



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

**ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS PARQUE DE TEMPO INTEGRAL:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

ISABELLE MARQUES GONÇALVES

BRASÍLIA
2020

ISABELLE MARQUES GONÇALVES

**ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS PARQUE DE TEMPO INTEGRAL:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Trabalho de conclusão do mestrado profissional para a obtenção do título de Mestre em Artes (Música), submetida à Universidade de Brasília, Programa de mestrado Profissional em Artes (ProfArtes).

Área de concentração: Artes

Linha de pesquisa: Música

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Montandon

Brasília

2020

GG635e Gonçalves, Isabelle Marques
Ensino de música em Escolas Parque de tempo integral:
uma proposta pedagógica / Isabelle Marques Gonçalves;
orientador Maria Isabel Montandon. -- Brasília, 2020.
85 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Ensino de música para os anos iniciais. 2. Proposta
pedagógica. 3. Ensino de música em Escolas Parque. I.
Montandon, Maria Isabel, orient. II. Título.

ISABELLE MARQUES GONÇALVES

**ENSINO DE MÚSICA EM ESCOLAS PARQUE DE TEMPO INTEGRAL:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Este trabalho de conclusão de mestrado foi julgado adequado para obtenção do Título de “Mestre em Música” e aprovado em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes, Ensino de Artes/Música – ProfArtes da Universidade de Brasília.

Data da aprovação: 30 de Julho de 2020.

Profa. Dra. Maria Isabel Montandon – Orientadora
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Teresa da Assunção Novo Mateiro
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Dr. Manoel Câmara Rasslan
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, Todo Poderoso, motivo de tudo.

Aos meus pais, por me apoiarem e acompanharem pela jornada da vida.

Ao meu marido, Igor, pela ajuda e carinho durante este tempo.

Aos meus irmãos Thiago e Débora, pela amizade; e, em especial, à Raquel, por dividir comigo as experiências deste mestrado.

À minha orientadora, professora doutora Maria Isabel Montandon, pela partilha do conhecimento e por dar voz às minhas escolhas e ideias.

À professora doutora Teresa Mateiro e ao professor doutor Manoel Câmara Rasslan, por aceitarem o convite para compor minha banca de defesa do trabalho.

À direção da Escola Parque 313/314 Sul, em especial ao Rommel Maia e à Aline Salomão, por me apoiarem, desde o início, na minha busca pelo conhecimento.

Aos meus professores de flauta, Karla Dias e Fernando Lopes, pela compreensão.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, por me conceder o afastamento remunerado para estudos.

Aos meus alunos e alunas, por me motivarem a sair em busca de novas alternativas pedagógicas para as nossas aulas de música.

“Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns podem desejar compartilhá-la com você.”

Murray Schafer

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a função da música na educação básica, a partir dos marcos legais e da literatura, e apresentar o esboço de uma proposta pedagógica para aulas de música aos anos iniciais da educação básica (do 1º ao 5º ano), adequada ao meu contexto atual de ensino, que é a educação em tempo integral na Escola Parque. O tema surgiu devido aos meus questionamentos como professora na Escola Parque 313/314 Sul sobre o que deveria ser ensinado nas aulas de música no ambiente escolar, como e por quê. A implantação da educação em tempo integral na Escola Parque, em 2017, agravou a situação em que eu me encontrava, ao mudar o perfil de alunos, a minha função como professora e o tempo de aula para cada turma. A legislação consultada e a literatura sobre o tema indicam que o ensino de música na educação básica tem múltiplas funções: democratização do conhecimento musical, formação integral do indivíduo e aquisição de conteúdos musicais. A revisão de literatura indica, também, vários modelos de propostas e de aulas, com amplas possibilidades de escolhas para desenvolver uma proposta de ensino. Minha proposta pedagógica terá como base as referências para o ensino de música da Base Nacional Comum Curricular de 2017 e os princípios das metodologias ativas de educação musical adaptados para o ensino de música a crianças e para o ensino de música nas escolas.

Palavras-chave: Ensino de música para os anos iniciais. Proposta pedagógica. Ensino de música em Escolas Parque.

ABSTRACT

This work aims to discuss the role of music in basic education, based on legal frameworks and literature, and to present the outline of a pedagogical proposal for music classes for the initial years of basic education (1st to 5th years), appropriate to my current teaching context, which is full-time education at Escola Parque. This theme originated from my questions as a teacher at Escola Parque 313/314 Sul about what should be taught in music classes in the school environment, how and why. The implementation of full-time education at Escola Parque, in 2017, worsened the situation in which I found myself, by changing the profile of students, my role as a teacher, and the class time for each class. The consulted legislation and the literature on the subject indicate that the role of music in basic education has multiple functions (democratization of musical knowledge, social function, integral training of the individual and acquisition of musical content). The literature review also indicates several models of proposals and classes, with wide possibilities of choices to develop a teaching proposal. My pedagogical proposal will be based on the references for teaching music from the Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) and the principles of active music education methodologies adapted for teaching music to children and for teaching music in schools.

Keywords: Music teaching for the early years. Pedagogical proposal. Music teaching at Escolas Parque.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Programa Mais Educação
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto político-pedagógico
PROEITI	Projeto de Educação Integral em Tempo Integral
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 MEMORIAL.....	17
1.2 CONTEXTO: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PARQUE .	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 AMPLIAÇÃO DO TEMPO DO ALUNO NA ESCOLA – TERMINOLOGIAS E LEGISLAÇÃO	27
2.1.1 Implicações da implementação da educação em tempo integral nas aulas de música da Escola Parque	30
2.1.2 Música na educação em tempo integral	32
2.2 BASES LEGAIS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA...	34
2.2.1 Legislação e histórico	34
2.2.2 Legislação: objetivos do ensino de música na educação básica	37
2.2.3 Legislação: conteúdos e habilidades	38
2.3 FUNÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	40
2.3.1 Democratização do conhecimento musical	40
2.3.2 Formação integral do indivíduo	41
2.3.3 Conteúdos musicais	42
2.3.4 Função da aula de música para as crianças	44
2.4 PROPOSTAS PARA O ENSINO DE MÚSICA A CRIANÇAS E PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS (INFLUÊNCIAS E MODELOS).....	46
2.4.1 Educadores nacionais de referência	47
2.4.2 Metodologias estrangeiras	50
3 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A ESCOLA PARQUE	57
3.1 APRESENTAÇÃO (DETALHAMENTO E PRESSUPOSTOS).....	58
3.2 DESENVOLVIMENTO (PROJETOS)	59
3.2.1 Projeto 1 – Repertório da cultura infantil e popular	60
3.2.2 Projeto 2 – Repertório das histórias e sons do ambiente	61
3.2.3 Projeto 3 – Repertório das músicas da vida (músicas dos alunos, MPB, Pop, músicas da orquestra, músicas do mundo)	63

3.3 FINALIZAÇÃO	64
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICES	73
APÊNDICE A – EXEMPLO DE AULA	73
APÊNDICE B – EXEMPLO DE AULA	75
APÊNDICE C – BIBLIOTECA DE REFERENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	77
ANEXOS	83
ANEXO A – CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL (ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA)	83

1 INTRODUÇÃO

1.1. MEMORIAL

Comecei a estudar piano aos nove anos de idade. Como a maioria das crianças da minha geração, o objetivo das aulas era sempre superar lições e terminar métodos, ou seja, ler uma lição depois de outra, um livro depois de outro. Não havia espaço ou incentivo para o desenvolvimento de outras habilidades, como improvisação e criação no instrumento, tocar de ouvido, tocar música popular. No entanto, as aulas de piano eram o melhor momento da minha semana; gostava muito de tocar o instrumento e também gostava muito da minha professora. O tempo foi passando, e ler partituras e tocar as músicas dos métodos já não me satisfazia. Eu gostava de tocar piano, mas parecia cansativo apenas repetir as mesmas músicas de sempre, do jeito que elas estavam escritas nos livros. Almeida (2012) descreve uma experiência similar à minha:

As aulas de piano eram compostas pelo repertório centro-europeu, o desenvolvimento técnico, a aquisição do conhecimento musical pela compreensão intelectual e a valorização da aquisição da leitura e escrita tradicional. A música popular, seja ela brasileira ou internacional, assim como a improvisação, a criação e mesmo o “tirar de ouvido” não fizeram parte das aulas de piano, durante os nove anos de curso dos dois conservatórios que frequentei [...] (ALMEIDA, 2012, p. 1).

Comecei a observar músicos que tocavam teclado na igreja, e percebi que eles tinham uma relação diferente com o instrumento: não usavam partitura e pareciam tocar com mais liberdade – aquilo despertou muito a minha curiosidade. Decidi que iria descobrir o que aqueles músicos faziam diferente, como eles conseguiam tocar sem partitura, como conseguiam memorizar tantas canções e ainda “improvisar” nelas. Perguntei, então, a um daqueles tecladistas como era possível tocar daquela maneira; ele respondeu que eu devia aprender a tocar os acordes. Então, matriculei-me em uma aula de teclado, com um professor que me mostrou os acordes, harmonia funcional e me estimulou no processo de criação no instrumento. Percebi, também, que era possível tocar músicas aprendendo “de ouvido” e, ao contrário do que propunha minha professora (não tocar em teclados porque poderiam “estragar” meus dedos), adquiri o instrumento e comecei a estudar em casa. Ainda assim, amava música “clássica” e continuava com as aulas de piano. Quando chegou a hora de

decidir o que estudar na universidade, escolhi o curso de Licenciatura em Música (UnB). Ao mesmo tempo, terminei o curso técnico em piano popular na Escola de Música de Brasília.

Em 2014, depois de quatro anos morando no exterior, passei no concurso público e assumi o trabalho como professora efetiva na Escola Parque 313/314 Sul¹, onde estou até hoje. Ao atuar na Escola Parque, percebi ali um espaço privilegiado de fazer artístico para professores, alunos e comunidade, uma vez que “o desenvolvimento de atividades eminentemente práticas ou artísticas deveria ser realizado” (SOUZA, 2017, p. 9). Encontrei na Escola Parque um local propício para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, uma vez que as turmas têm número reduzido de alunos, há espaços físicos adaptados para aulas de música e o currículo é flexível ao planejamento do professor.

Mas, apesar de todas as características positivas da Escola Parque, tive dificuldades de ensinar música para uma turma de alunos, pois minha experiência, até então, estava baseada em aulas particulares de piano. Apesar de possuir conhecimento teórico sobre metodologias específicas de ensino de música para crianças, e de ter tido algum contato com as aulas de música na educação básica (em dois semestres durante o curso de licenciatura), não tinha familiaridade suficiente com a realidade da escola pública.

O primeiro desafio que encontrei foi a escassez de instrumentos musicais: cada professor de música dispunha de um teclado e alguns instrumentos de percussão. Assim, tentei implementar uma “oficina de teclados” (usando o teclado da escola e levando um teclado meu), mas, como não existia um espaço específico para isso, a logística de montar e desmontar os instrumentos e ainda “controlar” as crianças me fez desistir da ideia em dois meses. Aliado aos problemas espaciais, havia também o fato de a turma ser muito heterogênea, tanto com relação a faixa etária, quanto com relação ao conhecimento musical. Então, o ritmo de aprendizado de cada aluno era muito diferente, e alguns ficavam impacientes esperando a “vez de tocar” (pois só havia dois teclados). Devido a esses fatores, muitos alunos ficavam agitados,

¹ Escolas Parque são consideradas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal como escolas de natureza especial. As escolas de natureza especial são unidades escolares cujas tipologias de atendimento são diferenciadas das escolas regulares da rede pública de ensino. Essas unidades ofertam os componentes curriculares Arte (artes plásticas/visuais, música, artes cênicas e literatura) e Educação Física, com atendimento especializado (MARQUES, 2016).

começavam a correr e gritar; eu não conseguia estar com os alunos ao teclado e com os demais ao mesmo tempo.

Como a tentativa com instrumentos não funcionou, procurei alguns materiais pedagógicos para aulas de música na educação básica. Encontrei algumas coleções de livros didáticos específicos para as aulas de música; uma das que passei a usar foi a *Batuque Batuta*². Essa coleção é dividida em cinco volumes, do 1º ao 5º ano, e cada volume prevê uma evolução gradual do nível de conhecimento musical do estudante. Os livros são divididos por conteúdos musicais, e cada aula já traz o conteúdo e exercícios propostos para a turma. O problema que encontrei foi a incompatibilidade entre os níveis propostos pelos livros e o nível de conhecimento musical dos alunos. Devido a inconsistências nas políticas de contratação de professores de música da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), muitos professores que ocupam as vagas de música não são especialistas – algumas brechas na legislação permitem que um licenciado em qualquer uma das linguagens de arte (visuais e teatro) dê aulas de música. Isso se reflete no tipo de conhecimento que os alunos adquirem ao longo dos anos. Ou seja, em uma turma de 5º ano, podem existir alunos que nunca tiveram uma aula de música com conteúdos musicais e outros alunos que tiveram acesso a conteúdos musicais desde o 1º ano.

Uma outra questão que considerei como problema, e relacionada ao que propor para o ensino de música no meu contexto de trabalho, foi a ausência de referências mais claras sobre o que pode ser feito nas aulas de música. Embora o Currículo em Movimento³ (DISTRITO FEDERAL, 2018b) sirva como norte com relação aos conteúdos esperados para cada série, as orientações parecem-me vagas e repetitivas. São fornecidos os objetivos e conteúdos a serem trabalhados, mas muitas vezes eles são de difícil realização, seja por falta de recursos da escola, seja por falta de conhecimento específico do professor. Por exemplo, o primeiro conteúdo sugerido para o 1º ano – “Instrumentos musicais: convencionais ou alternativos” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 100): como se deve “ensinar” instrumentos musicais? Que instrumentos musicais? E se a escola não possui uma variedade de instrumentos? Que instrumentos o professor toca? Seguindo o texto, são apresentados os seguintes

² COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. **Batuque batuta**: música na escola. 1º, 2º, 3º, 4º, 5º anos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

³ O *Currículo em Movimento* (2. ed.) constitui uma “referência para as redes de ensino no Distrito Federal, cujos alicerces epistemológicos corroboram uma educação baseada em teorias crítica e pós-crítica de currículo” (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 7).

tópicos: “objetos – canos de PVC, barbante”, dando a entender que o professor deve estar apto a construir instrumentos musicais a partir desses materiais, sendo que esse é um conhecimento específico. Uma porcentagem pequena de professores de música sabe construir tais instrumentos, bem como tocar “percussão corporal” tal qual sugerido na mesma página.

Um outro ponto referente aos meus impasses em saber o que propor para o ensino de música na educação básica nas escolas parque refere-se à dificuldade de estabelecer vínculos com outros professores de música e preparar um programa em conjunto com eles, já que, como relatado anteriormente, o professor de música nem sempre é um especialista na área.

A Escola Parque é um ambiente que, por sua natureza especial – espaço que concentra e privilegia as aulas de Arte –, deveria propiciar a construção de projetos pedagógicos coletivos; mas o fato de haver poucos professores realmente da área de música dificulta muito esse processo. Em várias coordenações pedagógicas com professores ocupantes das vagas de música, dos cinco professores só dois eram especialistas; eu acabava me sentando com a colega da área e nós definíamos o que deveria ser feito, enquanto os não especialistas, sem condições de opinar, apenas concordavam com tudo.

Nesse contexto de buscas, erros e acertos, uma experiência bem-sucedida realizada junto a outros professores especialistas foi a oficina de canto coral. Além de conseguir engajar as turmas, o canto era acessível a todos, e eu poderia acompanhá-los no teclado enquanto outras professoras faziam o aquecimento, divisão de vozes, etc. Conseguimos preparar uma adaptação do musical *Os Saltimbancos*⁴ com quatro turmas de alunos de Música dos 4º e 5º anos, a ser apresentada ao fim do ano letivo. Porém, com o passar do tempo, quando a proposta ficou concentrada apenas em cantar, as crianças demonstraram certa insatisfação, devido à rotina dos ensaios e à repetição das músicas.

Todos esses motivos me fizeram voltar a estudar: fiz vários cursos pontuais na área educacional, cursos na escola de profissionais de educação do DF (EAPE), e decidi que aprenderia um novo instrumento: a flauta doce. Recentemente, concluí a especialização em Práticas Musicais em Contextos Educacionais, na UnB, também com o intuito de enriquecer minha atuação como professora.

⁴ BUARQUE, Chico et al. *Os saltimbancos*. Maceió: Yellowfante, 2020.

Apesar de meu investimento e buscas para melhorar a qualidade das aulas, ainda não havia conseguido desenvolver um projeto especificamente voltado para meu contexto de trabalho, com objetivos e organização claros. Na verdade, desde que comecei a atuar como professora, questionei-me sobre o que deveria ser feito em uma aula de música na educação básica. Mesmo com a formação que possuo e tendo feito várias tentativas ao longo desses quatro anos de experiência, percebi a necessidade de encontrar um caminho que levasse os alunos a ter mais experiências musicais, de forma mais leve e prazerosa (KATER, 2012) – para mim e para eles.

1.2 CONTEXTO: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA PARQUE⁵

Anísio Teixeira, grande educador brasileiro e o idealizador das Escolas Parque (CHAHIN, 2016), propunha uma educação integral em tempo integral que, na perspectiva dele, deveria educar, formar e capacitar o cidadão para o mercado de trabalho. O aprendizado, no entanto, não deveria ocorrer de maneira mecanicista e apática. As Escolas Parque eram, nessa configuração, centros de convivência social e fazer artístico (Música, Teatro, Dança, Artes Visuais).

Assim, no Brasil, quando nos referimos à educação integral, um dos primeiros trabalhos foi o de Anísio Teixeira na Bahia, na década de 1960, com os Centros Educacionais Carneiro Ribeiro / As Escolas Parque, que eram espaços que visavam formação integral dos alunos, com base nos princípios anarquistas de educação integral - igualdade e a liberdade humanas. [...] Era preciso criar uma interação entre os alunos e a “vida prática”, de modo que as aulas não se davam apenas no ambiente fechado de sala de aula, mas em todo o espaço da escola, que tinha um formato de parque, por isso o apelido. (FÉLIX, 2013, p. 21-22).

No projeto educacional de Brasília, Teixeira (apud CHAHIN, 2017) reafirmou sua proposta de educação integral em tempo integral. Esse ensino deveria mesclar as disciplinas ditas obrigatórias (matemática, português, ciências) – que ficariam por conta das Escolas Classe – com outras disciplinas de contraturno, nas Escolas Parque, que se dividiam em ensino técnico (costura, marcenaria, horticultura e outros), educação física e as artes (música, teatro e artes visuais).

O primeiro desenho do Plano Educacional de Brasília, datado de 29 de julho de 1958, trazia o esquema clássico do programa escolar que vinha pouco a

⁵ Terminologia utilizada pela SEEDF e adotada por mim neste trabalho.

pouco sendo desenvolvido por Anísio Teixeira. Esse esquema envolvia uma Escola Parque vinculada a quatro Escolas Classe que, como satélites, organizariam um programa particular de aprendizado em tempo integral, com alternância de jornadas, conformando uma proposta específica de educação integral. (CHAHIN, 2017, p. 20).

Em 2017, a SEEDF, baseada na proposta de educação integral em tempo integral elaborada por Anísio Teixeira, lançou as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018a)⁶. No documento, além das diretrizes, são apresentadas também justificativas para a implementação gradual do tempo integral na rede pública do Distrito Federal.

Comparando a proposta educacional formulada por Anísio Teixeira e a atual proposta da Educação em Tempo Integral, observa-se que ambas ancoram-se na mesma perspectiva de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais como premissa do preparo dos estudantes para as mudanças constantes do mundo contemporâneo. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 12).

No entanto, a implantação da educação em tempo integral em 2017 acentuou os problemas já descritos anteriormente. A partir de decisão do governo distrital, a escola passou a receber apenas uma Escola Classe por semana; sendo assim, as mesmas turmas frequentam a escola todos os dias. Diferentemente do que ocorria anteriormente, quando a Escola Parque acolhia uma Escola Classe por dia e cada aluno tinha uma aula de música por semana, agora as crianças têm de duas a três aulas de música semanalmente⁷, com duração de 50 minutos, durante todo o ano. Isso tornou a rotina das crianças muito mais cansativa, e a ida à Escola Parque, que antes era vista como um dia especial da semana – devido ao caráter das aulas ali ofertadas (artes visuais, teatro, música e educação física) –, agora se tornou apenas mais um turno escolar a cumprir.

Talvez o principal problema nessa tentativa de reimplantação do tempo integral tenha sido a maneira como ela se deu: sem consulta prévia aos professores das Escolas Parque, decidiu-se que a configuração das escolas iria mudar. Como já dito, em vez de atender várias Escolas Classe (ou escolas tributárias), o atendimento

⁶ Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-Ed.-Integral-20jul18.pdf>>.

⁷ Cada Escola Parque desenvolveu uma configuração para a frequência das aulas. A configuração acima refere-se à Escola Parque 313/314 Sul, onde eu trabalhava. Algumas Escolas Parque aderiram a um modelo de aulas de música diárias com uma duração menor.

seria restrito a apenas uma escola, escolhida de acordo com os critérios de vulnerabilidade social e baixo IDEB⁸, como definido pelo programa Novo Mais Educação. A mudança foi recebida com espanto por pais, professores e, inclusive, noticiada pela mídia: “A medida vai possibilitar a oferta de ensino integral a 2,8 mil alunos. Mas outros 7,2 mil estudantes que frequentavam os espaços semanalmente para aulas de educação física, artes e atividades ao ar livre perderão o benefício.” (CORREIO BRAZILIENSE, 2017, não paginado).

No meio desse cenário de instabilidades e mudanças estruturais no funcionamento da escola, incluindo a formação de hábitos sociais nos alunos – acompanhamento durante o almoço, escovação de dentes e horário de descanso –, estava eu, como professora recém-concursada. Senti-me perdida no processo de adaptação ao tempo integral, e eis o porquê: na prática, minhas horas-aula continuavam iguais: 40 semanais. Porém, o formato do atendimento mudou drasticamente: nos anos anteriores, recebíamos, na Escola Parque, a partir das 13h30, uma Escola Classe a cada dia – portanto só víamos cada turma uma única vez por semana. Esse atendimento semanal, por vezes, parecia insuficiente. Mas eu, como professora há apenas dois anos na escola, estava me habituando àquela forma de trabalho e pensava os projetos e as aulas de música para aquela configuração de tempo.

No início de 2017, começamos a atender uma única turma várias vezes na semana. Passamos a receber as crianças às 12h30. Devíamos acompanhá-las durante o almoço, supervisionar a escovação de dentes e proporcionar um período de descanso na sala de aula. Após isso, as aulas se iniciavam. Repentinamente, a função do professor adquiriu novos contornos. Então, mais que nunca, havia uma responsabilidade social com os alunos; novas questões éticas e estruturais brotavam a cada dia (CORREA, 2019).

Muito embora alguns argumentassem que o novo cenário seria favorável à elaboração de um projeto musical mais consistente na escola (devido à quantidade de tempo disponível), eu me sentia confusa com um incontável número de aulas com a mesma turma e uma nova realidade: alunos que chegavam cansados na Escola

⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse órgão é uma autarquia do Ministério da Educação (MEC). (Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve>>. Acesso em: 10 jun. 2020).

Parque – muitos acordavam às 5h da manhã, pois moravam na periferia e vinham junto com os pais que trabalhavam no Plano Piloto⁹. Além do cansaço, e talvez devido a esse fator, esses alunos também tinham um perfil bem diferente das turmas atendidas em anos anteriores: mostravam-se mais agitados, desatentos e barulhentos. Segundo Correa (2019, p. 1078), esse quadro afeta tanto professores quanto alunos: “Tudo isso prejudica o trabalho em sala de aula, tendo em vista que o cansaço físico dos professores é maior e a capacidade de concentração dos alunos é menor, devido à agitação e à irritabilidade proveniente de tal situação [...]”. O ano de 2017 foi, então, um ano de grandes ajustes e aprendizados, que são aprimorados a cada dia.

Entendo que posso encontrar muitas respostas para as minhas questões por meio de uma compreensão mais aprofundada sobre as funções e os objetivos do ensino de música na educação básica e também sobre o papel da música nas escolas de tempo integral. Considero que o conhecimento aprofundado e a reapropriação adequada de propostas pedagógicas para o ensino de música em escolas pode ser um passo importante nessa direção, já que, por meio da experiência e das propostas de outros educadores, posso enriquecer minhas práticas e encontrar caminhos para o ensino musical para mim e para os meus alunos. Sobre isso, Penna (2003) pontua:

Isso porque o conhecimento, análise e avaliação de propostas existentes de pedagogia musical podem sustentar uma reapropriação – crítica, criativa e pessoal – de suas contribuições. Com base nessa reapropriação, o professor pode construir “um ‘arsenal’ de alternativas metodológicas, enquanto opções que lhe permitam ajustar flexivelmente sua prática, conforme a necessidade. (PENNA, 2003, p. 82).

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar o esboço de uma proposta pedagógica para aulas de música aos anos iniciais da educação básica (do 1º ao 5º ano), adequada ao meu contexto atual de ensino, que é a educação em tempo integral na Escola Parque. Minha proposta pedagógica terá como base as referências para o ensino de música da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os princípios

⁹ O Distrito Federal é formado pelo Plano Piloto, que engloba as áreas sul e norte. As regiões centrais que formam a cidade de Brasília são a do lago sul, lago norte, setor sudoeste, octogonal, cruzeiro velho e cruzeiro novo. Um pouco mais distante das áreas centrais ficam as demais regiões administrativas (antigamente chamadas de “cidades satélites”), que são cidades de pequeno e médio portes, localizadas a uma distância variável de 6 e 25 km do Plano Piloto. (Disponível em: <<http://www.historia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=233>>. Acesso em: 8 jun. 2020).

das metodologias ativas de educação musical adaptados para o ensino de música a crianças e para o ensino de música nas escolas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta revisão de literatura, trarei as temáticas da minha pesquisa que culminarão na apresentação de uma proposta pedagógica para o ensino de música na Escola Parque. Para tanto, primeiro busquei compreender as diferenças entre terminologias existentes no Brasil referentes à educação em tempo integral¹⁰. Na sequência, busquei entender o lugar da Escola Parque nesse modelo de ensino. Também pesquisei sobre o ensino de música na educação em tempo integral; constatei que as experiências brasileiras (ou o relato delas) nessa configuração de ensino ainda são escassas e os programas de educação em tempo integral em âmbito federal têm a aula de música como atividade extracurricular, não compondo o currículo, como ocorre no Distrito Federal.

A pesquisa prossegue com a investigação sobre as bases legais do ensino de música na educação básica, suas funções e objetivos. A princípio, realizo um levantamento sobre a legislação que rege o ensino de música nas escolas (em âmbitos federal e distrital) e faço, inclusive, uma incursão nos currículos sugeridos para a educação básica. Após pesquisar sobre a legislação, continuo na mesma temática (bases para o ensino de música na educação básica) mas, dessa vez, analiso as justificativas, funções e objetivos à luz dos especialistas. Por fim, trago as propostas para o ensino de música a crianças e para o ensino de música nas escolas.

2.1 AMPLIAÇÃO DO TEMPO DO ALUNO NA ESCOLA – TERMINOLOGIAS E LEGISLAÇÃO

O tema de meu trabalho se refere ao ensino de música em escolas de tempo integral. Assim, descrevo o que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) propõe como educação em tempo integral e as discussões sobre o ensino de música para o ensino básico.

Existem várias terminologias usadas para descrever a ampliação do tempo do aluno na escola: “ensino em tempo integral”, “educação integral”, “ensino integral”, “escola integral”, “educação em tempo integral”, “educação integral em tempo integral”. O governo federal usa o termo “educação integral” no programa Mais

¹⁰ Utilizarei, neste trabalho, a terminologia “educação em tempo integral”, proposta pela SEEDF, ao me referir ao ensino em escolas de tempo integral.

Educação (atualmente chamado de Novo Mais Educação)¹¹, o qual, entre outras coisas, regulamenta o aumento do número de aulas nas escolas. A SEEDF usa a terminologia “educação em tempo integral”, razão pela qual esse será o termo usado no meu texto.

Apesar de serem tomados como sinônimos, os termos que se referem ao ensino em tempo integral e educação integral diferem em seu significado:

O termo escola de tempo integral, por vezes, é confundido ou tomado como sinônimo de educação integral. No entanto, esses são conceitos diferenciados, já que a escola de tempo integral está relacionada basicamente com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Já o conceito de educação integral, de forma ampla, está associado à educação do indivíduo por inteiro. (VEBER, 2012, p. 40).

A SEEDF se propõe a oferecer uma educação integral em tempo integral. A Escola Parque onde sou professora faz parte do Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), implementado no ano de 2017. De acordo com o texto que fundamenta a proposta da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018a), o programa visa uma educação integral¹², total do ser humano, por meio de um projeto coletivo entre Escolas Classe e Escolas Parque, e prevê o aumento do número de horas¹³ dos estudantes nas escolas.

O ensino em tempo integral é um anseio antigo de educadores brasileiros. “No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, já propunha o ensino em tempo integral, entendendo-o como um direito do indivíduo que cabia ao Estado assegurar.” (PENNA, 2011, p. 144). A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece o aumento gradual do tempo de permanência na escola:

¹¹ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC n. 1.144/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. (Disponível em: <<https://novomaiseducacao.caeddigital.net/#!/conheca-o-programa>>.)

¹² “O Currículo da Educação Básica da SEEDF contempla a concepção de Educação Integral como aquela que visa garantir uma formação capaz de contribuir para o desenvolvimento das pessoas em todos os seus aspectos, sejam eles éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros.” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 12).

¹³ “A Educação Integral respalda-se na ideia de ampliação dos tempos escolares, haja vista possibilitar a crianças, adolescentes e jovens envolver-se em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, a fim de reduzir a evasão, a reprovação e a defasagem idade-ano [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 12).

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...]

Art. 87 § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, não paginado).

De acordo com as diretrizes dos programas do Governo Federal e do Distrito Federal, os programas de educação em tempo integral devem garantir mais oportunidades às crianças em situação de vulnerabilidade¹⁴ e reduzir desigualdades.

Nessa perspectiva, a Educação em Tempo Integral (GDF) é oferecida a um grupo de estudantes, nos moldes do programa federal de fomento à educação integral “Novo Mais Educação”, prioritariamente, àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 35).

Tanto o Mais Educação quanto o Novo Mais Educação são desdobramentos de políticas públicas já determinadas pela lei magna da educação no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

A Educação em Tempo Integral inscreve-se no campo das políticas sociais e suas ações, estão respaldadas por legislação consistente, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) as quais mostram que o dever do Estado para a educação básica vai além da escola, incluindo, assim, o atendimento aos estudantes, em virtude de transformações sociais, econômicas e políticas, as quais exigem a ampliação do tempo de ensino obrigatório no Brasil. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 15).

Uma diferença crucial entre os programas (federal e distrital) é o atendimento aos alunos: enquanto os programas federais atendem uma porcentagem dos alunos de cada escola, o atendimento no Distrito Federal, por meio do Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), é de 100% dos alunos matriculados (no programa). Além de que o atendimento na Escola Parque, que é responsável pela parte flexível do currículo (Artes, Música e Educação Física), constitui parte do dia letivo, o que significa que a aula de música não é considerada atividade extracurricular como nos programas do Governo Federal, mas, sim, parte do currículo:

¹⁴ Público prioritário a ser atendido pela educação em tempo integral do governo do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Nessa proposta de atendimento, 100% dos estudantes matriculados na Unidade Escolar foram contemplados com a nova carga horária, oportunizando, também, a ressignificação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais. Ainda hoje, as Unidades Escolares inseridas no PROEITI têm a prerrogativa de atendimento em turno único de 10 horas diárias, devendo, portanto, observar os seguintes aspectos: • ampliar o quadro de recursos humanos disponíveis (professores, merendeiros, auxiliares, monitores, entre outros), a fim de abranger as diversas demandas educacionais. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 33).

A presença da aula de música no currículo é importante para reafirmar o lugar da Música na escola. Entretanto, apesar de a Música ser componente obrigatório e ofertada a todos os alunos, não existe (a despeito dos documentos norteadores) uma normatização a respeito de como essas aulas deverão ocorrer, nem de quais conteúdos serão, de fato, desenvolvidos. Além disso, não há obrigatoriedade de que o professor de Música seja especialista na área. Dessa forma, o Distrito Federal traz um avanço quanto à legislação mas, em termos práticos, a qualidade e os resultados dessas aulas (devido aos fatores citados) são, muitas vezes, questionáveis.

2.1.1 Implicações da implementação da educação em tempo integral nas aulas de música da Escola Parque

Como já relatado, a frequência das aulas de música alterou-se radicalmente em relação ao que ocorria anteriormente. A partir do ano de 2017, as Escolas Parque começaram a receber apenas uma Escola Classe por semana, o que, na prática, significou que os alunos daquela escola teriam aulas de música de duas a três vezes por semana¹⁵. Entendo, como já disse anteriormente, que um maior número de aulas, por si só, não constitua necessariamente um problema, no entanto este trabalho reflete a minha dificuldade como docente diante desse formato de ensino (e suas implicações) e tem por objetivo a elaboração de uma proposta que possa ser usada por mim no meu retorno à sala de aula. Também é importante salientar que eu não fui a única professora a ter dificuldades de adaptação ao novo modelo de ensino proposto. Correa (2019) relata dificuldades muito parecidas de quatro professores das Escolas Parque do Distrito Federal (incluo-me nesse estudo). Dessa forma, penso que a minha pesquisa possa auxiliar outros professores de música que estejam na situação em que eu estive.

¹⁵ Na Escola Parque 313/314 Sul.

Como já descrito, a educação em tempo integral é uma política social, e isso se reflete em novos papéis a serem assumidos pelos professores. Esse parágrafo das Diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação em tempo integral descreve algumas das novas tarefas dos professores das Escolas Parque:

No intervalo entre os períodos matutino e vespertino, será desenvolvido o Projeto Formação de Hábitos Individual e Social. Essa atividade deverá estar alinhada com o PPP e o Regimento Escolar, com finalidade formativa e informativa de âmbito pedagógico, no qual estejam previstos: o acompanhamento e a orientação para a formação de bons hábitos durante a refeição, o auxílio na higienização, assim como os momentos de caráter lúdico, socializador e de descanso. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 48-49).

No turno vespertino (que era o meu turno em sala de aula), funcionava mais ou menos assim: deveríamos receber os alunos (ainda no ônibus escolar), acolhê-los na escola, acomodá-los e acompanhá-los durante o almoço. Logo em seguida, os professores orientavam os alunos na escovação de dentes e lavagem das mãos. Depois, seguia-se um período de descanso (soneca, leitura, ouvir música) e, então, iniciavam-se as aulas. Essas atribuições fazem parte do caráter integral e social ao qual o documento anteriormente citado se refere.

Em termos de currículo, a SEEDF afirma que deve haver articulação entre as atividades complementares (como as descritas) e as diretrizes já estabelecidas – Currículo em Movimento:

A matriz curricular de referência para as Unidades Escolares inseridas na perspectiva de Educação em Tempo Integral, como em todas as outras escolas da Rede, deverá atender à concepção de educação estabelecida pela política educacional da SEEDF, considerando, sobretudo, os preceitos legais vigentes, os documentos norteadores dessa política e as expectativas da comunidade na qual a Unidade Escolar está inserida. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 51).

No entanto, ainda existe uma parte flexível do currículo que deve levar em conta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e relacionar-se com as outras áreas: “A Parte Flexível constitui, com a Base Nacional Comum, o currículo integrado. Logo, deve estar articulada com as demais áreas do conhecimento, contemplando um ou mais componentes curriculares.” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 51).

Dentro dessa configuração de ensino, as aulas de música devem conjugar vários fatores: a nova realidade vivida na escola, a realidade dos alunos – que, em

sua maioria, estão em situação de vulnerabilidade e a aquisição de conhecimentos musicais. Embora, em minha pesquisa, eu leve em consideração o papel e a influência dos aspectos externos à sala de aula (a legislação, a escola, o contexto dos alunos, os espaços, os especialistas), penso que é minha responsabilidade como professora responder a essa nova demanda da educação em tempo integral, de maneira que minhas aulas sejam lugar de alegria para meus alunos (MARQUES, 2016). A busca de conhecimentos e respostas (ainda que transitórias) motivou meu ingresso nesse mestrado, e espero que, de alguma forma, isso se reflita positivamente nas minhas aulas de música.

2.1.2 Música na educação em tempo integral

No Brasil, a literatura que versa sobre o ensino de Música na educação em tempo integral ainda é escassa, visto ser uma prática rara ou recente. No entanto, a professora Maura Penna e alguns de seus alunos apresentaram uma pesquisa intitulada Música no Programa Mais Educação em Escolas Públicas da Grande João Pessoa, desenvolvida entre dezembro de 2013 e dezembro de 2016, pelo Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação da Universidade Federal da Paraíba. Essa produção contribui para o entendimento, a função e a importância do ensino de Música na educação em tempo integral. De acordo com Penna (2017):

O Programa Mais Educação (ME) destacou-se como um projeto governamental voltado para a expansão da jornada escolar e implantação da educação integral, contribuindo para aumentar a presença da educação musical nas escolas públicas, através de oferecimento de “oficinas de música” com caráter extracurricular. (PENNA, 2017, p. 2)

Existem diferenças entre a educação em tempo integral proposta pelos programas do Governo Federal e o proposto pelo Governo do Distrito Federal (GDF): enquanto em âmbito federal as aulas de música ficam sob encargo de monitores e voluntários (não especializados), no Distrito Federal somente professores concursados podem ministrar aulas nas escolas de tempo integral – por outro lado, como já colocado, os concursados podem não ser especialistas.

Embora fossem realizadas em escolas de educação básica, tais atividades (cultura, Artes e Educação Patrimonial) não tinham um caráter curricular, nem estavam a cargo de professores, mas sim, de monitores com formações as mais variadas. Assim, apesar de se situarem no espaço da escola – por

definição, um contexto de educação formal –, enquanto projeto social, essas práticas educativas musicais apresentavam aspectos característicos de educação não formal. (PENNA, 2017, p. 9).

Essas experiências foram documentadas por Mendes (2013), Félix (2013) e Veber (2012). Mendes (2013) relata a experiência do canto coral em duas escolas paraibanas; a autora relembra que o formato proposto para aulas de música dentro do programa ME é o de oficinas:

Nos documentos oficiais do Programa Mais Educação, todas as oficinas são propostas como ferramentas para a ampliação das oportunidades formativas oferecidas pelas escolas atendidas pelo programa. Dentre elas, como parte do macrocampo de cultura e artes, no campo de música, encontramos a oficina de canto coral. (MENDES, 2013, p. 50).

Mendes (2013) relata ainda que, nos programas federais, as aulas de música eram ministradas por monitores voluntários, muitas vezes sem formação especializada. No entanto, esses mesmos monitores possuíam algum conhecimento prático musical e ensinavam conteúdos musicais nas aulas (ainda que de maneira tradicional). Importante ressaltar que os monitores trabalhavam também os aspectos sociais (disciplina, socialização, responsabilidade, respeito) nas aulas de música – o que está em consonância com as diretrizes nacionais com relação à educação em tempo integral:

Assim, é comum encontrarmos nas aulas de canto coral práticas diferenciadas, como estudos de teoria musical, exercícios de técnica vocal, prática com instrumentos de percussão, entre outros. [...] Nas escolas da rede estadual de ensino da Paraíba, a oficina de canto coral do Programa Mais Educação é uma das atividades mais solicitadas da área de música, pois representa, segundo a coordenação desse programa no estado, uma forma de trabalhar a socialização e a disciplina dos alunos. Esse fato é endossado pela direção das escolas em que coletamos dados. (MENDES, 2013, p. 52-53).

Entendo que, na prática, uma aula de música ministrada por monitores com conhecimento prático de música (como, por exemplo, tocar um instrumento, reger bandas, cantar) oferece mais experiências musicais (mesmo que não sejam as ideais) do que uma aula de música com um professor licenciado em uma área que não seja a música, e que não possua conhecimento musical algum. Infelizmente, as aulas de música ministradas por professores não especialistas, muitas vezes, sequer contêm temas ou conteúdos musicais – essa é uma realidade em várias escolas do Distrito

Federal. Além disso, como já dito, a ausência de profissionais especializados prejudica o trabalho do professor especialista de música, ao passo que este se vê sobrecarregado nas funções de planejamento de currículos e execução de projetos musicais na comunidade escolar.

2.2 BASES LEGAIS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, apresentarei primeiramente as bases legais (leis, documentos, normativas, pareceres, currículos) que regem o ensino de Música na educação básica e, em seguida, trarei o entendimento dos especialistas da área (educação musical) sobre as funções e os objetivos da aula de música nas escolas.

2.2.1 Legislação e histórico

Para entender melhor a situação atual do ensino de música na educação básica no Brasil, é importante que se faça um apanhado da legislação que rege o assunto e culmina com a Lei n. 11.769/08, que institui a Música como conteúdo obrigatório do componente Arte. Essa lei complementa a n. 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz, em seu artigo 26, inciso 2, a presença obrigatória do ensino da Arte no currículo escolar.

O parecer de 4 de dezembro de 2013 do Conselho Nacional de Educação, cujo assunto foi “Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na educação básica”, traz um quadro sinótico (produzido por representantes da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM) sobre a trajetória legal das aulas de música no sistema escolar brasileiro. Surpreendentemente, de acordo com o referido quadro, a presença da música nas escolas teve sua primeira regulamentação ainda nos tempos de império, em 1854. Mais tarde, em 1890, o Decreto n. 981 “apresenta as primeiras aspirações para a Música na escola do Brasil republicano” (BRASIL, 2013, p. 4), no entanto restringe-se apenas à capital federal – à época, o Rio de Janeiro. O decreto regulamentava a educação nas escolas públicas, e em sua redação apresentava as matérias que deveriam ser estudadas obrigatoriamente desde o primeiro até o segundo grau (art. 29) – dentre as quais, a Música (título II, art. 3º). Segundo esse documento, a aula de música deveria ser ministrada por professores especialistas na área (art. 75, inciso 1º), sendo que o conteúdo inicial

(classe 1ª) era “Conhecimento das notas, compassos, claves, primeiros exercícios de solfejo, cânticos [...]” (p. 18). A cada nova série, surgiam mais conhecimentos musicais a serem aprendidos (sempre de natureza teórica), que culminavam com a prática do canto coral (p. 20).

A lei seguinte que fazia menção ao ensino de música nas escolas seria o Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931. Segundo esse documento, a aula de música estaria centrada no Canto Orfeônico¹⁶ – que foi um projeto gerido pelo compositor e educador Heitor Villa-Lobos. Segundo o decreto, os professores de música deveriam ser concursados e, como se visava um alcance em massa desse projeto, Villa-Lobos passou a instituir cursos de formação de professores de Canto Orfeônico:

A criação do curso de formação de professores se destaca como fundamental para o início e implantação do canto orfeônico nas escolas. O próprio maestro se encarregou de ministrá-lo aos professores das escolas primárias municipais. Para iniciar o seu trabalho com o canto orfeônico, Villa-Lobos percebeu a necessidade de um curso prático que pudesse preparar professores. O primeiro movimento foi o de reunir músicos que se dispusessem a preparar-se para ensinar. Não só músicos foram convidados. (SANTOS, 2010, p. 42-43).

Depois do projeto de Villa-Lobos, o ensino de música nas escolas do Brasil ficou entre duas e três décadas sem regulamentação. A Lei n. 4.024/61 (LDB) não faz qualquer menção ao ensino de música. O que ocorreu durante esse período foram experiências isoladas e reminiscências do Canto Orfeônico em algumas escolas, conforme relata o Parecer CFE n. 540/77:

A música era tratada como disciplina em muitos casos – teoria musical – propiciando conhecimentos sem dúvida interessantes e caracteristicamente educação artística, mas era limitada em seu alcance quando não deixava muita margem, outra vez, à criatividade e à auto expressão dos educandos. O canto coral teve sempre uma significação maior na medida em que implicava atitudes de sensível valor educativo, mas também, isoladamente, não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de educação artística. (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1977, p. 141-142).

¹⁶ O canto orfeônico, modalidade de canto coletivo que se distingue do canto coral erudito, foi desenvolvido para ensinar música a grandes massas populares. Trata-se de uma prática em que se organizam grupos de tamanho variável formados por conjuntos heterogêneos de vozes. Não se exige dos seus participantes conhecimento musical ou treinamento vocal, como é o caso no canto coral erudito, em que são necessários não só conhecimento musical e habilidade vocal como também uma distribuição proporcional de vozes e um nível mais elevado de rigor técnico-interpretativo (SANTOS, 2010, p. 24).

Em 1971, a LDB (Lei n. 5.692/71) traz a terminologia “Educação Artística” (concepção de ensino polivalente das artes: música, teatro, artes visuais) como componente obrigatório do 1º e 2º graus. A lei não descreve conteúdos ou habilidades a serem trabalhadas nas aulas, nem há exigência de professores especialistas em cada área artística – visto que a formação em nível superior também ocorria de maneira generalista, com as licenciaturas em Educação Artística.

Em 1996, a nova LDB, Lei n. 9.394/96, traz, em seu artigo 26, inciso 2, a obrigatoriedade do ensino de Arte. Novamente Arte é uma expressão matriz de uma gama de diferentes conhecimentos e especializações, e a polivalência no ensino e aprendizagem é mais uma vez reafirmada – as demais leis educacionais também refletiam o tratamento generalista e polivalente das Artes (Base Nacional Comum Curricular, BNCC, de 2017; e Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, de 1997).

Só em 2008 a Música definitivamente ganhou lugar obrigatório nos currículos da educação básica, com a Lei n. 11.769/08.

A obrigatoriedade do ensino de Música na escola, determinada pela Lei nº 11.769/2008, é o resultado de um processo permanente de luta histórica e socialmente construído por músicos e educadores na busca pelo reconhecimento da importância do componente curricular Música para a formação integral dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 7).

No entanto, a Lei n.º 11.769/08 ainda é pouco clara a respeito de sua aplicação e de quais professores devem ensinar música nas escolas, como ressalta Figueiredo (2010):

Apesar do avanço que a legislação pode trazer, ainda restam diversas questões sobre a educação musical na escola a partir da nova lei. A questão do professor adequado para ensinar música na escola ainda não está definida com toda a clareza necessária, pois a lei 11.769/2008 é genérica cabe aos estados e municípios, estabelecerem os detalhes desta questão. A prática polivalente para o ensino das artes ainda está muito presente nos sistemas educacionais brasileiros e, para vários deles, a nova lei não acrescenta modificações. (FIGUEIREDO, 2010, p. 4).

Mais tarde, a Lei n. 13.278/16 viria acrescentar a obrigatoriedade das outras linguagens artísticas no currículo escolar (Artes Visuais, Dança e Teatro), juntamente à Música.

No Distrito Federal, as escolas públicas são regidas por um documento norteador produzido pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) chamado Currículo em Movimento, descrito como:

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

As Escolas Parque, apesar de serem classificadas como de natureza especial, estão submetidas às mesmas diretrizes das demais escolas públicas do Distrito Federal. Portanto, as aulas de Artes e de Música devem seguir os parâmetros descritos no Currículo em Movimento. Em âmbito interno, todas as escolas do Distrito Federal devem, a cada ano letivo, construir seu próprio documento norteador, o Projeto Político-Pedagógico, conhecido como PPP. Esse projeto deve ser construído em conjunto (pais, professores, direção e comunidade escolar em geral) e nele devem estar contidos os conteúdos contextualizados para um determinado público de alunos, e também as metas educacionais, humanas e estruturais da escola.

2.2.2 Legislação: objetivos do ensino de música na educação básica

Como o ensino de Música nas escolas está regido por leis, é importante primeiramente entender os objetivos da educação e da educação básica segundo os pressupostos legais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 8).

Sobre a educação básica, o artigo 22 da LDB/96 afirma ainda: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 17).

Recentemente, foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que visa a padronização do ensino em todo o Brasil. Sobre o ensino da Arte e seus objetivos, esse documento traz:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 193).

Essa diretriz reitera o que diz a LDB sobre os objetivos da educação básica. Música aparece como uma das linguagens do componente curricular Arte em vários documentos legais, como a BNCC e o Currículo em Movimento; portanto, uma pesquisa dos objetivos do ensino da Arte pode compreender também os objetivos do ensino da Música nas escolas.

Em âmbito local, o Currículo em Movimento afirma que

A Arte é um componente curricular, dentro da área Linguagens, capaz de promover diálogos que extrapolam as linguagens oral e escrita, além de contribuir para a formação integral do indivíduo por meio da dialética existente entre a subjetividade e o repertório cultural, seja individual ou social. (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 15).

Todos os documentos pesquisados têm um objetivo em comum – para a educação, a educação básica e o ensino de Artes: a formação integral, global do indivíduo. Fica claro, a partir da análise da legislação, que o desenvolvimento do aluno em várias dimensões (cidadania, estudos e trabalho) é a prioridade no processo educativo. Portanto, o ensino de Música, necessariamente, deve estar vinculado a esses objetivos.

2.2.3 Legislação: conteúdos e habilidades

No *Currículo em Movimento* pesquisado (ensino fundamental: anos iniciais e anos finais), a Música está inserida no subcampo Artes (juntamente com Dança, Artes Visuais e Teatro), na área do conhecimento Linguagens. O documento não especifica como será a aula de Artes: se todas as linguagens serão ministradas pelo mesmo professor, a frequência das aulas, etc.; mas traz os conteúdos separados de cada linguagem artística, divididos em ciclos, que, por sua vez, são divididos em blocos (ver anexo A).

Em âmbito federal, tomaremos como exemplo a BNCC, em que Música aparece como uma das linguagens do componente curricular Arte. Os objetos de conhecimento propostos para a linguagem Música, no ensino fundamental, são contexto e prática, elementos de linguagem, materialidades, notação e registro musical, processos de criação (p. 205). Logo a seguir, o documento lista as habilidades que devem advir desses objetos de conhecimento. O quadro a seguir se refere aos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano):

Quadro 1 – Habilidades

(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.
(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.
(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.
(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.
(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.

Fonte: Brasil (2017, p. 203).

Para a construção da minha proposta, tomarei como base primordialmente (mas não exclusivamente) o documento federal supramencionado, pois, ao comparar o Currículo em Movimento com a BNCC, percebo que este último oferece sugestões mais sucintas, e que se adequam de forma mais flexível à realidade da escola pública – norteando o professor e, ao mesmo tempo, proporcionando-lhe liberdade nas escolhas pedagógicas.

2.3 FUNÇÕES DO ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Por que defendemos o ensino de música nas escolas? Qual a função de aulas de música em escolas? A literatura indica, pelo menos, quatro funções do ensino da música nas escolas: a democratização do conhecimento musical, a formação integral do indivíduo, conhecimentos específicos, e a função da aula de música para as crianças.

2.3.1 Democratização do conhecimento musical

Loureiro (2004, p. 66) afirma que todos podem desenvolver-se musicalmente, por isso existe a necessidade de se democratizar o ensino de música. Assim como as crianças aprendem matemática, português e as outras matérias na escola, elas têm o direito de aprender música também. Vários autores afirmam que deve haver uma democratização do ensino de música, sendo a escola um lugar propício para que isso ocorra:

Ao reconhecer a escola como o espaço democrático de acesso à educação formal, que tem o dever de formar os indivíduos para lidarem com a diversidade de conhecimentos, desenvolverem habilidades e acurar percepções que lhes permitam viver da melhor forma possível, temos que reconhecer a escola como um espaço potencial para a formação básica em música. (QUEIROZ, 2014, não paginado).

Couto e Santos (2009) reafirmam a importância da educação musical nas escolas no sentido de democratizar o acesso a essa linguagem:

Poder-se-ia dizer então que o papel da educação musical na vida escolar dos indivíduos seria o de democratizar o acesso à linguagem musical, a partir de um engajamento dos educadores musicais com uma sólida fundamentação teórica que conduza sua prática nesse ambiente, buscando ações que

possibilitem o desenvolvimento perceptivo para as diferentes manifestações musicais que nos cercam. (COUTO E SANTOS, 2009, p. 115).

Carlos Kater (2012) em seu artigo intitulado “Por que música na escola?”, também defende a democratização do ensino de música, não só nas escolas mas em vários espaços:

Compreendendo esse seu papel (da música) na vida e no desenvolvimento dos seres humanos indagamos então, o que deve ser feito para que este meio de expressão e comunicação, ao mesmo tempo bem valioso de nosso patrimônio cultural, habite o maior número possível de espaços, garantindo acesso democrático e direito universal de todos os cidadãos, crianças e jovens inclusos. (KATER, 2012, p. 42).

No entanto, Penna (2003) nos alerta para o fato de que essa democratização não ocorre automaticamente, por meio da inclusão da música nos currículos escolares; cabe, também, ao professor democratizar o ensino de música dentro da sala de aula, pois, do contrário, certos conhecimentos e certos públicos sempre serão privilegiados em detrimento de outros:

Questionar a tradição, ultrapassar a oposição entre essas distintas práticas musicais e suas formas de ensino-aprendizagem, em prol de uma concepção ampla de música que considere toda a multiplicidade de manifestações como significativa, são condições indispensáveis para um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (PENNA, 2003, p. 73).

2.3.2 Formação integral do indivíduo

Brito é uma educadora que baseia sua proposta em Koellreutter, educador alemão radicado no Brasil cujas ideias tiveram grande influência na educação musical brasileira. Segundo a autora, “A proposta pedagógica que ele (Koellreutter) desenvolveu e amadureceu ao longo de sua vida visava a formação integral de seres humanos e não apenas a formação musical especializada.” (BRITO, 2005, p. 1). O autor entendia formação integral como sendo um conjunto de atitudes e faculdades indispensáveis a todos, independentemente da área de atuação ou formação. Dentre essas atitudes, estariam autodisciplina, análise, responsabilidade, autoconfiança, capacidade de trabalhar em grupo, aceitação do outro. O objetivo, então, de educar

pela música, ou da educação musical, seria, como sugere a legislação, “contribuir para a formação integral¹⁷ do indivíduo” (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Para Kater, educador brasileiro e também adepto das ideias de Koellreutter, a função da aula de música também passa pela formação dos alunos. Percebe-se, na afirmação seguinte do autor, que, para ele, os objetivos da aula de música conjugam atividades musicais com o desenvolvimento de atitudes:

Cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo etc., não são apenas termos de discurso. São aspectos envolvidos na formação dos alunos. (KATER, 2012, p. 43).

Complementando esse pensamento, Loureiro (2004, p. 69) pontua que a “real proposta da educação musical deve estar em sintonia com as necessidades, as expectativas e a formação integral do aluno”, no sentido de que aquilo que se aprende em sala se relacione com o mundo real do aluno, no intuito de promover uma formação ampla para a vida, e não somente restrita a conteúdos dentro da escola.

A partir da perspectiva desses autores, as aulas de música na educação básica devem, portanto, visar o desenvolvimento humano associado à aquisição de conhecimentos musicais:

Certamente é papel do professor de música na educação básica ministrar aulas e desenvolver conteúdos fundamentais para a formação musical no universo escolar. Entretanto, é tarefa de todos nós, educadores musicais e membros da sociedade em geral, pensar, refletir e contribuir efetivamente para que a música, enquanto fenômeno artístico e cultural, faça parte do rico, potencial e democrático universo formativo da educação básica. (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 73).

2.3.3 Conteúdos musicais

Além da possibilidade de oportunizar o ensino e a experiência musical para todos, da função social da música para os estudantes, da participação da formação musical na formação integral das pessoas, outros autores defendem, ainda, o

¹⁷ Contribuir para a formação integral dos estudantes mediante atividades pedagógicas que valorizem a integralidade humana, que os preparem para o mundo do trabalho, para o prosseguimento de estudos posteriores, com base em valores como respeito às diferenças, companheirismo, fraternidade, justiça, sustentabilidade, perseverança. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 20).

conhecimento específico dos conteúdos musicais. Para França (2006, p. 70), a Música tem “conteúdos, técnicas e procedimentos próprios, consistentes e coerentes”. Compartilham dessa ideia Queiroz e Marinho (2009, p. 70), para os quais a educação musical na escola deve propiciar uma “Formação que ofereça as condições necessárias para que os diferentes sujeitos presentes no processo educativo possam lidar com códigos, valores e significados intrínsecos da linguagem musical.”

Queiroz (2014) utiliza a nomenclatura “conteúdos”, os quais, na sua concepção, são de suma importância para a construção e efetivação de uma proposta de ensino de música. No entanto, o autor adverte para o fato de que os conteúdos não devem ser escolhidos ou estabelecidos de forma unilateral pelo professor; devem levar em conta os aspectos do contexto social e local da escola e dos alunos:

Os conteúdos trabalhados são imprescindíveis para a consistência da proposta educativa, já que é por meio do conteúdo programático que os alunos têm contato direto com a reflexão, a apreciação, a crítica e a vivência prática da música. A partir dos conteúdos fica explícita também a contextualização da ação pedagógica com a vida, com os interesses e com as perspectivas musicais dos estudantes. Nesse sentido, tal definição deve levar em conta o contexto sociocultural, as nuances de cada escola, as características dos estudantes e a formação do profissional de ensino. (QUEIROZ, 2014, não paginado).

Del-Ben (2015, p. 122) reafirma a necessidade de uma aula de música com conteúdos musicais e planejamento: “ensino é algo que não se faz sem algum tipo de conteúdo e, mais que isso, sem intencionalidade”. Mas a autora faz questão de evidenciar que os conteúdos estão ligados à formação geral do aluno, uma formação para a vida em sociedade:

Antes de prosseguir, esclareço que, quando me refiro a conteúdos, não penso em uma listagem de elementos previamente estabelecida, mas em conceitos, práticas, fatos, temas, habilidades, atitudes, valores que caracterizam essa prática social a que chamamos música. (DEL-BEN, 2015, p. 122).

Sobre os currículos, conteúdos e projetos de ensino de música para a educação básica, os autores citados parecem concordar em um ponto: são necessários comprometimento e engajamento por parte dos professores de música no sentido de se construir uma proposta pedagógica com princípios e objetivos claros para o ensino de música nas escolas:

Dessa forma, a educação musical vê-se diante de um desafio que, sem dúvida, se apresenta como o alicerce para uma prática efetiva e consistente do ensino de música: promover, de modo amplo e democrático, uma educação musical séria e de qualidade para a escola de ensino básico. (LOUREIRO, 2004, p. 66).

Com a obrigatoriedade da aula de música na escola, os professores devem pensar de maneira mais objetiva e prática sobre o que propõem e esperam para tal ensino, pois esse é um contexto que demanda um formato específico de aula, como já falado anteriormente (LOUREIRO, 2004). Cabe aos professores, por meio das suas propostas e práticas, reafirmar o lugar da música na escola. Sobre isso, Kater (2012, p. 44) adverte: “Daí esperarmos que a ‘música na escola’ tão reivindicada não se confunda com um fazer musical pedagogicamente descompromissado, de lazer e passatempo.”

2.3.4 Função da aula de música para as crianças

Del-Ben (2010) argumenta que a música na educação básica – assim como as demais disciplinas (matemática, português e outras) –, está comprometida com o processo de escolarização da criança. De acordo com a LDB de 1996, a educação básica tem uma função social: o desenvolvimento do indivíduo, tornando-o apto para a vida em sociedade.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Dessa forma, afirma Del-Ben (2010, p. 130), a aula de música na escola regular deve ser pensada para o contexto escolar:

E escolarizar a música, ou submetê-la ao processo de escolarização na educação básica, como propõe a Lei nº 11.769/2008, não é torná-la menos música ou menos musical. É somente pensá-la de uma forma específica, para um contexto também específico. (DEL-BEN, 2010, p. 130).

Essa constatação da autora remete às minhas primeiras experiências na escola pública, onde eu planejava reproduzir a aula (particular) de instrumento no contexto da educação básica. Como já relatado anteriormente, a aula naqueles moldes fracassou, e hoje entendo o motivo: o contexto da escola é diferente do contexto de

uma aula particular, ou de um conservatório. Portanto, a aula de música na escola deve ter características e objetivos próprios, até porque a educação básica não é um território para a “especialização ou profissionalização em nenhuma das áreas do conhecimento” (DEL-BEN, 2010, p. 130). Ainda segundo Del-Ben (2015), as aulas, os projetos e as atividades no contexto escolar devem “ter sentido” para os alunos no tempo presente, e não apenas no futuro.

Com o objetivo geral de “compreender como crianças dos anos iniciais veem as aulas de música nas Escolas Parque de Brasília”, Marques (2016) realizou uma pesquisa com narrativas de crianças sobre como pensavam que uma aula de música deveria ser. A autora agrupou as narrativas em três temáticas: 1) A Escola Parque como segunda casa; 2) Música na Escola Parque é para ser divertida; 3) Professores da Escola Parque ensinam música e valores para a vida (MARQUES, 2016, p. 68). Segundo os alunos ouvidos, a aula de música deve ter atividades como cantar, tocar e criar. Essas atividades proporcionam a eles alegria e diversão:

Nesse agir progressivo capturado das narrativas dos colaboradores, a diversão está intrinsecamente relacionada às atividades da aula de música: tocar, cantar, criar e compor que, por sua vez, estão ligadas ao ensino e aprendizagem. (MARQUES, 2016, p. 78).

Apreende-se, a partir disso, que o fazer musical deve ser fonte de alegria, prazer e diversão. A fala dos alunos evidencia o que eles esperam da aula de música: fazer música. E como fazer música? Tocando instrumentos musicais, brincando, dançando, cantando, sendo feliz com a música e por meio dela. Para eles, a aula de música é aquela na qual se faz música, e a Escola Parque é o lugar onde isso ocorre.

Lopardo (2014) realizou um estudo de caso em uma escola particular de Porto Alegre (ensinos fundamental e médio) a partir de entrevistas com diversos grupos da comunidade escolar. No capítulo 6, a autora relata “a resposta dos alunos a partir das discussões em grupos focais” com alunos do ensino médio. As respostas dos alunos sobre o significado da música na escola e o que eles esperam das aulas de música remetem aos mesmos “sentimentos” descritos por alunos na pesquisa de Marques (2016). Para os alunos de Porto Alegre, a aula de música é diferente das outras aulas, porque, segundo eles, na aula de música se faz outras coisas além de “escrever” e “falar”. Nas aulas de música, pode-se “interagir com instrumentos”, em um clima descontraído e de relaxamento (LOPARDO, 2014, p. 183). Na fala de vários alunos,

percebe-se o enfoque em tocar um instrumento musical (ou vários) como a principal atividade esperada em uma aula de música. O tocar instrumentos musicais e tocar em grupo é fonte de alegria e satisfação para esse grupo de alunos do ensino médio. Sobre isso, a autora pondera:

Transitando pelos relatos do que os alunos gostam das práticas musicais na escola, se destacaram, mais uma vez, os aspectos relacionados com o aprender a tocar instrumentos [...]. Destaca-se, por último, a importância da criação de espaços de partilha através da música. (LOPARDO, 2014, p. 188).

Tanto as crianças pequenas (anos iniciais) da pesquisa de Marques (2016) quanto os adolescentes (ensino médio) da tese de Lopardo (2014) se referem à aula de música como uma aula diferente, uma pausa, um momento de diversão e descontração na semana escolar deles. Nessa aula, segundo eles, é importante que existam instrumentos musicais (contato, experimentação, tocar, aprender músicas) e que a aprendizagem ocorra com liberdade de movimento, de espaço, com interação entre os colegas.

Nesta seção, busquei compreender as funções do ensino de música na educação básica a partir da visão de educadores musicais e a partir de narrativas de alunos, inclusive crianças das Escolas Parque de Brasília. Os autores mencionados defendem a ideia de que o ensino de música deve fazer parte do currículo escolar, pois aprender música é um direito de todos. Esses autores também concordam que as aulas devem trazer conhecimentos e experiências musicais, mas não exclusivamente, já que o ensino de música no contexto escolar também deve contribuir para a formação integral do indivíduo.

2.4 PROPOSTAS PARA O ENSINO DE MÚSICA A CRIANÇAS E PARA O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS (INFLUÊNCIAS E MODELOS)

No presente capítulo, apresento algumas propostas para ensino de música a crianças e para o ensino de música nas escolas. Ou seja, que propostas têm sido desenvolvidas considerando a diversidade de abordagens existentes, bem como a diversidade de situações, contextos e objetivos das escolas.

Divido o texto em duas partes: educadores nacionais de referência, e metodologias estrangeiras. Tais propostas, devidamente aprofundadas, poderão

servir de referência para minha atuação futura, tanto em termos de princípios educacionais quanto de atividades e recursos pedagógicos.

2.4.1 Educadores nacionais de referência

Várias são as propostas disponibilizadas atualmente no Brasil. Uma das educadoras em destaque é a professora Cecília França, que tem como principal referencial teórico o educador britânico Keith Swanwick e seu Modelo Espiral¹⁸ e CLASP¹⁹. França é uma pesquisadora com extensa produção de materiais didáticos publicados²⁰ e também autora de diversos artigos e/ou pesquisas sobre música e educação musical. Sua produção é voltada, principalmente, para o ensino de música no ambiente escolar e para a formação de professores de educação básica. Um exemplo disso é o Projeto Cultural Maria Fumaça, um programa de formação continuada para professores não especialistas que ensinam música nas escolas (FRANÇA, 2006).

Para França, aprende-se música fazendo música, sendo que a experiência musical deve ser sentida e experimentada antes de tudo no próprio corpo, por meio da percepção sensorial e dos movimentos, para a partir daí ser expandida à performance vocal e instrumental (FRANÇA, 2006, p. 94). Sendo assim, França (baseada em Swanwick) propõe um currículo para a aula de música que tenha como pilares o material sonoro, o caráter expressivo e a forma (FRANÇA, 2006). Para isso, a autora defende uma aula de música com conteúdos musicais. Em seu artigo “Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular” (2006), a autora propõe um modelo de currículo

¹⁸ “O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical é baseado em uma teoria abrangente sobre a mente musical que foi desenvolvida através da observação cuidadosa do fazer musical das crianças. O Modelo Espiral descreve o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical, materiais sonoros, caracterização expressiva, forma e valor.” (FRANÇA, 2002, p. 25).

¹⁹ “No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa por meio das atividades de composição – C –, apreciação – A – e performance – P –, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (*skill acquisition*) – (S) – e estudos acadêmicos (*literature studies*) – (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas – (L) e (S) – que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais – C, A e P.” (FRANÇA, 2002, p. 17).

²⁰ A produção editorial de Cecília Cavalieri França inclui livros didáticos para educação musical escolar, paradidáticos para crianças de 6 a 12 anos e livros para professores, entre outros. Alguns títulos foram adotados pelo MEC (no PNLD 2013), para distribuição em escolas públicas de todo o País (disponível em <<http://ceciliacavaliierifranca.com.br/livros/>>).

(a partir dos pilares acima) para os anos iniciais do ensino fundamental, que é detalhado em seu outro artigo: “Por dentro da matriz (2007)”. Dessa forma, França fala sobre currículos e propõe temas (que seriam os assuntos, conhecimentos musicais a serem desenvolvidos) e projetos a serem trabalhados dentro dos temas. A forma como França adequa e desenvolve uma proposta de desenvolvimento musical a partir do modelo de Keith Swanwick, com produção prático-teórica, poderá trazer contribuições para atuação em sala de aula.

Carlos Kater, musicólogo, educador e compositor brasileiro, é autor de diversos projetos de educação musical em escolas. É considerado um dos maiores especialistas na vida e obra de Koellreutter²¹, sendo também influenciado por ele em suas concepções sobre educação musical (formação integral do indivíduo). Kater (2012) defende uma aula de música inclusiva, com as seguintes características:

Uma educação musical consciente de suas condições de tempo e espaço; contemporânea e apta a conjugar as características do passado e do presente, bem como acolhedora e respeitosa tanto das expectativas quanto das particularidades culturais dos envolvidos. (KATER, 2012, p. 1).

Para o autor, a educação musical deve proporcionar o desenvolvimento da musicalidade, sendo que professor e aluno devem estar engajados nesse processo. O projeto A Música da Gente, criado e desenvolvido por Kater, exemplifica na prática suas ideias. A Música da Gente é um projeto de educação musical para o contexto escolar que privilegia a composição e criação musicais com o uso de instrumentos não convencionais. O projeto é uma parceria público-privada entre a Scania e a prefeitura de São Bernardo do Campo, e atende cerca de 440 crianças de escolas públicas entre 7 e 12 anos de idade²².

De fato, temos aí as principais características do “A Música da Gente”, embora a mais evidente seja a de promover a criação musical instrumental, orientada para o desenvolvimento da expressão individual e da composição coletiva. Em razão disso, considere que o uso de objetos sonoros e a construção de instrumentos musicais não convencionais poderia favorecer

²¹ A última edição dos *Cadernos de Estudo: Educação Musical CEEM* (1996) é dedicada a Hans-Joachim Koellreutter. Nela são reunidos os textos mais significativos do compositor, seguidos por reflexões e comentários de diferentes musicólogos e educadores. O caderno conta com uma entrevista inédita, jogos educativos e partituras de Hans-Joachim. Em 2001, Kater publica a obra *Música Viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*, trabalho mais aprofundado sobre o artista e sua relação com o movimento Música Viva. (Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa265190/carlos-kater>)

²² Dados referentes à terceira edição do projeto, ano de 2018. (Disponível em <https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente-2018>).

uma sonoridade especial para o projeto, pois além de mais autêntica e direta, se mostra menos comprometida com os limites técnicos das práticas instrumentais tradicionais. (KATER apud SANTOS; KATER, 2017, p. 153).

O projeto A Música da Gente pode servir de inspiração aos professores de educação básica, principalmente aos da escola pública, porque apresenta alternativas e abordagens (musicais e interativas) para o fazer musical na escola, sem a necessidade de grandes recursos ou instrumentos musicais. O projeto disponibiliza videoclipes das canções compostas e executadas pelos alunos por meio do sítio eletrônico <<https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente-2018>> (KATER, 2018). O material sonoro e visual dessas gravações pode trazer ideias para a construção de um projeto de uso e construção de instrumentos alternativos, e também quanto aos diferentes usos da voz.

Teca Alencar de Brito é uma educadora que tem produzido vasta quantidade de material pedagógico²³ para uso em aulas de música em variados contextos – inclusive na educação básica. Tem como princípios o aprender música fazendo música (criando, tocando, imitando, refletindo). Suas propostas baseiam-se nas ideias de Koellreutter (formação integral do indivíduo) e, segundo a autora, nas ideias de Schafer e Paynter (pedagogos musicais da segunda metade do século XX).

O foco da produção de Brito, além de seus artigos sobre educação musical, é voltado para a educação infantil. Após a leitura do livro didático Música na Educação infantil – propostas para a formação integral da criança, constatei que se trata de uma espécie de manual para professores de música que ensinam crianças: além de trazer a bibliografia utilizada pela autora a cada capítulo – o que pode se tornar fonte de pesquisa –, traz também ideias práticas para as aulas de música: músicas da cultura infantil, fontes sonoras alternativas, registro e notação musical. As propostas apresentadas pela autora podem ser contextualizáveis, mas, requerem formação especializada do professor de música.

Esses três educadores são exemplos de uma crescente produção teórico-prática de educadores brasileiros da atualidade que integram a formação humana e musical, em diferentes perspectivas, indicando amplas possibilidades de referências para o planejamento de um programa de ensino musical para a educação básica.

²³ Ver apêndice C.

2.4.2 Metodologias estrangeiras

O início do século XX foi um tempo de mudanças na sociedade europeia, motivadas por fatores como a Revolução Industrial, presença da mulher no mercado de trabalho, importantes avanços científicos, “descoberta” da psicanálise, entre outras. Essas mudanças refletiram em praticamente todas as áreas do conhecimento: artes, literatura, ciências, medicina, arquitetura, música e também na educação. O estudo da psicologia ligado à educação também ganhou espaço, o que influenciou educadores e pedagogos para a construção de uma nova concepção educacional, que trouxesse o aluno para um papel mais ativo no processo de ensino – em contraponto ao sistema educacional da época, centrado na teoria, nos livros e no ensino expositivo. Essa tendência educacional que surgia foi chamada de Escola Nova e tinha como idealizadores Rousseau, Pestalozzi, Dewey, entre outros. (MATEIRO, 2011).

A Escola Nova traz o aluno para o protagonismo de seu aprendizado, em que o interesse e as características singulares de cada indivíduo devem ser respeitados:

A Escola Nova tinha, então, como principais características: educação integral (intelectual, moral e cívica); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercícios de autonomia; vida no campo; coeducação; ensino individualizado. (MATEIRO, 2011, p. 251).

Segundo Jaramillo (2004), na Escola Nova, o aluno se autoeduca seguindo os seus interesses. Dessa forma, a educação mecânica, baseada em teorias e leituras, começa a ser questionada; no lugar dela, surge uma educação por meio da prática, e uma “escola sintonizada com o movimento incessante do mundo” (CUNHA, 2001, p. 87).

Nesse cenário, surgem os chamados métodos ativos de educação musical, concebidos por educadores musicais europeus que, além das influências da Escola Nova, também incorporaram as tendências musicais da época em suas concepções de ensino de música, “privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características” (FONTERRADA, 2005, p. 179).

As autoras Teresa Mateiro e Beatriz Ilari compilaram a vida e obra de alguns desses educadores do início do século XX em uma coletânea intitulada *Pedagogias em Educação Musical*. Essa coletânea é composta por capítulos sobre a vida de educadores como Jacques Dalcroze, Carl Orff, John Paynter, Murray Schafer, Jos

Wuytack, entre outros. Cada capítulo foi redigido por um educador brasileiro, e também inclui exemplos de aplicação dos métodos ativos no contexto brasileiro.

Sobre a importância de se conhecer os métodos ativos, Penna (2011) pontua:

São propostas que refletem as respostas pessoais de seus criadores ao contexto – social, histórico, cultural (educacional e musical) – em que viviam, mas que também trazem contribuições capazes de transcender as condições particulares em que foram criadas, com seus limites, fornecendo indicações que se mostram válidas e pertinentes e que podem enriquecer a nossa prática. (PENNA, 2011, p. 17)

Mateiro e Ilari (2011) reafirmam a importância de se conhecer os métodos ativos para a construção de um projeto de educação musical:

A resposta é simples: porque, em conjunto, o trabalho desses e outros pedagogos foi fundamental na construção das concepções que temos hoje do que é educação musical, de como ensinar, de quais repertórios utilizar, e assim por diante. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 9)

Os métodos ativos contribuíram para a construção de várias propostas e abordagens na educação musical brasileira, razão pela qual merecem ser conhecidos e estudados. Dentre os princípios em comum aos pedagogos dessa época, estão a importância do movimento para a criança na aprendizagem musical, partir da experiência concreta, sentir conceitos musicais com o corpo, começar tocando, a musicalidade da língua materna, foco na audição, propiciar a participação criativa e interativa da criança na aula.

Assim, a partir de alguns desses princípios, elenco na sequência temas que emergiram dos textos e que nortearão a minha proposta.

I. Atividades de escuta e apreciação musical: limpeza dos ouvidos, paisagem sonora, apreciação musical, sonorização de histórias, gravações dos alunos

Os compositores John Paynter (Inglaterra) e Murray Schafer (Canadá) apresentaram abordagens similares e complementares em relação a atividades e à importância do que chamam de escuta atenta e educação sonora, que pode ser desenvolvida. Seria a diferença entre "escutar" ("escuta passiva", sem esforço para compreender uma peça musical) e "ouvir", com "atenção e criatividade", o que conduziria a um significado mais profundo da música e do mundo sonoro do compositor (MATEIRO, 2011, p. 262). Os dois compositores e educadores musicais

eram contemporâneos, considerados da segunda geração dos métodos ativos (a partir da década de 1960), e suas ideias com relação ao ensino de música foram fortemente influenciadas pela música criada, produzida na época – música concreta²⁴ (França) e música eletrônica²⁵ (*Elektronische Musik* – Alemanha).

Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam ‘música do passado’. (FONTERRADA, 2005, p. 179).

A proposta de Paynter tem como centro a escuta atenta²⁶. “Para Paynter (1972), cabe ao professor de música ampliar a capacidade auditiva de seus alunos [...]” (MATEIRO, 2011, p. 262). A partir dessa escuta, o aluno deve ser estimulado a usar o material sonoro escolhido para criação musical, por meio de gravações, por exemplo. Essa proposta é muito pertinente para os dias atuais, em que o uso do celular e das mídias digitais está tão presente. Existem inúmeros aplicativos²⁷ que podem ser usados para manipular e editar sons, e o uso da tecnologia desperta muito interesse nas crianças (educação básica).

O primeiro termo que nos vem à mente quando ouvimos falar de Schafer é “paisagem sonora”, que são os sons do ambiente. Um dos seus princípios educacionais é “apresentar aos alunos, de todas as idades, os sons do ambiente, tratar a paisagem sonora mundial como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor” (SCHAFER, 1991, p. 278). A proposta de Schafer também está centrada na escuta, mas principalmente no que se refere ao aperfeiçoamento da escuta. Para isso, o autor sugere que haja também uma apreciação do silêncio. Já

²⁴ Trata-se de uma técnica experimental de composição que evita os instrumentos tradicionais, substituindo-os pelos sons produzidos por objetos variados, de baldes a serras elétricas. Seu inventor foi o francês Pierre Schaeffer. (O QUE É..., jul. 2011).

²⁵ O termo *Elektronische Musik* foi introduzido pelo foneticista e linguista Werner Meyer-Eppler em 1949 na Alemanha. Nesse ano, os compositores Herbert Eimert e Robert Beyer realizaram os primeiros experimentos com equipamentos eletrônicos na rádio NDWR de Colônia. (ELEKTRONISCHE..., 2005).

²⁶ “A experiência musical em sala de aula é constituída por momentos de audição (seleção de sons), reprodução (imitação de sons), avaliação (gravação e apreciação de sons), criação (improvisação e composição de peças), registro (criação da notação gráfica dos sons) e realimentação (audição e análise de outras músicas).” (MATEIRO, 2011, p. 264).

²⁷ Ver apêndice C.

apliquei alguns exercícios de Limpeza dos ouvidos²⁸ sugeridos pelo próprio Schafer, em seu livro *O ouvido pensante* (1991), na sala de aula, e as crianças corresponderam de forma colaborativa ao que foi proposto. Muitas vezes, há um excesso de comandos nas escolas: ordens, gritos, restrições. Mas, por experiência própria, afirmo: quando a atividade a ser realizada é centrada no silêncio, os alunos parecem se engajar de forma mais atenta, inclusive eles mesmo policiam os colegas em prol do silêncio coletivo.

II. Música e fala (aborda aspectos do ritmo e movimento originário das palavras ligados à execução musical) – corpo como fonte sonora e uso de instrumentos musicais

O suíço Jacques Dalcroze foi um educador que contestou o aprendizado musical excessivamente teórico que ocorria nos conservatórios à sua época. Desenvolveu, em conjunto com dramaturgos e dançarinos, uma educação musical por meio de movimentos corporais, privilegiando a consciência e experiência rítmicas, que denominou “Euritmia”. A escuta ativa deveria ser sentida e experimentada primariamente no próprio corpo, por meio de movimentos. Segundo o educador, se o corpo não sentisse a música, de nada adiantaria ensiná-la por meio de livros e teoria. (MARIANI, 2011).

Por meio de minha experiência, percebi, também, que a aula de música é monótona e cansativa quando os alunos ficam sentados durante todo o tempo. Já, quando as aulas englobam movimentos, trocas de lugares, danças, percebe-se, pelas expressões dos alunos, um senso de realização e satisfação coletivos e os conteúdos são internalizados mais facilmente, pois as crianças remetem determinada aprendizagem à experiência prazerosa que ocorreu em “tal dia”.

Carl Orff, compositor e educador alemão, influenciado pelas ideias de Dalcroze, também entende o movimento como elemento indispensável ao ensino e aprendizagem musicais. Ele alia, ao movimento, a produção de sons corporais (o que denominaremos aqui “percussão corporal”²⁹) e a voz. O movimento é um dos

²⁸ A limpeza dos ouvidos trata-se, segundo Schafer (1991, p. 67), de “[...] levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse ambiente. Essa é a razão porque eu o chamei de um curso de limpeza de ouvido. Antes do treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los.”

²⁹ “O corpo, para Orff, funciona como um instrumento capaz de produzir os mais diferentes timbres, sendo essa percussão corporal um dos principais fundamentos da metodologia Orff. Os planos

princípios da pedagogia Orff, a saber: “A fala (linguagem), a música (canto, execução instrumental), o movimento (dança, brincadeiras, deslocamentos, passos, coreografias etc.) e a criação (improvisação, criação arranjos próprios, criação melódica e rítmica).” (FERNANDES; JUSTI, 2018, p. 7).

À junção desses princípios, Orff denomina “música elementar”:

[...] em suas próprias palavras, “elementar, do l, quer dizer pertencente aos elementos da matéria prima original, próximo da origem, conforme o começo”, ou seja, aquela baseada em canções curtas, do folclore do país ou de outros, cantigas de ninar, ou de diferentes gêneros, parlendas, rimas e adivinhações, faladas ou cantadas, pequenas formas, rondós com acompanhamento de bordões e ostinati, executados em instrumentos de fácil execução [...] e, sobretudo, música criada pelas próprias crianças a partir da improvisação rítmica, melódica e instrumental acompanhando a fala, o canto e o movimento, música cuja realização propicia às crianças experiências artísticas vitais. (FERNANDES; JUSTI, 2018, p. 4).

Assim, Orff traça um caminho natural, orgânico para o desenvolvimento musical que se inicia no corpo da própria criança – por meio da fala, do canto e da percussão corporal –, sendo esta última a base da música elementar instrumental (BONA, 2011, p. 150), e que utiliza um repertório próprio do mundo infantil. Importante destacar que todas essas atividades propostas por Orff ocorrem de forma simultânea, e em grupo.

Dessa forma, o conceito “música elementar”, além de indicar um ponto de partida para a atividade musical – a fala –, também sugere uma direção na qual a aprendizagem deve continuar: fala, fala cantada, recitações, canto, acompanhamento em instrumentos musicais e, principalmente no próprio corpo, a improvisação e a criação musicais. O acompanhamento instrumental (da música elementar) deveria ocorrer, a princípio, por meio de ostinatos, bordões imitações. Dessa maneira, o aluno pode começar acompanhando partes ou trechos da fala cantada ou do canto em algum instrumento (como flauta, teclado, percussão). O professor pode fazer, também, arranjos e dividir trechos melódicos ou graus harmônicos para serem tocados em diversos instrumentos. (BONA, 2011; FERNANDES; JUSTI, 2018).

O estudo do conceito de “música elementar” me trouxe uma ideia de ponto de partida para o ano letivo. Sinceramente, eu sempre ficava confusa sobre por onde começar: pelo meu repertório, pelas músicas trazidas pelos alunos? Como fazer a audição e apreciação desses repertórios progredir para prática instrumental? Essas

corporais trabalhados são: pés, palmadas nos joelhos, estalos, palmas), obtendo-se quatro planos corporais e sonoros e uma rica variedade de esquemas rítmicos.” (FERNANDES; JUSTI, 2018, p. 10).

eram questões que eu não conseguia responder e resolver. Agora, penso, tenho um ponto de partida: um repertório infantil, da cultura popular – repleto de brincadeiras, movimentos, interação.

Nessa linha de planejamento, o sistema Orff/Wuytack (BOURSCHEIDT, 2008 e BOURSCHEIDT; BOAL, 2011) poderá abrir referências mais específicas de organização de aulas. Nesse processo, inclui o movimento, a fala, o canto, a execução musical, a criação, a apreciação, dentro de princípios de aprender música fazendo música.

III. Prática instrumental em grupo/ construção de instrumentos/ ensino de instrumentos em grupo ou ensino coletivo.

O compositor e educador musical belga Jos Wuytack deu prosseguimento ao trabalho de Carl Orff. O sistema Orff/Wuytack entende que a música só pode ser aprendida por meio do próprio fazer musical (BOURSCHEIDT; BOAL, 2011). Dessa forma, o tocar instrumentos não é uma etapa a ser atingida no futuro, mas deve começar desde a primeira aula. Wuytack, assim como Dalcroze e Orff, também associa o ensino de música ao movimento e à fala. Um dos princípios da pedagogia de Wuytack é a Comunidade, que prega um fazer musical em grupo, coletivo. Esse princípio pode ser aplicado nas aulas de música na educação básica, em contraponto ao ensino individualista dos conservatórios – dos quais muitos de nós somos egressos. Tenho visto, em meus anos na escola pública, que muitos professores – inclusive eu – tentam, sem sucesso, um ensino de instrumento individualizado com seus alunos.

Esta é uma descoberta decisiva que fiz durante o mestrado – por meio da pesquisa e da orientação individual: o fazer musical em grupo, com o uso de diferentes instrumentos musicais, a voz, a percussão corporal e instrumentos alternativos, surge como uma proposta viável para a aula de música na educação básica. Dessa forma, o estudo, ainda que superficial, das metodologias ativas me trouxe norte no sentido de sugerir um ponto de partida para as aulas de música e uma maneira de desenvolver a prática instrumental na educação básica: em grupo e com o uso de diversos instrumentos musicais. Em estudos futuros, essa temática poderá se expandir com a literatura sobre as práticas de ensino de instrumentos heterogêneos em escolas.

A revista *Música na Educação Básica* (MEB) publicada pela ABEM, por exemplo, traz artigos sobre práticas musicais que podem ser aplicadas em diferentes contextos escolares. Muitos desses artigos trazem releituras e reapropriações de conceitos e dos modelos trazidos pelas metodologias ativas, fornecem ideias e atividades para serem usadas na sala de aula.

Percebe-se, então, que existe muita literatura sobre o ensino de música para crianças e ensino de música em escolas – tanto no que se refere à justificativas, funções e objetivos quanto no pertinente a abordagens, modelos e possibilidades de aulas. Cabe a cada professor realizar suas escolhas metodológicas - aprofundando em abordagens já sistematizadas caso se decida a usá-las - ou planejar, organizar, e refletir sobre essas diversas possibilidades, escolhendo seu caminho e de seus alunos conforme o contexto, os espaços, as condições de trabalho e os materiais disponíveis, de maneira a construir sua própria proposta.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A ESCOLA PARQUE

O meu objetivo como professora de música é que, por meio das minhas aulas, ocorra desenvolvimento humano e musical por parte dos alunos, conforme os marcos legais e a literatura da área. Por “desenvolvimento humano”, acompanho as definições de Kater (2012), Loureiro (2004) e das Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal (2018a) para me referir às características necessárias à convivência social (cooperação, senso de coletividade, respeito ao outro, cuidado com o patrimônio) e ao “desenvolvimento das pessoas em todos os seus aspectos, sejam eles éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 12). Vale ressaltar que, no contexto da escola pública, muitos alunos estão em situação de vulnerabilidade social, advindos das mais diversas condições familiares (pais presos, famílias adotivas, situação de abandono); então, a escola torna-se o ambiente em que hábitos sociais são apresentados e cultivados. Nota-se também, que, o desenvolvimento de atitudes e valores não depende do formato da aula e das atividades propostas, mas, da condução do professor.

Entendo, primeiramente, que os conhecimentos musicais devem advir da prática, do fazer musical. Levando em consideração a legislação brasileira, a pesquisa sobre o tema e minha experiência como professora no ensino público, apresento a seguir, o esboço de uma proposta sintonizada com as tendências atuais do ensino de música, e também, viável para a educação básica no âmbito da escola pública brasileira (QUEIROZ; MARINHO, 2009).

Escolhi três temas como ponto de partida para nortear a minha proposta:

I. atividades de escuta e apreciação musical: paisagem sonora, apreciação musical, sonorização de histórias, gravações dos alunos;

II. música e fala (aspectos do ritmo e movimento originário das palavras ligados à execução musical);

III. prática instrumental em grupo/ construção de instrumentos.

A proposta a seguir é destinada à educação básica (do 1º ao 5º ano).

3.1 APRESENTAÇÃO (DETALHAMENTO E PRESSUPOSTOS)

- A música é o ponto de partida e de chegada desta proposta. Os conteúdos e habilidades musicais a serem desenvolvidos (principalmente os enunciados nos temas mencionados anteriormente) partem de repertórios³⁰ musicais. Os primeiros repertórios a serem usados nas aulas serão os da cultura infantil e da cultura popular (BRITO, 2003), tais como: acalantos, parlendas, trava línguas, rimas, brincadeiras de roda e jogos de copos. Canções da música popular brasileira e músicas sugeridas pelos alunos (preferencialmente, mas não exclusivamente, em português, e cujas letras sejam adequadas ao ambiente escolar) também podem ser usadas. Nessa proposta, as histórias e sons do ambiente também serão considerados repertórios, pois constituirão em si, experiências musicais. Devem-se explorar as várias possibilidades em cada repertório escolhido (uma música, brincadeira, som ou história origina várias atividades e pode contemplar diversos outros conhecimentos musicais). As atividades devem ter um objetivo, um segmento, e uma relação entre elas, ou seja, uma justificativa para terem sido escolhidas da forma apresentada e na ordem apresentada (desenvolvimento gradual dos conhecimentos e habilidades musicais).

- Na aula de música, pretende-se disponibilizar, com o apoio da comunidade escolar, instrumentos musicais (convencionais ou alternativos) e estimular a participação de todos na sua execução, de alguma forma. Para isso, o professor deverá fazer arranjos das músicas do repertório, de forma a oportunizar a participação em diferentes níveis de dificuldade. Sugere-se o esquema de rodízio, em que todos os alunos tocam todos os instrumentos musicais.

- As aulas de música devem ser momentos e lugar de alegria, diversão (MARQUES, 2016) e participação dos alunos. Isso se dará por meio do fazer musical: tocar (instrumentos musicais e sons com o corpo), cantar, criar músicas, ouvir música, brincar, jogar, realizar gravações dos sons do ambiente ou das experiências musicais em sala, fazer rearranjos de músicas, sonorizar histórias, assistir apresentações musicais.

³⁰ Adequar repertórios à faixa etária dos alunos.

- O fazer musical (tocar, cantar, brincar, compor) será realizado prioritariamente em grupo, pois isso favorece o desenvolvimento da formação de hábitos sociais (cooperação, respeito, cuidado com o patrimônio) e traz um sentimento de realização, interação e pertencimento àquele grupo. Pesquisas apontam que tocar e cantar em grupo é uma das atividades preferidas dos alunos nas aulas de música (MARQUES, 2016; LOPARDO, 2014).

- Substituir comandos verbais por comandos musicais, potencializando a relação com músicas, sons, movimentos, e ampliando as formas de interação entre professor e alunos.

- O professor pode usar o próprio instrumento ou um *playback* para acompanhar os repertórios, para que as aulas fiquem mais musicais e com referências musicais para dar suporte ao cantar e tocar.

- Proporcionar e estimular o uso (com fins didático musicais) das tecnologias (TICs)³¹ por meio de:

- *smartphones* – com a função de gravar áudios e vídeos, uso de aplicativos para ensino-aprendizagem de música (ver apêndice C), uso de aplicativos de mensagem para formar grupos de estudo, compartilhar ideias e material;

- computadores – uso de *softwares*, jogos musicais – apreciação musical (Youtube).

- Estabelecer uma rotina musical nas aulas: começar com música (cantar/ tocar/ brincar), revisar conhecimentos anteriores, tocar, criar, refletir (ler, grafar), ouvir (apreciar) e terminar com música (cantar/ tocar/ brincar).

- A proposta será organizada por projetos baseados nas premissas descritas nesta apresentação.

3.2 DESENVOLVIMENTO (PROJETOS)

Embora passíveis de revisão e questionamento, as indicações da BNCC para a aquisição das habilidades musicais, para mim, oferecem possibilidades mais concretas para a sala de aula, e proporcionam ao professor mais liberdade para a construção e implementação de uma proposta pedagógica contextualizada. Usarei, então, a BNCC como um dos referenciais legais que orientará a elaboração da minha

³¹ Tecnologias da informação e comunicação.

proposta, sem, no entanto, me restringir apenas a esse documento. Além disso, meu conhecimento, até o momento, das abordagens, metodologias e propostas de educadores musicais, junto com minha vivência como professora, vai nortear as atividades propostas, bem como a relação entre elas.

Os projetos devem ser implementados e desenvolvidos de acordo com o contexto e perfil da turma, por isso não será estipulado um número de aulas para que isso ocorra. Os apêndices A e B trazem exemplos de aulas.

3.2.1 Projeto 1 – Repertório da cultura infantil e popular

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.³² (BRASIL, 2017, p. 203).

Neste projeto, pretendo:

- organizar uma biblioteca de apoio com acervo de repertório da cultura infantil e popular composto por acalantos, parlendas, rimas, trava línguas, cantigas, lengalengas, cirandas, jogos de copo e brincadeiras musicais;
- selecionar repertórios levando em consideração a faixa etária, as características de cada turma e o espaço físico da aula. O repertório escolhido deve priorizar o fazer musical (cantar, tocar, ouvir, imitar, criar, apreciar) e o movimento corporal dos alunos.

Importante: as brincadeiras cantadas do repertório da cultura infantil e popular podem ser usadas na rotina da aula (em todas as temáticas) nos momentos inicial e final.

Alguns conhecimentos/ habilidades musicais e atitudes/ valores que podem ser trabalhados neste projeto por meio de ações:

- a. variação de dinâmica (forte, fraco, crescendo, diminuindo): cantar, brincar, tocar, percutir o corpo;
- b. variação de andamento (ralentando, acelerando): cantar, brincar, tocar, percutir o corpo;
- c. apreciação musical e audição: intercalar momentos de som e silêncio ao cantar, brincar, tocar, percutir o corpo. Atitudes: cooperação, reciprocidade;

³² Habilidades correspondentes à linguagem Música, na área Artes, do 1º ao 5º ano.

- d. variação de alturas (grave, agudo): cantar, brincar, tocar, percutir o corpo;
- e. variações rítmicas (repetição de células rítmicas e criação de padrões rítmicos): cantar, brincar, tocar, percutir o corpo (pés, batidas nos joelhos, estalos dos dedos, palmas);
- f. uso de diferentes timbres e registros e técnicas vocais: cantar *bocca chiusa*³³, realizar imitações, dividir as vozes (só meninos, só meninas, só um lado da classe, só o outro). Atitudes: cooperação, coletivismo;
- g. prática instrumental em grupo: tocar, experimentando, imitando, e apreciar. Oferecer instrumentos musicais como a flauta doce, o teclado, o violão, o xilofone e a percussão aos alunos. Pode-se experimentar o rodízio de instrumentos, usando ostinatos³⁴, ecos, imitações, arranjos feitos pelo professor: cada aluno pode tocar uma das notas de um acorde enquanto outros tocam fragmentos da melodia, por exemplo. Pode-se pedir que criem acompanhamentos a partir de algumas notas ou posições dadas. Atitudes: colaboração, respeito ao colega, organização, cuidado com o patrimônio (instrumentos);
- h. notação musical alternativa: uso de grafias alternativas³⁵ das possibilidades de uso dos sons e suas características musicais (duração, tessitura, altura, expressividade).

3.2.2 Projeto 2 – Repertório das histórias e sons do ambiente

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.

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.

Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais

³³ *Bocca Chiusa* é um termo em italiano que se refere a cantar com a boca fechada, esta é uma técnica muito utilizada em vocalizes por trabalhar com a ressonância nasal. (disponível em: <<https://manualdovocalista.blogspot.com/2011/05/boca-chiusa.html/>>).

³⁴ O ostinato é um padrão rítmico, rítmico-melódico ou rítmico-harmônico (disponível em: <<https://souzalima.com.br/blog/o-que-e-ostinato/>>).

³⁵ Há vários tipos de grafias alternativas, tanto como forma de preparar para a grafia tradicional, quanto para representar o que se ouve.

convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo³⁶. (BRASIL, 2017, p. 203).

Neste projeto, os alunos serão estimulados a ouvir, coletar (gravar, registrar), reproduzir (tocar) e recriar (editar) os sons do ambiente em que eles vivem, por meio de fontes sonoras diversas: objetos sonoros, instrumentos musicais convencionais e não convencionais e TICs. Os instrumentos musicais não convencionais poderão ser construídos pelos alunos a partir de materiais encontrados na natureza (folhas, sementes, grãos, pedras) e materiais reutilizáveis (garrafas pet, baldes, garrafões de água, caixas, canos, entre outros)³⁷. Usando essas fontes sonoras, os alunos também deverão sonorizar estórias.

Alguns conhecimentos/ habilidades musicais e atitudes/ valores que podem ser trabalhados neste projeto por meio de ações:

a. uso das TICs, apreciação musical: fazer passeios exploratórios pela escola, gravar e registrar os sons do ambiente por meio de *smartphones*, câmeras, etc. Editar as gravações usando aplicativos. Apresentar para a turma o resultado das gravações, analisar fontes, discutir formas de agrupamento e de diferentes usos. Relacionar com o uso de sons ambientes com filmes, comerciais de TV, etc.

b. práticas instrumentais em grupo:

- objetos sonoros: manipular e experimentar objetos do cotidiano com o objetivo de fazer música (tocar, improvisar e compor) em grupo. Atitudes: colaboração, reciprocidade, responsabilidade;
- instrumentos musicais não convencionais: confeccionar instrumentos musicais a partir de materiais reutilizáveis como garrafas pet, garrafões de água, canos, copos, caixas, entre outros. Tocar, acompanhar melodias, improvisar e compor músicas nesses instrumentos. Atitudes: colaboração, organização, cuidado com o patrimônio;
- paisagem sonora: elaborar diários sonoros³⁸ escutar os sons do ambiente e reproduzi-los (tocar) usando instrumentos convencionais, instrumentos não convencionais e objetos sonoros. Conversar sobre a poluição sonora. Atitudes: ecologia, meio ambiente, cidadania;

³⁶ Habilidades correspondentes à linguagem Música, na área Artes, do 1º ao 5º ano.

³⁷ A escolha de materiais para a construção de instrumentos deve ser criteriosamente feita de acordo com a faixa etária, o perfil da turma e normas de segurança.

³⁸ "Exercício nº 14. Diário Sonoro, onde você escreveria sobre sons diferentes, sua reação com eles, o que considerar significativo." (LOPES, 2019).

- contação de histórias sonorizadas: contar histórias e sonorizá-las (tocar, improvisar e compor) por meio de fontes sonoras diversas. Apresentar para a turma. Atitudes: respeito ao colega, reciprocidade, cooperação;
- c. partitura criativa: elaborar partituras para representação e execução das composições produzidas em sala a partir das diversas fontes sonoras.

3.2.3 Projeto 3 – Repertório das músicas da vida (músicas dos alunos, MPB, Pop, músicas da orquestra, músicas do mundo)

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 cotidiana³⁹. (BRASIL, 2017, p. 203).

O projeto 3 abordará um extenso e diverso repertório, que parte do contexto e das preferências dos alunos e passa por vários outros gêneros musicais e estilos. Além da apreciação musical, haverá também o fazer musical (tocar, cantar, improvisar, compor), tendo por base a diversidade musical proposta no projeto.

Alguns conhecimentos/ habilidades musicais e atitudes/ valores que podem ser trabalhados neste projeto por meio de ações:

a. apreciação musical ativa: ouvir os diversos repertórios musicais sugeridos por meio de áudios, vídeo clipes, apresentações musicais (ir ao teatro, ou outros espaços), convidar músicos para tocarem na aula. Ter contato, sempre que possível, com os instrumentos ouvidos e estudados. Ter noção do contexto histórico, social e do local onde surgiu ou é praticado cada gênero musical abordado, e da biografia dos artistas ouvidos – por meio de pesquisa na biblioteca, no laboratório de informática, vídeos na sala, filmes e discussões em sala. Essa contextualização deve ocorrer de maneira pontual e interativa. Atitudes: respeito à diversidade;

b. prática instrumental em conjunto: elege (professor e alunos) músicas que possam ser cantadas e tocadas pela turma. Escolher temáticas para serem trabalhadas em determinado período de tempo – por exemplo: mês da música Pop, mês da MPB, mês do Funk, mês da orquestra e assim por diante. Atitudes: cooperação, cuidado com o patrimônio, respeito ao colega;

³⁹ Habilidades correspondentes à linguagem Música, na área Artes, do 1º ao 5º ano.

c. uso de TICs: realizar gravações (vídeo clipes, áudios) na aula. Usar aplicativos para edição das gravações, adicionar instrumentos, vozes, etc. Atitudes: colaboração, disciplina;

d. notação musical: a partir das experiências prévias com grafias alternativas, introduzir a notação musical convencional e usá-la nas músicas tocadas (padrões rítmicos, durações, alturas).

3.3 FINALIZAÇÃO

A finalização desta proposta é a apresentação, para além dos limites da sala de aula, daquilo que os alunos vêm fazendo nas aulas de música: tocar, cantar, brincar, arranjar, improvisar, compor. No momento final do ano, semestre ou ciclo, os alunos geralmente demonstram o desejo de compartilhar com a comunidade escolar (pais, colegas, diretores, funcionários da escola) o trabalho que desenvolveram durante o ano. Existem várias possibilidades para que isso ocorra: organizar um sarau, um musical – que pode contar com a participação das outras artes; promover uma semana da música na escola, um show de talentos.

A avaliação é processual, contínua e deve estar focada no desenvolvimento musical (aquisição de competências e habilidades musicais) e humano (atitudes e valores para viver em sociedade).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ingressei no mestrado ProfArtes porque senti a necessidade de entender melhor sobre os sentidos e os objetivos da educação musical na educação básica, e me inspirar ou reinspirar para promover aulas que tivessem mais sentido para os alunos e para mim. Como ensinar música na escola regular? O que fazer? Para quê? Um dos meus dilemas em sala de aula era a aparente falta de materiais didáticos e pedagógicos para serem usados nas aulas. Eu precisava ler, pesquisar, ser orientada, para então construir um caminho para mim e para os meus alunos.

Essas não eram questões só minhas; conversando com outros professores de música, eu ouvia relatos que eram semelhantes aos meus. Compartilhar as minhas dificuldades com meus colegas era reconfortante, mas não trazia respostas práticas às minhas indagações.

Decidi, então, voltar a estudar. O retorno ao mundo acadêmico, dessa vez no mestrado, me permitiria pesquisar de maneira mais pontual e específica sobre as características da aula de música no meu contexto – havia recentemente feito a transição para educação em tempo integral⁴⁰.

No início deste trabalho, eu estava cheia de dúvidas e também com algumas certezas – que ao longo do tempo foram desconstruídas; mas estava certa em um ponto: entender o lugar da aula de música e sua função na escola me trouxe respostas pessoais e profissionais. Todo profissional precisa saber o que se espera dele, o que ele está fazendo, e o porquê de suas escolhas e atitudes. Para a construção de um projeto de educação musical, o professor de música da educação básica deve entender o papel da música na escola e na vida dos alunos. Del-Ben (2010) afirma que a aula de música na escola deve ser pensada para o contexto escolar. Sim! A aula de música tem vários formatos, e não se pode usar um único modelo em todos os contextos. Grande parte dos professores de música, eu me incluía nessa categoria, transpõe a aula particular de instrumento para as aulas de música na escola regular, e os resultados são frustrantes para alunos e professores.

Na revisão de literatura, primeiramente, eu procurei entender sobre o formato da educação em tempo integral e suas implicações nas aulas de música na Escola Parque. Em seguida, trouxe temas que me auxiliaram na compreensão a respeito do

⁴⁰ Terminologia usada pela SEEDF e adotada por mim ao longo do trabalho para fazer referência ao ensino em tempo integral.

papel e das funções da música na escola à luz da legislação e dos especialistas na área. Por fim, trouxe a literatura sobre as propostas para o ensino de música a crianças e para o ensino de música nas escolas. Essa literatura me ajudou a construir meu “arsenal de alternativas metodológicas” (PENNA, 2003) e a desenvolver uma proposta pedagógica específica para o meu contexto da escola pública.

Procurei construir uma proposta viável e funcional, para ser utilizada no dia a dia, nas minhas aulas; para tanto, escolhi trabalhar por meio de projetos, que têm por base diferentes tipos de repertórios musicais. Esses projetos são passíveis de complementação e adaptação, uma vez que ainda não foram implementados de fato.

Por fim, ressalto que a proposta que apresento neste trabalho leva em consideração minha experiência em sala de aula e reflete as minhas escolhas como pessoa e como professora de música. Ao longo do trabalho, elegi dois pilares que basearam e nortearam a minha proposta: o legal e o metodológico. A saber, as referências para o ensino de música da BNCC (2017) e princípios e propostas metodológicas para a educação musical. Sinto-me feliz por ter sido fiel às minhas escolhas e por ter tido a liberdade de defendê-las, pois elas refletem minhas convicções e me fazem vislumbrar novos caminhos às minhas aulas de música. É muito motivador saber que, na minha volta à sala de aula, usarei um projeto construído por mim e que foi cuidadosamente pensado para o meu contexto.

Em tempo: selecionei diversos materiais didáticos e de apoio que podem ser utilizados nas aulas de música na educação básica. Esse material está organizado na seção que intitulei “Biblioteca de referenciais para a educação básica”, e se encontra no apêndice C deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Berenice de. **Processo criativos no ensino do piano**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical). p. 125 – 156.

BOURSCHEIDT, Luís. **A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BOURSCHEIDT, L.; BOAL, G. Jos Wuytack: a pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical). p. 305 – 341.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A,Decreto%20n%C2%BA%20981%2C%20de%208%20de%20Novembro%20de%201890,e%20Secundaria%20do%20Distrito%20Federal.&text=1%C2%BA%20E'%20completamente%20livre%20aos,e%20estatística%20definidas%20nesta%20lei>>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>>. Acesso em: 8 set. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 jan. 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. 9.394/96, **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%20C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20feito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 04/12/2013 CNE**. No prelo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: Passo a passo. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília, 1997.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003. v. 2.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CHAHIN, Samira Bueno. Articulações entre espaços pedagógicos e comunitários no Plano Piloto de Brasília. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 19-27, 2017.

CHAHIN, Samira Bueno. Cidade, escola e urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO, 14., São Carlos. **Anais...**, São Carlos: IAU-USP, 2016. Disponível em: <<http://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/11.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 540/77. Relatores: Edília Coelho Garcia e Amaury Pereira Muniz. **Fórum Educacional (on-line)**, v. 1, n. 3, p. 131-153, (1977). Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60447>>. Acesso em: 6 ago. 2019.

CORREA, Alessandro. Compreensões advindas de uma documentação narrativa: processo constitutivo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1069-1089, 2019.

CORREA, Alessandro. **Documentação narrativa com quatro professores de Música das Escolas Parque do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, 2001.

DEL-BEN, Luciana. Música, ensino e Educação Básica. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). **Música e Educação**. Barbacena: UEMG, 2015. p. 121-139. (Série Diálogos com o som; v. 2). Disponível em: <http://eduemg.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2015/2015_MUSICA_E_EDUCACAO_SERIE_DIALOGOS_COM_O_SOM_VOL_2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 110-134, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 33.329, de 10 de novembro de 2011. Regulamenta a Lei nº 4.601, de 14 de julho de 2011, institui o Plano pela Superação da Extrema Pobreza – DF sem Miséria, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 10 nov. 2011. Seção 1, p. 1.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação Em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria n. 01 de 27 de novembro de 2009**. Estabelece as diretrizes norteadoras para a implementação de política de educação integral no Distrito Federal. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_integral_diretrizes.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Caderno 1. 2. ed. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

ELEKTRONISCHE Musik. 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/mvs/Periodo02-1949-ElektronischeMusik.html>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FÉLIX, Michel Charles Nunes. **“Pra ver a banda passar”**: oficinas de banda fanfarra no programa Mais Educação em escolas de Cabedelo. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013.

FERNANDES, José Nunes; JUSTI, Lilia do Amaral Manfrinato (Orgs.). **Canções do Brasil**. Para Conjunto Orff. Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos / UNIRIO, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/cances_do_brasil_tomo3.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, 15., Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FIM do modelo das escolas parque gera primeira crise política na educação. **Correio Braziliense** (*on-line*), Brasília, 1 jan. 2017. Disponível em: <<http://blogs.correiobraziliense.com.br/cb/poder/fim-do-modelo-das-escolas-parque-gera-primeira-crise-politica-na-educacao/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, 67-79, p. 67-69, set. 2006.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Por dentro da matriz. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 83-94, mar. 2007.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

JARAMILLO, María Cecilia Jonquera. Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. **Revista Electrónica de LEEME** (Lista Europea de Música en la Educación), n. 14, p. 1-55, nov. 2004. Disponível em: <<http://musica.rediris.es>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

KATER, Carlos. **A música da gente**. 3. ed. [S.l.], 2018. Disponível em: <<https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente-2018>>. Acesso em: 9 out. 2019.

KATER, Carlos. Por que música na escola? algumas reflexões. In: JORDÃO, G. et al. (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci Associados e Comunicações, 2012.

LOPARDO, Carla Eugenia. **A inserção da música na escola**: um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LOPES, Carlos Roberto Prestes. **Resenha do livro *Hacia una educación sonora: 100 ejercicios de audición y producción sonora***. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/CarlosEdMusical/para-uma-educao-sonora-100-exercicios-de-audio-e-produo-sonora-de-murray-schafer-resenha>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical). p. 25 – 54.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides. **Pequenos enredos nas Escolas Parque de Brasília o que contam as crianças sobre a aula de música**. 2016. 104 f., il. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical).

MATEIRO, T. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical). p. 243 – 273.

MENDES, J. E. R. Música no Programa Mais Educação: um estudo multicaso sobre as práticas e vivências musicais em escolas paraibanas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., **Anais...**, Natal, 2013.

O QUE é música concreta? **Super Interessante** (*on-line*), 18 abr. 2011. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-musica-concreta/#:~:text=Trata%2Dse%20de%20uma%20t%C3%A9cnica,foi%20o%20franc%C3%AAs%20Pierre%20Schaeffer>>. Acesso em: 12 maio 2020.

PAYNTER, John. **Hear and now**: An introduction to modern music in school. Amersham, England: Universal Edition, 1972.

PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003. p. 80-110.

PENNA, Maura. Introdução. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011. 352 p. (Série Educação Musical). p. 13 - 24.

PENNA, Maura. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, n. 25, p. 141-152, 2011.

PENNA, Maura. Ascensão e queda do Programa Mais Educação a música na proposta de educação (em tempo) integral. **Revista Vórtex**, Curitiba, n. 52, p. 1-25, 2017.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, out. 2009. ISSN 2175 3172.

QUEIROZ, Luís Ricardo. Música na escola. **Boletim Arte na Escola (on-line)**, ed. 72, mar.-maio 2014. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=72726>>. Acesso em: 15 out. 2019.

SANTOS, Marco Antônio Carvalho. **Heitor Villa-Lobos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SANTOS, Regina Marcia Simão; KATER, Carlos. O projeto “A música da gente”: entrevista com Carlos Kater. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 151-166, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/40780290/O_projeto_a_m%C3%BAsica_da_gente_entrevista_com_Carlos_Kater>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo, SP: UNESP, 1991.

SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Unidades escolares com estruturas de funcionamento diferenciadas no Distrito Federal. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 4, n. 2 p. 9, 2017.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 29, p. 39-50, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – EXEMPLO DE AULA – PROJETO 1

Várias experiências musicais a partir da brincadeira musical “Escatumbararibê”

Letra:

Zum Zum Zum

Escatumbararibê

Escatumbararibê

Escatumbatinga

Auê sarubê abá

Escatumbararibê

Escatumbatinga

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES SUGERIDA:

1. Cantar cada frase e os alunos repetem.

- a. Repetir o processo introduzindo sons de palmas, pés e estalos.
- b. Cantar toda a música e cada aluno escolhe a forma de acompanhar.

2. Ao som do playback (https://www.youtube.com/watch?v=wCCBbY6_vfw&feature=emb_logo) cantar e movimentar em roda e outras dinâmicas de grupo.

3. Música e silêncio: substituir partes cantadas pelo silêncio (escuta mental).

Exemplos: o escatumbararibê deve ser cantado mentalmente. No momento em que se cantaria “bê” (escatumbararibê), cada um estala os dedos. No momento em que se cantaria “tinga” (escatubatinga), bater com as mãos nas coxas, ou outras sugestões dadas pelos alunos.

4. Modificando a letra: ainda ao som do playback cantar uma paródia da música com a finalidade de se apresentar (nome):

Zum Zum Zum

O meu nome vou dizer

O meu nome vou dizer

Eu sou Isabelle

Você vai ter que lembrar

O meu nome vou dizer

Eu sou Isabelle

5. Outras possibilidades com o mesmo repertório: introduzir o jogo de copos, propor outra letra, mesma música com ritmos diferentes, tirar a melodia e falar a letra de forma ritmada. Fazer um arranjo com os alunos utilizando voz, corpo, playback, instrumentos.

6. Perguntar que outras brincadeiras sabem fazer com as mãos: se tem música, ou só a fala, se tem melodia, ou só ritmo, etc. Pedir para que tragam ideias para a aula seguinte.

Fim

APÊNDICE B – EXEMPLO DE AULA – PROJETO 1

Várias experiências musicais a partir da parlenda “Um, dois, feijão com arroz”

Letra:

Um, dois

Feijão com arroz

Três, quatro

Feijão no prato

Cinco, seis

Falar inglês

Sete, oito

Comer biscoito

Nove, dez

Comer pastéis

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES SUGERIDA:

1. Cantar a parlenda e tocar ritmos:

Cantar, andando conforme o ritmo – deixar os alunos acharem o ritmo deles. Eventualmente irão achar o tempo forte. Disponibilizar instrumentos de percussão (chocalhos, pandeiro, castanholas, reco-reco, etc.) e pedir para acompanharem o ritmo, continuarem cantando e se movimentando (ou apenas batendo os pés). Quem quiser pode também acompanhar com percussão corporal (batidas nas coxas, palmas, estalos de dedos). Surgirão subdivisões rítmicas naturalmente entre os alunos: estimulá-las e também sugerir algumas (tocando e mostrando a eles).

2. Arranjo ritmo percussivo:

Propor um arranjo usando garrafões de água ou percussão corporal (batidas nas coxas, por exemplo) fazendo ritmo de “timbalada” – criar padrão simples e ensinar aos alunos. Podem-se assistir vídeos do *La Bombocova*⁴¹ para aprender um padrão. Retomar a atividade mais tarde.

⁴¹ Grupo musical argentino focado no uso de diferentes ritmos por meio da percussão corporal, dança e instrumentos musicais alternativos.

3. Pergunta e resposta:

Dividir a sala em dois grupos: um da pergunta e outro da resposta.

Pergunta	Resposta
UM, DOIS (canta)	Responde com instrumentos de percussão ou corpo
TRÊS, QUATRO (canta)	Responde com canto
Pergunta com instrumentos	Responde com canto
SETE, OITO (canta)	Responde com instrumentos
Pergunta com instrumentos	Responde com canto

Variações da atividade: Pode-se variar o andamento. Mudar os grupos: o grupo da pergunta agora responde; o da resposta, agora pergunta. Pode-se variar a atividade usando silêncio na pergunta ou na resposta; ainda, pode-se padronizar uma resposta, por exemplo: ao falar “UM”, todos ficam em silêncio e estalam os dedos; ao falar “QUATRO”, todos batem palma. Existem diversas possibilidades que devem ser planejadas e improvisadas de acordo com o nível e a resposta da turma.

4. Prática musical em grupo

a. Um grupo de alunos deve executar os tempos do compasso em forma de ostinato (com instrumentos de percussão ou com a percussão corporal) correspondentes às partes numéricas da parlenda (UM, DOIS, TRÊS, QUATRO...).

Exemplo: um aluno pode marcar o tempo 1 com um triângulo. Outro aluno pode marcar os tempos 1 e 2 com palmas. Podem surgir subdivisões espontâneas (incentivá-las) ou o professor pode sugerir-las tocando e mostrando “que tal assim?” Criar um arranjo rítmico para o acompanhamento da parlenda.

Observação: alguns alunos podem retomar o ritmo de timbalada praticado na atividade 1.

b. Outro grupo deve responder com melodias simples (professor determina a melodia nesse momento; em aulas futuras os alunos serão estimulados a criar) em instrumentos como flauta doce, teclado (usando diversos timbres), violão, xilofone.

c. Os grupos devem ensaiar e tocar em conjunto. Sugere-se que haja rodízio de instrumentos e de grupos (uma criança toca vários instrumentos e participa de vários grupos).

Fim

APÊNDICE C – BIBLIOTECA DE REFERENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, pretendo reunir vários materiais didáticos⁴² passíveis de uso, readaptação e contextualização nas aulas de música na Educação Básica. Como relatei na introdução deste trabalho, sentia muita dificuldade em encontrar materiais didáticos adequados ao ensino de música na escola e sei que muitos outros professores também têm esse mesmo problema. Portanto, listarei aqui alguns métodos, abordagens, projetos, planos de aula, ideias, endereços eletrônicos e aplicativos aos quais tive acesso durante o período de pesquisa neste mestrado, cujos referenciais teóricos e conteúdos estão em consonância com as tendências atuais do ensino de música e também com a legislação brasileira. Trata-se de material de apoio a ser usado com critério e reflexão pelo professor de música que assim desejar.

Como vimos, a reflexão sobre a prática deve nortear a busca de respostas pedagógicas para as necessidades do cotidiano da sala de aula. Assim, é necessário conhecer diferentes métodos de educação musical, para aprender com as experiências já realizadas, com as propostas já sistematizadas, sem, no entanto, torná-los uma camisa de força. (PENNA apud MATEIRO; ILARI, 2011, p. 19).

1. *Revista Música Na Educação Básica*⁴³ (ABEM)

Na seção anterior, listei alguns artigos da revista MEB que trazem exemplos de atividades a partir do uso dos métodos ativos. A revista tem tiragem anual e é voltada para a Educação Básica. Seu conteúdo pode ser acessado por meio do endereço eletrônico <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_meb.asp>.

⁴² “O material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática. [...] Pode-se dividir o material didático em impresso, audiovisual e novas mídias que utilizam de tecnologias. [...] O material didático também compreende os produtos pedagógicos, como jogos, ábacos, blocos lógicos e brinquedos educativos.” (BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009. p. 14 e 16.)

⁴³ *Música na Educação Básica* (MEB) é uma publicação voltada à produção de material didático, dirigida a professores e professoras que atuam na educação básica, estudantes, pesquisadores e profissionais interessados em propostas pedagógicas para o trabalho com educação musical em sala de aula. Os artigos buscam articular proposições pedagógico-musicais para a sala de aula com referencial teórico-metodológicos consistentes, oferecendo subsídios para construir, ampliar e fortalecer múltiplas possibilidades de educação musical nas escolas brasileiras. (Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_meb.asp>).

2. Endereços Eletrônicos

Existem vários *sites* e canais do Youtube com ideias de atividades e até planos de aula divididos por tema/conteúdos. Novamente vale o alerta: o propósito não é apenas copiar atividades ou aulas da internet, mas avaliar as propostas e o que pode dar certo em cada contexto, ou seja, a relevância e aplicabilidade do material.

Brincadeiras cantadas, canções infantis/ folclóricas, sons com o corpo, instrumentos não convencionais

Palavra Cantada

- Youtube: <<https://www.youtube.com/channel/UCGs6qb1ohFhDzeHbYeJIsAA>>.
- Site: <<http://palavracantada.com.br/>>.

Grupo Emcantar

- Youtube: <<https://www.youtube.com/channel/UCEOgqRImTmhgPbvLNCAmORA>>.
- Site: <<https://www.emcantar.org/>>.

Grupo Tiquequê

- Youtube: <https://www.youtube.com/results?sp=mAEB&search_query=tiquequ%C3%AA>.
- Site: <<https://www.tiqueque.com/sitenovo/>>.

Grupo Triii

- Youtube: <<https://www.youtube.com/channel/UC9I2YgG99NDmtKY9eFOri9A>>.
- Site: <<http://grupotriii.com/>>.

Barbatuques

- Youtube: <<https://www.youtube.com/user/barbatuques>>.
- Site: <<https://www.barbatuques.com.br/>>.

Bia Bedran

- Youtube: <<https://www.youtube.com/user/biabedran>>.
- Site: <<https://biabedran.com.br/>>.

La Bombocova (jogos rítmicos)

- Youtube: <<https://www.youtube.com/user/bombocova>>.
- Site: <<https://labombocova.com/>>.

Banda Pequeno Cidadão

- Youtube: <<https://www.youtube.com/user/pequenooficial>>.
- Site: <<https://www.pequenocidadao.com/>>.

Stomp

- Youtube: <<https://www.youtube.com/user/StompNY>>.
- Site: <<https://stomponline.com/>>.

Patubatê

- Youtube:
<<https://www.youtube.com/channel/UCKOIgUe8m3eQeADvAEeCOfw>>.
- Site: <<https://patubate.com/>>.

Blueman

- Youtube: <<https://www.youtube.com/user/OfficialBlueManGroup>>.
- Site: <<https://www.blueman.com/>>.

Temas transversais, planejamento de aulas

Quintal da Cultura

- Youtube: <<https://www.youtube.com/user/quintaldacultura>>.

Nova Escola

- Youtube: <<https://www.youtube.com/user/revistanovaescola>>.
- Site: <<https://novaescola.org.br/>>.

Portal do Professor

- Youtube: <<https://www.youtube.com/channel/UChQWtPWvBOzuO-3YzggMKfQ>>.
- Site: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>.

TV Escola

- Site: <<https://tvescola.org.br/>>.

3. Aplicativos (para uso nas aulas de música)

- Toc and roll´ (iOS, Android)
- Toca band (iOS)
- Easy music (iOS, Android)
- Babies drums kit (iOS, Android)
- Real drum (iOS, Android)
- Garageband (iOS)
- Walkband (Android)
- Realbass (Android)
- Backtrackit (iOS, Android)
- Perfect piano (iOS, Android)
- Simply piano (iOS, Android)
- Magic piano (iOS, Android)
- Guitar riff (iOS, Android)

4. Programas (editores de partituras: uso do professor)

- Finale
- Sibelius
- Encore

5. Livros didáticos (Educação Básica)

- Trilha da Música (Cecília França): Coleção de cinco livros didáticos do 1º ao 5º ano da Educação Básica.
- Sons e Expressões: a Música na Educação Básica (Adriana Rodrigues, Cecília Conde e Marcos Nogueira): para a Educação Básica (anos iniciais e finais).

- Música na Educação Infantil – propostas para a formação integral da criança (Teca Alencar de Brito): para a pré-escola e anos iniciais da Educação Básica.

6. Bibliografia complementar da Educação Básica (livros)

- De Roda em roda – Brincando e cantando o Brasil (Teca Alencar de Brito)
- Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação (Teca Alencar de Brito)
- Quantas músicas tem a música? Ou algo estranho no museu! (Teca Alencar de Brito)
- Música e Educação Infantil (Beatriz Ilari)
- Jogos Pedagógicos para Educação Musical (Cecília França)
- Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos (Cecília França)
- 99 brincadeiras cantadas (Cia Malas Portam)
- Alegria, Alegria: 100 cantigas e parlendas do folclore brasileiro (Carlos Felipe, Giselle Vargas)

ANEXOS

ANEXO A – CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL (ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA)

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE					
EIXOS INTEGRADORES – ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE LINGUAGENS – ARTE: MÚSICA 2º CICLO – 1º BLOCO					
1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar diversas formas, gêneros e estilos de expressão musical, do contexto do estudante, seja ele familiar, da comunidade e/ou da escola. • Conhecer, valorizar e respeitar a diversidade musical como resgate da cultura popular e ampliação de repertório. • Explorar diversas fontes sonoras, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, estalos, passos), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros e estilos musicais (cantigas de roda, marchinhas, canções indígenas, cirandas, parlendas, canções afro-brasileiras, música popular brasileira – MPB e de massa, <i>jingles</i>, trilhas sonoras, música instrumental) • Manifestações tradicionais (folias de reis, folguedos, congadas, cavalhadas, dentre outras) • Percussão corporal: estalo, passos, palmas, assovio, voz (onomatopeias, vocalizações) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar e identificar diversas formas, gêneros e estilos de expressão musical, do contexto do estudante, seja ele familiar, da comunidade e/ou da escola. • Valorizar e respeitar a diversidade musical como resgate da cultura popular e ampliação de repertório. • Organizar as sonoridades por classificação de fontes sonoras, observando suas características. • Explorar suas possibilidades vocais bem como os cuidados para a preservação da voz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros/estilos musicais (marchinhas, parlendas, trava-língua, <i>jingle</i>, cívica, regionais, dentre outros) • Audição de repertórios: <ul style="list-style-type: none"> ○ familiares ○ pessoais ○ comunitários ○ portfólio musical da turma • Sons do corpo, materiais da natureza, objetos e instrumentos musicais • Canto individual, coletivo, canto coral, duplas, trios, <i>acapella</i> (sem acompanhamento) e com acompanhamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber e reconhecer diversas formas, gêneros e estilos de expressão musical da Região Administrativa na qual vive e/ou estuda. • Trocar as experiências/vivências dos diversos gêneros/estilos musicais de seu contexto, reconhecendo sua diversidade cultural. • Utilizar diversas fontes sonoras em criações musicais: trilha sonora para peças de teatro, dança, contação de história, atividades corporais livres e/ou guiadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros/estilos musicais do repertório pessoal e local • Gêneros/estilos musicais e diversidade cultural • Confecção de instrumentos com materiais da natureza e objetos cotidianos • Cuidados vocais: aquecimento e respiração correta; ajuste da intensidade da voz na fala e no canto para preservação da saúde vocal • Elementos constitutivos da música por meio da voz

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Observar suas possibilidades vocais bem como os cuidados para a preservação da voz. • Perceber e explorar os elementos constitutivos da música por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas. • Criar e produzir música a partir de jogos musicais, brincadeiras, brinquedos cantados, rítmicos e sonoros. • Perceber o silêncio como parte de sequências sonoras. • Experienciar improvisações sonoro musicais por meio de atividades diversas no intuito de desenvolver o seu protagonismo expressivo individual e/ou coletivo. • Explorar sonoridades de banda rítmica (de 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos musicais: convencionais ou alternativos • Materiais da natureza (madeira, pedras, sementes, galhos, folhas, outros), sons dos bichos • Objetos (canos de PVC, barbante, jornal, copos, conduítes, elásticos, cones de plástico, entre outros) • Canto individual, coletivo, canto coral, duplas, trios com e sem acompanhamento (<i>acapella</i>) • Ritmo <ul style="list-style-type: none"> ○ pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra) ○ lento/moderado/rápido • Intensidade <ul style="list-style-type: none"> ○ forte/médio/fraco • Altura <ul style="list-style-type: none"> ○ agudo/médio/grave 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos constitutivos da música por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas. • Discriminar o silêncio como parte de sequências sonoras nas atividades de brinquedos sonoros e jogos folclóricos. • Improvisar em diversos contextos musicais (corpo, natureza, objetos, ambientes e instrumentos), como processo de criação. • Acompanhar música, utilizando instrumentos da bandinha e/ou confeccionados. • Criar códigos próprios para representação sonora. • Propor temas para projetos temáticos musicais com seus pares para 	<ul style="list-style-type: none"> • Consequências do grito e da fala forçada para a saúde vocal • Cuidados com a saúde bucal e respiratória • Ritmo <ul style="list-style-type: none"> ○ pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra) ○ lento/moderado/rápido • Intensidade <ul style="list-style-type: none"> ○ forte/médio/fraco • Altura <ul style="list-style-type: none"> ○ agudo/médio/grave • Pausas rítmicas e melódicas; som e silêncio • Jogo sonoro "o que é o que é"; "Que som é esse?", dentre outros • Criação e experimentação sonoro-musical em percussão corporal, canto e execução musical com instrumentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar adequadamente o potencial vocal no canto individual e/ou coletivo, fala, conto e reconto de histórias, nas atividades em sala, no geral. • Analisar os elementos constitutivos da música em audições guiadas. • Criar e produzir contextos sonoro-musicais, utilizando intencionalmente os elementos constitutivos da música em peças teatrais, jogos, trilhas sonoras, histórias, brincadeiras, dentre outros que compõem o cotidiano escolar. • Relacionar o silêncio contido nas sequências sonoras como elemento formador do ritmo (pausas) em atividades de percepção musical, livres ou guiadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo <ul style="list-style-type: none"> ○ pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra) ○ lento/moderado/rápido • Intensidade <ul style="list-style-type: none"> ○ forte/médio/fraco • Altura <ul style="list-style-type: none"> ○ agudo/médio/grave • Duração: sons curtos/médios/longos • Criação de parlenda, trava-língua, paródia de jogos musicais, dentre outros. Exemplo: Escravo de Jó, Monjolo, Eu vou pegar o trem, dentre outros • Composição rítmica livre • Codificação e decodificação de registro musical • Atividades musicais escolares interdisciplinares

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>instrumentos convencionais ou de materiais reutilizáveis) como chocalhos, pandorins, reco-reco, triângulo, pandeiro, caxixi, guizo, agogô, afoxé, clavas, tambores, bumbu, xilofone, pratos, dentre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes formas de registro musical não convencional para anotações de criações próprias, de seus pares e contextos. • Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (dança, teatro, artes visuais). • Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais nos processos de criação, vivência, 	<ul style="list-style-type: none"> • Brinquedos cantados e jogos folclóricos como: ciranda, canções folclóricas, indígenas, africanas, asiáticas, ocidentais, orientais, sobre bichos e marchinhas carnavalescas • Jogos de Bingo sonoro intercalados com silêncio e som, brincadeira de estátua, dança das cadeiras, dentre outras • Improvisações em rodas de percussão corporal, rodas de cantos coletivos e individuais • Pulsação da música (percepção do tempo forte da música e da palavra) • Variações rítmicas com os instrumentos • Representação gráfica de sons, partituras alternativas, ilustrações 	<p>apresentações na escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar diferentes tecnologias e recursos digitais (celular, filmadoras e gravadores em geral) nos processos de criação, improvisação musical, apresentações, apreciação e demais espaços, como registro das atividades musicais realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pulsação da música • Classificação de sons (timbre): <ul style="list-style-type: none"> o tambores o chocalhos o percussivos (clavas, baquetas, xilofone, reco-reco) • Representações gráficas de sons. Exemplo: figuras geométricas representativas para determinadas sonoridades. Uma palma correspondendo a um quadrado; uma pisada correspondendo a um retângulo e outros meios de representação como letras, desenho de objetos e materiais • Eventos para datas comemorativas, culminância de projetos, atividades artísticas culturais, dentre outros 	<ul style="list-style-type: none"> • Compor repertório musical individual e/ou coletivo utilizando instrumentos da bandinha. • Utilizar códigos próprios de registro musical, para representação sonora. • Elaborar projetos temáticos em coletivo com seus pares e professores para atividades musicais escolares. • Apreciar criticamente atividades musicais realizadas e registradas por meio das tecnologias de mídia. • Utilizar diferentes tecnologias e recursos digitais nos processos de criação, vivência, experiência, apreciação, compartilhamento artístico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação de recursos tecnológicos em apreciação crítica de trabalhos musicais de seu contexto escolar • Jogos musicais por aplicativos para pesquisa e criação musical

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>experienciação, apreciação, compartilhamento artístico.</p>	<p>sonoras de cantigas, canções e brinquedos cantados, músicas instrumentais, dentre outros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montagem de espetáculos e apresentações: figurino, sonoplastia, cenário, coreografia • Multimídia, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>Wii Music</i>, <i>softwares</i> etc. 		<ul style="list-style-type: none"> • Apreciação e execução musical em parceria com familiares, comunidade escolar, colegas de sala e demais atores • Gravações em áudio, vídeo e fotografia 		

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE			
EIXOS INTEGRADORES – ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE LINGUAGENS – ARTE: MÚSICA 2º CICLO - 2º BLOCO			
4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar estilos e gêneros musicais no contexto da formação da sociedade brasileira. • Perceber e reconhecer elementos dos vários gêneros e estilos da expressão musical do contexto da origem do DF. • Combinar gêneros e estilos musicais do DF para expressar sua diversidade cultural desde sua origem, por meio das demais linguagens artísticas (artes visuais, dança e teatro). • Perceber suas potencialidades vocais na interpretação de obras musicais. • Analisar os elementos constitutivos da música referentes ao ritmo, intensidade e altura, identificando-os no repertório individual e coletivo da sala de aula. • Explorar, por meio da escuta atenta de obras musicais, a importância e a função do silêncio como parte da 	<ul style="list-style-type: none"> • Música portuguesa, africana e indígena • Gêneros e estilos musicais dos migrantes do DF desde sua origem, enfatizando os povos indígenas e quilombolas • Diversidade musical e cultural do DF (forró/xaxado, sertanejo, gospel, música clássica, samba, hip-hop, rap, choro, jazz, entre outros) • Canto em festas, festivais, jogos de karaokê, dentre outros contextos • Análise da estrutura musical: pulsação, ritmo, melodia, harmonia • O silêncio na construção dos ritmos de gêneros/estilos musicais diferentes • Execução musical utilizando instrumentos da bandinha • Gêneros/estilos musicais diversos 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar gêneros e estilos da expressão musical no contexto das tradições orais, em pesquisas musicais. • Conhecer elementos dos vários gêneros e estilos musicais do repertório das regiões do Brasil. • Montar espetáculos temáticos para execução de composições individuais e/ou coletivas utilizando diversas fontes sonoras. • Reconhecer sua tessitura vocal com base em registros sonoros graves e agudos. • Selecionar intencionalmente os elementos constitutivos da música em criações musicais com o propósito de evocar determinada emoção (medo, raiva, tensão, calma, dentre outras). • Executar livremente cantigas e canções do repertório próprio e coletivo do contexto escolar, 	<ul style="list-style-type: none"> • Contos, canções, brinquedos cantados dos povos tradicionais • Gêneros e estilos musicais das regiões do Brasil • Composição e processos de montagem de espetáculo: trilha sonora, plano de fundo, música ambiente • Jogos de imitação e improvisação vocal utilizando os registros graves e agudos em vocalizações, onomatopeias e canto de repertório livre • Criação, expressão musical e experiência estética • Som e silêncio como estruturantes rítmicos • Duração do som (sons curtos, médios e longos) • Execução musical, utilizando instrumentos da bandinha e canto

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE			
EIXOS INTEGRADORES – ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE LINGUAGENS – ARTE: MÚSICA 2º CICLO - 2º BLOCO			
4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Participar de apresentações musicais em diferentes gêneros/estilos musicais. • Tocar instrumentos da bandinha, de maneira organizada e intencional em projetos temáticos, relacionando gêneros/estilos musicais diversos. • Executar músicas com instrumentos da bandinha como fundo na montagem de espetáculos. • Codificar sistematicamente as músicas tocadas com os instrumentos da bandinha, simbolizando cada instrumento utilizado com registro próprio. • Registrar, em multimídia, produções musicais criadas pelos pares e coletivo da comunidade escolar utilizando os conteúdos musicais desenvolvidos para apreciação crítica. • Visitar e conhecer espaços musicais/culturais do Distrito Federal e entorno para apreciação e ampliação de repertório cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação com execução musical em espetáculos na escola • Código musical sistematizado não convencional (partitura criativa, registros alternativos, notação musical espontânea) • Uso de multimídia para apreciação crítica e compartilhamento de produção musical • Locais de atividades musicais/culturais: <ul style="list-style-type: none"> o Clube do Choro o Casa do Cantador o Teatro Nacional o Centro de Dança do DF 	<ul style="list-style-type: none"> • observando as pequenas quebras sonoras que constituem o ritmo, pulsação e duração do som. • Participar de apresentações musicais tocando instrumentos da bandinha e cantando, em projetos temáticos do contexto escolar. • Reconhecer e decodificar registros estabelecidos para cada instrumento da bandinha, em execução musical. • Registrar e organizar material audiovisual de produções artístico-musicais no contexto da comunidade escolar. • Participar de festivais de curtas e vídeos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Execução musical ao vivo em saraus, peças teatrais, eventos culturais, festividades • Escrita e interpretação de códigos musicais não convencionais (partitura criativa, registros alternativos, notação musical espontânea) • Produção de material audiovisual a partir de atividades artístico-musicais do contexto escolar para participação em festivais de vídeos

Fonte: DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Caderno 1. 2. ed. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.