

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
LICENCIATURA EM MÚSICA

MATEUS SILVA GENNARI

**Música no Ensino Fundamental I: práticas a partir
de dois arranjos musicais**

BRASÍLIA
2023

Mateus Silva Gennari

Música no Ensino Fundamental I: práticas a partir de dois arranjos musicais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciatura em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Montandon

BRASÍLIA
2023

SG333m Silva Gennari, Mateus
Música no Ensino Fundamental I: práticas a partir de
dois arranjos musicais / Mateus Silva Gennari; orientador
Maria Isabel Montandon. -- Brasília, 2023.
46 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Aulas de música para o Ensino Fundamental I. 2.
Proposta Pedagógica. 3. Práticas a partir de arranjos
musicais. I. Montandon, Maria Isabel, orient. II. Título.

Mateus Silva Gennari, 170026116

“Música no Ensino Fundamental I: práticas a partir de dois arranjos musicais”.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, no dia 08 de março de 2023, às 10h00, sala virtual no Teams, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música sob a orientação da professora Maria Isabel Montandon com banca de avaliação composta também pelos professores Antenor Ferreira Corrêa e Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Montandon, Usuário Externo**, em 19/07/2023, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 19/07/2023, às 19:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Antenor Ferreira Correa, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 20/07/2023, às 09:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **10028391** e o código CRC **84B15409**.

MATEUS SILVA GENNARI

Brasília, 08/03/2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Maria Isabel Montandon

Orientadora

Professora Doutora Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Examinadora

Professor Doutor Antenor Ferreira Corrêa

Examinador

RESUMO

O objetivo do trabalho é apresentar possibilidades didáticas de ensino de música a partir de dois arranjos musicais, justificando as escolhas metodológicas na revisão de literatura sobre abordagens pedagógicas de aula música no Ensino Fundamental da escola regular. O que me levou a pesquisar sobre esse assunto foram os meus questionamentos sobre como fazer um planejamento de aulas com uma linha progressiva de desenvolvimento das habilidades musicais dos alunos. Por onde devo começar? O que ensinar para os alunos e por quê? A partir dessas indagações, busquei conhecer o trabalho dos educadores musicais (FRANÇA, GONÇALVES, HUMMES, ILLARI, LOUREIRO, PUERARI, QUEIROZ, MARINHO, SWANWICK). O resultado foi um planejamento de duas unidades de aulas a partir da escolha de duas músicas, sendo uma delas autoral. São peças a várias vozes, podendo ser usadas com diferentes instrumentos, incluindo playback para acompanhamento. Há indicação, também, de estratégias de ensino das vozes e da execução final. Espero que esse trabalho contribua para o planejamento de aulas de música de professores em sua prática docente.

Palavras-chave: Aulas de música para o Ensino Fundamental I, Proposta Pedagógica, Arranjo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1. MARCOS LEGAIS	15
2.2. FUNÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	18
2.3. PROPOSTAS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA .	24
3. DUAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	29
3.1. TIME – HANS ZIMMER	30
3.1.1. Introdução do Repertório a partir da Composição	32
3.1.2. Apreciação	33
3.1.3. Arranjo	34
3.1.4. Performance	35
3.2. GRAB A CUP – MATEUS GENNARI (AUTORAL)	35
3.2.1. Forma da Música	37
3.2.2. Brincadeira dos Copos	37
3.2.3. Coreografias	39
3.2.4. Improvisação	40
3.2.5. Performance	40
3.3. APLICAÇÕES PRÁTICAS DAS PROPOSTAS	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

1. INTRODUÇÃO

O interesse em estudar abordagens pedagógicas para aula de música no Ensino Fundamental da escola regular surgiu ao longo da minha trajetória como licenciando/professor de música até aqui. Desde a primeira vez que eu entrei numa sala de aula, não mais como aluno e sim com um olhar de professor, sempre busquei sair da zona de conforto do “ensinar como fui ensinado” para “o que posso fazer de melhor pelos meus alunos”. Obviamente, essa mudança de mentalidade não é fácil e exige constante estudo e avaliação do que tem sido feito.

Minha primeira oportunidade de atuar como um professor de música em sala de aula foi no meu primeiro estágio supervisionado pela Universidade de Brasília num Centro de Educação Infantil. Antes de tudo, tive que enfrentar o grande questionamento: “o que irei ensinar para essa turma?”. Por se tratar de um estágio supervisionado com poucos meses de duração, não era muito interessante trabalhar em cima de um plano de ensino com perspectiva anual pautado em diretrizes curriculares. Portanto, a forma que eu encontrei para responder a pergunta supracitada foi por meio de composições autorais que atendessem ao que eu bem quisesse ensinar. Dessa solução surgiram dez composições com canções/brincadeiras musicais conforme o que vinha à minha mente e que eu achasse interessante para aquela turma.

Já na minha segunda experiência em sala de aula, oferecida pelo estágio supervisionado seguinte, percebi que aquele questionamento que eu tive anteriormente não era exclusivo de alunos inexperientes. Dessa vez, visitando uma Escola Parque, eu e meus colegas de estágio observamos que tanto na lousa das salas de primeiro e segundo ano quanto nas salas de terceiro e quarto ano estava escrito “Ode à alegria” e “Asa branca”. Naquele dia, como um aspirante a professor de música, o que eu observei me incomodou pelo fato de quatro anos diferentes estarem tendo, se não a mesma aula, pelo menos o mesmo repertório. Essa foi a primeira vez que eu vi que o questionamento de “o que irei ensinar para essa turma?” não é restrito a alunos inexperientes, mas que também existem professores já na estrada do ensino e aprendizagem de música que acabam se encontrando no mesmo questionamento.

Comecei, então, a minha jornada como professor de música na educação básica, mas dessa vez sem a supervisão acadêmica. Hoje estou inserido nos Anos Finais do Ensino Fundamental como professor de música do sexto ao oitavo ano, tendo passado primeiro pela Educação Infantil e Fundamental I. Na minha primeira semana pedagógica, quando nos reunimos para palestras, treinamentos e planejamentos de aula, cáí novamente no mesmo questionamento: “o que irei ensinar para todas essas turmas?”. Em busca de uma resposta,

consultei os principais documentos de referência de aula de música disponíveis para mim naquele momento: BNCC, Currículo em Movimento e o PPP da escola na qual sou professor.

Ao consultar primeiramente a BNCC e o Currículo em Movimento, percebi que o foco principal de tais documentos é apresentar as habilidades que cada faixa etária deve desenvolver ao longo do ano. Mas, no que diz respeito aos objetos de conhecimento da disciplina Arte de cada ano escolar, esta não é tratada de forma detalhada como no caso das habilidades. Em seguida, perguntei ao coordenador da equipe de Artes sobre o PPP da escola para as aulas de música. Apesar de haver um programa, o coordenador optou não segui-lo por considerá-lo superficial. Dessa forma, o plano de ensino ia sendo traçado informalmente ao longo de cada ano, adequando-o a cada novo professor/a. Mesmo assim, todo início de ano, a pergunta se perdurava: “o que ensinar?”.

Marcia Puerari (2011), em sua pesquisa de mestrado intitulada *Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora*, deparou-se com a mesma pergunta e com o desafio do planejamento de aulas de música. Em sua pesquisa qualitativa, por meio de entrevista com uma professora (Marta) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de Porto Alegre/RS, Marcia Puerari percebe que Marta busca sistematizar os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano, em uma sequência crescente de níveis de complexidade, a qual deveria ser formalizada numa espécie de material específico para o componente curricular. Marta demonstra ter clareza sobre o que considera importante trabalhar em suas aulas, entretanto assim como eu observei em minha primeira semana pedagógica, existe o desafio de organizar esses conteúdos em uma linha de desenvolvimento gradativo.

Em Swanwick (2003), vemos a importância do professor saber claramente o que é música e para quê dar aula de música, entendendo música como discurso. Esse termo “discurso” é usado por Swanwick, porque ele entende que a experiência de um evento musical deve ser fluida, natural e vivenciada como um único movimento tal como um discurso falado. Segundo Swanwick, “Escutar sons como música exige que desistamos de prestar atenção nos sons isolados e que experimentemos, em vez disso, uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência” (SWANWICK, 2003, p.30). A partir dessa definição de música de Swanwick, podemos trazer para o contexto de uma aula de música a possibilidade didática de partirmos primeiramente da prática musical para então extrairmos habilidades e conteúdos específicos atrelados ao contexto das músicas trabalhadas naquele momento.

Cecília França (2017), em seu texto *Uma borboleta nas teclas do piano: significado e desenvolvimento musicais* encontrado no livro *Música e Educação Infantil* que é uma coletânea

de textos organizados por Beatriz Illari e Angelita Broock, enfatiza a importância da escolha de repertório nas aulas de Música.

A escolha do repertório é crucial, pois as próprias peças podem instigar caminhos de escuta, provocar confrontos com o desconhecido, promover descobertas e impulsionar o desenvolvimento. Inversamente, as oportunidades de escuta serão subaproveitadas se oferecerem um repertório limitado, tendencioso ou excessivamente simples, de natureza vernacular, isto é, previsível, convencional, estereotipado. (FRANÇA, 2017, P.20)

Da mesma forma, Angelita Maria Vander Broock (2017), em seu texto *Crianças na Universidade* também encontrado no livro *Música e Educação Infantil*, opta por organizar o planejamento por meio de duas estruturas: organização por temas e repertório, trazendo a importância para o repertório escolhido e a organização por objetivos pedagógico-musicais.

Por fim, quando nos deparamos com a teoria do psicólogo Jerome Bruner (1977) (apud MARQUES, 2002), notamos que o mais importante não é o quê ensinar e sim o como ensinar. Em seu livro *The Process of Education*, Bruner (apud MARQUES, 2002) traz a ideia de que é possível ensinar tudo aos alunos desde que se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades dos alunos. À semelhança de Piaget, Bruner (1977) buscou organizar o desenvolvimento cognitivo em etapas etárias: até aos 3 anos de idade, a criança passa pelo estágio das respostas motoras, dos 3 aos 9 anos, faz uso da representação icônica, e a partir dos 10 anos de idade, acede ao estágio da representação simbólica. Por outro lado, Bruner se contrapõe ao Piaget ao afirmar que os conhecimentos de qualquer disciplina científica podem ser ensinados em qualquer idade. Para isso, basta ensiná-los nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades.

Dito isso, o meu objetivo com esse trabalho é apresentar possibilidades didáticas a partir de dois arranjos musicais, justificando cada escolha a partir da revisão de literatura sobre abordagens pedagógicas de aula música no Ensino Fundamental da escola regular. Essa proposta deve ter um objetivo claro de onde quero chegar com os meus alunos, interligando cada atividade e dando continuidade ao desenvolvimento musical do aluno. A finalidade não é dizer, imperativamente, o que deve ser dado em cada aula de música, mas sim auxiliar os professores de música a construírem seu próprio planejamento de aula, trimestral ou anual de forma concisa, beneficiando o desenvolvimento do aluno. Para promover essa proposta, trabalharei com uma metodologia pedagógica fundamentada na concepção de aula de música de Swanwick (1999; 2003) e inspirada pela proposta pedagógica de Cecília França (2006; 2013). Espero que esse trabalho não sirva apenas como um modelo para planejar aulas de música e sim que motive os professores a buscarem outros formatos para as aulas de música.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A aula de música na educação básica enfrenta desafios próprios se comparada a outras disciplinas. Pode-se dizer que umas das razões dessa dificuldade é a falta de clareza que algumas pessoas têm sobre o valor da música como disciplina integrante do currículo escolar. Isso não parte apenas do corpo organizacional das escolas e dos alunos, mas também dos próprios professores de música, que, muitas vezes, se sentem perdidos sobre o papel do ensino de música nas escolas regulares, e sobre o que fazer durante as aulas.

2.1. MARCOS LEGAIS

Para entendermos melhor a concepção de aula de música na educação básica no Brasil atualmente, precisamos olhar para os marcos legais que regem o ensino de música no país. Historicamente, o ensino de música nas escolas regulares do Brasil começou no século 19. A primeira regulamentação a respeito da música nas escolas foi decretada ainda em era imperialista, no ano 1854. O Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, faz menção ao ensino de música na “instrução pública secundária” do “Município da Corte” - cidade do Rio de Janeiro. Cinco anos depois, em 1890, o Decreto n. 991 apresenta a música na “Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal”, apenas na capital federal (na época, o Rio de Janeiro). Nessa época, a aprendizagem era baseada em elementos técnico-musicais e realizada, por exemplo, por meio de solfejo. Em seu trabalho de mestrado intitulado de *Ensino de música em escolas parque de tempo integral: uma proposta pedagógica*, Isabelle Marques Gonçalves (2020) destaca que:

Segundo esse documento, a aula de música deveria ser ministrada por professores especialistas na área (art. 75, inciso 1º), sendo que o conteúdo inicial (classe 1ª) era ‘conhecimento das notas, compassos, claves, primeiros exercícios de solfejo, cânticos [...]’ (p. 18). A cada nova série, surgiam mais conhecimentos musicais a serem aprendidos (sempre de natureza teórica), que culminavam com a prática do canto coral (p. 20). (GONÇALVES, 2020, p. 34)

Após uma trajetória histórica, educativa e cultural de cem anos, podemos destacar um marco importante para o ensino da arte nas escolas regulares, o qual está mais próximo da nossa realidade atual, com a Lei de Diretrizes e Base 9.394/96. Nessa LDB de 1996, o “ensino da arte” passa constituir componente curricular obrigatório da educação básica sem especificar qual linguagem artística deve compor o currículo.

Apenas em 2008, na aprovação da Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, que altera a LDB vigente, a música ganha definitivamente espaço obrigatório nos currículos da educação básica, mas não exclusivo, ou seja, as escolas poderiam complementar o currículo com outras linguagens artísticas.

Atualmente, a lei que está em vigor é a Lei 13.278/16, que revogou a lei de 2008 e acrescentou a obrigatoriedade de mais algumas especialidades do componente Arte (Artes Visuais, Dança e Teatro). Além disso, em 10 de maio de 2016, o Conselho Nacional de Educação publicou a resolução CNE/CEB nº 2 que trata sobre a operacionalização do ensino de música na educação básica, definindo as competências das escolas e das secretarias de educação nesse processo, respectivamente. Do mesmo modo, a Secretaria de Educação do Distrito Federal publicou, em 2020, a Portaria nº 143 como forma de elaborar e executar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e bases da educação nacional.

No Distrito Federal, ainda há um documento norteador produzido pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) chamado Currículo em Movimento, descrito como:

[...] construção coletiva resultante de estudos e debates entre profissionais da educação, em seus pressupostos teóricos, assegura a identidade dinâmica do documento quando, ao se propor em movimento, prevê a necessidade de ser permanentemente avaliado e significativo [...] (DISTRITO FEDERAL 2018b, p. 7).

Dessa forma, as aulas de música devem seguir os parâmetros descritos no Currículo em Movimento. Além disso, as escolas do Distrito Federal devem produzir seu próprio documento norteador, a cada ano letivo, cumprindo a proposta de um currículo que está em constante movimento de revisão, avaliação e atualização. Esse documento é o Projeto Político Pedagógico, conhecido com PPP, e deve ser construído em conjunto com toda comunidade escolar - pais, professores, direção, funcionários e alunos - visando sempre a inserção de conteúdos contextualizados para a realidade dos alunos da escola em questão.

Em 2021, a escola na qual me encontro hoje se desassociou da rede internacional de escolas chamada *Maple Bear* e passou a atuar de forma independente como Escola Canadense de Brasília. Por conta dessa nova autonomia, a escola está em processo de adoção de um novo programa pedagógico chamado *International Baccalaureate (IB)*. Esse programa é adotado por escolas do mundo inteiro e tem como missão a seguinte declaração:

O IB visa desenvolver jovens indagadores, 'conhecedores' e solidários os quais ajudam a criar um mundo em paz e melhor através do respeito e conhecimento intercultural. Esse programa encoraja estudantes ao redor do mundo a tornarem ativos,

compassivos, aprendizes ao longo da vida que entendam que outras pessoas, com suas diferenças, também podem estar certas. (minha tradução livre)¹

Nessa transição de programa, o PPP da escola acabou sendo o próprio IB. Apesar da adoção de um programa internacional, a escola tem seu currículo pautado na BNCC. Entretanto, não é exigido dos professores que indiquem diretamente em seus planejamentos as habilidades e competências trazidas pela BNCC que serão trabalhadas em sala de aula. Isso acontece, porque as habilidades desenvolvidas pelo programa IB se assemelham àquelas apontadas pela BNCC. O objetivo de ambos os documentos é o mesmo: a formação de jovens capazes de se expressarem em diferentes linguagens, transitando por diferentes áreas do conhecimento, com senso crítico para serem ativos na sociedade, respeitando culturas e promovendo um mundo melhor.

Na BNCC, a Música se encontra dentro do componente Arte que por sua vez está na área de conhecimento de Linguagens. A função da Arte no currículo escolar é descrita com termos como “sensibilidade, intuição, emoção e vivência”. Além de promover essas “sensações” como é descrito pelo documento, a BNCC atribui mais uma função para a Arte:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BRASIL, 2018, p. 193)

Ao tratar sobre a função da Música, o documento volta a usar termos como “sensibilidade subjetiva” e “vivenciar a música”:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos. [...] possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BNCC, 2018, p. 196)

Para Arte no Ensino Fundamental, o documento aponta dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão) e competências específicas que devem ser trabalhadas lado a lado. Já no programa IB, usa-se o termo *Learner Profile* que significa perfil do aprendiz (aluno) que deve abranger dez competências em forma de diferentes perfis: investigador, conhecedor, pensador, comunicador, com princípios, mente aberta, solidário, corajoso para enfrentar riscos, balanceado e reflexivo. Podemos perceber semelhanças entre os

¹ The IB develops inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through education that builds intercultural understanding and respect. (Disponível em: <<https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/>> Acesso em: 3 Set. 2022.)

programas. Para criar é preciso investigar, enfrentar riscos e ser reflexivo. Para ser crítico é preciso conhecer, pensar, ter mente aberta e comunicar. Para se expressar é preciso comunicar, ser corajoso e reflexivo.

Os documentos analisados apontam princípios a partir dos quais as aulas poderão ser elaboradas, considerando habilidades e conhecimentos formadores de um indivíduo apto a dialogar e desenvolver soluções em uma sociedade globalizada.

2.2. FUNÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Júlia Maria Hummes (2004), em seu trabalho de mestrado *As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro/RS*, cita as funções sociais da música categorizada por Alan Merriam no livro *The Antropology of Music (1964)*. Segundo Merriam (apud HUMMES, 2004), a música possui as seguintes funções sociais: expressão emocional, prazer estético, divertimento, comunicação, representação simbólica, reação física, impor conformidade às normas sociais, validação de instituições sociais e dos rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, e integração da sociedade.

Da mesma forma, Swanwick reconhece que a música tem essas várias funções e que cabe a cada pessoa decidir que música é “boa para”. Todavia, Swanwick alerta:

Entretanto, as funções da educação musical são, de certa forma, diferentes das funções da música, uma diferença que espero esclarecer brevemente. Além do mais, a lista de Merriam mistura coisas diferentes. Devemos observar que existem pelo menos dois tipos de funções diferentes aqui. Segundo Langer, devo distingui-las respectivamente como *signos* e *símbolos*. (SWANWICK, 1999, P. 47)

Em seu livro *Ensinando música musicalmente*, Keith Swanwick (1999) descreve “signos” como sinais que apontam para alguma coisa, representam alguma coisa, identificam alguma coisa ou simplesmente provocam uma reação. Por exemplo: uma bandeira ou o hino nacional podem ser signos da fidelidade nacional. Por si mesmos, os signos têm possibilidades metafóricas e de comunicação limitadas, porque tendem a provocar respostas imediatas sem encorajar a reflexão. Mas, ao mesmo tempo, os sinais podem integrar o vocabulário de formas simbólicas, tornando-se parte do discurso.

Swanwick aponta o exemplo do velho sinal de partida para o mar que são as velas cheias de um barco. Esse signo de “indo embora” foi tomado por um grupo de aborígenes australianos em uma dança de despedida, durante a qual eles ondulam bandeiras triangulares que

representam velas, simbolicamente. O autor diz que “a transposição de signo para símbolo proporciona mais liberdade de articulação e mais oportunidades para a invenção”.

Keith Swanwick (apud Hummes, 2004), no livro *Music as culture*, analisou as funções da música listadas por Merriam, dividindo-as em dois grupos: transformação e transmissão cultural, e reprodução cultural. Para Swanwick (1997), as funções de expressão emocional, prazer estético, divertimento e comunicação apresentam possibilidades de metáforas que podem gerar novos significados, ou seja, fazem parte órbita de formas simbólicas. Já as funções de validação de instituições sociais, auxílio aos rituais religiosos e integração da sociedade não tendem a criar ou a encorajar novos significados. Dessa forma, Swanwick ressalta ser “inapropriado confinar a educação musical a essas funções, embora possam ser importantes em certos setores sociais, a menos que exista realmente algum ‘espaço’ para o discurso real”.

Os objetivos da educação e da educação básica segundo o pressuposto da LDB/96, o Art. 2º diz que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p. 8).

Consultando outros marcos legais como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) vemos que seu objetivo é de “contribuir para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania”. (BRASIL, 2017, p. 193).

O Currículo em Movimento, comentado anteriormente, também traz, no contexto do Distrito Federal, a função do componente curricular Arte, que dentro da área de Linguagens “é capaz de promover diálogos que extrapolam as linguagens oral e escrita além de contribuir para a formação integral do indivíduo por meio da dialética existente entre a subjetividade e o repertório cultural, seja individual ou social”. (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 15).

Isabelle Gonçalves (2020) conclui que todos esses documentos relatados anteriormente possuem um objetivo comum para a educação básica e o ensino de Arte que envolve a formação integral e global do indivíduo. Portanto o ensino de música também deve, necessariamente, estar atrelado a esses objetivos.

Pela revisão de literatura feita por Gonçalves (2020) em sua pesquisa de mestrado, há a indicação de pelo menos quatro funções do ensino de música nas escolas: democratização do conhecimento musical, a formação integral do indivíduo, conhecimentos específicos, e a função da aula de música para as crianças.

Sobre a democratização do conhecimento musical, Loureiro (2004) afirma que todos podem desenvolver-se musicalmente e por isso existe a necessidade de se democratizar o ensino de música. Da mesma forma que as crianças aprendem outras disciplinas como português, matemática, e geografia, elas têm o direito de aprender música também. Queiroz (2014) destaca ainda que a escola de ensino básico é o melhor lugar para o desenvolvimento dessa democratização. Couto e Santos (2009) reafirmam que:

O papel da educação musical na vida escolar dos indivíduos seria o de democratizar o acesso à linguagem musical, a partir de um engajamento dos educadores musicais com uma sólida fundamentação teórica que conduza sua prática nesse ambiente, buscando ações que possibilitem o desenvolvimento perceptivo para as diferentes manifestações musicais que no cercam. (COUTO E SANTOS, 2009, P. 115)

Apesar do consenso entre as falas de Loureiro, Queiroz, Couto e Santos, a autora Maura Penna (2003) chama a nossa atenção para o fato de que essa democratização não ocorre automaticamente com a simples inclusão da disciplina no currículo escolar, a responsabilidade também é do educador musical em democratizar o ensino de música dentro da sala de aula para que não haja privilegiados em detrimento de outros.

Ainda que a literatura acima insista na democratização, indicando que todas as pessoas podem conhecer e fazer música, ela não esclarece o que pode ser incluído nesse ensino de música nem como realizá-lo. O fato de todos terem o direito de aprender música, tal como suas habilidades, técnicas e conhecimentos específicos, responsabiliza o professor a considerar o contexto e interesses do aluno ao planejar sua aula. A literatura deixa claro que formar instrumentistas virtuosos não é a primeira função da música na educação básica. O ensino musical pode desenvolver várias outras habilidades e conhecimentos, levando em conta as funções do ensino em todas as suas dimensões, incluindo o desenvolvimento da criatividade e das habilidades musicais.

Tratando da segunda função da aula de música na escola regular, Gonçalves cita Teca Alencar de Brito que por sua vez baseia sua proposta em Koellreutter. Segundo Brito (2005), “a proposta pedagógica que Koellreutter desenvolveu e amadureceu ao longo de sua vida, visava a formação integral de seres humanos e não apenas a formação musical especializada”. Complementando esse pensamento, Loureiro (2004), ressalta que “a real proposta da educação musical deve estar em sintonia com as necessidades, as expectativas e a formação integral do aluno”, promovendo uma formação ampla para a vida e não somente restrita a conteúdos dentro da escola. A formação integral do aluno apontada pelos autores é a mesma formação que a BNCC e o programa IB defendem em seus documentos. A proposta da aula de música na educação básica não tem o objetivo de apenas formar músicos e instrumentistas, mas sim,

cidadãos capazes de discursar entre diferentes linguagens, contribuindo nos vários âmbitos da sociedade.

Entrando no terceiro tópico sobre a função do ensino de música nas escolas, vale lembrar que as aulas devem sim visar o desenvolvimento humano, mas também, a aquisição de conhecimentos musicais. Uma das defensoras desse objetivo da aula de música é a Cecília França. “Para França (2006), a Música ‘tem conteúdos, técnicas e procedimentos próprios, consistentes e coerentes’. Queiroz e Marinho (2009) também concordam que o ensino musical nas escolas deve promover uma “formação que ofereça as condições necessárias para que os diferentes sujeitos presentes no processo educativo possam lidar com códigos, valores e significados intrínsecos da linguagem musical”. Queiroz (2014) ainda vai além ao dizer que os “conteúdos” são sim de suma importância na construção de uma proposta de ensino de música, entretanto, a seleção desses conteúdos não deve ser feita unilateralmente pelo professor e sim considerar o contexto social da escola e dos alunos. Luciana Del-Ben (2015) destaca que o “ensino é algo que não se faz sem algum tipo de conteúdo e, mais que isso, sem intencionalidade”.

Isabelle Gonçalves (2020) nos mostra que ao se tratar de currículos, conteúdos e propostas de ensino de música para a educação básica, os autores citados são unânimes em dizer que os professores de música devem se comprometer em construir uma proposta pedagógica com objetivos claros e “intencionalidade”, citando Del-Ben novamente, para cumprir a terceira função da aula de música pontuada por Gonçalves que diz sobre a aquisição de conhecimentos musicais. Isabelle encerra a terceira função citando Kater (2012, p. 44): “Daí esperamos que a música na escola tão reivindicada não se confunda com um fazer musical pedagogicamente descompromissado, de lazer e passatempo”.

A quarta e última função no artigo da autora traz a importância de entendermos a concepção dos alunos no contexto específico onde a aula será lecionada. Del-Ben (apud Gonçalves, 2020) ressalta que a música na educação básica está comprometida diretamente com o processo de escolarização da criança, portanto as aulas, os projetos e as atividades no contexto escolar devem ter sentido para os alunos no tempo presente, e não apenas no futuro.

A autora Alícia Maria Almeida Loureiro (2003), aborda as funções da aula de Música em seu livro *Ensino de Música na Escola Fundamental*. Conforme observado pela autora, o conceito de educação musical como disciplina escolar incluída no currículo da educação básica é variado. Há quem pense que a finalidade da Música na escola regular é exclusivamente para divertimento e datas festivas. Geralmente quem rege a disciplina com essa concepção é um educador artístico ou muitas vezes um professor sem formação artística, mas que tem uma

“sensibilidade” e “aptidão” pelo assunto. Entretanto, para outros, a Música na escola é mais uma disciplina de acumulação de conteúdos sem haver troca de experiências entre o professor e o aluno. Por fim, Loureiro apresenta uma concepção de aula de Música mais equilibrada na qual sua função é voltada para a transformação social. Nessa o didático e o artístico andam juntos, permitindo que o aluno adquira conhecimentos musicais próprios da disciplina Música e que ao mesmo tempo desenvolva sua criatividade, imaginação e sensibilidade. Uma educação musical focada na formação integral do indivíduo.

Ainda refletindo sobre a educação musical no ensino fundamental, Loureiro destaca que diferentes práticas são propostas com o intuito de amenizar as necessidades pedagógicas musicais por conta da diversidade de concepções de conhecimento e de mundo. Apesar das práticas metodológicas diversas, muitas vezes por falta de fundamentação teórica consistente ou por uma formação inadequada do educador musical, não podemos ignorar que a “pluralidade não significa renunciar à identidade e não pode, em caso algum, justificar a dispersão, a falta de rigor ou a superficialidade científica” (Pimenta, apud Souza, 1996: 12).

A função da arte varia de acordo com as intenções da sociedade. Porque o sistema social, o sistema de convivência inter-humana, é governado pelo esquema de condições econômicas. (...) Na nossa sociedade, o conceito de ‘arte representativa’, como objeto de ornamentação de uma classe social privilegiada, como um ‘status-símbolo’ na vida privada de uma elite social não envolvente, não é mais relevante (Koellreutter, 1998, p. 40-41).

Basta observarmos ao longo das décadas desde que o ensino de música foi implementado nas escolas (decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854) que os valores atribuídos à música sofreram modificações, alterando concepções de ensino e exercendo influência sobre o conteúdo a ser ensinado. Presente em diferentes épocas e sociedades, e em diversos contextos da educação escolar, é possível perceber que os valores fazem parte de cada tipo de sociedade, a qual se responsabiliza em estruturá-los e legitimá-los.

Apesar da Alícia Maria Loureiro ter escrito esse livro em 2003, alguns dos desafios do ensino de música nas escolas ainda permanecem os mesmos. Em seu livro, Loureiro afirma que o que encontramos nas escolas são práticas isoladas, bastante variáveis e irregulares. Apenas em poucas escolas encontramos professor e carga horária específica para música; em outras, só há ensino de música na educação infantil (e ainda sim com função recreativa); em outras, a aula de música se resume em formar e a ensaiar uma banda ou um coral, porém tais práticas acabam envolvendo somente alguns alunos, deixando a maioria excluída. Portanto, se queremos uma educação musical que atenda a todos os alunos, a formação de pequenos grupos, como o coral ou a banda, não atenderia ao propósito de uma educação musical ampla e democrática.

Na maioria das escolas onde há educação musical, os professores continuam reduzindo a disciplina à realização de atividades lúdicas em que o produto final é mais importante do que o processo de aprendizagem que busca, como objetivo, a aquisição de um novo conhecimento. Além disso o ensino de música na escola regular encontra uma série de limitações, carência de material músico-pedagógico, salas inadequadas, tempo disponível reduzido, além de turmas numerosas e heterogêneas.

Outro desafio que limita a educação musical nas escolas regulares é a ausência de um método atrativo e realista que, alinhado ao desenvolvimento psicossocial do aluno, possibilite-lhe um aprendizado prazeroso, acessível e voltado para o seu crescimento pessoal. Ainda são poucas as escolas que apresentam um trabalho musical bem-organizado e metodologicamente estruturado, com possibilidades de garantir a sua continuidade. O processo de ensino-aprendizagem exige constante atualização de atividades e materiais músico-pedagógicos que possam garantir o interesse do aluno e seu desenvolvimento musical. “Portanto, é preciso dar à educação musical um caráter progressivo, que deve acompanhar a criança ao longo de seu processo de desenvolvimento escolar” (Loureiro, 2003).

Loureiro observa também que ainda existe a realidade onde muitos colocam a música e o seu estudo como condição de status, ou seja, um privilégio que é reservado para poucos em condições de pagar um professor particular ou de frequentar uma escola especializada. Esse fato leva muitas pessoas a acreditarem que o ensino da música é apenas para aqueles que possuem o “dom” para a prática musical, gerando assim um distanciamento gradativo das pessoas com relação à prática musical.

Loureiro cita Alícia Maria, que percebeu que:

[...] o panorama da nossa cultura musical concentra-se em dois polos distintos e complexos. De um lado, a cultura musical de nosso país segue privilegiando uma minoria iniciada tecnicamente, que tem acesso a uma escola especializada de música. O objetivo principal é a formação do músico/intérprete, gerando uma aprendizagem árida e carente de sentido. No lado oposto está a grande massa escolar, milhares de alunos de escolas públicas e privadas que, na ausência de uma política educacional coerente com a formação plena do aluno, encontram-se desprovidos de uma educação musical que os acompanhe no percurso da escolaridade básica (apud Loureiro, 2003).

É preciso, em nome do resgate da alegria escolar (Snyders, 1992), tomarmos consciência das verdadeiras carências pedagógicas no que concerne o ensino musical e projetar um plano estratégico, transparente e inovador, que tenha objetivos pedagógico-musicais claros e bem definidos que possam ser efetivados no cotidiano da vida escolar.

2.3. PROPOSTAS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cecília França, em seu artigo para a ABEM 2006 “Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular”, propõe, como ela mesma disse, delinear um modelo semiaberto de currículo respaldado por fundamentos conceituais e teóricos contemporâneos. Em outras palavras, um modelo curricular que encoraja os professores a planejarem suas aulas conforme o contexto de seu ambiente sociocultural, comprometendo-se com o desenvolvimento de seus alunos. Sua proposta de matriz curricular para o ensino fundamental de Música fundamenta-se em contribuições da filosofia da educação de Walsh (1993), da educação musical de Swanwick (1999) e da metodologia da educação musical de França, Swanwick e Taylor.

A autora começa pela filosofia do britânico Paddy Walsh (apud França, 1993), o processo educacional se divide em quatro formas de discurso: utópico e deliberativo (fase prescritiva); avaliativo e científico (fase descritiva). As etapas do utópico e deliberativo vão preceder o planejamento educacional, sendo o discurso utópico como aquele que apontará para o modelo que seria praticado em condições ideais de trabalho. De acordo com França, esse tipo de idealização da aula permite que o professor se norteie por objetivos mais elevados. Nesse nível do processo, desconsidera-se a possibilidade de concretizar o planejamento ideal.

Portanto, ao se aproximar da prática, faz-se necessário recorrermos ao discurso deliberativo, o qual apresenta diretrizes educacionais mais concretas. Nesse momento, precisamos adaptar o que foi idealizado previamente, respondendo à pergunta: “o que é possível ser feito neste contexto específico?” Ao tratar de Música como disciplina na escola regular, essa pergunta é mais que pertinente, porque a partir dela saberemos se haverá tambor ou percussão corporal, flauta ou canto, música de concerto ou música popular, etc. Entretanto, não é possível organizar um planejamento no nível deliberativo sem aquela referência utópica. Sem o ideal claro em mente, deixamos de buscar melhorias na educação musical e nos acostumamos com as precárias condições em que se encontra a disciplina Música nas escolas.

Por fim, para fechar o processo educacional sistematizado por Walsh, as fases avaliativa e científica surgem para provocar revisões e ajustes no nível deliberativo. Apenas a clareza das diversas formas de se pensar a educação musical, permite-nos criar um projeto educacional mais consistente, considerando contextos específicos.

Dando seguimento à fundamentação teórica de sua proposta de matriz curricular, Cecília França faz uma analogia da imagem de um rizoma (um tipo de caule que cresce horizontalmente passando por diferentes pontos subterrâneos) com um currículo flexível, apto

a aceitar diversas configurações pedagógicas. França comenta que “a metáfora do rizoma tem como fundamento a multiplicidade. Sugere uma rede de ideias com inúmeras possibilidades que podem se conectar a outras em direções múltiplas conforme oportunidades lhe apareçam. É antes um processo que um produto, aberto, alterável, modificável, sempre em construção. Acima de tudo, comporta diferentes entradas e permite fazer conexões criativas, uma vez que o ponto pode conduzir a qualquer outro, sem obedecer a uma direção fixa ou previsível”.

Entretanto, como observa França (2017), se por um lado um currículo fechado ameaça engessar os conteúdos em listas hierárquicas, por outro, uma postura radicalmente *rizomática* pode esvaziar um programa educacional. Vale lembrar que a nossa disciplina música tem conteúdos e técnicas próprias que não podem ser ignoradas. É preciso ter algum Norte para não vagarmos sem propósito num “emaranhado vale-tudo”, pontua Cecília. Há uma linha tênue entre um currículo instável e um currículo flexível. Um é usado por uma espécie de professor nômade, já o outro é usado por um professor com direção para assegurar a aprendizagem de conteúdos e procedimentos fundamentais da disciplina.

Para nortear sua proposta de matriz curricular, Cecília França se apropria do discurso musical usado por Hentschke (1993) e Swanwick (1994): materiais sonoros, caráter expressivo e forma. Segundo França, esses podem ser considerados os pilares de uma proposta curricular dada a centralidade que os mesmos assumem na literatura contemporânea. Frequentemente observamos programas de educação musical que se resumem pobremente aos tradicionais parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre). Em programas como esses, dificilmente os alunos avançarão de uma mera execução soletrada de tais elementos, comenta Cecília França.

Os materiais, a expressão e a forma, também dialogam com outros fundamentos da educação musical conhecidos como composição, apreciação e performance. Esses elementos são sistematizados no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) no qual estão destacados por estarem fora dos parênteses. Integrar essas modalidades na educação musical significa equilibrar atividades imitativas e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno. Cecília França ressalta que “estudos científicos apresentam mais uma razão para incluí-las e integrá-las no currículo: elas constituem ‘janelas’ que podem ser indicadores singulares da compreensão musical do indivíduo”.

Depois de discorrer sobre a filosofia da educação de Walsh e dos fundamentos musicais de Swanwick, Cecília França apresenta, em tópicos, sua proposta de matriz curricular para o ensino fundamental de Música (1ª à 4ª série). A matriz é estruturada em seis temas: duração, altura, timbre e intensidade, caráter expressivo e contexto, estruturação musical, notação

musical. Cada tema possui tópicos que podem pressupor diferentes níveis progressivos de complexidade. Alguns tópicos são sequenciais e devem ser desdobrados ao longo das séries do ensino fundamental. Mas a maioria dos conteúdos permite combinações múltiplas, conectando *rizomaticamente* diversos elementos da matriz. Gradualmente, conteúdos aprendidos vão conduzindo a novos conteúdos, as conexões se tornam mais consistentes e as atividades mais elaboradas tecnicamente.

Da mesma forma, Luis Ricardo Queiroz ao lado de Vanildo Mousinho Marinho da UFPB propuseram “práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica” em seu texto de mesmo nome, porque reconheceram a necessidade e a importância de propostas consistentes de educação musical nas escolas. “Propostas que permitam estabelecer um cenário musical educativo coerente e contextualizado com o que se almeja para a formação plena do indivíduo” (apud Queiroz e Marinho, 2009).

Queiroz e Marinho estruturaram sua proposta em eixos temáticos que consideram fundamentais para a prática da educação musical na escola, apresentando em cada um deles exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar. O primeiro eixo temático proposto é “a construção musical a partir de paisagens sonoras do mundo contemporâneo” fundamentado no trabalho de Murray Schafer (1991, 1992, 2201) e John Paynter (1991), entre outros. Práticas dessa natureza podem ser pensadas e estruturadas a partir da inter-relação de uma série de aspectos musicais como: o reconhecimento e a identificação dos diversos sons da paisagem sonora; a definição de identidade sonora de um determinado contexto cultural; o estabelecimento de estratégias para a reprodução de diferentes sonoridades existentes; a sistematização de aspectos musicais (ritmo, melodia, harmonia, dinâmica, etc.) a partir da construção de paisagens sonoras distintas.

O segundo eixo temático abordado por Queiroz e Marinho é (2009) “a prática musical a partir de atividades lúdicas e de integração coletiva” (p. 65). Os autores afirmam que criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas são práticas que devem construir a base das aulas de música. Mas é certo que tais habilidades precisam ser trabalhadas a partir de objetivos claros, cuidando para que nenhuma atividade seja aplicada aleatoriamente. Vale lembrar também que, no contexto escolar, atividades desse eixo temático podem promover brincadeiras e prazer que são fundamentais para que o professor obtenha sucesso em sua proposta educativa.

Antes de pontuar o terceiro eixo temático, Queiroz e Marinho apontam para a importância do “aprofundamento constante em práticas e aspectos musicais já trabalhados”. Eles alegam que é importante que toda atividade realizada seja amplamente explorada, buscando sempre o aprofundamento em distintas dimensões musicais. Por exemplo: a música

de uma atividade anterior pode ser a base para outro trabalho, somando, à melodia já aprendida, outros elementos, como um acompanhamento rítmico.

Em seguida os autores partem para o terceiro eixo temático que diz respeito ao “patrimônio cultural imaterial como base para o ensino da música”, considerando que tanto a educação quanto a música são expressões culturais que ganham significados e características diversificadas de acordo com o contexto social em que acontecem (Arroyo, 2002; Blacking, 1995; Campbell, 2004; Merriam, 1964; Nettl, 1992; Queiroz, 2004, 2005). De acordo com os autores, esse tema permite contemplarmos uma série de objetivos fundamentais para o ensino de música nas escolas, como: desenvolver práticas integradas com os temas transversais, contemplando a “pluralidade cultural” de múltiplos contextos sociais; compreender diferentes expressões culturais, conforme enfatizado na proposta para a área de música nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998); pesquisar e descobrir diversificados aspectos musicais de distintas culturas (instrumentos, ritmos, melodias, estéticas vocais, etc.); conhecer e vivenciar a diversidade do patrimônio cultural imaterial do mundo, caracterizado pela música de diferentes etnias; entre outros.

Todavia, um trabalho dessa natureza exige do professor uma atenção especial para que a prática musical seja, de fato, significativa e reveladora de descobertas musicais, não se tornando simplesmente uma reprodução de músicas “exóticas”, desprovidas de valor simbólico para os alunos (Queiroz e Marinho, 2009).

Portanto é necessário a elaboração de atividades de interpretação, apreciação e criação musical (descobrimo instrumentos, como se canta e construções melódicas e harmônicas) como é destacado no modelo C(L)A(S)P de Swanwick.

O quarto eixo temático trabalha “a criação musical como recurso pedagógico” (Queiroz e Marinho, 2009, p. 68), entendendo que a composição é uma ferramenta fundamental, pois por meio dela as propostas musicais podem ser adequadas à realidade e à necessidade, tanto do profissional quanto do contexto escolar. Propostas dessa natureza permitem que sejam realizadas, inclusive, com a participação dos estudantes no processo composicional.

Finalmente, o quinto e último eixo temático apresentado por Queiroz e Marinho trata da “incorporação de elementos estéticos relacionados à vivência musical dos alunos nas práticas de ensino da música”. Como já foi citado anteriormente nos textos da Loureiro, Cecília França e Swanwick, a valorização do contexto cultural do estudante, compreendendo, reconhecendo e utilizando o seu discurso musical como base para o processo de ensino aprendizagem da música é imprescindível no momento do planejamento e da prática musical (Arroyo, 2000; Green, 2001, 2008; Oliveira, 2000; Queiroz, 2004, 2005; Swanwick, 2003; Travassos, 2001).

3. DUAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Planejar aulas a partir da escolha de repertório traz infindáveis possibilidades de trabalho. Cecília França, em seu texto para a revista MEB de 2013, ressalta quão impactante pode ser a decisão de escolha de repertório:

E por que “nossas” músicas muitas vezes não se encaixam nas preferências alheias? Talvez porque cada um de nós seja único; porque músicas sejam tantas; porque a experiência musical seja a relação entre a unicidade do ser e a multiplicidade de músicas. Nossas escolhas musicais atestam nossa individualidade. Elas revelam o que nos move ou que nos situa; o que nos anima ou nos anestesia; o que nos restaura ou nos inaugura. Há músicas que confessam nossa natureza humana em suas dores, denúncias, suspiros, crenças e ideologias. Outras tocam pela delicadeza, pelo cultivo às coisas simples; reavivam raízes, trabalham a perenidade, vínculos tão necessários em tempos de instantâneos descartáveis. Por isso acredito que a escolha de repertório seja uma das decisões de maior impacto no nosso trabalho. (FRANÇA, 2013, p. 26)

Outros educadores também defendem a importância do repertório para desenvolver habilidades musicais. William Albert Silva (2017), em seu seminário de Iniciação Científica (PIBIC/FAPESB) da Universidade Estadual de Feira de Santana diz que no momento em que começamos a fazer música, automaticamente também pensamos em um repertório. A partir disso podemos dizer que a prática musical está associada à escolha de repertório. Ainda em seu texto, continua a dizer que dessa forma:

A utilização do mesmo na prática pedagógica musical poderá abranger um grande número de conteúdos, a exemplo do contexto histórico, célula rítmica, gênero musical, melodia, timbre, instrumentos musicais e atividades de performance/execução, apreciação, composição/criação, literatura e técnicas, como destaca o Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979). (SILVA, 2017)

Embora tenha apresentado as literaturas acima a respeito de um ensino musical na escola regular a partir da escolha de repertório, ainda assim, muito se discute sobre repertório apenas em aulas de instrumento ou canto coral. Segundo Alícia Maria Loureiro (2008), “diferentes práticas, espalhadas pelo país, são propostas com a intenção de amenizar as necessidades pedagógicas musicais decorrentes da diversidade de concepções de conhecimento e de mundo”. Em seguida, prossegue dizendo que:

Mesmo que o ensino de música nas escolas de ensino regular esteja diluído em práticas metodológicas diversas, muitas vezes por falta de fundamentação teórica consistente ou por uma formação inadequada do educador musical, a educação musical envolvida no contexto mais amplo do fenômeno *educação* não pode negligenciar-se a entender que a “pluralidade não significa renunciar à identidade e não pode, em caso algum, justificar a dispersão, a falta de rigor ou a superficialidade científica (Pimenta apud Souza, 1996, p. 12)”

Muitas aulas de música carecem de uma fundamentação teórica consistente, tendo que ser supridas por atividades isoladas sem haver um objetivo claro de onde chegar com os alunos durante aquele período letivo. A abordagem de um planejamento baseado na escolha de repertório, busca atender essa necessidade pedagógica do ensino de música nas escolas regulares. Entretanto, essa não é a única abordagem presente nas escolas. Existem planejamentos programados a partir da seleção de conteúdos como compassos quaternários, notação musical ou até mesmo parâmetros do som. Existem planejamentos voltados para eventos e datas comemorativas previstos no calendário da escola. Podemos encontrar também, como dito antes, aqueles planejamentos com atividades e brincadeiras musicais ao longo do ano sem uma direção gradativa de progressão das habilidades e conhecimentos musicais.

Em um planejamento onde o repertório é o centro da aula de música, conseguimos englobar o que todas essas abordagens trabalham em uma única metodologia. A partir do repertório, trabalhamos os conhecimentos próprios das músicas que estão sendo trabalhadas para a apresentação, podendo até mesmo envolver brincadeiras musicais durante esse processo. Dessa forma cumprimos com o objetivo de tornar a aula de música musical e divertida ao mesmo tempo que contemplamos com as exigências das datas comemorativas. Com o intuito de exemplificar como planejar uma unidade de aulas, abordando diferentes conteúdos musicais, usando instrumentos, tecnologia, trabalhando a performance para apresentação e relacionando ao programa da escola, apresento a seguir três propostas de aulas planejadas a partir de um repertório.

3.1. TIME – HANS ZIMMER

A escolha da música *Time* de Hans Zimmer surgiu antes de tudo por ser uma música de gosto particular, com a qual me identifico e me emociono. Entretanto, isso não é suficiente para justificar a escolha de repertório. Ao ouvi-la diversas vezes no carro, no trabalho e em casa, fui descobrindo o potencial dessa música para desenvolver habilidades e conhecimentos musicais. Para tentar extrair o que a música tem de melhor a ser trabalhado em sala de aula, gosto de ouvir algumas vezes e em diferentes momentos: dirigindo, em casa, de olhos fechados ou acompanhando na partitura. O primeiro aspecto que me chamou a atenção foi o tema de oito compassos que é repetido ao longo de toda a música. Um tema com notas longas, com apenas quatro notas diferentes e que a cada vez que é repetido é adicionado mais um instrumento, criando assim uma progressão de massa sonora. Instantaneamente imaginei meus alunos tocando diferentes linhas melódicas ao mesmo tempo como uma pequena orquestra. Por que

não trabalhar o conhecimento e a habilidade de arranjo? Além do arranjo, por se tratar de um tema de filme, com notas longas e repetidas, vejo a possibilidade de trabalhar a expressividade na performance. Por último, assim como cada vez que repete, novos instrumentos adicionam melodias novas, nada melhor do que dar a oportunidade de os alunos criarem suas próprias melodias em cima do mesmo tema.

A partir da música *Time* do compositor Hans Zimmer para a trilha sonora de *A Origem*, proponho quatro atividades que poderão ser desenvolvidas ao longo de uma unidade de cinco a sete aulas, dependendo do andamento da turma. Conforme o programa IB usado pela Escola Canadense de Brasília, a cada unidade temos um tema transdisciplinar que irá reger todas as disciplinas naquele período de cinco a sete semanas. O tema escolhido para essa unidade é *How we organise ourselves* (como nós nos organizamos). A descrição desse tema é apresentada da seguinte forma dentro do programa: uma exploração de sistemas humanos e comunidades, a estrutura e função de organizações, tomada de decisões em sociedade, atividades econômicas e seus impactos.

Para relacionar esse tema com a disciplina Música, o conhecimento específico musical que eu selecionei como centro dessa unidade é arranjo musical. Para arranjar é preciso organização, tomada de decisão em grupo e delegação de funções dentro de uma sociedade (orquestra). Durante esse processo de aprendizagem, será desenvolvida as seguintes habilidades defendidas pelo programa IB: habilidades sociais (tomada de decisões em grupo, adaptação de funções/papéis variados do grupo e cooperação) e habilidades de comunicação (escuta e comunicação não-verbal). Além dos aspectos de uma aula IB, cada atividade proposta a seguir foi planejada a partir de uma das três modalidades enfatizadas pelo próprio Swanwick do seu modelo C(L)A(S)P ou do português (T)EC(L)A. Essas três se encontram fora do parêntese: *Composition* (composição), *Appreciation* (apreciação) e *Performance* (execução).

Ao longo do ano eu busco transitar por diferentes contextos musicais, relacionando uma música com outra para enriquecer a aprendizagem musical dos alunos. No início de 2022, trabalhamos em cima de repertório clássico por conta do centenário da Semana de Arte Moderna. A partir de ligações e influências da música do início do século XX com a música popular da segunda metade do mesmo século, passeamos pelo repertório de música popular brasileira ao entrarmos no período de festa junina. A partir da música popular brasileira, fiz uma ponte para trabalharmos músicas escolhidas pelos próprios alunos de origem pop internacional. Por fim, buscando relacionar todos os três campos trabalhados até então (música clássica, popular brasileira e pop internacional), começamos a trabalhar em cima de repertório

de trilha sonora que por sua vez utiliza-se de inspirações e de materiais musicais vindos desses outros contextos discutidos ao longo do ano.

Vale ressaltar que no início de cada unidade tenho o costume de construir junto com os alunos um projeto sobre o assunto que será iniciado antes mesmo de introduzir o repertório. No programa IB esse projeto se chama *Project Based-Learning* que significa um projeto onde os alunos aprenderão sobre o assunto ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Isso traz uma dinamicidade para as aulas, desenvolve a habilidade de investigação que é defendida pelo programa e otimiza o processo de aprendizagem. Ao invés de "ensinar" o conteúdo primeiro para depois passar um projeto em grupo para tratar de um assunto que já foi discutido antes, o processo será invertido, os alunos aprenderão por conta própria através da investigação em grupo, enriquecendo a aprendizagem dos alunos. Isso desconstrói o perfil de professor caixa postal que o Swanwick alerta em 1993 sobre essa metodologia pedagógica inflexível, autoritária, onde o professor é dono do conhecimento. Portanto, nas duas primeiras aulas da unidade, desenvolvi um projeto onde os alunos criaram trilhas e efeitos sonoros para animações. Dividi a sala em cinco grupos, cada grupo recebeu um *iPad* com cinco animações para escolherem e criarem a trilha para a cena de um minuto e meio utilizando todos os instrumentos disponíveis em sala de aula: tambores, clavas, chocalhos, sinos, xilofones, metalofones e escaletas.

3.1.1. Introdução à peça a partir da composição

Uma das estratégias para introduzir um repertório à turma é construir a música junto com os alunos. Quando todos os alunos já estiverem posicionados em seus respectivos instrumentos, seja xilofones ou escaletas, iniciarei o processo de aprendizagem da melodia principal por imitação e repetição. Sem leitura de partitura, apenas ouvindo e repetindo. A melodia de *Time* se encaixa perfeitamente nessa estratégia por possuir um tema com poucas notas longas e repetitivas. Portanto, ao cantar a melodia tocando no meu xilofone (dó, sol, si, fá#), os alunos reproduzirão rapidamente em seus próprios instrumentos. Agora que temos o esqueleto da música nas mãos e nos ouvidos é hora de conduzir os alunos ao processo de composição da música.



Através de perguntas intencionais e planejadas, construir o restante da música em colaboração com os alunos. Por exemplo: “Que tal se enquanto uns tocam o tema, outros tocam melodias que complementam o tema?”. “Vamos traçar um caminho de Dó até Sol (que são as duas notas iniciais da música).



3.1.2. Apreciação

No aprendizado da língua materna ou em um diálogo é necessário ouvir antes de falar. Não é diferente no aprendizado da linguagem musical. Nesse momento é necessária a apreciação da música, mas vale lembrar que a apreciação não é apenas uma escuta passiva. Em momentos de apreciação musical é preciso direcionar a escuta do aluno. Para isso, desenvolvi uma atividade que vai além de apenas conhecer a música audivelmente. Cada dupla de alunos receberá um elástico de ginástica, onde eles irão esticar e relaxar a cada nota tocada alternadamente. Toda vez que for adicionado uma linha melódica nova, os alunos deverão torcer o elástico tornando-o cada vez mais tenso. Nesse momento os alunos trabalharão o movimento corporal de expressividade, ilustrando com o elástico torcido a tensão criada pela massa sonora e perceberão quantas linhas melódicas ou instrumentos foram acrescentados à melodia principal.

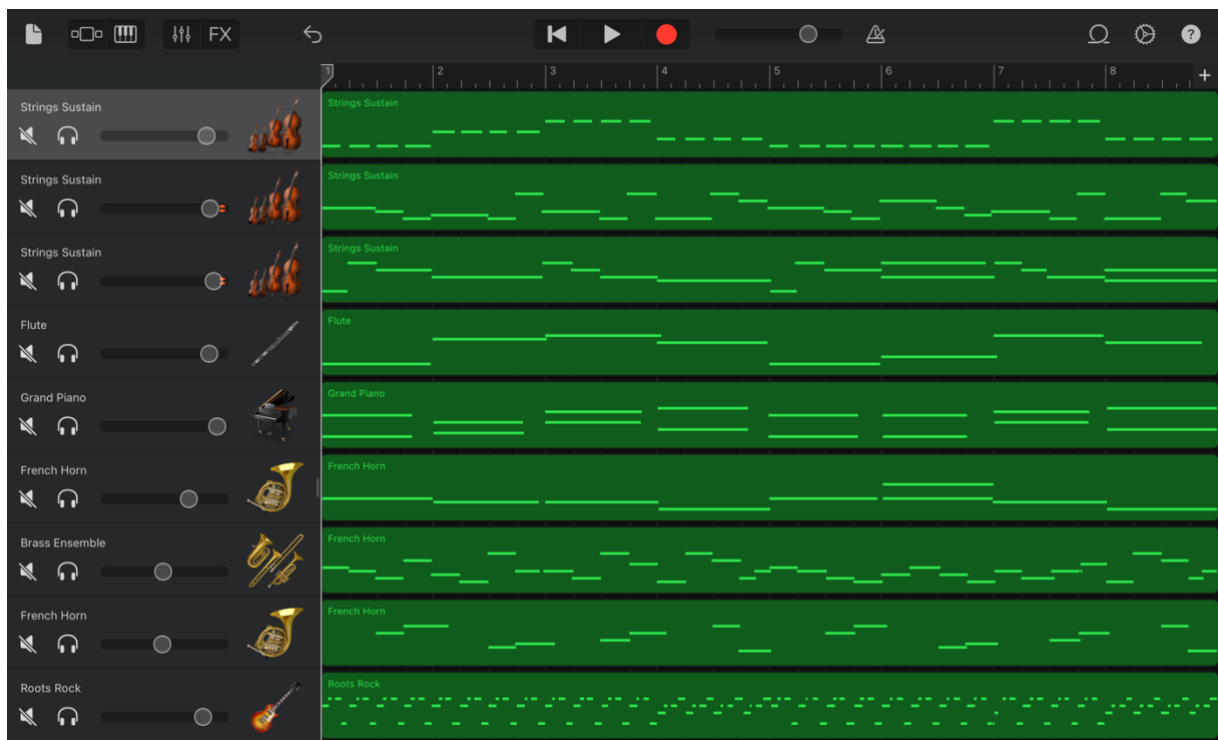


Ao esticar e relaxar o elástico, os alunos traduzirão para o corpo o movimento expressivo que as cordas e metais fazem na música. Na primeira semibreve, os instrumentos aumentam a intensidade (estica) gradativamente em cima da mesma nota. Na semibreve seguinte, os instrumentos diminuem a intensidade (relaxa) e seguem assim por diante alternadamente. Ao torcer o elástico toda vez que uma nova linha melódica é adicionada, os alunos ilustrarão fisicamente a tensão causada pela massa sonora cada vez maior. Após o término da música, os alunos poderão contabilizar quantas vezes o elástico foi torcido para

saber quantas linhas melódicas eles conseguiram identificar. A modalidade do modelo C(L)A(S)P enfatizada nessa primeira atividade foi a apreciação e as habilidades IB desenvolvidas foram de comunicação: escuta e comunicação não-verbal.

3.1.3. Arranjo

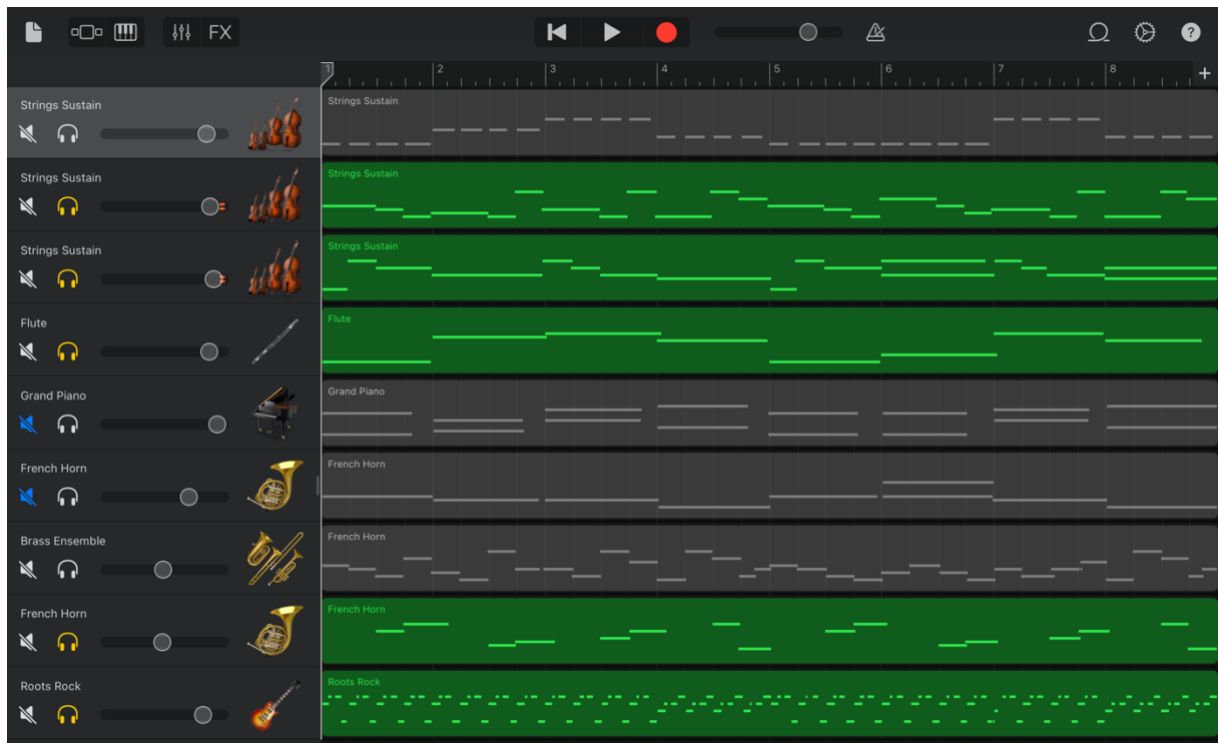
A segunda atividade trabalhará a habilidade musical central dessa unidade: arranjo. Antes de dividir a turma em grupos e entregar os *iPads*, os alunos deverão identificar quais são os instrumentos que estavam tocando e a quais famílias eles pertencem respectivamente. Com a ajuda dos alunos, ordenarei os instrumentos de acordo com a sua tessitura (do grave ao agudo) dentro de cada família. Em seguida, cada grupo de alunos receberá um *iPad* com o aplicativo *Garageband*. Nesse aplicativo, gravei a trilha de cada instrumento previamente para que cada grupo altere apenas o timbre do instrumento que tocará cada trilha.



Com os *iPads* em mãos, os alunos deverão orquestrar, escolhendo qual instrumento de orquestra tocará cada trilha, levando em conta suas respectivas tessituras. Por fim, preparar um momento de apresentação do resultado de cada grupo para toda a turma. Para essa atividade, a modalidade do modelo C(L)A(S)P enfatizada foi a composição, por meio do arranjo, e as habilidades IB desenvolvidas foram sociais: tomada de decisões em grupo e cooperação

3.1.4. Performance

O momento da performance é quando conseguimos articular as habilidades trabalhadas e traduzi-las para o instrumento. Portanto, nessa atividade, os alunos deverão selecionar quais das linhas melódicas orquestradas no *iPad* o grupo irá tocar. Em um grupo de cinco pessoas, selecionar apenas cinco trilhas, silenciando as que não serão usadas.



Feito isso, é hora de orquestrar essas linhas melódicas não mais no *iPad*, e sim nos instrumentos de sala de aula: xilofone, metalofone, escaleta, boomwhackers, handbells, teclado e violão. Cada grupo irá ensaiar para apresentar a performance para toda a turma, lembrando de buscar tocar com a expressividade que trabalhamos na primeira atividade. A modalidade do modelo C(L)A(S)P enfatizada nessa atividade foi a performance e a habilidade IB desenvolvida foi social: adaptar diferentes papéis em grupo.

3.2. Grab a cup – Mateus Gennari (autoral)

[Link para a música Grab a Cup.](#)

Durante toda a minha formação acadêmica e desde a minha primeira experiência em sala de aula, aprendi a defender que o processo criativo da composição e performance musical

deve estar sempre pautado no planejamento de aula como um dos objetivos a serem contemplados. Independentemente do nível de aprofundamento ou de sutileza, direta ou indiretamente, a composição criativa tem que estar atrelada ao ensino musical. Entretanto, não basta apenas desejar que o aluno tome iniciativa criativa se o próprio professor não exercita a sua habilidade criativa como compositor.

Dessa forma, quero propor uma das atividades em que eu compus no meu primeiro dia como professor de música na Escola Canadense de Brasília. A partir de referências como Escatumbararibê da obra Lenga La Lenga de Viviane Beineke, compus uma música para trabalhar diferentes habilidades e conhecimentos musicais usando uma dinâmica com copos. Para compor a música a qual eu intitulei como *Grab a Cup*, busquei fugir de tonalidades convencionalmente usadas em músicas pedagógicas para crianças. Somos acostumados a ouvir, desde pequeno, músicas em tonalidade maior passando pelos graus I, IV e V com compassos simples. *Grab a Cup* é uma música de apenas dois acordes com característica modal, tornando a experiência auditiva dessa atividade ainda mais enriquecedora para o aluno. Originalmente, a música foi escrita com o acorde de Mi Maior, passando para o homônimo maior do seu relativo menor que é Dó Sustenido Maior e em compasso ternário. Todavia, para facilitar a execução em instrumentos pedagógicos como xilofones, transpus para meio tom acima.

Eu compus essa música pensando no potencial dela de trabalhar desde alunos iniciantes, com desafios primários de coordenação motora a partir dos 4 anos, até alunos mais avançados em conhecimentos específicos musicais e com coordenação motora apurada. Contudo, além da coordenação motora na dinâmica dos copos, o conhecimento principal que eu quero propor para os alunos de 4º ou 5º ano é o da composição espontânea, ou seja, improvisação.

Para relacionar essa habilidade musical com o programa IB, o tema transdisciplinar escolhido para essa unidade é *Sharing the planet* (compartilhando o planeta). O programa traz a seguinte definição do tema: Uma exploração de direitos e responsabilidades no desafio em compartilhar recursos finitos com outras pessoas; acesso igualitário a oportunidades, paz e resolução de conflitos.

A habilidade de improvisar é fundamental para resolução de problemas. Improvisar é encontrar diferentes caminhos para situações que parecem não ter saída. Nessa tentativa de contornar ou resolver o problema, somos capazes de descobrir e construir coisas maravilhosas. Na música funciona da mesma forma. Por meio da improvisação musical, buscamos resolver situações, seja usando a melodia, harmonia ou o ritmo, que a música em questão nos propõe em um determinado tempo (quantidade de compassos). Além disso, usando a dinâmica dos copos

em círculo, podemos trabalhar o desafio em compartilhar recursos, dando acesso igualitário a oportunidades e proporcionando a paz.

Portanto as habilidades defendidas pelo programa IB que serão desenvolvidas ao longo dessa atividade são: habilidades sociais (respeitar os outros, cooperação e resolução de conflitos) e habilidade de autogestão ou autonomia (coordenação motora, consciência espacial, gerenciamento de tempo e escolhas informadas). Além disso, vale lembrar que o modelo C(L)A(S)P de Swanwick, com ênfase nas modalidades fora dos parênteses, continua presente em cada momento da atividade proposta.

3.2.1. Forma da música

The image shows a musical score for the song "Grab a cup". It is written in 3/4 time and features a melody in the treble clef and piano accompaniment in the bass clef. The melody consists of four measures: "Grab a cup and pass to your friend". The piano accompaniment consists of four measures, alternating between two chords: F major and D major. The score is labeled with a box containing the letter 'A' in the top left corner.

Grab a cup é uma música ternária que tem uma letra simples em cima de uma melodia que dura quatro compassos: “*Grab a cup and pass to your friend*”. A harmonia é a mesma do início ao fim, alternando entre dois acordes com duração de um compasso cada: Fá Maior e Ré Maior. O interessante dessa música é que ao mesmo tempo que será trabalhado o compasso ternário, o copo será passado para o colega ao lado a cada dois compassos, dando uma sensação de binário composto para a música.

3.2.2. Brincadeira dos copos

Ao iniciar uma atividade nova com os alunos, sempre priorizo a explicação prática à explicação falada. Sem gastar tempo discursando sobre como funcionará a atividade, convido os alunos a formarem um círculo sentados no chão para construirmos a brincadeira juntos. Nesse momento, preparo todos os copos na quantidade exata de alunos presentes e passo a distribuir ao meu aluno da direita como se fôssemos formigas trabalhando até todos terem seu copo em mãos. Dessa forma, os alunos já começam a entender a dinâmica da brincadeira e para

qual lado movimentaremos o copo. Em seguida, começo a cantar a melodia pegando o copo no tempo forte do primeiro compasso e passando para o colega ao lado no tempo forte do segundo compasso sucessivamente. Os alunos, intuitivamente, começam a cantar e a passar o copo no sentido anti-horário conforme o professor iniciou a atividade.

A cada duas vezes que a melodia é cantada, inicia-se a parte B da música que consiste em um padrão rítmico com duração de um compasso ternário, executado oito vezes seguidas. Originalmente, esse padrão é composto por duas colcheias e duas semínimas, onde as colcheias se movimentam entre os três tempos do compasso ao longo da música. Por exemplo, na primeira vez que a parte B é executada, as duas colcheias se encontram no tempo um do compasso, ao passo que na segunda vez que tocamos a parte B, as colcheias estão posicionadas no tempo dois do compasso e assim por diante.

B
PADRÃO 1

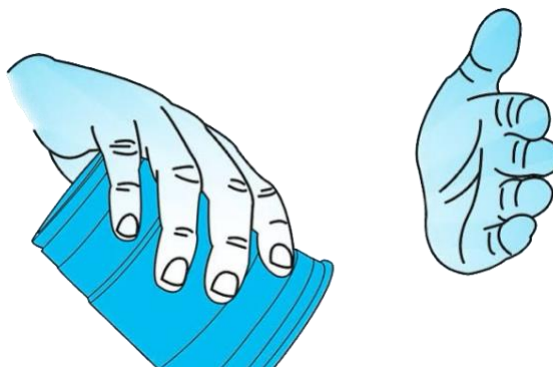
B
PADRÃO 2

B
PADRÃO 3

Nesse primeiro momento, tocaremos o padrão rítmico de forma simples batendo o copo no chão. A modalidade do modelo C(L)A(S)P enfatizada nessa atividade foi a apreciação de forma ativa e participativa, percebendo os movimentos da música e a dinâmica da brincadeira. A habilidade IB desenvolvida foi de cooperação (social) e de consciência espacial (autogestão).

3.2.3. Coreografias

A segunda parte da atividade exigirá um pouco mais da coordenação motora dos alunos. Ao invés de reproduzirmos o padrão rítmico da parte B com uma simples batida de copo no chão, construiremos, coletivamente, três coreografias diferentes com os copos. A estratégia para essa composição coletiva pode funcionar tanto dividindo a turma em grupos para que cada grupo crie sua coreografia, quanto extraindo ideias da grande roda que formamos até criarmos as três coreografias diferentes.



Para chegarmos no produto final que queremos, eu, como professor, devo orientá-los a explorarem os diferentes sons que conseguimos tirar de um único objeto, para então organizá-los em um padrão rítmico. Após ter criado as três coreografias, executamos a música novamente, reproduzindo as coreografias criadas a cada vez que a parte B é repetida. Para essa atividade, a modalidade do modelo C(L)A(S)P enfatizada foi a composição, por meio da criação das coreografias, e as habilidades IB desenvolvidas foram cooperação (social) e coordenação motora (autogestão).

3.2.4. Improvisação

Nesse terceiro momento, trabalharemos o assunto principal dessa unidade: improvisação. Dessa vez, não criaremos mais coreografias de forma premeditada. Cada aluno deverá compor um padrão rítmico, improvisadamente, por meio da coreografia de copos com duração de um compasso (três tempos). Lembrando que a parte B dura oito compassos, ou seja, o padrão rítmico criado será reproduzido oito vezes. Dessa forma, os demais alunos poderão observar a coreografia criada durante os quatro primeiros compassos e acompanhar o aluno que criou durante os quatro compassos finais. Após retornarmos à parte A, o próximo aluno da roda deverá se preparar para improvisar a sua coreografia de copo. A modalidade do modelo C(L)A(S)P enfatizada nessa atividade foi a composição através da improvisação e as habilidades IB desenvolvidas foram respeitar os outros (social), resolução de conflitos (social), gerenciamento de tempo (autogestão) e escolhas informadas (autogestão).

3.2.5. Performance

A performance é onde sintetizamos o que aprendemos ao longo da unidade por meio de uma prática de conjunto. Portanto, criei um arranjo para os instrumentos disponíveis em sala: xilofones, metalofones, boomwhackers, escaletas. A melodia da parte A será tocada pelas escaletas, o baixo será tocado pelos boomwhackers, a harmonia pelos metalofones e os padrões rítmicos da parte B pelos xilofones. A modalidade do modelo C(L)A(S)P enfatizada nessa atividade final foi a performance e as habilidades IB desenvolvidas foram sociais: cooperação e respeitar os outros.

A

Grab a cup and pass to your friend

B
PADRÃO 1

3.3. Aplicações práticas das propostas

Durante a minha pesquisa sobre o ensino de música na escola regular a partir da escolha do repertório tive a oportunidade de testar algumas abordagens de ensino no meu “laboratório” chamado sala de aula. Nele eu observei que as crianças saíam mais empolgadas das aulas de música quando elas compunham uma música ou aprendiam a tocar uma música que gostavam. No final, o que muitos alunos esperam da aula de música é aprender a tocar músicas em algum instrumento. Da mesma forma que as crianças têm essa expectativa da aula de música, muitos pais também esperam que os seus filhos produzam músicas em diferentes instrumentos

musicais e que não apenas batam palmas reproduzindo algum ritmo apresentado pelo professor sem contexto musical.

Tanto a proposta baseada na música *Time* do Hans Zimmer quanto as aulas a partir da minha composição *Grab a Cup* foram executadas com turmas de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I da Escola Canadense de Brasília. As turmas tinham cerca de 23 a 27 alunos, sendo a duração das aulas de cinquenta minutos. Em ambas as atividades, os alunos participaram ativamente do processo de construção das músicas e das dinâmicas de cada momento da aula. Por meio de perguntas direcionadas aos alunos, os mesmos contribuíram tanto para compor a melodia de *Time* quanto a coreografia de *Grab a Cup*.

Nos momentos de divisão de grupos, observei dois benefícios para o aprendizado do aluno. O primeiro deles é a oportunidade que mais alunos têm de participar ativamente da aula. Se fizemos a aula toda com um grande grupo de 25 alunos, dificilmente todos participarão dos processos da aula, seja por falta de tempo, seja pelo perfil de um aluno mais tímido. Quando dividimos a turma em grupos menores, permitimos uma participação maior de todos os alunos. O segundo benefício está relacionado com a atenção individual do professor com o aluno. Durante o momento que os grupos têm autonomia para criar, eu passo de grupo em grupo fazendo intervenções mais precisas, avaliando cada aluno com mais qualidade ao observar aqueles que estão com mais dificuldade ou aqueles que apresentam ter mais facilidade para executar a atividade.

Ao permitir que os alunos criem, troquem ideias em grupos e apresentem seus trabalhos para os seus colegas, surgem resultados incríveis, tornando cada aula única e especial. Esse é o momento em que o professor aprende muito com os alunos, tendo a cada aula novas ideias para atividades futuras. Os próprios alunos se empolgam com as performances e passam a se interessar cada vez mais nas aulas de música. Ganhar o interesse e admiração do aluno é quando eu vejo que aquela aula foi um sucesso.

Comparando o resultado das duas propostas com outras abordagens de ensino que eu costumava utilizar em minhas aulas, percebi um ganho na participação dos alunos, na produção de materiais musicais e na forma de avaliar os alunos. A partir de *Time* e *Grab a Cup*, os alunos compuseram música, improvisando e fazendo arranjos; os alunos se divertiram, trabalhando em grupos, trocando ideias, usando tecnologia e brincando em roda; os alunos aprenderam a tocar músicas em instrumentos; os alunos aprenderam conhecimentos específicos de música ao extrairmos a teoria da prática musical dos repertórios escolhidos como leitura de partitura, instrumentos de orquestra e suas famílias, padrões rítmicos, técnica ao tocar alguns instrumentos e técnicas de composição e arranjo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas propostas que eu apresentei se contrastam de diversas maneiras. A primeira envolve uma composição pronta, fazendo uso de tecnologias e boa estrutura que a escola oferece com diferentes instrumentos. A segunda proposta, por sua vez, é composta de uma composição autoral, onde o único material necessário é um copo. O meu propósito em apresentar dois cenários contrastantes é mostrar que a qualidade do ensino de música na escola regular não depende do acesso a uma composição ou de ter uma boa estrutura de instrumentos musicais.

Ao longo da minha experiência como professor da escola regular e desse trabalho de conclusão de curso, aprendi que o primeiro passo para um planejamento pedagógico consistente é o professor ter consciência e uma boa fundamentação teórica sobre o “porquê” dar aula de música na educação básica. As escolas e suas diretrizes defendem a importância em formar alunos capazes de argumentar, liderar, trabalhar em grupo e várias outras habilidades que contribuem para o crescimento harmônico da sociedade. Entretanto, nós, como professores e músicos, temos que ser capazes também de defender os conhecimentos e habilidades específicos que a nossa área possui e que eles próprios têm potencial para a formação plena e integral de um aluno cidadão em frente a desafios que o mundo enfrenta.

A partir dessa base teórica do “porquê” e quais habilidades desenvolver com os alunos ao longo do ano, deparamo-nos com diferentes abordagens e estratégias de ensino que nos dizem como organizar esse ambiente de aprendizagem musical. Após buscar métodos e propostas de ensino na literatura, encontrei a estratégia que respondeu os meus dilemas que surgiram desde a minha primeira experiência em sala de aula no Estágio Supervisionado da faculdade.

A abordagem de um ensino de música a partir de repertório enriqueceu a aprendizagem dos meus alunos. Durante a minha formação acadêmica, estudando autores como Swanwick, Cecília França, Luciana Del-Ben, Viviane Beineke, aprendi o que parece ser óbvio: a aula de música tem que ter música. Muitos professores gastam tempo contando histórias da música ou confeccionando instrumentos sem ter uma ligação prática com música. Isso torna a aula de música em uma simples aula de história ou em uma aula de artes visuais. A partir dessa afirmação de que o ensino de música tem que ser musical, um planejamento de aulas baseado em diferentes repertórios nos protege em cairmos em um ensino conteudista, abstrato, maciço e sem ter nenhuma relação ou identificação com os alunos.

A partir da escolha de uma música, podemos, primeiramente, exercitar a performance e a composição musical em conjunto, para então extrairmos conhecimentos e habilidades próprios da música trabalhada. Para enriquecer mais ainda o aprendizado, é importante fazer conexões de uma música para outra, tornando o ensino musical fluido, coerente, divertido e eficiente. Assim como existem inúmeras músicas pelo mundo, inúmeras são as possibilidades de aulas de música que temos à nossa disposição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil (1854)**. Palácio do Rio de Janeiro, página 45, Vol. 1, pt. I.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>

Acesso em: 14 ago. 2022.

BRUNER, Jerome. **The Process of Education**. Segunda Edição. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

FRANÇA, Cecília. **Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.

FRANÇA, Cecília. **Certas canções que ouço**. Revista MEB, Brasília, p. 24-37, 2013

FRANÇA, Cecília. **“Uma borboleta nas teclas do piano”: significado e desenvolvimento musicais**. Música e Educação Infantil, Campinas, SP, cap. 1, p.11-36, 2017.

GONÇALVES, Isabelle. **Ensino de música em escolas parque de tempo integral: uma proposta pedagógica**. Brasília: UNB, 2020. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Mestrado Profissional em Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

HUMMES, Júlia. **Por que é Importante o Ensino de Música?** Considerações Sobre as Funções da Música na Sociedade e na Escola. Revista da ABEM, Porto Alegre, v.11, p. 17-25, set. 2004.

IB. **Site do International Baccalaureate**, 2022. Site informativo sobre os programas educacionais do IB. Disponível em: <<https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/>> Acesso em: 3 Set. 2022.

ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita. **Música e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2017.

LOUREIRO, Alícia Maria. **O Ensino da Música na Escola Fundamental: Dilemas e Perspectivas**. Belo Horizonte, MG: PUC/MG, 2001. Dissertação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

LOUREIRO, Alícia Maria. **O ensino de música na escola fundamental**. 4ª Edição. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2008

PUERARI, Marcia. **Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora**. Porto Alegre: UFRS,

2011. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

v

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. MARINHO, Vanildo Mousinho. **Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica**. Revista MEB, Porto Alegre, v. 1, p. 60-75, out. 2009.

SILVA, William Albert. **Repertório musical e atividades nas aulas do subprojeto do PIBID “Musicando a Escola”**. In: Anais dos Seminários de Iniciação Científica. 2017, Universidade Estadual de Feira de Santana.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo: Moderna, 2003.