualitativos. Segundo Sattin (2021, p. 44-45 apud. Adams, 2019), para a germinação do processo criativo, são necessários o caos, a sensibilidade e a intuição, além da ambiguidade.

Na escola,, a prática pedagógica do professor é essencial para a garantia e promoção de ações criativas (Egas e Serra, 2021, p. 145), e o componente curricular Arte – ou uma das formas artísticas, como a Música –, além de projetos extracurriculares de temática artística, assumem importantes papéis na promoção da atitude criativa, qualidade necessária para interagir com os diversos domínios do saber, pois a ação criativa, produto das experiências imbricadas ao longo do tempo, aumenta os contatos do agente com a cultura. À experiência estética, por sua vez, o tempo se estabelece para o processo de interação entre a obra de arte e o mundo, revelando suas estruturas abundantes e intermináveis como consequência de contínua atividade de percepção crítica, somada à observação poética da obra. Todavia, cada arte se relaciona e rege esses parâmetros de maneira própria. Diretamente relativo à experiência estética, cada elemento de uma obra não carrega valor algum em si próprio, mas é dotado de existência artística quando é integrante de um todo artístico, realidade sensível. Tal valor qualitativo alia as artes mutuamente, apesar de seus elementos, matérias peculiares e regências de parâmetros.

Como dito anteriormente, a criatividade não dispõe de uma base paradigmática para examinar as ações criativas, pois o desenvolvimento do seu conceito se comporta como um campo aberto para influxos de diversos temas (p. 3). Para dar sedimentos à intuição – comportamento para a examinação de ações criativas, segundo Tatarkiewicz – é basilar e essencial voltarmos nosso olhar aos processos criativos reconhecidos pela conjuntura social,



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

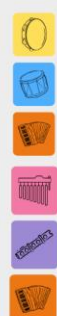


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



para observar a sua poética e o devir do núcleo efusivo das ações criativas, rodeado de fatores ao longo de seu perímetro – fatores biográficos, históricos, filosóficos ou conceituais e da própria linguagem ou forma artística³⁹. Assim, na busca pelo acesso à poética artística, o estudante poderá observar e amontoar experiências a partir das várias camadas que vão sendo sobrepostas, à medida do desenvolvimento da análise do processo criativo de um artista, por meio de aberturas interdisciplinares e caminhos transdisciplinares que estão além da habilidade técnica e do livre fazer artístico. A arte contemporânea rompe com os modos de interpelação ao propor discussões novas, afirmando-se por contextos plurais muito qualitativos – linguagens, técnicas e materialidades – na atualidade que vivemos. Por meio de diversos campos do saber, se estabelece como uma rede de inúmeros filamentos em forma de argumentos e ressignificações, dando luz àquilo que constitui os seres humanos históricos e culturais, “indo além do ver, da interpretação narrativa única e da expectativa do encontro com a beleza, com o sublime” (Egas e Serra, 2021, p. 150).

A criatividade é tratada como uma exigência ao professor de arte, ou de uma das linguagens ou formas artísticas, no desempenho de sua função, atribuindo-lhe uma qualidade “fora da caixinha”. Portanto, aquele que constitui na contemporaneidade o seu modo de pensar e fazer artístico, será capaz, segundo Egas e Serra (2021), de proporcionar circunstâncias para o pensamento divergente e para a ambiguidade, assimilando-as como campos férteis para soluções criativas. Para isso, é elementar que os docentes em arte nutram sua formação continuamente na arte contemporânea, com vistas à criatividade, mas também que estejam mergulhados no seu exercício artístico criativo, fator essencial e insubstituível para o desenvolvimento criativo nos contextos do componente curricular ou projeto extracurricular de temática artística.

Precisamos nos reencontrar como professores criadores, professoras criadoras, recuperando nossa dimensão inventiva e descobridora, pois só assim, poderemos nos esticar e esticar o outro. (Egas e Serra, 2021, p. 149)

³⁹ O termo *umwelt*, de origem alemã, pode ser traduzido como "mundo ao redor", "ambiente circundante" ou "mundo subjetivo". Cunhado pelo biólogo Jakob von Uexküll, o conceito refere-se à maneira como uma espécie específica vive e interage com seu ambiente a partir do seu aparato perceptivo. O *umwelt* é entendido como uma interface entre o organismo vivo e a realidade exterior, uma interface que é moldada pela história evolutiva particular da espécie. (Vieira, 2007)



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



A interdisciplinaridade é central para o ensino da arte, já dizia Ana Mae Barbosa (1984), indicando o inter-relacionamento de diversas formas de arte como a tendência mais atual para a prática pedagógica do ensino artístico, dadas as manifestações que germinaram na contemporaneidade como o *happening*, *performance*, *body art*, a arte sociológica e ambiental, arte conceitual e vídeo arte, rompendo com as formalidades artísticas das linguagens ou formas convencionais de arte, bem como suas manifestações e materiais de representação. Suas falas, pesquisas sobre interdisciplinaridade e seus conceitos permanecem atuais e ainda em aberto, mesmo após a Lei de Diretrizes Básicas da Educação nº 9394/1996 (Brasil, 1996), que substituiu a reformulação de 1971. Primeiro do que a perspectiva interdisciplinar para o ensino da arte, a interdisciplinaridade é um comportamento essencial na conjuntura da arte contemporânea, e também uma atitude fundamental para que sejam inter-relacionados variados campos do saber, com vistas ao desenvolvimento da criatividade (Torre, 2008 in Egas e Serra, 2021, p. 146) – uma “estratégia transversal metacognitiva para viver a complexidade da sociedade” (Egas e Serra, 2021, p. 136).

Barbosa (1984), olhando para a educação brasileira no seu tempo e para fins de exemplificação dessa questão avaliada como crucial, ilustrou a interdisciplinaridade da arte educação brasileira como um “restaurante prato feito”. Afinal, o docente fica incumbido de dominar conteúdos diversos, linguagens artísticas diferentes, seus modos de expressão e materialidades, ensinando conjuntamente artes cênicas, artes plásticas e música em uma “mistura mal cozida pelo professor” (Barbosa, 1984, p. 69). Essa questão sensível não questiona a interdisciplinaridade em si, mas sim o desprovimento de fatores elementares para sua efetivação. Longe de ser uma questão simples, esse tema implica em muitas discussões, que vão desde as graduações de educação artística com seus currículos multidisciplinares – nos quais não se nota relações de cooperação entre as artes – vigentes no tempo de Ana Mae Barbosa, mas também se estendiam às licenciaturas em linguagens artísticas herméticas de universidades brasileiras. As questões sensíveis se estendem também ao cargo do professor de arte⁴⁰, à pouca reunião de professores de arte graduados em diferentes linguagens artísticas numa mesma escola, aos próprios espaços escolares, à concepção de currículo, entre outros. A partir dessas tensões não abrandadas ou resolvidas, Barbosa (1984)

⁴⁰ Atualmente, para atuar na Prefeitura Municipal de Vitória como Professor de Arte no Ensino Fundamental I e II, é pré-requisito a Licenciatura em Artes Visuais. Já para a Educação Infantil como Professor Dinamizador de Arte, os pré-requisitos são mais amplos, estendendo-se para Música, Artes Cênicas e Dança. Nos outros municípios da Grande Vitória, admite-se para o cargo de Professor de Arte, professores graduados nas várias áreas artísticas (Costa et. al, 2024).

expõe que a tendência pedagógica para o Brasil foi transformar a complexidade do conhecimento em simples generalidades e rudimentos.

Para a interdisciplinaridade, é preciso ampliar as fronteiras, sobrepor conceitos dos conhecimentos que se pretende relacionar – artísticos ou não –, explorando faixas intermediárias, integrando-as para alcançar compreensão orgânica do conhecimento⁴¹, para desenvolver no estudante um modo de pensar que o torne apto para buscar novas sínteses, frente a novos objetos de conhecimento. Portanto, a interdisciplinaridade tem como função integrar competências diversificadas e desenvolvidas como domínios de conhecimento, por meio da busca de uma síntese em um sentido metodológico transformador, que representa um avanço qualitativo por meio de uma escolha adequada. A interdisciplinaridade foi identificada também como uma rede emaranhada centrada na intercomunicação, o que a torna inexequível em larga escala, e insignificante para que uma menor proporção de agentes pudesse se dedicar (Barbosa, 1984, p. 72-73). Ana Mae Barbosa declara ser preciso, então, uma comunidade de aprendizagem que comunique o conhecimento interdisciplinar em uma síntese, que se comporta como uma complementaridade entre a generalização e a especialização – uma espécie de meio caminho – para a resolução de problemas. Uma síntese operacional entre diferentes domínios que, integrados funcionalmente – conhecimento, experiência e organização de pensamento –, sejam a resposta à questão apontada em uma integração intensa entre domínios e agentes envolvidos na questão ou problema – uma pintura em tela, um recurso didático, uma produção artística conceitual, uma sequência didática interdisciplinar, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional, o processo de ensino deve ser aproximado à forma de pensamento da criança ou estudante, geralmente identificado por meio de relações de

⁴¹ A integração do conhecimento nunca se finaliza, e o método analítico-sintético é o arcabouço onde se realiza a interdisciplinaridade. A ideia de totalidade como articuladora da interdisciplinaridade passa a ser classificada como idealista e é excluída. A educação tecnológica dividiu o método analítico-sintético de apuração, priorizando a análise – uma forma ajustada para exploração de conhecimentos profundos, porém verticalmente empilhados, que reforçaram os estudos fragmentados –, que concorreram para os problemas resultantes da complexidade social dos conhecimentos dicotomizados, segundo Ana Mae Barbosa. Os problemas decorrentes dessa complexidade social de conhecimentos muito fragmentados requerem soluções interdisciplinares com a co-participação de agentes de diversos campos do saber. (Barbosa, 1984, p. 69-71)

características comuns com recortes etários. Fases do pensamento como o sincrético, o analítico, o abstrato, o criativo e o pensamento articulador, devem ser consideradas para a implementação de um estudo interdisciplinar, modo de fazer essencial na arte contemporânea que confirma-se plural em contextos qualitativos, uma rede de muitos fios distintos compondo uma unidade que, apesar de remeter ao fim ou objetivo da integração funcional dos saberes, não subsiste como um sistema fechado, mas sim em uma perspectiva múltipla, não linear da narrativa artística – um fenômeno integrado e experiencial (Dewey, 2010). Essas qualidades que compõem o sistema aberto, configuram a manifestação característica da pós-humanidade (Santaella, 2010) que, tendo superado as correntes de filosofia humanista que entendiam o ser humano como concluído, garantiu a universalidade humana ao reconhecer “a heterogeneidade, a multiplicidade, a contradição, o contexto, a objetividade situada como constitutivos do humano, do que decorre uma nova ontologia das instabilidades” (Santaella, 2010, p. 317). Apesar das constantes junção e disjunção, ainda há aspectos únicos e distintivos da humanidade que dão ênfase à natureza especial e particular da existência e experiência humana. Em um movimento de valorização da humanidade, Santaella (2010, p. 318) cita Marx, que reconhece os sentidos e sentimentos como fruto de um desenvolvimento extenso, no qual o ser humano e a natureza estão em infindáveis transformações, sendo eles, os sentidos, os meios para o ser humano apoderar-se de modo sinestésico da sua existência real, sem dúvidas quaisquer⁴². Para a ampliação da indubitável existência real do ser humano, Marx não deixou de destacar a função da arte⁴³, que reitera seu distinto comportamento “a favor da vida, do lúdico e da criação”. (Santaella, 2010, p. 318).

Enfim, a arte atual está emaranhada em uma rede de forças dinâmicas, tanto pré tecnológicas quanto tecnológicas, artesanais e virtuais, locais e globais, massivas e pós-massivas, corporais e informacionais, presenciais e digitais, etc.. (Santaella, 2010, p. 319)

Por isso, Santaella (2010) recomenda a idéia de uma ecologia pluralista das práticas artísticas para o estudo da arte na contemporaneidade. Sendo ecologia⁴⁴, por definição, o

⁴² “A apropriação da efetividade humana na sua relação com o mundo e com o outro se dá de modo omnilateral, por meio de todos os órgãos físicos, práticos e espirituais: ver, ouvir, cheirar, apalpar, degustar, intuir, amar, perceber, pensar, agir.” (Santaella, 2010, p. 318)

⁴³ Marx estende também esse papel para a cultura.

⁴⁴ Ecologia: o estudo das relações dos seres vivos com o meio orgânico ou inorgânico (em que vivem). Fonte: <https://www.dicio.com.br/ecologia/>. Acesso em 18 de maio de 2025, às 19h31.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



estudo⁴⁵ das relações dos seres vivos com o meio, o termo mostra-se adequado no cenário atual de existência da arte e seus modos⁴⁶, que tem ampliado seus princípios e limites, transformando os critérios de entendimento valorativo. Esse ecossistema tem se revelado capaz de abrigar toda a gama de nichos⁴⁷ artísticos, característica desse sistema ecológico pluralista, mas também apto para potencializá-los, oportunizando interações entre eles, pelos entremeios próprios – sua rede de filamentos emaranhados que tem a intercomunicação como qualidade fundamental.

Observando Freitas (2021), nota-se o artista pelos entremeios, um *bricoleur* em seu campo de liberdade criativa: um dotado de destreza e habilidade que age por meio do comparatismo, como que buscando reparar algo de maneira improvisada, ainda que engenhosamente. *“Mesmo conhecendo a vulnerabilidade de seus saberes, ele persiste em sua tarefa. E seus meios, sempre inventados, improvisados, podem revelar-se como instrumentos originais e de fácil aplicação”* (Freitas, 2021, p. 92). Esse comportamento entremeios do artista *bricoleur* alinha-se ao estudo comparatista, como uma abordagem que fomenta o diálogo e o confronto entre práticas e as delimitações entre disciplinas (como música, literatura ou artes visuais), valorizando especialmente as obras que rompem fronteiras e desafiam classificações convencionais.

Assim como os movimentos artísticos comportados no “projeto industrial” da Bauhaus, que abraçou o dever de humanizar a máquina, e tal como o “projeto paisagem sonora mundial”, protagonizado por Murray Schafer, que procurou harmonizar a paisagem sonora poluída, as múltiplas e diversas formas de arte tem se mostrado, segundo Santaella (2010), como produções criativas que, por meio do comportamento interdisciplinar do artista transeunte entre conhecimentos ou por meio de uma interdisciplina em face de um problema do contexto social, tem feito coro às vozes criativas que se posicionam em prol da benignidade humana, contribuindo para um mundo preferível.

⁴⁵ Ela estuda populações, comunidades – e para além delas (*meta*) –, mas também “*diversidade, estabilidade, espaço, paisagem, função, comportamento e evolução de ecossistemas*”. (Santaella, 2010, 319)

⁴⁶ Modos de produção, exposição, reprodução, difusão e recepção. (Santaella, 2010, 319)

⁴⁷ Caracterizados pelo modo de produção, distribuição e recepção da forma de arte.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



REFERÊNCIAS

Anais do 9º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia (**#9ART**): **sistemas complexos artificiais, naturais e mistos**. Suzete Venturelli (org.) - 1. ed. - Brasília-DF : Universidade de Brasília, Programa de Pós Graduação em Arte, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação : conflitos/acertos** / Ana Mae Barbosa ; relatos de Christina Rizzi Cintra ... [et al.]. - 1. ed. - São Paulo, SP : M. Limonad, 1984. 188 p. : il.; 21 cm.

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

CSIKSZENTMIHALYI (1996) *apud* SANMARTIN e TIBÚRCIO. **Criatividade: um ponto de partida para o desenvolvimento do conceito**. In. **Criatividade, educação e arte: potências e desafios** / Stela Maris Sanmartin (organizadora); Luciano Tasso Filho, ilustrador. - 1. ed. - Vitória: UFES, Proex, 2021.

COSTA, EVANGELISTA C. e LANGE. **A evolução da Educação Musical na rede pública de ensino de Vitória: 18 anos de atuação de professores licenciados em Música na Educação Básica**. XIV Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical. 2024. Vitória-ES. Anais do Encontro Regional Sudeste da ABEM. V.6, 2024.

DEWEY, John. **Arte como experiência**; [organização Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon ; introdução Abraham Kaplan ; tradução Vera Ribeiro]. - São Paulo : Martins Martins Fontes, 2010. - (Coleção Todas as Artes)

EGAS e SERRA. **A criatividade na educação contemporânea e no ensino da arte**. In. **Criatividade, educação e arte: potências e desafios** / Stela Maris Sanmartin (organizadora); Luciano Tasso Filho, ilustrador. - 1. ed. - Vitória: UFES, Proex, 2021

FREITAS, Alexandre Siqueira de. **Ressonâncias: relações entre música e pintura** [recurso eletrônico] / Alexandre Siqueira de Freitas. — Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2021. Dados eletrônicos (epub) — (Coleção Pesquisa UFES: 19)

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**; tradução do francês Eliane Lisboa - Porto Alegre : Sulina 2008

SANMARTIN, Stela Maris (organizadora). **Criatividade, educação e arte: potências e desafios**; Luciano Tasso Filho, ilustrador. - 1. ed. - Vitória: UFES, Proex, 2021.

SANMARTIN e TIBÚRCIO. **Criatividade: um ponto de partida para o desenvolvimento do conceito**. In. **Criatividade, educação e arte: potências e desafios** / Stela Maris Sanmartin (organizadora); Luciano Tasso Filho, ilustrador. - 1. ed. - Vitória: UFES, Proex, 2021

SANTAELLA, Lúcia. **O papel das artes na idade do pós-humano**. In. *Anais do 9º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia (#9ART): sistemas complexos artificiais, naturais e mistos* Suzete Venturelli (org.) - 1. ed. - Brasília-DF : Universidade de Brasília, Programa de Pós Graduação em Arte, 2010.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**; tradução de Marisa Trench Fonterrada. - 2.ed. - São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **O ouvido pensante**; tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal, revisão técnica de Agnaldo José Gonçalves - 2.ed. - São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **Die Welt als Wille und Vorstellung II**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Ciência: Formas de conhecimento – arte e ciência. Uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora. 2007.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Revisão de literatura sobre a pós-graduação em educação musical escolar: artes, pedagogia e música em ambiente formativo conjunto

Modalidade: Comunicação Oral

Kallyne Kafuri Alves
Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira" (Fames)
kallyne.alves@fames.es.gov.br

Monique Traverzim
Faculdade de Música do Espírito Santo "Maurício de Oliveira" (Fames)
monique.traverzim@fames.es.gov.br

Resumo

Este texto é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento para o Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-graduação lato sensu em Educação Musical na Escola, em que se apresenta a revisão de literatura e reflexões acerca dos achados. O objetivo principal é mapear estudos a respeito da formação docente em cursos de pós-graduação *lato sensu* na Região Sudeste do Brasil. O referencial teórico apoia-se na perspectiva do Círculo de Bakhtin (2011), especialmente na abordagem dialógica do discurso, que compreende a voz como expressão individual vinculada ao coletivo e propõe o conceito de "não solidão sonora", em consonância com Côco (2024), que entende o som como sentimento compartilhado. Como resultado foi possível identificar lacunas no que se refere à ausência de estudos focados na pós-graduação voltada à educação infantil, especialmente em música no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação infantil. Pós-graduação em Educação

Resumen

Este texto es un recorte de una investigación en desarrollo para el Trabajo de Conclusión de Curso de la Posgraduación lato sensu en Educación Musical en la Escuela, en el que se presenta la revisión de literatura y reflexiones sobre los hallazgos. El objetivo principal es mapear estudios acerca de la formación docente en cursos de posgrado lato sensu en la



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

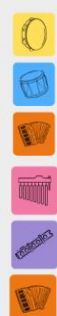


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Región Sureste de Brasil. El marco teórico se sustenta en la perspectiva del Círculo de Bajtín (2011), especialmente en el enfoque dialógico del discurso, que comprende la voz como expresión individual vinculada a lo colectivo y propone el concepto de “no soledad sonora”, en consonancia con Côco (2024), quien entiende el sonido como sentimiento compartido. Como resultado, fue posible identificar lagunas en lo que se refiere a la ausencia de estudios centrados en la posgraduación dirigida a la educación infantil, especialmente en música en el contexto escolar.

Palabras clave: Formación de profesores. Educación infantil. Posgrado en Educación Musical Escolar.

Abstract

This text is an excerpt from ongoing research for the Final Project of the *lato sensu* Postgraduate Course in School Music Education. It presents the literature review and reflections on the findings. The main objective is to map studies on teacher training in *lato sensu* postgraduate courses in the Southeast Region of Brazil. The theoretical framework is based on the perspective of the Bakhtin Circle (2011), especially the dialogical approach to discourse, which understands voice as an individual expression linked to the collective and proposes the concept of "non-sonorous solitude," in line with Côco (2024), who understands sound as a shared feeling. As a result, it was possible to identify gaps regarding the absence of studies focused on postgraduate programs aimed at early childhood education, especially in music within the school context.

Keywords: Teacher training. Early childhood education. Postgraduate Studies in School Music Education.

INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste texto a revisão de literatura que fundamenta a pesquisa em desenvolvimento para o Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

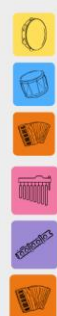


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Musical Escolar da Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” (Fames)⁴⁸, com foco na formação continuada de pedagogos que atuam na Educação Infantil. O objetivo principal é mapear estudos sobre a formação docente em cursos de pós-graduação *lato sensu* na Região Sudeste do Brasil, sob a ótica da dialogicidade e da construção coletiva de sentidos. Anteriormente foi realizado um estudo para se verificar o quantitativo de cursos de pós-graduação *lato sensu* que tematizam a educação musical e contemplam o público de licenciados em pedagogia, na Região Sudeste do País, e não se encontrou nenhum (Alves e Traverzim, 2025).

O referencial teórico apoia-se na perspectiva do Círculo de Bakhtin (2011), especialmente na abordagem dialógica do discurso, que compreende a voz como expressão individual vinculada ao coletivo. Em consonância, Côco (2024) propõe o conceito de “não solidão sonora”, que entende o som como sentimento compartilhado. Tal abordagem sustenta a leitura do ambiente educacional como espaço de escuta, resposta e negociação de sentidos. A pesquisa destaca a importância da construção coletiva do conhecimento e da escuta ativa como fundamentos para práticas formativas dialógicas, contextualizadas e significativas. Nesse contexto, evidencia-se a escassez de trabalhos que abordem a pós-graduação *lato sensu* voltada à formação de professores da educação infantil, especialmente na área da música. Foram selecionados seis estudos que abordam temas correlatos. Dois deles localizados na plataforma do Banco de Teses e Dissertações da Capes (BDTD), além de publicações da SciELO e da Revista da ABEM. Sendo na BDTD dois, no Scielo nenhum, no Google comum dois, no Google Acadêmico nenhum e na Revista da ABEM dois. A busca utilizou o descritor “pós-graduação em educação musical”, sem recorte temporal, resultando em 1.852 registros na BDTD. Na Revista da ABEM, foram analisadas 25 edições (de 2012 a 2025). No Google Acadêmico e na SciELO, empregaram-se diferentes combinações de palavras-chave relacionadas à pós-graduação, infância, música e formação de professores.

Constatou-se que a maioria dos trabalhos trata da formação inicial (graduação) ou de práticas com crianças no exercício profissional, sem necessariamente relacioná-las à pós-graduação. Os trabalhos focam na análise de egressos, sem considerar a fase em que o professor opta por aprofundar sua formação. Pouco se discute a pós-graduação voltada à Educação Infantil, à ludicidade ou às artes, tampouco se escuta o que os próprios docentes

⁴⁸ Curso em coparticipação com a Universidade Aberta Capixaba (UnAC) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes).



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



têm a dizer. Reconhecemos o tema recente, pois todas as produções analisadas foram publicadas entre 2014 e 2022, mas identificamos dados importantes sobre o contexto investigado, em que aspectos de formações segmentadas, centradas na graduação ou na formação continuada em serviço, com lacunas na atenção à pós-graduação como escolha autônoma do professor.

Diante disso, o estudo propõe refletir sobre como ocorre a formação de profissionais que atuam com crianças pequenas, e qual esquema formativo melhor responde às suas inquietações e necessidades no cotidiano escolar. Os seis trabalhos selecionados servirão de base para aprofundar a análise e contribuir com a qualificação das propostas de formação, o que pode contribuir com as ações da gestão educacional.

As considerações finais ressaltam que a formação continuada ultrapassa a mera aquisição de competências técnicas. Ela se constitui como processo coletivo, sustentado pela linguagem, pela escuta e pela partilha de sentidos. A palavra, nesse campo, não é neutra nem solitária, pois emerge de um entrelugar de vozes, experiências e ressignificações. A formação de professores, portanto, ocorre em comunidade discursiva, onde os sentidos são negociados e transformados coletivamente. A pós-graduação, nesse cenário, assume caráter polifônico, tornando-se espaço de construção mútua do conhecimento, no qual a escuta qualificada é condição para a aprendizagem e a autonomia crítica. Conclui-se, assim, que os processos formativos demandam abordagens relacionais, discursivas e históricas e que a pós-graduação mostra-se como espaço fértil para a construção de sentidos plurais e sustentáveis na docência com crianças.

Indicadores do contexto da literatura sobre pós-graduação em Educação Musical

A seguir, apresenta-se um quadro síntese com o compilado dos trabalhos identificados na Revisão de Literatura. O período de publicação dos estudos alcançados está datado de 2014 a 2022. Foram analisados o total de seis estudos, sendo dois trabalhos da BDTD, dois da ABEM e dois do Google. As palavras-chave usadas na busca foram combinadas e alternadas, com descritores em diferentes composições alternadas, a fim de localizar mais resultados, os descritores foram: "pós-graduação em educação musical", além de combinações com "infância, formação de professores, música, artes".

Quadro 1 – Trabalhos identificados na Revisão de Literatura

Título do Trabalho	Ano	Tipo de Publicação	Fonte / Plataforma	Principais Resultados	Abordagem da Pesquisa	Autoria
Formação de professores na Região Sudeste: a pós-graduação como sustentabilidade e da profissão	2025	Artigo em Anais	ABEM – Encontro Regional Sul	A formação continuada como espaço de construção coletiva e dialógica	Revisão de literatura com base dialógica (Bakhtin)	Kallyne Kafuri Alves e Monique Traverzim
Educação musical e formação em pesquisa no mestrado: um estudo com egressos de programas de pós-graduação em música no Brasil	2017	Dissertação/Tese	BDTD / Google comum	Estudo com egressos de pós-graduação; foca impacto da formação acadêmica	Pesquisa qualitativa documental	Rosalía Trejo León
Egressos da pós-graduação em Música da UFPB: reflexos da formação para atuação profissional	2022	Dissertação/Tese	BDTD	Reflexões sobre a atuação profissional após a pós	Estudo de caso com egressos	Andréa Araújo dos Santos

De "lá dó" interior: o desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos em aulas de música em escolas públicas	2022	Tese de Doutorado	Google comum	Foco no desenvolvimento dos bebês em contexto escolar	Pesquisa de campo com bebês	Rodarte Mião Cícero
Pós-Graduação em Educação Musical	2014	Artigo científico	Revista da ABEM	Levanta temáticas pesquisadas; não aprofunda análise	Estudo histórico-descritivo	
Para pensar a pesquisa em educação musical	2014	Artigo científico	Revista da ABEM	Propõe aprofundamento teórico na área	Ensaio teórico	Luciana Del-Ben

Fonte: Das autoras.

Como é possível observar, desde os títulos até o detalhamento, o termo e o tema da infância e formação docente são escassos. Para desenvolver esse assunto com base nas perspectivas da pesquisadora e educadora musical brasileira Cláudia Bellochio é possível realizar um exercício analítico que contribui para a reflexão sobre a formação docente. A tese de Bellochio (2000) sobre a educação musical nos anos iniciais explora a formação de professoras em Pedagogia, destacando a investigação-ação. Nesta pesquisa nos fundamentamos para refletir sobre a importância do trabalho estar alicerçado com vivências, lacunas, reflexões críticas. Assim, os saberes que são compostos em formação de professores não é uma composição linear, mas é composta de fragmentos, com ressonâncias (e ressoando) na vida cotidiana de professores.

Com o avanço da revisão, observamos que Rodarte Mião Cícero embora demarque a atenção com a educação musical de bebês, a formação docente não é o foco do estudo, a pesquisa aponta temas relevantes para se pensar a formação de professores com crianças, por isso a selecionamos para este estudo. Entendemos que ao ler e entender sobre o



conteúdo e a especificidade da educação musical com crianças, trabalhos como este possibilitam ampliar e potencializar a compreensão do que é a formação específica para o trabalho com crianças, uma vez que o trabalho é um mapeamento inicial de temas relativos à resultados preliminares.

Podemos observar, a partir da análise do quadro referencial apresentado, um panorama que evidencia uma lacuna significativa nas discussões voltadas à formação de professores para a educação musical no contexto escolar. Nota-se que, embora o campo da Educação Musical tenha avançado em diversas frentes, ainda é incipiente a produção acadêmica que se dedica de forma específica e aprofundada à preparação docente voltada para os desafios e particularidades do ambiente escolar, especialmente no que tange às etapas iniciais da Educação Básica, como a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na busca de um resumo do quadro apresentado, dentre os trabalhos levantados na revisão dos anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), destaca-se apenas um estudo que toma como foco central a formação de professores em educação musical no âmbito escolar. Este trabalho, precisamente de autoria das pesquisadoras responsáveis por este próprio artigo. Esse dado, por si só, já revela a necessidade urgente de fomentar investigações mais sistemáticas e abrangentes sobre o tema, uma vez que a ausência de reflexões específicas dificulta tanto o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas quanto o aprimoramento das políticas de formação inicial e continuada.

O trabalho de Rosalía Trejo León, embora relevante no contexto da pós-graduação em música, não aborda diretamente a questão da formação docente voltada à educação musical na infância. Sua contribuição, ainda que valiosa no que tange à pesquisa em música e suas múltiplas abordagens, permanece deslocada da problemática aqui discutida, pois não contempla os contextos escolares de maneira específica, nem se debruça sobre os desafios enfrentados pelos professores atuantes nas etapas iniciais do ensino. Isto indica para nós sobre as urgências e demandas particulares que precisam constar e sustentar a formação de professores.

Por sua vez, o estudo desenvolvido por Andréa Araújo dos Santos apresenta um recorte distinto, tendo como público-alvo os egressos de cursos de licenciatura, o que, embora não trate diretamente da educação musical na infância, oferece importantes subsídios para compreender a transição entre a formação acadêmica e o exercício profissional docente. Essa pesquisa contribui para a compreensão das relações entre formação e prática profissional, o



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



debate sobre os desafios enfrentados por professores em início de carreira e as lacunas percebidas na formação inicial no que diz respeito à atuação no ensino coletivo de música.

O trabalho de Luciana Del-Bem, ainda que não tenha como foco específico a formação docente, mostra-se relevante por reunir e sistematizar informações sobre a produção bibliográfica e os temas discutidos no âmbito dos Grupos de Trabalho da ABEM, particularmente no que diz respeito à pós-graduação. Sua pesquisa permite a construção de um panorama mais amplo sobre os direcionamentos teóricos e metodológicos que vêm sendo privilegiados no campo da Educação Musical. Compreendemos que isso aponta uma base sólida para análises críticas sobre os rumos da área e a ausência de articulação com a formação docente voltada ao ensino escolar.

Dessa forma, a partir da leitura e análise crítica desse conjunto de produções, endossamos a necessidade de fortalecer os fundamentos teóricos que sustentam a formação de professores em música, especialmente quando se trata de sua atuação na educação básica e no ensino coletivo. Defendemos, portanto, uma maior aproximação entre os espaços de formação. Para isso, entendemos que sejam eles universitários ou de formação continuada, as demandas e urgências do cotidiano escolar precisam ocupar o lócus de estudo, de modo a garantir uma formação mais integrada, crítica e comprometida com os princípios da educação pública de qualidade. Nesse sentido, é primoroso avançar na construção de políticas, pesquisas e práticas que valorizem o papel da música como componente curricular e reconheçam a formação docente como eixo estruturante para a efetivação de uma educação musical escolar significativa e acessível a todos.

Assim, para pensar a pós-graduação, focada na educação musical, é acreditar em um ensino específico, que não compartimenta as pessoas em dimensões separadas. É compreender o ensino coletivo em suas diferentes dimensões e alcance. nos inspiramos na ideia de que é preciso um exercício da nossa estética e a investigação-ação e construção compartilhada com professores seria um caminho possível. Entendemos que o movimento dialógico e relacional em uma turma de pós-graduação permite que a formação seja exercitada evitando o “ato solitário”, desenvolvido por Bellochio. A autora problematiza os princípios ocultos e normativos que orientam o campo acadêmico e, pode principalmente contribuir com as IES para incentivar o aprendizado compartilhado entre áreas.

Deste modo, defende-se a ideia de que a formação docente se constrói na tensão, nos vazios e nas fissuras entre diferentes áreas. Sendo assim, a pós-graduação é um espaço potencial de conflito e transformação com encontro entre áreas que trabalham com as



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



mesmas crianças. Porém, ao fazer a revisão dos artigos, observa-se que esta perspectiva vagueia no campo teórico, sem exercício e materialização na pós-graduação lato sensu. Este tema buscamos explorar em pesquisa de trabalho de conclusão de curso, que embasa esta pesquisa. Ao alcançar estas reflexões, propostas para este texto, avançamos com as considerações finais, delimitadas neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta pesquisa, foi possível identificar lacunas no que se refere à ausência de estudos focados na pós-graduação voltada à educação infantil, especialmente com foco em música no contexto escolar. Destacamos a intensidade de trabalhos com este tema na graduação, com práticas já estabelecidas dentro do currículo de quem ainda irá se tornar professor. Isso nos remete a pensar na prática de quem já se encontra na profissão, o que demonstra a relevância de estudos que invistam reflexões sobre a formação continuada.

Neste texto não pretendemos estender o debate à formação continuada dentro do contexto de trabalho, pois o foco é a pós-graduação lato sensu. Porém, apontamos que esta temática também é carente de investimentos, haja vista os desafios que a docência tem requerido à educação musical escolar. O que é possível identificar, é que os trabalhos apontam para uma demanda de diálogo, escuta e partilha. Professores que trabalham com crianças, para sobreviver na profissão, incluem nos currículos a música como saber essencial à infância, o que justifica o investimento de reflexões sobre as ações realizadas. Seja no planejamento, na partilha de ideias, execuções, projetos ou iniciativas, a troca é essencial para a realização do trabalho, o que justifica pensar a partir do marco teórico que defende a “não solidão sonora” (Côco, 2024) na iniciativa de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, K. K.; TRAV **Formação de professores na Região Sudeste: a pós-graduação como sustentabilidade da profissão.** In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 6., 2025, Vitória. Anais... Vitória: Associação Brasileira de Educação Musical, 2025. p. 1-12. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais-ersd/v6/papers/2289/public/2289-9186-1-PB.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. (2017). Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, 24(36). Recuperado



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



de <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/595>

CÍCERO, Rodarte Mião. **De “lá dó” interior: o desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos em aulas de música em escolas públicas.** 2022. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4b3fb9a9-b843-4e4a-8951-58f71cd16983/content> Acesso em: 7 jun. 2025.

DEL-BEN, Luciana. *Para pensar a pesquisa em educação musical.* Revista da ABEM, Ed. 24, Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo3.pdf

SANTOS, Andréa Araújo dos. **Egressos da pós-graduação em Música da UFPB:** reflexos da formação para atuação profissional. 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br> Acesso em: 7 jun. 2025.

TREJO LEÓN, Rosalía. **Educação musical e formação em pesquisa no mestrado:** um estudo com egressos de programas de pós-graduação em música no Brasil. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – [Instituição não informada], 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br> Acesso em: 7 jun. 2025.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Um olhar da música fora da escola: Análise das práticas e aprendizados musicais através da experiência com artistas de Trap para a sala de aula

Modalidade: Comunicação Oral

Arthur Antônio Fernandes da Silveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro
arthurankufrij@gmail.com

Glauber Resende Domingues
Universidade Federal do Rio de Janeiro
glauber.rd@gmail.com

RESUMO

O presente projeto de mestrado em andamento se destina à busca por novas formas de aprendizagem musical informal na educação básica através do contato com grupos musicais de Trap. Através de uma metodologia de múltiplos casos, os dados obtidos por entrevistas com trappers, serão interpretados aos diversos conhecimentos envolvidos na prática musical desenvolvida nestes grupos. Esta contribuição visa elaborar novas práticas de ensino de música na educação básica. Os grupos musicais são temas de meu interesse dado à minha formação musical com bandas e suas formas de aprendizagem informal, conceito que é relatado nas práticas de Lucy Green e Flávia Narita Motoyama, autoras de referência para a minha pesquisa. Como resultado parcial resalto a importância de aspectos sociais e comportamentais para uma performance coerente em trap além dos aspectos técnicos musicais e como este ponto de partida pode auxiliar na compreensão de outros gêneros musicais.

Palavras-chave: Educação Musical; Trap; Aprendizagem Informal; Educação Básica.

ABSTRACT

The ongoing master's research project aims to explore new forms of informal music learning in basic education through interaction with Trap music groups. Using a multi-case methodology, the data obtained from interviews with trappers will be interpreted to uncover the various knowledge involved in the musical practices developed within these groups. This contribution seeks to develop new methodologies for teaching music in basic education. Music groups are of particular interest to me given my musical background with bands and their informal learning methods, a concept discussed in the practices of Lucy Green and Flávia Narita Motoyama, who are reference authors for my research. As a partial result, I highlight



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



the importance of social and behavioral aspects for a coherent performance in trap music, in addition to technical musical aspects, and how this starting point can help in understanding other musical genres.

Keywords: Music Education; Trap; Informal Learning; Basic Education.

RESUMEN

El presente proyecto de maestría en curso se destina a la búsqueda de nuevas formas de aprendizaje musical informal en la educación básica a través del contacto con grupos musicales de trap. Mediante una metodología de casos múltiples, los datos obtenidos a partir de entrevistas con traperos serán interpretados en relación con los diversos conocimientos involucrados en la práctica musical desarrollada por estos grupos. Esta contribución tiene como objetivo elaborar nuevas metodologías de enseñanza de la música en la educación básica. Los grupos musicales son temas de mi interés debido a mi formación musical con bandas y sus formas de aprendizaje informal, concepto abordado en las prácticas de Lucy Green y Flávia Narita Motoyama, autoras de referencia para mi investigación. Como resultado parcial, destaco la importancia de los aspectos sociales y comportamentales para una performance coherente en el trap, además de los aspectos técnicos musicales, y como este punto de partida puede ayudar en la comprensión de otros géneros musicales.

Palabras clave: Educación Musical; Trap; Aprendizaje Informal ; Educación Básica.

INTRODUÇÃO

Há um interessante questionamento a ser feito quando se tem como objeto de reflexão a função da música na escola: por ser uma atividade curricular, é comum que haja uma parcela de alunos absolutamente desinteressada. Isso talvez se explique, em parte, por uma falta de motivação para o estudo dos conteúdos trabalhados dentro de sala, vinculada, por vezes, a percepção, por parte dessa parcela de alunos, de uma ausência de propósito no próprio ensino formal da música. Regiana Willie, em seu estudo empírico sobre o tema, trabalhou com casos que apontavam neste sentido.

A entrada no ensino médio colocou Amanda em contato com outra forma de ensino e aprendizagem de música, diversa do que ela havia realizado até o momento. Segundo Amanda, uma forma que ela considerou muito “teórica”. A utilização do termo “teórica” refere-se à maneira como o professor trabalhava o conteúdo das aulas de música. A maior parte do período destinado às aulas de música era utilizada para discussões sobre estilos, períodos, compositores, cantores, sem ao menos a audição de alguma música (Willie, 2005 p. 42)

Outras pesquisas (Souza, 2001b, p.85 apud Willie, 2005 p. 40) sobre o tema apontam

ainda a ocorrência de uma *fuga* do ambiente escolar enquanto *locus* de aprendizagem do conhecimento musical, favorecendo outros ambientes, fora das circunscrições físicas, disciplinares e teóricas, próprias da academia.

Crianças e jovens talvez “aprendam” música, hoje, mais em seus ambientes extra-escolares do que na escola propriamente dita, pois não há dúvida de que é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos (Souza, 2001b p.85 apud Willie, 2005 p. 40)

Os grupos musicais ou artistas individuais são uma das alternativas de prática fora do ambiente escolar favorecidas pelos estudantes. Pode-se supor até que isso se dê em razão deles serem vistos pelos estudantes como atividade fim, ou seja, pelo seu propósito claro de fazer música. Em razão deste favorecimento, percebi ser necessário compreender os processos trabalhados em termos de aprendizagem musical dentro de grupos musicais ou de artistas de determinados gêneros, com o intuito de absorvê-los enquanto novas possibilidades pedagógicas a serem trazidas para a sala de aula.

De modo a sistematizar um critério de escolha de gênero, optei por escolher um que fosse popular entre o público escolar, ou seja, crianças e adolescentes, mais especificamente do segundo ciclo do ensino fundamental, que contempla do sexto ao nono ano.

O passo seguinte foi investigar na escola em que trabalho como professor de Artes, no município de Teresópolis, que tipo de música este público ouvia. Elaborei uma conversa com as turmas onde pedi para que os alunos indicassem os três gêneros musicais que mais gostavam de ouvir e um dos vencedores, disparadamente, foi Trap.

E, para confirmar se esta preferência não se estendia somente ao município de Teresópolis, pesquisei sobre a popularidade do gênero no Brasil e descobri, conforme retrospectiva divulgada pela plataforma Spotify⁴⁹, que mostra que o trap brasileiro foi o quinto gênero musical mais ouvido em 2023.

O gênero musical trap surgiu no final da década de 1990, na cidade de Atlanta, Estados Unidos, como vertente do rap marcada por narrativas sobre violência, tráfico de drogas, pobreza e desigualdade social. Musicalmente, o trap se caracteriza por batidas pesadas, uso

⁴⁹ Disponível em <https://olhardigital.com.br/2023/11/29/cinema-e-streaming/spotify-revela-retrospectiva-2023-com-destaques-de-artistas-e-musicas/> Acesso em: 04 mai. 2024.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



proeminente de 808s⁵⁰, hi-hats rápidos, sintetizadores atmosféricos e uma estética sonora eletrônica e repetitiva. No Brasil, o trap ganhou força no ano de 2017, especialmente entre jovens de regiões periféricas, funcionando não apenas como uma forma de expressão artística, mas também como um meio de reivindicação social, afirmação de identidade e resistência às desigualdades estruturais.

A escolha do trap também se fundamentou pela possibilidade de diálogo com o universo musical dos estudantes. Utilizei como referencial o fluxo de pesquisas das autoras Lucy Green e Flávia Narita Motoyama, baseados nos modelos de aprendizagem informais, para comparar a performance do Trap, além de entrevistas com três artistas do gênero de forma a elaborar novas práticas de aprendizagem para o ambiente formal escolar. A pesquisa das autoras junto dos termos “informal” e “formal” serão melhor elaborados nos referenciais.

A escolha destas autoras se reflete também na possibilidade de observar a educação partindo de uma premissa onde há uma descentralização do processo de ensino, abandonando o professor seu papel de figura principal e se realocando na função de mediador, responsável mais por observar do que conduzir. Estas pesquisas são voltadas a práticas que possibilitam mais liberdade e protagonismo aos estudantes.

O objetivo desta pesquisa é analisar como as características presentes no Trap se relacionam com as práticas de aprendizagem informal e como podem dialogar com a educação musical escolar, contribuindo para práticas mais significativas e contextualizadas para os estudantes da educação básica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Faço aqui um recorte dos autores que utilizei como base para o meu trabalho. Os conceitos de educação informal e formal utilizados correspondem à percepção de Libâneo (2007). O autor compreende que há uma divisão no modo de ensino ao qual ele define como educação intencional, onde as práticas pedagógicas são deliberadas e planejadas. Neste ambiente é que ocorre a educação formal, representada pelas instituições escolares. Já a educação não intencional refere-se aos processos educativos que ocorrem de forma

⁵⁰ Refere-se a bateria eletrônica TR-808, da Roland. Um dos primeiros modelos de bateria eletrônica da marca Roland e de uso fundamental na estruturação do Hip-Hop. Sua importância é tanta que existe até um documentário com o nome “808” lançado em 2018 e dirigido por Alexander Dunn onde é contada sua história e importância.

espontânea e não planejada, como as influências do meio social, da cultura e da convivência cotidiana. Neste âmbito existe a educação não-formal e informal.

A educação informal corresponde a eventos que fazem parte da vida social do indivíduo, porém carecem de estruturação, intenção ou sistematização.

A pesquisa de Green em relação às formas de aprendizagem musical representa um ponto de partida para minha fundamentação. Entretanto, a autora além de inglesa, empreendeu suas pesquisas no ano de 2002 (Green, 2002), sendo assim, além de um espaço de tempo considerável, estamos falando de países de cultura e métodos de ensino divergentes. Por isto, utilizei também como um dos meus referenciais teóricos na área de aprendizagens informal os trabalhos de Flávia Narita Motoyama que além de mestrande e doutoranda de Lucy Green estabeleceu em suas pesquisas um módulo de aulas ofertado entre agosto de 2011 e outubro de 2012 baseado nos 5 princípios de aprendizagem informal de Lucy Green (Narita, 2015 p. 62).

Green (2002) pesquisou como músicos populares aprendem música e identificou cinco formas denominadas como formas de aprendizagem informal: 1- a escolha do repertório vindo do próprio aluno, 2- o ato de tirar as músicas de ouvido, 3- a aprendizagem em grupos, 4- a assimilação dos conteúdos de modo pessoal e 5- a integração entre apreciação, execução, improviso e composição com ênfase na criatividade. Estas formas de aprendizado foram testadas em um módulo de várias aulas relacionadas aos estágios de aprendizagem.

Narita (2015) explica como os estágios de Green funcionam, segundo a autora os estágios possuem uma duração de 4 a 6 aulas para cada um deles.

No **primeiro estágio**, solicita-se aos estudantes que levem a gravação da música que querem tocar. Eles se agrupam de acordo com seus interesses e afinidades, decidem a música do grupo e tentam tirá-la de ouvido, dirigindo seu processo de aprendizagem de acordo com seus próprios interesses. A integração entre audição, performance e composição pode não ser o foco, mas está implícita neste estágio.

No **segundo estágio**, os estudantes recebem trechos de materiais previamente preparados: áudios, e às vezes notações de músicas escolhidas pelo professor. Novamente, em grupo, solicita-se que os estudantes escutem os materiais, toquem de ouvido e façam sua própria versão da música.

No **estágio 3**, os estudantes repetem a experiência do primeiro estágio, mas demonstram uma escolha mais cuidadosa do repertório a ser trabalhado.

No **estágio 4**, os estudantes se envolvem com a composição. Depois de tirar músicas de ouvido nos estágios anteriores, eles criam sua própria música.

No **estágio 5**, os estudantes recebem um modelo para escrever canções e recebem orientações de músicos ou estudantes mais avançados. Nos últimos dois estágios, trabalhou-se com música clássica de modo similar ao que fizeram com música popular.

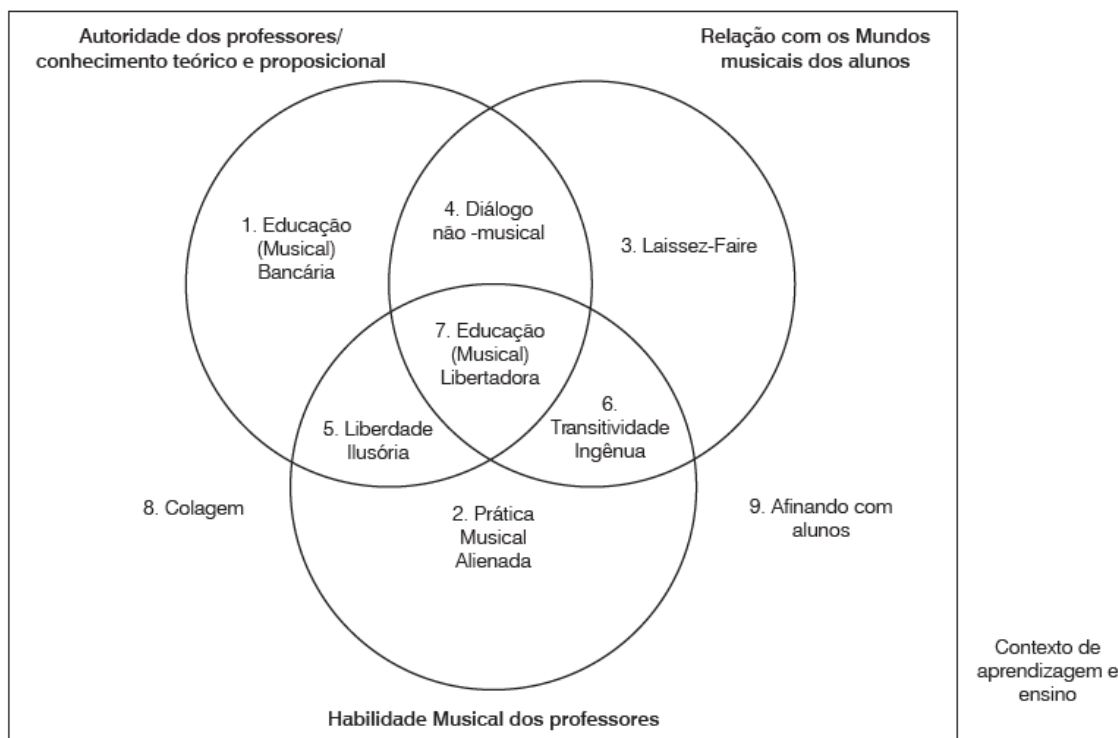
No **estágio 6**, o repertório é baseado em música clássica utilizada em comerciais de TV, e, no estágio 7, as peças são menos familiares. (Narita, 2015 p.64 apud Green, 2008 p. 25-27, 194).

Os módulos de Narita sofreram algumas modificações em relação aos de Green. Foram adaptações dos estágios 1 e 2 do modelo de Green que foram ofertados 3 vezes em escolas de educação básica. Em cada oferta novas modificações no módulo e nas ações da autora foram sendo feitas, fruto das experiências, reflexões e aprendizagens de seus resultados (Narita, 2015 p.65)

Como resultado deste modelo, Narita identificou alguns padrões de comportamentos na relação prática de professor e aluno em sala de aula, em uma perspectiva de aprendizagem informal, que ela denominou como domínios do ensino musical: Autoridade dos professores, Habilidade musical dos professores e Relação com os Mundos musicais dos alunos. Estes domínios são reflexos de como os estudantes da graduação (licenciandos) se comportaram em sala de aula com os alunos.

Dentro destes três domínios, algumas práticas ilustraram um modo de agir característicos de cada um deles, denominado como modos: O modo número 1 “Educação (musical) bancária” seria a “essência” do domínio “Autoridade dos professores/conhecimento teórico e proposicional”; o modo 2 “Prática Musical dos professores” se relaciona a “Habilidade Musical dos professores” e o modo 3 “Laissez-Faire” se conecta com a “Relação com os Mundos musicais dos alunos”. As práticas números 4, 5, 6 e 7 compõem-se de mesclagens de um domínio com o outro.

Figura 1: Modos Pedagógicos



Fonte: (Narita, 2015. p. 66)

a) *Laissez-faire*: alunos dominando as aulas.

Neste modo de ensino, Narita (2015) explica que este se ocasiona em deixar os alunos totalmente livres para fazerem o que quiserem, sem intervenções. Isto vem de um mal entendimento do que seria a abordagem apropriada do professor em um modelo de aprendizagem informal, que mesmo se afastando momentaneamente para que os alunos possam trabalhar, deve observar eventuais problemas e atuar como um mediador nas situações em que os estudantes estejam perdidos ou incorrendo em erros nas práticas. A autora explica que este modo de dar aulas tende a ocorrer em duas situações: uma em que o professor não compreende seu papel em um modelo de aprendizagem informal e outra na qual lhe falta confiança em suas habilidades musicais para que possa intervir.

Como exemplo nas práticas que Narita supervisionou em seu projeto de pesquisa, ela notou que uma das licenciadas preparou uma apresentação com os alunos que apenas reproduziram uma canção de cor que eles já sabiam se utilizando também de um acompanhamento rítmico baseado na pulsação e subdivisões da música. Ao perceber

também que duas alunas cantavam fora do tom, a licencianda não agiu para auxiliar ou sugerir modificações que pudessem resolver o problema.

b) Transitividade ingênua: evitando o “ensino”.

Neste modo, Narita (2015) estabelece que a transitividade ingênua se configura em um modo de aprendizagem onde há a intenção de reconhecer os mundos musicais dos alunos. Os professores também fazem intervenções musicais com os alunos e demonstram conhecimentos musicais, entretanto, parecem evitar mobilizar esses saberes, que poderiam auxiliar os alunos a seguirem além de suas experiências já conhecidas.

O termo “transitividade ingênua” é um termo freiriano que Narita se utiliza para denominar este modo. Nas palavras delas, o termo explica o processo de conscientização, apontando o despertar de uma “quase intransitividade” para uma transitividade.

O ser humano sairia de um nível de intransitividade, onde seu nível de consciência é limitado a seus próprios interesses para um estágio de maior capacidade de abertura a outros elementos externos da realidade. Entretanto, essa abertura ainda é superficial e não se configura como uma transitividade crítica, o estágio final segundo Freire (1967). O indivíduo, nesta transitividade ingênua é configurado como alguém que mesmo percebendo o mundo de modo mais aberto ainda busca respostas mágicas às questões da realidade, não busca o diálogo ou pesquisa e opta pela simplificação das coisas.

c) Educação musical bancária: o poder dos professores.

O termo “educação bancária”, também cunhado por Paulo Freire, é o modo que corresponde ao domínio da “Autoridade dos professores”. A prática deste modo se caracteriza na figura do professor exercendo uma postura autoritária diante da turma. Controla-os junto de todo o processo pedagógico, afastando-se assim de uma abordagem de aprendizagem informal.

A licenciada que trabalhou com este modo na pesquisa de Narita, em todo momento exerceu controle decisório com sua turma. Escolheu os grupos de alunos, aplicou todos os passos da aula ditando pulsos e ritmos para que os alunos repetissem de uma música que ela mesmo escolheu e preparou.

d) Diálogo não-musical: suprimindo a musicalidade dos professores.

Nesta prática, é feito um paralelo com o “*laissez-faire*” que representa os licenciandos

não atuando enquanto professores. No diálogo não-musical, porém, estes acabaram por não atuar como músicos. Narita repara nos vídeos da prática de seus licenciandos que eles percebem as necessidades musicais dos alunos e que eles sabiam como deveriam agir, mas não o fizeram.

Especula-se que tal modo tenha ocorrido por conta do estágio inicial do modelo de Green, onde o professor deve ser “afastar” para observar e diagnosticar as necessidades dos alunos.

Uma das razões pode ter sido o fato de termos apenas duas aulas nas escolas. Portanto, seguindo o modelo original de Green, estaríamos no período inicial de o professor se “afastar” para observar quais são os objetivos de seus alunos e diagnosticar suas necessidades. (Narita, 2015 p. 70)

e) Liberdade ilusória: professores como músicos no controle.

Este modo é caracterizado pela figura do professor agindo como um modelo musical ao tocar e demonstrar como as músicas podem soar. Entretanto, estes professores não deram espaço para que os alunos pudessem demonstrar seus mundos musicais.

Nos exemplos das práticas dos licenciandos, Narita identifica que um dos professores toca violão, faz percussões e lidera a turma. Os professores se mostram como modelos musicais ao tocarem e assumem uma postura autoritária ao controlar todo o processo. Entretanto, o conhecimento musical do universo dos alunos é negligenciado.

f) Colagem de abordagens.

Além dos modos citados, Narita (2015, p.71) identificou que alguns licenciandos mesclaram diferentes abordagens de ensino, a qual ela denominou como “colagem”. Essas ações acabaram por demonstrar os licenciandos tentando se ajustarem à situação da sala, o que evidenciava uma dificuldade em atuar como professores.

Uma das colagens que a autora cita é identificada como “diálogo não-musical/prática musical alienada”. Nela, os licenciandos atuaram como músicos e não professores. Ao prepararem as aulas, fizeram diversas faixas e materiais musicais, mas deixaram de levar estes materiais e a prática se restringiu a um acompanhamento percussivo. Em outra aula, um dos licenciandos optou por trazer uma canção escolhida por ele para que os alunos o acompanhassem na percussão. Em outro momento, tocou uma música em seu instrumento para os alunos sem integrá-los no conjunto.



Em vez de tocar com seus alunos, integrando-os na prática musical, eles ficaram alienados dessa prática e Ivan também estava alienado das práticas de seus alunos. (Narita, 2015 p. 70)

g) Afinando com as necessidades dos alunos: harmonizando os mundos dos alunos e professores.

Nesta abordagem, Narita explica que alguns licenciandos buscaram mudar suas estratégias durante as aulas de modo a “afinar” suas atitudes com as necessidades de seus alunos (Narita p.72). Um de seus licenciandos citados saiu do “diálogo não-musical” para a “transitividade ingênua” pois inicialmente havia suprimido suas habilidades musicais nas aulas. Deste modo aceitou um desafio dos alunos de fazer rap com eles dialogando com o universo musical destes e mobilizando suas habilidades musicais.

Esta abordagem dos licenciandos demonstrou, diferentemente da colagem, uma tentativa de modificar as abordagens pedagógicas através de um pensamento direcionado exclusivamente ao domínio das “relações com os mundos musicais dos alunos”.

h) Educação Musical Libertadora: em direção a um entendimento crítico dos mundos dos alunos e professores

Neste modo, considerado potencialmente “libertador”, é descrito como os três domínios se uniram de modo a criar uma prática com potencial dialógico entre professores e alunos.

Os licenciandos que atuaram neste modo apresentaram um grau de reflexividade e conscientização de seus papéis (Narita p. 72).

Narita cita que uma das licenciadas passou as tarefas aos alunos e se afastou (Domínio: Relação com os Mundos musicais dos alunos), se mostrou um modelo musical (Domínio: Habilidade Musical dos professores) ao tocar com os alunos além de integrá-los às práticas. E finalmente negociou ideias musicais com os alunos sem perder o controle de sua autoridade (Domínio: Autoridade dos professores).

METODOLOGIA

Para a pesquisa, de caráter qualitativo, foram adotadas entrevistas com três artistas de Trap (*trappers*) em uma metodologia de análise de casos múltiplos.

Após as entrevistas, os dados foram cruzados com as concepções de aprendizagem

informal e modos pedagógicos de Green e Motoyama respectivamente de modo a comparar como as práticas do Trap se relacionam no contexto pedagógico.

Silveira e Córdova (2009) definem o caráter qualitativo da pesquisa como um método que se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Silveira, Córdova, 2009, p.32)

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno, hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno: observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos, busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (Silveira, Córdova, 2009, p.32)

Representar uma cultura somente através de números ou estatísticas não contempla com a profundidade necessária à sua importância. O Trap representa um movimento feito por pessoas, para pessoas e seus fenômenos interagem em diferentes esferas da sociedade formando uma teia complexa de significados. “A cada dia, novos contextos e novas realidades são retratadas, através da arte, como promotora da expressão de emoções, sentimentos e identificação das pessoas com suas realidades.” (Moraes, 2022, p. 199)

De acordo com Gil (2008), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado. Almejando maior consistência nos resultados, a pesquisa, feita de entrevistas com artistas de Trap, constituiu-se como um estudo de casos múltiplos, que nas palavras de Yin (2015) junto com o estudo de caso único, na realidade, são nada além do que duas variantes dos projetos de estudo de caso.

Gil (2008), define entrevista como a técnica de coleta mais utilizada no âmbito das ciências sociais. É uma forma de interação social que além da coleta de dados é voltada para o diagnóstico e orientação destes.

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma

de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p.109).

Foram feitas entrevistas individuais com 3 artistas de Trap que moram no Estado do Rio de Janeiro. Elas buscaram compreender, em uma escala macro, contribuições do gênero musical Trap para a educação informal baseadas nos modelos de Green e Narita. A entrevista se orientou em três blocos distintos com temáticas diferentes. No **primeiro bloco** perguntei sobre a vivência e influência musical na infância/juventude. Fiz perguntas relacionadas à dinâmica musical familiar, a presença ou não de educação musical na escola e em casa e o surgimento do interesse por Trap. Minha ideia aqui foi de compreender o “background” dos entrevistados. Entender como se desenrolaram as relações e vínculos musicais tanto no ambiente escolar como fora dele para que eu pudesse fazer um paralelo entre a realidade de ambos os locais.

O **segundo bloco** teve como foco aprofundar o entendimento sobre o Trap. As perguntas foram voltadas à aprendizagem do gênero, aos elementos musicais como instrumentação, a temática das letras além dos usos de instrumentos digitais. Neste bloco meu objetivo foi o de compreender, através da visão dos artistas do meio, a ideia musical do Trap e como se deu o seu aprendizado de forma a investigar e propor práticas que possam auxiliar em aulas de música.

Para complementar as contribuições deste segundo bloco, incluí-me como ouvinte em eventos como a batalha do tanque em São Gonçalo, a maior roda de rima do Estado do Rio de Janeiro que reúne fãs de rap, funk e Trap. Fiz também a audição de artistas de Trap, tanto do Brasil quanto de outros países.

O **terceiro bloco** teve como objetivo compreender a carreira e performance. As perguntas se voltaram para o processo de composição e gravação, as influências de outros gêneros musicais e/ou pessoas e a experiência de apresentação. Esta terceira rodada corresponde ao aprofundamento do segundo bloco. A ideia aqui foi que além de compreender os elementos musicais/teóricos do bloco dois, eu pudesse também enxergar como o Trap atua na vivência de todos os envolvidos. Sejam os artistas, produtores, gravadores e ouvintes. Com estas perguntas eu pude compreender de que forma o artista vivencia e elabora a composição da música e como ela dialoga com seu público.

Pela possibilidade de contribuição dos participantes e suas vivências, eu considero que seria inadequado formular uma pesquisa estruturada frente a temas relevantes que



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



possivelmente surgirão. Por isso, defini a entrevista como semiestruturada de modo a montar um roteiro de perguntas e ao mesmo tempo dar liberdade para que o entrevistado possa contribuir levantando pautas relevantes para minhas análises futuras.

Os três artistas entrevistados foram escolhidos com base nos seguintes fatores: artistas de Trap em atividade no momento da pesquisa e residentes do Estado do Rio de Janeiro. O fato de estarem em atividade é relevante dado que a pesquisa busca compreender as relações dinâmicas do presente destes artistas e não faria sentido entrevistar artistas que não são mais atuantes ou estão distantes do movimento. O recorte do Estado do Rio de Janeiro se dá pois o interesse da pesquisa é levar em um trabalho futuro de doutorado para a escola em que trabalho, em Teresópolis e por isso diminuí o raio de investigação.

Para análise de dados eu primeiramente liguei ações dos entrevistados que se relacionassem com algumas das práticas de Green e também que conversassem com alguns dos modos de Narita.

RESULTADOS PARCIAIS

Até o momento, foram realizadas duas entrevistas. Como resultado parcial, friso a importância de elementos não musicais na formação de um trapper. Para além dos conhecimentos musicais, que se relacionam ao ritmo, melodia e harmonia, é importante se vestir, agir, conhecer a realidade e buscar superá-la para que você possa compreender e fazer o Trap. Em outras palavras, o gênero transcende questões meramente técnicas em sua expressão para que seja vista como uma prática autêntica. Isto traz uma possibilidade de desenvolver práticas que não sejam voltadas somente ao exercício técnico-musical, mas também a conhecer como um gênero surgiu, seu contexto, como é performado, quais são os temas e como estes são tratados. Tais atividades poderiam ocasionar uma adaptação maior à linguagem daquele gênero além de poderem se relacionar, de forma interdisciplinar, a outras disciplinas na educação básica.

Esta observação dialoga com o modo “Relação com os Mundos musicais dos alunos” pois demonstra que o conhecimento necessário para a prática do Trap tange não só as parte musical mas também uma compreensão mais aprofundada da realidade social.

Foi observado também que a aprendizagem destes artistas segue a ideia de “sentir a *vibe* da batida da música” no momento de criar uma letra. O que configura mais atenção aos sentidos do que a elementos teóricos nas composições. Em relação a instrumentação, a



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



maioria das músicas são feitas com bases já programadas em um banco de dados (*samples*) de modo que os artistas procuram neste banco a base que represente o sentimento que ele quer passar e fica ao seu cargo criar a letra e encaixar seu ritmo do seu modo. Os entrevistados, ao serem perguntados acerca de como encaixar o ritmo da fala na base revelaram que não há uma “resposta teórica” exata, mas sim um “*feeling*”, um conhecimento desenvolvido na vivência que os ensina como atuar nas canções de modo a manter o “*flow*”⁵¹ nas apresentações.

Destaco aqui a possibilidade de trabalhar com o modo “Habilidade musical dos professores” ressaltando atividades práticas voltadas à improvisação sobre bases pré programadas em sala. Simular uma batalha de rimas foi algo comentado pelos participantes na entrevistas pelo caráter de trabalhar a improvisação, o pensamento rápido e a ligação do corpo com o ritmo da batida.

Em comparação às práticas informais de Green (2002) destaco a prática de tirar música de ouvido. Não no sentido de deduzir acordes e/ou progressões harmônicas em uma música, mas sim no desenvolvimento das capacidades de ouvir as bases programadas e relacionar com a temática adequada que a música “pede”. A aprendizagem do Trap não é teórica, o conhecimento vem das práticas no “mundo real”, da convivência social e do “respirar” o trap. A autora menciona a influência de figuras mais experientes ou influentes na aprendizagem como uma das práticas informais.

E por fim, Green comenta sobre a última prática de aprendizagem: “Durante todo o processo de aprendizagem informal, existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade” (Green, 2012, p.68). Os entrevistados consideraram que todas as práticas citadas acima ocorrem simultaneamente.

Os resultados até aqui demonstram um potencial de diálogo com as pesquisas utilizadas no referencial proposto acima. Projeto para que, ao fim do trabalho final, eu possa sugerir atividades práticas para a escola utilizando as vivências do Trap como base para o desenvolvimento geral da disciplina de música.

⁵¹ Flow é um termo utilizado pelos artistas para se referir ao modo de “encaixar o ritmo das letras nas canções” de modo a conferir fluidez e sentido.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto

unesp

REALIZAÇÃO



REFERÊNCIAS

BASTIÃO, Zuraída Abud. **A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 23, p. 15-24, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei n. 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. London: Ashgate Press, 2002a.

GREEN, Lucy. **Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2007.

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, n. 35, p. 62-75, 2015.

MORAES, Jorge Adrihan do Nascimento. Trap no Brasil: Formação e Representações Sociais. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, v. 5, n. 2, p. 197-213, 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica. Métodos de**



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto
artes

unesp

REALIZAÇÃO



pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44, 2009.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 39-48, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e métodos. Bookman editora, 2015.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Uma professora de música onde não há aula de música: Primeiros passos em uma instituição inovadora

Modalidade: Comunicação Oral

Tamya Moreira
Universidade Federal de Goiás
tamya.moreira@ufg.br

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar e refletir sobre a experiência de trabalho em educação musical que vem sendo realizada em uma instituição inovadora. O contexto é o do Departamento de Educação Infantil, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, em um momento histórico em que o referido departamento passa pela duplicação da quantidade de professores em seu corpo docente. São apresentados aspectos organizacionais e pedagógicos da instituição, bem como os caminhos para a construção de propostas de educação musical que sejam coerentes com o projeto do Departamento e significativas para as crianças, para estudantes de graduação e para as/os educadores, tanto da comunidade interna quanto externa, tendo em vista o papel da universidade pública na sociedade.

Palavras-chave: Inovação pedagógica. Educação musical. Educação infantil.

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre la experiencia de trabajo en educación musical que se viene desarrollando en una institución innovadora. El contexto es el Departamento de Educação Infantil, del Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação de la Universidade Federal de Goiás, en un momento histórico en el que dicha unidad está duplicando su plantel docente. Se presentan aspectos organizativos y pedagógicos de la institución, así como los caminos recorridos para la construcción de propuestas de educación musical que sean coherentes con el proyecto del Departamento y significativas para las niñas y los niños, para los estudiantes de grado y para las/os educadoras/es, tanto de la comunidad interna como externa. Esta reflexión se realiza considerando el papel de la universidad pública en la sociedad.

Palabras clave: Innovación pedagógica. Educación musical. Educación infantil.

ABSTRACT

This text aims to present and reflect on the experience of music education work being carried out at an innovative institution. The context is that of the Departamento de Educação Infantil,



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto

unesp

REALIZAÇÃO



part of the Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação at the Universidade Federal de Goiás, during a historical moment in which the department is undergoing a doubling of its faculty members. The text discusses organizational and pedagogical aspects of the institution, as well as the paths taken to develop music education proposals that align with the Department's mission and are meaningful for children, undergraduate students, and educators—both within and outside the university community—considering the role of public universities in society.

Keywords: Pedagogical innovation. Music education. Early childhood education.

INTRODUÇÃO

Há nove meses, cheguei a uma instituição após ser aprovada em concurso público para professora de Arte na Educação Infantil. Há nove meses, venho criando maneiras de trabalhar e refletindo sobre minha identidade profissional e sobre o lugar da educação musical na primeira infância e na primeira etapa da Educação Básica. Trabalho em uma instituição inovadora, o que implica em muita liberdade e responsabilidade – este par indissociável –, abertura e diálogo, estudo e criatividade. Este texto é uma tentativa de apresentar e refletir sobre essa experiência.

De início, com vistas a aproximar o/a leitor/a do contexto, apresento brevemente dados históricos, algumas decisões administrativas e pedagógicas que resultaram na configuração que se tem hoje. Na sequência, abordo a organização do trabalho pedagógico no Departamento de Educação Infantil (DEI), de modo a explicitar alguns eixos que nos orientam: as áreas de conhecimento, a organização por grupos, a centralidade de vivências integradas e coletivas, e a fundamentação teórica.

Apresentada a instituição em seus aspectos organizacionais e pedagógicos, parto para a exposição de alguns exemplos que considero significativos de como a educação musical vem sendo abordada nesses primeiros meses de trabalho. A coerência com o projeto da instituição poderá ser visto na promoção das interações entre diferentes faixas etárias e da integração de diferentes áreas de conhecimento, na importância dos ambientes naturais para além de atividades em sala, na compreensão do espaço como um laboratório de criação artística e pedagógica, e em consonância com o papel da universidade pública na sociedade.

Por fim, apresento considerações, que são mais iniciais do que finais. Estão ali a consciência de que este período é apenas o começo de uma caminhada e de que esta caminhada é coletiva. Está ali também o convite à reflexão acerca do lugar que a educação



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



musical ocupa nas instituições, de como nossas concepções e ações as mantêm e também as reinventam.

A instituição na universidade, ontem e hoje

O Departamento de Educação Infantil (DEI) faz parte do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), unidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), e está localizado no campus Samambaia, no município de Goiânia, estado de Goiás. O CEPAE é uma unidade que oferece todos os níveis da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e Pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, além de ser igualmente *locus* de desenvolvimento de diversos projetos de extensão e campo de estágio imprescindível para diversas licenciaturas da UFG e outras instituições de Ensino Superior da região. Seu corpo docente abrange docentes da carreira do magistério superior e da carreira de ensino básico, técnico e tecnológico, que, em consonância com o projeto da universidade, trabalham com pesquisa, ensino, extensão e inovação. O caráter experimental do CEPAE é enfatizado desde sua fundação - ainda como Colégio de Aplicação, em 1966⁵² -, o que vem se confirmando e ganhando novos sentidos ao longo de sua história (Silva, 2018).

É preciso apontar, contudo, que a entrada do DEI no organograma do CEPAE é recente — deu-se em 2013 —, sobretudo considerando que sua fundação como Creche/UFG data de 1989. Portanto, tanto o CEPAE quanto o DEI vieram a ter a configuração institucional que têm nos dias atuais passando, primeiramente, por períodos de independência entre si. Se o CEPAE, então Colégio de Aplicação, nasce estreitamente vinculado à Faculdade de Educação da UFG⁵³, o Departamento de Educação Infantil, então Creche/UFG, de sua parte, nasce vinculado à Pró-reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária da Universidade Federal de Goiás (Procom/UFG)⁵⁴, integrando a política assistencial da universidade. No entanto, para além do caráter assistencial, Ramos e Silva (2018) enfatizam que, desde sua fundação, a unidade

⁵² Pelo Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1966, mas suas atividades tiveram início em março de 1968 (Silva, 2018).

⁵³ O CEPAE, como unidade independente, foi criado em março de 1994, mediante a Portaria nº0063, do Magnífico Reitor (Silva, 2018). Portanto, de 1966 a 1994 seu funcionamento e situação institucional estiveram ligados à outra unidade, a Faculdade de Educação.

⁵⁴ A criação do Departamento de Educação Infantil e sua vinculação ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação se dá com a aprovação da Resolução Consuni nº004/2013 (Ramos; Silva, 2018).



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



se constituía em um espaço diferenciado que objetivava contribuir com projetos de pesquisa e extensão, possibilitando a produção de conhecimento sobre a infância e a educação infantil. Assim, por meio de projetos de estágio (...), favoreceu a compreensão da teoria e prática na formação de professores e de outros profissionais (Ramos; Silva, 2008, p. 63)

A partir do trabalho detido das autoras sobre diversos aspectos da história recente da instituição, sublinho que a crescente qualificação de seu corpo docente permitiu que hoje o DEI não tenha como objetivo apenas contribuir com projetos de pesquisa e extensão, mas seja, ele mesmo, um departamento onde tais projetos são elaborados e executados, e a partir do qual se expandem para outras unidades da universidade e para a comunidade externa. Este e outros aspectos que caracterizam a instituição como inovadora serão abordados em seguida.

O trabalho pedagógico no DEI/CEPAE/UFG

Para expor a organização do trabalho pedagógico no DEI, começo com uma informação a partir da qual será possível comentar brevemente os aspectos metodológicos e curriculares da instituição e que está diretamente ligada à minha atuação: no DEI não há aulas de música. A frase poderia, na verdade, ser ainda mais curta: no DEI não há aulas. O trabalho pedagógico se organiza por atividades no lugar de aulas, e essas são planejadas de acordo com as áreas de conhecimento do currículo, geralmente de modo a integrá-las. Portanto, não há aula de música, mas atividade de Música e Dança, ou atividade de Música e Ciências da natureza, por exemplo, dentre outras possibilidades. Essas atividades podem ter configurações distintas, que serão categorizadas mais adiante, a depender de como se organizam as crianças para sua realização.

No que concerne à organização das crianças, estas se dividem em grupos por idades, a saber: grupo Arara - crianças de 1 e 2 anos de idade; grupo Lobo-guará, crianças de 2 e 3 anos de idade; grupo Tatu-bola - crianças de 3 e 4 anos de idade; grupo Jacaré - crianças de 4 e 5 anos de idade; e grupo Dinossauro - crianças de 5 e 6 anos de idade. Atualmente, existem 97 crianças matriculadas, dividindo-se entre os turnos matutino, vespertino e integral.



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

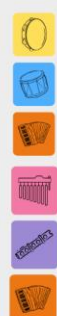


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



Cada grupo tem um Plano de Ação anual, projeto a partir do qual será desenvolvido o trabalho pedagógico, respeitando e atendendo às especificidades, interesses e necessidades das crianças de cada grupo etário.

No que concerne ao currículo, as áreas de conhecimento que o compõem são as seguintes: Artes; Linguagem; Ciências da Natureza e Geografia da Infância; e Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Estas áreas de conhecimento fundamentam as atividades planejadas pelo corpo docente e realizadas junto às crianças. As atividades categorizam-se da seguinte forma:

Atividades por agrupamento: planejadas e realizadas com um grupo específico, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças segundo o Plano de Ação.

Atividades integradas: planejadas e realizadas integrando dois grupos como, por exemplo, grupos Lobo-guará e Arara, ou grupos Tatu-bola e Dinossauro, etc.

Atividades coletivas: planejadas e realizadas de modo a reunir vários grupos. Na maioria das vezes, reúnem todo o Departamento.

A realização de atividades integradas e coletivas, assim como outros aspectos do trabalho pedagógico no DEI, fundamenta-se na psicologia histórico-cultural, e parte da compreensão de que as crianças aprendem nas trocas com profissionais da educação, que trabalham com intencionalidade pedagógica; mas também, e muito significativamente, aprendem com seus pares, apropriando-se de e produzindo cultura, e constituindo sua personalidade de maneira intersubjetiva (Teixeira; Barca, 2017). Portanto, valorizam-se e enfatizam-se as interações e as brincadeiras entre crianças de grupos etários distintos como eixo fundamental do trabalho na Educação Infantil. Essa organização ampara-se nas e é respaldada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Uma professora de música onde não há aula de música

O início de minha atuação no DEI dá-se em um momento de reorganização do corpo docente, pois minha chegada coincide e faz parte de uma inflexão histórica na instituição. Depois de anos de luta pela ampliação de vagas para professores, conseguiu-se a concretização da organização do trabalho pedagógico em dupla docência, o que significa que o número de docentes dobrou no segundo semestre do ano de 2024 por meio de concurso



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



público específico. Hoje, cada grupo de crianças conta com dois professores, sendo uma pedagoga e um/a licenciado/a entre as seguintes áreas: Educação física, Música, Teatro, Dança e Artes visuais. No meu caso, sou responsável, juntamente com uma pedagoga, pelo grupo Lobo-guará matutino/integral. Porém, como já exposto anteriormente, o trabalho pedagógico na instituição se dá, notavelmente, em situações de integração de diferentes faixas etárias, o que significa que atuo com todas as crianças, ainda que seja professora de um grupo específico. E, ainda em 2024, em situação de organização experimental do corpo docente, atuava também especificamente, uma vez por semana, com o grupo Dinossauro matutino/integral.

Primeiramente, é preciso dizer que a atuação em uma instituição situada em uma universidade, com aspectos organizacionais inovadores e, especialmente, em momento de uma mudança tão substancial em seu quadro de profissionais, é um grande desafio. É, igualmente, uma oportunidade de criação. Pacheco (2019), educador português internacionalmente reconhecido por sua história junto à Escola da Ponte, ao comentar o relatório *Measuring Innovation in Education 2019*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), chama a atenção para o fato de que o documento “informa terem os pesquisadores da OCDE examinado (...) práticas (...) de inovação *em sala de aula*” (Pacheco, 2019, p. 36, grifos no original), o que - o educador enfatiza ao grifar a expressão *sala de aula* -, para ele, é um equívoco. No entanto, sabemos que os cursos de licenciatura em música, de modo geral, formam profissionais para dar aulas de música, e que a própria existência da aula de música nas organizações curriculares - seus 50 minutos semanais - é compreendida e defendida como sinônimo da garantia do direito à educação musical na escola. Diante de tal complexidade e contradições, venho construindo minha atuação no DEI, uma instituição em que não há aulas de música — nem aulas de outras disciplinas —, tal como comentarei na sequência.

Não é surpreendente que, ao chegar em uma instituição de Educação Infantil, percebamos que a música está presente de diversas formas, sobretudo como organizadora da rotina e mobilizadora dos estados emocionais das crianças. Assim também se dá no DEI. Como a instituição não contava com profissional da área da Educação Musical até minha chegada, a presença da música era pensada e realizada exclusivamente por pedagogas e professoras/es das áreas de Educação Física, Teatro e Artes Visuais. Isso implicava, por um lado, em uma visão interessante da música integrada a essas áreas, e, visto que o corpo docente do Departamento se caracteriza por alta qualificação profissional, um repertório



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



amplo e bem selecionado. Entretanto, uma vez que a música está imbricada na rotina de educação e cuidado junto às crianças, um objetivo que assumi em meu trabalho foi o de, por um lado, inserir, nessas situações em que a música está presente, práticas que abordassem saberes especificamente musicais e, por outro lado, incentivar a exploração sonora e a improvisação em momentos da rotina, de modo a não restringir a presença da música à reprodução de canções.

No primeiro caso de repensar a música na rotina, trago como exemplo o momento de lavar as mãos com as crianças do grupo Lobo-guará, que era acompanhado frequentemente pela canção *Lavar as mãos*, de Arnaldo Antunes. Esta canção, conhecida por fazer parte da trilha sonora do programa *Castelo Rá Tim Bum*, produzido e transmitido pela TV Cultura na década de 1990, é muito apreciada pelas crianças e pelos adultos, inclusive por mim, e mobiliza as crianças para o ato de lavar as mãos, colocando-as em uma situação de coletividade e concentração para a construção do hábito de higiene. Porém, como educadora musical, inclui - sem excluir a canção, mas alternando sua realização na rotina - outra dinâmica para a lavagem das mãos, em que se seguem momentos de andamentos contrastantes de voz e percussão corporal - *bem rápido* e *bem devagar*. Essa alternativa se mostrou igualmente interessante para a presença e concentração do grupo e, ao mesmo tempo, explora aspectos próprios ao desenvolvimento musical das crianças de modo explícito e divertido.

Um segundo exemplo concernente à presença da música na rotina de maneira mais sistematizada, foi a inserção do nome cantado no momento da alimentação com o grupo Dinossauro. Na hora do almoço, as crianças são chamadas a servir seu prato autônomo e individualmente. Passei, então, a chamar as crianças cantando seus nomes, de modo que elas também foram convidadas a experimentar, nas mais diversas situações, maneiras musicais de cantar o que antes apenas diziam.

De modo menos sistematizado, as explorações sonoras, especialmente a vocal, são incentivadas por mim em diferentes momentos do dia, nos momentos de cuidado e também no brincar livre. Por si só, como brincadeira sonora; na associação com o movimento; na manipulação de brinquedos e livros⁵⁵, objetos repletos de sugestões para que as crianças brinquem com a voz. Na convivência específica com as crianças do grupo Lobo-guará, de 2

⁵⁵ Destaco, por exemplo, os livros *O que o crocodilo diz?* (Montanari, 2021) e *Uma planta muito faminta* (Moriconi, 2021), cujas leituras com os grupos Lobo-guará e Tatu-bola deram ensejo a explorações sonoras e musicais.

sequência, fomos brincar no pomar da instituição. No convite para observar as árvores do pomar, as crianças foram também convidadas a cantar para elas, *guardando* suas vozes em um gravador. Elas improvisaram e cantaram canções de seu repertório, além de pedirem que eu cantasse mais vezes a nova canção para que a aprendessem.

Por fim, aponto brevemente duas atividades coletivas, ou seja, ações planejadas para e realizadas com todos os agrupamentos: uma atividade de carnaval e um show de samba e choro. A atividade de carnaval consistiu na contação d'*A lenda da calunga em cordel* seguida de uma loa, ambas de Mariane Bigio⁵⁶, apresentando às crianças os instrumentos, a rítmica e demais elementos do Maracatu. Essa atividade foi realizada duas vezes e, na primeira delas, coincidiu com o ensaio da Bateria Tagarela, grupo percussivo de estudantes da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da UFG, que acontecia próximo ao DEI e ao qual nos juntamos, depois de confeccionarmos estandartes. Em relação ao show, tratou-se também de uma atividade coletiva e, porque sua realização foi uma espécie de evento piloto que gerou a elaboração de um projeto de extensão, essa atividade será apresentada na seção seguinte.

Música na educação infantil, educação infantil na universidade: extensão e documentação

O show *Na casa encantada da Tia Ciata* foi realizado em dezembro de 2024, em duas sessões, para as crianças dos turnos matutino e vespertino. Este foi um trabalho em colaboração com o Prof. Dr. Thiago Xavier de Abreu, da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da UFG, e contou com a participação de três estudantes da graduação em Música. O enredo foi inspirado no livro *Histórias da música popular brasileira para crianças*, de Simone Cit (2006), e contava o surgimento do samba e do choro, apresentando repertório histórico e recente, aproximando-se também das canções cantadas pelas crianças no cotidiano do Departamento. Como o evento foi bem sucedido, partimos para a elaboração de um projeto de extensão, sob minha coordenação, vice-coordenação do professor supracitado e da Profa. Dra. Ana Rogéria de Aguiar, atual coordenadora pedagógica do DEI.

De título *Sabiá: Ações musicais na infância*, o projeto de extensão tem como objetivo geral qualificar tanto a presença da música na vida das crianças envolvidas, como as reflexões e proposições sobre o tema na universidade. Além da orientação de estudantes da graduação

⁵⁶ Disponível em: https://youtu.be/boOGy1jP_0E?feature=shared. Acesso em: 20 jun. 2025.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



para a criação de apresentações musicais especialmente para o público infantil, e da realização destas apresentações no DEI e em demais instituições do município de Goiânia, tal como o show *Na casa encantada da Tia Ciata*, prevê-se outras ações, quais sejam: um evento acadêmico de título *Jornada de Estudos “Música na Infância”*, cuja primeira edição tem data confirmada em 25 de agosto de 2025 e contará com a participação de convidadas de Goiânia, São Paulo e Rio de Janeiro; e oficinas e cursos de formação de educadores voltados, especialmente, ao corpo docente de instituições parceiras do projeto.

O fato de estar na universidade faz com que minha atuação esteja comprometida não apenas com as crianças do Departamento, mas que este trabalho se desdobre em ações de pesquisa, formação de educadores, criação artística, etc. O Departamento é visto como laboratório de criação artística e pedagógica e, o que se canta e toca ali pode ressoar além.

Por fim, ressalto que estar nessa instituição democrática implica também na responsabilidade de um trabalho coletivo e expressivo de elaboração de documentos. Com a chegada dos novos docentes, empreendemos a revisão de documentação, incluindo o Projeto Pedagógico de Curso⁵⁷. Em colaboração com os demais professores da área de Artes, revisamos a ementa, os objetivos, a metodologia, a avaliação e as referências de nossa área, apontando também as especificidades de cada linguagem. Apresento, na sequência, o trecho do documento elaborado por mim, que será tornado público em breve e que passará a orientar o trabalho na instituição:

Música e Artes Sonoras: A Música e as Artes Sonoras serão trabalhadas de diferentes maneiras, com vistas a promover o enriquecimento contínuo do repertório das crianças, seus conhecimentos sobre diversas culturas musicais e, ao mesmo tempo, o progressivo domínio de diferentes aspectos dessa linguagem. No que concerne ao repertório, parte-se da premissa de que a Educação Musical deve colocar as crianças em contato com a diversidade musical humana, o que implica em reconsiderações constantes do que se entende por práticas e obras musicais. Neste sentido, sublinha-se a importância de oportunizar o contato com músicas e artes sonoras de culturas e tempos diferentes, bem como com as músicas das culturas da infância, contextualizando-as e recontextualizando-as. No que diz respeito aos materiais, o trabalho compreende o uso de instrumentos variados e de boa qualidade; objetos sonoros de timbres distintos; obras de áudio e audiovisual; livros; brinquedos; etc. Enfatiza-se, ainda, a exploração dos sons corporais, como a percussão e a própria voz. Como procedimentos metodológicos, conjugam-se ações menos estruturadas e intimamente ligadas ao cotidiano

⁵⁷ O documento corresponde ao que, nas escolas de Educação Básica, chama-se de PPP — Projeto Político-Pedagógico. No CEPAE, o documento segue a nomenclatura de outras unidades da UFG.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



das crianças na instituição, como os diálogos expressivos com bebês, exercitando sua musicalidade comunicativa, o incentivo às experimentações instrumentais e às canções improvisadas, a atenção aos aspectos rítmicos de movimentos corriqueiros e sua variação, etc.; e ações com planejamento previamente delineado, como práticas de canto e performance instrumental, jogos de improvisação e composição, brincadeiras musicais das culturas da infância, atividades de construção de instrumentos e introdução à organologia, contação de histórias musicais, apresentações musicais especialmente criadas para as crianças, jogos de elaboração e decodificação de registros gráficos, etc. Soma-se, ainda, o trabalho com a paisagem sonora, desde a atenção cotidiana aos sons naturais, sua imitação, gravação, e criações com e/ou que remetem a esses sons. Por fim, sublinha-se a importância de promover o desenvolvimento musical das crianças, progressivamente, nos aspectos exploratório, expressivo e formal, de modo que, ao longo da Educação Infantil, elas tenham sua percepção apurada e se tornem mais conscientes tecnicamente do controle geral das relações entre sons e silêncio, e do controle específico das alturas, durações, densidades, intensidades, contrastes e continuidades (CEPAE/UFG, no prelo).

Destaco que, assim como no trabalho dos/as demais colegas, os termos foram atualizados e agora estão mais condizentes com a produção artística contemporânea e com as discussões que fundamentam o ensino de cada linguagem nos dias atuais, de modo que as Artes possam ser trabalhadas em suas especificidades e não apenas como recursos para outras áreas de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado nestas páginas é só um começo da minha caminhada. Escrevo este texto depois de 9 meses de minha chegada na instituição. Foi um período de muitas dúvidas, tentativas — algumas frustradas —, diálogo e criação. Acredito que, para muitos educadores, um desafio como o exposto aqui seja uma grande oportunidade de realização pois, ainda que o quadro geral da educação seja sempre pintado como conservador — ou, um termo mais utilizado, *tradicional* —, a vontade de inovar e construir espaços de ensino e aprendizagem que façam sentido, gerem felicidade e promovam autonomia e cultura democrática é uma constante nos debates pedagógicos há mais de um século.

Ressalto, no entanto, um motivo para que o meu envolvimento em tal empreitada seja particularmente expressivo: como pesquisadora, venho me dedicando há quase 15 anos aos estudos históricos sobre inovação na Educação Musical. Por vezes, vejo-me no papel dos



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto

unesp

REALIZAÇÃO



sujeitos cujas trajetórias e contribuições localizei e analisei valendo-me de documentação de diferentes países. Essas mulheres e homens que tentaram criar modos diferentes de fazer música com as crianças em diferentes contextos me inspiram a inventar, eu também, novos caminhos.

Pacheco (2019, p. 45) afirma que “no campo da educação, um projeto inovador é sempre um ato coletivo”. Em acordo, ressalto que, além de meus interlocutores do passado, com quem aprendo em meu trabalho de pesquisa documental, o diálogo constante com a equipe do DEI é fundamental. O isolamento que muitos professores de área enfrentam em instituições educacionais é um fator que fragiliza a presença da Música e das demais Artes nas escolas.

Por fim, ainda com Pacheco (2019) e também com Jorgensen (2003), deixo questionamentos e contradições ressoarem e convido outras e outros educadores musicais a refletirem sobre nosso papel nas instituições, tensionando seus limites e potencialidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITO, Maria Teresa A. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. Tese (Doutorado em Comunicação e semiótica) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CIT, Simone R. **Histórias da Música Popular Brasileira para Crianças**. Curitiba: Edição do autor, 2006.

COLEMAN, Satis N. **Your child's music**. New York: John Day Company, 1939.

JORGENSEN, Estelle R. **Transforming music education**. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

LALAU; LAURABEATRIZ. **Árvores do Brasil**: Cada poema no seu galho. São Paulo: Peirópolis, 2011.

MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. **Communicative musicality**: Exploring the basis of human companionship. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MONTANARI, Eva. **O que o crocodilo diz?** São Paulo: Editora Jujuba, 2021.



V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



MORICONI, Renato. **Uma planta muito faminta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

RAMOS, Rafaela de M.; SILVA, Camila C. dos S. Departamento de Educação Infantil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma proposta crítico-emancipadora para a educação infantil. In: MESQUITA, Deise N. de C. (org.). **Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás - 50 anos de história**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 61-77.

REIBEL, Guy. **Jeux musicaux**: vol. 1 Jeux Vocaux. Paris: Salabert, 1984.

SILVA, Alcir H. CEPAE/UFG - 50 anos de história. In: MESQUITA, Deise N. de C. (org.). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás - 50 anos de história. Goiânia: **Espaço Acadêmico**, 2018, p. 14-32.

TEIXEIRA, Sônia R.; BARCA, Ana P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara A.; MELLO, Suely A. (Org.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1a Ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 29-39.

TRAVERZIM, Monique. **A musicalidade das vocalizações de bebês na brincadeira sonoro-musical**: um estudo de interações entre mãe-bebê e pai-bebê. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2023.

Vivência Musical ativa: uma experiência com crianças autistas

Modalidade: Comunicação Oral

Renata de Oliveira Seguchi
Prefeitura Municipal de Diadema
renataseguchi@gmail.com

RESUMO

Esta comunicação oral apresenta um capítulo de livro escrito após a aplicação de uma experiência musical ativa em uma escola pública municipal, para um grupo de estudantes do ensino fundamental I, com o objetivo de fomentar a participação coletiva e de 3 estudantes autistas nas vivências musicais em grupo, levantando possibilidades de consolidação de estratégias musicais inclusivas. Foram realizadas diferentes atividades musicais com um grupo numeroso de estudantes resultando em momentos de participação destes três estudantes autistas e momentos em que não se interessaram em participar. A experiência trouxe reflexões sobre possibilidades de aplicação de propostas musicais ativas, sugerindo possibilidades de mudanças na organização e apresentação das atividades, na quantidade de estudantes participantes e na forma de utilização de materiais para a realização deste trabalho, direcionando o planejamento para estratégias musicais inclusivas. A participação e envolvimento dos professores também fazem a diferença no êxito da proposta.

Palavras-chave: educação musical, educação inclusiva, estudantes autistas

RESUMEN

Esta comunicación oral presenta un capítulo de libro escrito tras la aplicación de una experiencia musical activa en una escuela pública municipal, para un grupo de estudiantes de educación primaria, con el objetivo de fomentar la participación colectiva y de 3 estudiantes autistas en las vivencias musicales en grupo, planteando posibilidades de consolidación de estrategias musicales inclusivas. Se realizaron diferentes actividades musicales con un grupo numeroso de estudiantes, resultando en momentos de participación de estos tres estudiantes autistas y momentos en los que no mostraron interés en participar. La experiencia generó reflexiones sobre posibilidades de aplicación de propuestas musicales activas, sugiriendo posibles cambios en la organización y presentación de las actividades, en la cantidad de estudiantes participantes y en la forma de utilización de materiales para la realización de este trabajo, orientando la planificación hacia estrategias musicales inclusivas. La participación y involucramiento de los profesores también marcan la diferencia en el éxito de la propuesta.

Palabras clave: educación musical, educación inclusiva, estudiantes autistas.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS

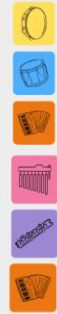


G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



ABSTRACT

This oral presentation introduces a book chapter written following the implementation of an active musical experience in a municipal public school, for a group of elementary school students. The goal was to foster collective participation and the involvement of 3 autistic students in group musical experiences, exploring possibilities for consolidating inclusive musical strategies. Various musical activities were conducted with a large group of students, resulting in moments of participation from these three autistic students and moments when they were not interested in participating. The experience prompted reflections on the potential application of active musical proposals, suggesting possible changes in the organization and presentation of activities, the number of participating students, and the way materials are used for this work, steering the planning towards inclusive musical strategies. The participation and engagement of the teachers also make a difference in the proposal's success.

Keywords: music education, inclusive education, autistic students.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAIS TEÓRICOS

Dentre inúmeros fatores, as lacunas na formação dos professores de Educação Básica e a polidocência presente na formação dos professores de Arte são alguns dos motivos para a diminuição ou total ausência da música nas escolas públicas da educação básica. Muitas vezes, a música aparece no espaço escolar como ação desprovida de objetivos claros e concretos, ou como ferramenta metodológica para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento.

A falta de vivências musicais significativas na vida dos profissionais da educação — que, em grande parte, não tiveram a oportunidade de vivenciar experiências musicais que desenvolvessem alicerces musicais consistentes em suas vidas — também reflete na ausência musical na prática docente. Quando os estímulos ocorrem desde a tenra idade, o potencial para o aprendizado é maior. “Quanto mais cedo uma criança estiver em contato com experiências musicais, mais alicerces ela terá estabelecido para sua aprendizagem musical futura” (Gordon, 2008, p. 5).

É possível aprender em qualquer idade, e é preciso, com urgência, estimular de alguma maneira a consolidação da música no currículo escolar. Muitos profissionais docentes não se sentem preparados para a inclusão de estudantes atípicos. Nos últimos anos, tem-se notado um aumento de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), chegando a ter duas ou mais matrículas em uma mesma turma. O desafio da inserção da música no currículo, atendendo às especificidades desses estudantes, torna-se ainda maior.

Segundo Cohen (1991, apud Louro, 2014, p. 139), alguns estudantes com TEA têm



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



difficuldade ou ausência de atenção compartilhada e em relação ao afeto. Apresentam dificuldades na integração de experiências; apegam-se a detalhes, sistematizações e temas específicos. Neste transtorno, é comum o desenvolvimento de habilidades específicas, como a música, e por isso ela pode ser utilizada no tratamento de muitos casos (Louro, 2014, p. 141).

A música propicia a criação de vínculos e pode ser uma importante forma de inclusão, respeitando as individualidades e ritmos de cada aluno. Contribui para o desenvolvimento das áreas cognitivas, motoras e sociais e, além disso, é possível desenvolver um trabalho que seja efetivo no desenvolvimento de habilidades musicais. De acordo com Louro (2014), as intervenções pedagógicas potencializam as qualidades do indivíduo, especialmente nos aspectos considerados desafiadores para os estudantes com deficiência intelectual e TEA, que são a generalização, a abstração, a atenção e a memória, bem como as relações sociais e afetivas.

A psicomotricidade é uma ferramenta eficaz no contexto educacional, pois visa trabalhar o ser humano em sua totalidade. É uma linha de pesquisa que tem seus alicerces fundamentados no estudo da atuação do cérebro sobre as questões motoras, cognitivas e sensoriais. O cerne da psicomotricidade é o diálogo entre a mente e o corpo (Louro, 2019, p. 96; Louro, 2013, p. 1).

Educadores musicais de grande referência da música ativa, como Kodály, Dalcroze, Willems, Orff e Koellreutter, propõem o corpo e o movimento em sua metodologia. “[...] mesmo que não soubessem, propuseram suas metodologias tendo a psicomotricidade como aliada, por compreenderem que as vivências práticas exercem grande influência no processo de aprendizagem e no desenvolvimento” (Louro, 2019, p. 99). O foco da psicomotricidade é o homem (em sua totalidade), mas sem que se perca de vista as especificidades orgânica, emocional e neurológica. Traduz-se na relação entre o querer fazer (emocional/afetivo), o saber fazer (cognitivo/intelectual) e o poder fazer (expressão do corpo/ação motora) (Louro, 2013, p. 2).

De acordo com Louro (2013, p. 6), a própria música, em si, apresenta-se como uma das mais eficientes ferramentas para nosso desenvolvimento psicomotor, e este se faz necessário para a aprendizagem musical. O fazer musical é algo que depende de muitas funções: cognitiva (compreensão), perceptiva (uso dos sentidos) e executiva (ação motora, coordenação), além de todo o aparato psicoemocional. Sendo assim, um bom desenvolvimento psicomotor é o primeiro passo para que qualquer pessoa possa

desenvolver-se no aprendizado musical (Louro, 2013, p. 8).

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Este trabalho apresenta uma prática musical ativa, coletiva e possibilitadora do protagonismo musical infantil no cotidiano da escola pública de educação básica.

No ano de 2019, após uma série de formações de educação musical baseadas nas metodologias ativas, ministradas por nós aos professores da rede municipal de Diadema e aos coordenadores pedagógicos da mesma rede, uma coordenadora pedagógica solicitou-nos uma experiência direta com as turmas do ensino fundamental da escola em que trabalhava, com o objetivo de integrar três estudantes autistas em atividades coletivas.

Essa vivência foi realizada com atividades coletivas no período da manhã (dois estudantes autistas) e no período da tarde (um estudante autista). Sabemos da contribuição da música para as áreas cognitivas, motoras e sociais e nos aspectos voltados para os processos de ensino e aprendizagem. Para o desenvolvimento de habilidades musicais, utilizamos em nossa prática materiais como bambolês desmontáveis, chocalhos, guarda-chuvas (permitindo um visual colorido) e outros instrumentos rítmicos. A utilização de materiais concretos com estudantes TEA facilita os processos de generalização e abstração.

A atividade inicial foi a utilização da música “Sim, Não”, do grupo “Palavra Cantada”. Trata-se de um jogo de pergunta e resposta, estratégia interessante no uso das palavras. Utilizamos algumas palavras simples, em que o professor se utilizava de uma palavra e a criança precisava responder com outra contrária. É uma proposta rítmica simples, com poucas palavras. Tivemos uma média de 130 estudantes por turno. Estes se envolveram e responderam bem às atividades; somente os estudantes autistas não se envolveram, provavelmente pelo excesso de barulho.

Nas atividades em que os estudantes estavam sentados, em círculo — por exemplo, na roda de conversa e execução dos combinados —, os estudantes autistas não ficavam concentrados por muito tempo; por vezes, levantavam-se, mudavam de lugar e se interessavam pelos objetos que estavam disponibilizados para o desenvolvimento da aula. Os demais estudantes compreendiam a situação e entendiam os seus comportamentos, pois já estavam ambientados. Apesar de os estudantes autistas causarem certa intervenção, os demais tinham sua atenção voltada para o desenvolvimento da atividade. Isso foi um aspecto bem interessante que notamos, o que nos leva a entender que é possível realizar um trabalho

inclusivo tendo os próprios estudantes como parceiros nessa ação, envolvendo-os de maneira a potencializar as relações afetivas entre eles.

A segunda atividade consistiu em um jogo musical de comandas em que os estudantes deveriam caminhar pelo pátio e realizar movimentos direcionados por canções. O jogo de comandas revela uma metodologia possível para a inserção de atividades musicais ativas, de acordo com os objetivos pré-determinados pelo professor. No caso desta experiência musical, o objetivo era a prática musical coletiva como possibilidade da participação e envolvimento das crianças autistas.

A canção autoral “Tananan”, utilizada nesta dinâmica, em sua letra já indica ações a serem executadas pelos estudantes, tais como andar, cantar, subir, descer, correr, parar, ouvir e tocar o instrumento. Esse jogo musical tem como principal objetivo o trabalho de acuidade auditiva para com o parâmetro musical timbre, trazendo a possibilidade de gerar comandas para a identificação dos timbres de instrumentos musicais e de objetos sonoros, em uma perspectiva de movimento e ação corporal.

Inicialmente, foi proposta uma interação com o próprio corpo, em que os estudantes eram estimulados a escolher uma parte do corpo para essa interação, devendo ser repetida pelos outros estudantes. O estudante escolhido seria o próximo a escolher a parte do corpo de outro colega, e assim sucessivamente. De forma geral, os estudantes responderam bem à proposta, percebendo-se que alguns estavam com dificuldades em caminhar de maneira harmoniosa, sem empurrar o colega. Neste momento, os estudantes autistas não interagiram, provavelmente porque a quantidade de movimentação ao mesmo tempo em um mesmo espaço causou-lhes certo desconforto.

A segunda parte da atividade consistiu na execução da mesma canção, propondo-se uma espécie de “dança das cadeiras adaptada”, em que as crianças eram colocadas em contato com timbres de diferentes instrumentos musicais que eram disponibilizados no centro do círculo. Após essa audição, a música era cantada, e um instrumento do mesmo tipo de um dos disponibilizados no círculo era executado escondido, expondo-se somente seu som, com o objetivo de que as crianças identificassem de qual instrumento se tratava e o pegassem antes de seus colegas — como ocorre no jogo da dança das cadeiras, em que, ao parar a música, cada um deve buscar rapidamente sua cadeira.

Porém, como já relatado, a dificuldade de todas as crianças em brincar sem se machucar tornou-se evidente, e a proposta do jogo (ouvir e identificar o timbre) não se realizou. Neste momento, os alunos autistas se irritaram com a correria e se isolaram. Esta

segunda parte foi suprimida nos outros grupos, pois concluiu-se que seria necessária uma rotina com atividades musicais ativas para que as crianças conseguissem compreender e realizar uma atividade deste tipo.

Outra atividade foi uma produção estética musical a partir de uma música infantil bem conhecida por eles e comumente cantada nas escolas de educação infantil: a música “Pantera Cor de Rosa”. Foi contada uma história musicada a partir dessa canção, e, no desenvolvimento da mesma, utilizaram-se objetos musicalizadores para execução de células rítmicas. Estas estruturas rítmicas foram executadas pelos alunos organizados em diferentes grupos de crianças.

Este foi o primeiro momento em que percebemos uma interação dos alunos autistas. Prestaram atenção na história e participaram ativamente dela, executando as células rítmicas. Nesta atividade, usamos adaptações para a execução dessas estruturas, como o uso do solfejo rítmico associado à estrutura rítmica, o que facilitou a memorização e execução instrumental.

No desfecho da atividade, utilizamos o áudio do jazz “Pantera Cor de Rosa”, tema musical de mesmo título. As execuções instrumentais realizadas pelos alunos continham as mesmas células rítmicas utilizadas na história, o que facilitou a execução instrumental durante o acompanhamento da música.

A partir deste momento, o “barulho” parecia não incomodar mais os alunos autistas, que estavam participando de forma alegre. Esse resultado sonoro pareceu agradável a esses alunos. Eles participaram ativamente da atividade, o que significou um envolvimento emocional positivo ao participar da atividade. Para este grupo de alunos autistas em específico, foi eficaz essa forma de organização por estarem em círculos, organizados e com poucos ruídos que pudessem interferir no desenvolvimento da atividade.

Esta atividade exigiu muitas dessas funções: a função cognitiva (contar história), a função perceptiva (ouvir e relacionar diferentes partes da história com os sons, com seus diferentes timbres e padrões rítmicos, e ver o colorido dos objetos com os diferentes grupos de alunos — os diferentes “naipes” organizados com a turma) e a função executiva (executar as diferentes células rítmicas com o uso de diferentes objetos).

A vivência terminou com uma percussão corporal coletiva ao som de uma música do grupo “Palavra Cantada”, na qual os alunos autistas também participaram. Nesta atividade, envolvemos ao mesmo tempo a escuta, o canto, o movimento, o corpo e a imaginação. Percebeu-se uma interação muito mais espontânea dos alunos.

A aceitação das atividades foi parecida com duas das três crianças autistas da escola. O fato de participar de uma atividade que talvez tenha lhe parecido mais organizada — ou ainda, tenha sido para ele mais clara e significativa — mostrou que é possível realizar o fazer musical para esses alunos. Um desses alunos demonstrou-se tão feliz que se percebeu estampado em seu rosto essa alegria.

Isso nos leva a concluir que a liberdade de expressão motora é imprescindível. Educadores da música ativa defendem que, nas vivências musicais, é imprescindível o uso do corpo, do movimento, do concreto, da imaginação e da participação do aluno como protagonista, além de ser uma excelente estratégia de aprendizagem. Para as crianças com espectro autista, é imprescindível essa socialização, uma vez que, nessas interações, os alunos vão desenvolver essas capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da música alunos com TEA para fins terapêuticos tem grande importância para o desenvolvimento do aluno, porém, nosso foco é a sua utilização para fins educacionais. Esta experiência nos mostrou que é possível desenvolver atividades para este grupo de alunos. Percebemos o quão é importante proporcionar desafios ajudando os alunos a se expressarem, interagirem com os colegas, utilizar adequações, materiais concretos, versinhos rimados e outras estratégias. É preciso experimentar e avaliar sempre para utilização de metodologias mais assertivas.

Os alunos podem ter reações diferentes, por isso a observação, avaliação e tomada de decisão nas atividades são cruciais para o desenvolvimento e participação desses alunos. Não esperar que eles tenham o mesmo grau de abstração da turma, mas considerar seus avanços comparando-os com ele mesmo.

Esta foi uma experiência realizada com um expressivo número de alunos. Avaliamos que uma redução na quantidade de crianças participantes tornaria a atividade mais rica e melhor aproveitada. Ações como esta devem ser rotina na escola pois percebe-se que os alunos, de forma geral, não estão acostumados a utilizar seus corpos em atividades, muito menos instrumentos ou objetos. Faz-se necessário que a educação musical seja inserida de forma séria e definitiva nas escolas públicas brasileiras. Pensar na educação enquanto direito. Permitir que sejam protagonistas, criadores, mais sensíveis, perceptíveis, que apreciem, se expressem.



São Paulo - SP
Instituto de Artes da Unesp
29 e 30 de agosto/2025

V FÓRUM FLADEM BRASIL DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diversidade em diálogo na escola: perspectivas crítica e inclusiva como prática da liberdade

APOIO PARCERIAS



G-PEM

instituto artes

unesp

REALIZAÇÃO



REFERÊNCIAS

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

LOURO, Viviane. Ações pedagógicas para inclusão de aluno com transtorno de espectro autista numa escola de música de São Paulo: relato de caso. **Revista do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão** (GPEAI/UDESC), Florianópolis, v. 10, n. 2, p., 2014.

LOURO, Viviane. Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música. **Música na Educação Básica**, [S.l.], v. 9, n. 10/11, p. 2019. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed10/Revista%20MEB%2010_Viviane%20Louro.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.

LOURO, Viviane. **Música e Inclusão à luz da psicomotricidade**. 2013. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/musica-e-inclusao-pela-visao-da-psicomotricidade.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.