

**A PROPOSTA CURRICULAR PARA  
O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DO SISTEMA MUNICIPAL DE  
ENSINO DE SÃO CARLOS**

DANIELA DOTTO MACHADO

BRUNO ABRAMOVIC

BRUNO HENRIQUE CREMONEZ

FÁBIO DOS SANTOS EKMAN SIMÕES

FATIMA ROSACACIA FERNANDES MACARI

KEILA CRISTINA TAYRA YONASHIRO

MARIA JOSÉ CARDOSO ZEPON

MARIANA ARAUJO PARRAS LUQUE

MATHEUS AUGUSTO FERREIRA

FLÁVIA COSTA PRAZERES

CINTIA BERTAZZI

**A PROPOSTA CURRICULAR PARA O  
ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL DO  
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO  
DE SÃO CARLOS**



**Pedro & João**  
editores



**A PROPOSTA CURRICULAR PARA O  
ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL DO  
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO  
DE SÃO CARLOS**

**Autores**

DANIELA DOTTO MACHADO  
BRUNO ABRAMOVIC  
BRUNO HENRIQUE CREMONEZ  
FÁBIO DOS SANTOS EKMAN SIMÕES  
FATIMA ROSACACIA FERNANDES MACARI  
KEILA CRISTINA TAYRA YONASHIRO  
MARIA JOSÉ CARDOSO ZEPON  
MARIANA ARAUJO PARRAS LUQUE  
MATHEUS AUGUSTO FERREIRA  
FLÁVIA COSTA PRAZERES  
CINTIA BERTAZZI



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Daniela Dotto Machado; Bruno Abramovic; Bruno Henrique Cremonez; Fábio dos Santos Ekman Simões; Fatima Rosacacia Fernandes Macari; Keila Cristina Tayra Yonashiro; Maria José Cardoso Zepon; Mariana Araujo Parras Luque; Matheus Augusto Ferreira; Flávia Costa Prazeres; Cintia Bertazzi**

**A proposta curricular para o ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental do sistema municipal de ensino de São Carlos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 131p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-733-6 [Digital]**

1. Proposta curricular. 2. Ensino de música. 3. Ensino fundamental. 4. Música na Educação. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Imagens da Capa:** Cintia Bertazzi

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão da língua portuguesa:** Paula Sayuri Yanagiwara

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

# Sumário

<b>Prefácio</b>	7
<b>1. Apresentação</b>	17
<b>2. A Música nas escolas regulares brasileiras: um breve panorama histórico</b>	21
2.1 Do século XVI ao XIX	21
2.2 Dos séculos XX e XXI	23
<b>3. A Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que propõem os documentos governamentais nas últimas décadas?</b>	31
3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais	31
3.2 Base Nacional Comum Curricular	35
3.3 Currículo Paulista	42
<b>4. A atuação dos professores de Música, os alunos e a relevância do ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental do SisME de São Carlos</b>	51
4.1 A atuação dos professores nas escolas	51
4.2 Os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental	53
4.2.1 Os alunos do 1º ano	54
4.2.2 Os alunos do 2º ano	54
4.2.3 Os alunos do 3º ano	55
4.2.4 Os alunos do 4º ano	55
4.2.5 Os alunos do 5º ano	56
4.3 A relevância do ensino de Música nos anos iniciais do ensino fundamental	57
<b>5. Objetos de ensino e habilidades da linguagem de Música a serem desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental</b>	61
<b>6. Princípios metodológicos do ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental</b>	75
6.1 Promover um ensino de Música coerente com os perfis e as necessidades formativas dos estudantes	77

6.2 Desenvolver vivências musicais práticas e diversificadas	79
6.3 Oportunizar vivências musicais lúdicas e prazerosas	82
6.4 Conhecer e empregar os espaços e os materiais didáticos escolares com criatividade	83
6.5 Ampliar paulatinamente o repertório musical dos alunos	85
6.6 Avaliar continuamente o processo de ensino-aprendizagem	86
6.7 Empregar tecnologias	90
<b>7. Materiais didáticos comentados</b>	<b>93</b>
7.1 Livros	93
7.2 Materiais audiovisuais da internet e outros	105
<b>8. Considerações finais</b>	<b>109</b>
<b>9. Quem somos?</b>	<b>111</b>
<b>10. Referências Bibliográficas</b>	<b>123</b>
<b>11. Anexo</b>	<b>131</b>

## Prefácio

### **Currículo, músicas, conhecimentos e subjetividades: um espaço de emergências**

Ser convidado para escrever o prefácio de um livro é sempre motivo de grande alegria e, ao mesmo tempo, um grande desafio. Cotejando seu significado em latim, o prefácio é aquilo que é dito (*factio*) antes (*prae*) do livro. Nesse sentido, muito me alegra poder dirigir algumas palavras antes do rico resultado de um fértil encontro entre professores de Música da universidade e da Educação Básica.

Além disso, o foco do livro o insere em uma área que vem despertando meu interesse há alguns anos: o currículo, especialmente aquele pensado para a educação musical escolar. A obra em tela apresenta uma proposta curricular para o ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de São Carlos-SP. É fundamental destacar que se trata de uma proposta construída por professores de Música, para professores de Música, considerando a história do ensino de Música nas escolas brasileiras, os documentos legislativos que orientaram e orientam a construção curricular e os sujeitos centrais dessa aventura educativa: os estudantes.

Esta proposta curricular configura-se como mais um nível de recontextualização de vários dispositivos legais que buscam orientar a construção do currículo escolar, cuja materialização se dá, efetivamente, em cada escola. O fato de ter sido produzida por professores de Música que atuam nas escolas do município de São Carlos, em diálogo com as pesquisas que vêm sendo feitas na área da Educação Musical, e considerando os estudantes a quem a educação se volta, contribui para a validade do conhecimento escolar que Pacheco (2014, p. 33) afirma depender, acima de tudo, “de uma matriz inteiramente dinâmica entre o pessoal (quem



aprende), o social (onde se situa a escola) e a cultura (a seiva que corre no interior da escola)”.

Compreendo currículo da forma como propõem Moreira e Candau (2007, p. 18): como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Permitam-me refletir, então, sobre as implicações de se compreender o currículo dessa forma, especialmente no que se refere ao conhecimento e à construção das identidades, das subjetividades dos estudantes. Nessa reflexão, quero dialogar com Osberg e Biesta (2008) e sua proposta de currículo como um espaço de emergências.

Em primeiro lugar, os autores alertam que não se deve tomar por conhecimento a ideia de um objeto que pode ser transferido de um lugar para outro (OSBERG; BIESTA, 2008, p. 313). Esse entendimento relaciona-se a uma compreensão tradicional de ensino, que vem sendo organizado em torno da ideia de que o conhecimento é algo “representativo do real, relativamente estável e [que] pode, portanto, ser transferido de A para B, em particular de uma mente para outra” (OSBERG; BIESTA, 2008, p. 314, tradução minha).

O que Osberg e Biesta (2008, p. 313) propõem é a compreensão do conhecimento como algo que “emerge” à medida que nós, como seres humanos, participamos do mundo. Retomando a ideia de currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, é precisamente nessas experiências escolares, promovidas intencionalmente pelos professores, que o conhecimento emerge como algo novo, a partir das relações que se estabelecem com conhecimentos que emergiram de experiências anteriores. Mas não só: as experiências escolares envolvem a relação com outros sujeitos também e possibilitam não apenas a emergência de conhecimentos, mas de subjetividades e, por consequência, mundos outros.

Assim, essas experiências dão-se na ação sobre o mundo, e, de maneira particular na escola, no encontro: com os outros sujeitos

escolares, com o conhecimento já produzido e com aquele que emerge nessas/dessas mesmas experiências. O conhecimento escolar deixa de ser aceito como estável, visto que emerge no seio de todas essas relações que se dão na sala de aula, no espaço escolar. E esse conhecimento já emergido, produzido pela humanidade ao longo dos séculos, mais do que um objeto a ser transferido entre mentes, é algo a partir do qual se produz novos conhecimentos, novas subjetividades, outro futuro.

Como bem define Pacheco (2014, p. 37), “[a] pesar das diferentes fontes ou lógicas que o fundamentam, o conhecimento escolar é um conhecimento educativo [...] orientado para a formação social e pessoal dos alunos, com ênfase na dimensão da educação para a cidadania”. Nessa perspectiva, uma educação de qualidade “deve propiciar ao/à estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em sujeito ativo na mudança de seu contexto” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21). O conhecimento escolar, portanto, é um todo complexo permanentemente em construção, que, ao mesmo tempo e indissociavelmente, contribui para a formação das subjetividades dos envolvidos no processo educativo, bem como para a transformação da sociedade e do mundo que esses envolvidos habitam.

A proposta curricular aqui apresentada não pode ser entendida como o currículo em si, pois ela não traz as experiências. Tampouco deve ser vista como um bloco monolítico de conhecimentos estáveis, definitivos. Prefiro vê-la como o retrato de um rio: uma representação momentânea de algo que está sempre em movimento. Um retrato um tanto quanto estável – e por isso imperfeito – de algo que é vivo e dinâmico, que precisa ser encarado como tal para promover movimento, vida, emergências.

Um rio que é limitado por suas margens, percurso definido tanto por sua própria constituição (aquilo que corre), pelas características do lugar por onde corre, quanto pelo seu próprio correr. Suas determinações dão-se, portanto, por um contexto epistemo-histórico-social.

Mas esses limites estão em constante redefinição, podendo o rio transbordá-los e, dessa forma, reconfigurar a paisagem. A própria ideia do que seja Música vem se alterando, felizmente, em direção a possibilidades mais acolhedoras das diferentes práticas sonoras que permeiam as variadas culturas humanas. Com isso, compreende-se que as seleções curriculares são parte de tradições inventadas (HOBSBAWN, 1997) que, portanto, podem – e devem – ser reinventadas sempre que for necessário.

Ora, o próprio ensino da Música é marcado por fortes tradições inventadas (ABREU; PEREIRA, 2018). Tradições que se converteram em crenças incorporadas pelos sujeitos, verdadeiras leis tácitas com as quais todos estão de acordo: aquilo a que Pierre Bourdieu (2003) chamou de doxa.

A doxa escolar no que se refere à Música foi construída paulatina, seletiva e cumulativamente ao longo do tempo, marcada por nomos (leis que regem e regulam a luta pela dominação do campo – tanto as diferentes legislações como os próprios currículos, por exemplo) e práticas que, incorporadas nos sujeitos, teimam em persistir, resistindo às várias tentativas de mudanças (inclusive às mudanças incorporadas na própria legislação – ainda que de maneira nem sempre muito clara).

Nessa tradição inventada, a Música assume um lugar subalternizado: uma ferramenta, um meio para o desenvolvimento da coordenação motora, para o aprendizado de outras matérias consideradas como mais importantes, para a recreação e para a ornamentação das festas escolares.

Disso decorre a desvalorização do professor de Música como profissional legítimo para conduzir as experiências escolares em torno do conhecimento musical, como profissional especializado que contribuirá para a emergência de novos conhecimentos, de novos significados, de novas subjetividades.

Como comentado anteriormente, a potência de entender essas tradições como inventadas é a possibilidade que se abre para reinventá-las. E o município de São Carlos demonstra importantes movimentos nessa direção: conta com professores especializados

em Música, contratados a partir de concursos públicos, que se organizaram para a elaboração de um documento curricular que pretende contribuir com as experiências a serem desdobradas em torno de conhecimentos e práticas musicais.

Organizar um documento dessa natureza – sempre provisório e inconcluso – já é uma estratégia para se reinventar uma tradição, para se mudar a doxa instituída. Na lógica escolar, dispor de uma sistematização curricular contribui para a legitimidade que a área da Música busca diante dos demais componentes curriculares.

Além disso, importantes recontextualizações compõem esse movimento de reinvenção: a Música não é assumida como “unidade temática” do componente curricular Arte, como na Base Nacional Comum Curricular, mas como uma “linguagem” que o integra. Trata-se de um importante rearranjo de palavras que instauram uma virada de compreensão: há uma significativa mudança de status que demarca um novo lugar para a Música no espaço escolar. Música é uma área de conhecimento que pode ser organizada em unidades temáticas. Música é uma área de conhecimento que de fato atua na escola como uma ferramenta – uma ferramenta que até contribui para enfeitar a escola e para a construção de outros conhecimentos, mas cuja relevância se dá por ser um conhecimento educativo: uma ferramenta poderosa na constituição dos sujeitos.

Nessa esteira, em acordo com o Currículo Paulista, “Habilidades Articuladoras” refletem melhor o diálogo interdisciplinar que se busca não somente entre as Artes, mas entre todos os componentes curriculares. A expressão “Artes integradas”, utilizada pela Base Nacional Comum Curricular, pode despertar e ativar percepções, entendimentos e ações naturalizados pela doxa escolar instaurada, a tradição inventada da polivalência que, num caminho contrário ao da interdisciplinaridade, esvazia a potencialidade das linguagens artísticas nos processos educativos.

Retomando a metáfora do “retrato de um rio”, quero reforçar a importância do professor de Música como articulador das experiências escolares. É esse profissional que tem formação para

buscar no rio os conhecimentos constituídos que podem contribuir para a construção de novos conhecimentos e para a constituição dos sujeitos. Sempre tendo em mente que esse retrato não é o rio e que também não é a única fonte que alimenta esse processo: os próprios sujeitos, suas experiências, suas relações com Música, suas relações com os outros e consigo mesmos são também irrigadores essenciais das subjetividades emergentes.

A proposta curricular aqui apresentada é, portanto, um dos constituintes de um espaço de emergência (OSBERG; BIESTA, 2008, p. 323): não um artefato a partir do qual os estudantes – tidos muitas vezes como objetos – são enculturados em determinadas maneiras de ser pré-selecionadas; mas o componente de um espaço onde os sujeitos, seres humanos únicos, estão continuamente emergindo ou “tornando-se presença” (BIESTA, 2006, p. 33).

Um espaço de emergência dupla: de conhecimentos e, também, de subjetividades. Esse sujeito emergente que se constitui parcialmente pela alteridade que não é aquele que emerge. Uma subjetividade que se constitui no encontro com o outro, e eu proponho assumir que esse outro pode ser tanto cada um dos sujeitos com os quais se relaciona quanto os conhecimentos – aqueles que já emergiram anteriormente, bem como os que emergem nas/das experiências vivenciadas.

Decorre, portanto, que o currículo é algo maior do que um conjunto de competências, habilidades, processos, metodologias e objetos de conhecimentos. Esse conjunto dinâmico e vivo de experiências que se desdobram, com o(s) outro(s) em torno de conhecimentos, se torna um espaço de emergências. Isso, para Osberg e Biesta (2008, p. 324), redefine a responsabilidade educacional de uma forma que reconhece que a imprevisibilidade, a criatividade e a confusão da experiência viva da sala de aula são o resultado de um bom ensino, e não sinais de fracasso.

Nessa perspectiva, uma proposta curricular não é, necessariamente, um porto seguro a que nos atracamos, mas uma possibilidade de partida para mares antes nunca navegados: águas

que jorram no/do encontro com esses vários outros que compõem o processo educativo.

Isso modifica a forma como concebemos quem educa: o professor, ainda que engrenagem essencial no processo, é um desses outros – junto ao documento curricular, aos demais estudantes, às músicas e suas diversas práticas e sistematizações, dentre tantos outros – que criam o espaço de emergência. Por conseguinte, é a pluralidade desse espaço de emergência que educa (BIESTA, 2006, p. 13).

É a partir dessa concepção que desejo que a presente proposta curricular seja um desses outros significativos que vêm contribuir para a criação desses espaços de emergência. Que não venha homogeneizar práticas, enculturar sentidos, colonizar a esthesis dos recém-chegados (PEREIRA, 2020), extinguir a pluralidade e as diferenças. Pelo contrário, que contribua para a legitimação da Música no espaço escolar, oferecendo ingredientes para as experiências que farão emergir novos conhecimentos, novos sujeitos, novos mundos.

Que os educadores, de posse dessa proposta, possam assumir a responsabilidade, como exorta Biesta (2006, p. 69), de “garantir que haja pelo menos oportunidades dentro da educação para conhecer e encontrar o que é diferente, estranho e outro”.

Faço votos, ainda, de que o espaço de emergência criado em diálogo com essa proposta curricular estimule a emergência de indivíduos únicos, insubstituíveis como seres humanos singulares. Não se trata de uma tarefa fácil. Assumir esse currículo como um espaço de emergência, um espaço de produção de sujeitos singulares a partir das experiências únicas que se desdobram em torno de conhecimentos já emergidos e que ainda emergirão é assumir o risco do imprevisível, o risco da mudança, o risco da construção de novos caminhos, o risco da construção de novos mundos.

Por fim, penso ser importante chamar a atenção para uma questão crucial: nós, professores, ao assumirmos a responsabilidade de promover esses encontros, essas experiências que incitam emergências, devemos nos responsabilizar por aqueles

que chamamos à presença. Como alertam Osberg e Biesta (2008, p. 326, tradução minha), nós não podemos educar sem, em algum aspecto, darmos forma àquele cuja presença é convocada. Como dizem os autores, “isso não é somente inevitável, mas qualquer tentativa de evitá-lo resultaria num ato de negligência, porque significaria abandonar o estudante sozinho (isto é, não educar)”. O que nos leva a um paradoxo: sermos responsáveis por um fechamento (um “alguém” particular que é chamado à presença por meio de nossas ações) ao mesmo tempo que somos responsáveis pela sua abertura (pela garantia às diferenças, à pluralidade de subjetividades).

Logo, um professor não é um operário alienado que produz objetos iguais, tendo por referência um currículo padronizador de qualidade. Mas também não age sem qualquer referência, em um espaço vazio. É, em contrapartida, uma das forças – inteligente, responsável e consciente – entre aquelas que agem no complexo ecossistema atravessado pela correnteza do rio. Força que contribui para a emergência de conhecimentos e subjetividades, tanto impulsionando a correnteza (como a gravidade) quanto se oferecendo como atrito nos encontros com o(s) outro(s).

É isto que esses professores apresentam neste livro, para seus leitores: registros dessa força responsável que eles assumiram ser; retratos momentâneos e provisórios de um rio dinâmico e vivo; impulsionadores de um espaço de emergências que só se realizará, de fato, nos encontros reais promovidos com, em torno da, e pela Música.

Que os conhecimentos e as subjetividades que emergirão nas experiências dos encontros com essa proposta curricular e com os outros possam contribuir para a construção de outra sociedade e, assim, de outro mundo: mais ético, responsável, respeitoso e acolhedor das diferenças.

A correnteza do rio  
Vai levando aquela flor  
E eu adormeci sorrindo  
Sonhando com o nosso amor.

[...]  
Depois da chuva passada  
Céu azul se apresentou  
Lá à beira da estrada  
Vem vindo o meu amor.  
(Antônio Carlos Jobim / Luiz Bonfá)

Marcus Vinícius Medeiros Pereira  
Professor da Faculdade de Educação da UFJF  
Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical





# 1. Apresentação

Neste documento é apresentada a Proposta Curricular para o ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino (SisME) da cidade de São Carlos, localizada no estado de São Paulo. No processo educacional dos alunos, a Música é tratada como uma linguagem que faz parte do componente curricular Arte e é ensinada sob a responsabilidade de professores com formação específica em curso de Licenciatura em Música.

Apesar da contratação desses profissionais desde 2011 pelo SisME, não existia uma organização, a qual avaliássemos como adequada, dos conteúdos e das habilidades mínimas em Música a serem alcançadas com os estudantes ao longo de suas formações escolares. Havia somente o “livro verde”, documento publicado em 2012 que foi elaborado coletivamente por gestores e docentes de todas as unidades escolares.

O documento “livro verde” reúne e define conteúdos de todas as áreas de conhecimento para todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), e a área de Música estava aí contemplada, porém, de forma sucinta, fragmentada entre as outras linguagens do componente curricular Arte. Devido ao interesse e à preocupação com esse assunto, parte dos professores de Música atuantes nas instituições do SisME optou por construir coletivamente esta Proposta Curricular.

Esta publicação é fruto de um intenso trabalho realizado por esses docentes em conjunto com a Profa. Dra. Daniela Dotto Machado, durante o desenvolvimento da proposta de formação continuada denominada “Formação Continuada de Professores de Música: Investindo no desenvolvimento profissional de docentes em São Carlos”, ofertada como atividade de extensão<sup>1</sup> da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A formação foi

---

<sup>1</sup> Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, Processos n. 23112.001152/2018-03, 23112.001470/2019-47.

desenvolvida durante os anos de 2018 e 2019, gratuitamente, em parceria com a Secretaria do SisME de São Carlos, e buscou abordar as demandas e os problemas identificados pelos professores de Música em suas atuações profissionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva colaborativa.

Os encontros da atividade foram desenvolvidos no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, previsto na carga horária de atuação profissional dos docentes de Música, e aconteceram, em sua maioria, no Centro de Formação dos Profissionais da Educação, espaço mantido e coordenado pelo SisME. No total, em 2018 e 2019, cerca de 110 horas foram destinadas à realização deste documento, divididas em atividades presenciais e a distância. As atividades à distância foram desenvolvidas com apoio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, da UFSCar, contando com o apoio da Secretaria de Educação a Distância da instituição.

Este documento está organizado em nove partes, para além do prefácio e desta breve apresentação. Primeiramente, exibimos um conciso histórico do ensino de Música na educação brasileira, com o objetivo de situar os leitores acerca do assunto e da pertinência desta Proposta Curricular. Posteriormente, descrevemos os documentos governamentais publicados e que guiam as propostas de ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental em nosso país. Na sequência, caracterizamos a atuação dos professores de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental do SisME, o perfil geral dos alunos por anos escolares e justificamos a relevância no ensino de Música nesse contexto. Logo após, os objetos de ensino e as habilidades da linguagem de Música, a serem desenvolvidos pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que foram identificados e organizados por nós, são expostos. Seguindo, trazemos à tona alguns dos princípios metodológicos do ensino de Música que defendemos e empregamos, considerando a multiplicidade de práticas de ensino musical que desenvolvemos em diferentes escolas. Depois, alguns materiais didáticos para o ensino de Música, a que temos acesso e os quais empregamos em nossos planejamentos e reflexões, são

listados e comentados, objetivando compartilhar essas informações com outros docentes interessados. Subsequentemente, o fechamento deste documento é dado ao tratarmos sobre a pertinência deste. Ao final do livro, exibimos um breve resumo sobre os autores para um maior conhecimento da equipe envolvida na elaboração desta proposta, e, por último, as referências bibliográficas são explicitadas.



## **2. A Música nas escolas regulares brasileiras: um breve panorama histórico**

Na História da Educação brasileira, o ensino de Música nem sempre esteve presente no processo formativo dos alunos nas instituições de ensino regular.<sup>2</sup> Por isso, esta parte aborda alguns pontos que avaliamos como os mais pertinentes para melhor situar a atual conjuntura do ensino de Música no Brasil e na cidade de São Carlos.

### **2.1 Do século XVI ao XIX**

No século XVI, a educação esteve atrelada às atividades da Igreja Católica, e os ensinamentos musicais ocorriam para poucos, conforme os interesses religiosos, seguindo as normas e o repertório europeu, pela prática musical instrumental e pelo canto. No século XIX, com a chegada da Família Real de Portugal ao Brasil, a Música, antes restrita às atividades coordenadas pela Igreja, passou a tomar os teatros por meio de espetáculos, valendo-se dos gêneros musicais europeus. Pouco sabemos sobre como o ensino de Música ocorria nesse período, mas supõe-se que respeitavam as concepções de ensino da época. Compartilhando dessa mesma conclusão, Fonterrada (2011, p. 210) menciona que o ensino de Música dessa época adotava “métodos progressivos, grande ênfase na memorização e confronto entre objetos propostos e metas alcançadas”.

O ensino de Música nas escolas regulares e públicas do país foi determinado pela primeira vez em 1854, por meio do ensino de noções de Música e exercício de canto. Sobre isso Machado (2014) discorre:

---

<sup>2</sup> A expressão “ensino regular” é empregada apenas para designar o tipo de educação geral e humana realizada em escolas em caráter formal e prevista por Lei. Ao longo dos tempos, a ela têm sido atribuídas diferentes designações, tais como: primário, secundário, ginásio, Ensino Fundamental, Ensino Médio, etc.

Oficialmente, a institucionalização do ensino musical em escolas públicas no Brasil ocorreu primeiramente a partir do Decreto n. 1.331, do ano de 1854, mais especificamente do ensinamento de “noções de música” e “exercícios de canto”, como aparece no art. 47 do Decreto. A educação aconteceria em escolas primárias e secundárias públicas e privadas no município da Corte. Os professores a serem nomeados ao magistério público da época eram avaliados a partir da comprovação da maioridade legal, moralidade e capacidade profissional. Essa última deveria ser comprovada em exame oral e escrito (MACHADO, 2014, p. 22).

Posteriormente, o Decreto Federal nº 981, de 8 de novembro de 1890, determinou que o ensino de Música fosse adotado nas instituições de ensino primárias, de primeiro e segundo graus, de ensino secundário e na escola normal (BRASIL, 1890). Esse Decreto também exigiu que em cada estabelecimento de ensino houvesse um professor de Música, sem determinar a formação docente específica nessa área para ocupar o cargo. Apesar da existência dessas determinações legais, a literatura pouco esclarece sobre o que de fato foi realizado quanto ao ensino de Música nesses contextos.

Ao ponderarmos sobre a escassa literatura da área de Educação Musical que trata desse período, concluímos que nas primeiras décadas do século XX raras foram as escolas regulares que ofertavam o ensino de Música e que, possivelmente, essas instituições se localizavam em centros urbanos maiores. Ao tratar do assunto, ilustrando nossa inferência, Fonterrada (2011) menciona o Instituto de Educação Caetano de Campos, localizado na cidade de São Paulo-SP. Nele, o ensino musical era desenvolvido com o objetivo de democratizar o acesso às práticas musicais, sem a preocupação com a formação de instrumentistas, comum a conservatórios de Música. Nessa instituição, o ensino de Música fundamentava-se nas ideias de João Gomes Junior e Carlos A. Gomes Cardim, apresentadas no livro *O ensino da música pelo*

*método analítico*,<sup>3</sup> construído com base nos estudos europeus sobre o desenvolvimento linguístico e cerebral da época.

## 2.2 Dos séculos XX e XXI

Embora haja o reconhecimento de que, ao final do século XIX e início do XX, tenham emergido novos modos de pensar e realizar o ensino, como aquele propagado por John Dewey, na educação brasileira, poucos impactos foram observados, naquele momento, nas práticas escolares, incluindo as de Música. Na década de 1920, Heitor Villa-Lobos surge no cenário musical junto a outros artistas nacionais, como Anita Malfatti, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade, que buscavam reconhecer e valorizar a identidade brasileira. Em 1922 ocorreu a Semana de Arte Moderna, evento que

denunciou a situação das artes no país a qual estava fortemente ligada ao conservadorismo europeu. Tal manifestação trouxe à tona novas formas de compreender o fazer artístico e o ensino das artes, as quais estiveram relacionadas às correntes pedagógicas que surgiram e foram difundidas no século XX, como o movimento escolanovista e as ideias pedagógico-musicais construídas nesse período histórico em outros países (MACHADO, 2014, p. 22-23).

Por influência desse movimento modernista e de novas concepções de ensino musical, principalmente aquelas apresentadas por Zoltán Kodály na Europa, Heitor Villa-Lobos construiu uma proposta de ensino musical de forte caráter nacionalista, denominada de Canto Orfeônico. Sua proposta foi implantada no Brasil por meio do Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e apresentava três metas, na seguinte ordem de importância: 1º a disciplina, 2º o civismo, e 3º a educação artística (PAZ, 2000).

---

<sup>3</sup> Outras informações em: <<http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM18-04.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2021.



Apesar de todos os esforços empreendidos na execução do Canto Orfeônico, esta não obteve sucesso, considerando, principalmente, a carência da preparação musical e metodológica dos professores para tal. Como expõe Fonterrada (2011):

Embora durante o governo Vargas fosse obrigatória, em todo o país (Brasil, 1946), a frequência dos professores de música aos cursos de formação, implantados a princípio na cidade do Rio de Janeiro e logo depois também em São Paulo, essa exigência logo se mostrou difícil – se não impossível – de ser cumpridas por vários fatores (FONTERRADA, 2011, p. 213).

A carência de apoio político ao desenvolvimento das atividades previstas na proposta do Canto Orfeônico, principalmente no que tange à formação dos professores, ocasionou um enfraquecimento das práticas musicais escolares a partir de 1945, fazendo com que a Música quase desaparecesse nos anos 1950 das instituições de ensino regular (MACHADO, 2014).

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, suprimiu o Canto Orfeônico. O artigo 26 dessa Lei definiu: “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração [do ensino primário] até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961, Art. 26). Apesar de a Lei não citar a Música entre as artes aplicadas a serem ensinadas, parece haver um consenso entre os autores da literatura da área sobre o fato de o Canto Orfeônico ter dado lugar à Educação Musical nas escolas. Sobre a formação dos professores de Música nessa década, Machado (2014) elucida que,

de acordo com a LDBEN n. 4.024/1961, a formação de professores de Música poderia acontecer em conservatórios de Música, em nível médio. A partir do Parecer n. 838, de dezembro de 1962, a formação dos professores passou a ocorrer também em nível superior por meio de cursos de formação de professores de Educação Musical, no

modelo 3+1, já implantado no Brasil desde o início dos anos 1940 em currículos e outros cursos de licenciatura. Em nível superior, ainda, eram ofertados cursos nas áreas de instrumento, canto, arte lírica e composição e regência (MACHADO, 2014, p. 25-26).

Ainda nesse período, no estado de São Paulo, foi proposto o Curso de Formação de Professores de Música. Entretanto, ele não conseguiu ser legalizado. No país, novamente a proposta da Educação Musical nas escolas não teve êxito devido à carência de professores qualificados para ensinar nas escolas.

Na década de 1970, a Educação Musical foi substituída pela Educação Artística por meio da LDBEN nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971, Art. 7).

A Educação Artística abarcava o ensino de Artes Plásticas, Música, Teatro e Desenho<sup>4</sup> com ênfase no processo de ensino, no improviso e na livre expressão do aluno. Cursos de formação de professores de Educação Artística polivalentes foram instituídos a partir de 1974, podendo ser cursados integralmente (licenciatura plena) ou parcialmente (licenciatura curta) pelos futuros docentes. Esse tipo de formação recebeu muitas críticas devido às lacunas formativas dos professores nas áreas artísticas que o compunham. Sobre a formação nesses cursos na década de 1970, Hentschke e Oliveira (2000) mencionam:

Com o advento da prática integrada do ensino das artes a partir de 1971, o mercado de trabalho exigiu que as instituições de ensino

---

<sup>4</sup> Na literatura das áreas de Educação Musical, Artes e Educação alguns autores citam o desenho e/ou o desenho geométrico entre as áreas artísticas ensinadas a partir do LDBEN 5.692/71, outros não, o que indica não haver um consenso sobre o assunto.

superior formassem um profissional para abarcar essa tarefa. Criou-se então o curso de Licenciatura em Educação Artística o qual viria a substituir as antigas Licenciaturas em Música. Hoje, reconhece-se que o *educador artístico* é um profissional polivalente, oriundo de um curso que pretendia oferecer uma formação nos três discursos artísticos – plástico, teatral e musical. Na prática este objetivo não foi alcançado em função da falta de acesso à formação artística durante o ensino básico e profissionalizante. Em outras palavras, o sistema educacional não previa uma formação adequada do indivíduo em qualquer área artística durante os seus estudos básicos. Quando ingressava no curso de Educação Artística, se deparava com áreas de conhecimento distintas, e necessitava não só adquirir um domínio de expressão nas três artes, como também receber uma formação pedagógica consistente e adequada em um tempo recorde de quatro anos. (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p. 55).

Foi somente a partir da década de 1990, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que o cenário se tornou mais propício à inclusão da Música na formação dos alunos da Educação Básica, embora a primeira versão da Lei não citasse quais áreas artísticas deveriam ser ensinadas. De acordo com essa Lei, o ensino de Arte, como campo de conhecimento, tornou-se um componente curricular obrigatório, substituindo a antiga proposta de Educação Artística, prevista pela LDBEN 5.692/71.

Essa mudança na legislação educacional evidencia a importância do campo das Artes na formação dos alunos, considerando as potencialidades humanas que podem ser desenvolvidas nas escolas. Ainda, ao se tornar um componente curricular obrigatório, o ensino de Arte passa a ter o mesmo status das demais disciplinas, exigindo, conseqüentemente, maior estruturação e planejamento por parte dos docentes, avaliação adequada dos estudantes, assim como professores capacitados para atuarem nas escolas.

A redação pouco clara da LDBEN 9.394/96 sobre as áreas ou conhecimentos a serem ensinados no componente curricular Arte

acarretou prontamente o surgimento de muitas dúvidas e de diferentes interpretações pelos órgãos e setores que organizam e regem os currículos e ações de ensino nas instituições escolares (PENNA, 2002). Nesse sentido, Figueiredo (2005) e Machado (2014) chamam a atenção para o fato de que muitas das práticas de Educação Artística, nos moldes antigos, se mantiveram por algum tempo nas instituições escolares, ou ainda são mantidas, seja pelo perfil de formação e atuação profissional dos docentes, seja por orientação dos órgãos responsáveis.

Para melhor orientar os profissionais da educação sobre os campos de conhecimento a serem tratados na Educação Básica, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou alguns documentos, como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª séries ou 1º e 2º ciclos, em 1997; os PCN de 5ª a 8ª séries ou 3º e 4º ciclos, em 1998; e os PCN para o Ensino Médio, em 2000. Queiroz (2012) discorre que esses documentos governamentais os quais tratam do ensino de Arte

evidenciam a necessidade de que se contemple o ensino de música, teatro, dança e artes visuais, “garantindo” aos estudantes, ao longo da educação básica, a vivência em profundidade de pelo menos uma dessas linguagens. O documento dos 1º e 2º (Brasil, 1997) e também do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (Brasil, 1998) têm volumes específicos para a área de arte, com capítulos direcionados para cada uma das linguagens artísticas. O documento para o ensino médio (Brasil, 1999) não possui volumes específicos por áreas de conhecimento, mas apresenta um capítulo destinado ao ensino de arte, também com definições separadas para cada uma das linguagens, inclusive a música (QUEIROZ, 2012, p. 33).

Nos PCN há uma “clara tendência a tratar as diferentes linguagens artísticas em suas especificidades [...] cada uma delas, como um corpo de conhecimento próprio e peculiar” (FONTERRADA, 2011, p. 235). Uma consequência positiva das publicações dos PCN é o entendimento de que cada área artística tem características, conteúdos e metodologias

próprios, que precisam ser respeitados. Autores como Bernardes e Olivério (2011) compreendem que

A adoção do PCN-Arte pelas escolas veio subsidiar não somente as necessidades pedagógicas em arte-educação, mas também a defasagem conceitual que se implantou nas escolas desde os primórdios do ensino de arte, antes mesmo da década de 1970 (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011, p. 34).

Todavia, neles não aparece explicado como as escolas deveriam organizar o ensino de Arte, quais áreas artísticas deveriam ser ensinadas a cada ano escolar, quando ensinar etc. A opção pela adoção desse formato segmentado e incompleto de exibição das informações nos documentos governamentais produziu diferenças em como as secretarias/diretorias de ensino, as escolas e os professores interpretam o ensino das áreas artísticas no componente curricular Arte até os dias de hoje, como verificamos nas escolas de uma mesma cidade, de diferentes cidades, estados e regiões do país.

Após a publicação dos PCN, algumas poucas escolas da Educação Básica optaram por valorizar e organizar o ensino de Música, contratando professores com formação específica na área. Tratando da realidade desse período, Penna (2004) relata: “somente em poucas e privilegiadas escolas deste país encontraremos um professor graduado na área específica de música atuando nesse nível escolar, especialmente na rede pública” (PENNA, 2004, p. 24). Como indicado na citação da autora, os PCN aumentam a preocupação educacional com relação ao perfil do profissional<sup>5</sup> que se responsabilizaria pelo ensino de Arte nas escolas, tendo em vista todas as linguagens citadas nos documentos, entre elas a Música.

Considerando a necessidade de professores mais bem capacitados ao ensino de Arte, a publicação das Diretrizes

---

<sup>5</sup> Considerando que poucos eram os professores com formação em Música nas escolas, a contratação de professores dessa área, mesmo que não determinada por Lei, passou a ocorrer já em alguns poucos estabelecimentos ou secretarias de ensino desde a primeira metade dos anos 2000, como indica Penna (2004).

Curriculares Nacionais para a área da Música em 2002, elaboradas por uma Comissão de Especialistas da área, sucedeu a extinção dos cursos de licenciatura plena e curta em Educação Artística no Ensino Superior. Tais cursos foram e têm sido paulatinamente substituídos por cursos de licenciatura plena em cada uma das áreas artísticas – Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. A criação desses cursos e a conseqüente formação de professores de Música, ao longo dos anos, aumentaram as expectativas sobre o ingresso profissional desses profissionais nas instituições de ensino públicas, por meio de concursos, bem como com relação à oferta e estruturação do ensino da Música em seus currículos.

Em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.769, de 18 de agosto, modificando a LDBEN 9.394/96: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” do qual trata o § 2º, do art. 26, da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), denominado Arte. Essa Lei impactou a Educação Básica ao garantir oficialmente um espaço e uma maior valorização dos conteúdos musicais no componente curricular Arte e, conseqüentemente, a contratação de professores de Música para atender as demandas escolares. Depois, em 2016, a Lei nº 13.278, de 2 de maio, foi aprovada, substituindo a Lei 11.769/2008, gerando novos impactos para o ensino da Arte. Ela institui que os conteúdos de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança façam parte desse componente curricular, devendo ser ensinados obrigatoriamente.

Ressaltamos ainda que, na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CNE) nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, a Música e as demais áreas artísticas estão presentes, destacando-se na formação cultural e estética dos estudantes.

A partir dos documentos citados, uma parcela das secretarias e diretorias de ensino públicas brasileiras tem buscado, dentro das suas possibilidades e interpretações legais, efetuar concursos para suprir a lacuna de docentes nas áreas artísticas, cada uma a seu modo. Assim sendo, na realidade contemporânea, percebemos que

as propostas de ensino de Arte são desiguais em um mesmo município, bem como entre municípios, estados e regiões do país. Possivelmente, essas diferenças acontecem porque as decisões sobre o ensino de Arte – quem, o que, quando, quanto, como e por que ensinar –, muitas vezes, são tomadas com base nas práticas e concepções de ensino há tempos enraizadas nas escolas, ignorando as Leis e documentos governamentais recentes. Não obstante, sabemos que tais deliberações nem sempre tomam por base o que pensam, fazem, desejam e defendem os professores que já atuam no componente curricular Arte.

No Brasil, além dos PCN, outros documentos governamentais se somam aos demais, na atualidade, e buscam orientar o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estes são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (BRASIL 2017). Não menos importante, há, ainda, o Currículo Paulista (CP) (SÃO PAULO, 2019), elaborado em consonância com a BNCC e publicado em 2019.

Na busca por uma melhor organização das práticas de ensino musical dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino (SisME) da cidade de São Carlos-SP, nós, professores de Música, optamos por construir esta Proposta Curricular. Este documento foi proposto considerando as Leis e os documentos governamentais que guiam o ensino da Música no componente curricular Arte nessa etapa educacional.

Apesar de o Currículo Paulista (CP) se apresentar em construção enquanto elaborávamos esta Proposta Curricular, consideramos que as suas ideias foram incorporadas neste material, uma vez que tivemos acesso a sua primeira versão, já em 2018, quando nos foi dada a oportunidade de apontarmos contribuições ao documento, por meio de uma consulta pública. Esclarecemos que a caracterização do CP, no que se refere ao ensino de Música no componente curricular Arte, assim como dos demais documentos governamentais, acontece no próximo capítulo.

### **3. A Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que propõem os documentos governamentais nas últimas décadas?**

#### **3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais**

Após a publicação da LDBEN 9.394/96, o primeiro documento governamental publicado com objetivo de guiar as práticas escolares com relação ao ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano de 1997. Os PCN apresentam a possibilidade de organização escolar em ciclos, numa tentativa de superar a divisão e segmentação do regime por séries e promover uma maior integração dos conhecimentos e do processo formativo dos estudantes. Sobre sua proposta, os PCN esclarecem que,

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997a, p. 13).

Os PCN abordam a Música como uma das linguagens que compõem o componente curricular Arte. Compreendemos que os PCN apoiaram o retorno do ensino de Música nas escolas, considerando o impacto da presença da Música e algumas considerações acerca do perfil profissional responsável pelo ensino de Arte. Como o próprio documento aponta: “O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser



consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, *requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno*” (BRASIL, 1997b, p. 37, grifo nosso).

A LDBEN 9.394/96, em sua primeira versão, não menciona as áreas artísticas que deveriam ser ensinadas no componente curricular Arte. Assim, o tratamento da Música nos PCN acarretou, de modo geral, um olhar mais atencioso com relação à formação dos professores e às práticas de ensino nessa área nas escolas. Conseqüentemente, a contratação de professores com formação específica ocorreu paulatinamente, e o ensino de Música começou a ressurgir na educação das crianças e dos jovens, tomando força com a aprovação de outros Projetos de Lei em anos posteriores, como já mencionado neste livro.

Nos PCN, verificamos que a proposta para o ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental é bastante aberta e variada, podendo compreender atividades práticas e/ou teóricas com diferentes graus de complexidade e profundidade. De acordo com os PCN, a seleção de conteúdos a serem ensinados deve considerar “as possibilidades de aprendizagens dos alunos”, conteúdos básicos necessários à formação do cidadão e às “especificidades do conhecimento e ação artística” (BRASIL, 1997b, p. 41-42).

Os PCN defendem a conexão dos conteúdos artísticos com temas transversais presentes em proposta maior do documento, que são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Assim, os PCN serviram e servem, ainda, como um guia, uma orientação ao ensino de Música, apresentando propostas de conteúdos e possibilidades de ações a serem desenvolvidas pelos docentes e como instrumento de reflexão sobre o ensino de Música e das demais linguagens artísticas. A presença da Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental é justificada nos PCN do seguinte modo:

Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser

significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros (BRASIL, 1997b, p. 53).

Música, nos PCN, tem como produto a composição, a improvisação e a interpretação. Além disso, é mencionada a necessidade de os alunos terem acesso à compreensão da Música como produto cultural e histórico. Com relação às atividades de composição e improvisação, o documento demonstra preocupações com vivências individuais e coletivas, valorizando os elementos da linguagem musical e processos de reflexões contextualizadas com a realidade. Os PCN sugerem experimentações, usos e criações de técnicas, materiais sonoros diversos, incluindo os convencionais. Propõem o emprego de notações musicais e aprendizagem da notação musical tradicional. Na prática do canto, especificamente, apresentam a ideia de abordagem dos sistemas modal e tonal. Citam ainda o desenvolvimento de brincadeiras, danças etc. que empreguem movimento corporal, conectando essas vivências com os elementos da Música. Ainda, trazem à tona a preocupação com “traduções simbólicas de realidades interiores e emocionais” (BRASIL, 1997, p. 55) nas atividades de Música.

Sobre a apreciação musical, exibem a necessidade de esta ser significativa ao aluno no próprio subtítulo que empregam para tratar do tema: “Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” (BRASIL, 1997b, p. 55). A apreciação musical tem como foco a identificação dos elementos da Música, instrumentos musicais, características de produções musicais diversas, incluindo as mais atuais, na busca por conhecer e refletir sobre gêneros, formas, estilos, diferentes tipos de notações musicais, expressividade musical etc. A proposta sugere uma abordagem que favoreça a compreensão das conexões da Música com outras linguagens artísticas. É interessante

notarmos que o documento propõe reflexões sobre os critérios para qualificar as produções como sendo Música e, ainda, traz à baila questões relacionadas a respostas emocionais e sensoriais à Música em atividades de apreciação, com o objetivo de associação entre elas: emoção, sensações com relação às músicas apreciadas.

Quanto à Música como produto cultural e histórico, os PCN indicam o tratamento histórico da evolução da Música nas diversas épocas e culturas, sem esquecer seus músicos e o desenvolvimento tecnológico presentes no fazer musical de cada período. Um aspecto interessante é que os PCN propõem a Música como um produto histórico e cultural em associação a outras linguagens artísticas. Além disso, sugerem que o seu ensino trate da relevância da Música na sociedade e na vida do homem. O documento menciona também a abordagem das fontes de registro e preservação, bem como dos meios de acesso, comunicação e divulgação musical na sociedade. Outro aspecto que chama atenção é a atividade de “pesquisa e frequência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno” (BRASIL, 1997b, p. 56), dando um passo para a aproximação, reconhecimento e valorização da Música produzida atualmente e dos artistas locais.

Em consonância com os conteúdos que apresentam para as atividades de composição, improvisação, interpretação em Música, como produto cultural e histórico, os PCN de Arte propõem que a avaliação dos alunos em Música seja realizada a partir de alguns critérios: “Interpretar, improvisar e compor demonstrando alguma capacidade ou habilidade”; “Reconhecer e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicos por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero”; “Compreender a música como produto cultural histórico em evolução, sua articulação com as histórias do mundo e as funções, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas”; “Reconhecer e valorizar o desenvolvimento pessoal em música nas atividades de produção e apreciação, assim como na elaboração de

conhecimentos sobre música como produto cultural e histórico” (BRASIL, 1997b, p. 64-65). Os PCN sugerem que as avaliações dos estudantes considerem suas participações, além de serem realizadas em diferentes momentos, como no início, de forma diagnóstica, no andamento das aulas e atividades e no fechamento de uma unidade didática ou período de aulas. Sobre a autoavaliação dos alunos no ensino de Arte, os PCN afirmam sua relevância, destacando que

Cabe à escola promover também situações de auto-avaliação para desenvolver a reflexão do aluno sobre seu papel de estudante. É interessante que a auto-avaliação seja orientada, pois uma estrutura totalmente aberta não garantirá que o aluno do ensino fundamental reconheça os pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem. Dentro de um roteiro flexível, o aluno poderá expressar suas idéias e posteriormente comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as dos colegas. (BRASIL, 1997b, p. 66).

### **3.2 Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de ter sido somente publicada em 2018, foi prevista na LDBEN 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação de 2014. A BNCC fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013.

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como

fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

O documento apresenta uma proposta de ensino voltada ao desenvolvimento de competências por parte do aluno, considerando a necessidade de adequação das avaliações escolares com relação à adoção desse conceito, nacional e internacionalmente. As competências são definidas pelo saber e saber fazer, como o documento expressa:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

O documento sistematiza as aprendizagens mínimas e essenciais a todos os alunos brasileiros, buscando oportunizar igualdade educacional, a ser atendida considerando as singularidades de cada realidade ou região, e a equidade, ao reconhecer as necessidades estudantis. Por ser um documento normativo, sua execução contará com “o monitoramento do MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime” (BRASIL, 2018, p. 21).

Na BNCC, para cada ano<sup>6</sup> escolar são apresentados as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas. As habilidades citadas no documento são aquelas consideradas essenciais aos alunos e devem ser construídas

---

<sup>6</sup> Na BNCC não é mencionada a possibilidade formativa por ciclos, como ocorre nos PCN que tratam dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

ao longo dos anos escolares. Como a BNCC expressa, as habilidades poderão ser agrupadas de modos diferentes da organização apresentada no documento. Por serem especificadas apenas as habilidades consideradas essenciais, há a compreensão de que outras podem ser definidas e desenvolvidas nos alunos nas diferentes áreas, ponderando sobre o perfil da clientela escolar, seus interesses, disposições, contextos etc. Assim, a BNCC compreende que a organização dos currículos da Educação Básica pelos sistemas de ensino e pelas escolas deve considerar as diferentes realidades e contextos educacionais.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento propõe que os componentes curriculares da área de Linguagens tratem de “diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 61). A Arte está inserida como componente curricular na área de conhecimento denominada Linguagens,<sup>7</sup> abrangendo o ensino de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Na BNCC, cada uma dessas linguagens artísticas está organizada como unidades temáticas na formação dos alunos, exibindo objetivos e habilidades específicos. Além destas, é proposta uma quinta unidade temática, chamada “Artes integradas”, cujo papel é o de explorar “as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 195).

Quanto ao ensino da Arte, a BNCC considera a necessidade de que as vivências artísticas dos estudantes garantam a interação crítica e respeitosa com relação à complexidade e diversidade existente no mundo atual. Os alunos precisam vivenciar Música de modo abrangente, estimulando suas participações ativas nos processos de produção artística e na exibição dos produtos

---

<sup>7</sup> A área de Linguagens abarca, além da Arte, a Língua Portuguesa e a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da área de Linguagens, há outras grandes áreas previstas na formação dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

alcançados. É incentivada, também, a experiência artística dentro e fora das escolas em espetáculos, exposições etc.

O ensino das linguagens artísticas, dentre elas a Música, deve considerar seis dimensões do conhecimento, simultânea e indissociavelmente. São elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. A criação refere-se à produção artística. A crítica dá-se com as impressões que causam novas compreensões sobre o que vivem. A estesia é vivenciada pelo corpo, que é afetado por sua percepção e sensibilidade sobre si e o seu entorno. A expressão é a comunicação das impressões, das subjetividades no fazer artístico. A fruição é o processo de sensibilização diante de uma manifestação artística. A reflexão constitui-se em um processo de perceber e analisar as manifestações artísticas com argumentação e ponderações. As competências a serem alcançadas em Arte aparecem a seguir.

#### **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo

(BRASIL, 2018, p. 198).

Na BNCC, as linguagens de Dança, Artes Visuais, Teatro e Música são propostas de modo que dialoguem entre si, no sentido de não se apresentarem estanques em si mesmas. O documento sugere que o ensino de cada uma das linguagens, além de considerar as demais propostas, busque diálogo com a literatura e outras formas de manifestações artísticas, como “as artes circenses, o cinema e a *performance*” (BRASIL, 1998, p. 194). Com relação específica à Música, o documento expõe:

Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p. 194).

Apesar de a BNCC afirmar que, para cada ano escolar, determina conteúdos, objetivos e habilidades a serem atingidos, quando se refere ao componente curricular Arte exibe uma única proposta para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na BNCC, o modelo de habilidades apresentado não é obrigatório para o desenho dos currículos, podendo ser rearranjado ao alcance



das competências específicas delimitadas. Sobre isso e mais, o documento explicita:

é preciso enfatizar que os **critérios de organização das habilidades** descritos na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2018, p. 31, grifo do autor).

A compreensão e a apresentação dos arranjos de habilidades no documento possibilitam a nossa interpretação de que os professores de Música, que atuam no ensino de Arte nas escolas, têm flexibilidade para definir o que, quanto e quando deve ser ensinado em cada ano escolar ao alcance dos objetivos e habilidades mínimas, acolhendo as diversidades existentes. A BNCC aponta também que

as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2018, p. 30).

Na sequência, apresentamos um quadro com a proposta da BNCC para o ensino de Música nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

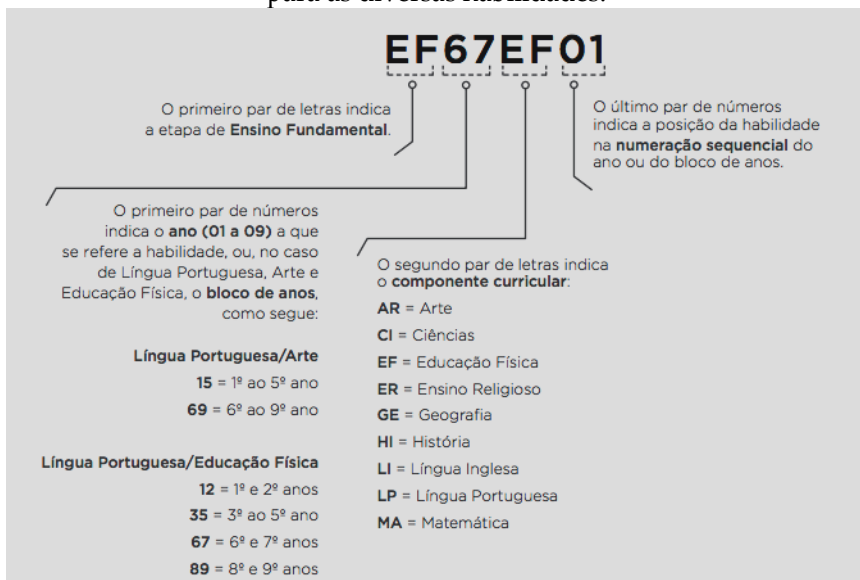
**Quadro 1.** Objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidos no ensino da unidade temática “Música” nos anos iniciais do Ensino Fundamental na proposta da BNCC.

<b>Objetos de conhecimento da Música</b>	<b>Habilidades</b>
Contexto e práticas	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial aqueles da vida cotidiana.
Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: elaborado a partir de Brasil (2018, p. 201-203).

Na BNCC são empregados códigos para as habilidades. Para uma melhor compreensão destes, o documento exhibe a seguinte explicação:

**Figura 1.** Explicação do significado dos códigos empregados na BNCC para as diversas habilidades.



Fonte: Brasil (2018, p. 30).

### 3.3 Currículo Paulista

Como mencionamos anteriormente, no estado de São Paulo há o Currículo Paulista (CP), que guia as práticas de ensino nas cinco diferentes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O documento informa que

o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

Para a área de Linguagens, o CP define as aprendizagens essenciais a todos os estudantes por meio dos componentes

curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. O CP define que,

Em cada componente, o trabalho com as linguagens deve considerar que todo diálogo sempre envolve os sentidos crítico, estético e ético, em situações comunicativas ligadas às instâncias do verbal, do corporal, do visual, da sonoridade e/ou do digital (SÃO PAULO, 2019, p. 95).

No CP, o componente curricular Arte abarca as linguagens de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, além das Habilidades Articuladoras. O CP denomina de “linguagens” o que a BNCC chama de “unidades temáticas”. A expressão “Habilidades Articuladoras” é utilizada como substituta do termo “Artes Integradas” da BNCC. Comum a todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, verificamos que no CP são mantidas as mesmas “Habilidades Articuladoras” no componente curricular Arte, as quais são:

(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística (SÃO PAULO, 2019, p. 225-245).

O documento menciona ainda as competências específicas de Arte a serem alcançadas em todo o Ensino Fundamental. São elas:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. [...]
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. [...]
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e as manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. [...]
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e outros fora dela no âmbito da Arte. [...]
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. [...]
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. [...]
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. [...]
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. [...]
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. [...] (SÃO PAULO, 2019, p. 216-219).

Especificamente para o componente curricular Arte, o CP descreve habilidades e objetos de conhecimento para cada linguagem e ano do Ensino Fundamental, empregando a mesma estrutura de códigos na BNCC. Para o ensino de Música nos anos iniciais (1º ao 5º), o documento define o seguinte:

**Quadro 2.** Habilidades e objetos de conhecimento da linguagem de Música definidos pelo CP.

<b>Ano escolar</b>	<b>Habilidades Currículo Paulista</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>
<b>1º ano</b>	(EF01AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas brasileiras próprias do universo infantil, inclusive aquelas presentes em seu cotidiano.	Contextos e práticas
	(EF01AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais.	Processos de criação
<b>2º ano</b>	(EF02AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular paulista de diferentes épocas.	Contextos e práticas
	(EF02AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura e duração por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de apreciação musical.	Elementos da linguagem
	(EF02AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) como fonte sonora.	Materialidades
	(EF02AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, explorando vozes e sons corporais.	Processos de criação
<b>3º ano</b>	(EF03AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias.	Contextos e práticas

	(EF03AR14) Perceber, explorar e identificar pulso, ritmo, melodia, ostinato, andamento e compasso por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.	Elementos da linguagem
	(EF03AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) e objetos do cotidiano como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades
	(EF03AR16) Explorar e reconhecer o desenho como forma de registro musical não convencional (representação gráfica de sons) e reconhecer a notação musical convencional, diferenciando-a de outros sinais gráficos.	Notação e registro musical
	(EF03AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais não convencionais, de modo individual e coletivo.	Processos de criação
<b>4º ano</b>	(EF04AR13) Identificar e apreciar gêneros musicais (populares e eruditos) próprios da cultura de diferentes países.	Contextos e práticas
	(EF04AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura, duração, ritmo, melodia e timbre, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.	Elementos da linguagem
	(EF04AR15) Explorar e caracterizar instrumentos convencionais e não convencionais, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades
	(EF04AR16) Explorar formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons e partituras criativas) e	Notação e registro musical

	reconhecer a notação musical convencional.	
	(EF04AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando instrumentos musicais convencionais e não convencionais, de modo individual e coletivo.	Processos de criação
<b>5º ano</b>	(EF05AR13) Apreciar <i>jingles</i> , vinheta, trilha de jogo eletrônico, trilha sonora etc., analisando e reconhecendo seus usos e funções em diversos contextos de circulação.	Contextos e práticas
	(EF05AR14) Perceber e explorar elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.	Elementos da linguagem
	(EF05AR15) Explorar e perceber elementos da natureza como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades
	(EF05AR16) Experimentar e explorar formas de registro musical não convencional e procedimentos e técnicas de registro musical em áudio e audiovisual.	Notação e registro musical
	(EF05AR17) Apreciar e experimentar composições musicais, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.	Processos de criação

Fonte: elaborado a partir de São Paulo (2019, p. 224-245).

Diferentemente da BNCC, o CP exibe diferentes habilidades para cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que sugere uma tentativa de diversificar e aprofundar os conteúdos



musicais ao longo do processo de escolarização. Todavia, avaliamos que o CP carece de mais detalhamentos e indicações de aprofundamento e complexidade dos objetos de conhecimento nas habilidades musicais a serem alcançadas pelos estudantes a cada ano escolar. Apesar disso, o documento expressa que os professores responsáveis pelo componente curricular Arte podem partir das habilidades (mínimas) apresentadas e complementá-las de acordo com o desenvolvimento dos alunos. Sobre essa flexibilidade do CP e da (re)elaboração de propostas curriculares pelas escolas ou sistemas de ensino, o documento elucida:

Esperamos que essas definições orientem a (re)elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola do território estadual, de maneira a que se promova, em cada uma delas, a necessária organização dos tempos e dos espaços, bem como práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes.

Dessa maneira, que o Currículo Paulista represente um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (SÃO PAULO, 2019, p. 11-12).

Espera-se que todas as escolas (re)elaborem suas Propostas Pedagógicas de maneira a dar respostas efetivas às necessidades, às possibilidades e aos interesses dos estudantes, segundo suas identidades linguísticas, étnicas e culturais a luz do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 26).

Portanto, compreendemos o CP como um guia para a organização e realização do ensino em escolas regulares no estado de SP, respeitando as diversidades e especificidades escolares existentes.

Destacamos que, apesar de o CP exibir habilidades e objetos de conhecimento para cada linguagem da Arte, recentemente, em

2021, outro documento denominado “Habilidades essenciais – anos iniciais Arte”<sup>8</sup> foi elaborado e disponibilizado pelo governo estadual, objetivando conduzir as propostas de ensino em cada ano escolar. Ao compararmos esse documento com o CP, identificamos diferenciações, como o rearranjo, e até supressão, das habilidades das linguagens artísticas e das Habilidades Articuladoras em cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esclarecemos que nos valem das orientações do CP para a construção desta Proposta Curricular, considerando-a como a primeira que tivemos acesso e a mais completa.

Na sequência deste livro, apresentamos a nossa proposição de objetos de ensino e habilidades para o ensino de Música do SisME de São Carlos. Entretanto, para uma melhor contextualização, primeiramente, caracterizamos a atuação dos professores de Música, o perfil geral dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do SisME de São Carlos e justificamos o ensino da Música nesse contexto.

---

<sup>8</sup> Documento disponível em: <[https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/habilidades-essenciais-anos-incipiais%202021/Habilidades%20essenciais\\_Anos%20Iniciais\\_Arte%202021.pdf?t=1611688769](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/download/habilidades-essenciais-anos-incipiais%202021/Habilidades%20essenciais_Anos%20Iniciais_Arte%202021.pdf?t=1611688769)>. Acesso em: 19 abr. 2021.



## **4. A atuação dos professores de Música, os alunos e a relevância do ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental do SisME de São Carlos**

### **4.1 A atuação dos professores nas escolas**

A contratação de professores de Música pelo SisME de São Carlos-SP ocorreu aos poucos, a partir do ano de 2011. Assim, paulatinamente, esses cargos foram assumidos nas escolas. Atualmente, o ensino de Música é totalmente ministrado, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por 11 professores especialistas nessa área. Todos os professores de Música atuantes no SisME são concursados e possuem jornada de trabalho correspondente a 24 horas/aula, e o trabalho efetivo com os alunos, a partir da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008,<sup>9</sup> corresponde a 2/3 dessa jornada, ou seja, 16 aulas por semana, sendo uma aula por turma; o restante da jornada de trabalho é distribuído em Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), dentro e fora da unidade de ensino.

O município, regido pelo Estatuto da Educação de São Carlos, comumente oferece aos professores a possibilidade de uma ampliação de jornada de trabalho para tentar suprir as demandas de aulas vagas da rede de ensino; assim, cada professor pode, se desejar, ampliar sua jornada em até 10 aulas semanais, respeitando o acréscimo proporcional de trabalho pedagógico sem alunos, determinado pela Lei anteriormente mencionada, para

---

<sup>9</sup> A Lei 11.738/2008 foi sancionada no município de São Carlos no dia 5 de dezembro de 2013.

planejamentos, reuniões, organização de espaço e demais atividades docentes extraclases.

A Música não é ensinada em uma disciplina específica, como ocorre em outros sistemas e instituições de ensino brasileiros. Ela é ofertada em consonância com a LDBEN 9.394,<sup>10</sup> a qual determina, desde 2008, que o ensino de seus conteúdos ocorra no componente curricular Arte. Ao ensino de Arte são reservados dois períodos de aulas semanais para cada turma. A Música é ensinada em um período de aula semanalmente em cada turma de primeiro a quinto ano. O outro período de aula é destinado ao ensino das demais linguagens artísticas sob a responsabilidade de professoras polivalentes, considerando os conteúdos com que têm mais familiaridade, havendo um predomínio das Artes Visuais. No SisME não há professores concursados nas áreas de Dança e Teatro.

Para as aulas de Música, contamos com a infraestrutura e com os materiais existentes nas escolas. Ou seja, o ensino de Música não é realizado em condições ideais, exigindo que todos os docentes da área superem diversos problemas e dilemas no dia a dia: carência de infraestrutura e de materiais didáticos para o ensino de Música, incluindo equipamentos eletroeletrônicos e instrumentos musicais, dificuldades de acesso a tecnologias educacionais etc. Em nossas práticas de ensino, buscamos construir materiais e instrumentos musicais alternativos com os estudantes e empregamos, também, instrumentos musicais e outros materiais didáticos de nossa propriedade.

É interessante notarmos que, até o presente momento, não há normas ou orientações escolares diretas sobre como deve ser desenvolvido o ensino de Música nos anos iniciais do Ensino

---

<sup>10</sup> Apesar de a legislação educacional determinar, desde o ano de 2016, a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, não ocorreu contratação até o momento de professores habilitados nas linguagens de Teatro e Dança pela SisME, ocasionando poucas atividades nessas áreas nas instituições de ensino, por falta de qualificação e experiências nessas áreas dos docentes atuantes. Assim, nas escolas sobressaem os professores das áreas de Artes Visuais e Música.

Fundamental, seja pelas Coordenações Pedagógicas escolares, seja pela Secretaria Municipal de Educação. Talvez isso aconteça porque não havia uma proposta curricular para essa área do conhecimento até então e, ainda, pelo possível despreparo da maioria dos profissionais da educação com relação a como efetuar essa árdua tarefa, considerando que o ensino de Música se tornou obrigatório recentemente na Educação Básica do país, estando pouco presente nas escolas. Por esse motivo, cada professor de Música tem organizado e planejado suas práticas de ensino a partir daquilo que sabe e consegue realizar com os alunos, considerando o perfil destes e as condições de ensino que enfrenta.

No ano de 2018, ao participarmos de uma atividade de extensão da Universidade Federal de São Carlos, em caráter de formação continuada, optamos, entre outras atividades, por sistematizar os conteúdos e habilidades/competências para cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental do SisME. A partir de muito diálogo e reflexão, elaboramos este documento, que se constitui como a Proposta Curricular ao ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental no SisME.

## **4.2 Os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

O conhecimento dos alunos é fundamental para a construção de uma proposta curricular, assim como de qualquer planejamento de ensino ou ação didática. Aqui, traçamos um panorama geral dos perfis dos alunos dos diferentes anos escolares do SisME de São Carlos, considerando os nossos conhecimentos sobre eles até o momento.

A caracterização dos estudantes não tem a pretensão de ser exaustiva e/ou conclusiva, uma vez que o perfil geral dos estudantes pode se modificar com o passar do tempo e se diferenciar entre turmas e escolas. Cabe a cada professor de Música buscar conhecer o perfil dos alunos e das turmas que atenderá, identificando seus desenvolvimentos cognitivos, psicológicos, motores e musicais para melhor planejar e executar o ensino de Música.

#### **4.2.1 Os alunos do 1º ano**

Os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental têm características diferentes entre si, principalmente no que se refere às conquistas do processo de escolarização na Educação Infantil. Encontram-se em processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e de adequação com relação à rotina e às normas exigidas nessa nova etapa educacional. Estão inseridos no processo de alfabetização, necessitando se envolver física e emocionalmente com as situações escolares para aprender e se relacionar de modo significativo. Nessa etapa formativa, o lúdico, a fantasia, o imaginário, o sensorial e os afetos têm presença marcante no cotidiano dos alunos. A maioria deles demanda estímulos para o desenvolvimento físico-motor e fonoaudiológico.

#### **4.2.2 Os alunos do 2º ano**

Os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental têm características diferentes no que se refere às aprendizagens alcançadas e ao desenvolvimento físico e emocional. Encontram-se ainda em processo de alfabetização. A maioria ainda não consegue ler e escrever com fluência, mas decodifica sílabas e palavras. Nesse processo, estão progressivamente adquirindo autonomia para interpretação de textos. Acompanham a lógica da escrita na lousa pelos professores, no que diz respeito à organização espacial das informações. Estão mais adaptados à rotina e às normas exigidas no Ensino Fundamental, exibindo maior maturidade emocional na socialização com o coletivo. Devido ao crescimento físico, adaptam-se melhor às cadeiras e carteiras usadas nas salas de aula convencionais. Por apresentarem a coordenação motora mais desenvolvida, participam com maior facilidade de jogos e brincadeiras mais ágeis e desafiadores com o uso do corpo. Continuam necessitando se envolver física e emocionalmente para aprender e se relacionar de modo significativo. Por isso, ainda se fazem importantes o lúdico, a fantasia, o sensorial e os afetos em seus cotidianos. Além disso, destaca-se a importância da interação entre os colegas para a

compreensão dos significados nas relações estabelecidas e para o desenvolvimento emocional diante das situações vivenciadas. Os alunos continuam em desenvolvimento fonoaudiológico.

#### **4.2.3 Os alunos do 3º ano**

Os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental estão mais adaptados à rotina escolar. Apresentam um desenvolvimento físico-motor e fonético maior, estando mais aptos a experienciarem desafios mais complexos, envolvendo a coordenação motora, a linguagem e a memória. Nesse momento de escolarização, a maioria dos alunos está alfabetizada e com domínio básico dos numerais e das operações matemáticas elementares (soma e subtração). Assim, é possível fazer proveito das habilidades dos alunos nessas áreas para avançar na abordagem de conteúdos musicais mais complexos. A relação física e emocional com os colegas continua em processo de construção, apresentando avanços no que diz respeito ao grande grupo. Ainda, o lúdico, a fantasia, o imaginário, o sensorial e os afetos continuam se fazendo necessários ao processo de aprendizagem musical. A partir do 3º ano, os alunos começam a desenvolver grande interesse por histórias de assombro, de terror e pela sensação do medo. Nesse ano, tendem a acontecer alguns movimentos na divisão entre meninos e meninas.

#### **4.2.4 Os alunos do 4º ano**

Os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental estão bem adaptados à rotina escolar e se ajustam com maior facilidade às cobranças escolares. Por apresentarem desenvolvimento físico-motor e fonético muito mais avançado, gostam de ser desafiados nas aulas de Música com atividades diversificadas e que exijam uso de suas capacidades físicas e intelectuais. Estão alfabetizados, em grande parte, e conseguem realizar operações matemáticas elementares – soma, subtração, multiplicação e divisão. Nas aulas,



gostam de participar de atividades competitivas em grupo, apresentam maior capacidade de gerirem trabalhos coletivos. Apresentam menos vergonha em se expor em público para falar e se exprimir artisticamente, gostando de apresentar suas produções escolares. Apresentam maior controle emocional diante de situações de estresse. Demonstram engajamento e prazer em desenvolver atividades lúdicas em sala de aula. Começam a apresentar alguns comportamentos mais sensualizados, intensificando a divisão entre meninos e meninas.

#### **4.2.5 Os alunos do 5º ano**

Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental estão bem adaptados à rotina escolar e se ajustam às cobranças escolares, em maioria. Apresentam comportamento diferenciado com relação aos demais alunos, havendo maior autonomia, independência e necessidade de construção de suas identidades pessoais. São mais ousados e rebeldes, exibindo o hábito de contestar aquilo que não os agrada. Nesse ano escolar, a separação entre os gêneros acontece de maneira mais acentuada em sala de aula. Os estudantes apresentam preferências musicais de forma mais evidente e tendem a repelir as preferências dos colegas que são diferentes das suas, podendo desenvolver comportamentos preconceituosos e discriminatórios, chegando até mesmo ao *bullying*. Por apresentarem desenvolvimento físico-motor e fonético muito mais avançado, gostam de ser desafiados e se envolvem bastante com esse tipo de proposta. Estão alfabetizados, em grande parte, conseguindo ter maior desenvoltura na escrita e leitura de suas produções textuais. Realizam operações matemáticas elementares (soma, subtração, multiplicação e divisão) com maior facilidade e compreensão. Têm maior capacidade de abstração. Os alunos do 5º ano geralmente gostam de imaginar outros desfechos de histórias, explorando a criatividade. Nas aulas, exibem maior desenvoltura para se comunicar com colegas e professor. Demonstram engajamento e prazer em desenvolver atividades criativas e diversificadas.

### **4.3 A relevância do ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Há registros da existência de Música desde as primeiras sociedades humanas de que se tem conhecimento, caracterizando-a como um dos modos de expressão e compreensão dos homens no mundo. Por haver uma multiplicidade de culturas é que diferentes manifestações e significados sonoros e musicais existem. Como menciona Scherer (2010):

A música se faz presente em todas as manifestações sociais e pessoais do ser humano desde os tempos mais remotos. Schaeffner (1958) explica que, mesmo antes da descoberta do fogo, o homem primitivo se comunicava por meio de gestos e sons rítmicos, sendo, portanto, o desenvolvimento da música, resultado de longas e incontáveis vivências individuais e sociais (SCHERER, 2010, p. 247).

Em nossa sociedade contemporânea, o acesso, o contato e o consumo de músicas ocorrem de diferentes maneiras, cada vez mais velozes e fáceis, em função dos avanços tecnológicos alcançados.

Ao observarmos a realidade neste século XXI, nos defrontamos com os mais variados suportes em que a música está presente. Ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na Internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades, enfim, nos eventos mais variados possíveis. Essa é uma constatação apontada em vários trabalhos atuais de investigação na área de educação musical (HUMMES, 2004, p 17-18).

Músicas fazem parte do cotidiano das pessoas, de diferentes idades, assumindo distintas finalidades ou funções sociais, como: recreação, lazer, meditação, exercício, dança, para alegrar, festejar etc.

Em concordância com Merriam (1964), entendemos que a função social da Música está vinculada ao propósito de seu emprego em um dado momento e contexto. De acordo com esse autor, a Música pode assumir as funções sociais: de expressão emocional, do prazer estético, de divertimento, de comunicação, de representação simbólica, de reação física, de impor conformidade às normas sociais, de validação de instituições sociais, de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, de contribuição para a integração da sociedade (MERRIAM, 1964). Entendemos que as funções mapeadas por Merriam (1964) são apenas exemplos dos papéis que a Música pode assumir em nossa sociedade, visto que o seu estudo foi realizado no século XIX. Assim, outras funções podem existir, extrapolando a proposição desse autor.

Perguntamos: se a Música está tão presente no nosso dia a dia, assumindo diferentes funções, por que ela tem estado tão distante da formação de uma grande parcela de estudantes da Educação Básica brasileira? Ao tomarmos a Música como produto (fenômeno) e como uma área de conhecimento estruturada pela humanidade, nas mais diversas culturas, a sua ausência nos contextos escolares parece não ter sentido, uma vez que um dos objetivos da educação escolar é tornar acessíveis os conhecimentos produzidos pelo homem em diferentes áreas.

A Música é uma área artística que possui características e conhecimentos próprios, cujos conteúdos e experiências práticas não podem ser substituídos por outros, de outras áreas comuns nas propostas de ensino. O seu ensino formal, nas escolas, se torna relevante, para que as manifestações musicais possam ser mais bem compreendidas, percebidas e vivenciadas com sensibilidade, criticidade, prazer e significado pelo homem.

Defendemos que conteúdos e habilidades musicais devem ser, respectivamente, ensinados e desenvolvidas com os alunos em fase de escolarização, pois a Música se faz presente em suas vidas, tendo funções, sentidos e significados próprios, que precisam ser minimamente compreendidos e percebidos. Acessar, conhecer, estudar, vivenciar e refletir sobre as manifestações musicais da sua

própria cultura e de outras culturas é fundamental à formação humana, uma vez que viabiliza o aprofundamento e a ampliação da percepção e do entendimento das manifestações musicais situadas histórica e socialmente.

Ao longo da História, o acesso ao ensino formal da Música sempre foi mais fácil para uma minoria da população no país, geralmente de classes sociais mais abastadas, que podem garantir o seu acesso e aprendizagem em escolas privadas de Música e/ou com a contratação de professores de Música particulares. Na Educação Básica brasileira, o ensino de Música nem sempre esteve presente e/ou foi realizado com qualidade. Por isso, além de defendermos o ensino de Música obrigatório nesse contexto, compreendemos que somente a contratação e a atuação de profissionais com qualificação específica para esse tipo de ensino são capazes de garantir aos estudantes, independentemente de suas classes sociais, o acesso e aprendizagens teórico-práticas musicais com qualidade e responsabilidade. Nosso entendimento vai ao encontro do que defendem todos os documentos governamentais que tratam do componente curricular Arte/Música, os quais percebem a importância do ensino de Música, assim como das demais áreas artísticas, à formação integral dos estudantes.



## 5. Objetos de ensino e habilidades da linguagem de Música a serem desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental

**Quadro 3.** Objetos de conhecimento e habilidades dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental do SisME de São Carlos-SP

Anos escolares	Objetos de conhecimento da Música	Habilidades
1º ano	<p><i>Contexto e práticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usos e funções da Música;</li> <li>- Sons, músicas e seus contextos.</li> </ul>	<p>Conhecer e dialogar sobre os usos e as funções da Música, considerando os locais frequentados pelos estudantes;</p> <p>Identificar, apreciar e contextualizar diferentes sonoridades e paisagens sonoras, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram;</p> <p>Conhecer diferentes músicas, principalmente aquelas que compõem os universos infantil e folclórico, entre outras da cultura popular brasileira, regional e nacional, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram.</p>
	<p><i>Elementos da linguagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andamento;</li> <li>- Expressão musical;</li> </ul>	<p>Brincar, dançar e participar de jogos musicais discriminando os elementos da linguagem musical;</p> <p>Apreciar e reproduzir em uníssono as canções diversas da cultura popular brasileira, local e regional;</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas e gêneros musicais;</li> <li>- Melodia;</li> <li>- Notas musicais;</li> <li>- Parâmetros dos sons, com ênfase nos timbres e alturas sonoras;</li> <li>- Pulso;</li> <li>- Ritmo.</li> </ul>	<p>Sonorizar histórias coletivamente, explorando os elementos da linguagem musical em nível elementar;</p> <p>Sentir, identificar e executar a pulsação em músicas;</p> <p>Apreciar músicas, identificando e caracterizando elementos da linguagem estudados nas aulas;</p> <p>Conhecer e vivenciar por meio de atividades lúdicas os nomes das notas musicais e seu caráter sequencial;</p> <p>Identificar variações nos parâmetros dos sons, com foco no timbre e altura;</p> <p>Perceber estruturas e formas musicais AB, por meio da escuta ativa.</p>
<p><i>Materialidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voz, corpo e objetos sonoros diversos, incluindo instrumentos musicais convencionais.</li> </ul>	<p>Explorar as suas possibilidades vocais de produção fonética;</p> <p>Cantar em uníssono e \ou tocar de modo expressivo, mesmo que não haja domínio técnico;</p> <p>Reconhecer e empregar o corpo – suas sonoridades e movimentos – como instrumento musical alternativo e \ou ferramenta de aprendizagem musical;</p> <p>Explorar instrumentos musicais alternativos e \ou convencionais, percebendo suas potencialidades para a produção sonora;</p> <p>Identificar, diferenciar e classificar alguns instrumentos musicais mais comuns aos alunos.</p>
<p><i>Notação e registro musical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registros não convencionais.</li> </ul>	<p>Registrar músicas e sonoridades por meio de notação alternativa, compreendendo tais possibilidades e fazendo uso destas.</p>

	<p><i>Processos de criação</i></p> <p>- Criatividade para a seleção e exploração dos elementos musicais e sonoros em processos de criação musical.</p>	<p>Criar sonorizações diversas, empregando instrumentos musicais alternativos e \ou convencionais e percebendo suas potencialidades para a produção sonora;</p> <p>Apresentar produções musicais \sonoras;</p> <p>Realizar algumas reflexões sobre as produções musicais e sonoras, considerando os conteúdos aprendidos nas aulas e os resultados alcançados.</p>
<b>2º ano</b>	<p><i>Contexto e práticas</i></p> <p>- Usos e funções da Música;</p> <p>- Sons, músicas e seus contextos.</p>	<p>Conhecer e dialogar sobre os usos e as funções da Música, considerando os locais frequentados;</p> <p>Identificar, apreciar e contextualizar diferentes sonoridades e paisagens sonoras, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram;</p> <p>Conhecer diferentes músicas, com maior enfoque nas músicas infantis, folclóricas e da cultura popular brasileira local, regional e nacional, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram.</p>
	<p><i>Elementos da linguagem</i></p> <p>- Pulso;</p> <p>- Andamento;</p> <p>- Ritmo;</p> <p>- Notas musicais;</p> <p>- Melodia;</p>	<p>Brincar e dançar com música, bem como participar de jogos musicais mais elaborados, com uso de outros recursos além do corpo na busca por identificar e compreender os elementos da linguagem musical;</p> <p>Apreciar e reproduzir canções infantis e/ou outras diversas da cultura popular brasileira, dando ênfase às manifestações locais e regionais, bem como de culturas de outros países;</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parâmetros dos sons, com ênfase em timbres e alturas e intensidades sonoras;</li> <li>- Afinação;</li> <li>- Métrica;</li> <li>- Compasso simples;</li> <li>- Expressão musical;</li> <li>- Formas e gêneros musicais simples.</li> </ul>		<p>Interpretar músicas em uníssono, músicas com acompanhamentos de ostinato melódico ou rítmico e músicas responsórias (pergunta e resposta);</p> <p>Sentir, identificar e executar a pulsação em músicas, considerando aspectos da métrica e da variação da dinâmica;</p> <p>Apreciar músicas, identificando e caracterizando elementos da linguagem estudados nas aulas;</p> <p>Perceber estruturas menores rítmicas e/ou melódicas que constituem as formas musicais mais simples, de modo intuitivo;</p> <p>Cantar em uníssono e\ou tocar de modo expressivo, interpretando músicas e percebendo os diferentes intervalos, sem necessariamente classificá-los, explorando a produção fonética e desenvolvendo o senso de afinação;</p> <p>Identificar, criar e executar ritmos simples e ostinatos coletivamente;</p> <p>Identificar variações nos parâmetros dos sons, enfocando principalmente timbre, altura e intensidade;</p> <p>Reconhecer e executar variações de andamento;</p> <p>Perceber as estruturas e as formas musicais mais simples.</p>
<p><i>Materialidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afinação e técnica vocal (convencional ou alternativa);</li> </ul>		<p>Empregar o corpo – suas sonoridades e movimentos – como instrumento musical alternativo e\ou ferramenta de aprendizagem;</p> <p>Explorar instrumentos musicais alternativos e\ou convencionais, analisando suas potencialidades para a produção sonora;</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas para execução de instrumentos musicais convencionais e/ou alternativos;</li> <li>- Percussão corporal;</li> <li>- Caracterização e classificação de instrumentos musicais e objetos sonoros.</li> </ul>	<p>Empregar os recursos vocais em atividades práticas de canto com expressividade e técnica básicas;</p> <p>Transpor para a prática musical individual ou coletiva os conhecimentos musicais elementares vivenciados e aprendidos nas aulas e relacionados aos parâmetros do som;</p> <p>Identificar, diferenciar e classificar os instrumentos musicais, aprofundando-se em suas características sonoras e constitutivas.</p>
<p><i>Notação e registro musical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notações musicais variadas de acordo com as possibilidades da turma, incluindo como possibilidade a tradicional ocidental.</li> </ul>	<p>Conhecer alguns dos elementos da notação da música tradicional ocidental e explorar possibilidades da notação musical alternativa;</p> <p>Conhecer e vivenciar por meio de atividades lúdicas os nomes das notas musicais e seu caráter sequencial;</p> <p>Reconhecer as alturas das notas musicais nos movimentos ascendente e descendente.</p>
<p><i>Processos de criação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialização musical;</li> <li>- Expressividade musical;</li> <li>- Criatividade musical;</li> <li>- Sincronia musical;</li> <li>- Diálogo musical;</li> </ul>	<p>Vivenciar práticas musicais e de exploração sonora em conjunto, observando a si mesmo e ao outro e interagindo musicalmente com o coletivo;</p> <p>Criar e apresentar em aula produções musicais \sonoras;</p> <p>Avaliar as criações musicais suas e dos colegas, desenvolvendo reflexões coletivas.</p>

	- Avaliação da produção musical.	
<b>3º ano</b>	<p><i>Contexto e práticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usos e funções da Música;</li> <li>- Sons, músicas e seus contextos.</li> </ul>	<p>Identificar, apreciar e contextualizar diferentes sonoridades e paisagens sonoras, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram;</p> <p>Conhecer diferentes músicas, dando maior enfoque às músicas infantis, folclóricas e da cultura popular brasileira local, regional e nacional, compreendendo algumas questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram;</p> <p>Reconhecer e analisar os usos e as funções da Música nos espaços de inserção dos alunos e em outros locais existentes na sociedade.</p>
	<p><i>Elementos da linguagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pulso;</li> <li>- Andamento;</li> <li>- Ritmo;</li> <li>- Notas musicais;</li> <li>- Melodia;</li> <li>- Parâmetros dos sons;</li> <li>- Compasso simples;</li> <li>- Afinação;</li> <li>- Técnica vocal e instrumental;</li> <li>- Expressão musical;</li> </ul>	<p>Conhecer e identificar os elementos da Música, com ênfase no ritmo e na melodia;</p> <p>Brincar e dançar com música, assim como participar de jogos musicais um pouco mais elaborados que aqueles vivenciados ao longo do 1º e 2º anos, com uso de recursos outros além do corpo;</p> <p>Cantar e\ou tocar de modo expressivo, interpretando músicas e percebendo os diferentes intervalos, sem necessariamente classificá-los, explorando a produção fonética e desenvolvendo o senso de afinação;</p> <p>Identificar as variações nos parâmetros dos sons – timbre, altura, intensidade e duração;</p> <p>Apreciar músicas, identificando e caracterizando elementos da linguagem estudados nas aulas;</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas musicais simples;</li> <li>- Gêneros e estilos musicais.</li> </ul>	<p>Perceber e compreender estruturas rítmicas e/ou melódicas menores que constituem motivos temáticos ou fraseados em formas musicais simples (AB, ABA etc.);</p> <p>Identificar e executar a pulsação e as marcações de tempo em músicas, considerando aspectos da métrica e da variação da dinâmica;</p> <p>Executar e perceber os compassos binários e ternários simples em músicas de diferentes gêneros e estilos.</p>
<p><i>Materialidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afinação e técnica vocal;</li> <li>- Técnicas para execução de instrumentos musicais convencionais e/ou alternativos;</li> <li>- Percussão corporal.</li> </ul>	<p>Cantar de forma expressiva com maior aprimoramento técnico, afinação e postura;</p> <p>Executar instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais com um pouco mais de domínio e refinamento técnico, analisando suas potencialidades para a produção sonora;</p> <p>Empregar o corpo – suas sonoridades e movimentos – como instrumento musical alternativo e\ou ferramenta de aprendizagem.</p>
<p><i>Notação e registro musical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notações musicais variadas de acordo com as possibilidades da turma, incluindo como possibilidade a tradicional ocidental.</li> </ul>	<p>Compreender e registrar músicas e sonoridades por meio de notações diversas, empregando as mesmas atreladas às variações de parâmetros sonoros e aos elementos da linguagem musical estudados.</p>

	<p><i>Processos de criação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialização musical;</li> <li>- Expressividade musical;</li> <li>- Criatividade musical;</li> <li>- Sincronia musical;</li> <li>- Diálogo musical;</li> <li>- Avaliação da produção musical.</li> </ul>	<p>Observar a si mesmo e ao outro, bem como interagir musicalmente com o coletivo ativo, durante as práticas musicais e de exploração sonora em processos de criação e interpretação musical;</p> <p>Criar, apresentar, apreciar e refletir em aula as produções musicais e/ou sonoras individuais ou coletivas, vivenciando reflexões coletivas.</p>
4º ano	<p><i>Contexto e práticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usos e funções da Música;</li> <li>- Sons, músicas e seus contextos.</li> </ul>	<p>Conhecer diferentes músicas nacionais e internacionais de diferentes épocas, de modo a contextualizar e compreender questões culturais, sociais e históricas que as influenciaram;</p> <p>Reconhecer e analisar os usos e as funções da Música nos espaços diversos, incluindo aqueles de inserção dos alunos;</p> <p>Compreender o papel social dos profissionais da área da Música na sociedade ao longo dos tempos.</p>
	<p><i>Elementos da linguagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pulso;</li> <li>- Andamento;</li> <li>- Ritmo;</li> <li>- Melodia;</li> <li>- Métrica e dinâmica;</li> <li>- Compasso simples;</li> <li>- Parâmetros do som;</li> </ul>	<p>Participar de jogos, brincadeiras e desafios musicais mais elaborados do que aqueles dos anos escolares anteriores, com uso de recursos diversificados e interativos;</p> <p>Cantar em uníssono e/ou a duas vozes e/ou tocar de modo expressivo, interpretando músicas e percebendo os elementos da Música estudados, bem como explorando a produção fonética e aprimorando o senso de afinação;</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas musicais;</li> <li>- Expressão musical;</li> <li>- Forma musical;</li> <li>- Gêneros e estilos musicais.</li> </ul>		<p>Transpor para a prática musical individual ou coletiva os conhecimentos musicais elementares vivenciados e aprendidos nas aulas;</p> <p>Apreciar Música identificando e classificando os instrumentos musicais, com maior detalhamento de suas características sonoras e constitutivas;</p> <p>Apreciar Músicas, identificando e caracterizando elementos da linguagem estudados nas aulas;</p> <p>Identificar e executar ritmos variados e mais complexos que os estudados até então, inclusive ostinatos;</p> <p>Reconhecer, analisar e executar variações de andamento;</p> <p>Identificar variações nos parâmetros dos sons – timbre, altura, intensidade e duração;</p> <p>Perceber e compreender diferentes formas musicais, as características da linguagem musical que constituem e diferenciam as partes;</p> <p>Identificar e executar a pulsação e os tempos forte e fraco em músicas, considerando aspectos da métrica e da variação da dinâmica;</p> <p>Perceber e executar ritmos e/ou melodias em compassos binários, ternários e quaternários simples em músicas;</p> <p>Desenvolver uma percepção mais crítica sobre a sua participação em práticas musicais e de exploração sonora em conjunto, observando a si mesmo e ao outro, bem como interagindo musicalmente com o coletivo ativo.</p>
	<p><i>Materialidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afinação e técnica vocal;</li> </ul>	<p>Explorar e empregar a voz e o corpo no fazer musical, considerando os conhecimentos técnicos e a necessidade de afinação vocal;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas para execução de instrumentos musicais convencionais e/ou alternativos;</li> <li>- Percussão corporal.</li> <li>- Tecnologia e Música</li> </ul>	<p>Produzir, manejar e executar instrumentos musicais alternativos e/ou executar instrumentos convencionais com maior domínio e refinamento técnico, analisando suas potencialidades para a produção sonora;</p> <p>Explorar e empregar recursos tecnológicos no fazer musical e em processo de gravação de áudios e vídeos.</p>
	<p><i>Notação e registro musical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notações musicais variadas de acordo com as possibilidades da turma, incluindo como possibilidade a tradicional ocidental.</li> </ul>	<p>Conhecer e empregar os elementos da notação musical tradicional ocidental, tais como pauta, clave de sol e figuras de diferentes durações;</p> <p>Criar, registrar e executar músicas e sonoridades por meio de notações alternativas.</p>
	<p><i>Processos de criação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialização musical;</li> <li>- Expressividade musical;</li> <li>- Criatividade musical;</li> <li>- Sincronia musical;</li> <li>- Diálogo musical;</li> <li>- Avaliação da produção musical.</li> </ul>	<p>Compor músicas e sonoridades por meio da exploração de instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais, analisando e fazendo uso de suas potencialidades;</p> <p>Vivenciar a criação e execução musical por meio de atividades individuais e/ou coletivas de exploração sonora, observando a si mesmo e ao outro, bem como interagindo musicalmente com o coletivo ativo;</p> <p>Exibir as produções musicais e/ou sonoras e vivenciar reflexões coletivas por meio de um processo avaliativo mais crítico.</p>

5º ano	<p><i>Contexto e práticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usos e funções da Música;</li> <li>- Sons, músicas e seus contextos.</li> </ul>	<p>Conhecer e analisar músicas nacionais e internacionais de diferentes épocas, de modo a contextualizar e compreender aspectos históricos, culturais e sociais com maior amplitude de informações;</p> <p>Reconhecer e analisar os usos e as funções da Música em contextos diversos;</p> <p>Apreciar/conhecer e valorizar instalações sonoras, performances musicais e sonoras de diversos locais, etnias e tempos.</p>
	<p><i>Elementos da linguagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pulso;</li> <li>- Andamento;</li> <li>- Ritmo;</li> <li>- Melodia;</li> <li>- Métrica e dinâmica;</li> <li>- Compasso simples e composto;</li> <li>- Parâmetros do som;</li> <li>- Notas musicais;</li> <li>- Expressão musical;</li> <li>- Forma musical;</li> <li>-- Gêneros e estilos musicais.</li> </ul>	<p>Participar de jogos, brincadeiras e desafios musicais bem mais elaborados que aqueles realizados nos anos escolares anteriores, com cordialidade e atenção;</p> <p>Cantar em uníssono ou em mais vozes e/ou tocar de modo expressivo, interpretando músicas e percebendo os elementos da Música estudados, bem como aprimorando o senso de afinação e trabalho coletivo;</p> <p>Criar, identificar e executar ritmos variados e mais complexos;</p> <p>Perceber e compreender formas musicais mais complexas e as características da linguagem musical que as constituem em suas diferentes partes;</p> <p>Apreciar músicas, identificando e caracterizando elementos da linguagem estudados nas aulas;</p> <p>Identificar e executar a pulsação e os tempos fortes e fracos em músicas, considerando aspectos da métrica e da variação da dinâmica;</p> <p>Perceber e executar ritmos e/ou melodias em compassos binários, ternários, quaternários simples em músicas;</p>



	Identificar as características das músicas em compassos compostos; Vivenciar práticas musicais e de exploração sonora em conjunto, observando a si mesmo e ao outro, bem como interagindo musicalmente com o coletivo ativo.
<p><i>Materialidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afinação e técnica vocal;</li> <li>- Técnicas para execução de instrumentos musicais convencionais e/ou alternativos;</li> <li>- Percussão corporal;</li> <li>- Tecnologia e Música.</li> </ul>	<p>Explorar e empregar a voz e o corpo no fazer musical, considerando os conhecimentos técnicos e a necessidade de afinação vocal;</p> <p>Produzir, manejar e executar instrumentos musicais alternativos e/ou empregar instrumentos convencionais com maior domínio e refinamento técnico, analisando suas potencialidades para a produção sonora;</p> <p>Explorar e empregar recursos tecnológicos viáveis no fazer musical e em processo de gravação de áudios e vídeos.</p>
<p><i>Notação e registro musical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notações musicais (de acordo com as possibilidades dos alunos).</li> </ul>	<p>Conhecer e empregar os elementos da notação musical tradicional ocidental, tais como pauta, clave de sol, figuras de nota e de pausa em compassos simples, empregando-os em processos de registro, criação e execução musical, e/ou criar e registrar músicas e sonoridades por meio de notações alternativas.</p>
<p><i>Processos de criação</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialização musical;</li> <li>- Expressividade musical;</li> <li>- Criatividade musical;</li> <li>- Sincronia musical;</li> <li>- Diálogo musical;</li> </ul>	<p>Criar músicas e sonoridades por meio da exploração de instrumentos musicais alternativos e/ou convencionais, analisando e empregando as suas potencialidades e dos elementos da linguagem musical estudados;</p> <p>Vivenciar a criação e execução musical por meio de atividades individuais e/ou coletivas, observando a si mesmo e ao outro, bem como interagindo musicalmente com os colegas.</p>

	- Avaliação da produção musical.	Exibir as produções musicais/sonoras e vivenciar reflexões coletivas por meio de um processo avaliativo mais crítico.
--	----------------------------------	---

Fonte: elaborado pelos próprios autores.



## **6. Princípios metodológicos do ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Durante os diálogos sobre as práticas de ensino musical escolar, constatamos que cada professor ensina Música do seu modo no SisME de São Carlos. As distintas metodologias de ensino de Música dos docentes são fortemente influenciadas por suas diversas experiências pessoais e profissionais em torno da Música e do seu ensino, seus conhecimentos teórico-práticos musicais, suas crenças, seus valores, suas culturas etc. Assim, compreendemos que as identidades dos professores de Música e as suas práticas docentes podem ser distintas, considerando suas histórias pessoais e de formação e atuação profissional.

Esse assunto tem sido pautado na literatura educacional, havendo a compreensão de que os jeitos de ser e ensinar dos docentes são influenciados por fatores pessoais e não somente pela formação obtida em cursos de magistério ou em nível superior (DAY, 2001; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2012; GARCÍA, 1999, MACHADO, 2014 etc.). Concordamos com essa visão e entendemos que as nossas propostas de ensino de Música podem se diferenciar e ou se aproximar em muitos aspectos, desde que atinjam os objetivos de conhecimento e habilidades dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental propostos e sejam tecidos por princípios metodológicos comuns.

Diante do exposto, esclarecemos que nas escolas do SisME de São Carlos não é seguido à risca um método de ensino musical específico pelos professores de Música. Isso ocorre porque, para além das características formativas e pessoais que possuímos, compreendemos que as realidades escolares são múltiplas, possuindo desafios, problemas e demandas a serem enfrentados, que muitas vezes podem ser únicos nesses contextos. O emprego de um método de ensino específico poderia dificultar nossas práticas

pedagógico-musicais, uma vez que uma multiplicidade de questões precisa ser considerada no planejamento e na execução desse ensino.

Os métodos de ensino de Música existentes, geralmente, são propostos para situações e contextos específicos, muitas vezes diferentes daqueles com que lidamos em nosso dia a dia em escolas públicas. Em nossos contextos de trabalho, convivemos com e enfrentamos muitos problemas e desafios, como: carência de materiais didáticos, instrumentos musicais, espaço físico, dificuldades dos alunos, problemas sociais e comportamentais dos estudantes, questões relacionadas ao multiculturalismo e à necessidade de trabalho interdisciplinar, entre outros. Além disso, acordamos que o emprego de um único método de ensino musical pode promover o enrijecimento das práticas pedagógicas nas escolas e, até mesmo, o entendimento por parte da comunidade de que existe um único modo de se ensinar Música, inclusive com relação às escolhas dos conteúdos e repertórios. Fortalecendo nosso ponto de vista, Sobreira (2008, p. 50) afirma: “uma escola nunca será igual à outra. Nem mesmo as turmas dentro de uma mesma escola serão iguais, e, portanto, não existe um caminho único [modo de ensinar], sendo essa opinião consenso entre vários educadores”.

Embora não utilizemos um método de ensino de Música único em nossas aulas, assentimos na necessidade de conhecermos as diferentes propostas metodológicas de ensino de Música e materiais didáticos elaborados mais recentemente na área de Educação Musical. Vale esclarecermos que poucas são as escolas municipais que possuem acervos de materiais de apoio que consideremos apropriados ou que atendam as nossas expectativas e necessidades. Sabemos que esse problema não é exclusivo nosso, sendo uma queixa recorrente entre professores de Música de diversas localidades e regiões do país.

Comparativamente a tempos passados, nos dias atuais temos maiores possibilidades de conhecimento e, às vezes, de aquisição dos materiais didáticos produzidos por professores e pesquisadores da área de Educação Musical do Brasil e do exterior. Infelizmente, os custos desses materiais ainda são elevados, se avaliarmos a nossa

baixa remuneração como docentes da Educação Básica. É relevante mencionarmos esse assunto porque, para elaborarmos os nossos planejamentos, enriquecendo e diversificando nossas práticas de ensino, esses materiais são essenciais.

Por participarmos de reuniões no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, balizadas por um projeto de formação continuada da UFSCar, costumeiramente compartilhamos e discutimos sobre materiais didáticos e ideias para ensinar Música. Isso tem nos ajudado a superar, em parte, as dificuldades que encontramos em nossa atuação profissional. Por isso, no capítulo 7 deste livro, apresentamos algumas sugestões de materiais didáticos, as quais poderão auxiliar outros professores de Música em seus planejamentos de ensino de Música.

Em nossas práticas de ensino, identificamos algumas ideias comuns, as quais são relevantes para a compreensão do que se espera do ensino de Música no SisME de São Carlos e para futuros planejamentos de ensino. São elas: promover um ensino de Música coerente com os perfis e as necessidades formativas dos estudantes; desenvolver vivências musicais práticas e diversificadas; oportunizar vivências musicais lúdicas e prazerosas; conhecer e empregar os espaços e os materiais didáticos escolares com criatividade; ampliar paulatinamente o repertório musical dos alunos; avaliar continuamente o processo de ensino-aprendizagem; empregar tecnologias no processo de ensino-aprendizagem musical. Sobre elas é que trataremos a seguir.

### **6.1 Promover um ensino de Música coerente com os perfis e as necessidades formativas dos estudantes**

Se a educação escolar é destinada aos alunos e serve aos seus desenvolvimentos como cidadãos, não há o menor sentido desconsiderarmos o conhecimento sobre os estudantes e os seus envolvimento no processo de ensino e aprendizagem musical. A literatura da educação há tempos salienta e discute esse assunto,

desde o surgimento de novas maneiras de pensar e realizar o ensino, no final do século XX.

Na contemporaneidade, pesquisas revelam que o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem tem relação com o tempo de experiência docente, com o convívio e com o conhecimento que os professores têm dos seus alunos (BERLINER, 2004). Na área de Educação Musical, Machado (2014) revelou que, na Educação Básica, professores de Música experientes se diferenciam dos iniciantes na profissão por perceberem que os conhecimentos dos alunos são fundamentais ao planejamento e sucesso do ensino de Música. A autora afirma em seus resultados de pesquisa que,

Com as informações sobre os estudantes, os docentes almejam dar maior sentido e utilidade ao que é ensinado nas aulas nas vidas dos alunos, além de valorizar os conhecimentos e vivências musicais dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem (MACHADO, 2014, p. 211).

O conhecimento dos alunos torna-se essencial quando o professor deseja dar maior sentido ao ensino de Música em seus processos formativos nas escolas e em suas vidas pessoais, em sociedade, bem como alcançar melhores resultados educacionais. Como trata Escaraboto (2007):

Sabe-se que práticas educativas significativas somente serão estruturadas a partir da realidade dos alunos e do que lhes é significativo. Dessa forma, os professores sabem o que dá sentido ao mundo de cada um dos seus alunos? Sabem como eles produzem e constroem sua história? Uma vez que tal construção se processa na ação infantil – em que a criança atribui significados diversos às coisas, fatos e artefatos através de suas vivências e experiências –, é importante que o professor perceba que a história individual de cada aluno só poderá ser contada por ele mesmo. É ele quem vai dizer do que gosta ou do que não gosta, o que lhe dá prazer, como costuma relacionar-se com os seus amigos e familiares. Sendo assim, partimos do princípio de que todas essas relações permeiam o processo educativo e, então, valorizamos a importância de que o professor

conheça tais aspectos a fim de poder vir ao encontro das necessidades de seus educandos, considerar quais valores e princípios éticos quer transmitir na ação educativa (ESCARABOTO, 2007, p. 136).

Por meio do conhecimento dos estudantes, é possível elaborarmos atividades mais atrativas e significativas para eles, adaptadas às diferentes turmas, estimulando-os a se engajarem em seus próprios processos de aprendizagem musical.

Na busca por conhecer mais nossos estudantes, sugerimos o emprego de diferentes ferramentas e estratégias ao longo do ano letivo e não somente no início, tais como: avaliações diagnósticas (por meio de conversas, atividades práticas e escritas etc.); diálogos com outros professores das escolas, incluindo a coordenação pedagógica escolar; aproximação dos alunos durante as aulas ou em outros momentos e espaços escolares; diálogo com os responsáveis legais etc. Cada professor de Música precisará definir os melhores caminhos para alcançar essas informações.

## **6.2 Desenvolver vivências musicais práticas e diversificadas**

Diferentemente dos conservatórios de Música, o ensino de Música na Educação Básica apresenta objetivos, conteúdos e procedimentos próprios, considerando as características do contexto e suas funções gerais. Penna (2010) explica:

De fato, a escola de educação básica – especialmente a escola pública – apresenta inúmeros desafios para o educador musical, na medida em que oferece condições de trabalho distintas das escolas especializadas em música (quanto ao tamanho das turmas, recursos, instalações etc.), e seus alunos trazem para a sala de aula vivências musicais diferenciadas e variadas expectativas em relação à aula de música. Assim, o contexto escolar da educação básica se diferencia (ou mesmo se opõe) ao modelo tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, que ainda marca a formação da maioria dos professores de música (PENNA, 2010, p. 149).



Em função da pequena carga horária semanal de aula de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do SisME de São Carlos, alguns questionamentos são comuns entre os professores de Música e revelam a preocupação com relação ao como ensinar: Quais tipos de atividades são capazes de aumentar o interesse e engajamento dos alunos nas aulas de Música? Quais atividades podem oportunizar maior sentido e validade aos conteúdos musicais durante o processo de formação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A Música é uma área do conhecimento artístico caracterizada por sua natureza prática. Assim, para ser produzida e/ou percebida, é necessário o envolvimento direto com ela. Concordamos que nos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível experimentar a Música de modo prático por meio das atividades de apreciação ou escuta, execução ou performance e composição ou criação musical, visando a compreensão, por parte dos estudantes, da Música, dos seus elementos e de técnicas. Tais atividades podem ser propostas e desenvolvidas de modo independente ou combinado no tratamento de um ou mais conteúdos musicais, como sugerem os PCN e a BNCC. Entende-se que a variedade e diversificação de experiências musicais são bem-vindas ao enriquecimento das vivências escolares e compreensão dos conteúdos em diferentes dimensões de experimentações sonoras e musicais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as atividades musicais necessitam ser criativas, diversificadas e capazes de envolver ativamente os estudantes, fazendo com que assumam também a responsabilidade por suas aprendizagens. Considerando que os alunos são o centro do ensino, entendemos que, ao oportunizarmos vivências em que eles sejam protagonistas, poderemos favorecer aprendizagens mais significativas e prazerosas.

Ao observarmos as práticas de ensino escolar de outras áreas de conhecimento, é possível percebermos a manutenção de padrões tradicionais de ensino, principalmente relacionados à passividade dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Diferentemente do processo de ensino e aprendizagem passivo, que vem predominando nessas outras áreas, a Música deve convidar os alunos ao desenvolvimento de atividades práticas, cujo envolvimento já sabemos ser desafiador aos alunos e à compreensão dos demais docentes nas escolas.

Propostas desse modo, as aulas de Música podem instigar novos modos de pensar e encorajar os estudantes a agirem coletivamente, desenvolvendo neles capacidades importantes que as demais áreas do conhecimento não favorecem. Para propor um ensino musical que estimule a participação dos alunos, os professores de Música podem selecionar e fazer uso dos princípios e sugestões de métodos de ensino e materiais didáticos existentes e a que eles têm acesso, bem como dialogar com outros professores de Música sobre suas experiências de ensino.

Importante notarmos que a indicação de realização de atividades práticas, nas quais o aluno tenha um papel mais ativo, de nenhum modo desconsidera o estudo dos conteúdos teóricos e técnicos da Música. Defendemos que estes sejam aprendidos de modo contextualizado às vivências práticas musicais para que tenham maior sentido e sejam compreendidos pelos estudantes. Sabemos que, quando esses conteúdos são tratados de modo descontextualizado e abstrato, é comum evidenciarmos nos alunos maiores dificuldades de compreensão e fixação, além de uma baixa motivação para aprender e participar das aulas.

É importante considerarmos que os alunos entre aproximadamente 7 e 12 anos se encontram no período operacional concreto, segundo Jean Piaget. Nele, entre outras coisas, conseguem pensar por meio de problemas, mesmo que ainda possam necessitar de objetos concretos para apoiar suas aprendizagens e desenvolvimentos. Como expõe Zampin (2018):

a criança, nesse estágio, necessita do referencial da experiência, do que pode ser observado e manipulado, para construir a sua compreensão lógica da realidade. Nesse sentido, os conceitos teóricos, que não puderam ser integrados a esses referenciais,

ficarão, no pensamento infantil, apenas como informações memorizadas, sem nenhuma garantia de permanência como resultado de um conhecimento construído (ZAMPIN, 2018, s/ p.).

Desse modo, é no processo de ensino e aprendizagem ativo e diversificado, por meio da participação de atividades práticas musicais – de apreciação ou escuta, execução ou performance e composição ou criação – que a compreensão dos conceitos musicais poderá ser mais bem construída pelos alunos.

### **6.3 Oportunizar vivências musicais lúdicas e prazerosas**

Os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam-se também em fase de desenvolvimento emocional. Ao migrarem da Educação Infantil para essa nova etapa educacional, passam por muitos desafios, que abrangem mudanças nas suas rotinas escolares, nos conteúdos estudados e no modo de ensino, nas relações interpessoais que estabelecem nas escolas, entre outras. Tantas novidades afetam os estudantes e exigem que se adaptem emocionalmente às novas realidades.

Compreendemos que as emoções nessa fase do desenvolvimento humano são muito importantes, pois são capazes de motivar positiva ou negativamente os alunos em vários aspectos de suas aprendizagens e de seus relacionamentos interpessoais. Sobre esse assunto, Arantes (2003) complementa:

só se pode compreender adequadamente o pensamento humano, quando se compreende a sua base afetiva. Quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral (ARANTES, 2003, p. 18-19).

Ao considerarmos as nossas experiências no ensino musical no SisME de São Carlos, compreendemos que os professores de Música precisam investir em vivências com a Música com

características lúdicas e que sejam prazerosas aos alunos, estimulando-os na construção de boas e saudáveis relações interpessoais, com colegas, bem como com a Música.

Ribeiro e Souza (2013) afirmam que o lúdico faz parte do mundo infantil. Para esses autores:

Os jogos e brinquedos fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta intercalam-se. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância. A criança ao brincar e jogar se envolve tanto com a brincadeira, que coloca na ação seu sentimento e emoção. Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto, a partir do brincar, desenvolve-se a facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental (RIBEIRO; SOUZA, 2013, s/ p.).

É importante destacarmos que aulas de Música lúdicas e prazerosas de nenhum modo diminuem a seriedade e o comprometimento do professor com relação à formação dos estudantes. Ao contrário, apontam para novas maneiras responsáveis de ensinar e aprender, para além das práticas tradicionais de ensino bastante conhecidas e que recebem críticas há tempos. Assim, é desejável que no ensino de Música busquemos por caminhos metodológicos mais interessantes, proveitosos e prazerosos aos estudantes.

#### **6.4 Conhecer e empregar os espaços e os materiais didáticos escolares com criatividade**

Os modos de ensinar Música dependem, dentre outros fatores, daquilo que a escola oferece ao seu desenvolvimento. Nas escolas municipais de São Carlos, assim como em muitas escolas públicas brasileiras, quase não existem espaços físicos ideais para o ensino de Música, assim como há uma escassez de materiais didáticos

(livros, instrumentos musicais convencionais, equipamentos de som, materiais de áudio e audiovisuais) e até mesmo de estruturas que comportem o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Porém, entende-se que cabe aos docentes conhecer as suas realidades educacionais com a finalidade de se adaptarem a elas e, também, buscar agir politicamente nas escolas por melhores condições de trabalho. Se o ensino de Música é importante, entende-se que este precisa ser desenvolvido com qualidade e em condições mínimas. Assim, o SisME e as direções das instituições escolares devem apoiar o ensino de Música dentro de suas possibilidades.

Compreendemos que a falta de espaço físico e materiais diversos para o ensino de Música é uma das consequências da sua ausência nas escolas de Educação Básica por muitas décadas, não estando somente relacionada à carência de investimentos na educação pública. Considerando todo o exposto, torna-se favorável ao ensino de Música que haja o empenho do SisME de São Carlos na aquisição e distribuição de instrumentos musicais convencionais nas escolas, tais como: teclados, flautas doces barrocas, violões, instrumentos de percussão, entre outros. Além disso, é importante que os docentes planejem e executem a construção de instrumentos musicais e outros materiais didáticos alternativos, a serem construídos com ou sem a participação dos estudantes, assim como o uso da percussão corporal e da voz.

Vale destacarmos que o emprego de instrumentos musicais e materiais didáticos alternativos não dispensa o uso e o ensino de instrumentos musicais convencionais nas aulas de Música. Os materiais didáticos alternativos são utilizados apenas como uma complementação das vivências musicais práticas desejáveis na etapa de formação dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, aos poucos, espera-se que o SisME possa ofertar melhores condições de trabalho aos docentes, uma vez que os bons frutos do ensino de Música, mesmo enfrentando a precariedade das condições escolares, já são percebidos em São Carlos. Enquanto isso, é preciso que os professores tentem fazer uso dos recursos

disponíveis nas escolas com criatividade, sem precisar empregar materiais didáticos de suas propriedades, como ocorre comumente até então, por carência de recursos para ensinar.

## **6.5 Ampliar paulatinamente o repertório musical dos alunos**

Em nossas práticas profissionais nas escolas do SisME de São Carlos, percebemos que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam cada vez menos vivências musicais extraescolares com relação à Música folclórica e do universo infantil, sendo os estudantes fortemente influenciadas pelo repertório musical do universo adulto. Inferimos que, com o aumento da violência social, têm ocorrido mudanças no estilo de vida das famílias e outros fatores diversos que acarretam a diminuição do tempo destinado para as crianças brincarem, assim como para a convivência entre as crianças em espaços públicos. Por consequência, o envolvimento delas em brincadeiras e em outras atividades infantis, que incluíam músicas folclóricas e infantis de outrora, tem estado cada vez mais comprometido. Além disso, percebemos que o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação e seus usos, tais como televisão, celular, computadores, internet, aplicativos etc., têm exercido forte influência na construção das referências e consumo culturais das crianças.

Considerando o exposto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente nos dois primeiros anos de escolarização, compreendemos que se fazem necessários o resgate e o ensino desse repertório pelos professores de Música. Embora acreditemos que o tratamento das músicas folclóricas e infantis seja relevante, assentimos também no fato de que é preciso ampliar ainda mais o repertório musical dos estudantes. Desse modo, as aulas de Música ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam, aos poucos e de acordo com o desenvolvimento musical dos alunos, tratar de outros gêneros musicais da cultura nacional e de outros povos. Ou seja, acordamos que é papel do ensino escolar

de Música abordar e ensinar músicas diversas, além daquelas que fazem parte do repertório dos alunos.

Sobretudo a partir do terceiro ano, os alunos podem ser estimulados com a introdução de músicas cada vez mais desafiadoras e com características distintas, partindo daquilo que os alunos conhecem para aquilo que eles ainda não conhecem dos conteúdos musicais. Nas aulas, sugerimos que uma abordagem contextualizada e crítica de Música e cultura seja enfatizada. Defendemos a ideia de que aos estudantes se torna imprescindível conhecer, compreender outros modos de viver, de produção e fazeres musicais, aprendendo, inclusive, a respeitar aquilo que é diferente da sua cultura. Assim, nas escolas, todos os gêneros e manifestações musicais nacionais e internacionais serão bem-vindos no processo de ensino-aprendizagem.

## **6.6 Avaliar continuamente o processo de ensino-aprendizagem**

Como professores, concordamos que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem é uma atividade essencial ao trabalho educacional, uma vez que nos possibilita o mapeamento do desenvolvimento musical dos estudantes, a constatação ou não de que os objetivos de ensino estão sendo atingidos, assim como uma análise sobre os seus próprios desempenhos como profissionais e sobre as suas escolhas pedagógicas. Complementando, Machado (2010) afirma:

ensinar é um processo que exige dedicação e reflexão constantes, uma vez que não existem receitas para a efetuação dessa atividade nas escolas devido a inúmeras variáveis. Por isso, ao docente, a avaliação dos alunos e de seu próprio desempenho [como professor] e o ato de planejar podem ser considerados fundamentais ao sucesso de sua proposta educativa (MACHADO, 2010, p. 75).

Nesta Proposta Curricular, projetamos a avaliação de modo distante da mera ideia de instrumento classificatório, de uma pedagogia de testes. Sobre o termo avaliação, Menezes (2010)

elucida que este “pode ser facilmente confundido com os instrumentos usados para tal, como por exemplo: teste, prova, autoavaliação, dentre outros. Isso porque a avaliação ainda se encontra associada ao caráter classificatório ou de mensuração” (MENEZES, 2010, p. 12).

Ao ponderarmos sobre as nossas condições atuais de trabalho no SisME, com apenas uma aula por semana em cada turma, a avaliação individual dos estudantes acaba sendo prejudicada e praticamente inviável, apesar de, às vezes, ser necessária, em nossa concepção. Conseqüentemente, as soluções para avaliarmos os estudantes precisam considerar a grande clientela atendida nas escolas, priorizando avaliações por grupos de estudantes, por exemplo. Essa é uma realidade em diversos espaços, como Menezes (2010) aponta: “No contexto da escola regular isso [avaliar] tem sido um desafio para os professores quando consideramos a quantidade de alunos por turma e o fato de que todas elas passam pelo professor de música pelo menos uma vez por semana” (MENEZES, 2010, p. 5).

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem das linguagens artísticas, entre elas a de Música, tende a requerer a adoção de instrumentos diferenciados daqueles comumente adotados por outras áreas do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso ocorre, pois a natureza prática das Artes se destaca e exige a realização de vivências individuais e/ou coletivas desse tipo para a construção e significação dos conteúdos e habilidades propostos pelo currículo escolar. Assim, no ensino de Música, é principalmente por meio da participação em atividades práticas, como composição ou criação, apreciação ou escuta e execução ou interpretação musical, que os estudantes experienciam e desenvolvem os conhecimentos e habilidades esperados.

Consideramos a avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem musical pelos professores de Música como algo importante, sendo a reflexão sobre a prática essencial à compreensão crítica e ao aprimoramento das propostas de ensino a favor das aprendizagens dos estudantes. Para Freire (2001), a



reflexão sobre a ação é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, é o “pensar para o fazer” e o “pensar sobre o fazer”. Como o autor afirma,

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 2001, p. 42-43).

A necessidade de uma consciência e postura críticas sobre a prática, com relação ao desenvolvimento dos professores como profissionais, é assinalada por Alarcão (1996):

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Ao ponderarmos sobre as citações dos autores, concluímos que, na contemporaneidade, “observar” e “participar” do processo de ensino e aprendizagem musical, com um olhar circunspecto e cuidadoso, são ações intrínsecas do processo de reflexão sobre a prática e do processo contínuo da avaliação do ensino de Música pelo profissional responsável. A observação participante torna-se um instrumento de problematização e questionamento sobre o planejado e o experienciado, exigindo dos professores disponibilidade, acuidade, sensibilidade e flexibilidade, além de conhecimentos diversos, para que melhor possam atender as necessidades formativas dos seus alunos.

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem em Música é um tema complexo e tem espaço garantido nas discussões

acadêmicas. Para Costa e Barbosa (2015), a construção de critérios é um dos maiores problemas apontados pela literatura quando se trata da avaliação em Música. Como os autores destacam:

A ausência de critérios objetivos pode tornar a avaliação do fazer musical numa tarefa demasiado subjetiva ou até arbitrária com evidentes prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem. Esta subjetividade, mais presente no reconhecimento das qualidades musicais do que na definição das mesmas, faz com que os julgamentos daqueles que avaliam a performance musical dos alunos sejam muitas vezes inconsistentes (COSTA; BARBOSA, 2015, p. 135).

Menezes (2010) apresenta a mesma linha de argumentação/reflexão exposta por Costa e Barbosa (2015), ao afirmar que “Uma avaliação sem critérios bem definidos perde o sentido e o significado. A falta de critérios pode fazer com que o professor avalie aspectos como virtuosidade, por exemplo, em detrimento da qualidade musical” (MENEZES, 2010, p. 26).

A definição clara sobre o que, como e por que deve ser avaliado em Música é pedagógica e politicamente importante, pois, além de contribuir para os aspectos anteriormente elencados, favorece a visibilidade e o reconhecimento da atuação profissional dos professores dessa área nas escolas. Vale destacarmos que o ensino de Música e das demais linguagens artísticas há tempos padece na Educação Básica<sup>11</sup> com a perpetuação da ideia de que avaliar em Arte não é necessário e/ou que qualquer “produto artístico” pode ser aceito. Consideramos essa visão equivocada e prejudicial ao bom andamento de qualquer tentativa de ensino artístico e ao seu reconhecimento valorativo na Educação Básica e de seus profissionais.

Temos clareza sobre o fato de que não há um único modo de ensinar e interagir musicalmente. Igualmente, não há um único

---

<sup>11</sup> Talvez essa ideia ainda se perpetue na Educação Básica brasileira como um dos vestígios do ensino de Educação Artística, como prática polivalente, prevista pela LDB 5.692/71 e findada com a publicação da LDB 9.394/96.

modo de avaliar no ensino escolar de Música. Nesta proposta, defendemos um olhar atento e crítico dos professores de Música sobre as realidades educacionais nas quais se inserem, os perfis de alunos atendidos, as escolhas pedagógico-musicais que efetuam, o desenvolvimento das aulas e a participação dos estudantes, com a finalidade de definir critérios avaliativos objetivos e coerentes.

## **6.7 Empregar tecnologias**

Há algumas décadas, o emprego de tecnologias na educação tem sido discutido, assim como a necessidade da preparação dos docentes e dos alunos para que o seu uso seja efetivo e satisfatório. A literatura existente sobre o assunto é extensa e se justifica pela necessidade de aproximação das práticas escolares com aquilo que se vivencia na sociedade na contemporaneidade. Como é do conhecimento comum, há a evolução dos modos de comunicação interpessoais, o aumento na produção e da divulgação de conhecimentos, oportunizados pelo desenvolvimento tecnológico. O acesso a tudo isso está cada vez mais rápido e facilitado. Por isso, no contexto escolar:

Trabalhar com as tecnologias (novas ou não) de forma interativa nas salas de aula requer: a responsabilidade de aperfeiçoar as compreensões de alunos sobre o mundo natural e cultural em que vivem. Faz-se indispensável o desenvolvimento contínuo de intercâmbios cumulativos desses alunos com dados e informações sobre o mundo e a história de sua natureza, de sua cultura, posicionando-se e expressando-se, de modo significativo, com os elementos observados, elaborados que serão melhor avaliados (CAVALCANTE, 2012, s/ p.).

Com relação ao ensino de Arte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a utilização de tecnologias aparece sinalizada nos documentos governamentais que guiam a educação, como os PCN e a BNCC. Desse modo, ponderar sobre a utilização das tecnologias no ensino musical é algo importante.

A pandemia do Covid-19, que teve seu início no ano de 2020, exigiu e reforçou a necessidade do emprego das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, considerando, principalmente, a adoção do ensino remoto em diferentes etapas formativas da educação. Para muitos docentes, o período gerou, e ainda gera, grandes desafios, demandando novos conhecimentos tecnológicos e pedagógicos, de modo geral.

No ensino de Música no SisME, compreendemos que a utilização de tecnologias é bem-vinda, uma vez que muitos são os recursos para o ensino musical que professores e alunos podem acessar por meio de computadores, *tablets* e celulares. Atividades de composição, execução e apreciação musical podem ser amplamente exploradas por meio de diferentes recursos tecnológicos gratuitos. Porém, reconhecemos que para tanto é relevante que os professores tomem conhecimento dos recursos existentes nas escolas e daqueles a que os estudantes têm acesso em suas residências, tais como internet, computadores, celulares. Igualmente, é importante que os professores considerem suas possibilidades de tempo e de recursos para conseguir planejar e atingir os seus objetivos.

Considerando o exposto, definimos que fica a cargo de cada professor e instituição de ensino avaliar e decidir sobre o melhor emprego possível das tecnologias no ensino de Música. A ideia é que elas sejam um meio de integração e inclusão na educação escolar – e não o contrário –, promovendo aprendizagens mais significativas e ricas. Salientamos que o emprego das tecnologias não substitui os professores de Música, os recursos didáticos materiais (como instrumentos musicais, livros etc.) e os espaços físicos adequados ao ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As tecnologias caracterizam-se como recursos capazes de exemplificar e complementar conteúdos e/ou diversificar e enriquecer metodologicamente as vivências musicais escolares. Como aparece explicitado no site Educa+Brasil, é

Importante ressaltar que a tecnologia não substitui o papel dos professores na educação, sendo fundamental que os educadores saibam conduzir a utilização dessas novas mídias e softwares. Um aparelho de última geração não garante o aprendizado do estudante, o que torna essencial a figura do professor(a) nesse processo. Quando o equilíbrio é encontrado, o uso de equipamentos, softwares e mídias contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e auxiliam os professores a despertar a curiosidade dos estudantes (OS BENEFÍCIOS... 2019, s/ p.).

## 7. Materiais didáticos comentados

Nesta parte compartilhamos alguns dos materiais didáticos a que temos acesso e/ou empregamos em nossos planejamentos em Música e que podem ser úteis a outros professores. Além da referência bibliográfica dos materiais, tecemos algumas considerações sobre eles.

### 7.1 Livros

ALMEIDA, Berenice de. **Encontros musicais**: pensar e fazer música na sala de aula. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

Nesse livro, a educadora musical Berenice de Almeida reúne várias propostas de atividades musicais, divididas em três módulos: ouvir, cantar e tocar. Utilizando repertório brasileiro e de outros povos, dá sugestões de formações de pequenos grupos musicais e construção de instrumentos. Em geral, as atividades podem ser realizadas com crianças e adolescentes de todo o Ensino Fundamental, por conter diversas possibilidades para o fazer musical em sala. Pode ser utilizado na Educação Infantil.

BANDINI, Claudirene A. P.; DIAS, Fernanda de Freitas. **Na trilha da Cultura Caipira**. Cantadores, Tocadores e Declamadores no interior de São Paulo. São Carlos: RiMa, 2010.

Livro que traz registros de músicas e causos da cultura caipira paulista, por meio das narrativas de participantes do Rancho do Abacateiro, em São Carlos, espaço de preservação dessa cultura tradicional. Material interessante para professores que desejam desenvolver trabalho de valorização da arte e cultura locais.

BAUMGRATZ, Jacqueline. **Rodas e Brincadeiras cantadas**. Gráfica Bernardi Ltda, 2006.

O livro foi elaborado pelo grupo Cia. Cultural Bola de Meia e apresenta brincadeiras, canções populares brasileiras e composições dos integrantes que foram criadas a partir de seus contatos com diferentes manifestações culturais brasileiras. Em cada uma das atividades é apresentada uma “sugestão de como brincar”. O material também disponibiliza um CD, partituras e cifras das canções para facilitar a utilização do material. Recomenda-se o livro para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

BEINEKE, Viviane. **Lenga la lenga**. Ciranda Cultural. 1. ed. 2014.

O livro apresenta canções da cultura popular brasileira por meio de arranjos originais que reinventam brincadeiras, utilizando jogos de mãos, jogos de copos e flauta doce. O livro e o CD trazem uma ideia de brinquedo musical para cada canção. São atividades muito bem elaboradas, e recomendamos para os terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental.

BETTI, Flávia. **Cantarolã 2: Brincadedos**. Belo Horizonte: Cântaro – Centro de Desenvolvimento Musical, 2013.

O livro traz 54 brincadeiras de dedinhos, algumas cantadas e outras cantadas, que estimulam a imaginação das crianças, além de estimular a atenção e concentração. São brincadeiras da tradição oral, além de algumas criadas pela própria autora/compiladora e colaboradoras. Algumas das brincadeiras, ao serem realizadas pelas crianças junto aos adultos, podem contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora fina. O livro contém um DVD com as brincadeiras realizadas pela autora, como referência para o trabalho

dos adultos. Recomendado para crianças de 0 a 5 anos e também para o primeiro e o segundo anos do Ensino Fundamental.

BRITO, Teca Alencar de. **De roda em roda: brincando e cantando o Brasil.** São Paulo: Peirópolis, 2013.

Esse livro reúne brincadeiras musicais recolhidas em diversos lugares do Brasil pela equipe do Mapa do Brincar (<<https://mapadobrincar.folha.com.br>>) e que foram brincadas pelas crianças da Teca Oficina de Música. Traz as letras das músicas, uma seção “vamos brincar” (que ensina como se brinca) e uma seção “você sabia?”, que traz informações sobre as brincadeiras, sobre a localidade de origem e sobre as manifestações culturais dessas regiões. Também traz, no final, um glossário de instrumentos musicais utilizados no CD e um glossário de termos e brincadeiras musicais. Contém um CD muito lindo, gravado com a participação das crianças da Teca Oficina de Música e de músicos parceiros, executando arranjos musicais delicados e cuidadosos! Recomendado para crianças da Educação Infantil e para o primeiro e o segundo anos do Ensino Fundamental.

CARVALHO, Lilian Rocha de Abreu Sodré. **Música Africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras.** 1. ed. São Paulo: Duna Dueto, 2010.

A autora reúne no seu livro músicas, jogos, instrumentação, curiosidades e informações, todos de origem africana, muito interessantes. Com esse tema importantíssimo, que faz parte das raízes da nossa identidade, ela propõe e descreve atividades e sugere o modo como abordar e aplicar com os educandos. Fornece, também, possibilidades para a realização de trabalhos interdisciplinares. Acompanha um CD com as músicas. No geral, as atividades podem ser realizadas no Ensino Fundamental, pois



são canções e atividades de dificuldades diversas. Pode ser utilizado na Educação Infantil.

CHAN, Thelma. **Coralito**. São Paulo: Fermata, 2016.

O livro de Telma Chan é bastante assertivo e objetivo ao procurar abordar exercícios vocais acessíveis ao universo infantil. O livro tem um aspecto realista, com músicas que descrevem precisamente o que é para ser feito e que se utilizam de sonhos e fantasias, dialogando bem com as crianças. Muito útil do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, em que os alunos se identificam com a temática das músicas.

COELHO, Márcio; FAVARETTO, Ana. **Batuque Batuta**: Música na escola. São Paulo: Saraiva, 2010. 5 v.

Essa coleção é específica para o trabalho na escola de Educação Básica, composta de cinco volumes, um para cada ano do Ensino Fundamental I. A proposta é que cada aluno tenha o seu próprio livro, para realizar as atividades e preenchê-lo individualmente, como acontece com o livro de Matemática ou Português, por exemplo. O livro traz propostas interessantes e criativas, abordando teoria e prática musical, trabalhando diversos elementos da Música, tais como: melodia, ritmo, harmonia, propriedades do som, notação musical, entre muitos outros. Traz um repertório diversificado, que inclui canções tradicionais da cultura popular brasileira, MPB, samba, baião, entre muitas outras. Também traz biografias de músicos, artistas e educadores musicais, para ampliar o universo cultural das crianças. Cada livro da coleção contém um CD que auxilia na realização das atividades, com canções e exemplos em áudio.

DAREZZO, Margareth. **Canteiro**: músicas para brincar. São Paulo: Ática, 2011.

Esse livro apresenta muitas músicas e atividades para dançar, cantar, brincar e interagir, criadas pela compositora Margareth Darezzo. Com temas ambientais e sociais interessantes, cada canção propõe um exercício de sensibilização e uma brincadeira. Acompanha um CD com as músicas. Recomendado para o primeiro e o segundo anos do Ensino Fundamental, pelo nível de dificuldade mais fácil e lúdico das propostas, próprio para crianças mais novas. Pode ser utilizado na Educação Infantil.

DIAS, Fernanda de Freitas. **Viva os santos reis**: patrimônio imaterial e cultura caipira em São Carlos. São Carlos: RiMa, 2010.

Esse livro apresenta um dossiê sobre a história e atuação da Folia de Reis São Carlense, em especial da Companhia de Santos Reis Estrela Guia. É um material muito rico, que traz um texto consistente, letras de músicas e fotos do arquivo da Companhia. Material muito interessante para a pesquisa do professor ou professora que deseja desenvolver um trabalho de valorização da arte e cultura locais.

FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. **Cancioneiro Folclórico Infantil**: Um pouco mais do que foi dito. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2001. v. 1, 150 p.

FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. **Cancioneiro Folclórico Infantil**: Um pouco mais do que foi dito. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005. v. 2, 140 p.

Os dois volumes do “Cancioneiro Folclórico infantil” são livros que, segundo Mara Fontoura, trabalham “para o folclore” no sentido de registrar e discutir diversas obras do cancioneiro

folclórico, apresentando uma rica explanação do que é o folclore e muitos conceitos que rondam o tema. Esses livros são indispensáveis para professores de Música e professores de outras áreas que se dediquem a trabalhos folclóricos. Todas as canções apresentadas são comentadas, contextualizadas e, em alguns casos, comparadas. A diagramação do livro inclui um tamanho confortável para a leitura tanto dos textos como das partituras das canções. Cada livro acompanha dois CDs.

HENTSCHKE, Liane; KRUGER, Suzana Ester; DEL BEN, Luciana; CUNHA, Elisa da Silva. **Orquestra Tim tim por Tim tim**. São Paulo: Moderna, 2005.

O livro apresenta instrumentos das famílias das cordas, madeiras, metais, percussão e os papéis do maestro e dos instrumentistas de maneira simples e divertida. As crianças têm a oportunidade de conhecer o som dos instrumentos, por meio do CD que acompanha o livro, e descobrir que as orquestras podem tocar diferentes tipos de música, da erudita à folclórica, à popular e muitas outras. Recomendamos esse material para os alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, pois são poucas crianças que têm a oportunidade de conhecer vários instrumentos.

KURI, Márcia Anawate (org.). **Feira Musical**: para tocar, cantar e dançar o que é nosso. Franca: A Nova Era, 2012.

Esse livro foi cuidadosamente elaborado pela equipe de professores da Escola Municipal de Iniciação Musical (Emim) de Franca-SP. Os professores realizaram uma ampla pesquisa de repertório de músicas da cultura popular e de músicas tradicionais da infância e, a partir disso, realizaram um dedicado trabalho de criação de arranjos para essas canções. O livro traz músicas, partituras e propostas de atividades. Acompanha um rico material

de áudio e vídeo produzido especialmente para a publicação, que traz a gravação desses arranjos originais e as propostas de atividades e brincadeiras, com a participação das crianças da escola. As propostas de atividades são mais adequadas aos anos finais do Ensino Fundamental I (terceiro, quarto e quinto anos). Porém, podem ser facilmente adaptadas para crianças mais novas, pois o repertório e o material de áudio são muito ricos!

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. **Brincadeiras cantadas de lá e de cá**. São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Coleção Brinco e Canto).

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. **Desafios Musicais**. São Paulo: Melhoramentos, 2014. (Coleção Brinco e Canto).

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. **Para os pequenos**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. (Coleção Brinco e Canto).

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. **Festas e Danças Brasileiras**. São Paulo: Melhoramentos, 2016. (Coleção Brinco e Canto).

Essa coleção é composta de quatro volumes: *Brincadeiras Cantadas de cá e de lá*, *Desafios Musicais*, *Para os pequenos* e *Festas e Danças Brasileiras*. Reúne canções e brincadeiras da cultura popular brasileira e da cultura popular de várias partes do mundo. Os livros trazem a letra das músicas associadas a brincadeiras, trava-línguas, danças, canções acumulativas e canções de festas, que podem ser facilmente utilizadas nas aulas de Música, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresentam um “como brincar, dançar”, explicando detalhadamente para o leitor como se brinca, quais movimentos realizar. Além disso, cada livro contém um CD com as músicas e um DVD com vídeos que mostram como brincar/dançar. O material em áudio e vídeo é muito rico. Conta com a participação de importantes artistas/músicos para a gravação, tais como Ná Ozetti, Gabriel Levy, Ari Colaris, Estevão Marques, Virgínia Rosa, Grupo Tiquequê, entre muitos outros. O grande acervo contido na coleção acompanha contextualizações, curiosidades, traduções,

partituras e sugestões de como brincar. Recomendado para crianças de todas as idades, cabendo ao professor adaptar algumas atividades se achar necessário.

MADALOZZO, Tiago; ILARI, Beatriz; BOURSCHEIDT, Luís; ROMANELLI, Guilherme; PACHECO, Caroline; KROKER, Fabiene (org.). **Fazendo Música com Crianças**. Curitiba: DeArtes, 2008. v. 1, 72 p.

Esse livro é uma coletânea de algumas músicas com brincadeiras e atividades realizadas no curso de Musicalização da Universidade Federal do Paraná. Acompanha um CD com as músicas cantadas e também em Playback. O livro é indicado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; sugere número de participantes, materiais e movimentos para cada atividade/música e traz informações/curiosidades sobre as músicas. A princípio, pode ser utilizado até o terceiro ano do Ensino Fundamental e, com adequações, até o quinto ano.

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. 352 p.

Esse livro apresenta de maneira resumida, mas muito rica, as abordagens de Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Martenot, Suzuki, Denkmann, Paynter, Schafer e Wuytack. É um bom ponto de partida para buscar ferramentas metodológicas. O livro apresenta algumas sugestões para aplicações em sala de aula, e isso pode ser um indicativo ou um fio condutor para um trabalho maior ou para projetos de educação musical. O livro pode ajudar em todas as etapas, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

PAREJO, Enny. **Estorinhas para ouvir**: aprendendo a escutar música. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.

“Você sabia que a criança que consegue silenciar para ouvir Música conseguirá também silenciar para ouvir os colegas, ouvir o que o professor diz, ouvir o que a mãe diz... E isso é muito bom?”. Assim, poeticamente, Enny Parejo apresenta seu livro, que traz essa proposta de escuta musical atenta para crianças pequenas. Contém algumas histórias e, para cada uma delas, uma música e um “para criar”, em que ela lança para as crianças algumas questões reflexivas e propõe alguma produção artística inspirada naquela história e música. Com esse livro, a autora propõe momentos relaxantes e até meditativos para as crianças, trazendo uma experiência introspectiva nos momentos de escuta das histórias e das músicas, o que desenvolve a sensibilidade, atenção e concentração, além de propiciar momentos mais silenciosos na escola, que é um ambiente bastante ruidoso... Contém um CD com a narração das histórias e as músicas (obras musicais ao piano, de Antonio Ribeiro) e também um caderno de “Orientações didáticas para professores e pais carinhosos sobre a escuta musical”. Recomendado para o trabalho com crianças pequenas, da Educação Infantil aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

PAZ, Ermelinda. **500 canções brasileiras**. 2. ed. Brasília: MusiMed, 2015. v. 1, 184 p.

Esse livro é uma coletânea de canções brasileiras. Uma alternativa aos exercícios técnicos de solfejo e teoria musical, o livro organiza/classifica as canções por tonalidades, tipos de compassos, tipos de figuras rítmicas, fraseologia, melodias modais, modulações e outros elementos do estudo de percepção e teoria musical, além de indicar a região do Brasil de cada uma das canções transcritas. É um excelente material para utilização tanto na

Educação Infantil quanto nos primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo. **As melhores Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos Ltda., 2012.

O livro, que inclui um DVD, traz jogos e brincadeiras musicais, por meio dos quais a criança aprende brincando o que é ritmo, melodia, timbre, acorde, intensidade, duração e altura. Cada brincadeira musical traz informações bem interessantes sobre o mundo da Música. São atividades prazerosas recomendadas para os primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental.

PRIETO, Heloisa, PUCCI, Magda. **De todos os cantos do mundo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

Esse livro traz um repertório de músicas de diferentes lugares do mundo: canção hebraica, canção japonesa, canção francesa, canção búlgara, canção mexicana, canção paraense (Brasil), entre outras. É muito interessante para trabalhar a diversidade musical e cultural com as crianças. O livro traz a história e a origem das canções, a letra da canção no idioma original e a tradução para o português. Contém um CD com arranjos muito lindos, feitos por Magda Pucci, do Grupo Mawaca, com a participação de grandes músicos. Recomendado para crianças de todas as idades.

PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. **Cantos da Floresta: iniciação ao universo musical indígena**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

A obra apresenta uma vasta caracterização de vários aspectos culturais de diversos povos indígenas, levando em consideração as particularidades de cada etnia, de sua língua e costumes e

direcionando todas essas informações à música que é feita em cada contexto. Tudo isso é sistematizado por regiões, com uma vasta e detalhada galeria de mapas, imagens e músicas. Esse material permite uma imersão profunda no vasto universo cultural dos povos indígenas brasileiros, tão frequentemente mal representados na educação brasileira. Tem música para todos os gostos: com técnicas vocais e instrumentais diversificadas, com canções de contextos muito diferentes e uma enorme diversidade linguística e cultural. Ótima sugestão para todas as idades, porque apresenta tanto uma contextualização mais sistemática, necessária para os mais velhos, quanto jogos musicais adequados aos mais jovens. O livro apresenta partituras das músicas apresentadas, além de acompanhar um CD. Grande parte desse material é também disponibilizado gratuitamente neste domínio: <<https://www.cantosdafloresta.com.br/>>.

QUERUBIM, Marco Aurélio (coord.). **Parangolé: canções e brincadeiras**. Uberlândia: EmCantar, 2009.

Parangolé é um material desenvolvido pela Ong EmCantar e apresenta uma seleção de brincadeiras cantadas da cultura popular brasileira que fizeram parte das vivências dos integrantes do grupo durante suas infância e no decorrer de seus desenvolvimentos como arte-educadores. O material é composto de dois CDs, um com as canções e outro com playbacks, um DVD e um livro que contém as letras, cifras e um pequeno texto explicando “como brincar”. O material é indicado para todos os anos do Ensino Fundamental I.



SILVA, Lucilene. **Eu vi as três meninas**: música tradicional da infância na Aldeia de Carapicuíba. 1. ed. Carapicuíba: Zerinho ou Um, 2014.

Esse lindo livro é fruto de uma pesquisa sobre as brincadeiras tradicionais da infância no Brasil, realizada por Lucilene Silva, que coordena um importante trabalho de valorização da cultura popular na comunidade Aldeia de Carapicuíba-SP. Reúne brincadeiras cantadas, brincadeiras ritmadas e histórias da cultura popular infantil, registradas pela autora em andanças por diversas regiões do país. O livro traz as letras, o “como se brinca” e contém um caderno de partituras. É um material muito rico, que apresenta esse universo da cultura da infância. Recomendado para todas as idades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, por apresentar brincadeiras variadas, importantíssimas para a formação integral das crianças, tais como amarelinhas, brincadeiras de roda, rodas de verso, brincadeiras de escolha, brincadeiras de corda, brincadeiras de mão, entre outras.

SIMÕES, Fábio Mukanya. **Olelé**: uma antiga cantiga da África. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

Nesse livro, Fábio Simões, pesquisador das musicalidades africanas, e a ilustradora Marília Pirillo contam a história de uma cantiga africana, do povo que mora nas margens do Rio Cassai. As crianças de lá cantam essa cantiga para despertar a coragem, pois na época das cheias precisam atravessar o rio. O livro também apresenta os mapas do local onde acontece a história e a partitura da canção, podendo ser desenvolvidos interessantes trabalhos interdisciplinares (Geografia, Língua Portuguesa, Música etc.). Recomendado para o primeiro, o segundo e o terceiro anos do Ensino Fundamental, por apresentar um texto de fácil compreensão. Pode ser utilizado na Educação Infantil.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é Amor**: o método clássico da educação do talento. 3. ed. rev. Santa Maria: Pallotti, 2008. 144 p.

Esse livro apresenta a filosofia do Método da Língua Materna, conhecido como Método Suzuki, e um pouco da biografia de Shinichi Suzuki. É um livro inspirador, que pode dar um embasamento e apontar caminhos metodológicos e filosóficos para a prática nas escolas em todas as etapas, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. **Educação e prática musical**. São Paulo: Abemúsica, 2002.

Esse livro é um guia de atividades musicais que norteia a prática musical e dá sugestões de atividades para cada faixa etária do Ensino Fundamental. É uma ferramenta útil para criar oportunidades de a criança vivenciar a Música na escola. É um guia para o professor de Música, pois tem várias sugestões que podem enriquecer as atividades a serem trabalhadas em sala de aula.

## **7.2 Materiais audiovisuais da internet e outros**

ARNDT, Maive. Canal do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCr1GgvYKjRk-SYTv1n-FW1g>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

O Canal de Maive Arndt no YouTube traz ideias bastante sinestésicas para musicalização. Bastante rico para implementar, principalmente, nos primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, pois associa com o universo fantástico, tão apreciado pelos pequenos.

DEDINHOS: brincadeiras e histórias. Filmagem: Isabel Matias. Professoras: Ana Paula Rotger; Angela Cristina Sepulveda; Anna Metzler; Ana Caroline Florence; Cateline Ronsse; Débora Letícia Batista; Inês Hartt; Isabel Matas; Kátia Simone S. Carvalho; Letícia Pupo; Mariana M. Machado; Marília Lopes; Nelleke Meyjer; Shalimar Prats; Vinícius Rotger. Produção Independente. Botucatu: Cântaro-Centro de Desenvolvimento Musical/Escola Atiara, 2006. 1 DVD (32 min), son., color.

Esse DVD possui algumas histórias e brincadeiras de dedos (brincadedos) em várias línguas. Podem ser incorporadas dentro da aula de Música, como aquecimentos, desafios e práticas de socialização, ou adaptados para, de maneira intuitiva, abordar alguns conceitos/parâmetros musicais. São indicadas a utilização e combinação de alguns brincadedos para a Educação Infantil até o terceiro ano do Ensino Fundamental, podendo ser utilizadas também com crianças maiores e até adultos.

GRUPO TRIII. Canal do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/GrupoTriii/featured>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

O Grupo Triii trabalha com músicas e brincadeiras para estimular a sensibilidade e a criatividade das crianças. As propostas apresentadas no canal apresentam músicas autorais, com brincadeiras que envolvem principalmente a voz e o corpo como principal instrumento musical. O canal é composto de várias canções que podem ser aplicadas em todos os anos do Ensino Fundamental I.

PARRA, María José Sanchez. Canal do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UC5Q0XxBPi41WtXheh6Pqybg>>. Acesso em: 2 abr. 2021.

Canal da Professora María José, contém centenas de vídeos com propostas muito interessantes em Educação Musical: percussão corporal, música e movimento, musicogramas, jogos e brincadeiras musicais com copos, jogos e brincadeiras musicais com objetos etc. Material em espanhol muito rico, com propostas bastante adequadas para a sala de aula.

SATER, Almir Eduardo Melke. **Instrumental**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f2OTxTLGeLk>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

O álbum “Instrumental”, de Almir Sater, apresenta obras que destacam a viola em um contexto mais atrelado ao universo caipira. A utilização do álbum pode facilmente proporcionar um resgate de memórias musicais, sobretudo de avós, familiares e pessoas que tenham algum vínculo com a criança e que costumavam escutar ou tocar a viola caipira. Indicado para atividades de escuta, envolvendo danças, imitação de instrumentos etc. Pode ser empregado com todos os anos escolares, em especial com alunos do terceiro ao quinto ano, favorecendo a escuta atenta e gerando ideias para arranjos e experimentações musicais. As possibilidades de utilização desse álbum podem ser empregadas também em outras músicas do universo da cultura popular brasileira. É interessante e importante extrapolar o trabalho da educação musical para além das músicas compostas especificamente para a musicalização infantil.

VIAGEM PELO MUNDO DA MÚSICA – Canal do YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCBQEMZvA76EWT7QfG7ToyKA>>. Acesso em: 2 abr. 2021.

Aulas em formato de animação. O “prô Lê” é um professor “animado” que ensina conceitos musicais como notas, escalas, paisagem sonora, entre muitos outros. As aulas são muito ricas, com imagens em desenho animado. Em muitos vídeos, propõe-se uma interface entre Música e Artes Visuais, trazendo para as crianças as obras de Van Gogh, Candido Portinari, Tarsila do Amaral, Aldemir Martins, Henri Matisse, entre outros.

VIEIRA, Marcus. Canal do YouTube. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_pQAqvAEmil&list=PLDtTweWZ68IPFQX A52hFMxDZVUAWIM2hO](https://www.youtube.com/watch?v=_pQAqvAEmil&list=PLDtTweWZ68IPFQX A52hFMxDZVUAWIM2hO)>. Acesso em: 2 jun. 2019.

O canal do educador musical Marcus Vieira disponibiliza vídeos com vários temas relacionados ao ensino de Música. Apresenta algumas séries com conteúdos específicos, e vale destacar duas delas: “Brincando com música” e “Fazendo música com”. A série “Brincando com música” apresenta vídeos com brincadeiras, muitas vezes bem populares, que demonstram minuciosamente como aplicá-las e sugerem também novas formas de execução. Já na série “Fazendo música com”, os vídeos apresentam detalhadamente maneiras de explorar e fazer Música com instrumentos não convencionais, como copo, caneta, tampinhas, sacolas etc. É um canal muito abundante, que pode auxiliar e enriquecer as práticas dos educadores, e é recomendado para o trabalho com crianças de várias idades.

## 8. Considerações finais

A elaboração desta Proposta Curricular para o ensino de Música no componente curricular Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental do SisME de São Carlos foi um grande desafio para todos nós, professores de Música envolvidos. Para que pudesse ser concretizada, demos-nos uma chance de nos conhecermos mais e tomarmos ciência do que pensamos sobre o ensino de Música e das decisões realizadas em nossas práticas de ensino musical. Assim, foi preciso narrarmos nossas experiências de ensino, crenças, sucessos e fracassos. Escutamos uns aos outros e nos questionamos constantemente, construtivamente.

Como já mencionado, a ideia e o desenvolvimento deste trabalho ocorreram nos encontros da proposta de formação continuada, que era e é aberta às iniciativas dos professores, de modo colaborativo. Assim, ao longo dos encontros, chegamos a algumas conclusões e indicações sobre o que, quando e quanto deve ser ensinado na área da Música em cada ano, dando forma a este documento.

Esta Proposta Curricular para o ensino de Música destaca-se em importância por ter sido construída por nós, professores de Música, com o apoio e a coordenação da Profa. Dra. Daniela Dotto Machado, da UFSCar. Constitui-se em um material fundamentado em nossas próprias ideias e atuações profissionais, como professores de Música no contexto do SisME, e na literatura. Enfim, é um documento que nos dá voz e espaço, edificado por um coletivo e para esse mesmo coletivo. Desse modo, assumimos que somos professores de Música protagonistas na Educação Básica, interessados em estudar, pesquisar, discutir, refletir, definir, redefinir e (re)construir nossas práticas profissionais sempre que possível. Além disso, contamos com a disposição de nos auxiliarmos mutuamente em diferentes situações, nos

planejamentos de ensino, na elaboração de materiais, no compartilhamento de informações, na organização e participação de eventos etc.

Compreendemos que esta Proposta Curricular para o ensino de Música deve ser utilizada como um guia flexível e aberto, que deverá orientar as práticas dos professores de Música, como também ser modificado por estas, no seu devido tempo. Para nós, professores de Música do SisME, este documento é a concretização de um desejo antigo e que, com certeza, por si só, já é um marco na História do ensino de Música e de Arte do SisME e na História da Educação na cidade e região de São Carlos-SP. Este resultado aprova e enaltece a aproximação entre universidades, em especial a UFSCar, e escolas públicas, em prol da melhoria da qualidade do ensino de Música e da formação continuada dos profissionais da área.

Esperamos por meio desta Proposta Curricular contribuir para uma maior estruturação e consolidação do ensino de Música nas escolas de Ensino Fundamental do SisME, bem como para a valorização e o reconhecimento da importância desse ensino e dos seus profissionais no município de São Carlos. Além disso, com esta publicação, é desejado motivar outros professores de Música a também organizarem e formalizarem suas propostas curriculares, individuais ou coletivas, para o ensino de Música, em outros sistemas de ensino e/ou escolas de Educação Básica, considerando as possibilidades e demandas de suas realidades locais.

## 9. Quem somos?

### **DANIELA DOTTO MACHADO**

Meu nome é Daniela Dotto Machado. Tenho 45 anos. Sou natural de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Meu envolvimento com a Música iniciou aos meus 8 anos, quando comecei os estudos em piano e teoria musical no Conservatório de Música Municipal na cidade de São Gabriel-RS. Com o passar dos anos, frequentei aulas particulares desse instrumento e, em 1996, ingressei no curso de Licenciatura em Música, concluído ao final de 1999, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS. No ano de 2001, iniciei o Mestrado em Música, na subárea de Educação Musical, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre-RS, sendo concluído em 2003, na temática de competências docentes para ensinar Música na Educação Básica. Apesar de atuar como professora particular de Música por algum tempo e ter sido aprovada em concursos públicos para esse cargo, foi somente no ano de 2003 que iniciei a minha atuação profissional como professora de Música na Educação Básica no Colégio de Aplicação da UFRGS. Em 2004 e nos anos subsequentes, atuei como docente na formação de professores de Música, na área de Educação Musical, na Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis-SC, e na Universidade do Estado de Ponta Grossa, em Ponta Grossa-PR. Desde 2008, atuo como professora na Universidade Federal de São Carlos, no Departamento de Metodologia de Ensino, desenvolvendo atividades de ensino, extensão e pesquisa voltadas à formação inicial e continuada de professores de Música, bem como coordenando os estágios da área de Educação Musical. Entre 2011 a 2014, realizei meu Doutorado em Educação nessa mesma universidade, aprofundando meus estudos sobre os indicadores de desenvolvimento profissional da docência, os conhecimentos dos professores de Música, suas



práticas de ensino na Educação Básica e a formação continuada docente na modalidade a distância. Além disso, em 2016 realizei um Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Desde 2015, coordeno na UFSCar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical (GPEM): formação de professores e ensino de música presencial e/ou a distância. Ainda, dentre as atividades que coordeno e desenvolvo na instituição, destaco a proposta de formação continuada de professores de Música do município de São Carlos, que existe desde o ano de 2018. Esta publicação é um dos resultados alcançados junto a esses docentes.

### **BRUNO ABRAMOVIC**

Meu nome é Bruno Abramovic, sou ex-aluno de escolas públicas estaduais. Tenho 36 anos e sou natural de São Paulo, capital. Iniciei meus estudos musicais em 2001, aos 16 anos, por meio de aulas coletivas de violão no Projeto Guri, quando tive a oportunidade de participar de apresentações em vários lugares. Aos 18 anos, fui aprovado no curso de violão popular da Universidade Livre de Música (ULM), que hoje é conhecida como Escola de Música do Estado de São Paulo (Emesp), onde estudei por 5 anos. Durante minha formação na ULM trabalhei como vendedor em uma loja de sapatos, dei aulas de violão particulares e também trabalhei na secretaria de um cursinho pré-vestibular; falando em vestibular, tentei ingressar na faculdade durante alguns anos, mas só obtive sucesso quando concluí meus estudos na ULM, aos 24 anos de idade, e foi aí que me mudei para São Carlos, em 2009, para fazer a graduação em Licenciatura em Educação Musical na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Durante meus estudos na UFSCar, ganhei uma bolsa de graduação *sandwich* com dupla diplomação no Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e assim me mudei para Portugal para estudar também na Universidade de Coimbra (UC) no curso de Estudos Artísticos. Em Coimbra também frequentei algumas disciplinas do curso de Música da Escola

Superior de Educação de Coimbra (Esec) e pude realizar um estágio como professor proponente no Conservatório de Música de Coimbra, atendendo alunos da escola pública Quinta das Flores; retornei ao Brasil, em 2012, e pude estagiar na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar (UAC). Também estagiei voluntariamente na Escola Waldorf João Guimarães Rosa em Ribeirão Preto-SP e fui bolsista do Programa de Iniciação à Docência da Capes (Pibid) na escola pública municipal de São Carlos Dalila Galli, no bairro Jockey Clube, e na escola estadual Aracy Leite Pereira Lopes, no bairro Monte Carlo. No término das minhas formações nas universidades, trabalhei em escolas de Educação Infantil e Fundamental particulares (Jequitibá, Criança Arteira e Mundinho Nosso) e temporariamente no Espaço de Brincar do Sesc de São Carlos. Foram experiências enriquecedoras! No decorrer da atuação profissional como professor de Música busquei outras formações. Estudei Pedagogia Montessori no Centro de Formação Montessori de São Paulo; Antropomúsica, no Instituto Ouvir Ativo em Itatiba; Pedagogia Profunda, no atelier de Céline Lorthois em São Paulo. Fiz mais duas graduações (Pedagogia, na Faculdade de Conchas, e História, na Faculdade Campos Elíseos), além de algumas especializações (Educação Especial com ênfase em transtornos globais e altas habilidades, Psicomotricidade e Gestão Escolar, na Faculdade São Luís). Atualmente estou me aperfeiçoando como professor no método Suzuki com ênfase no violão e na flauta doce, desenvolvendo trabalho no Semea Centro Suzuki de Educação Musical. Trabalho desde 2018 como professor efetivo de Música nos anos iniciais na Prefeitura Municipal de São Carlos e pude trabalhar na escola Afonso Fiocca Vitali no bairro Cidade Aracy, na escola Névio Dias no bairro Cidade Aracy II, na escola Maria Ermantina Carvalho Tarpani no bairro Botafogo e atualmente desenvolvo trabalho na escola Ulysses Ferreira Picollo no bairro Abdenur, onde tenho minha sede. Também faço parte do grupo artístico Trupe Tiziu, que realiza apresentações musicais, oficinas e contações de histórias em diversos lugares. Além da

Música, gosto muito de trabalhos manuais, contações de história, de cozinhar para os amigos e de livros.

### **BRUNO HENRIQUE CREMONEZ**

Sou Bruno Henrique Cremonez, nascido em 1989, natural de Sertãozinho, interior de São Paulo. Desde muito novo me interessei por jogos analógicos e digitais e na adolescência tomei gosto pelo campo das Artes em geral, com um vício voltado para o consumo da Música. Envolvi-me com essa arte aos 17 anos de idade, aprendendo a tocar violão pela internet. Aos 19 anos, em 2008, ingressei no curso de Licenciatura em Música da UFSCar. Para além das disciplinas do curso, meus interesses voltaram-se para o violão erudito e principalmente para os processos de escuta, em que pesquisei as teorias de Pierre Schaeffer e Murray Schafer. Em 2015 ingressei no Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, também na UFSCar, em que pude aprofundar minha pesquisa sobre os processos de escuta, agora em interações com dispositivos materiais e também do pensamento. Atuo na Educação desde 2014. Iniciei como professor de Artes no ensino público estadual em São Paulo e depois como professor de Música na rede municipal de Ibaté-SP. Hoje atuo como professor de Música na rede municipal de São Carlos. Cultivo com meus alunos práticas musicais expansivas, visando um desenvolvimento do pensamento por meio da experiência musical, com foco no ritmo e no desenvolvimento da escuta.

### **CINTIA BERTAZZI**

Eu sou Cintia Bertazzi, natural de Pirassununga-SP. Comecei a aprender flauta transversal no Projeto Guri, com 15 anos, e fiz alguns anos de aula de piano no Conservatório Municipal Cacilda Becker, da minha cidade. Em 2012, comecei a fazer Licenciatura em Música na Universidade Federal de São Carlos, quando expandi meus conhecimentos e práticas musicais, tendo contato com

instrumentos de percussão, violão, canto, flauta doce, entre outros. Nesse período, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), por quase 2 anos, numa escola estadual. A atuação era realizada com um grupo de bolsistas, tendo alunos entre 6 e 14 anos, nas oficinas de fanfarra e aulas de musicalização. Em 2016, trabalhei com musicalização na Associação Alda Miranda Matheus (Amma) em Pirassununga, com crianças e adolescentes de 5 a 15 anos. Com essas turmas, utilizei violões, instrumentos não convencionais, instrumentos de percussão, canto e teclado. Já em 2017, passei em um concurso temporário para professor de Música, na Prefeitura de Santa Rita do Passa Quatro-SP. Com isso, ministrei aulas de coral, flauta doce e percussão, para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos em uma escola. No ano seguinte, continuei atuando ali e em uma creche-escola da mesma prefeitura, com crianças de 3 a 5 anos. Nas aulas, contava com a voz, o ukulelê, pequenos instrumentos, brincadeiras, histórias, construção de instrumentos e músicas diversas do folclore brasileiro e de compositores do período clássico. Atualmente, estou em São Carlos, em uma escola da prefeitura local, com alunos do 1º ao 5º ano. Com ukulelê, teclado, histórias, materiais sonoros, ensino de flauta doce, percussão, coral, danças, entre outros, procuro, com muita criatividade e afetividade, despertar o interesse e proporcionar vivências musicais significativas aos educandos.

### **FÁBIO DOS SANTOS EKMAN SIMÕES**

Meu nome é Fábio dos Santos Ekman Simões. Sou um paulistano nascido na Vila Madalena, filho de uma bióloga, professora, autora de livros didáticos e atuante na formação educacional e ambiental, e um artista plástico autodidata e hoje diretor de arte em grandes produtoras do país. Desde pequeno fui incentivado e levado às exposições e bienais da cidade, bem como a preservar o meio ambiente e valorizar a educação. Tenho desde muito novo o interesse pelo origami e mais tarde pelo desenho, pela leitura e por

último pela música. Aprendi tarde, no segundo ano do Ensino Médio, com uma gaita blues que meu irmão tinha ganhado, e então fui fazer aulas particulares. Depois ingressei em um grupo de estudos de gaita cromática da cidade e acompanhei por um ano, como ajudante, o gaitista Aloisio Becker. Mais tarde, tive a honra de fazer aulas de sax e teoria com o Maestro Roberto Sion, garantindo o sucesso de meu ingresso na universidade pública, enchendo meus sonhos de vivacidade. Estudei em muitas escolas particulares com bolsa, por minha mãe ser professora, e em outras públicas, em situações adversas da vida, ressaltando que a melhor convivência social educativa que tive foi nesses breves momentos pelas escolas públicas de Santana de Parnaíba e na Vila Madalena. Morei em Santos por um tempo, o que me trouxe vivências únicas de praia e cidade, fundantes na minha personalidade. Ingressei na Universidade Federal de Ouro Preto no ano de 2000, transferi-me para Belo Horizonte em 2002, para a Universidade Estadual de Minas Gerais, e por fim acabei voltando à minha terra natal para cuidar de minha mãe, onde me formei em 2005 no curso de Licenciatura Plena em Música, pela Faculdade de Música Carlos Gomes em São Paulo-SP. Tenho uma longa vivência em cultura popular atrelada aos grupos erradicados na cidade de São Paulo, como os pernambucanos da extinta banda Mestre Ambrósio e os maranhenses erradicados no Morro do Querosene do Grupo Cupuaçu e extinto Boizinho de Côfo. Fiz estágio na Teca Oficina de Música, lugar de prática musical incrível que me remete até hoje às minhas práticas cotidianas em sala. Trabalhei como oficineiro na Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, onde vivenciei a primeira implantação da Pedagogia da Ponte de Portugal no Ensino Fundamental público do Brasil, exemplo que tento repetir em todas as escolas em que lecionei até hoje. Iniciei minha jornada de professor de Artes na rede estadual de São Paulo em 2007, no Vale do Ribeira, atuando nas cidades de Miracatú, Juquiá, Cananéia e Ilha do Cardoso, até 2010, quando me mudei para São Carlos, onde se iniciava o ensino de Música nas escolas municipais de Ensino Fundamental e tinha muitas aulas de Artes disponíveis

na diretoria de ensino da cidade. Prestei o concurso de professor de Artes para o município e com isso pude pegar aulas de Música também, além de continuar lecionando pelo estado. Na época não tínhamos a lei do um terço de horas fora da sala de aula, e eu cumpria tripla jornada. No ano seguinte prestei o concurso de Música do município, fui classificado e iniciei meu cargo efetivo no estado, trabalhei muito tempo como temporário até efetivar no município, coisa que só ocorreu quatro anos depois, quase por força da lei. Atualmente, sou professor de Música efetivo da Escola Municipal de Educação Básica Profa. Dalila Galli na cidade de São Carlos-SP e integrante dos grupos de cultura popular da cidade Rochedo de Ouro e GiraFulô. Durante toda a minha formação e carreira desenvolvi instrumentos e objetos lúdicos no âmbito da educação musical e cultura popular com enfoque no bumba meu boi maranhense. Sou compositor e militante da educação de qualidade para tod@s, atuante no Conselho de Escola e eventos das redondezas, busco uma educação pela diversidade e respeito, pautada na fruição musical do indivíduo.

### **FATIMA ROSACACIA FERNANDES MACARI**

Meu nome é Fatima Rosacacia Fernandes Macari, tenho 45 anos, sou natural da Venezuela e, em 2006, me naturalizei brasileira. Iniciei meus estudos musicais com 9 anos, aprendendo a tocar violão, porém, foi aos 12 anos que conheci o órgão eletrônico e me apaixonei. Durante os meus estudos fiz Magistério e Licenciatura em Pedagogia. Em 2009 fui efetivada na rede municipal de ensino de São Carlos como professora da Educação Infantil (minha outra paixão!). Em 2011 prestei o vestibular para o curso de Licenciatura em Música da UFSCar. Durante o curso de Música fiz duas pós-graduações, também pela UFSCar, na área da Pedagogia e numa delas pesquisei a Música na creche com enfoque nas práticas pedagógicas das professoras. Em 2016, concluí o meu curso de Licenciatura em Música e no mesmo ano prestei o concurso para professores de Música na rede municipal de educação de São

Carlos. Passei e fiquei aguardando a chamada, que ocorreu em 2018. Assim, desde 2018, leciono em turmas de 1º a 5º ano nas escolas da rede municipal de São Carlos.

### **FLÁVIA COSTA PRAZERES**

Meu nome é Flávia Costa Prazeres. Tenho 39 anos e sou natural de Franca-SP. Comecei a estudar Música com 8 anos de idade, aulas particulares de piano. Aos 20 anos de idade concluí o curso profissionalizante de piano no Conservatório de Música da cidade. Em 2005, ingressei no curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical na UFSCar. Foi nesse período que conheci a Educação Musical como área de conhecimento e pude explorar e ampliar possibilidades em Música, estudando outros instrumentos musicais. A partir dos estudos e também de encontros oportunistas dentro e fora da universidade, hoje domino alguns instrumentos musicais, como flauta doce, violão, cavaquinho e pandeiro. Em 2009 ingressei como professora de Artes na rede municipal de ensino de São Carlos, onde atuo até hoje. São 10 anos atuando em escolas municipais, militando por uma educação pública de qualidade, acreditando no potencial da Música e das Artes em geral na formação do ser humano! Hoje, atuo como professora de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Recentemente concluí o Mestrado Profissional em Educação pela UFSCar, pesquisando a seleção e organização de conteúdos de Música no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos. Concomitante ao trabalho como professora no Sistema Municipal de Ensino, sou integrante da *Cia. Viagens Musicais* e da *Trupe Tiziu*, grupos artísticos da cidade de São Carlos que têm a infância e a Música como mote, e com os quais tenho a oportunidade de realizar oficinas, vivências e apresentações musicais.

## **KEILA CRISTINA TAYARA YONASHIRO**

Meu nome é Keila Cristina Tayra Yonashiro e sou natural de Araraquara-SP, mas sempre residi em São Carlos. Iniciei meus estudos musicais aos 6 anos com a professora Ilza Joly em um programa de musicalização numa escola de contraturno que frequentava, o Clubinho, onde também fiz aulas de teclado. Aos 12 anos ingressei na Orquestra Experimental da UFSCar tocando, inicialmente, flauta doce. Foi também nesse período que comecei meus estudos em instrumentos de percussão. Em 2004 iniciei minha graduação em Licenciatura em Música na própria UFSCar. Durante o curso fui bolsista de alguns projetos de extensão, em que tive as primeiras experiências na área de Educação Musical. Participei dos projetos “Ninhos de Formação Musical” e “Música para todos os cantos”, que eram realizados em escolas da rede municipal, como professora de flauta doce. Em 2007 realizei trabalho voluntário em duas escolas estaduais de São Carlos, a Escola Elydia Benetti e a Escola João Jorge Marmorato, junto de alguns colegas do curso de Licenciatura em Música da UFSCar, por meio do projeto “Vida em Pauta” que idealizamos na época para oferecer vivências musicais por meio do ensino de instrumentos (flauta doce, violão, percussão), canto coral e prática em conjunto. Ainda no ano de 2007 comecei a trabalhar no Projeto Guri como educadora de percussão e regente. Atuo até hoje no projeto, no Polo Regional São Carlos, como educadora do curso de Fundamentos da Música. Desde 2011 atuo como professora de Música da rede municipal de São Carlos e atualmente leciono em turmas de 1º a 5º ano na Emeb Antonio Stella Moruzzi. Por meio de uma parceria realizada entre a Secretaria de Educação Municipal e a UFSCar, no ano de 2012 formamos uma banda de sopros e percussão, a Banda Educa, que se manteve por três anos, em que experienciei novas vivências como regente e professora de percussão. Além da atuação como professora, realizo um trabalho paralelo como percussionista de grupos de choro e samba de São Carlos e região.



## **MARIA JOSÉ CARDOSO ZEPON**

Meu nome é Maria José Cardoso Zepon. Tenho 64 anos e sou natural de São Carlos-SP. Meu envolvimento com a Música começou aos 7 anos de idade, quando ingressei no Conservatório Musical de São Carlos para estudar piano, e desde então não parei mais. Aos 20 me formei em Piano Técnico no Conservatório Musical Carlos Gomes, em Campinas-SP. Comecei a dar aulas de piano particular e em 1990 passei a trabalhar no Colégio Objetivo Júnior de São Carlos e de Araraquara com aulas de Música para os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental ciclo 1, permanecendo lá até 2014. Em 2010, entrei para a rede municipal de ensino como professora ACT do Programa “Mais Educação” e em 2014 me efetivei como professora de Música do Ensino Fundamental ciclo 1 (1º ao 5º ano), na mesma rede municipal em que estou até hoje. Também faço parte do Projeto CeMEAR da Prefeitura Municipal de São Carlos, que oferece para alunos da rede municipal de ensino atividades extracurriculares, como: flauta doce, canto, balé, sapateado, teatro, inglês, espanhol, artes, informática e judô. Participei de vários cursos de musicalização infantil em Campinas-SP, de flauta doce e prática de orquestra em Tatuí-SP, de instrumentos Orff e percussão corporal em São Paulo-SP, por meio do “Música e Movimento” e Regência Coral da Funarte oferecido pela UFSCar.

## **MARIANA ARAUJO PARRAS LUQUE**

Meu nome é Mariana Araujo Parras Luque. Tenho 27 anos e sou nascida em Ribeirão Preto-SP. Foi lá que iniciei meus estudos musicais na escola, onde aos seis anos de idade eu participava de um coro infantil e de um grupo de flauta doce soprano. Foi um grande privilégio aprender Música na Educação Básica, e, quando estou na escola, me inspiro nessa experiência, na esperança de poder propiciar tantas alegrias quanto eu mesma vivenciei. Ao longo da infância e da adolescência, familiarizei-me com a flauta doce, o violão e o baixo elétrico, estive em coros cênicos e estudei

piano e teclado em cursos livres de Música. No ano de 2011, o vínculo com o universo da educação musical tomou rumos profissionais, quando ingressei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para cursar Licenciatura em Música. Minha atuação na área iniciou-se no ano posterior, em 2012, por meio da Musicalização Infantil da UFSCar. Em 2013, realizei intercâmbio na cidade de Mendoza, na Argentina, na Universidade Nacional de Cuyo (UNCuyo). Em contato com aprendizagens de Canto, Teatro e Educação oferecidas no ambiente universitário, e com pessoas de diversas nacionalidades dispostas a trocar conhecimentos e aprender novas culturas, percebi a Música como uma potente ferramenta de troca cultural, acima das questões técnicas, que envolvia todas essas pessoas, músicos e não músicos. Em minha atuação posterior, procurei retomar esse fazer musical que reaviva as identidades das pessoas e favorece um encontro acolhedor. Isso se deu ainda na universidade, quando também atuei como bolsista monitora em canto, professora de Arte no cursinho pré-vestibular da UFSCar, estagiária na escola Waldorf João Guimarães Rosa e na escola estadual Elydia Benetti e bolsista e estagiária com a professora Daniela Dotto Machado, organizadora deste livro, que também orientou meu trabalho de conclusão de curso sobre algumas dessas experiências. Já formada em Música, atuei tanto em aulas particulares de voz, teclado e musicalização quanto na Educação Infantil, ao longo de 2016 e 2017. Desde 2018, leciono em turmas de 1º a 5º ano em escolas da rede municipal de São Carlos, o que me motivou a voltar para a universidade, graduando-me em Pedagogia. Após vivenciar esses diversos espaços, minha atuação procura favorecer a apropriação dos conhecimentos musicais por parte das crianças, para que possam se expressar por meio dessa linguagem, além de favorecer o acesso às manifestações culturais que constroem suas identidades.

## **MATHEUS AUGUSTO FERREIRA**

Meu nome é Matheus Augusto Ferreira. Tenho 36 anos e sou natural de São Paulo-SP. Iniciei meus estudos em teclado aos 8 anos de idade. Aos 11 anos, mudei-me com minha família para São Carlos-SP, onde comecei a tocar em igrejas e ter minhas primeiras experiências com bandas. Atuei por mais de 10 anos em grupos musicais profissionais, tocando em bailes, bares e eventos. Em 2004 ingressei no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos, em que tive a oportunidade de entrar em contato com as principais metodologias para a educação musical e musicalização. Em 2006, ainda durante a graduação, iniciei como professor de musicalização por meio da flauta doce em um bairro periférico do município de São Carlos, em um espaço mantido pela Obra Social das Irmãs Sacramentinas. No ano de 2007, fui convidado a trabalhar em um novo projeto de musicalização por meio da flauta doce em parceria com uma colega de curso, em uma escola municipal de Ensino Fundamental na periferia de São Carlos. Esse projeto acabou por se tornar o Projeto Doces Flautistas nos anos seguintes. Por meio dele, com o decorrer dos anos, chegamos a atender quase 100 alunos com aulas de flauta doce, violão, canto coral e percussão. Realizamos a gravação de dois CDs e apresentações pelo município e região. Em 2011 ingressei como professor de Música na rede municipal de ensino de São Carlos. Hoje, além de atuar como professor da rede, busco manter o Projeto Doces Flautistas em funcionamento e, esporadicamente, me apresento com grupos musicais em eventos.

## 10. Referências bibliográficas

ABREU, Delmary Vasconcelos de; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Tradições seletivas e inventadas em educação musical: reflexões a partir das pesquisas desenvolvidas na UnB. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; CARVALHO, Carlos Henrique de. **Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste**. Campo Grande: Oeste, 2018. v. 3, p. 267-294.

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto, 1996. 192 p.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **A Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. 237 p.

BERLINER, David. Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. **Bulletin of Science Technology Society**, v. 24, n. 3, p. 200-212, jun. 2004. Disponível em: <<http://bst.sagepub.com/content/24/3/200.short>>. Acesso em: 3 mar. 2020.

BERNARDES, Janaína Antônia Ponciano; OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. Uma Breve história do ensino de arte no Brasil. **Educação, Batatais**, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./dez. 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/47512141-Uma-breve-historia-do-ensino-de-arte-no-brasil.html>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BIESTA, Gert. **Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future**. Boulder: Paradigm Publishers, 2006. 176 p.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. 289 p.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, v. fasc. XI, p. 3474, 1890. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/182>>

4-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, v. 1, parte 1, p. 48, 1854. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html)>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, p. 6945, 1 maio 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.304, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – ensino médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view="](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=)

download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 542 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 19 ago. 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1)>. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 3 maio 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CAVALCANTE, Márcio Balbino. **A educação frente às novas tecnologias**: Perspectivas e desafios. 2012. Disponível em: <<https://escola-drxavierdealmeida.blogspot.com.br/2012/02/educa-caofrente-as-novas-tecnologias.html>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

COSTA, Maria Clara; BARBOSA, Jaime Felipe. A avaliação da performance instrumental pelos professores de trompete: questões e desafios. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 31, p. 134-148, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pm/n31/1517-7599-pm-31-0134.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001. 351 p.

ESCARABOTO, Kellen. Sobre a importância de conhecer e ensinar. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 18, p. 133-146, out./dez. 2007.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: Identidade e políticas educacionais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FONTEERRADA, Mariza Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da Unesp, 2011. 364 p.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999. 271 p.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. HENTSCHKE, Liane (org.). **Educação Musical e países de línguas neolatinas.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 47-64.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: A invenção das tradições. *In:* HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições.** São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da Abem,** Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: Visão dos professores de música.** 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MACHADO, Daniela Dotto. **Didática Geral e da Música.** São Carlos: UFSCar, 2010. 91 p. (Coleção UAB-UFSCar).

MACHADO, Daniela Dotto. **Indicadores de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental.** 2014. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MENEZES, Mara Pinheiro. **Avaliação em música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino de Salvador – Bahia.** 2010. 283 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9089/1/Tese%2520Mara%2520Menezes%2520seg.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MERRIAM, Allan O. **The anthropology of music.** Evanston: Northwestern University Press, 1964.



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2007.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p.

OS BENEFÍCIOS das novas tecnologias na educação: Saiba como a tecnologia pode contribuir com o aprendizado. **Educa+Brasil**, 22 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/os-beneficios-das-novas-tecnologias-na-educacao>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

OSBERG, Deborah; BIESTA, Gert. The emergent curriculum: navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. **J. Curriculum Studies**, v. 40, n. 3, p. 313-328, 2008.

PACHECO, José Augusto. Conhecimento escolar. *In*: PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto, 2014. p. 29-60.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia Musical Brasileira no século XX**: Metodologias e Tendências. Brasília: MusiMed, 2000. 293 p.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 19-28, mar. 2004.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, 2002.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino Superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-24, 2020.

PRAZERES, Flávia Costa. **O que ensinam os professores de música na escola**: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de

São Carlos. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, p. 23-38, jul./dez. 2012.

RIBEIRO, Maiane Santos Malaquias; SOUZA, Suely de. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. **Psicologado**, set. 2013. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Paulista**: educação infantil e ensino fundamental. 2019. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SCHERER, Cleudet de Assis. A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança. **Educativa**, Goiânia, v. 13, p. 247-260, jul./dez. 2010.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325 p.

ZAMPIN, Ivan Carlos. O Estágio das Operações Concretas: Suas Características Mais Relevantes. **Revista gestão universitária**, 16 jan. 2018. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-estagio-das-operacoes-concretas-suas-caracteristicas-mais-relevantes>>. Acesso em: 5 mar. 2020.



## 11. Anexo



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS**  
"Capital Nacional da Tecnologia"  
Secretaria Municipal de Educação  
Rua Treze de Maio, 2000, Centro – CEP: 13560-647 - São Carlos – SP  
Telefone: (16) 3373-3222 - e-mail: [secretaria@educacao.saocarlos.sp.gov.br](mailto:secretaria@educacao.saocarlos.sp.gov.br)

São Carlos, 08 de fevereiro de 2022.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) reconhece e aprova o trabalho desenvolvido pela Profa. Dra. Daniela Dotto Machado, do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, com os professores de Música municipais com relação às atividades de formação continuada presencial e à distância, desde o ano de 2018, e a construção do livro/ebook produzido pelos mesmos denominado de "A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO CARLOS". A publicação do material com acesso gratuito a todos - secretarias, escolas, professores e comunidades - é igualmente aprovada. Temos ciência da relevância do trabalho executado até então, e da sua pertinência à organização e à qualidade do ensino de música nas escolas municipais.

Atenciosamente,

  
WANDA A.M. HOFFMANN  
Secretária Municipal de Educação

Este livro apresenta a Proposta Curricular para o ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino (SisME) da cidade de São Carlos-SP, como fruto de um intenso trabalho formativo e contínuo desenvolvido com professores de Música sob a coordenação da Profa. Dra. Daniela Dotto Machado, da Universidade Federal de São Carlos. Para nós todos, professores de Música, esta publicação é a concretização de um desejo antigo e se constitui como um marco importante na História do ensino de Música e de Arte do SisME e na História da Educação na cidade e região de São Carlos.

