

**ANELITA ANGÉLICA DE CASTRO LENARDT**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MÚSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:  
POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA INSTRUMENTAL EM CONJUNTO**

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2020**

**ANELITA ANGELICA DE CASTRO LENARDT**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MÚSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:  
POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA INSTRUMENTAL EM CONJUNTO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do Título de Mestre, na linha de pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Teresa Mateiro.

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2020**

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a construção de uma proposta pedagógica de música para o ensino fundamental como possibilidade para a prática instrumental em conjunto. Partiu-se de inquietações pessoais acerca dos desafios dessa prática, paralelamente ao interesse em promover ações que estimulem a aprendizagem musical do estudante a partir da prática instrumental em âmbito escolar. Para a reflexão da prática docente serão abordados temas como desafios e possibilidades da prática instrumental em sala de aula, diretrizes para o fazer musical no contexto escolar, assim como ideias, métodos e pedagogias musicais para a sala de aula. Este artigo é a fundamentação teórica da proposta pedagógica, composta por oito aulas voltadas ao ensino da música com a prática instrumental no contexto escolar e aqui, especificamente, para o 5º ano do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Educação. Música. Sala de aula.

## ABSTRACT

The present work has as objective the construction of a pedagogical proposal of music for the elementary school as a possibility for the instrumental practice together. It started from personal concerns about the challenges of this practice, in parallel with the interest in promoting actions that stimulate the student's musical learning from instrumental practice in the school environment. For the reflection of teaching practice, topics such as challenges and possibilities of instrumental practice in the classroom, guidelines for making music in the school context, as well as ideas, methods and musical pedagogies for the classroom will be addressed. This article is the theoretical foundation of the pedagogical proposal, consisting of eight classes aimed at teaching music with instrumental practice in the school context and here, specifically, for the 5th year of elementary school.

**Keywords:** Education. Music. Classroom.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	4
1.1	MEMORIAL.....	4
1.2	CONTEXTO.....	6
1.3	ELABORANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	7
1.3.1	Contexto da escola.....	7
1.3.2	Diretrizes curriculares para a educação municipal.....	7
1.3.3	Decisões pedagógico musicais.....	9
<b>2</b>	<b>IDEIAS, MÉTODOS E PEDAGOGIAS PARA A SALA DE AULA</b> .....	10
2.1	MÚSICA, MOVIMENTO E CONSCIÊNCIA RÍTMICA.....	11
2.2	CANTO E ESCUTA ATIVA DURANTE A APRENDIZAGEM MUSICAL....	14
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA INSTRUMENTAL EM CONJUNTO</b> .....	20
3.1	APRENDENDO MÚSICA COM MOVIMENTO.....	22
3.1.1	Contribuição de Liddy Mignone e Sá Pereira.....	23
3.2	CANTO E ESCUTA ATIVA NA AULA DE MÚSICA.....	25
3.3	IMPROVISANDO E CRIANDO.....	27
3.3.1	Criatividade/experiências criativas.....	28
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	30
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	33

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 MEMORIAL

Iniciei minha carreira como professora dos anos iniciais do ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Curitiba em 2006. Formada em Pedagogia estava apta a lecionar todas as disciplinas do componente curricular e até 2008 fui professora regente de turma, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. A Escola Municipal Eny Caldeira, instituição em que trabalho pertence à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e atende o ensino regular do pré ao 5º ano do ensino fundamental. Praticamente toda minha docência até aqui, com o ensino da Arte, se passou nesta instituição de ensino. Trabalhando apenas no período da manhã, fui convidada no mesmo ano de 2008, para substituir a professora de Arte no período da tarde e aceitei o desafio mesmo muito insegura. Lembro-me de passar dias e noites estudando e procurando sozinha maneiras de abordar a disciplina. Logo comecei a frequentar os cursos que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba ofertava e entre eles surgiu o curso de flauta doce.

Com o passar do tempo comecei os questionamentos de como abordar esses conteúdos de Música e de que maneira inserir as crianças no fazer musical senão com a aprendizagem da flauta? Todas essas questões permaneciam muito persistentes no meu trabalho como docente. Em 2013 surgiu a oportunidade de ingressar na Universidade Federal do Paraná no curso de Licenciatura em Música pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores). Iniciei os estudos e devo muito da minha formação à esta etapa da minha vida, pois foi ali que pude refletir sobre a minha prática. Quase no final do curso tive a disciplina chamada Métodos ativos em Educação Musical e parecia que tudo começava a ficar mais claro me fazendo repensar o fazer musical com as crianças, porém ainda precisava de um estudo detalhado no assunto para entender e aplicar na escola.

Esse foi o início de uma nova fase na minha didática porque comecei a perceber diferentes possibilidades no fazer musical, mas ainda precisava organizar e contextualizar todo o conhecimento em sala de aula. Durante muito tempo fui a professora responsável pelos eventos culturais que abriam as cerimônias de formatura dos 5º anos na escola e, portanto, precisava preparar as crianças para as apresentações. Normalmente ensaiava um grupo de flautas e outro de dança. Com o tempo percebi que entre as crianças, algumas tocavam outros instrumentos como violão, teclado, piano, violino, trompete, saxofone. Esses alunos manifestavam a vontade de tocar junto ao grupo de flautas e então começava um novo desafio, como montar uma apresentação inserindo todos os instrumentos? Outra dúvida seria, como

ensaiar todos em quatro meses e sem comprometer os conteúdos de música que deveriam ser abordados ao longo desses meses?

Nesse tempo de reflexão contei muito com a ajuda das crianças. Observei comportamentos, ouvi, aceitei e medieei para que organizassem as ideias. Foi um período de muita construção e de muita aprendizagem, tanto para eles quanto para mim. As crianças participaram de forma muito ativa, demonstrando o interesse em trazer o seu instrumento pessoal para o grupo e formar, como eles mesmos diziam, uma banda. A maioria das crianças nunca tinha tocado um instrumento e foi aí que solicitei à escola a compra de mais instrumentos necessários para as aulas. Em pouco tempo já estávamos com dois xilofones, flautas e instrumentos de percussão como agogô, triângulos, caxixis. Com o passar dos anos começamos a receber doações de instrumentos. Esses instrumentos vinham da comunidade pois a notícia de que na escola as crianças participavam da formação de bandas tomou uma grande proporção que estimulava a comunidade a contribuir com a escola.

Certo dia recebemos três tambores profissionais e uma bateria. Estavam velhos, com algumas ferrugens, mas em bom estado. O piano já fazia parte da escola, mas estava com as teclas quebradas e desafinado. O prefeito de Curitiba na época, em uma visita à escola, foi recepcionado por um aluno que pediu para tocar para ele. Mesmo com as teclas quebradas ele tocou uma bela canção. Muito sensibilizado, o prefeito pediu que fossem buscar o piano e mandou consertar. O instrumento voltou novo e ganhamos mais esse presente. Passei dois anos praticando a formação de bandas na aula de música mas me preocupava com o fato de estar formando instrumentistas e talvez este não seria o modelo de aula que as Diretrizes orientavam. Existia algo que ainda não estava resolvido dentro de todo esse contexto. Eu precisava aliar os conteúdos à prática instrumental.

Todas as novidades que eu havia conhecido na graduação, tinham um grande significado pra mim, mas eu ainda não havia achado o caminho mais coerente para aplicar meu conhecimento. Durante esse processo de construção didática surgiu o mestrado profissional, uma oportunidade de ampliar meu olhar sobre questões que ainda me traziam dúvidas. Desde o início estive certa de que meu trabalho seria uma proposta didática com a intenção de buscar possibilidades para o ensino da música na escola e conteúdos pertinentes, aliados à prática instrumental. Dessa forma acredito ter alcançado o objetivo a partir do momento em que percebo a interação das crianças em aulas dinâmicas e possíveis a todos.

## 1.2 CONTEXTO

A participação ativa de cada estudante em sala de aula contribui de forma decisiva na aquisição de conhecimentos de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal (CURITIBA, 2006), de maneira que se torna relevante desafiar o aluno a apreciar, executar, criar e improvisar. A prática instrumental em conjunto pode ser um meio possível para estimular a comunicação, a habilidade de trabalhar e interagir melhor em grupo, aguçando, também a sensibilidade estética e artística, a imaginação e a aquisição dos conteúdos de Música. Assim, a presente proposta pedagógica contempla a participação da criança em atividades musicais em conjunto e estabelece vínculos com a música e seus elementos de forma prazerosa. Com isso, foi importante ampliar habilidades criativas musicais em sala de aula, bem como incentivar tomadas de decisões musicais em grupo e explorar os elementos formais da música no contexto escolar.

Pensando em procedimentos de ensino para o professor de música em sala de aula, a prática instrumental em conjunto pode ser um meio possível pelo fato de que englobam várias formações musicais, com diferentes faixas etárias e distintos níveis de conhecimento musical. Dessa forma é possível que a prática instrumental seja capaz de tornar o aprendizado da música mais dinâmico e envolvente, proporcionando condições para que aprendizagem seja significativa a partir de elementos instigadores, com intenção de tornar os conteúdos musicais mais interessantes. Essa é uma referência a modos de ensinar que provoquem no aprendiz a busca por respostas, transformando a informação em conhecimento que vise a estimular o desejo em descobrir e de se surpreender com o inesperado.

Um importante caminho para a aprendizagem musical é comentado por Romanelli (2009), o qual afirma que a contextualização oferecida pelo professor, juntamente com a satisfação e o prazer da descoberta, incide de forma direta na atenção e no interesse dos estudantes. Diz o autor que um processo de aprendizagem mediado pela estratégia motivacional é fundamental, concluindo dessa forma, que o melhor professor não é aquele que sabe mais sobre o conteúdo, mas aquele que estimula a motivação. Compartilhando do mesmo pensamento Barbosa (2006), ao abordar sobre a psicopedagogia, relata que os conteúdos não precisam ser trabalhados numa ordem rígida, nem somente em forma de aula expositiva como normalmente acontece, mas podem ser refletidos, ligados à experiência do aprendiz, aplicados à prática, integrados a outros conhecimentos e, principalmente, identificados em relação à sua função social.

Partindo desse viés, buscaram-se alternativas para expor os conteúdos necessários de Música para o entendimento da disciplina, haja vista que a meta principal é tornar as aulas momentos de possibilidades de aprendizagem significativa com a prática instrumental em conjunto.

### 1.3 ELABORANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Para a construção da Proposta Pedagógica, que é o objetivo central deste trabalho, levei em consideração os seguintes fatores: (a) contexto da escola onde trabalho; (b) Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal; e, (c) decisões pedagógico-musicais com base em minha formação e experiência profissional.

#### 1.3.1 Contexto da escola

A escola Municipal Eny Caldeira está localizada na cidade de Curitiba. É uma instituição pública de ensino Ensino Fundamental. Atende oitocentos e cinquenta alunos distribuídos em dezesseis turmas entre pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental. A equipe de docentes é formada por cinquenta professores, dois diretores, cinco inspetores e quatro pedagogas. Está localizada na região norte da cidade de Curitiba ao lado do Parque Iberê de Matos e do Museu Egípcio Rosa Cruz.. A instituição é bastante procurada por famílias com crianças especiais devido ao bom desempenho que vem apresentado no trabalho com a Educação Especial. A estrutura é composta por três extensos pátios, sendo um pátio interno com palco e banheiros. Os pátios externos são equipados com bancos, parquinhos, cancha coberta e um pequeno bosque. Possui sala de informática com 28 computadores, sala de recursos multifuncionais para atender crianças com necessidades especiais e uma sala de recursos que atende alunos com dificuldades de aprendizagem. Há uma sala destinada apenas para o Ensino da Arte, com mesas próprias e adequadas, armários com materiais específicos da disciplina e seus eixos, artes visuais, teatro, dança e música. Para as aulas de música dispomos de um piano, instrumentos de percussão como caxixi, clavas, agogô, triângulo, maracas, tambores, reco-reco, pratos, ganzá e dois xilofones Orff.

#### 1.3.2 Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal

Os três pilares da Educação musical, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006), são: apreciação, execução e criação. Esses três parâmetros musicais foram consolidados na proposta de Swanwick (1979) denominada de C(L)A(S)P (Composição, Literatura, apreciação, habilidades técnicas e performance) e



traduzida para o português como (T)EC(L)A, a qual foi bastante difundida no Brasil relata Madureira (2019). Entretanto, as Diretrizes não mencionam a sistematização do educador britânico que também incluiu outras habilidades como a técnica para aprender um instrumento e o contexto da obra musical, ou seja, a literatura, o estudo da história da música, por exemplo.

Conforme o Currículo de Arte do Ensino Fundamental da Rede Municipal, Curitiba (2018), o objetivo do estudo da música é a própria música em diferentes tempos, espaços, com as marcas da cultura e da sua identidade social com a música. O trabalho com música na escola se efetiva a partir do momento em que se estabelece o contato do indivíduo com esse eixo da Arte, ao ouvir, ver, analisar, interpretar, criticar e sentir. Dessa forma, é importante que se ampliem as relações com as produções artísticas buscando diversidade de repertório, decodificação, perspectiva de leitura, experimentação e estímulo para a criação. Sendo assim, o currículo de arte ressalta a importância de se conhecer técnicas e procedimentos, relações culturais e sociais envolvidas em diferentes contextos e assim se tenha subsídios necessários para a construção das representações feitas pelo aluno.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) apresenta seis dimensões de conhecimento em Arte: são eles a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Entretanto, no Currículo de Arte da Rede Municipal de Educação de Curitiba, essas dimensões aparecem resumidas em três aspectos metodológicos de Arte: apreciação, execução e criação. Esse currículo também enfatiza que sejam consideradas as especificidades de cada turma com a ampliação de repertório artístico e objetivos bem definidos de acordo com o contexto e conteúdos de cada ano. Especificamente em Música, Curitiba (2018), destaca a educação musical na escola como uma forma de dar oportunidades para experiências estéticas importantes que envolvam o cantar, tocar, jogar, brincar, experimentar, improvisar e ouvir. É fundamental que o repertório seja variado, do erudito ao popular, de diferentes épocas e culturas e os conteúdos devem ser abordados de forma analítica com o objetivo de desenvolver o pensamento estético musical.

Apreciar música, conforme Curitiba (2018), consiste em ouvir e analisar. A apreciação se refere à condução da educação musical pela escuta por meio de performances ao vivo ou com outros suportes sonoros. A intenção é ouvir uma boa variedade de obras musicais com o objetivo de fazer com que o estudante seja conduzido a perceber a música enquanto experiência estética. Durante a execução, a intenção é fazer com que o aluno perceba formas de atuar e de usar conhecimentos para descobrir, interpretar, rever, comparar, refletir e verificar novos caminhos, conceitos e ações. Dessa forma, é importante que o estudante tenha a oportunidade de experimentar alguns elementos da música com instrumentos, voz e percussão corporal, fazer

exercícios, cantar, tocar, trabalhar diretamente com o som e com os elementos musicais, o que possibilita a prática direta. No processo criativo, o estudante é desafiado a expandir sua capacidade criadora no momento em que compreende os conteúdos vivenciados e desenvolve suas habilidades técnicas e motoras fazendo o uso dos mesmos na resolução de problemas ou questões propostas pelo professor. Nessa fase o aluno organiza ideias musicais, improvisa explorando sons, alturas, durações, ritmos, andamentos, dinâmicas e tenta construir pequenas narrativas sonoras.

### **1.3.3 Decisões pedagógico-musicais**

Tenho como pressuposto que a escola, como um espaço institucional mediador de conhecimentos socialmente construídos, é capaz de promover a aproximação dos alunos com outros elementos da música que não aqueles reconhecidos por eles em suas relações voluntárias. Nesse sentido, sinto-me comprometida em proporcionar atividades que possam ampliar o desenvolvimento de habilidades criativas musicais, a exploração de elementos formais da música de diversas formas e o incentivo para tomar decisões musicais em grupo.

Pensando em procedimentos de ensino para o professor de música em sala de aula, a prática instrumental em conjunto pode ser um meio possível pelo fato de que englobam várias formações musicais, com diferentes faixas etárias e distintos níveis de conhecimento musical. Dessa forma, é possível que a prática instrumental seja capaz de tornar o aprendizado da música mais dinâmico e envolvente, proporcionando condições para que aprendizagem seja significativa a partir de elementos instigadores, com intenção de tornar os conteúdos musicais mais interessantes. Ademais, pode ser um meio possível para estimular a comunicação, a habilidade de trabalhar e interagir melhor em grupo, aguçando também a sensibilidade estética e artística, a imaginação e a aquisição dos conteúdos musicais. Decidi estudar as pedagogias de educação musical já existentes para, por um lado, compreender melhor o que já foi pensado e promover a aprendizagem musical em diversos contextos e, por outro, para refletir que princípios podem contribuir para o planejamento das minhas aulas de música. Para isso foquei em três temáticas: música e movimento; canto e escuta ativa; improvisação e prática instrumental em conjunto.

## **2 IDEIAS, MÉTODOS E PEDAGOGIAS PARA A SALA DE AULA**

A partir do século XX, com a chegada do nacionalismo, a valorização da cultura musical de cada país e dos novos ideais voltados a um olhar pedagógico para a infância provocou o surgimento de metodologias para o ensino da música, assim como para outras áreas do conhecimento. Conforme esclarece Gainza (2003), o ensino da música deixou de ser apenas a técnica para o domínio da teoria musical, fazendo com que o educador passasse a se preocupar com formas de integrar seu aluno ao fazer musical. O ensino expositivo, os livros e a teoria começaram a ser repensados no sentido de trazer o aluno para um papel mais ativo, respeitando características e interesses individuais.

Nesse contexto nascem métodos e pedagogias. Mateiro e Ilari (2011) explicam que conhecer e estudar Dalcroze, Kodaly, Martenot, Orff e Paynter, por exemplo, é fundamental para se construir concepções de educação musical que temos hoje, de como ensinar e quais repertórios selecionar para as aulas de música. Segundo as autoras, as ideias desses educadores estão imersas em valores históricos, sociais, educacionais, filosóficos e psicológicos. Entretanto, a ideia central é aprender música fazendo música. Esses e outras motivos justificam a presença dessas pedagogias nos currículos da educação musical, não apenas nas instituições superiores de formação docente, mas também para aqueles que se interessam em aprender e ensinar música.

Segundo Fonterrada (2008), nem todas as metodologias apresentadas pelos pedagogos musicais do início do Sec.XX podem ser considerados métodos, mas abordagens e propostas. Com a disciplina de Música retirada dos currículos escolares e substituído por Educação Artística desde 1971 com a Lei nº 5.692, muitas dessas abordagens e propostas acabaram deixadas de lado esquecendo-se da sua importância. Poucas escolas desenvolvem o trabalho com métodos ativos na aula de música e a maioria das instituições ainda usa a forma antiga de ensinar música iniciando os alunos no aprendizado de um instrumento, utilizando a teoria da música para completar a formação exigida.

Partindo dessa premissa, Fonterrada (2008) julga pertinente estudar os métodos ativos e conhecer os pedagogos musicais aqui citados, pois estes fornecem subsídios necessários para a construção de propostas pedagógicas para a sala de aula. Destaca a autora a importância de adaptar e adequar essas metodologias à realidade brasileira e dessa forma usufruir das contribuições dessas abordagens para o ensino da música na escola.

## 2.1 MÚSICA, MOVIMENTO E CONSCIÊNCIA RÍTMICA

Émile Dalcroze (Suíça, 1865-1950), Carl Orff (Alemanha, 1895-1982) e Jos Wuytack (Bélgica, 1935) apresentam algumas semelhanças dentre suas concepções musicais e pedagógicas para o ensino. Dentre elas, serão destacadas a rítmica de Dalcroze, a música elementar de Orff e o princípio da totalidade de Wuytack.

### *a) Rítmica de Dalcroze*

Dalcroze (1865-1950), professor de solfejo, harmonia e história da música, regente de orquestra, compositor e diretor teatral, também dava aulas. No período em que trabalhou como docente, de acordo com Deckert (2012), percebeu que seus alunos não conseguiam ouvir a música escrita em partitura pela escuta interna ou mental e, portanto, a execução era feita de maneira mecânica e pouco musical. Ao analisar as situações, Dalcroze percebeu que faltava nos estudantes, coordenação entre olhos, ouvidos, mente e corpo. Essas são habilidades essenciais para o músico instrumentista e o primeiro instrumento musical deveria ser o corpo. Deckert afirma que, mais tarde, algumas pesquisas confirmaram essa teoria, que traduz a linguagem corporal em linguagem musical.

A teoria de Dalcroze passou a se chamar euritmia (“bom ritmo”) que tem como ideia central a expressão com movimentos corporais do que se está ouvindo. São três os pressupostos norteadores da euritmia, segundo Deckert (2012): os elementos da música podem ser experimentados pelo movimento; o corpo é primeiro instrumento musical e deve ser treinado; e, há um som para cada gesto e um gesto para cada som, ou seja, cada um dos elementos musicais pode ser estudado por meio do movimento. Segundo Mariani (2013), o método Dalcroze baseia-se na consciência rítmica durante a experiência corporal e, ao combinar sensações físicas e auditivas por meio de exercícios, essa consciência rítmica é intensificada. O objetivo é libertar o aluno da inércia, rompendo com a dicotomia corpo e mente, atitude fundamental para a sensibilização da consciência corporal e do ritmo. A autora ressalta que o início das experiências são de ordem motora e devem explorar a relação tempo-espaço-energia. A criança sente prazer com a experiência física, na qual a percepção do som e sua tradução motora são imediatas e transforma o corpo em um instrumento que traduz os elementos musicais.

A rítmica de Dalcroze, conforme esclarece Mariani (2013, p.41) propicia a integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais, favorece a memória e a concentração, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade.” Além disso, proporciona a vivência dos elementos da linguagem musical: altura dos sons, intervalos, notas dos acordes, estruturas harmônicas e

cadências. Exercícios que ocupam um espaço amplo e mudam de direções como saltitar, caminhar, pular, coreografar formas musicais são atividades que possibilitam vivência dos elementos do som. Ao caminhar, por exemplo, o estudante precisa observar as dimensões e distensões dos músculos, a regularidade e continuidade do movimento. Essas são as mesmas atenções que a criança precisará para tocar seu instrumento.

*b) Música elementar de Orff*

Inspirado em Dalcroze, Carl Orff elaborou uma proposta para integrar música e movimento dentro do conceito de música elementar. Para Orff esse “tipo de música é uma espécie de húmus para o espírito”, destaca Bona (2011, p. 140). E a autora continua dizendo que para o compositor essa música “desencadeia a base e as disposições a partir das quais futuras experiências artísticas-musicais podem se desenvolver, pois as vivências musicais da infância passam a ser referência para o adulto” (p. 140). A música elementar oferece momentos para experiências significativas e contribui para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Durante o período de aprendizagem todos são participantes no fazer musical e, para isso, como afirmam Fonterrada (2008), Bona (2011) e Dekert (2012), o trabalho de Orff baseia-se em atividades lúdicas envolvendo o canto, rimas, palmas, dança, percussão em qualquer objeto presente na aula, improvisação e criação musical. Ao cantar, dançar e tocar, a criança reúne elementos da música, da linguagem e do movimento que são entendidos como unidade, abordados em conjunto e reunidos por meio da improvisação, afirma Bona (2011). A autora ressalta que a prática de movimentos, atividades rítmicas e o aprendizado da melodia devem ocorrer em paralelo, quando o som ou o ritmo pode gerar um gesto, movimento ou dança, ou o gesto pode ser traduzido em ritmo ou som. O importante é que o início de cada atividade deva partir do indivíduo, de acordo com a faixa etária e o que podem realizar com o próprio corpo.

A ênfase da proposta de Orff, ressalta Fonterrada (2008), está na expressão e não no conhecimento técnico. Assim, as crianças são incentivadas a se expressarem livremente por meio de instrumentos de percussão, inicialmente, produzindo sons simples e progressivamente com exercícios de improvisação. Bona (2011) destaca que a aprendizagem musical começa nos padrões de ritmos simples e caminha para as mais complexas e sonoras peças para conjuntos de xilofone, metalofone e outros instrumentos de percussão. Para executar um instrumento, mesmo que simples, é importante que seja orientado de forma adequada, afirma Bona. Uma orientação considerada de qualidade, visa a boas sonoridades além da compreensão do sentido de conjunto e da expressão musical pelo aluno.

Para Deckert (2012), o uso do instrumental Orff é importante no sentido de oportunizar ao estudante a executar ritmos, melodias, compreender a forma musical, vivenciar a música contemporânea, utilizar técnicas de composição que podem ser feitas com duas notas apenas, usar a leitura de notação musical tradicional. O professor deve elaborar as atividades de acordo com a necessidade da turma, de forma progressiva, partindo de divisões rítmicas simples e melodias curtas, afirma Mariani (2013). É importante respeitar a cultura local, instrumentário de cada região e elementos da cultura popular. Orff dizia que a música é global, unindo tudo, a palavra, o ritmo e a dança, dentro de um processo, buscando a criação do sentimento de expressão. Dessa forma, durante esse período, o indivíduo passa por momentos como imitar, reproduzir, inventar e interpretar. Para as autoras supracitadas, todo esse envolvimento desperta na criança a alegria e o prazer na descoberta de ouvir, sentir e fazer música, quando toca, canta, inventa e movimenta-se. De acordo com Bona (2011), a metodologia de Orff tem como base a fala (linguagem), assim como a música quando o estudante canta ou executa um instrumento. Por fim, um dos elementos básicos dentro dessa pedagogia musical é a criação, quando o aluno improvisa, cria arranjos e melodias.

*c) Princípio da totalidade de Wuytack*

Apoiado no conceito de música elementar indicado por Orff, o pedagogo musical Jos Wuytack propõe princípios e metodologias que fundamentam sua proposta para o ensino da música. Entende que toda a criança, independente do seu estágio de desenvolvimento musical, pode ser incluída no fazer musical, devendo a música ser acessível a todos. Dessa forma, se torna essencial que o professor incentive a criatividade dando abertura para a improvisação verbal, vocal, instrumental e corporal. Conforme Palheiros e Bourscheidt (2012), a pedagogia musical de Wuytack é fundamentada a partir de princípios como a totalidade, a atividade, a criatividade e a comunidade. O princípio da totalidade estabelece relações entre os pares e o todo no processo musical, na expressão verbal, musical e corporal. Os autores analisam a adequação da totalidade na aula de música, tanto na elaboração quanto na aplicação e observam que o conteúdo deve ser apresentado de forma integral com início, meio e fim, envolvendo a música e o movimento contemplando as três formas de expressão.

A atividade faz com que a criança se envolva com o fazer musical e dessa forma desenvolva a observação e a atenção. Ao ser estimulada e motivada, a criança participa de forma ativa na aula de música e essa participação é fundamental para a aprendizagem musical. É essencial que o professor tenha o hábito de convidar a criança para improvisar e criar, seja com a voz, com instrumentos ou com o corpo, com o objetivo de despertar a vontade de expressar-

se por meio da música e comunicar-se musicalmente. Em se tratando de criatividade Palheiros e Bourscheidt (2012) esclarecem que o sistema tem como objetivo estimular a criança a se expressar por meio da música e que esta deve ser convidada com frequência a improvisar através da voz, do corpo, do instrumento na intenção de se comunicar e se expressar com a música.

Outro importante princípio do sistema Orff/Wuytack, denominado comunidade, propõe que as crianças sejam envolvidas no fazer musical sem distinção. Mesmo que algum aluno tenha dificuldade, este não deve ser excluído do grupo. O mesmo deve acontecer com as crianças com mais facilidade, que serão instruídas a colaborar com os colegas que apresentarem dificuldade. Dessa forma, as crianças se sentem parte do grupo, fazendo música em conjunto. É importante também que haja um equilíbrio entre corpo e mente, afinal as emoções estão diretamente ligadas com a experiência musical. O desenvolvimento global da criança está relacionado tanto aos aspectos ligados ao corpo quando ela dança, faz gestos e se movimenta, quanto à sua consciência durante o trabalho de compreensão da música.

Afirmam Palheiros e Bourscheidt (2012) que para tornar a experiência musical profunda e significativa o movimento corporal se torna fundamental, pois as crianças adoram o movimento que pode ser livre e improvisado durante o canto, na dança ou na utilização de instrumentos. Em se tratando de improvisação, fica claro que improvisar não significa criar livremente. Mesmo que a criança tenha liberdade para criar, a improvisação deve ocorrer dentro de um contexto predefinido. Sendo assim, é a partir de práticas progressivas e fases que passam pela imitação, por exemplo, é que a criança começa a se preparar para novas e próprias composições. Antecedendo a fase da criação, a criança deve passar por momentos de exploração, brincando e descobrindo possibilidades expressivas dos sons, sem se preocupar com o domínio da técnica musical.

## 2.2 CANTO E ESCUTA ATIVA DURANTE A APRENDIZAGEM MUSICAL

### *a) Canto e solfejo rítmico de Kodály*

O húngaro Zoltan Kodály (1882-1967) contribuiu de forma significativa para a educação musical em sala de aula. Segundo Deckert (2012), Kodály elaborou um sistema de educação musical baseado na música folclórica, transformando a vida cultural e musical da Hungria. Relata a autora que Kodály afirmava que todos deveriam ter acesso à música e, com isso, estudou maneiras de torná-la uma linguagem que pudesse ser compreendida para todos e, como consequência, a música foi integrada ao currículo escolar. O uso da voz, do canto, foi

bastante utilizado em sua metodologia. Kodály ressaltava que essa forma de expressão era bastante benéfica no desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo trazendo um sentimento de felicidade ao cantar. O pedagogo musical concluiu que o canto deveria vir antes do aprendizado de um instrumento. Conceitos como ritmo, forma da melodia e pulsação são vivenciados a partir de atividades musicais. De acordo com Deckert, um dos princípios de Kodály é que a música e o canto não sejam ensinados como meros exercícios, mas como elementos que proporcionem prazer.

Afima Deckert (2012), que Kodály não elaborou um método, mas contribuiu com a coleta e sistematização de um acervo muito considerável de músicas folclóricas com arranjos a duas e três vozes. E continua a autora dizendo que o sucesso da pedagogia musical de Kodály encontra-se na qualidade musical e na aprendizagem de habilidades como cantar, realizar exercícios rítmicos, trabalho musical em pequenos grupos e revisões dos elementos musicais. Silva (2011) afirma que o cantar é um caminho importante para o desenvolvimento da consciência rítmica e melódica, assim como o da memorização por meio da audição e da oralidade. Em se tratando de repertório musical, ainda segundo a autora, Kodály faz ressalvas sobre a importância da cultura local no ensino musical. É fundamental a exploração de células rítmicas e melódicas que estão presentes no cancionário folclórico brasileiro, nas músicas regionais, afro-brasileira, cantigas, samba, entre outros. Outro aspecto importante citado é que o trabalho docente deve ser pautado em brincadeiras, rimas, jogos e canções que valorizem o repertório musical da tradição local.

#### *b) Martenot e a importância do canto livre*

A presença da música em todas as etapas do desenvolvimento da criança, com objetivo de estimular a liberdade de expressão, é de extrema importância no desenvolvimento humano, de acordo com Fialho e Araldi (2011) ao abordar sobre Martenot

Martenot denomina o trabalho com canto espontâneo de canto livre, observando que ao cantar de forma espontânea surge da vontade de se expressar. Ressalta o pedagogo que nessa etapa do canto não se deve levar em consideração o timbre, a respiração e a perfeição no tom pois sendo espontâneo está compatível com o aparelho vocal, sendo importante para o canto consciente. Para o desenvolvimento do canto consciente se torna necessário alguns caminhos como a canção desenvolvida em família, estimular a criança a cantar sem receio, associar gestos à emissão da voz na intenção de desenvolver a percepção da direção do movimento sonoro a memória musical ou ouvido interior (FIALHO; ARALDI, 2011).



Outra questão abordada por Martenot, segundo Fialho e Araldi (2011), refere-se ao desenvolvimento do pensamento e da memória musical, processo iniciado quando a criança escuta canções sem palavras, reconhecendo o movimento melódico mesmo sem repetí-lo. Na sequência a criança começa a cantar a música devido à memória e à habilidade de entoar sons. Martenot afirma que existem duas fases durante a audição, a associação melódica e as imagens lembradas pelo texto. Sendo assim, para que a criança comece a cantar, é importante que ela desenvolva a memória musical com imagens do texto, a voz e a memória verbal quando articula as palavras e, por fim, cantar com gestos, pois pratica a memória gestual. Fialho e Araldi (2011) relatam que existem três pontos importantes na pedagogia musical de Martenot: trabalhar com canções curtas e poucas notas; trocar de repertório apenas quando a criança solicitar; além de combinar o canto da criança com o canto do adulto ou de um instrumento musical com contorno melódico preciso.

A transição do canto livre para o canto consciente acontece a partir da observação que o aluno faz de si mesmo (FIALHO; ARALDI, 2011). Durante essa observação, a criança é capaz de melhorar a sua técnica vocal, a tonalidade, a respiração, a precisão, além de aprender a escutar. Martenot destaca a importância dos exercícios de solfejo onde a audição interior se faz necessária. O som deve ser interiorizado no pensamento e então exteriorizado por meio da voz, visto que, segundo o pedagogo, o canto somente se torna consciente quando há compreensão de sua estrutura. Para Martenot, de acordo com as autoras, é preciso observar que, ao cantar, a criança não demonstra em absoluto o desenvolvimento do sentido musical como resultado, pois não emite com exatidão intervalos ou registros musicais que reconheceu musicalmente. Nesse sentido é possível afirmar que se faz necessária atenção em atividades de canto para que não haja cobranças. Essa atenção também deve ser tomada no que se refere à audição de sinfonias, concertos e sonata, afinal as crianças também devem ter acesso a temas coerentes com sua fase de desenvolvimento.

#### c) Canções no método de Willems

De acordo com Parejo (2011), o pedagogo musical Edgar Willems (1890-1978) considera que a melodia nasce da afetividade com as relações sonoras e dessa forma é fundamental sentir e viver fatos musicais antes de tomar consciência deles. É importante viver a música e depois pensar sobre ela. Afirma o pedagogo que o canto desempenha papel crucial no processo de vivência musical e usa o termo “atividade sintética” que agrega o ritmo e a harmonia em torno da melodia. Segundo o Willems, para que o ouvido se desenvolva é necessário adquirir a noção de som e audição onde a receptividade sensorial está ligada ao ouvir

(aspecto passivo) e a consciência sensorial se refere ao escutar (aspecto ativo do mesmo processo).

As canções desempenham papel importante para metodologia de Willems, afirma Parejo. Sejam canções simples ou com intervalos, estas devem provocar alegria e desejo de fazer música. Ao mesmo tempo em que umas favorecem o senso rítmico, outras preparam o ouvido musical, ou pelos intervalos ou pela harmonia. Há canções também que trabalham o sentido plástico por meio de movimentos corporais, mímica e dança. Nos movimentos corporais naturais o trabalho é voltado basicamente para marchar, correr, saltitar, girar e balançar. Esses movimentos a princípio são executados livremente pelas crianças e em seguida, orientados pelo professor que pode fazer uso de um instrumento de percussão ou com uma música composta para este fim.

Parejo (2011), ao apresentar aspectos relacionados à vida e obra de Edgar Willems destaca o uso de canções populares tradicionais, canções simples para prática instrumental, canções com mímicas, canções ritmadas, improvisadas e canções de intervalos. Ao se tratar de inteligência auditiva não se pode confundir com o conhecimento intelectual e sim considerar como uma síntese abstrata de experiências sensoriais e afetivas, normalmente denominada com a palavra entender. Sendo assim, direcionam-se outros elementos da inteligência musical como, memória, sentido tonal, audição relativa e absoluta, nome da nota e do acorde, audição interior e imaginação criativa.

*d) Escuta atenta e criativa proposta por Paynter*

Ao abordar sobre escuta ativa, Paynter (1931-2010), contribuiu afirmando que na educação musical é essencial ampliar a capacidade auditiva da criança no momento que o professor estimula sua capacidade investigadora sobre todo o fenômeno sonoro ao incorporar o grupo na prática musical selecionando e até mesmo descartando elementos sonoros. Todo esse preparo é importante para ampliar as possibilidades expressivas da criança durante o processo de aprendizagem musical. Para Paynter, a criança vivencia a música escutando, mas ressalta que ouvir e escutar são situações bastante diferentes. Escutar necessita do aluno atenção e criatividade para que possa entender uma peça musical. Ao escutar de forma atenta, o estudante estimula a imaginação e provoca a criatividade, cabendo ao professor proporcionar momentos de escuta com atividades que induzam ao estímulo da experiência auditiva ativa.

As experiências criativas, como sons e silêncios, são fundamentais para que a criança expresse seus sentimentos, afirma Mateiro (2011). De acordo com a autora, a educação dos sentimentos de Paynter objetiva técnicas específicas para que as demais habilidades não fiquem

vazias e sim estimulem a alegria da descoberta, da imaginação, da criação, relacionando sentimentos. Outra questão importante proposta por Paynter trata da liberdade na exploração de materiais e, na sequência, organizá-los quanto ao ritmo, melodia, harmonia, entre outros, com finalidade de composição musical. O compositor e professor John Paynter fundamenta-se no fazer musical criativo nas aulas de música. Seu trabalho é norteado por princípios como liberdade, descoberta e individualidade.

Paynter adotou novas maneiras de trabalho com música na intenção de que o estudante se expresse a partir de diferentes fontes sonoras. Este pedagogo fez críticas à transmissão de conhecimento musical por meio de teoria e história da música propondo, dessa forma, o aprendizado através do canto em grupo e momentos extracurriculares para a prática instrumental. É importante ressaltar que Paynter, segundo Mateiro, afirmava que a escola não tinha o papel de formar instrumentistas, mas o de promover o contato musical por meio de experiências múltiplas. Um dos princípios da sua pedagogia musical e da escola nova é o da liberdade e espontaneidade, sem limitar o aluno apenas ao ensino do instrumento.

*e) Audição musical ativa de Wuytack*

Palheiros e Bourscheidt (2011) descrevem sobre a audição musical ativa proposta pelo pedagogo musical Jos Wuytack (1935), como a forma de desenvolver na criança a compreensão musical. Durante esse processo o objetivo é estimular a sensibilidade, a memória musical, o senso crítico, a reflexão musical e a audição interior colaborando com o enriquecimento cultural e a apropriação de conceitos musicais. Dessa forma, é possível afirmar que os princípios norteadores da pedagogia Wuytack compreendem duas importantes etapas do fazer musical. A primeira diz respeito ao fazer musical ativo e criativo envolvendo a apreciação musical por meio da audição ativa. A segunda etapa engloba a criação e a interpretação através do improvisado, da voz, da percussão corporal e de instrumentos Orff.

Os autores ressaltam que atividades de audição não substituem práticas como tocar e cantar, mas são a base e fundamento para que ocorra a prática. Sendo assim, quanto mais desenvolvido é o conhecimento musical, mais chances temos de alcançar de forma prazerosa a audição musical. Partindo desse viés a audição deve ser elaborada de forma ativa para que possa se tornar significativa durante o aprendizado musical, criando formas que garantam que o aluno esteja ouvindo ativamente.

De acordo com Palheiros e Bourscheidt (2011) é importante ativar a audição dos elementos musicais como ritmo, melodia, harmonia, timbre e forma musical. Com relação à melodia é adequado que o tema seja aprendido antes da audição da obra, pois possibilita a

percepção clara do enredo durante a apreciação. Algumas formas para a apreciação do tema na prática são cantar por meio da repetição, com gestos ou tocando flauta ou xilofone. O ritmo por sua vez deve ser trabalhado com o corpo, com o uso de palmas, na pulsação da música, na rítmica da melodia e no andamento. A harmonia pode ser explorada por meio de instrumentos Orff, com o canto ou com outros instrumentos. É fundamental nessa fase oportunizar as crianças a audição de diversos timbres e fontes sonoras na intenção de definir o caráter e a expressão da música. Outra forma bastante significativa de envolver as crianças na audição ativa, segundo o método Wuytack é comparar arranjos de uma mesma música analisando semelhanças e diferenças. O professor pode tocar instrumentos para acompanhar os alunos e também utilizar recursos audiovisuais como vídeos com peças sendo tocadas. Essas atitudes aguçam a atenção e a audição musical das crianças.

Palheiros e bourscheidt (2011), citam na proposta de Wuytack o musicograma para estimular a audição ativa da criança. O musicograma é um sistema simplificado de convenções visuais que podem dar ao aluno a completa visualização de uma obra e sua forma musical. Seria como uma partitura para não músicos. Forma, ritmo, melodia, timbre e os instrumentos são representados por meio de formas geométricas e símbolos. Wuytack criou símbolos próprios para instrumentos da orquestra e família de instrumentos. Essa metodologia está baseada em uma preparação inicial de tema da obra onde o aluno é envolvido na expressão corporal, vocal e instrumental propondo ao aluno, ouvir de forma ativa.

### 3 FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA INSTRUMENTAL EM CONJUNTO

A escola não deve objetivar a formação de músicos instrumentistas, afirma Tourinho (2004), sim, oferecer subsídios necessários para o fazer de forma concreta, ou seja, a manipulação do instrumento pelo estudante. Sobre a efetivação do ensino de música na escola e conseqüentemente, para a prática, Tourinho (2004, p.5) diz que reconhece “as dificuldades e utopia desta proposta no contexto educacional brasileiro da atualidade, mas as iniciativas de sucesso me animam a pensar na possibilidade de se concretizar um ensino musical de instrumentos, de forma coletiva, na escola regular”. Um ambiente de prática coletiva musical, conforme Joly (2011), oportuniza a formação de um aprendizado significativo na área musical, assim como na educação. O trabalho com pequenos grupos musicais faz com que, em pouco tempo, os benefícios com a prática instrumental tornem-se visíveis como elementos fundamentais para a formação do indivíduo. São eles: senso coletivo, trabalho em equipe, inclusão, afeto e interação. Nesse sentido, Cruvinel (2008, p. 52), ao abordar o ensino em grupo, afirma que:

O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo.

O ensino musical coletivo, quando bem mediado pelo professor, explica Oliveira (2002), colabora para um aprendizado seguro e estimulante e, muitas vezes, torna-se mais eficaz que o ensino individualizado. Esses são os motivos que levam o autor a defender que a prática instrumental em conjunto é produtiva. De acordo com Teixeira Barreto (2008, p. 11) “O ensino coletivo de instrumento musical é uma ferramenta importante para o processo de democratização do ensino da música”. Cruvinel (2008), nessa perspectiva, sustenta que a prática instrumental em grupo é considerada um eficiente instrumento de socialização na democratização do cidadão no processo de formação musical. Apesar da autora não se referir especificamente ao ensino da música e instrumentos em sala de aula, sua reflexão filosófica acerca do trabalho em grupo com a música se faz pertinente neste referencial. Paiva (2005) ressalta que a prática musical em grupo é um caminho para a aplicação de conceitos estudados de forma coletiva, pois proporciona a interação e trocas de experiências entre os alunos que socializam seus conhecimentos e suas vivências musicais.

De acordo com Cruvinel (2008), o principal ponto de motivação para os estudantes é a sensação de prazer ao obter sons de seus instrumentos com seus pares, compartilhando espaço e conhecimento, e interagindo com os demais. Para Oliveira (2002), a prática musical em grupo faz-se importante porque o aluno é capaz de perceber que suas dificuldades também são as do colega. Ao se sentir como parte de uma orquestra ou banda e conseguir tocar em grupo, a motivação aumenta. Sendo assim, é possível afirmar que a prática de conjunto tem papel importante na formação do aluno nas aulas de música, impulsionando a interação do estudante na realização musical em grupo e contribuindo para uma prática instrumental benéfica e favorável durante o ensino de música.

Sobre a prática, Gainza (1988) considera que o sujeito que produz música, que se expressa ou se liberta mediante sons, demonstra maior ou menor capacidade ou força em alguns dos aspectos ou elementos musicais que compõem seu arquivo sonoro internalizado. A participação do sujeito ativamente no ato de musicalização não mobiliza apenas os aspectos mentais conscientes que levam a uma apreciação da música, mas também a uma ampla sucessão de ideias, sentimentos e tendências pessoais.

Kirst e Kussler (2017) afirmam que a prática instrumental em conjunto estimula múltiplas aprendizagens quando adaptada à realidade dos alunos. É a experiência com o diferente que leva o indivíduo diretamente ao desenvolvimento da ética e da alteridade. Ao tratar sobre a organização de uma apresentação musical pelo estudante. França e Pinto (2005), destacam que é importante que o estudante escolha o instrumento que irá tocar. É possível que ele desenvolva uma atitude crítica em se tratando do material musical e esse processo se torna uma imprescindível contribuição para a aprendizagem musical da criança. Os autores deixam claro a importância de designar funções aos alunos e o professor não ser o único responsável por trazer repertórios, arranjos e ideias ao grupo. A participação de cada integrante deve ser ativa durante as tomadas de decisões específicas da prática musical. De acordo com os autores, quando o estudante se torna protagonista durante o processo da prática instrumental, sente-se mais seguro nas suas interpretações e mais próximo do grupo que faz parte.

Partindo disso, entende-se que a prática instrumental em grupo pode ser fundamental no processo de motivação de aprendizagem musical. Segundo Souza (2016), a interação com os amigos, no momento em que tocam, falam, mostram e a forma como cada um toca, permite que o aluno faça uma autoavaliação de seu progresso na prática do instrumento. A percepção das diferenças também é importante e estimula a vontade de refazer, procurando sempre o aperfeiçoamento musical. Ao trabalhar no coletivo, espera-se do aluno, a atenção e a concentração necessária para o envolvimento harmônico com o grupo. Bastião (2012)

complementa, afirmando que existem desafios e possibilidades no que se refere ao trabalho com prática instrumental em conjunto. Assim, fazem-se necessárias competências musicais, pedagógicas e socioculturais que, aliadas com a apreciação e a composição musical, reforcem a eficiência da execução instrumental em grupo.

Outra questão bastante pertinente na prática instrumental em sala de aula é a diversidade de instrumentos disponibilizados. Segundo Paiva (2004), existem formas de manuseio para os diferentes instrumentos. Especificamente em relação aos instrumentos de percussão, o autor relata a importância do constante revezamento durante a exploração de instrumentos como ganzás, caxixis, tambores, paus de chuva, maracas e pandeiros. Mostrar aos alunos o movimento para tocar, seu manejo e a técnica específica para tocar cada um deles durante o processo de aprendizagem musical, contribui para o desenvolvimento da coletividade, além de incidir de forma positiva na linguagem rítmica do estudante. O autor afirma que por meio de instrumentos de percussão a aprendizagem musical ocorre de diferentes maneiras e em diversas manifestações musicais assim como em uma infinidade de grupos e contextos sociais. De acordo com o autor, trabalhar com a percussão é possibilitar o aprendizado de diferentes instrumentos, desenvolvendo variadas técnicas de manuseio e movimentos corporais.

No desenvolvimento do aprendizado musical, Mateiro e Schmidt (2016) destacam que o trabalho com a prática percussiva contribui de forma significativa e consideram a percussão como elemento principal nesse processo. Complementam as autoras que essa ação em sala de aula é importante para a abordagem de conteúdos de música. Atividades com pequenos trechos percussivos no ambiente escolar podem ser possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem musical.

### 3.1 APRENDENDO MÚSICA COM MOVIMENTO

Para Tourinho (2004) é fundamental que a educação básica disponha de um currículo que permita ações de vivências musicais de todas as formas, por meio de atividades lúdicas, do corpo, da voz, da alfabetização musical, do aprendizado de um instrumento, da prática em grupo, entre outros. As aulas de música nas escolas de educação básica, normalmente, são diferentes das demais disciplinas baseadas em conversação ou fala. Conforme argumenta Russell (2005, p. 77), as atividades, geralmente, são “colaborativas e os conceitos musicais são ‘realizados’ ou concretizados através de comportamentos tais como cantar, bater palmas, gesticular e movimentar-se”. O modelo mais comum da aula de música, continua a autora, “é aquele em que o grupo colabora em prol de um objetivo musical compartilhado”.

O movimento corporal se faz relevante durante o processo porque desenvolve no aluno habilidades específicas causando transformações na linguagem corporal e rítmica conforme afirma Paiva (2004). Nessa perspectiva, Rossatto e Camargo (2010) ressaltam que o ensino da música por meio da percussão corporal contribui para a capacidade motora beneficiando o sistema sensorial. Entre outros benefícios, a prática de percussão corporal através de estalo de dedos, batidas de pés, no peito, voz e palmas, permite a exploração de vários timbres, sons e texturas. Nesse caso há possibilidade de utilizar o som corporal em harmonia com a prática de instrumento nas aulas de música na escola.

### **3.1.1 Contribuições de Liddy Mignone e Sá Pereira**

#### **a) Liddy Mignone**

De acordo com Rocha (2016), Liddy Mignone (1891/1962), educadora musical do início do século XX, defendia a ideia de que as atividades musicais e as experiências das crianças seriam mais significativas com trabalhos voltados para brincadeiras de roda, movimentos, danças, canto e instrumentos musicais. Inspirada em Dalcroze e na Escola Nova, Liddy Mignone preconizou um curso de especialização em iniciação musical para professores baseando-se em três pilares: o brinquedo, o jogo e o trabalho. Estimular a fantasia é o principal objetivo das atividades, nessa fase inicial, as crianças participam de danças, marchas, brinquedos cantados e dramatizações.

O brinquedo tem a função de intercalar atividades mais complexas na intenção de que as crianças tenham um momento de recreação e voltem relaxadas para uma atividade mais difícil. No jogo, Rocha relata uma elaboração mental de elementos já trabalhados no brinquedo e as regras têm uma complexidade maior em relação ao brinquedo. São trabalhados, na fase do jogo, dinâmicas de ritmo com o uso do corpo e de instrumentos de percussão. O terceiro pilar é nomeado por Mignone como trabalho, que acontece quando os elementos conhecidos por meio do brinquedo e do jogo são representados simbolicamente.

O ponto crucial na proposta de Mignone, de acordo com Rocha (2016), envolve o desenvolvimento do potencial musical de cada indivíduo, estimulando situações que proporcionem a interação das crianças com a música. Dessa forma, Mignone parte de pressupostos como ouvir, compor e sentir a música pelo corpo em movimento e, dessa forma, incluir todos, de diferentes maneiras, em uma vivência musical. Conforme Mignone, aprender música não se resume em leitura de símbolos ou na execução de instrumentos. Vai muito além. Rocha (2016, pag.101) afirma que: “Para Mignone, não bastava que a criança fosse exposta a



qualquer tipo de atividade musical, mas sim que as atividades estivessem adequadas a cada fase de desenvolvimento infantil e que atendessem às necessidades naturais da vida.”

Outra importante contribuição para Rocha (2016) destaca que a metodologia da educadora musical Lidy Mignone estava baseada em princípios norteadores como ritmo musical, características lúdicas nas atividades e gradação crescente das atividades. Essa pedagogia foi nomeada de recreação, passando do simples para o complexo, englobando o reconhecimento auditivo dos elementos musicais, representação corporal rítmica, criação e improvisação musical antes de trabalhar a representação gráfica.

Conforme Paz,

A música deve representar para o grupo uma recreação alegre e estimulante. O professor deverá proporcionar às crianças, por intermédio dessa recreação, as primeiras diferenciações dos fenômenos musicais: altura, intensidade e timbre. Duração dos valores proporcionais. Esses conhecimentos básicos de música, adquiridos na recreação pela intuição e pela ação, conduzem facilmente a compreensão dos símbolos que representam a música. Ela brinca botando-se pra aquilo que faz apelo à sua atividade lúdica e à sua sensibilidade. O brinquedo musical liberta e afirma, socializa, equilibrando e fortalecendo sua personalidade. (MIGNONE, apud PAZ, 1949, p.62-63)

A recreação descrita acima pode acontecer por meio da improvisação de ritmos e melodias, com brincadeiras, jogos, contação de histórias, danças, bandinha rítmica (conjunto de percussão), canto e movimentos corporais e dramatizações. Rocha (2016) complementa que, segundo Mignone, a atenção do professor em identificar as dificuldades e facilidades das crianças é fundamental para que ele possa planejar atividades que estimulem a musicalidade de seus alunos. É importante aplicar o método de maneira flexível proporcionando ao estudante caminhos para novos conhecimentos, despertando na criança o prazer em ouvir, sentir, cantar, tocar, criar e assim se relacionar com a música.

b) Sá Pereira

Ainda se tratando de música e movimento, temos a contribuição de outro importante pedagogo musical brasileiro. Antônio Leal de Sá Pereira (1888/1966), esteve preocupado com os problemas da aprendizagem da música pelas crianças, conforme afirma Fernandes (2016). Pianista e educador musical, as aulas de Sá Pereira eram dinâmicas, variadas e com exercícios corporais para o estudo da leitura musical. Sá Pereira era contra o ensino expositivo e livresco e, dessa forma, propunha um trabalho voltado para o desenvolvimento das capacidades naturais da criança ao ouvir, sentir e experimentar o fenômeno musical. Sá Pereira sugeria ao professor que inserisse o aluno sempre em situações ativas para que ele pudesse descobrir sozinho a solução para os problemas. O pedagogo ressaltava também a importância de dar à criança um

ensino de acordo com as suas potencialidades e tendências naturais em momentos que proporcionassem sentir a música, ouvir e experimentar o fenômeno musical (FERNANDES, 2016). A proposta sugerida por Sá Pereira inclui exercícios de orientação cinestésica” e localização cega para não deixar que as crianças tenham como base somente a orientação visual. Com influências da Escola Nova, contexto sociocultural da sua época, o princípio norteador do seu trabalho estava voltado para o ensino racionalizado da música com raízes na psicotécnica da música elementar apoiado no método de Dalcroze.

O ensino racionalizado da música, de acordo com Fernandes (2016), está relacionado a benefícios educacionais trazidos pelo conhecimento psicológico e biológico da criança. O objetivo da pedagogia de Sá Pereira, era colocar a criança em situações que favorecessem a aprendizagem com o propósito de observar inclinações e tendências no comportamento que pudessem ser aproveitados no estudo. As principais características no método Sá Pereira são: uso abundante do corpo em exercícios, aulas ativas e variadas, sem regras ou definições teóricas, estímulo à criatividade com jogos rítmicos e melódicos, dança, dramatizações, atividades em grupo como coro, dança, conjunto de percussão, estímulo à cooperação e à atenção e prática intuitiva da música. Todos esses elementos, reforçam o princípio metodológico de Sá Pereira que enfatiza a experiência do fenômeno musical antes de ensinar símbolos, notas e valores.

### 3.2 CANTO E ESCUTA ATIVA NA AULA DE MÚSICA

De acordo com Fonterrada (2008), a prática instrumental em conjunto possibilita momentos de escuta ativa, sendo de grande importância durante a aprendizagem musical. Ao tocar em grupo ocorre a interação musical entre os pares de forma produtiva sendo necessário que os participantes estejam em constante atenção aos sons produzidos pelos outros integrantes do grupo. Há também a expressão de ideias, na intenção de que se forme uma unidade musical no conjunto. É a partir dessa interação que ocorre a aprendizagem colaborativa, onde os integrantes se envolvem de forma recíproca, escutam, orientam e se entendem. Fonterrada (2008, p. 115) explica que “A escuta musical envolve a construção de informações e o estabelecimento de relações e de significados inter e intra musicais, por meio dos quais se constitui o conhecimento musical em suas várias formas”.

Em se tratando de conteúdos musicais e prática instrumental, Ducorneau (1984), relata que no aprendizado de música é imprescindível que a criança tenha experiências sonoras aprendendo a escutar bem. É crucial que tenha contato e perceba qualidades do som como

timbre, altura, intensidade, diferenças entre sons fracos e fortes. Compartilhando desse pensamento, Jeandot (1997) alerta para a diferença entre escutar e ouvir. De acordo com a autora, para ouvir necessitamos apenas de um aparelho auditivo capaz de captar sons e ruídos. Escutar vai mais além, é uma atitude ativa, com intenção de selecionar o que mais interessa do mundo sonoro, despertando a atenção e a motivação. Como consequência, o estudante é capaz de compreender e tomar consciência do que se está ouvindo. Sendo assim, quando as crianças estão em grupo, na prática instrumental, considera-se possível essa percepção de escuta ativa.

O hábito de ouvir é um fator importante que interfere de forma crucial para o desenvolvimento de um repertório musical, conforme afirma Romanelli (2013), e quanto maior esse repertório maior também será a promoção de improviso e da criação musical da criança. Para o autor, é essencial preparar a audição da criança com diferentes estilos musicais para que as relações entre diversos tipos de músicas sejam estabelecidas. Orienta que necessidades lúdicas são bastante eficazes no momento da atenção do aluno, com o objetivo de amenizar os ruídos do ambiente. A exploração de objetos sonoros e as experiências vocais que as crianças fazem é bastante normal no seu desenvolvimento, escreve o autor. Podemos perceber isso na infinidade de brinquedos que produzem algum tipo de som promovendo o encantamento essencial para construir um futuro repertório durante suas experiências musicais.

Romanelli (2009) ressalta a importância do canto como forma de expressão humana capaz de fortalecer laços afetivos fundamentais durante o processo educacional, dando oportunidade à prática musical. Relata, ainda, que é a partir do canto que a criança aprende muitos elementos da música como ritmo e afinação. Deixa claro que, mesmo sem o estudo formal de técnicas de canto, o professor é capaz de estimular e promover bons resultados. Porém, não se pode cair no comodismo, afinal, segundo o autor, todos somos capazes de aprender música. Com isso é possível supor que o canto seja um importante aliado durante a prática instrumental em sala de aula. Músicas que tradicionalmente foram cantadas para embalar nosso sono, tempos depois foram cantadas também no ambiente escolar na educação infantil comenta Romanelli (2013). Complementa o autor que todos temos uma relação ativa e interativa com os sons que nos cercam desde muito cedo.

No ambiente escolar, considerações importantes a respeito do canto em sala de aula são descritas por Mársico (1982) que relata que bons exemplos e modelos expostos são fundamentais no desenvolvimento da audição e da voz. É fundamental que haja organização, sequência de canções, exercícios e sistematização das atividades aliadas à formação de hábitos auditivos. Comenta a autora sobre a importância de o aluno aprender a ouvir, sendo o professor um mediador desse processo no momento em que as canções são apresentadas como modelo.

A autora faz uma ressalva ao olhar atento do professor em adaptar as músicas cantando na tessitura adequada ao grupo, ou seja, no registro vocal do aluno.

### 3.3 IMPROVISANDO E CRIANDO

Para Gainza (1990) a improvisação pode ser entendida como um jogo de exercício que proporciona a vivência de elementos musicais partindo de três aspectos: para que se joga, com o que se joga e as técnicas utilizadas na improvisação. Sendo assim, a autora afirma que o jogo do improviso pode ser livre ou direcionado, trabalhando em diferentes graus de intenção. O resultado nem sempre será coerentemente estruturado, mas estará presente no processo expressivo da criança, utilizando dois caminhos importantes para a aprendizagem: a razão e a intuição. Afirma a autora que o trabalho com improvisação cria oportunidade para o diálogo musical lançando o indivíduo na aventura e na descoberta. Ao relatar sobre os objetivos da improvisação, Gainza escreve que o improviso permite que o aluno absorva e projete ideias, manipule, atue e crie com sons, conhecimentos e técnicas. É nesse momento que a criança constrói ideias sem compromisso com exigências, deixando sua imaginação fluir com espontaneidade.

No momento do exercício da improvisação, Gainza (1990) relata que estímulos de natureza musical são desencadeados, o som, o ritmo, a forma, a melodia. A autora acrescenta os sentimentos, as sensações, as imagens e as ideias, afirmando que não há necessidade de que a criança tenha amplo conhecimento musical ou o domínio da técnica de um instrumento musical. É possível fazer música e improvisar com a voz, com o corpo, com um objeto sonoro ou com um instrumento. Gainza observa que em uma improvisação em duplas ou grupos, os participantes são estimulados a ouvirem uns aos outros e essa atitude reflete em uma improvisação mais organizada e coerente. Durante a prática de improvisação o aluno internaliza experiências, conceitos e formas musicais. O processo criativo é incentivado quando a criança é estimulada a acrescentar elementos próprios nas suas práticas fazendo com que a improvisação ocorra de forma natural e ativa.

É importante que o aluno entenda que não existe “erro ou feio” durante as atividades de improviso, segundo Gainza (1990), o que realmente importa é o fato de fazer parte de todo o processo que envolve a construção de novas ideias e conceitos adquiridos por meio de experiências anteriores. Em paralelo a esse processo está a valorização do sensorial, do criativo e do emocional na organização da linguagem musical. Conforme afirma Gainza, no jogo de improvisação as regras podem ser livres ou abetas onde o aluno utiliza diferentes formas de tocar determinados objetos sonoros ou instrumentos musicais. As regras podem ser fechadas

no sentido de criar limites para a proposta como também simples ou compostas referindo-se à quantidade de objetos ou elementos que farão parte do improviso.

Ainda sobre as regras para o jogo do improviso Gainza (1990), destaca a improvisação investigativa onde o aluno manipula e pesquisa possibilidades sonoras de um determinado instrumento ou objeto e depois improvisa. De acordo com a autora, o improvisador toca pela audição, relacionando as imagens auditivas aos mecanismos motores da performance. Para que a prática da improvisação seja significativa, é essencial que o professor articule e contextualize dentro da sua proposta de trabalho, estratégias e atividades que valorizem o que o aluno já sabe e o que deverá aprender. Este será o caminho para que o jogo do improviso se efetive e contribua para uma educação musical significativa.

### **3.3.1 Criatividade / experiências criativas**

. Essa é uma fase oportuna para o aluno compor suas próprias letras, poesias e pequenos arranjos musicais. De acordo com França e Pinto (2005, p. 30) “Ao compor, os alunos têm a oportunidade de colocar sua técnica não simplesmente mecanicamente, mas musicalmente, ou seja, para realizar sua concepção musical”. No momento da criação o estudante tem muito mais chance de tornar seu potencial musical uma realidade do que se apenas ficasse na execução de um instrumento.

Campell (2011), relata que a forma como as crianças imaginam a música e se envolvem com ela em sala de aula ainda é um desafio para os professores. Outra questão que preocupa os docentes é a ligação que a criança faz entre o que experiência em sala de aula e suas vivências cotidianas fora do contexto escolar. Dessa forma, a autora afirma que os significados que as crianças constroem em aula no momento em que se inteiram com os grupos, participam e se sentem parte da equipe, são fases importantes porque proporcionam à criança o sentimento de controle da sua própria aprendizagem. Complementa a autora que trabalhar no coletivo possibilita a participação colaborativa e favorece a aprendizagem criativa. De acordo com Sawyer (2008), no momento em que as crianças têm a oportunidade de trabalhar em grupo elas efetivam a sua aprendizagem e para isso é fundamental a mediação do professor com atividades que estimulem a colaboração e a interação entre todos. Sawyer acrescenta que mais importante que a técnica é o fazer musical e como as pessoas se relacionam para efetivar esse fazer. Ao colaborarem entre si, as crianças desenvolvem a interação, a habilidade de ouvir e responder de forma apropriada, colaborando e se comunicando no grande grupo.

Todo esse envolvimento colaborativo e coletivo entre as crianças estimula características importantes para a formação do indivíduo criativo, conforme afirma Alencar

(2003). O indivíduo criativo possui características como persistência, dedicação, iniciativa, independência no momento de agir e pensar, além de responsabilidade e imaginação. Partindo desse viés a autora julga que todo o sujeito carrega consigo o potencial criador e que o ambiente que está inserido é um fator determinante para o desenvolvimento da criatividade. Alencar complementa afirmando que o processo de criatividade resulta da interação de aspectos afetivos, sociais, culturais e históricos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo a construção de uma proposta pedagógica de música para o ensino fundamental como possibilidade para a prática instrumental em conjunto. Os estudos teóricos apresentados aqui, fundamentaram a Proposta Pedagógica que desenvolvi em sala de aula durante um semestre com uma turma do 5º ano da escola onde sou professora da disciplina de Arte. Elaborei essa proposta simultaneamente aos estudos das disciplinas do mestrado e às orientações, resultando assim na junção entre teoria e prática. O caminho pensado para a prática instrumental, foi inspirado em métodos de importantes pedagogos musicais na intenção de proporcionar a ampliação do desenvolvimento de habilidades criativas musicais com a exploração de elementos da música de forma lúdica e prazerosa com práticas musicais coletivas. Estimular as crianças às atividades musicais que incentivassem tomadas de decisões em grupo e o fazer musical coletivo de forma respeitosa, aprendendo e compartilhando conhecimento com seus pares. Foi importante analisar cada pedagogo e elaborar aulas dinâmicas que pouco a pouco levassem a criança à prática do instrumento e seu envolvimento com o grupo. Dessa forma, conhecer os pedagogos musicais e suas metodologias se tornaram fundamentais na etapa de construção dessa proposta pois me forneceram elementos impulsionadores para resolver questões metodológicas do ensino da música em sala de aula.

Diante do contexto apresentado, é importante fazer referência ao papel do professor, o qual tem fundamental importância para o ensino e aprendizagem como um mediador e estimulador dos conteúdos de música. Ao reconhecer a importância do lúdico no ensino aprendizagem da música, foi essencial oportunizar um ambiente apropriado e interativo na intenção de estimular a criatividade e a criação musical. Dessa forma, despertou-se a autonomia no estudante no momento de interagir com o grupo, fazendo com que compreendesse sua função social dentro do agir musical em conjunto. O uso de metodologias ativas durante o processo de iniciação musical foi crucial para a aprendizagem significativa das crianças. Toda a construção do trabalho dentro de uma proposta voltada para música, movimento e prática, se fez necessária para que fosse possível abordar conteúdos pertinentes à disciplina.

Sugerir uma proposta de ensino da música com a prática instrumental parece fácil, mas nem sempre se torna simples concretizá-lo no contexto educacional diversificado. Existiram possibilidades e desafios para o meu trabalho de ensino da música com prática de instrumentos em sala de aula. Sendo assim, foram necessárias competências no campo musical, pedagógico e sociocultural onde apreciação e composição foram fundamentais no processo de execução instrumental coletiva. Com isso, durante o desenvolvimento da proposta pedagógica, procurei

proporcionar momentos musicais com instrumentos variados e que pudessem ser combinados de diferentes formas, no sentido de aguçar o interesse do estudante em aprender.

Foi gratificante perceber o interesse da criança em explorar os sons dos instrumentos e experimentar formas de tocar e interagir com o grupo. Toda essa caminhada fez com que o aluno se apropriasse do saber socialmente construído e, assim, participasse do coletivo, contribuindo de forma significativa. Observei com esta proposta pedagógica que o estudante ampliou sua capacidade de aprender, aguçando suas sensibilidades auditivas, visuais e sinestésicas. A proposta deste trabalho priorizou o fazer musical antes mesmo da leitura e da escrita musical, colaborando para o desenvolvimento de suas potencialidades musicais.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, houve o estímulo à convivência da criança com o ambiente musical o que permitiu que esse lugar de ensino fosse um meio propulsor do estabelecimento das relações entre música e aprendizagem. Aquele foi o momento em que a criança organizou, questionou conceitos e foi capaz de reelaborá-los antes de se apropriar do código convencional da escrita musical. Outra questão bastante pertinente é a importância do estímulo musical de forma prática e lúdica no desenvolvimento da criatividade e do senso de reflexão. Sendo assim, tive a oportunidade durante este tempo de construção da proposta, de elaborar uma base para minha metodologia enquanto docente e responsável pelo fazer musical em sala de aula na instituição de ensino em que sou docente. Toda essa caminhada de estudos, leituras, planejamento, elaboração e desenvolvimento das aulas se tornou um tempo de muito conhecimento para minha prática enquanto professora, culminando no desejo de ampliar e investigar mais possibilidades de práticas musicais que efetivem o ensino da música no âmbito escolar.

Quando o objetivo da prática instrumental é fazer com que a criança se divirta enquanto aprende, ficou claro que esta proposta se tornou uma forma enriquecedora de trabalhar a execução musical em sala de aula. O exercício com a prática instrumental proporcionou a motivação, a alegria e a autoconfiança, assim como favoreceu a aprendizagem, respeitando o ritmo de cada um. A criança demonstrou o fascínio em conhecer, despertando a motivação e fazendo com que ela se sentisse confiante e segura que iria aprender. O uso de conhecimentos e habilidades no dia a dia é bastante importante e nesse momento foi crucial estimular e incentivar o aluno elogiando suas conquistas, pois toda criança tem potencial e a música é capaz de torná-la um ser humano mais completo.

Espero que as ideias aqui expostas e conteúdos produzidos nesse trabalho possam contribuir e estimular educadores a refletir ou aprimorar suas ações em direção ao ensino da música mais prático, envolvente, consciente e em sintonia com as especificidades de cada



contexto. Para dar continuidade a esta proposta pedagógica, pretendo organizar conteúdos musicais com a prática instrumental, em etapas que comecem a partir a pré-escola até o 9º ano do Ensino Fundamental. Pretendo expor ideias que possam aflorar a criatividade de professores que estão iniciando a carreira como educadores musicais.

Outra situação que ainda me instiga é a questão da inclusão. O conceito de inclusão aqui, deve ser entendido como deficiências, transtornos e pessoas com dificuldade de aprendizado. Considerando que ensinar e educar é oferecer oportunidades iguais aos diferentes, penso também em investigar caminhos possíveis para a inclusão no fazer musical com a prática instrumental em conjunto, envolvendo e acolhendo a criança especial ao convívio social com seus pares tornando-a capaz de contribuir no grupo e estimulando seu conhecimento e entendimento musical dentro de suas limitações. Em paralelo a este trabalho pretendo investigar outras metodologias para o ensino da música em sala, ampliando o acervo de conhecimento para um bom desempenho docente, aliando conceitos musicais à prática instrumental em grupo.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003b). **Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 1-8. Alencar, E. M. L. S., & Fleith.
- BARBOSA, LAURA. **A psicopedagogia e o momento de aprender**. São José dos Campos: pulso, 2006.
- BASTIÃO, ZURANDA ABUD. **Prática de conjunto instrumental na educação básica**. *Música na educação básica*. Londrina, v. 4, n. 4, novembro de 2012. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed4/pdfs/revistameb4\\_pratica.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed4/pdfs/revistameb4_pratica.pdf) acesso em: 10/08/2019.
- BONA, MELITA. **Carl orff: um compositor em cena..** In: mateiro, t.; ilari, b. (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: intersaberes, 2012, p. 125-149.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.
- CAMPBELL, P. S. Global practices. In: MCPHERSON, G. (Ed.). **The child as musician: a handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.
- CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação Musical e Transformação Social - Uma experiência com ensino coletivo de cordas** - Goiânia, Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**. Arte, 2020.
- CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal V.3**, 2006.
- DECKERT, Marta. **Educação Musical: da teoria à prática na sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2012.
- DUCOURNEAU, Gérald. **Introdução à musicoterapia**. São Paulo: Manole, 1984.
- FERNANDEZ, José N. **Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música**. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2016, p.61-78
- FIALHO. Vânia. M e ARALDI, Juciane. **Maurice Maternot: educando com e para a música**. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p, 157-177.
- FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2008.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; PINTO, Leonardo Bernardes Margutti. **Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano**. *Revista da ABEM*, v.13, n.13, p. 29-38, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/322/252>>. Acesso em 04/09/2019.

FREIRE, Vanda L. B. **Música e sociedade: perspectiva histórica e reflexão aplicada ao ensino superior de música**. Anais ... Encontro Anual da associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, 01, 1992, Rio de Janeiro: ABEM, 1992.

GAINZA, Violeta. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2009.

GAINZA, Violeta, H. **Fundamentos da improvisação musical. Síntese de experiências**. Associação Portuguesa de Educação Musical Boletim 67. Outubro/Dezembro de 1990. Disponível em <https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/artvgainza.pdf>, acesso em 20/05/2020.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

JOLY, M<sup>a</sup> Carolina L, JOLY, Ilza Z. **Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária**, 2011. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed26/revista26\\_artigo7.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo7.pdf). Acesso em: 02/08/2019

KIRST, Greizi; KUSSLER, Leonardo M. **Prática de conjunto instrumental no Ensino Médio: aprendizagem, protagonismo e alteridade**. Revista da FUNDARTE, Montenegro, p.113125, ano 18, n<sup>o</sup> 35, janeiro/junho. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.dov.br/index>>. Acesso em 23/08/2019

MADUREIRA, José Rafael. **O modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick no contexto de ensino de dança**. Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. 137-157, 2019.2

MARIANI, Silvana. **Émile Jaques- Dalcroze: a música e o movimento**. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaber, 2012, p. 27-43,

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música**. Porto Alegre: Globo, 1982

MATEIRO, Teresa. **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação**. 3<sup>a</sup> Ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MATEIRO, Teresa.; SCHMIDT, Beatriz. W. **Práticas percussivas nas aulas de música do ensino fundamental**. DAPESQUISA, v. 17, p. 83-100-100, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/6901> acesso em 01/09/2019

MATEIRO, Teresa; ILARI Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaber, 2011.

MATEIRO, Teresa. **John Paynter: a música criativa nas escolas**. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaber, 2012, p. 243-274

MÖDINGER, Carlos. SANTOS, Cristina. VALE, Flávia. LAPONTE, Luciana. **Práticas Pedagógicas em Artes- Espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

OLIVEIRA, Enaldo Antonio J. **O Ensino Coletivo dos Instrumentos de Corda: reflexões e prática.** Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. 202p.

PAIVA, Rodrigo. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos.** 2005/ANPPOM-Décimo Quinto Congresso. Disponível em: [https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2005/sessao20/rodrigo\\_paiva.pdf](https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao20/rodrigo_paiva.pdf). acesso em 02/08/2019

PALHEIROS, Graça B. BOURSCHEIDT, Luís. **Jos Wuytack. A pedagogia musical ativa.** In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 307-326.

PAREJO, Enny. **Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical.** In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012, p.89-114

PAZ, Ermelinda A., **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX.** Metodologias e Tendências. Brasília: Editada MusiMed, 1949.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** Porto Alegre. Editora Sulina. 2ª edição revista e ampliada. 2010.

PERONDI, Maurício. **Culturas juvenis na ótica da educomunicação.** Brasília: EDB, 2014.

ROCHA, Inês A. **Liddy Chiaffarelli Mignone: sensibilidade e renovação no estudo de música.** In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2016, p.97-120.

ROMANELLI, Guilherme. **Antes de falar as crianças cantam.** Considerações sobre o ensino da música na Educação infantil. In Revista Teoria e Prática da Educação. V.n. 2. Maringá. UEM. Maio/Ago.2013. No Prelo.

ROMANELLI, Guilherme. **A música que soa nas escolas: Estudo etnográfico da música nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** In Música em Perspectiva v.2 n.2, Curitiba. UFPR. outubro 2009 p. 78-104.

ROSSATTO, Viviane Cristina; CAMARGO, Janira Siqueira. **A arte de brincar com a percussão corporal.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010. Curitiba: SEED/PR, 2010, Vol.1 (Cadernos PDE).

SAWYER, Keith R. **Learning music from collaboration.** *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 50-59, 2008. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ793423> acesso em 13/06/2020

SOUZA, Jusamara. **Educação Musical e Práticas Sociais.** In: Revista da Abem, n.10. Porto Alegre, março 2004, p.7-11.

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

TOURINHO, Ana Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais**: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso Regional da 24 ISME na América Latina. Campo Grande: Editora da UFMS, 2007. Texto disponibilizado pela UAB/UNB.

