



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Evandro Veronez

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE DIÁLOGOS COM
ALGUNS EDUCADORES MUSICAIS E A BNCC**

Brasília-DF
2024

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

Evandro Veronez

**MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE DIÁLOGOS COM
ALGUNS EDUCADORES MUSICAIS E A BNCC**

Monografia de Conclusão de Curso como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Música, submetida a Universidade de Brasília, curso de Licenciatura em Música.

Orientadora: Andréa Matias Queiroz

Brasília-DF
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV549m Veronez, Evandro
MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE DIÁLOGOS
COM ALGUNS EDUCADORES MUSICAIS E A BNCC / Evandro Veronez;
orientador Andréa Matias Queiroz. -- Brasília, 2024.
55 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura Em Música) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Educadores musicais. 2. Ensino fundamental. 3. Ensino
de música. 4. BNCC. I. Matias Queiroz, Andréa, orient. II.
Título.

ATA DE REUNIÃO
APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO

Discente: Evandro Veronez, **Matrícula:** 200007173

Trabalho Intitulado: MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE DIÁLOGOS COM ALGUNS EDUCADORES MUSICAIS E A BNCC.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, no dia 10 de fevereiro de 2024, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música sob a orientação do (a) professor (a) Andréa Matias Queiroz com banca de avaliação composta pelos (as) professores (as) Vanessa de Souza Jardim e Vadim da Costa Arsky Filho.



Documento assinado eletronicamente por **ANDREA MATIAS QUEIROZ, Usuário Externo**, em 19/02/2024, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **VANESSA DE SOUZA JARDIM, Usuário Externo**, em 20/02/2024, às 12:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Vadim da Costa Arsky Filho, Professor (a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 21/02/2024, às 10:10, 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 **10891119** eo código CRC **64F8CA2D**.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste trabalho na busca da constante melhoria no ensino musical nas escolas, mais especificamente no ensino fundamental.

Primeiramente, sou imensamente grato a minha orientadora, Andréa Matias Queiroz, por sua orientação, apoio e sabedoria ao longo deste percurso acadêmico. Seu conhecimento e comprometimento foram fundamentais para a elaboração deste TCC.

Aos membros da banca examinadora, que dedicaram seu tempo e conhecimento para avaliar e enriquecer este estudo, expresso minha profunda gratidão.

À minha família e amigos, que sempre me apoiaram, encorajaram e acreditaram na importância desta pesquisa, meu reconhecimento é infinito.

Agradeço à Universidade Aberta do Brasil – UAB, pelo constante apoio à nós estudantes e por contribuir com uma educação mais inclusiva e democrática.

Agradeço também a todos os educadores, profissionais da música, e colegas de curso que compartilharam suas experiências e perspectivas ao longo desta jornada.

À UNB e aos professores que moldaram minha trajetória acadêmica, sou grato pela sólida base de conhecimento que me proporcionaram.

Com profunda gratidão.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores, educadores e músicos que dedicam suas vidas ao ensino musical. São eles que podem despertar a paixão e o interesse pela música nas crianças e adolescentes, inspirando-os a buscar cada vez mais novos caminhos no universo musical.

Dedico este TCC aos jovens aprendizes, cuja curiosidade, criatividade e entusiasmo são a motivação por trás deste estudo. Que este trabalho contribua para tornar suas experiências musicais mais ricas e significativas, trilhando o caminho para uma vida de descobertas musicais.

Aos meus pais, familiares e amigos, agradeço pelo apoio e incentivo constante ao longo desta jornada acadêmica. Este trabalho é uma manifestação do nosso amor pela música e pela educação, e é dedicado a todos aqueles que acreditam no poder da música para enriquecer nossas vidas.

A minha querida esposa, Marcela Vivencio Pimenta Veronez, expresso minha gratidão e amor. Sua constante compreensão, apoio e incentivo foram pilares fundamentais que me permitiram concluir este estudo. Com você ao meu lado, a música torna-se ainda mais significativa e inspiradora. Este trabalho é dedicado a você e a nosso futuro, que certamente será repleto de muita música e alegria.

Por fim, dedico aos alunos do ensino básico, que são a inspiração deste trabalho, na busca de uma melhor forma de ensino e aprendizagem. Que este estudo contribua para um futuro mais rico em experiências musicais e oportunidades.

RESUMO

A escola, devido à sua natureza democrática e abrangente, apresenta-se como o ambiente ideal para a introdução do ensino musical para crianças e adolescentes. A partir disso, este trabalho tem como objetivo refletir como algumas pedagogias musicais influenciam o ensino musical nas escolas nos dias de hoje, levando em consideração a necessidade do cumprimento da BNCC e sua relação com estas pedagogias. Além disso, serão abordadas questões tendo em mente contribuir com a constante busca da melhoria do ensino musical em diferentes contextos escolares, oferecendo possíveis alternativas para diversas situações. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica a partir de material científico já publicado, como teses, dissertações, monografias, artigos acadêmicos publicados em periódicos científicos ou anais de congressos. A partir desse trabalho, foi possível observar que há desafios significativos associados ao ensino de música nas escolas contemporâneas, tais como a abordagem polivalente, a limitação de tempo e recursos dedicados às aulas de música, em especial quando consideramos as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a capacitação dos professores.

Palavras-chave: Educadores Musicais, Ensino fundamental, Ensino de Música, BNCC.

ABSTRACT

The school, due to its democratic and inclusive nature, is the ideal environment for introducing music teaching to children and adolescents. Based on this, this paper proposes to reflect on how some musical pedagogies influence music teaching in schools today, taking into account the need to comply with the BNCC and its relationship with these pedagogies. In addition, questions will be addressed with a view to contributing to the constant search for improvement in music teaching in different school contexts, offering possible alternatives for various situations. The methodology used was bibliographical research based on published scientific material, such as these, dissertations, monographs, academic articles published in scientific journals or conference proceedings. From this work, it was possible to observe that there are significant challenges associated with teaching music in contemporary schools, such as the multipurpose approach, the limited time and resources dedicated to music lessons, especially when we consider the guidelines established by the National Common Curriculum Base (BNCC) and teacher training.

Keywords: Music Educators, Primary Education, Music Teaching, BNCC.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	11
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	11
2.2 PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	11
3. PEDAGOGIAS QUE CONTRIBUEM PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	14
3.1 ALGUMAS PEDAGOGIAS MUSICAIS.....	22
3.1.1 Refletindo com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).....	22
3.1.2 Refletindo com Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) e Lucas Ciavatta.....	25
3.1.3 Edgar Willems (1890-1978).....	28
3.1.4 Antônio Leal de Sá Pereira (1885-1965).....	31
3.1.5 Carl Orff (1895-1982)	33
3.1.6 Shinichi Suzuki (1898-1998).....	35
3.1.7 John Paynter (1931-2010)	38
4. ANÁLISE: AS PEDAGOGIAS MUSICAIS E SUAS APLICAÇÕES EM RELAÇÃO ÀS DIRETRIZES DA BNCC	41
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	49

1. INTRODUÇÃO

A educação musical no contexto escolar, desempenha um importante papel pois, se ministrado de forma correta e efetiva, poderá trazer aos alunos uma vasta gama de oportunidades musicais para o seu futuro se assim o aluno desejar.

Reconhecemos que o período em que aluno permanece na escola ao longo dos anos é fundamental para a inicialização e compreensão musical. Por isso, não podemos perder de vista um trabalho com ênfase na criatividade, pensando em promover a participação ativa das crianças no processo de aprendizado musical, de forma que haja a continuidade desse aprendizado pelos adolescentes e jovens durante a sua trajetória no ensino fundamental e fazendo com que tanto as crianças quanto os adolescentes possam vivenciar a música de forma abrangente e de maneira que envolva a mente, o corpo e a emoção. Assim, este estudo traz, mesmo que brevemente, algumas propostas de educadores já utilizadas no Brasil, tais como Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff, Shinichi Suzuki, John Paynter, Antônio Leal de Sá Pereira e Lucas Ciavatta. Tais metodologias podem ser (e são) aplicadas no contexto brasileiro pensando nas prováveis adaptações que nelas possam ser realizadas de acordo com a realidade da escola em seus diversos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Apesar de já ter havido uma abordagem sobre a necessidade de uma educação musical voltada para crianças já no século XIII, pelo filósofo Rousseau (1712-1778), foi no século XX que esta abordagem ganhou forma e consistência. Essas metodologias surgiram a partir do pensamento pedagógico da época junto com os novos conceitos à respeito de uma pedagogia ativa em que o aluno é chamado a participar ativamente do processo de aprendizagem. Essa mudança de paradigma levou ao desenvolvimento de abordagens mais centradas no aluno, com o objetivo de fazer com que o ensino e a aprendizagem musical se tornem um processo colaborativo e interativo.

Nesse momento é que trazemos para este trabalho, mesmo que resumidamente, as ideias destes educadores, justamente porque nosso percurso de pesquisa nos levou a perceber como essa transição ocorreu ao longo do tempo, culminando em abordagens contemporâneas que enfatizam a importância da participação ativa das crianças no processo de ensino e de aprendizagem e que contribuem para que a educação musical possa ser uma experiência enriquecedora e inclusiva. Essa nova abordagem colaborou para a compreensão do cenário educacional atual para que, posteriormente, pudéssemos voltar nossa atenção para as metodologias que se destacaram no contexto da Educação Básica, realçando suas características

distintivas e contribuições significativas para a formação educacional, pois estes autores citados no parágrafo anterior e que serão abordados posteriormente, contribuíram para uma renovação do ensino musical, contrapondo ao modelos tradicionais de ensino musical antes do século XX, ampliando o alcance da educação musical, defendendo a ideia de que a música pode ser ensinada para todos e aprendida por todos. (MATEIRO; ILARI, 2012, p17).

Assim, a partir das premissas citadas acima, apresento como objetivo geral do trabalho: Refletir como algumas pedagogias musicais influenciam o ensino musical nas escolas nos dias de hoje, levando em consideração a necessidade do cumprimento da BNCC e sua relação com estas pedagogias. Como desdobramento desse objetivo temos: 1) Fazer um levantamento das pedagogias do ensino musical; 2) Refletir a relação que essas pedagogias possuem com o ensino de música nas escolas brasileiras nos dias atuais; 3) Entender como tais pedagogias podem ser aplicadas considerando o cumprimento da BNCC.

Para isso, após apresentar alguns pontos iniciais nesta Introdução, iniciaremos o capítulo 2 descrevendo o percurso metodológico utilizado durante o processo do desenvolvimento desta pesquisa. Nele apresentamos a pesquisa bibliográfica que nos norteou na confecção da parte teórica deste trabalho. Em seguida, no capítulo 3, apresento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), pois ela foi um documento criado com uma primeira intenção de promover qualidade e igualdade de ensino, bem como o de unificar as políticas públicas voltadas para a educação no país.

No próximo capítulo, apresento o levantamento dos Educadores Musicais selecionados para este trabalho, bem como algumas reflexões acerca de como se originaram suas metodologias e seu percurso histórico. Já no quarto capítulo, trouxemos para a discussão os educadores musicais as possíveis relações e aplicações da BNCC nas práticas da sala de aula.

E, por fim, no último capítulo, nomeado como Considerações Finais, apresentamos algumas reflexões acerca de como as metodologias de ensino da música abordadas ao longo do trabalho, influenciam ou podem influenciar o ensino de música nos dias de hoje, propondo ao professor uma abordagem de acordo com cada educador e cada situação escolar.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os passos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, vamos recorrer a Gil (2008). Nesta obra, o autor fala sobre como utilizar os instrumentos técnicos necessários para o desenvolvimento de uma pesquisa não só em relação ao levantamento teórico como também na condução dos trabalhos de pesquisa.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica, adotada neste trabalho, se realiza a partir de material científico já publicado, como teses, dissertações, monografias, artigos acadêmicos publicados em periódicos científicos ou anais de congressos. As etapas para a sua realização passam pelo: levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; leitura do material; organização dos temas; construção lógica; redação do trabalho. O instrumento de coleta de dados é a própria revisão da literatura.

Nesse sentido, segundo Gil (2008), esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, porque ela partiu de material teórico publicado no meio acadêmico sobre as pedagogias de educação musical, levantando questionamentos, refletindo sobre esse ensino e buscando respostas para os mesmos, organizando o assunto de forma lógica, para que assim pudesse ser construída uma reflexão resultando em possíveis ideias que contribuam para a constante busca da melhoria no ensino e aprendizagem de música nas escolas de Educação Básica baseada nos ensinamentos do educadores musicais selecionados para este trabalho.

2.2 PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A trajetória da pesquisa bibliográfica teve início durante o curso de Licenciatura em Música, onde as disciplinas proporcionaram um ambiente propício para conhecer importantes educadores musicais, tanto nacionais quanto internacionais. Esta etapa permitiu o estudo desses educadores, suas teorias, métodos e contribuições pedagógicas e musicais, fornecendo uma base para a reflexão sobre a situação atual do ensino de música na Educação Básica Brasileira, principalmente nas escolas públicas. Os estágios supervisionado em música 1, realizado em escola particular, e os estágios 2 e 3, realizados em escolas públicas, muito contribuíram para essa reflexão.

Outro pilar essencial para a pesquisa foram os artigos e documentos disponibilizados ao longo do curso. Esses recursos ofereceram uma visão atualizada das tendências, desafios e inovações no campo da Educação Musical. A consulta a essas fontes permitiram a contextualização da prática pedagógica, incorporando perspectivas contemporâneas e alinhando o estudo às demandas educacionais atuais, relacionando-as também com os fundamentos de alguns educadores musicais.

Destaca-se ainda a contribuição dos livros "Pedagogias em Educação Musical" e "Pedagogias Brasileiras em Educação Musical", ambos organizados por Teresa Mateiro e Beatriz Ilari. Essas obras se revelaram fontes fundamentais para a compreensão das diferentes abordagens pedagógicas adotadas por educadores musicais reconhecidos no Brasil e do mundo. A análise desses textos proporcionaram ideias importantes para a elaboração de reflexões embasadas nos trabalhos desses educadores.

Outro documento fundamental para a pesquisa e que consiste em um dos pilares deste trabalho, é a BNCC. Além de ser fonte de referências, a parte sobre a unidade temática Música, no ensino fundamental do 1º ao 9º ano, foi de suma importância para tentarmos relacionar os fundamentos dos educadores mencionados neste trabalho com as habilidades propostas pelo documento nos objetos de conhecimento: contextos e práticas, elementos de linguagem, materialidades, processos de criação, e notação e registro musical.

O processo de realização da pesquisa bibliográfica, ao integrar disciplinas acadêmicas, artigos especializados e obras de referência, permitiu uma abordagem abrangente sobre o tema proposto neste trabalho. A síntese dessas fontes contribuíram para a construção de um embasamento teórico, colaborando para uma análise reflexiva sobre o ensino musical na Educação Básica, relacionando-as com os direcionamentos dos educadores musicais.

Segue abaixo os educadores pesquisados e a principal referência de cada educador para este trabalho:

Educador	Principal documento pesquisado	Autor	Organizador (se houver)
JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)	MÚSICA NA ESCOLA: HISTÓRIAS E DESAFIOS	TATIANE MOTA SANTOS JARDIM; FÁBIO LUIZ DA SILVA	
ÉMILE JAQUES-DALCROZE (1865-1950)	PEDAGOGIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	SILVANA MARIANE	TERESA MATEIRO; BEATRIZ ILARI

LUCAS CIAVATTA	PEDAGOGIAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	LUCAS CIAVATA; DANIELA DE OLIVEIRA E JOÃO SANTOS	TERESA MATEIRO; BEATRIZ ILARI
EDGAR WILLEMS (1890-1978)	PEDAGOGIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	ENNY PAREJO	TERESA MATEIRO; BEATRIZ ILARI
ANTÔNIO LEAL DE SÁ PEREIRA (1885-1965)	PEDAGOGIAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	JOSÉ NUNES FERNANDES	TERESA MATEIRO; BEATRIZ ILARI
CARL ORFF (1895-1982)	PEDAGOGIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	MELITA BONA	TERESA MATEIRO; BEATRIZ ILARI
SHINICHI SUZUKI (1898-1998)	PEDAGOGIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	BEATRIZ ILARI	TERESA MATEIRO; BEATRIZ ILARI
JOHN PAYNTER (1931-2010)	PEDAGOGIAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	TERESA MATEIRO	TERESA MATEIRO; BEATRIZ ILARI

3. PEDAGOGIAS QUE CONTRIBUEM PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Nesta seção, faremos uma breve revisão sobre alguns pontos relacionados a BNCC, bem como sobre reconhecidos educadores musicais desde o século XVIII. Estudaremos seus principais conceitos e metodologias baseados em fundamentos psicológicos, sociológicos e filosóficos, trazendo um panorama geral e buscando realizar uma análise sobre os principais pontos de concordância desses educadores, as possíveis diferenças em suas abordagens e suas influências na educação musical brasileira até os dias de hoje. É importante destacar que diversos outros educadores contribuíram e contribuem para o aprimoramento de uma educação musical participativa e colaborativa, para além dos mencionados neste trabalho. Contudo, dadas as limitações de formato e os objetivos específicos desta pesquisa, a intenção aqui foi citar alguns desses educadores, como representantes de suas abordagens, trazendo suas semelhanças e possíveis diferenças em suas pedagogias. Isso, por sua vez, compõe um panorama geral de suas contribuições, resultando no que hoje conhecemos como educação musical inclusiva e participativa.

A BNCC foi concebida como um documento norteador, visando melhorar a qualidade de ensino com base nas dez competências gerais. É um documento bastante amplo e detalhado, com a descrição das habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa do Ensino Básico. E, complementando os questionamentos realizados anteriormente, segue mais algumas reflexões: um professor que não teve em sua grade curricular uma formação musical, terá plenas condições de colaborar para que seus alunos possam vivenciar um fazer musical em sala de aula, fazendo com que sua ministração vá muito além de expor conceitos teóricos? Uma abordagem musical em sala de aula sem levar em consideração os fundamentos dos educadores musicais e práticas, como experimentação sonora, experimentação rítmica, solfejo, composição, prática de instrumento, fará com que o aluno possa ter um interesse genuíno pela música da mesma forma que se tivesse a oportunidade dessa vivência?

Tendo a BNCC como documento norteador para o ensino, em nosso caso o ensino musical, Del-Ben e Pereira apontam:

É nesse sentido que acreditamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou – e representa – para a área de educação musical uma oportunidade para refletirmos sobre modos de ocupar o espaço que foi garantido à música na educação básica; uma oportunidade para buscarmos construir consensos, mesmo que provisórios, sobre como tornar a música objeto de ensino nas escolas, sobre

como pensar o ensino de música como parte dos currículos escolares, entendidos como caminhos a serem trilhados em direção à concretização de projetos formativos de crianças, jovens e adultos que se desenvolvem na educação básica. (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 191)

Portanto, tendo a BNCC como oportunidade de construção de consensos, se mostra oportuno refletirmos sobre como os professores podem utilizar as pedagogias de alguns importantes educadores musicais, incluindo-as no dia a dia em sala de aula de forma prática, e em concordância com as habilidades descritas na BNCC.

Para melhor elucidar sobre as habilidades contidas na BNCC relacionadas à educação musical no ensino fundamental, segue a descrição das habilidades dentro do componente Artes, do 1º ao 9º ano, na unidade temática Música e seus objetos de conhecimento: Processos de criação; Notação e registro musical; Materialidades; Elementos da linguagem; Contextos e práticas.

COMPONENTE	ANO/FAIXA	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Arte	1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Música	Contextos e práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
Arte	1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Música	Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

Arte	1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Música	Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
Arte	1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Música	Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
Arte	1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Música	Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
Arte	6º; 7º; 8º; 9º	Música	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões

				da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética
Arte	6º; 7º; 8º; 9º	Música	Contextos e práticas	(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.
Arte	6º; 7º; 8º; 9º	Música	Contextos e práticas	(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.
Arte	6º; 7º; 8º; 9º	Música	Contextos e práticas	(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Arte	6º; 7º; 8º; 9º	Música	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Arte	6º; 7º; 8º; 9º	Música	Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação,

				execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Arte	6º; 7º; 8º; 9º	Música	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
Arte	6º; 7º; 8º; 9º	Música	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

De outra maneira, em seu estudo sobre a BNCC e a Educação Musical, França (2020) aponta: “nenhuma abstração teórica é capaz de transformar nossa prática de maneira imposta e unilateral. A BNCC, ou qualquer outro documento oficial, tampouco” (FRANÇA, 2020, p. 34). Como já foi comentado, há inúmeras críticas à BNCC e talvez muitas procedam como essa aqui citada. Contudo, com um olhar mais atento ao documento, pode-se verificar que a proposta também traz em seu texto algumas orientações não tão inflexíveis como possam parecer num primeiro momento, como é explicado em uma de suas páginas:

Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (...) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BRASIL, 2018, p.31)

E sobre o que se espera, o documento esclarece:

Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2018 p. 31).

Sendo a escola a instituição que abrange o maior número de alunos durante mais de uma década, pode-se afirmar que é ela também que oferece a melhor oportunidade para que o aluno possa vivenciar o fazer musical em todas as suas possibilidades, o que acaba vindo ao encontro das diretrizes da BNCC, como cita o próprio documento:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017 *apud* CAMARGO, 2020, p. 2).

Mesmo que atualmente já haja à BNCC críticas formais e informais, ou seja, tanto o campo teórico quanto o cotidiano das escolas apontam lacunas e problemas no documento, de acordo com Rossieli Soares da Silva, que na época ocupava o cargo de Ministro da Educação, a criação deste documento teve como propósito assegurar a entrega de um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades, centrado em dez competências gerais para a Educação Básica que estão detalhadas no próprio documento. A intenção era fornecer uma estrutura sólida e consistente para o currículo nacional, de modo a garantir que os alunos em todo o país tivessem a oportunidade de desenvolver essas competências essenciais ao longo de sua educação:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 5).

Apesar de a BNCC ter sido constituída sob um esforço para melhorar a qualidade da

educação no Brasil, suas diretrizes podem gerar divergências entre os educadores na busca por essa qualidade de ensino. Além disso, pode se tornar desafiador aplicar um único padrão de qualidade que funcione para tudo e todos, pois alcançar a qualidade de ensino, buscando a igualdade de oportunidades de aprendizagem, requer um processo que esteja em constante evolução e aprimoramento, principalmente com o acelerado avanço tecnológico dos dias atuais.

De uma forma mais enfática, por exemplo, Pacheco (2018 *apud* SILVA, 2021, p. 02) vê a BNCC não como um guia para professores, mas sim como uma ferramenta de controle criada por burocratas que revivem conceitos ultrapassados de um sistema educacional destinado ao fracasso e que perpetuam a exclusão social ao ditar o que deve ou não ser incorporado na sala de aula:

Nesse sentido, tenho compreendido a BNCC, não como uma ferramenta de orientação docente, todavia como um instrumento de dominação que parece ter sido construída por tecnocratas que resgatam arcaísmos de uma educação fadada ao insucesso e alimenta a exclusão social quando determina o que deve ou não deve ser considerado é adotado em sala de aula (PACHECO, 2018 *apud* SILVA, 2021 p. 02).

Já Cecília Cavalieri França faz a seguinte reflexão: “Quando limitamos nosso olhar para as matrizes, corremos o risco de tratar atividades musicais potentes e multidimensionais de maneira artificial e fragmentada e até mesmo de perder a espontaneidade das interações com os alunos” (FRANÇA, 2020 p. 33).

Em um universo de possibilidades dentro do contexto escolar e dentro do contexto musical, cabe a reflexão do professor e sua flexibilização para melhorar a forma de adaptação a determinado contexto, que varia de região para região em nosso país, de estado para estado, de cidade para cidade, de escola para escola, de sala para sala e de aluno para aluno, buscando, de uma forma ou de outra, atingir as competências gerais e específicas descritas na BNCC. Como observa Ribeiro (2018, p. 23) em sua pesquisa de mestrado, o documento oferece uma abordagem contemporânea sobre o pensamento pedagógico-musical, valorizando a expressão individual e a criatividade. Porém, as críticas à sua implementação, especialmente na área de Artes, têm-se concentrado na tentativa de unificar um cenário vasto e diversificado como o do Brasil. Existe uma preocupação em relação à possível restrição da autonomia dos professores com objetivos e competências pré-definidos e, ao mesmo tempo, na apresentação superficial dos conteúdos propostos sem a devida profundidade.

Sabendo dessas críticas, e apesar delas, o que se nota nas escolas, entre os mais

diversos desafios encontrados pelo professor em sala de aula, mais especificamente nas aulas de música, é a necessidade de cumprir as diretrizes proposta pela BNCC e ao mesmo tempo propor a vivência prática, o fazer musical dentro sala de aula, conforme abordado por alguns dos educadores estudados anteriormente, quando citam, por exemplo, o fazer musical, a experimentação sonora, a composição, o solfejo rítmico e melódico, entre diversas outras atividades musicais descritas como essenciais para que se possa obter uma verdadeira aprendizagem musical com foco no aluno e no fazer musical.

E, buscando evidenciar a realidade do ensino musical nas escolas nos dias de hoje baseando-se nas diretrizes da BNCC, Bianca Souto Mota da Silva (2021, p. 12) aponta para o fato de que, se a educação musical, conforme descrita na BNCC, está incluída no conjunto de disciplinas artísticas, compartilhando espaço com outras expressões artísticas, é importante considerar estratégias curriculares que, em conjunto com a legislação educacional e políticas públicas do país, possibilitem a inclusão da música como disciplina específica no currículo da Educação Básica:

Diante disso, compreende-se que a educação musical no texto da BNCC se insere no componente curricular arte e divide espaço com as outras linguagens artísticas, cabe pensar em **estratégias curriculares** que, somadas à legislação educacional brasileira, aliadas a políticas públicas de qualidade, contemplem a música na escola básica como disciplina no currículo. (SILVA, 2021, p.12, grifo nosso).

É evidente que, o professor, seja ele graduado em Artes lecionando Música, ou graduado em Música lecionando Artes, deve possuir os requisitos necessários para conduzir as aulas conforme o currículo prescrito pela legislação educacional brasileira. Porém, ele deverá buscar alternativas para se aprofundar sobre assuntos que não fizeram parte de sua grade curricular de formação acadêmica e que podem colocá-lo em possíveis situações problemáticas.

Percorrer todas estas demandas, olhando para as diretrizes da BNCC, sem deixar de lado a experimentação prática musical, alinhando a um possível contexto onde o professor talvez não tenha a formação específica para o ensino musical, se torna um desafio que muitas vezes está além das possibilidades do profissional, pelo menos no que se refere ao seu trabalho individual sem uma possível atuação colaborativa ou atividades complementares além do que ele consegue ministrar em sala de aula.

Em síntese, nas reflexões realizadas até o momento, buscou-se trazer a forma como o ensino de música foi pensado para as escolas nos dias atuais, mais especificamente para a

Educação Básica, e alguns conceitos de ensino musical de alguns dos educadores musicais reconhecidos, no sentido de refletir se é possível a aplicação dessas metodologias, já que é necessário levar em consideração fatores importantes como o contexto sociocultural em que a escola está inserida.

3.1 ALGUMAS PEDAGOGIAS MUSICAIS

Neste capítulo, falaremos sobre alguns educadores musicais reconhecidos, nacionais e internacionais. Sabemos que existem muitos outros educadores com contribuições significativas para a educação musical no âmbito nacional e internacional, porém optamos por estes que farão parte deste capítulo por motivos de ordem cronológica ou outros critérios como pioneirismo em sua área de atuação.

Estes educadores, apesar de possuírem diferenças em suas abordagens, têm pontos de convergência entre si, principalmente no que se refere a uma educação musical inclusiva, com foco no aprendizado do aluno, com ênfase na participação e estímulo à criatividade. Outro motivo para a escolha destes educadores musicais se deve ao fato de que a maioria deles fez parte de determinadas disciplinas ministradas durante o curso de licenciatura, o qual deverá ser concluído com este presente trabalho.

Cito, novamente, as duas obras que tiveram grande importância para a escolha destes educadores, bem como fonte de pesquisa para as abordagens que se seguirão. Os trabalhos são: *Pedagogias em Educação Musical* (2012) e *Pedagogias Brasileiras em Educação Musical* (2016), ambos organizados por Teresa Mateiro e Beatriz Ilari.

3.1.1 Refletindo com Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

No início do século XVIII, o filósofo Jean-Jacques Rousseau foi o primeiro a apresentar uma proposta de educação musical direcionada para o ensino das crianças.

Rousseau é o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical. De acordo com ele, as canções devem ser simples e não dramáticas, e seu objetivo é assegurar a flexibilidade, sonoridade e igualdade às vozes (FONTERRADA, 2005, *apud* JARDIM; SILVA, 2013, p. 153).

Além disso, foi ele “quem deu a expressão viva e concreta no ‘naturalismo’ pedagógico

[...] ao perceber que a educação calcada na razão nada contribuía para melhorar a humanidade” (FONTERRADA, 2008, p. 60).

Sobre o termo “naturalismo pedagógico”, Bervique (2004) define como a “concepção educativa que vê na natureza o fim e o método de ensino; a natureza é, pois, considerada como realidade suprema, da qual emana toda a lei e toda a ciência” (ROSSEAU, s.d. *apud* BERVIQUE, 2004, p. 01).

Já sobre a necessidade de uma forma mais simples e didática para o ensino de música às crianças, Rosseau (1979) faz a seguinte reflexão: “é evidente que, tendo tão pouca pressa em ensinar-lhe a ler a escrita, não terei mais em ensinar-lhe a ler a música. Afastemos de seu cérebro toda atenção penosa e não nos apressemos em fixar seu espírito em sinais convencionais” (ROUSSEAU, 1979, p. 116).

Após Jean-Jacques Rousseau, diversos educadores desempenharam papéis significativos no desenvolvimento de pedagogias, contribuindo com o ensino e a aprendizagem de música para crianças e adolescentes. Dentre esses educadores, destacam-se aqueles cujas metodologias incorporaram elementos cruciais, como a prática musical, a exploração sonora e, de forma acessível e focada na experimentação, a composição:

O trabalho musical criativo não significa resultados não musicais e a experimentação como um fim. É importante que os alunos saibam que estão trabalhando para alcançar um determinado objetivo e dentro de um contexto compreensível. Por exemplo, compor dentro de uma gama limitada de alturas, ou para uma fonte sonora específica ou, ainda, inventar e construir instrumentos musicais completamente novos e compor pequenas peças para estes (MATEIRO, 2012, p. 265).

Como expõe Mateiro (2012), a composição permite que as crianças experimentem e vivenciem a criatividade musical desde seus primeiros contatos com a música. Vale ainda salientar que a composição no cenário educacional não significa apenas a experimentação sonora sem nenhum fim específico ou sem estar dentro de alguma regra musical.

Em um cenário ideal, em que houvesse na escola, uma sala, um laboratório de música com instrumentos musicais, com recursos pedagógicos musicais, incluindo também o uso da tecnologia na educação musical, esse espaço seria administrado por um professor de música e essa oferta poderia ser optativa ao aluno. Optativa, porém com incentivos, para que ele queira participar dessas aulas de música, complementando, assim, não só o ensino de música conforme as diretrizes da BNCC, mas também os direcionamentos propostos por esses educadores musicais.

Rousseau fundamentava a sua pedagogia no que considerava naturalismo pedagógico. Ele falava da necessidade de uma forma simples e didática para o ensino de música para as crianças. Assim, baseando-se nessa concepção, o professor, em uma aula de música voltada para as crianças, usaria os direcionamentos desse educador, entendendo que estes direcionamentos possam contribuir para o primeiro contato dos alunos com a música.

Em uma situação de aula, seria distribuído aos alunos instrumentos musicais ou outros objetos sonoros, e solicitado a eles que simplesmente experimentassem esses sons, tocassem, em diversas alturas, em diversos andamentos, sem um ritmo pré-definido. Depois de um tempo, os alunos poderiam trocar entre si esses instrumentos. Enquanto isso, o professor teria o importante papel de observar a reação de cada aluno com cada instrumento, conseguindo, assim, direcionar possíveis preferências musicais, possíveis interesses em descobertas sonoras, tudo isso sem nenhum tipo de regra a princípio, sem nenhum parâmetro definido de tempo, de andamento, de ritmo. Essa dinâmica poderia durar uma aula inteira, ou poderia ser feita em várias etapas durante várias aulas, por exemplo, sempre no começo de cada aula, para simplesmente o aluno experimentar a tocar, colocando, assim, em prática o naturalismo pedagógico de Jean-Jacques Rousseau.

Como aponta Mateiro (2012, p. 265), é importante também que o aluno, depois de um determinado tempo, passe a ter alguns direcionamentos, ou seja, que ele venha compor livremente dentro uma gama limitada de alturas, dentro de um andamento rítmico, dentro de um compasso. Isso tudo pode ser introduzido aos poucos, primeiramente sem nenhuma regra, sem nenhum parâmetro, simplesmente o trabalho com a experimentação sonora.

Posteriormente, pensando numa composição, e como a composição precisa ter um sentido, o professor introduziria na atividade um objetivo musical, para que assim o aluno colocasse em prática a sua experimentação sonora, porém agora dentro de um padrão definido. Sem necessariamente expor o objetivo final, o professor poderá começar a colocar ferramentas que irão delinear esses objetivos. Por exemplo: primeiramente ele poderá determinar um andamento, uma pulsação.

Depois da pulsação, ele poderá solicitar que o aluno toque mais forte a cada 4 tempos, formando assim o compasso 4/4. Em seguida, poderá ser solicitado ao aluno que faça alguma mudança a cada 4 ou 8 compassos, dando um sentido mais musical à atividade. Dentro deste pensamento, o professor poderá ir acrescentando objetivos e trabalhando com outros andamentos, outros ritmos e outras formulas de compasso. Ao final da atividade, ou no decorrer

dela, o professor deverá explicar cada etapa, fazendo comparativos e, aos poucos, ir introduzindo os conceitos musicais.

É muito importante também frisar que não se trata somente de uma experimentação sonora, não é somente fazer barulho, não é somente gostar ou não gostar de um timbre. No início, sim, mas aos poucos, o professor deverá ir direcionando o aluno para que comece a fazer música, mesmo que ele não saiba, no início, que ele já está fazendo, ou a partir de qual momento ele já começou a fazê-la. O que importa é que intuitivamente ele vá adquirindo essa noção rítmica, essa percepção de necessidade de um parâmetro para conseguir atingir um objetivo com começo, meio e fim.

Mesmo que pareça para o aluno que não há um objetivo musical no início desta atividade, para o professor esse objetivo está bem definido, que é buscar direcionar o aluno para que essa experimentação sonora comece a ganhar forma, a ter sentido, chegando assim, ao objetivo futuro, ou seja, se transformando em música.

3.1.2 Refletindo com Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) e Lucas Ciavatta

Émile Jaques-Dalcroze foi um educador, músico e compositor suíço reconhecido por suas contribuições significativas para a educação musical e o desenvolvimento da educação rítmica, a "Dalcroze Eurhythmics". Foi no início do século XX, um período marcado por grandes mudanças na Europa, que Dalcroze desenvolveu os fundamentos de sua pedagogia.

O avanço da ciência e as novas descobertas no campo da psicopedagogia desempenharam um papel determinante na transformação do pensamento pedagógico da época (MARIANI, 2012, p. 28). A "educação liberal" surgiu como resposta à rigidez do ensino expositivo e memorização de conteúdos. Educadores começaram a revisar métodos pedagógicos, destacando a importância da instrução musical para todos, não apenas para alunos supostamente talentosos, ou somente para o enriquecimento do currículo. Essa nova abordagem educacional, centrada na criança e influenciada por concepções psicológicas, sociológicas e científicas, baseia-se na natureza, espontaneidade e liberdade, alinhando-se com hierarquias naturais e humanas (SEBARROJA, 2003 *apud* MATEIRO, 2012, p. 250).

Em Paris, em contato com o pianista Mathis de Lussy, Jaques-Dalcroze se deixa influenciar pelas teorias relativas à expressão em música e os princípios de ação-reposo no ritmo" (MARIANI, 2012, p. 30). E, devido a essa influência, "Jaques-Dalcroze passa a pensar na união do gesto, do movimento, e da música, desejando harmonizar as faculdades senso-

motoras, mentais e afetivas dos alunos, a fim de conjugar música e expressão" (MARIANI, 2012, p. 31).

Sobre o método Dalcroze, Moreira (2003, p.11) resume da seguinte forma: “o método Dalcroze é uma oportunidade para que os alunos explorem suas capacidades pessoais, provando os seus próprios limites, criando condições de superá-los e conhecendo melhor a si mesmos”. No Brasil, o método dalcroziano foi implantado pela primeira vez em 1937 no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro.

Optei por trazer Ciavatta juntamente com Dalcroze por essas duas propostas pedagógicas possuírem algumas semelhanças por sua natureza rítmica e unindo concepções do corpo e mente. Sobre o método O Passo, Ciavatta fornece esclarecimentos essenciais:

O Passo não trabalha visando este ou aquele tipo de realização. Ele trabalha com a construção de uma base, algo que traz inúmeras possibilidades e abre uma porta, não apenas para os ritmos e os sons, mas para a rítmica como um todo e para uma real aproximação com o universo sonoro (CIAVATTA, 2009, p. 17).

E, sobre um ensino inclusivo de música, contido n'O Passo, Dr. Frank explica no prefácio do método:

O Passo desenvolve a musicalidade de todos os alunos, independente da idade, e liberta o potencial para que todos se tornem músicos. Utilizando O Passo, o professor combina oportunidades onde os alunos tanto aprendem por conta própria, de forma autônoma, quanto tocam em grupos (...) O estudo através d'O Passo dá acesso à Música como uma forma de Arte que nutre o espírito. O método dá opções aos alunos e seus professores para vivenciar a Música através de caminhos que abrem várias possibilidades e enriquecem suas vidas (ABRAHAMS, 2009, p.14, grifo nosso).

Apesar de uma distância de mais de meio século entre as obras desses dois autores, Dalcroze e Ciavatta, nota-se, porém, uma concordância no que se refere à aprendizagem musical unindo o corpo e a mente, como uma unidade autônoma, proporcionando ao aluno uma experiência de aula de música mais dinâmica e prática, contribuindo, assim, para melhores resultados de aprendizagem.

Portanto, conforme o estudo de alguns destes educadores discutidos neste trabalho, podemos afirmar que, para o ensino musical no ensino fundamental, faz-se necessário uma abordagem que esteja de acordo com as necessidades e possibilidades decorrentes da faixa etária em questão, fazendo com que os alunos já possam vivenciar e experimentar o “fazer musical” sem se preocupar, no início, com padrões estabelecidos de linguagem e escrita

musicais.

Neste momento, tentamos organizar didaticamente estes dois educadores, já que, assim como Dalcroze, Lucas Ciavatta pensa a rítmica como o ideal para o primeiro contato do aluno com a música.

Como foi estudado anteriormente, o método de Dalcroze é a rítmica, ou seja, ele foca os movimentos corporais, o uso do corpo para sentir e vivenciar a música. Ele acreditava que, em primeiro lugar, o aluno deveria sentir e vivenciar a música com o próprio corpo, para só depois ter o contato com um instrumento e posteriormente conhecer a notação musical.

Jaques-Dalcroze desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa. A Rítmica – sistema de educação musical criado por Jaques-Dalcroze, que visa a musicalização do corpo – é uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal (MARIANI, 2012, p. 27).

Trazendo esse foco da parte rítmica para a nossa realidade escolar atual, centrando um pouco mais na cultura e na realidade da escola brasileira, bem como nas escolas brasileiras públicas onde a falta de instrumentos musicais é recorrente, recorreremos, nesse momento, a Lucas Ciavatta. Ciavatta, ao começar a dar aulas de música, foi percebendo as carências do ambiente escolar, as necessidades dos alunos, tanto de não ter instrumentos quanto de não haver uma metodologia que atendesse realmente ao processo de musicalização no contexto da escola em que atuava. Assim, ele desenvolveu o método O Passo justamente para suprir algumas lacunas que ele encontrava nesse processo. O seu método também focaliza a rítmica, mas também apresenta alguns exercícios que contemplem o trabalho com a voz, em que mescla rítmica e melodia, porém seu princípio sempre está relacionado à rítmica, usando os passos propriamente ditos (CIAVATTA, 2009).

Apesar de praticamente um centenário de distância entre o surgimento de uma ideia e outra, é possível notar um embasamento inicial similar, com o foco na rítmica. Ou seja, é o andar da criança que já tem ali um ritmo; é o bater de palmas que naturalmente as pessoas aprendem acompanhando uma pulsação. E, a partir disso, é possível caminhar para outras etapas da musicalização, ou criando graus de dificuldade ao inserir outros ritmos nas atividades; ou dobrando o número de notas dentro de um tempo e de um compasso; ou trabalhando vários compassos ao mesmo tempo; ou seja, o foco é vivenciar com o corpo o ritmo e já ir aprendendo música.

Talvez, fosse esse o sentido de uma aula prática em uma determinada escola de música abordando os conceitos desses dois educadores. Como dito anteriormente, resolvemos abordar estes dois educadores simultaneamente, porque ambos possuem seus fundamentos teóricos baseados na rítmica: Dalcroze por ser o primeiro a focar essa abordagem, e Ciavatta por estar inserido em nosso contexto brasileiro. Além disso, com os princípios da rítmica, ou com os princípios de O Passo, ao usar os movimentos corporais, ao usar os passos, associados aos sons promovidos pelas mãos e aos sons da voz, o aluno já possuiria as ferramentas necessárias para iniciar sua aprendizagem musical.

É possível considerar que o método O Passo possa vir a resolver alguns problemas do ensino musical para as crianças em uma determinada escola, justamente por suprir algumas deficiências instrumentais comuns nas salas de aula hoje em dia. Além disso, ele foi criado principalmente para ser aplicado no contexto brasileiro de ensino de música.

3.1.3 Refletindo com Edgar Willems (1890-1978)

Edgar Willems (1890-1978) foi músico e pedagogo musical suíço. Em sua concepção, Willems entende a música “como valor humano, parte integrante e essencial da formação, mesmo daqueles que não pretendem profissionalizar-se” (PAREJO, 2012, p. 92). Essas concepções sobre educação musical de Willems foram influenciadas pela pedagogia de Émile Jaques-Dalcroze, assim como Carl Orff e Zoltán Kodály também sofreram essa influência (PAREJO, 2012, p. 92):

Juntos, eles constituíram a primeira geração de transformadores, e promoveram a passagem de um sistema de ensino musical mecânico e desprovido de vida, para um ensino musical vivo, prazeroso e, mais que tudo, centrado na criança (PAREJO, 2012, p. 92).

Diferentemente de diversas outras disciplinas em que é preciso uma base teórica antes do “fazer”, Willems defende o oposto: “primeiramente é preciso viver e fazer música, depois, pensar sobre ela” (WILLEMS, *apud* PAREJO, 2012, p. 103).

Um ponto relatado por Enny Parejo é o fato de Willems não ser adepto a recursos extramusicais. Segundo ele, conforme cita Parejo, “não se deve sobrecarregar o subconsciente das crianças com associações que não sejam válidas para a vida toda (WILLEMS, *apud* PAREJO, 2012, p. 105). Outra questão essencial a ser destacada é a distinção feita por Willems entre o estudo técnico de um instrumento e o desenvolvimento da musicalidade. Essa

diferenciação desafia o paradigma da época em que o estudo de música era comumente associado a aprender a tocar um instrumento (PAREJO, 2012, p. 105), um conceito que persiste até os dias atuais, especialmente em escolas particulares de curso livre musical.

Sobre o desenvolvimento da musicalidade, pode-se entender como uma compreensão mais abrangente e integrada da música que pode ir além de tocar um instrumento, preocupando-se também em compreender os fundamentos musicais gerais, mesmo que seja de forma introdutória, em toda a amplitude que envolve o fazer musical e suas possibilidades, ou seja, uma apreciação e compreensão mais abrangente da música, considerando seus vários aspectos e possibilidades. Lembrando que esta compreensão não significa necessariamente uma compreensão detalhada e profunda, mas, sim, no sentido de que o aluno possa **vivenciar** essa compreensão sem que o professor, neste momento do ensino, tenha que recorrer a abordagens teóricas e técnicas aprofundadas.

Segundo Swanwick, “permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical – sem realmente "entender música" – é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido” (SWANWICK, 1994, p.1). Em um contexto prático, podemos citar, como exemplo ilustrativo, um músico cujo domínio é sobre um instrumento percussivo. É provável que este músico poderá ter um campo de atuação mais amplo e significativo, caso se dedique ao estudo da música de forma abrangente, indo além da técnica do seu instrumento e compreendendo os principais fundamentos que compõem a música além de seus instrumentos rítmicos.

Em resumo, a metodologia de Edgar Willems enfatiza o desenvolvimento da musicalidade por meio de uma abordagem sensorial, destacando o ritmo e o canto. Ele promove a aprendizagem musical natural, priorizando a audição (o ouvir, o escutar e o entender) e a expressão musical, incentivando a improvisação e a exploração criativa desde os estágios iniciais da educação musical. Willems busca integrar elementos musicais de forma abrangente, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão profunda e intuitiva da música.

Quando se fala em contexto infantil, Willems defende que, primeiramente, deve-se vivenciar a música para depois aprender sobre ela, sua parte técnica e teórica. Então, numa situação de contexto escolar e pensando no fato de que a parte rítmica já tenha sido trabalhada com os outros educadores, iremos partir para Edgar Willems focando os instrumentos musicais e demais possibilidades musicais de aprendizagem. No entanto, com a concepção, digamos, assim, orgânica, naturalista proposta pelo educador, onde o desenvolvimento e a aprendizagem musical aconteçam de forma natural.

Sendo assim, após a parte rítmica já trabalhada, e os alunos já tiverem a noção de tempo, pulsação e divisão, é possível já começar a introduzir alguns instrumentos melódicos ou harmônicos nesse processo de musicalização. Num primeiro momento, não haveria muita necessidade de focar nas regras musicais, mas, posteriormente, o professor pode e deve ir colocando os parâmetros a serem seguidos para atingir o objetivo, para que essas atividades não se configurem como algo muito aleatório e com pouco sentido. Por exemplo, dentro das possibilidades que a escola oferece para o ensino de música, o professor poderá, pelo menos, caso não tenha instrumentos para todos os alunos, apresentar as possibilidades musicais melódicas, ou com o auxílio de algum instrumento melódico, ou até mesmo com os recursos da tecnologia da informação, por meio de áudios que ele tenha gravado ou algum aplicativo. Posteriormente, uma vez sentida, experimentada e praticada, aí sim o professor poderá explicar o que foi realizado, qual o compasso utilizado, qual o andamento etc.

Um exercício interessante seria o trabalho com as escalas. Depois de ter explicado bem sucintamente, por exemplo, a diferença entre uma escala simples, uma escala maior, o foco se voltaria para as escalas de dó maior e menor, e o professor poderia explorar os sentimentos que cada escala provocou em cada aluno. Ou seja, o professor tocaria a escala maior, depois tocaria a escala menor e, na sequência, perguntaria para os alunos o que isso causou em suas emoções. De repente, é possível que se ouçam apreciações do tipo: essa é mais alegre ou essa escala é mais triste.

Vale lembrar que a tônica do pensamento de Edgar Willems é a educação auditiva estabelecendo a tríade ouvir, escutar e entender. Para ele “a educação auditiva manifesta o triplo aspecto: fisiológico, afetivo e mental. O primeiro domínio, fisiológico, une-se à sensorialidade auditiva, que se refere à maneira pela qual somos tocados e afetados por vibração sonora”, ou seja, o ouvir. “Ao segundo domínio, afetivo, corresponde a afetividade auditiva ou sensibilidade afetiva. A ele concerne tudo o que se refere aos elementos melódicos: intervalo, escala e sentido tonal, imaginação retentiva e reprodutiva, memória melódica e audição relativa”, o que seria o escutar. E o terceiro domínio, “a inteligência auditiva, o aspecto mental [...] de ordem intelectual, [que] se elabora na dependência das experiências sensoriais e afetivas anteriores, e consiste em tomar consciência ou de entender o que se ouve”, ou seja, o entender (PAREJO, 2012, p. 96-97).

Tudo isso seria apenas o começo para uma sequência de situações em que pudessem ser mostradas as possibilidades sonoras dos instrumentos e exploradas a capacidade de ouvir, escutar e entender dos alunos. Enfim, a partir dessa simples demonstração de uma escala maior

comparada com uma menor, por exemplo, o aluno já iria demonstrando um certo vislumbre do que a música pode atingir, do que pode causar em relação as suas emoções. E, sempre, de forma bem introdutória e natural, como o educador Edgar Willems propôs, no entanto, contando com a competência específica do professor de música para trabalhar tal metodologia.

3.1.4 Refletindo com Antônio Leal de Sá Pereira (1885-1965)

Antônio Leal de Sá Pereira, mais conhecido como Sá Pereira, foi o educador musical pioneiro no Brasil em contato com as ideias da chamada educação renovada com os princípios da Escola Nova (FERNANDES, 2016, p. 63). Professor e pedagogo, focado na aprendizagem musical infantil, contribuiu significativamente para a educação musical brasileira. Ele incentivou fortemente o profissionalismo e o preparo dos professores de música, oferecendo soluções práticas em vez de críticas, abordando as ideias contemporâneas e escrevendo de forma clara e didática (FERNANDES, 2016, p. 63). Podemos verificar no trecho abaixo de José Nunes Fernandes sobre Sá Pereira, a semelhança nos princípios e formas de abordagem da pedagogia de dois autores já abordados no presente trabalho, Dalcroze e Willems:

Todos esses fatores contribuíram para que Sá Pereira pensasse sua prática em termos de ensino ativo, fundamentado em jogos e em práticas corporais que tinham como objetivo colocar a criança como centro do processo de ensino e dinamizar a relação professor-aluno (FERNANDES, 2016, p. 64).

Sá Pereira se opunha à educação tradicional, acreditando que todas as crianças são naturalmente ativas e curiosas. Ele rejeitava a ideia de que algumas fossem preguiçosas ou avessas aos estudos, enfatizando que o ambiente e a abordagem de ensino influenciam a motivação das crianças (FERNANDES, 2016, p. 64).

Ele também defendia uma pedagogia flexível e centrada no aluno que permitisse a todas as crianças prosperarem intelectualmente. Suas ideias desafiaram a visão tradicional baseada no desempenho, promovendo um ambiente educacional inclusivo que encorajava a criatividade e aguçava a curiosidade das crianças.

Sá Pereira formulou suas ideias da psicotécnica, afirmando que o objetivo consiste em colocar a criança em condições favoráveis de aprendizagem, ou seja, observá-la atentamente a fim de descobrir as tendências e inclinações que possam ser aproveitadas no estudo. Sá Pereira desenvolve essa afirmação quando explica que: (1) convém observar que não há criança preguiçosa e avessa ao estudo; (2) qualquer

criança é ativa e curiosa; (3) essas qualidades são inatas (FERNANDES, 2016, p. 64).

Em 1932, a convite de Guilherme Fontainha, Sá Pereira foi designado como professor interino e encarregado de desenvolver a cadeira de Pedagogia Musical no Instituto Nacional de Música. Já no ano seguinte, em 1933, publicou a obra "Ensino Moderno de Piano", que é reconhecida como um trabalho pioneiro no ensino de piano no Brasil, mantendo sua relevância até os dias atuais (FERNANDES, 2016, p. 70).

Em 1935, atendendo a um convite do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, Sá Pereira embarcou em uma significativa jornada pela Europa. Seu propósito era adquirir um conhecimento mais amplo sobre as práticas de diversos profissionais da área educacional. Durante a viagem, em um evento realizado em Praga, teve a oportunidade de se encontrar com Émile Jaques-Dalcroze. Esse encontro o motivou a estender sua viagem até Genebra, onde pôde aprofundar seus conhecimentos na área da educação musical, especialmente nas perspectivas da pedagogia dalcroziana (FERNANDES, 2016 p. 71).

De maneira geral, Sá Pereira desafiou concepções tradicionais na educação musical, defendendo uma abordagem centrada no aluno e influenciada pelos princípios da Escola Nova e da pedagogia Dalcroziana. Sua ênfase na atitude ativa e curiosa de todas as crianças, suas notáveis publicações e seu compromisso com o aprimoramento contínuo, consolidam seu impacto duradouro na educação musical do Brasil. Seu legado promove uma educação musical mais inclusiva e prática, valorizando o potencial musical e a criatividade de cada aluno.

Sá Pereira emergiu da corrente da nova pedagogia, conhecida como escola nova. Incorporando os métodos e abordagens da época que se baseavam nos estudos psicológicos, com o enfoque no aluno e nas diferentes modalidades de aprendizado, ele traz essa perspectiva à educação musical no Brasil. Após seu encontro com Dalcroze, se viu ainda mais motivado pela busca por uma pedagogia musical mais eficaz no contexto brasileiro, afirmando: “como processo de musicalização da criança, considero o método Dalcroze simplesmente ideal (PEREIRA, 1937, p. 154 *apud* FERNANDES, 2016, p. 73).

Sua ênfase é de que nenhuma criança deveria ser estigmatizada como desinteressada ou preguiçosa. Sá Pereira destaca a influência do ambiente na motivação das crianças, ressaltando a importância de o professor gerenciar esse contexto.

Ao aplicar esse conceito numa potencial aula prática da Educação Básica, é fundamental que, durante as atividades, igual como as anteriormente já mencionadas, o professor observe

atentamente o interesse e a resposta dos alunos. A partir dessas observações, é crucial adaptar a aula, as atividades ou os jogos de forma a despertar a curiosidade dos estudantes

O interesse pode variar entre os alunos no que diz respeito a determinados sons, ritmos ou instrumentos específicos, com preferências distintas, seja pela parte rítmica, harmônica, melódica ou por uma combinação delas. Por isso, é crucial que o professor demonstre sensibilidade e atenção para despertar o interesse musical em todos os estudantes. Como enfatizado por Sá Pereira, não há crianças desinteressadas ou preguiçosas, e sim uma influência do ambiente no comportamento delas. Embora essa abordagem possa parecer subjetiva, é essencial que o professor seja flexível, adaptando suas aulas de acordo com as peculiaridades de cada turma, de cada aluno e de cada escola. Em cada contexto, o professor precisa adaptar as atividades e jogos de acordo com as necessidades específicas dos alunos e com o momento vivido pela turma.

Essa preocupação constante com a formação dos educadores era uma das principais questões levantadas por Sá Pereira, visando preparar os professores para essas abordagens dinâmicas. Além do conhecimento técnico essencial, o educador musical deve possuir um amplo entendimento musical, familiaridade com uma variedade de instrumentos, já que, quanto mais instrumentos o professor dominar, mais dinâmica será sua aula. Portanto, além desses conhecimentos técnicos, essa abordagem valoriza o aprendizado individual do aluno, diferindo do ensino tradicional de música que prevalecia em tempos anteriores

3.1.5 Refletindo com Carl Orff (1895-1982)

Carl Orff, nascido na cidade de Munique, Alemanha, foi compositor e educador musical. Para contextualizar, é importante salientar que “o cenário apresentado e as novas tendências conceituais da coreografia influenciaram a produção musical de Orff, sempre marcada pelo movimento” (BONA, 2016, p. 128).

Ontogenia é o processo de desenvolvimento e crescimento de um organismo individual, desde a concepção até a maturidade. Envolve as mudanças que ocorrem durante a vida de um organismo até a maturidade, e é baseado nesse contexto filosófico que Carl Orff sustenta a sua proposta pedagógica a partir da prática: “falar de um desenvolvimento musical ontogênico significa dizer que a criança percorrerá, na sua aprendizagem musical, as mesmas etapas que atravessou o homem até chegar ao nível atual” (ALFAYA; PAREJO, 1987, *apud* BONA, 2016, p. 128).

E, para que este “fazer musical” aconteça, é necessária uma abordagem elementar da aprendizagem. Conforme pontua Bona sobre a abordagem elementar do ensino musical, a essência da proposta pedagógica de Orff reside na educação fundamental, onde a música básica proporciona experiências significativas que auxiliam no crescimento da personalidade do indivíduo. Portanto, a música elementar estabelece os alicerces e as predisposições a partir das quais experiências artísticas e musicais posteriores podem florescer, já que as vivências musicais na infância se tornam pontos de referência para o adulto (BONA, 2016, p. 140).

Ainda sobre a abordagem elementar da música, em resumo, a proposta pedagógica de Orff baseia-se, na prática, nos elementos: linguagem, música, movimento, improvisação. Na dimensão da **linguagem**, são explorados nomes próprios, rimas, canções infantis e poemas, dando origem a padrões rítmicos que evoluem para estruturas mais elaboradas. Na **música**, são utilizados pequenos motivos melódicos que gradualmente se expandem para diversos modos musicais, acompanhados por trabalho rítmico e improvisação. No campo do **movimento**, são explorados movimentos corporais, deslocamentos e danças folclóricas, proporcionando experiências espaciais e temporais. A **improvisação** é destacada como fundamental, abrangendo diferentes categorias como melódica, rítmica, idiomática e de movimentos. As atividades de movimento, ritmo e melodia ocorrem simultaneamente, um influenciando o outro, e são dirigidas a pequenos grupos, considerando as capacidades e disposições individuais e grupais. Dessa forma, os movimentos, as atividades rítmicas e a aprendizagem melódica acontecem ao mesmo tempo. (BONA, 2016).

Carl Orff, além de um renomado compositor com diversas obras notáveis, é lembrado como um visionário educador musical que contribuiu com a nova visão do ensino de música. Sua abordagem pedagógica na música elementar o motivou rumo a um movimento educacional que se concentra no desenvolvimento musical das crianças, permitindo que elas explorem, criem e apreciem a música desde os estágios iniciais de suas vidas.

Orff, visando atingir a seu objetivo educacional, também desenvolve diversos instrumentos musicais como xilofones, instrumentos de cordas e de percussão, para serem utilizados pelos alunos. Suas ideias e métodos continuam a influenciar educadores e inspirar gerações de jovens músicos em todo o mundo, notando-se um ponto fundamental e comum a todos os educadores estudados até aqui: a pedagogia focada no aluno e no fazer musical desde os primeiros contatos com a música.

Uma de suas principais convicções era a ideia de que os alunos deveriam ter contato com a prática musical desde os primeiros anos de vida, antes mesmo de se submeterem a uma

instrução técnica específica de um instrumento ou a um estudo teórico da música. Orff propunha que os alunos começassem a experimentar, a tocar e a explorar os sons desde a infância. “A essência da proposta pedagógica de Orff encontra-se na educação musical elementar ou básica. Para o autor, a música elementar oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo” (BONA, 2012, p.140).

Em relação a experimentação e produção de sons pelas crianças, é necessário, como mencionamos anteriormente, que o professor esteja orientando essas experiências em direção a um propósito musical coerente. Não se trata apenas de produzir sons ou ruídos, mas sim de ter um objetivo claro com essas práticas.

Uma outra característica de Carl Orff foi a preocupação com a criação de instrumentos musicais, conhecidos como Instrumentos Orff. Eles tinham o propósito de ampliar as possibilidades sonoras e facilitar o aprendizado musical dos alunos. Nessa perspectiva, um professor de música em uma escola pública, seguindo os preceitos pedagógicos de Carl Orff, poderia, na medida do possível e dos recursos disponíveis, oferecer aos alunos esses instrumentos, possibilitando que eles tenham um primeiro contato com a música desde as primeiras aulas.

Sobre a fabricação de instrumentos, embora seja um tema um pouco mais desafiador, há uma variedade de instrumentos de percussão que o professor pode desenvolver junto com os alunos. Possivelmente, ao tocar um instrumento feito por eles próprios com a orientação do professor, os alunos poderão encontrar um interesse ainda mais profundo pela música.

Acreditamos que um dos objetivos primordiais da educação musical na escola é despertar o interesse da criança pela música, o que pode aumentar sua autoestima ao estimular o seu envolvimento com a prática musical. Esse envolvimento não apenas pode tornar o indivíduo mais centrado e influenciar seu desenvolvimento, mas também proporcionar uma satisfação pessoal e possibilidades profissionais futuras, seja como músico, professor ou empresário no campo da música.

2.1.6 Refletindo com Shinichi Suzuki (1898-1998)

Shinichi Suzuki nascido em Nagoya, Japão, foi filósofo e educador musical. Suzuki fez contribuições significativas para o campo da educação musical, principalmente por meio do desenvolvimento do Método Suzuki. A Educação do Talento, concebida por ele, é um método de ensino musical voltado principalmente para crianças, inicialmente para o violino, mas

posteriormente adaptado para vários instrumentos e culturas. Além de ser um método de instrução musical, pode ser definido como uma filosofia educacional que redefine a noção de talento musical, considerando também o impacto da socialização na aprendizagem (ILARI, 2016, p. 187).

Suzuki desafia a ideia de que o talento musical é inato ou genético, acreditando que todas as crianças têm o potencial para aprender música, desde que recebam o ambiente adequado e a instrução apropriada. Essa perspectiva precede várias teorias psicológicas contemporâneas, como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, fornecendo uma visão única sobre o talento musical e a educação musical (ILARI, 2012, p. 187). A abordagem pedagógica de Suzuki na educação musical se concentra em crianças instrumentistas que tocam instrumentos musicais adaptados para seu tamanho, como violinos e violas em miniatura, flautas transversais torcidas, contrabaixos e violões menores.

Suzuki desempenhou um papel importante ao tornar a aprendizagem instrumental acessível a todas as crianças, em oposição à ideia de que apenas crianças prodigiosas pudessem aprender. Sua abordagem contrasta com a abordagem conservatorial tradicional, que se concentra na formação de instrumentistas virtuosos e no talento inato. Ele enfatiza a formação integral do ser humano, influenciada pelo Zen-Budismo, propondo que a Educação do talento é, na verdade, uma educação para a vida (ILARI, 2012, p. 188).

E com o intuito de melhor elucidar as etapas desta metodologia de Suzuki, segue abaixo um resumo dos 10 passos definidos por ele sobre a Educação do Talento, conforme entrevista cedida a Garson em 1970:

1. A mãe ensina o filho, dando o exemplo. A mãe deve aprender o instrumento para ensinar a criança.
2. A criança repete o que foi aprendido. A repetição é fundamental; as crianças não se cansam dela.
3. A criança ouve. Ouvir é crucial. As crianças devem ouvir gravações das peças para imitá-las.
4. A criança vê a mãe tocando o instrumento. A mãe deve desenvolver bons hábitos musicais para que a criança os imite.
5. A criança imita a mãe. A imitação é um comportamento natural na aprendizagem instrumental.
6. A criança desenvolve habilidades físicas e motoras. Exercícios preparatórios ajudam na postura e no controle do instrumento.
7. A criança imita a mãe, usando sua inteligência. As crianças são mais inteligentes do que pensamos.
8. A criança memoriza o que aprendeu. A memória se desenvolve automaticamente

na aprendizagem por imitação.

9. A criança compreende o significado da aprendizagem. Ela relaciona o som à sensação de prazer em aprender algo.

10. A criança vivencia o significado emocional da peça musical. As crianças experimentam emoções musicais através da repetição e da maestria (GARSON, 1970 *apud* ILARI, 2012 p. 197).

Os dez passos da Educação do Talento de Suzuki mostram como os pais (e também os professores) podem desempenhar um papel fundamental no processo de ensino, dando o exemplo e permitindo que a criança aprenda por meio da imitação, audição e repetição. Essa abordagem visa não apenas ao domínio técnico do instrumento, mas também à compreensão emocional e significado das peças musicais.

Portanto, com base neste estudo, Shinichi Suzuki, por meio de seu Método Suzuki, muito contribuiu para a educação musical, inicialmente voltada para o violino e posteriormente adaptada para vários instrumentos e culturas.

Em resumo, o educador Shinichi Suzuki oferece uma perspectiva única e inovadora na educação musical, enfatizando o potencial de todas as crianças para aprender música e promovendo o desenvolvimento integral, não apenas técnico, mas também emocional, por meio da prática musical desde os primeiros contatos com o instrumento.

Suzuki se destaca entre os outros educadores mencionados até agora, já que, ao contrário deles, ele introduzia o violino no ensino musical das crianças desde o início, em vez de se concentrar nos movimentos corporais, palmas, passos etc. Ele compartilhava a crença comum entre os educadores de que o talento musical não é inato, mas sim um potencial que todas as crianças possuem e podem desenvolver. Para ele, o ambiente adequado era crucial para o desenvolvimento musical das crianças. Além disso, enfatizava a importância do aprendizado musical em casa, com os pais ensinando música às crianças: “a abordagem de Suzuki se baseia na criação de uma cultura musical que tem seu início quando as crianças são pequenas, e no local mais “natural” de aprendizagem para elas: em casa, no seio familiar” (ILARI, 2012, p. 190).

Considerando esse cenário na escola, especialmente no contexto brasileiro, o educador musical, que certamente possui habilidades instrumentais, pode e deve utilizar o ensino de instrumentos, mas com uma abordagem cuidadosa para evitar a ênfase exclusiva na técnica e teoria musical. No caso do método Suzuki, especialmente ao pensar na dinâmica das escolas públicas, seria interessante promover reuniões com os pais para discutir a possibilidade de apoio

familiar no aprendizado musical em casa. Embora os pais possam não ter habilidades musicais para ensinar, o incentivo familiar para essa educação é crucial.

Então, acredito que neste estudo podemos imediatamente considerar, especialmente ao pensar no contexto da Educação Básica, a inclusão da família como parte desse processo educativo. Como o professor poderia estimular o interesse dos pais em auxiliar seus filhos na aprendizagem musical? Uma estratégia seria realizar oficinas, *workshops* e convidar os pais para participarem. Alunos que já têm experiência musical podem realizar apresentações, talvez até mesmo tocar uma música junto com o professor.

Incluir a família dos estudantes em oficinas e atividades musicais, no nosso entendimento, representaria um passo significativo para garantir que a aprendizagem da criança ocorra de maneira mais fluida, aumentando sua motivação e interesse. Certamente, quando há o apoio da família, o interesse da criança é consideravelmente maior. É bastante comum observarmos músicos e artistas cujos pais eram músicos ou, no mínimo, incentivavam a música dentro de casa. Esse é um dos pontos que se destaca no método de Suzuki.

3.1.7 Refletindo com John Paynter (1931-2010)

John Paynter foi um compositor e professor britânico. Ele é reconhecido mundialmente pelo trabalho que desenvolveu nas escolas britânicas defendendo um fazer musical criativo, sempre questionando, experimentando e sistematizando suas ideias e convicções para o ensino de música na escola, fundamentando-se nas ideias educativas do século XX e baseando-se nos princípios de liberdade e individualidade (MATEIRO, 2012, p. 245).

Utilizando de recursos tecnológicos que começaram a surgir e se popularizar na época, John Paynter adotou ideias de experimentações sonoras antes utilizadas por compositores como Schafer, Stockhausen, Boulez, Messiaen, Varèse, inserindo novos materiais e métodos à música e considerado que qualquer fenômeno sonoro pode ser fonte de criação musical (MATEIRO, 2012, p. 246). Com essas ideias e experimentação de diversos sons, criou possibilidades para que os alunos pudessem se expressar a partir de diferentes fontes sonoras e, com esta experimentação sonora, se sentir como compositores (MATEIRO, 2012, p. 247).

Para Paynter, a expressão musical se dava principalmente por meio do canto coletivo, enquanto que para os instrumentistas, havia um ambiente extracurricular dedicado à prática instrumental. E essa condição favorecia o aparecimento de bandas e orquestras de quantidade:

O fazer musical acontecia através do canto em grupo, e para aqueles que tocavam instrumentos, havia um espaço **extracurricular** para a prática instrumental. O número e a qualidade musical de bandas e orquestras eram bastante significativo (MATEIRO, 2012, p. 247, grifo nosso).

John Paynter pensava na música acessível a todos e procurava condições para que todos de certa forma aprendessem música, como situações em que os alunos pudessem escutar e criar música. Assim, ele propõe a criação de uma rede de relações entre estudos variados que resultam em outras investigações diversificadas por meio das experiências individuais, tendo como princípio na prática musical: os sons na música, as ideias musicais, o pensar e o fazer musical e os modelos de tempo. Esses quatro procedimentos culminam em projetos, já que cada um está interligado ao outro por meio de uma série de atividades que constituem uma rede intrincada de interações, tendo um ponto central denominado de resposta e compreensão. Por isso, ele fala em rede ou teia, pois esses quatro procedimentos denominados de projetos podem iniciar em qualquer direção, estendendo-se por uma aula ou mais. Não importa o ponto de partida, o importante é que todos devem convergir para a resposta e compreensão, que representam o cerne do entendimento musical (FONTERRADA, 2008, p. 124).

Em resumo, John Painter pensava numa música libertária, acessível a todos por meio de atividades variadas e criativas que explorassem diversas fontes sonoras e que extrapolassem o ambiente de sala de aula para poder acontecer.

É importante esclarecer que existem ainda diversos trabalhos e autores que contribuíram e contribuem para uma educação musical voltada para o aluno, com foco na prática musical, aprendizado colaborativo e composição, mesmo para os “pequenos iniciantes”. Apesar de terem muito em comum, cada educador parece trabalhar com um foco específico de acordo com suas concepções pedagógicas e até filosóficas, levando em consideração o contexto histórico, entre outros. Enquanto alguns, por exemplo, possuem a atenção voltada mais para a rítmica envolvendo o corpo e até a dança, outros parecem focar mais na execução musical propriamente dita.

No entanto, todos os educadores citados compartilham de um compromisso com uma educação musical de qualidade, com ênfase no aprendizado dos alunos, numa aprendizagem que lhes permita e que os incentive a fazer música de uma forma mais condizente com sua idade, de acordo com as possibilidades individuais de cada um e sempre de uma forma dinâmica e envolvente.

John Paynter defendia uma música acessível a todos dentro do ambiente escolar. Para tal, ele defendia a implementação de um espaço extracurricular para a prática e a criação musical nas escolas:

Com o objetivo de promover uma educação integral, ele argumentou que a música – assim como a ciência e as demais áreas artísticas – é algo para todos, não podendo ser apenas para alguns. O papel da música nas escolas não é o de formar instrumentistas, mas o de proporcionar o contato com a música através de experiências variadas e criativas. Em sua opinião, a execução musical é uma atividade essencial, porém, não abarca a totalidade da música. “O primeiro passo deve ser o entendimento do meio e seu potencial. Nós somente podemos descobrir isso através do experimento criativo” (PAYNTER; ASTON, 1970, p. 7 apud MATEIRO, 2012, p. 251)

Considerando esse contexto em nossas escolas públicas, se houver um espaço dedicado à aula de música administrado por um professor com formação em licenciatura musical, é possível que o ensino musical, a prática e a criatividade possam ser conduzidos de maneira mais flexível. Nesse espaço, não seria estritamente necessário seguir todas as diretrizes da BNCC, focando-se, de fato, no ensino e na aprendizagem musical nas escolas, de forma a alcançar o maior número possível de alunos, promovendo uma abordagem musical criativa, com experimentação sonora e prática instrumental.

4. AS PEDAGOGIAS MUSICAIS E SUAS APLICAÇÕES EM RELAÇÃO ÀS DIRETRIZES DA BNCC

Neste capítulo, procuramos selecionar, dentre os educadores musicais, os que possuem pontos de concordância entre suas pedagogias, sem deixar de observar também as diferenças entre eles em suas abordagens e suas possíveis relações e aplicações com a BNCC. Assim, tendo em vista que os principais pontos de convergência destas propostas pedagógicas dizem respeito a uma educação musical com foco no aprendizado do aluno, na criatividade e na expressão artística e musical, seja por meio de instrumentos musicais ou utilizando “apenas” o próprio corpo, este capítulo sugere uma abordagem de ensino de música na escola básica tendo em mente os ensinamentos pedagógicos musicais destes educadores estudados, com o objetivo de que o professor possa ensinar e o alunos possa experimentar de forma prática, dentro do contexto de cada sala, os direcionamentos destes educadores.

A incorporação de atividades musicais no contexto educacional tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando-se de forma direta com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora haja críticas, a BNCC estabelece as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, e a música desempenha um papel crucial no cumprimento desses objetivos. Ao explorar as relações entre as atividades musicais e a BNCC, é possível perceber como a música contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos estudantes, promovendo a expressão individual, a criatividade, o trabalho em equipe e a apreciação estética. Neste contexto, é indispensável compreender a importância de integrar experiências musicais significativas no currículo escolar, a fim de proporcionar uma educação mais completa e enriquecedora para os alunos, que esteja alinhada com as exigências e aspirações do mundo contemporâneo.

Apesar de muitas habilidades poderem ser relacionadas com diversos autores, pois, todos eles trazem em suas pedagogias o objetivo principal que é aprender música e não apenas parte dela, procuraremos no decorrer deste capítulo, trazer o ponto focal de cada educador e relaciona-lo com a BNCC. Deste modo, baseado nesta realidade escolar, abordo aqui algumas das possíveis relações existentes entre as propostas musicais abordadas e suas relações com a BNCC e com o modo que o professor poderia trabalhar para fazer as devidas adequações sem perder de vista o cerne dos conteúdos e propostas musicais. Com este pensamento o professor, além de experimentar em sala de aula os conceitos de Rousseau, estará cumprindo as seguintes diretrizes da BNCC dentro da unidade temática Música em Elementos de Linguagem:

(EF15AR14) perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (BRASIL, 2017)

E como encontramos no próprio documento na seção da disciplina de Arte comentada, o professor estará trabalhando habilidades perceptivas e exploratórias em que o aluno poderá testar elementos básicos do som. Além disso, para que o objetivo seja alcançado, “é necessário que o aluno possa inventar e reinventar relações e sentidos com o sonoro e o musical, por meio de práticas lúdicas, sem a exigência da reprodução de modelos musicais” (BRASIL, 2017).

Neste contexto, poderá também ser relacionado, como a própria BNCC orienta, com os objetos de conhecimento Materialidades:

(EF15AR15) explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (BRASIL, 2017).

Estes direcionamentos, conforme consta na BNCC, deverão ser aplicados para alunos do 1º ao 5º do ensino fundamental. É importante salientar que, as habilidades da BNCC descritas acima, e as demais que seguirão neste capítulo relacionadas com os demais educadores, estão na BNCC dentro do componente Arte, na unidade temática Música, entre o 1º e o 9º ano do ensino fundamental.

No entanto, ao pesquisarmos especificamente sobre a rítmica, que é justamente os pontos marcantes de Dalcroze e Ciavatta, não o encontramos com destaque na BNCC na parte que corresponde ao ensino fundamental. Porém, entende-se que ela pode ser aplicada dentro da habilidade EF15AR14, dentro do objeto de conhecimento Materialidades. Como esta habilidade já se encontra citada no subitem anterior do educador Rousseau, atentaremos aqui sobre a parte comentada na BNCC em que diz:

Nos primeiros anos, o aluno está mais próximo da percepção do som por ações de percussão (batida e raspagem); assim, perceber sons do corpo, não constrangedores, incentiva-o a explorar uma fonte sonora própria que possui múltiplas variações e combinações de ritmos (BRASIL, 2017).

Apesar deste comentário citar que a percepção do som por meio da percussão está mais presente nos primeiros anos, é importante salientar, conforme o trabalho de Ciavatta e Dalcroze,

que a rítmica estará presente durante toda a trajetória do estudante de música pelo simples fato de que o rítmico faz parte dos elementos da música, portando deverá ser aprimorado, assim como os outros elementos, por quem deseja seguir o caminho musical.

Também podemos citar, dentro do objeto de conhecimento Processos de criação, a habilidade EF15AR17:

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Dentro da rítmica, experimentar improvisações, sons corporais de modo individual e/ou coletivo, devem fazer parte do repertório didático do professor com o objetivo de proporcionar ao aluno uma experimentação rítmica em diversos contextos conforme estudado por este dois educadores e cumprindo habilidades propostas pela BNCC.

Além disso, também é citado como objeto de conhecimento a notação e o registro musical com a habilidade: EF15AR16:

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

Em Pedagogias em Educação Musical de Materiro e Ilari 2012, é mostrado o solfejo Dalcroziano com representação de notação musical não convencional com o intuito de melhor elucidar e facilitar o aprendizado da criança:

O aluno deverá reconhecer as melodias ascendentes e descendentes que são tocadas no piano, através do movimento corporal que, posteriormente, será expresso por meio de símbolos escritos. Então, desenha gráficos que representam o movimento da melodia, preenche as notas que faltam numa “escadinha” de notas, entre outras atividades. (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 42)

No que diz respeito a abordagem do educador Willems, podemos fazer uma relação com a seguinte habilidade da BNCC EF69AR21:

(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

Assim, neste momento o aluno poderá experimentar diversos instrumentos musicais dentro da possibilidade de recursos da escola sem necessariamente ter estudado a técnica instrumento ou teoria musical. Este é o momento para reconhecer os timbres dos instrumentos, características, e experimentar as diversas possibilidades sonoras.

Quando falamos em influência do ambiente na aprendizagem e motivação dos alunos, concepção encontrada nas propostas de Sá Pereira, podemos relacionar com o objeto de conhecimento Processos de criação onde é citado o ambiente coletivo e colaborativo para a criação musical. Entende-se que o papel do professor é de grande importância para poder proporcionar este ambiente propício à prática musical, seja ela individual ou em conjunto.
Habilidade EF69AR23:

(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Sobre a preocupação de Sá Pereira na formação técnica do professor, podemos mencionar a habilidade EF69AR22 novamente dentro do objeto de conhecimento notação e registro musical em que se faz necessário o domínio musical por parte do professor para que possa transmitir o conhecimento:

(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.

Outra proposta bem presente em alguns dos educadores musicais citados aqui é a elaboração e construção de instrumentos musicais com o objetivo do ensino musical. Sobre isso, podemos citar a habilidade EF69AR21 dentro do objeto de conhecimento Materialidades:

(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

Tendo os instrumentos musicais disponíveis, ou mesmo confeccionados conforme orientação do professor, o aluno poderá analisar os materiais sonoros, conhecer timbres e características, e assim colocar em prática a experimentação sonora, cumprindo assim mais uma habilidade da BNCC.

Já no contexto do educador musical Suzuki, não há uma habilidade específica na BNCC que oriente a inclusão da família como parte do processo de ensino musical na escola como defende este educador. Porém cabe ao professor, como profissional reflexivo, incluir a família na medida do possível como sugerido neste tópico. Podemos neste caso relacionar habilidade EF69AR19 dentro do objeto de conhecimento contextos e práticas, a inclusão da família, mesmo que não tenham nenhum conhecimento prático musical, para que participem do aprendizado do aluno, sugerindo a apreciação de músicas e artistas de outras épocas e de diversos estilos para que contribuam com a apreciação da estética musical do aluno:

(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

Trazendo a abordagem de outro educador musical, não seria incorreto afirmar que todas as habilidades dentro da unidade temática Música e dentro dos objetos de conhecimento podem ser relacionadas com os objetivos de Paynter que é proporcionar uma educação integral proporcionando o contato com a música através de experiências variadas e criativas (PAYNTER; ASTON, 1970, p. 7 apud MATEIRO, 2012, p. 251).

De qualquer forma, segue aqui a habilidade EF15AR13 dentro do objeto de conhecimento Contextos e práticas, por seu caráter mais generalista e que pode ser praticada por meio desta educação integral objetivada por Paynter.

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

E assim como foi abordado anteriormente sobre o educador John Paynter, podemos relacionar, dentro do contexto atual, seus direcionamentos e conceitos sobre o a utilização de recursos tecnológicos e experimentação sonora, com a habilidade EF69AR20 dentro do objeto de conhecimento Elementos da linguagem:

(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

Além das habilidades relacionadas, citamos ainda as habilidades EF69AR16, EF69AR17 e EF69AR17 dentro dos objetos de conhecimento Contextos e práticas que, apesar de não terem sido relacionadas diretamente com os educadores neste presente trabalho, entende-se que está relacionada com todos eles e deve fazer parte do dia a dia do educador musical pois, além de ser um direcionamento a ser cumprido pelo professor de música no ambiente escolar conforme orientação da BNCC, diz respeito a objetivos base do ensino musical como estimular o aluno a realizar uma análise crítica dos diferentes meios de circulação da música e suas funções no mais diversos âmbitos sociais como na economia, na política, no entretenimento entre outros, e também reconhecer e apreciar músicos e grupos musicais de diferentes gêneros e estilos, nacionais e estrangeiros.

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética

(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.

(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.

O objetivo deste tópico foi trazer possíveis práticas aplicáveis no contexto brasileiro da escola pública, mais especificamente no ensino fundamental, relacionando-as com as diretrizes da BNCC. Apesar de faltar alguma especificidade nestas diretrizes, com a orientação dos educadores estudados, caberá ao professor o “pensar” de forma reflexiva, sempre buscando proporcionar aos alunos uma experiência de ensino e aprendizagem com foco no fazer musical, sempre pensando e buscando uma forma de ensino que supere a necessidade individual de cada indivíduo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão procurou refletir como algumas pedagogias musicais influenciam o ensino musical nas escolas nos dias de hoje, levando em consideração a necessidade do cumprimento da BNCC e sua relação com estas pedagogias. Assim, com esta reflexão, foi possível trazer à discussão algumas das principais metodologias do ensino musical nos dias de hoje e discutir certos aspectos das orientações que a BNCC traz para a educação musical.

Alinhados aos fundamentos teóricos de destacados pedagogos musicais, como Dalcroze, Willmes, Suzuki, Carl Orff, Sá Pereira, entre outros, refletimos sobre a possibilidade de uma abordagem complementar para o ensino musical nesse nível de ensino, considerando as eventuais modificações que possam ser aplicadas à realidade das escolas brasileiras, levando em conta suas distintas esferas sociais, econômicas, políticas e culturais.

Focalizamos, de forma sucinta, algumas abordagens que valorizam a criatividade, incentivando a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem musical, porque isso pode propiciar a continuidade do processo de musicalização, permitindo que tanto crianças quanto adolescentes experimentem a música de maneira completa, englobando aspectos mentais, físicos e emocionais.

Também trouxemos algumas questões sobre a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que esse documento foi concebido com um objetivo inicial de elevar o padrão e a equidade do ensino, além de unificar as políticas educacionais em todo o país. Entretanto, ressaltamos desde o início, que trouxemos a BNCC para este debate por ser uma realidade presente nas instituições brasileiras de ensino, o que não implicou, de forma alguma, considerá-la como uma solução definitiva para o aprimoramento da qualidade da educação no Brasil.

Não se buscou neste trabalho apresentar a BNCC como o documento solucionador dos problemas relacionados à educação musical nas escolas, pelo contrário: o propósito foi destacar que a escola e os professores, ao elaborarem seus planejamentos e programas de aula, precisam considerá-la como um guia, para que seja ministrado aos alunos uma educação musical ampla, que aborde os principais conceitos dos educadores musicais estudados.

Temos consciência das críticas direcionadas à BNCC, abrangendo desde sua concepção e formato até seu conteúdo. Isso sem mencionar as diversas intenções que influenciaram sua criação.

Pudemos perceber que existem questões relacionadas ao ensino de música nas escolas atuais como por exemplo o ensino polivalente, e o pouco espaço de tempo e recursos destinados

às aulas de música, especialmente ao considerar as diretrizes da BNCC e a preparação dos professores. São questionamentos desafiadores e, considerando o escopo de um Trabalho de Conclusão de Curso, não é possível alcançar respostas para todos eles. No entanto, nos esforçamos para apresentar algumas reflexões acessíveis, ponderando sobre a implementação de uma forma alternativa de musicalização na Educação Básica sem perder de vista a importância da prática musical.

Essas reflexões tiveram também o propósito sugerir ideias e possibilidades na qual um professor de música, com um espaço dedicado ao ensino musical, um laboratório musical com instrumentos e recursos apropriados, venha poder empregar os conceitos fundamentais de alguns dos mais conhecidos educadores musicais para trabalhar com a educação musical. Isso envolveria conceitos como experimentação sonora, prática musical, composição etc., proporcionando experiências musicais logo nos primeiros contatos da criança com o processo de musicalização.

O ideal para uma escola pública, assim como há os laboratórios de informática para os trabalhos com as tecnologias de informação, seria a existência de um espaço designado para aulas de música. Esse ambiente poderia ser um local extracurricular ideal para professores e alunos colocarem em prática os princípios desses educadores musicais, promovendo um caminho de aprendizado musical, experimentação sonora, criação, integração de tecnologia ao ensino e à produção musical, não apenas para aprendizado, mas também para gravações, apresentações, experimentações etc. Esse espaço, caso possa vir a existir, representaria o ambiente propício para o desenvolvimento musical dos alunos.

Dessa forma, ao trazer essa reflexão sobre a educação musical, dialogando com alguns dos educadores musicais, procuramos delinear essa ideia de como os alunos da Educação Básica, mais especificamente os alunos do Ensino Fundamental, vivenciariam a música de uma forma que incorporasse mente, corpo e emoção, para além das fronteiras da sala de aula. Afinal, como um profissional em formação, é essencial que se analise continuamente o processo de ensino e de aprendizagem em música na Educação Básica para que possamos, num futuro vindouro, também poder atuar como um educador musical.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMAS, Frank. Prefácio. In CIAVATTA, Lucas; **O Passo, Música e Educação**. CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte. Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ. Rio de Janeiro – RJ. 2009.
- ALMEIDA, Flávio Aparecido. (Org.) **Educação, Música e Artes**. Contribuições e Desafios no Contexto Escolar. Guarujá. - SP: Científica Digital, 2022. Disponível em: [EDUCAÇÃO, MÚSICA E ARTES: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR - VOLUME 2 - Editora Científica Digital \(editoracientifica.com.br\)](https://editoracientifica.com.br). Acesso: em 25 de outubro de 2023.
- BERVIQUE, Janete de Aguirre; **Naturalismo Pedagógico no Emílio de Rousseau**. Faef Revista Número 04, p.01, 2004. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/9gdcolYckPSfb41_2013-6-27-16-59-32.pdf. Acesso em: 17 de outubro de 2023.
- BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 125-126. 2 MB/PDF Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2561313>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.
- BORGDORFF, Henk. O conflito das faculdades: sobre teoria, prática e pesquisa em academias profissionais de artes. Trad.: Daniel Lemos Cerqueira. **Opus**, v. 23, n. 1, p. 314-323, abr. 2017.
- BRASIL, Lei no 11.769/08, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.. 9394/96, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: [L11769 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 05 de novembro de 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 de novembro de 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab#:~:text=O%20programa%20busca%20ampliar%20e,forma%20%20continuada%20%20queles%20%20graduados>. Acesso em: 12 de novembro de 2023.
- CAMARGO, Janete Santos da Silva Monteiro de. Arte e Música na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 37, 29 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/37/arte-e-musica-na-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 19 de novembro de 2023.
- CERQUEIRA, Daniel Lemos. **Métodos e técnicas de pesquisa em Música**. São Luíz; UemaNet, 2017.
- CERQUEIRA, Daniel Lemos. Pibid: Subprojeto de Artes da Universidade Federal do Maranhão. **Modus - Revista da Escola de Música da Universidade Federal do Maranhão**. Minas Gerais, 2015.

ClAVATTA, Lucas; **O Passo, Música e Educação**. CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte. Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ. Rio de Janeiro – RJ. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/7442859/146016978_O_PASSO_Apostila_de_Curso. Acesso em: 05 de novembro de 2023.

ClAVATTA, Lucas; FERREIRA, Daniela; SANTOS, In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2016. p. 207-229. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5205302/mod_resource/content/0/pedagogias%20brasileiras.pdf. Acesso em: 27 de agosto de 2023.

FERNANDES, José Nunes: Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2016. p. 61-95. 2 MB/PDF Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5205302/mod_resource/content/0/pedagogias%20brasileiras.pdf. Acesso em: 02 de setembro de 2023.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. **De Tramas e Fios**. Um Ensaio Sobre Música e Educação. São Paulo-SP: Fundação Editora da UNESP (FEU), 2008.

FRANÇA, Maria Cecília Cavaliere. BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada?. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 10, n. 12, 2021. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/236/111>. Acesso em: 5 de novembro de 2024.

FRANÇA, Cecilia Cavaliere; SWANWICK, Keith. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática**, Em pauta, v. 13, n. 21, dez. 2002, p. 5-41.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: a educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 185-218. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2561313>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

JARDIM, Tatiane Mota dos Santos; SILVA, Fabio Luiz. **Música Na Escola: Histórias e Desafios**. 2013. II Jornada de Didática e Seminário de Pesquisa do CEMAD (10,11 e 12 de setembro de 2013).

LAZZARIN, Luís Fernando . Problematizações sobre o ensino de artes visuais e a educação musical. **Revista Digital do LAV**, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027034005>. Acesso em: 12 de novembro de 2023.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 25-54. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2561313>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba – PR: Editora Intersaberes, 2016. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2561313>

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p.243-273. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2561313>. Acesso em: 08 de setembro de 2023.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. **Método Dalcroze: educação musical para o corpo e a mente**. Tese de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2003. Disponível em:
https://www.academia.edu/6369900/M%C3%A9todo_Dalcroze_educac%C3%A7%C3%A3o_musical_para_o_corpo_e_a_mente_monografia . Acesso em: 15 de novembro de 2023.

NASSIF, Silvia Cordeiro. **A música na educação básica: das políticas públicas à realidade em sala de aula**. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica, 2014. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/347935290_A_musica_na_educacao_basica_das_politicas_publicas_a_realidade_em_sala_de_aula. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 89-123. 2 MB/PDF Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2561313>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista Abem**, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/291>. Acesso: em 15 de novembro de 2023.

RIBEIRO, Ariane da Silva Ribeiro. **Práticas Criativas em Educação Musical: concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos para o ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22022019-145306/publico/ArianedaSilvaEscorcioRibeiroVC.pdf>. Acesso em: 19 de novembro de 2023.

ROSSEAU, Jean-Jacques Rousseau. **Emílio Ou Da Educação**. 1979. Disponível em:
(<https://livrogratuitosja.com/emilio-ou-da-educacao-jean-jacques-rousseau-pdf-gratuito/>)
Acesso em:12 de outubro de 2023.

SILVA, Bianca Souto Mota. BNCC e a Educação Musical: um estudo crítico-analítico sobre a música no currículo de uma escola da educação básica em Belém/PA. **Revista Abem**. 2021. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/695/676>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

TORRES, S. I.; MATOS, R. A. de. Reformas curriculares na educação básica sob três perspectivas: BNCC, mediações estaduais e experiências de ensino de música em escolas públicas. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20183/13579>. Acesso em: 12 de novembro de 2023.

VELHO, José Rodrigo Santos. **O Ensino de Música na Educação Básica em Três Redes Municipais da Serra Catarinense**. 2022, 193 p. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2717>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.