



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

GENEGLEISSON QUEIROZ DE PAULA

EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:
UM CAMINHO A TRILHAR COMO DISCIPLINA ELETIVA
EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE PACAJUS-CE

FORTALEZA

2024

GENEGLEISSON QUEIROZ DE PAULA

EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:
UM CAMINHO A TRILHAR COMO DISCIPLINA ELETIVA
EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE PACAJUS-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. Filipe Ximenes Parente.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P354e Paulo, Genegleisson Queiroz de.
Educação musical escolar : um caminho a trilhar como disciplina eletiva em uma escola de ensino médio no município de Pacajus-CE / Genegleisson Queiroz de Paulo. – 2024.
40 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Filipe Ximenes Parente.

1. educação musical. 2. metodologia coletiva. 3. educação básica. I. Título.

CDD 700

GENEGLEISSON QUEIROZ DE PAULA

EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:
UM CAMINHO A TRILHAR COMO DISCIPLINA ELETIVA
EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE PACAJUS-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. Filipe Ximenes Parente

Aprovado em: 24/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Filipe Ximenes Parente (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Jáderson Aguiar Teixeira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a todos amigos discentes que juntamente comigo, partilham do mesmo prazer e desafio que é ensinar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo infinito amor e cuidado.

Agradeço a Elizama, minha esposa e meus filhos, Joaquim e Ana Clara, pela compreensão e apoio.

Agradeço a minha mãe, Pastora Maó, pela inspiração e estímulo.

Agradeço a todos os meus sete irmãos pela ajuda nos mais diversos momentos da vida.

Ao professor Filipe Ximenes, meu orientador, por sua orientação, sua paciência e pelos momentos musicais oportunizados a mim.

Aos professores Jáderson Aguiar e Elvis de Azevedo Matos pela disponibilidade e pelas ricas contribuições na concepção desta proposta pedagógica.

RESUMO

A presente pesquisa almeja contribuir com uma proposta pedagógica, a partir de pressupostos teórico-metodológico, quanto a musicalização a uma escola de Ensino Médio na cidade de Pacajus-CE. Espera-se que a proposta possa subsidiá-la na prática educativa cotidiana no processo de ensino aprendizagem com Arte. Para esta trajetória, serão seguidos os seguintes passos procedimentais: A princípio, a luz dos pressupostos de Bourdieu (2009), é necessário elucidar o gosto musical dos estudantes (capital cultural), estimar o perfil sociocultural (*campos*) e analisar as expectativas e vivências anteriores com fazer musical (*habitus*) dos estudantes. O segundo momento desta proposta será de cunho bibliográfico, a fim de analisar suportes teóricos e metodologias existentes com relação ao ensino de música. Para tanto, utilizaremos, sobretudo, os escritos do professor John Dewey (1979), que em seus trabalhos descreve a experiência e educação. Ainda neste momento da pesquisa será traçado uma análise sobre o ensino de música, partindo do Ensino Conservatorial, Ensino Coletivo, Aprendizagem Musical Compartilhada e metodologias ativas para o ensino de música, ao qual devido o perfil deste trabalho foi minuciosamente acurado a escolha de quatro importantes educadores musicais, aqui relacionados em ordem alfabética: Dalcroze, Edgar Willems, Kodály e Schafer. Desvelada a trajetória Investigativa sobre as bases teóricas para a elaboração de uma proposta pedagógica, seguimos para o passo final: a apresentação do material pedagógico.

Palavras-chave: educação musical; metodologia coletiva; educação básica.

ABSTRACT

The present research aims to contribute with a pedagogical proposal based on theoretical-methodological assumptions regarding musicalization to a high school in the city of Pacajus-CE. It is hoped that the proposal can support it in the daily educational practice in the teaching-learning process with Art. For this trajectory, the following procedural steps will be followed: At first, in the light of Bourdieu's assumptions (2009), we will try to elucidate the students' musical taste (cultural capital), estimate the sociocultural profile (fields) and analyze the students' expectations and previous experiences with music making (habitus). The second moment of this proposal will be of a bibliographic nature, in order to analyze theoretical supports and existing methodologies in relation to music teaching. To do so, we will use, above all, the writings of Professor John Dewey (1979), who in his works describes experience and education. Still at this point in the research, an analysis of music teaching will be drawn, starting from Conservatorial Education, Collective Teaching, Shared Musical Learning and active methodologies for music teaching, to which due to the profile of this work was meticulously accurate the choice of four important music educators, listed here in alphabetical order: Dalcroze, Edgar Willems, Kodály and Schafer. Having unveiled the investigative trajectory on the theoretical bases for the elaboration of a pedagogical proposal, we move on to the final step: the presentation of the pedagogical material.

Keywords: music education; collective methodology; basic education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1	O perfil social.....	11
2.2	Experiência e ensino de música.....	12
2.3	Metodologias para o ensino de música.....	14
2.3.1	<i>Ensino Conservatorial de Música.....</i>	14
2.3.2	<i>Ensino Coletiva de música.....</i>	15
2.3.3	<i>Aprendizagem musical compartilhada.....</i>	16
2.4	Metodologias ativas em música.....	18
2.4.1	<i>Dalcroze: a música e o movimento.....</i>	19
2.4.2	<i>Edgar Willems e os fundamentos psicológicos da música.....</i>	21
2.4.3	<i>Zoltán Kodály e a música folclórica.....</i>	22
2.4.4	<i>Raymond Murray Schafer.....</i>	23
3	METODOLOGIA.....	25
3.1	Metodologia da pesquisa.....	25
3.2	Metodologia da proposta pedagógica.....	27
3.2.1	<i>Desvelando a proposta metodológica.....</i>	27
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
	REFERÊNCIAS.....	32
	APÊNDICE A - PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA.....	36
	APÊNDICE B - ATIVIDADES PLANEJADAS POR MOMENTOS.....	38

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma proposta pedagógica construída em sala de aula a partir das reflexões a respeito do ensino de música em uma escola de Ensino Médio na cidade de Pacajus-CE. Imerso nesse contexto, passei a observar o engessamento do currículo escolar, a falta de espaço físico adequado e a ausência de profissionais aptos a trabalhar com o desenvolvimento de habilidades musicais. Historicamente, o ensino de música nesta escola se deteve ao conhecimento mínimo nas disciplinas de Artes, que vale aqui frisar, até então, só contemplava alunos do primeiro ano escolar.

Entretanto, no entrelace das relações pedagógicas cotidianas, é notório o interesse dos gestores dessa escola na institucionalização da música no ensino; o protagonismo dos estudantes e a pulsante apropriação da música como instrumento de entretenimento e, principalmente, como ferramenta pedagógica e artística nesta escola.

Nesse contexto, é preciso destacar que, embora existam fatores positivos para o bom andamento das atividades musicais, alguns percalços surgem para desafiar o fazer docente nesta prática educativa, dentre estes, o processo de transição para o novo ensino médio.

Em 2022, deu-se início ao processo de transição para o novo ensino médio em todas as escolas secundaristas do país. Esta medida está prevista na Lei 13.415/2017 e trata-se de uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tal reformulação estabelece uma alteração estrutural no Ensino Médio. Dentre as mudanças, podemos destacar a ampliação do tempo pedagógico mínimo de 800 horas anuais para 1.000 horas anuais; adequação do currículo escolar para a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornando-a mais flexível e possibilitando ao estudante escolhas, os itinerários formativos, com foco nas diferentes áreas do conhecimento e formação profissional (BRASIL, 2017).

Desde a publicação e homologação da Lei 13.415/2017, que institui modificações no Ensino Médio de todas as escolas brasileiras, iniciou-se uma mobilização entre acadêmicos, profissionais, gestores e comunidade, a fim de entender quais as reais contribuições que este novo modelo de ensino poderia acarretar à escola pública brasileira. Assim sendo, este processo de mudança está sendo marcado por críticas em várias perspectivas, das quais podemos destacar: os níveis de implementação variam de estado para estado; escolas públicas sem

infraestrutura adequada tem mais dificuldades para colocar o modelo em prática; ausência de formação específica para lidar com a mudança curricular e, muitas vezes, a falta de professores com conhecimentos específicos; a flexibilidade ao Ensino à Distância (EAD); além de aumentar as desigualdades uma vez que sendo o Brasil um país desigual, as escolas têm capacidades e percalços diferentes para estabelecer os itinerários formativos.

Contudo, dentre as principais discussões, podemos destacar o protagonismo dos estudantes, principalmente na escolha dos itinerários formativos aos quais pretendem enfatizar em seu percurso escolar durante os anos de ensino médio. Entende-se por protagonismo estudantil a capacidade ofertada ao aluno de expor suas ideias, dúvidas, interesses, desejos, necessidade e iniciativas, sendo, portanto, a escola um lugar para externar pensamentos e desenvolver uma perspectiva mundo mais crítica (Demo, 2020).

Este ponto em particular, possibilita, de acordo com a capacidade de uma escola e a procura dos discentes, a oferta de disciplinas mais práticas e participativas, geralmente oferecidas como disciplinas eletivas (optativas e complementares ao currículo escolar).

Ao criar um paralelo entre a já apresentada história do ensino de música nessa escola e a nova conjuntura imposta pelas mudanças oriundas do Novo Ensino Médio, vislumbro um campo de aprendizado e possibilidades metodológicas auspiciosa à implantação, pela primeira vez nesta escola, de uma disciplina especificamente de musicalização, no currículo escolar.

Deste modo, a proposta justifica-se pela possibilidade de atenuar os problemas supracitados (engessamento do currículo, falta de espaço físico adequado e ausência de profissionais). Com um currículo mais flexível, torna-se viável ofertar a disciplina de musicalização de forma optativa. Assim, diante da possibilidade estrutural curricular e com o interesse dos gestores escolares no investimento, foi destinado um espaço distinto para o ensino de música nesta escola de ensino médio, com a lotação de professores especificamente de Arte, tendo agora no corpo docente da unidade, um profissional efetivo, exclusivo e com habilidade em linguagem musical.

Assim, nesta instituição de ensino secundário, o momento atual se delinea como um terreno fértil propício para a implementação de propostas pedagógicas diferenciadas, particularmente aquelas que privilegiam as artes e fomentam o protagonismo estudantil. Dentro desse contexto, destaca-se a disciplina eletiva de

musicalização como um potencial agente de institucionalização do ensino musical, propiciando uma análise aprofundada das contribuições efetivas que tal disciplina pode oferecer tanto aos alunos quanto à comunidade escolar em sua totalidade.

Assim, o objetivo desta pesquisa é oferecer uma proposta pedagógica embasada em fundamentos teórico-metodológicos para a implementação da musicalização em uma escola de ensino médio na cidade de Pacajus, no Ceará, desenvolvida a partir dos seguintes objetivos específicos: (1) Conhecer a percepção dos discentes em relação ao ensino de música; (2) Investigar materiais bibliográficos; e (3) Estruturar didaticamente a disciplina eletiva de música. Espera-se que essa proposta possa fornecer suporte para a prática educativa diária no processo de ensino e aprendizagem por meio da Arte.

Para esta trajetória serão seguidos os seguintes passos procedimentais: A princípio, a luz dos pressupostos de Bourdieu (2009), tentaremos elucidar o gosto musical dos estudantes (capital cultural), estimar o perfil sociocultural (*campos*) e analisar as expectativas e vivências anteriores com fazer musical (*habitus*) dos estudantes. O segundo momento desta proposta será de cunho bibliográfico, a fim de analisar suportes teóricos e metodologias existentes com relação ao ensino de música. Para tanto, utilizaremos, sobretudo, os escritos do professor John Dewey (1979), que em seus trabalhos descreve a experiência e educação. Ainda neste momento da pesquisa será traçado uma análise sobre o ensino de música, partindo do Ensino Conservatorial, Ensino Coletivo, Aprendizagem Musical Compartilhada e metodologias ativas para o ensino de música, ao qual devido o perfil deste trabalho foi minuciosamente acurado a escolha de quatro importantes educadores musicais, aqui relacionados em ordem alfabética: Dalcroze, Edgar Willems, Kodály e Schafer.

Desvelada a trajetória investigativa sobre as bases teóricas para a elaboração de uma proposta pedagógica, seguimos para o passo final: a apresentação do material pedagógico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O perfil social

Como ponto de partida ao referencial teórico desta proposta pedagógica, as contribuições de Pierre Bourdieu (2009), tornam-se cruciais na elaboração de uma análise sistemática desse estudo. Assim, utiliza-se alguns conceitos como *habitus*, *campos* e *capital*, na elucidação do perfil social do aluno de música em uma escola de ensino médio no município de Pacajus-CE.

Para o sociólogo supracitado, em seu conjunto de escritos, o conceito de *campos* seria a compreensão dos espaços sociais onde os diversos agentes interagem, promovendo dessas relações *habitus* que são desenvolvidos pelo capital (conhecimento) adquirido em respectivo tempo e espaço (Bourdieu, 2009).

Para Bourdieu (2009) o *habitus* são estruturas sociais estruturadas, que funcionam como estruturas estruturantes, ou seja, são comportamentos sociais enraizados que corporificam padrões a serem repetidos pelos indivíduos de uma determinada sociedade. Em outras palavras, *habitus* seria a capacidade que os indivíduos têm de absorver estruturas e como incorporam tais saberes e comportamentos. Assim, seria a partir do *habitus* que os indivíduos entendem seus papéis sociais, a forma de se comportar. É a partir ainda do conceito de *habitus* que Bourdieu explica as desigualdades e diferenças nas estruturas sociais.

Com relação ao conceito de *campo* o autor apresenta que seria o espaço onde estão inseridos os agentes que produzem, reproduzem, ou difundem a arte, a literatura ou a ciência (Bourdieu, 1998).

Vale ressaltar que para ainda Bourdieu (2009) todo *campo* tem características universais: O *campo* é um espaço de luta, onde os agentes competem pelo poder simbólico. O poder simbólico é a capacidade de impor significados e valores aos outros. Ele é exercido através da produção e distribuição de bens simbólicos, como arte, literatura, música, moda, entre outros. Os bens simbólicos são produzidos e distribuídos por agentes que ocupam posições privilegiadas dentro do *campo*. Portanto, o *campo* é um espaço dinâmico, em constante transformação. As lutas entre os agentes levam a mudanças na estrutura do *campo* e na distribuição dos recursos. O *campo* é, por assim dizer, um espaço de conflito e mudança, onde os agentes lutam

pelo poder simbólico e pela posição privilegiada dentro do *campo* (Bourdieu, 2009, p.120).

Concernente ao conceito de capital para Bourdieu (1998) temos principalmente quatro tipos de capitais na sociedade: capital econômico; capital social; capital simbólico; e o capital cultural.

Embora entenda-se que tais capitais estão definitivamente associados e a pretensão de separá-los seria, por assim, dizer um equívoco, devido à natureza deste trabalho será analisado, principalmente, o capital cultural, pois o capital cultural é entendido como conjunto de recursos culturais que uma pessoa possui, como educação, conhecimento, habilidades e competências. Bourdieu (2009, p. 87) argumenta que o capital cultural é um recurso valioso que pode ser usado para obter vantagens sociais e econômicas. Ele observou que o capital cultural é transmitido de geração em geração e que as pessoas que possuem mais capital cultural têm mais chances de sucesso na vida.

Aplicando estas fundamentações é possível correlacionar o conceito de *campo* com o espaço educacional em pauta neste estudo e ainda, estabelecer parâmetros que permitem observar como são construídas e relacionadas as estruturas (*habitus*) e refletir sobre os capitais presentes e os agentes que ali atuam.

Ainda nesta perspectiva, é importante posicionar a escola, enquanto ambiente potencialmente formador, tendo como uma de suas principais atribuições ampliar e oportunizar a crianças e adolescentes a participação em experiências educacionais, como ponto de partida fundamental ao desenvolvimento de habilidades e competências essenciais a formação integral e integradora de seus educandos, como veremos a seguir.

2.2 Experiência e ensino de música

Uma educação emancipatória, que conduz a autonomia e a verdadeira liberdade de ideia é premissa fundamental do sistema educacional. A partir desta premissa, torna-se salutar que oportunizar ao estudante a possibilidade de expressão é imprescindível, sendo a oferta de atividades de música que priorizam a experimentação, a sensibilidade e a espontaneidade, apresenta-se, não somente oportuno como também necessário.

Os escritos do professor John Dewey (1979) fundamentam e justificam a carência inerente de experimentação em qualquer processo educacional. Para Dewey (1979) existe uma necessidade de uma aprendizagem mais ativa, mais participativa e que conduza o aluno a resolução de problemas de forma autônoma.

Para o autor, o aprendizado só se dá quando ideias são compartilhadas e que este modelo ideal de ambiente escolar só acontece quando todos os agentes envolvidos se sentem seguros e valorizados, isto é, são capazes de expressarem suas ideias sem receio de represálias ou qualquer outra forma de censura.

Em sua teoria de experiência em educação Dewey (1979) demonstra que a experiência enquanto processo educacional é imprescindível, mas, assim como todos os demais processos em educação, deve ser estudada, planejada e executada cuidadosamente:

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas (Dewey, 1979, p.14).

Dewey (1979) adverte com esta afirmação que a escola inegavelmente tem proporcionado novas experiências, mas que o foco destas experiências, por vezes, tem se limitado a repetições de padrões e não a garantia de uma experiência enriquecedora capaz de produzir, não somente resultados imediatos, mas essencialmente proporcionar a competência de práticas educativa com crescimento contínuo, com possibilidades de futuras experiências ainda mais ricas e amplas do ponto de vista educativo. Portanto, não se trata da quantidade de experiências propostas e vivenciadas, mas principalmente da qualidade de tais experiências.

Outrossim, ao traçarmos um paralelo entre a perspectiva de Dewey com relação à educação e, por seguinte, à proposta de ensino de música, almeja-se que esta iniciativa leve em consideração o protagonismo estudantil, a liberdade para escolha da modalidade artística e principalmente a didática voltada no vivenciar a sensibilidade, pois, de forma prioritária, cotidianamente as aulas deverão buscar a

escuta dos anseios dos alunos e a construção de uma trajetória de aprendizado compartilhado, ao qual a garantia da participação não se limita somente a escolha do tipo de instrumento, mas essencialmente na elucidação dos diversos assuntos apresentados como problemáticas a serem descobertas, experienciadas e compartilhadas pela turma.

2.3 Metodologias para o ensino de música

Faz-se necessário a análise das metodologias para o ensino de música, pois este percurso histórico auxilia a compreensão de como a música evoluiu ao longo do tempo e como ela se tornou uma parte importante da cultura humana; ajuda a racionalizar sua importância na sociedade atual e como ela pode ser usada para melhorar a vida das pessoas; e, finalmente, permite analisar como a música é ensinada hoje e como ela pode ser ensinada de forma mais eficaz no futuro.

2.3.1 Ensino Conservatorial de Música

Segundo Vieira (2020, p.11) o ensino conservatorial de música tem origem na Europa do século XVI. Naquele período, jovens órfãos eram acolhidos por instituições religiosas de caridade que dentre muitas atividades ofertavam o ensino de música como parte da sua grade de atividades cotidianas, tais instituições eram chamadas de conservatórios. Já na Europa do século XVII, os conservatórios advieram a designar instituições voltadas quase que exclusivamente ao ensino de música de concerto.

No Brasil, este modelo de ensino estabeleceu-se primariamente a partir das relações de poder que são impostas pelo colonizador europeu ainda no período colonial e apontou, durante muito tempo, como o meio mais comum de ensino de música formal no país. Segundo Pereira (2014), ensino conservatorial foi legitimado e estimado como parâmetro de estruturação do ensino de música.

O *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical (Pereira, 2014, p. 96).

Dentre as muitas contribuições que o ensino conservatorial de música historicamente proporcionou, pode-se destacar a formação de milhares de músicos concertistas, uma forte centralidade à racionalidade mantida pelo padrão sistemático rigoroso, técnico e com centralidade no papel do professor, além da formação de um plantel de virtuosos músicos e o estímulo para escrita e leitura de partituras musicais.

Todavia, segundo Santiago e Ivenick (2016, p. 944) existem algumas relevantes características que distanciam o ensino conservatorial de um modelo de ensino decolonial e multicultural de ensino de música.

Em primeiro lugar, ao estimular um único e consagrado repertório, o ensino conservatorial ignora a cultura e a musicalidade individual do educando, desvalorizando a música popular e a música midiática. Contudo, acrescenta os autores, “o ser humano é um ser musical, logo, é impossível que ninguém chegue a uma aula de música sem nenhum conhecimento musical” (Santiago; Ivenick, 2016, p. 945).

Outro fator que é tratado pelos autores como problemático é a hierarquização entre gêneros musicais. Tais abordagens subcategorizam estilos musicais populares e ignoram quase que totalmente saberes de grupos historicamente marginalizados. Este fator, para os autores, promove uma ideia de superioridade cultural europeia, estimula à lógica colonial e as relações de opressão (metrópole/colônia), além de desprestigiar o fazer artístico local (Santiago; Ivenick, 2016, p. 950).

Portanto, pode-se afirmar que o ensino conservatorial de música fornece aos alunos uma base sólida em teoria musical e habilidades técnicas, no entanto é importante equilibrar o ensino técnico com a criatividade, originalidade, identidade cultural e individualidade artística. A seguir, será apresentado o Ensino Coletivo de música (EC) que de certa forma contrapõe ao ensino conservatorial.

2.3.2 Ensino Coletivo de música

Segundo Parente (2018, p. 20), a maioria dos estudos recentes apontam que o ensino coletivo de música, da forma que atualmente conhecemos, iniciou-se nos Estados Unidos no início do século XX. O autor ainda destaca que este fenômeno foi provocado, especialmente, pela grande popularidade das orquestras europeias, especialmente a partir dos anos de 1890, que por conseguinte teriam estimulado o

aumento da procura de música instrumental, despertando a cadeia produtiva desta arte.

Postos em comparação, o ensino conservatorial e o ensino coletivo, percebe-se que as mais significativas mudanças estão no alcance que o ensino coletivo pode proporcionar, na descentralização do repertório erudito e na maior flexibilidade com relação a escrita e leitura musical.

Por exemplo, enquanto no ensino conservatorial temos a figura de um professor atendendo, quase que exclusivamente, um aprendiz por vez, um repertório consagrado e inquestionável e um absoluto foco na leitura e escrita de partitura, no ensino coletivo temos o mesmo docente, agora, acolhendo praticamente uma orquestra inteira ao mesmo tempo e uma maior flexibilidade de repertório, inclusive com a incorporação de repertório popular.

Cruvinel (2003) afirma que admirável vantagem trazida pelo ensino coletivo é a capacidade de oportunizar a democratização do ensino de música.

O Ensino Coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa neste processo. A musicalização através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical, aumentando a razão professor/aluno por esforço hora/aula ministrada. Alguns projetos ligados a essa filosofia de ensino vêm surgindo no país, alcançando êxito, tanto na área pedagógica quanto na social. Pode-se afirmar que o estudo da música, através do ensino coletivo, veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical (Cruvinel, 2003, p.17).

Em virtude das palavras da professora Flavia Cruvinel (2003), pode-se dimensionar as importantes contribuições que esta metodologia pode promover, inclusive em projetos desenvolvidos em ambientes de escolas públicas.

Um passo à frente nesta trajetória do ensino de música, pode-se apontar os recentes trabalhos sobre aprendizagem musical compartilhada, que, se comparada aos modelos de ensino de música até aqui apresentados, propõem uma partilha de saberes e democratização do ensino ainda maiores.

2.3.3 Aprendizagem musical compartilhada

Entende-se por Aprendizagem Musical Compartilhada uma pedagogia de ensino de música que ressalta a interação entre os estudantes para um processo de aprendizado musical. Segundo o professor Robson Almeida (2014), um dos

idealizadores desta abordagem de ensino, houve uma evolução da terminologia, naturalmente carregada de significação e abrangência:

As mudanças nos termos também ecoam a abordagem e buscam uma evolução das minhas reflexões sobre o tema. Considero que há algumas diferenças entre Aprendizagem Musical Compartilhada e outros termos utilizados, inclusive anteriormente por mim, como ensino/aprendizagem colaborativa, aprendizagem cooperativa, construção compartilhada. Ao maturar a ideia durante todos esses anos de pesquisa percebi que a AMC vai além do colaborativo, vai além do Ensino e vai, também, além da Construção, mesmo considerando que todos estes aspectos estão dentro da proposta, mas tais aspectos somados não resultam na AMC, pois esta abordagem busca ir além destes aspectos (Almeida, 2014, p. 138).

Para Almeida (2014), portanto, a aprendizagem musical compartilhada ultrapassa a limitação do modelo de ensino verticalizado, isto é, centrada na figura de um detentor de conhecimento que passará toda a sua carga de informação a um aprendiz que, em princípio, não tem conhecimento nenhum daquele assunto. O autor exora que no modelo de aprendizagem musical compartilhada, existe um campo de interação de saberes que de forma sobremaneira deve ser respeitado, estudado e aproveitado na construção deste aprendizado musical.

A aprendizagem Musical Compartilhada não se restringe somente ao ensino formal, mas também pode se estender ao informal e o não formal, pois a interação e a aprendizagem também podem ocorrer nos contextos informais e não formais, ou seja, os indivíduos podem aprender dentro da sala e fora dela, uma vez que a aprendizagem pode derivar da relação social e com o seu meio (Almeida, 2014, p. 140).

Por fim, a luz das reflexões já apresentadas sobre Aprendizagem Musical Compartilhada, Parente (2018) resume de forma clara e precisa que:

A Aprendizagem Musical Compartilhada pode ser entendida como um processo em que o sujeito não depende apenas de um agente para aprender, o professor. O campo da aprendizagem se amplia, e surgem novas possibilidades para a construção do conhecimento e que podem ter como aliado a compartilha de saberes com os demais sujeitos envolvidos na trajetória de aprendizagem (Parente, 2018, p. 33).

Ao procurar ponto de convergência entre Aprendizagem Musical Compartilhada e a presente proposta pedagógica de ensino de música na escola de Ensino Médio no município de Pacajus-CE, nota-se que este conceito se encaixa perfeitamente ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da própria instituição de ensino, pois esta pedagogia musical está focalizada na “aprendizagem” daí temos um forte apelo ao centro e razão de nossos estudos e trabalhos – o discente. Isto significa que, mesmo estimando e valorizando o papel do professor como mediador do processo de

aprendizagem, entende-se que todos os discentes aprendem por processos e ritmos diferentes e que estas formas de aprender não são melhores ou piores entre si, mas sim plurais e, por assim ser, devem ser entendidos e aproveitados em suas heterogeneidades.

Outro fator preponderante que afina o discurso da pedagogia de Aprendizagem Musical Compartilhada e os interesses pedagógicos da escola em pauta neste estudo, é que mesmo entendendo a unidade escolar como ambiente restrito, esta, enquanto instituição educadora, tem a função de despertar uma comunidade solidária e generosa de participação ativa e isto favorece o crescimento da instituição, pois estimula um ciclo de aprendizagem capaz de aperfeiçoar os processos didáticos; amenizar preconceitos e envolver toda a comunidade escolar nesta trajetória de aprendizagem.

Em seguida, torna-se necessária a reflexão sobre metodologias ativas para o ensino de música, pois compreende-se por metodologias ativas, o conjunto de procedimentos didáticos que visam transformar o aluno em agente promotor de seu próprio percurso aprendiz. Salienta-se que, nesta concepção, tão importante quanto o produto é a trajetória percorrida e que ao invés de se pensar em passar conhecimento, tem-se a clara ideia de partilha, como defende Freire (1996) “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1996, p. 68).

2.4 Metodologias ativas em música

De forma particular quanto ao ensino de música, as metodologias ativas têm suas raízes históricas marcadas no início do século XX, onde vários educadores, em diferentes partes do mundo, passam a propor métodos e abordagens inovadores para o ensino de música (Figueredo, 2019, p. 110).

Segundo Fonterrada (2008, p. 96), as transformações impostas pela conjuntura social, os avanços tecnológicos e o modelo de produção e consumo do início do século XX levaram a uma dissolução das individualidades, da sensibilidade e da apreciação artística, deixando o homem moderno cada vez mais maquinizado.

A dissolução do ser humano em meio à vida coletivizante ordenada pelas condições massificadoras, pela maquinaria e pela burocracia é patente. O

esforço do homem, no início do século, era assegurar sua existência e, nisso, consumia-se e se anulava-se. Anulando-se o indivíduo, por sua vez, apresentava-se uma forte tendência de extinção da arte criativa (Fonterrada, 2008, p. 96).

A autora acrescenta que, neste contexto de profundas transformações sociais e impelidos pelas condições já apresentadas, vários educadores se debruçam na busca de novas alternativas pedagógicas.

Foi contra esse estado de coisas que se insurgiram alguns educadores do início do século XX, percebendo que a única maneira de reverter o quadro seria investir na educação. No contexto educacional, surgiam propostas de natureza artística, capazes de atuar nos âmbitos individual e coletivo, buscando aperfeiçoar as qualidades e a sensibilidade humanas, graças à aproximação com a arte. O aparecimento dos chamados "métodos ativos" em educação musical, [...] acompanhou a forte tendência do século e contribuiu para o alcance do ideal buscado (Fonterrada, 2008, p. 96).

É neste momento histórico que se registra os trabalhos de uma série de músicos que se comprometeram com formas alternativas de ensino musical. Pela consistência de suas defesas, influência que tiveram no Brasil e afinidade com esta proposta pedagógica de ensino de música, delimitaremos esta pesquisa a quatro importantes professores: Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály e Raymond Murray Schafer.

2.4.1 Dalcroze: a música e o movimento

Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950), foi um notável professor de música suíço, com atuação principal como professor do Conservatório de Genebra. Sua grande contribuição para o ensino da música se deu na proposição de um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta. Para este, o ensino de música deve estar alicerçado em três fundamentos básicos: a rítmica; o solfejo e a improvisação.

Segundo Mariani (2012) a rítmica pode ser entendida como a base da pedagogia dalcroziana, pois para Dalcroze o movimento dos corpos seriam uma das formas mais eficientes de estimular a participação e tornar viva a atividade musical. Para determinar o conceito de movimento em música o professor observou de forma sistemática o caminhar, o correr, o saltitar e o balançar das crianças e correlacionou estes movimentos com a própria expressão natural de elementos presente no fazer

musical. Portanto, defendeu que o corpo se torna o próprio meio para vivenciar a dimensão espaço-temporal da música.

A rítmica propicia a integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais favorece a memória e a concentração, ao mesmo tempo que estimula a criatividade. O professor não deve perder de vista que a Rítmica em si não constitui um fim, mais um meio para fazer relações, um caminho para a educação musical (Mariani, 2012, p. 41).

Por conseguinte, a proposição de uma aula pensada no movimento corporal não se limita a ler uma partitura e executá-la em um instrumento musical, a grande ênfase está no proceder anterior a este, pois antes mesmo de se dirigir para excussão de uma música, os alunos são desafiados a experimentar elementos da música através de exercícios corporais direcionados.

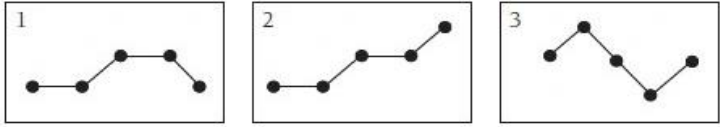
Para o professor, ao elaborar sua aula deve cuidar para que o corpo se transforme em instrumento que traduz os elementos musicais. Assim, ao caminhar, o aluno deverá buscar a economia de gestos observar as tensões e distensões dos músculos, a regularidade e continuidade do movimento. Esses cuidados serão os mesmo que o aluno necessitará ao executar uma obra com o seu instrumento (Mariani, 2012, p. 41).

Ademais, para Dalcroze, o solfejo é entendido como antecedente à leitura, isto significa que mesmo antes de apresentar as alturas das notas definidas por uma partitura, Dalcroze propõe um solfejo oral e corporal. Os exercícios de solfejo melódicos e rítmicos são experienciados através do acompanhamento de gestos, marcação de compassos e pulsações, indicando frases com a própria mudança da direção.


Na prática, o solfejo busca o reconhecimento da altura sonora através do desenho melódico, independente da altura, por isso entendido como solfejo relativo, assim antes mesmo de mostrar graficamente um trecho, o aluno é desafiado a identificar se houve movimento ascendente ou descendente naquela melodia. Em seguida, utilizando-se de gráficos estabelece a representação do movimento melódico.

Figura 1 - Exercício de Solfejo

1. Jogo de notas



2. Ditado de notas: escreva os desenhos das notas ouvidas



Fonte: Mariani (2012).

Finalmente, como último pilar da sistematização da metodologia dalcroziana, tem-se a improvisação. Para o autor a improvisação é procedimento necessário e indissociável no ensino musical. Isto, porque, a improvisação é entendida como a consolidação, seja através da rítmica e solfejo, seja através da voz e/ou instrumento.

Na improvisação, portanto, estaria a verdadeira individualidade no fazer musical. Neste ponto do processo, o aluno seria encorajado a expressar-se genuinamente através da linguagem artística musical.

Em suma, esta metodologia, apresenta-se com uma relevante proposta de ensino musical democratizante, pois, devido suas particularidades, pode ser aplicada a diferentes faixas etárias e pode ser dirigida a músico amadores ou profissionais. Além de que, devido a sua preocupação com a sensibilidade corporal, seus pressupostos são facilmente entendidos como ferramentas a estudos de outras linguagens artísticas como dança e teatro, havendo ainda importantes registros da Rítmica, sendo utilizado como método, com valiosos resultados terapêuticos ligados à psicomotricidade, especialmente em trabalhos com pessoas com deficiências.

2.4.2 Edgar Willems e os fundamentos psicológicos da música

Dentre as metodologias ativas para ensino de música, certamente as ideias do professor Edgar Willems despontam como um marco para esta seara de saberes. Seus escritos são profundos e baseados na experiência de ensino infantil, o autor elabora verdadeiro tratado sobre a influência da música no desenvolvimento cognitivo

e social dos seres humanos. Segundo Parejo (2012), para Willems, a educação não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida (Parejo, 2012, p. 91).

Ademais, Parejo (2012) advoga que a construção do método Willems, se alicerça no conjunto de conhecimentos científicos e filosóficos que o próprio autor desenvolveu em contato, principalmente, com os estudos sobre aprendizado, psicologia e educação na Europa do início do século XX, inclusive, deve se destacar o contato entre Willems e o educador construtivista Piaget.

Uma constante dos estudos do professor Edgar Willems é a importância dada pelo mesmo à educação auditiva. Para o autor, a base da música tonal e sua série harmônica é entendida como vital e inata ao ser humano e certamente fazem parte do “ouvido interior” de cada criança. O autor ainda diferencia, na tentativa de explicitação de conceitos, o **ouvir** (*ouir*) que referêcia a condição sensorial do órgão auditivo; **escutar** (*écouter*), as reações emocionais provadas internamente devido ao impacto sonoro; e **entender** (*entendre*) que se refere à tomada consciente dos sons, de forma reflexiva e ativa (Alfaya, 1987, p. 32).

2.4.3 Zoltán Kodály e a música folclórica

Dentre os educadores musicais mais conhecidos e difundidos no Brasil temos as ideias do compositor, etnomusicólogo e professor Zoltán Kodály. De nacionalidade húngara, para Kodály (1974) as aulas de música deveriam estar presentes de forma regular em todas as escolas, pois propiciam o apreciar e o pensar musical, tornando a música parte integral da vida de cada cidadão.

No refletir pedagógico de Kodály (1974) a sensibilização e a vivência musical sistematizada devem preceder o processo formal de conteúdos técnicos musicais. Por se tratar de uma proposta essencialmente vocal, Kodály (1974) fundamenta seus estudos em material pedagógico voltados para o cancionário folclórico húngaro, sendo que para Kodály o cantar envolve três tipos de materiais musicais: 1. Canções e jogos infantis cantados na língua materna; 2. Melodias folclóricas nacionais; e 3. Temas derivados do repertório erudito ocidental (Silva, 2012, p. 58).

Dentre as principais contribuições que o método Kodály apresenta, pode-se destacar o estímulo ao fazer música como atividade universal e aplicável na escola; a utilização do cancionário popular de cada país, fator que estimula à construção de

uma identidade cultural; e finalmente ampliação das possibilidades de ensino de música uma vez que para este educador este processo torna-se uma construção natural.

A afinidade deste autor pela valorização dos elementos musicais de cada cultura é reiterada no trabalho de outro importante educador musical Raymond Murray Schafer, como será, em seguida, evidenciado neste trabalho.

2.4.4 *Raymond Murray Schafer*

O músico, pesquisador e educador musical canadense Raymond Murray Schafer, é certamente um dos mais influentes pesquisadores na educação musical brasileira. Embora não se tenha necessariamente um método a ser seguido, as proposições de Schafer são claras e necessárias sobre ensino de música:

Caso se entenda por método um caminho proposto por alguém para ser seguido por outro, ele não será encontrado na obra de Schafer. Ele próprio diz que não escreve de maneira prescritiva, mas descritiva (Fonterrada, 2012, p. 291).

Todavia, o conjunto dos escritos de Schafer e sua abordagem deixam claro três pontos centrais de seus escritos e caracterizam seu pensamento: 1. A relação som/ambiente; 2. A confluência das artes; e 3. A relação da arte com o sagrado (Fonterrada, 2012).

Em linhas gerais, há nos trabalhos de Schafer um rico apelo à ecologia sonora, isto significa, que o autor interpõe sobre esta perspectiva induzindo sempre a refletirmos sobre os diversos sons que nos cerca e como estes sons podem influenciar nossa qualidade de vida. Para Schafer ter consciência da paisagem sonora é de fundamental importância, pois somente assim o ser humano é capaz de interagir integralmente com o meio ambiente, com o outro e consigo. Ao avançar neste eixo de compreensão das ideias de Schafer, podemos refletir sobre como somos, nesta sociedade contemporânea, constantemente violentados sonoramente e ainda perceber o quanto temos perdidos dos naturais sons que deveriam nos cercar, como sendo, os da natureza, dos animais, das árvores ou dos elementos – ar, água, neve, terra e fogo.

O segundo eixo, a confluência das artes, é outro ideal buscado por Schafer. Segundo esta proposta as artes deveriam ser conectadas, apreciadas e vivenciadas

conjuntamente, pois entendidas como manifestações humanas, deveriam sempre conduzir, como o próprio nome sugere, a um **fluir** junto.

Segundo Fonterrada (2012), a relação arte e sagrado, é outra característica marcante na obra schaferiana. Para Schafer o homem só pode conseguir a relação com o sagrado quando relativizar os modelos tradicionais de pensamento, permitindo outras formas de reflexão, como a filosofia Oriental ou da Antiguidade (Fonterrada, 2012, p. 280).

Em síntese, o educador musical acredita que a qualidade da audição é o centro de uma boa educação musical e que é fundamentalmente importante o equilíbrio entre o homem, o meio ambiente e as possibilidades do fazer musical. Também é digno de nota que o autor não procura necessariamente um ensino sistemático de música, mas certamente busca uma conscientização sobre o que se escuta, buscando atingir uma melhor qualidade de vida global e sustentável. É evidente, ainda, que há uma ênfase no ato de fazer musical, isto significa, que para Schafer o aluno tem que, à luz das ferramentas desenvolvidas, organizar os sons e expressar-se como “sua” música.

3 METODOLOGIA

3.1. Metodologia da pesquisa

De caráter qualitativo, a presente proposta pedagógica é essencialmente uma pesquisa cartográfica, estrategicamente pensada em três momentos, a saber: observação, planejamento e ação. A pesquisa inicia-se na observação do ambiente escolar, como ponto de partida, para uma ação planejada de ensino de música. Em posse desta observação e as diversas inquietações oriundas deste momento, tem-se a prospecção da viabilidade de métodos e abordagens diferenciadas, chegando, assim, a concepção desta propositura.

Segundo Barros & Kastrup (2009), uma pesquisa cartográfica pode ser entendida como uma prática de pesquisa que objetiva acompanhar e mapear um processo levando em consideração aspectos subjetivos e experiências vivenciadas. Como a própria natureza da pesquisa sugere, há uma intrínseca necessidade de acompanhamento deste processo através de registros claros e objetivos. Portanto, o diário de campo será tomado como ferramenta de coleta de dados. Através deste suporte documental deve-se registrar os procedimentos, ferramentas pedagógicas, avanços e dificuldades do processo e principalmente os depoimentos dos estudantes.

A cartografia como estratégia metodológica emerge neste trabalho como ponto de partida, pois em essência há nítida preocupação em acompanhar processos, registrar um percurso e analisar a jornada. Pelo já exposto com relação a cartografia, pode-se facilmente situar as contribuições de Deleuze e Guattari (2004) como princípio do pensamento rizomático.

Com relação aos pressupostos destes, destaca-se a ideia de rizoma. Etimologicamente este termo é tomado de empréstimo do campo dos estudos biológicos. Rizoma seria uma forma particular de vegetação, que geralmente, conta com caules subterrâneos dispostos paralelamente ao solo, por isso, entendido como estruturas horizontais. Diferente do tradicional pensamento “árvore-raiz”, onde há um claro apontamento para uma estrutura universal, rígida, fixa e linear, os princípios rizomáticos apontam para um sistema de ramificação a partir de um broto que surge de qualquer ponto da planta.

Resguardando as devidas conexões entre o conceito botânico e as ideias filosóficas de Deleuze e Guattari (2004), pode-se estabelecer um paralelo na

compreensão deste conceito. Rizoma seria, portanto, uma expansão da compreensão de como as relações e a existência se processam na sociedade.

Ainda segundo Deleuze e Guattari (2004, p. 14-16) *conexão* e *heterogeneidade* seriam dois iniciais princípios que compõem o pensamento rizomático. Segundo os autores, todo ponto de um rizoma pode ser conectado a outro. Isto significa que as conexões estabelecidas entre pontos distintos de um rizoma não seguem uma padronização linear, uma hierarquia ou uma sequência lógica de causa e efeito. Desta forma, signos de diferentes naturezas, podem se conectar, gerando novas cadeias semióticas distintas e heterogêneas.

Ao aplicar tais contribuições teóricas ao projeto aqui apresentado, pode-se entender que o aluno estabelece, durante seu processo de aprendizado musical, diversas conexões que serão determinantes não somente à apreensão de conhecimentos técnicos, mas principalmente uma cadeia de aprendizados, que nesta teia de convivência se entrelaçarão dando significado, ressignificando ou dessignificando.

Sobre a aplicabilidade do pensamento rizomático nos processos educacionais, torna-se ainda possível a afirmação que havendo conexão de saberes todos os envolvidos no processo estão sendo “modificados” por assim dizer, pois tal conexão permitirá novos agenciamentos, sobretudo de saberes, vivências e experiências.

Em resumo, ao traçar um paralelo teórico entre cartografia e pensamento rizomático pode-se afirmar que no processo de aprendizagem está implícito a ideia de troca de saberes, como defendeu Freire (1996) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 25).

Desta forma, entendendo as conexões estabelecidas no processo, pode-se começar o estudo das particularidades de cada aluno, público-alvo, desta iniciativa educacional, pois compreende-se que tão elementar quanto estabelecer procedimentos, escolher métodos, técnicas e ferramentas didáticas, revela-se conhecer o aluno. Vale ressaltar que o verbo “conhecer”, aqui empregado, está carregado de múltiplos significados, dos quais é digno de nota: conhecer no sentido de interpretar o capital cultural individual; conhecer levando em consideração o perfil socioemocional; e conhecer na perspectiva de enxergar as expectativas deste estudante de uma linguagem artística.

Outrossim, destaca-se que o presente trabalho preza essencialmente pelo encontro de saberes, pois se tratando de uma proposta rizomática, faz-se

peculiarmente ampliada a partilha de conhecimento. Isto significa que todas as formas de interação serão, na medida do possível, colocadas como significativas dentro do processo.

3.2 Metodologia da proposta pedagógica

Após percorrer toda trajetória de pesquisa, estudo de viabilidade e adequação didática à realidade da escola de ensino médio na cidade de Pacajus-CE, unidade em pauta deste estudo, a presente proposta pedagógica se fundamenta no protagonismo estudantil, pois enquanto tomada de atitude autônoma é um ponto que permeia este trabalho e, metodologicamente, seria inconcebível esta proposta pedagógica sem a participação ativa dos discentes, não somente na escolha da disciplina eletiva ou na opção de seu instrumento musical, mas sobretudo como sujeito crítico e ativo no processo de aprendizado musical.

Bem assim, como defende Demo (2020, p.73), é necessário entender os alunos como “parceiros” de trabalho e não como agentes recebedores do conhecimento. Dentro desta visão, portanto, protagonismo estudantil seria entendido como a relação pedagógica de promover os próprios alunos como agentes ativos de seu processo de aprendizado, através de estímulos didáticos e partilha de saberes capaz de produzir mais do que respostas prontas, e sim, novas inquietações a cada passo da trajetória educacional.

Nesta proposta pedagógica, portanto, protagonismo, seria por assim dizer, não uma atitude, mas um conjunto de comportamentos estimulados e socializados, vislumbrando sempre a autonomia de ideias e capacidade de criar seu próprio trajeto de aprendizado. Neste ponto a criatividade, a inventividade e o estímulo a pesquisa enquanto instrumento pedagógico são ferramentas presentes em praticamente todos os passos dentro desta nova descoberta de saberes.

3.2.1 Desvelando a proposta metodológica

A primeira conjectura a uma proposta metodológica baseia-se na aprendizagem musical compartilhada, pois entende-se ser a mais viável à escola de ensino médio no município de Pacajus-CE. Com relação aos instrumentos a serem utilizados relaciono aqui os que a escola já possui, mas no momento da inscrição para

disciplina, o aluno que eventualmente tiver seu instrumento também poderá utilizá-lo. A escola dispõe de: 5 violões, 1 contrabaixo, 1 guitarra, 2 teclados, 1 *cajon*, 2 escaletas, 1 sanfona infantil e 1 bateria.

A proposta pedagógica aqui apresentada será baseada em quatro primícias básicas: (C)conhecer; (A)ampliar; (P)projetar; e (A)avaliar, por isso, definiremos aqui como proposta pedagógica CAPA.

CONHECER – à luz de Bourdieu, está relacionado a entender o *campo*, *habitus* e capital cultural, de cada agente envolvido no encontro. Neste momento mais importante do que incorporar saberes, torna-se essencial acolher de forma respeitosa os sujeitos participantes do encontro, tendo em vista que cada aluno ou professor ali, traz em si, um conjunto de saberes, perspectivas, expectativas, vontades e gostos relacionados às práticas sociais. Por isso deixa-se de olhar, por um instante, para aquele encontro com uma perspectiva técnica e passa a entendê-lo como oportunidade para a confluência, ou seja, para real ideia de fluir juntos. Vale ressaltar que este passo é sugerido como proposta para o primeiro momento de cada aula e com destaque ainda maior para os primeiros encontros. Todavia, não se trata de um passo estanque, fixo ou imutável. Deve-se, na medida do possível, permitir a retomada deste momento.

AMPLIAR – neste momento específico fica entendido que, compreendendo as expectativas de cada um, será proposto o trabalho de vivência musical. Iniciando com um trabalho de relaxamento corporal e entendimento deste corpo necessário ao fazer artístico, utilizando-se de trabalhos rítmicos seguindo a proposta de Dalcroze, neste momento serão empregados os próprios exemplos musicais das melodias que deverão ser trabalhadas e de modo livre será proposto o solfejo rítmico e melódico do exemplo musical. Uma alternativa, influenciada pelos trabalhos de Kodály, é inicialmente trabalharmos exemplos do cancionero popular, a fim de aproximar as relações subjetivas da turma. Neste momento as contribuições de Dewey se fazem extremamente valiosas, pois aqui fica evidente a oportunização de uma experiência no fazer educacional, dando a este aluno a possibilidade de ampliar sua capacidade de participação, socialização e entendimento de si e do outro.

PROJETAR – nesta premissa, no teor desta proposta pedagógica projetar aqui está sendo entendido como o momento em que cada é motivado a ser autônomo. Sendo assim constantemente dentro das aulas serão motivados a socializar seus saberes, expectativas, dificuldades e vontades. Neste momento será, sempre que

possível, proposto a produção do que até ali foi aprendido, com produção em vídeos, fotos e eventualmente apresentação em sala ou até mesmo para toda a comunidade escolar. Aqui também influenciado pelas propostas de Schafer, será proposto parceria com estudantes de outras linguagens artísticas, a fim de estabelecer uma confluência artística. É preciso salientar aqui, que este momento de projetar deve ser entendido como uma oportunidade de valorizar os saberes e partilhas até ali vivenciados e não um momento de imposição para apresentações que não valorizam a trajetória e se limitam somente a execução de música.

AVALIAR – este é outro princípio que estará sempre em evidência em todos os encontros. Nesta proposta, avaliar não se limita a verificar pontualmente como foi e quantificar o aprendido, avaliar aqui significa acompanhar o processo, estabelecer metas e adequar a trajetória, ou seja, aperfeiçoar o processo na busca de uma experiência artística verdadeiramente integral, portanto, baseia-se na avaliação formativa processual.

Na conjuntura, a proposta pedagógica CAPA apresentada, diferente de uma proposta prescrita, busca por assim dizer, sugerir uma disciplina enriquecedora do ponto de vista das vivências: sendo rizomática, no sentido de estabelecer conexões facilmente; baseada no ensino através da experimentação; aprendendo coletivamente, entendendo o compartilhar de ideias como fundamental; e sendo essencialmente humilde, no sentido de readequar, se necessário, o percurso, a fim de pautar o aluno como sujeito ativo, crítico e reflexivo neste processo artístico-educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de construção desta proposta pedagógica está metodicamente dividido em três momentos processuais. Em primeiro momento, através de uma acurada pesquisa de referências bibliográficas, estabeleceu-se parâmetros para formar a estrutura de uma proposta distinta de ensino de música como disciplina eletiva em uma escola de Ensino Médio na cidade de Pacajus-CE.

Em posse desta estrutura bibliográfica, buscou-se aprofundar as reflexões sobre o processo formativo dos estudantes de música. Assim, ao selecionar, planejar e estudar a aplicabilidade destes referenciais bibliográficos, percebeu-se que, de acordo com a conjuntura atual da supramencionada escola, havia uma linha esteticamente compreendida, culturalmente diversa e politicamente adequada para a construção de uma proposta que considerasse essencialmente o ensino musical naquela comunidade.

Desta maneira, a partir da análise minuciosa, surge a abordagem CAPA de ensino de música. Tendo como ponto de partida a realidade do discente em suas mais diversas particularidades, esta proposta busca o protagonismo estudantil como ponto fundamental para a construção de uma trajetória de aprendizado musical compartilhado.

A proposta pedagógica CAPA, é assim designado, devido aos quatro momentos sempre presente em sua forma de planejar e ministrar as aulas, sendo, portanto: (C) conhecer, (A) ampliar, (P) projetar e (A) avaliar.

Em cada momento, destacam-se aspectos que direcionam o fazer docente e permitem ao aluno compreender sua própria trajetória de aprendizado. Com relação ao momento (C) conhecer: busca-se a compreensão dos agentes envolvidos em cada encontro, dando a importância a construção social que ali se estabelece, criando ambiente acolhedor e seguro para a exposição de suas necessidades, saberes e expectativas.

No momento (A) ampliar, apresenta-se os conteúdos partindo sempre do que se conhece para o que se pretende alcançar, ampliando os horizontes de aprendizado e garantido aos participantes o direito de ampliar seus saberes.

No momento (P) projetar, seria o espaço sempre presente para socialização dos saberes desenvolvidos e confluências com outras iniciativas artísticas, permitindo

ao estudante expor seu aprendizado e garantido o direito de se enxergar como estudante-artista e agente ativo da sua própria trajetória estudantil.

Finalmente, o momento (A) avaliar, em que mais importante do que quantificar o aprendizado, será coletar dados que permita, na medida do possível, restabelecer percurso, modificar a abordagem, reiniciar a partir de outro exemplo, ou ainda, dar continuidade ao processo, entendendo que este não é o espaço criado para classificar estudantes e, sim, prioritariamente, reestabelecer planos e desenvolvimento artístico dos sujeitos. É importante frisar aqui neste momento específico, não se pretende buscar culpados e sim adequar continuamente a abordagem tendo em vista que toda a trajetória é uma construção processual.

Assim, a presente proposta pedagógica é entendida não como única e infalível proposição de ensino de música, mas sobremaneira como uma alternativa disposta a ofertar a comunidade desta unidade de ensino, uma abordagem personalizada de aprendizado musical. Deste modo, por não se tratar de um método prescritivo, entende-se toda a trajetória de ensino como uma constante construção coletiva de saberes e vivências compartilhadas.

Conclui-se, portanto, que esta proposta pedagógica é viável de um ponto de vista logístico, é necessária de um ponto de vista artístico e oportuna na promoção de uma educação pública equitativa.

REFERÊNCIAS

- ALFAYA, M.; PAREJO, E. **Musicalizar**: uma proposta para vivência dos elementos musicais. Edição das Autoras. São Paulo: [s.n.], 1987.
- ALMEIDA, J. R. M., **Aprendizagem Musical Compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no curso de música da UFCA**. 2014. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Verus, 2011.
- AVILA, M. B. **O método Kodály como instrumento de musicalização no contexto educacional brasileiro**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BARBOSA, J. **Regência. Da Capo. Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda**. Jundiaí, São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004.
- BARROS, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-Intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.52-75.
- BERTANI, R. **A musicalização na educação infantil**: contribuições do ensino de música para o desenvolvimento infantil. Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Comissão de Graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Campus Litoral Norte, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia, 2022.
- BOURDIEU, P. **O capital social**: notas provisórias. *In*: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes. 1998.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 1997
- BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/07, que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CRUVINEL, F. M. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas**: a educação musical como meio de transformação social. Goiânia: Dissertação de Mestrado Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.

CUNHA, M. V. da. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

DEMO, P. Protagonismo Estudantil. **ORG & DEMO**, Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, Jan./Jun., 2020. Disponível: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2020.v21n1.p71-92>. Acesso em: 22 jan. 2024.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959a.

DEWEY, J. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. 3 ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1959b.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FIGUEIREDO, S. L. F. **Dissertações de mestrado na área de educação musical**: formação e atuação de professores e práticas musicais em grupos vocais e instrumentais. In: SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. L. F.; BEINEKE, V. (org.). **Processos e práticas em educação musical: formação e pesquisa**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019, v. 1, p. 103-120.

FONTEERRADA, M. O. T. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONTEERRADA, M. O. T. Raymon Murrari Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 275-304.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRANJA, C. E.S.C. **Musicalizando a escola: Música, Conhecimento e Educação**. São Paulo Escrituras, 2006.

JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1997.

KODALY, Z. **The selected writings os Zoltán Kodaly**. London: Boosey & Hawkes, 1974. ZOLTAN KODALY ISTITUTE OF MUSIC. Disponível em: <https://kodaly.hu>. Acesso em: 11 set. 2023.

LIMA, S. R. **Música na Escola. Educar para crescer**. 2012.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 25-54.

PAREJO, E. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 89-123.

PARENTE, F. X. **Aprendizagem Musical**: uma análise com vistas a identificação de princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

PENNA, M. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 22. n. 32, 2014. Disponível em: e <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SANTIAGO, R. **Música(s), no plural!** os significados produzidos pelo processo de planejamento, implementação e avaliação de um currículo multiculturalmente orientado. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SANTIAGO, R. **Música, Educação Musical e multiculturalismo**: uma análise da formação de professores(as) em três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTIAGO, R.; IVENICKI, A. **MÚSICA E DIVERSIDADE CULTURAL**: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. *Revista Eventos Pedagógicos*. Número Regular: Formação de Professores e Desafios de uma escola no Século XXI Sinop, v. 7, n. 2, p. 943-962, jun./jul. 2016.

SILVA, W. M. “**Zoltán Kodály**: alfabetização e habilidades musicais.” *In*: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 55-87.

SWANWICK, K. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. *In*: *Cadernos de Estudo: Educação musical 4/5*. São Paulo: Atravez. p. 7-13. 1994.

TOURINHO, Ana Cristina G. dos Santos. A formação de professores para o ensino coletivo de instrumentos. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, Florianópolis. **Anais [...]**, p. 51–57, 2003.

VIEIRA, L. B. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

APÊNDICE A - PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

CARACTERIZAÇÃO	
Curso Disciplina Eletiva de Musicalização	Ano/Semestre letivo 2024/1
Série De 1º a 3º ano do ensino médio	Turno entre turnos das 17h às 19h
Carga Horária Semanal 2h/semanais	Encontros semanais 2 encontros/semanais
<p>Ementa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estudo coletivo dos fundamentos básicos de Teoria Musical e prática de conjunto através do método CAPA de abordagem; ● Consciência corporal e espacial; ● Aspectos básicos da técnica dos instrumentos musicais: postura, respiração, articulação e dedilhado; ● Aspectos históricos dos instrumentos; ● Interpretação de repertório adaptado e específico dos instrumentos; ● Criação musical; ● Introdução à linguagem musical; ● Apreciação de obras musicais instrumentais de diferentes gêneros e estilos. 	
<p>Objetivo</p> <p>Ofertar o ensino de música enquanto linguagem artística, com foco no desenvolvimento integral do estudante.</p>	
<p>Programa</p> <p>Elementos de leitura e escrita musical História da música Prática de conjunto de instrumentos musicais Mecânica e arquitetura dos instrumentos musicais Formação de repertório Criação e improvisação individual e coletiva</p>	
<p>Metodologia</p> <p>Através da utilização da proposta pedagógica CAPA de abordagem musical, procura-se propor em todos os encontros uma rotina, dividida didaticamente em momentos. No primeiro (C) Conhecer, procura-se sempre escutar e compreender os agentes envolvidos no processo, neste momento deixa-se sempre a turma à vontade para falar sobre seus anseios, dificuldade, acertos e perspectivas. Em seguida, segundo momento (A) Ampliar, propõem-se os temas a serem trabalhados naquele encontro. Aqui é o momento que se propõem a ampliação das habilidades e das competências, pós análise diagnóstica. Vale ressaltar que o professor deve apresentar os conteúdos, todavia é primícia desta proposta o instigar as descobertas individuais, principalmente através de perguntas ou questionamentos pedagógicos. No terceiro período, no momento (P) projetar, busca sempre o protagonismo, a participação e socialização dos conteúdos estudados. Finalmente, o quarto momento (A)</p>	

<p>Avaliar, será proposto à turma uma espécie de autoavaliação, com o intuito não de julgar ou quantificar, mas de desenvolver aprendizagem de forma subjetiva.</p> <p>Vale aqui frisar que esta proposta pedagógica busca essencialmente a participação, através de experiências enriquecedoras, com o respeito às limitações e às particularidades de cada discente, não sendo necessariamente preciso todos falarem, mas sim, todos terem seu ponto de vista ouvido e respeitado, criando um ambiente seguro de partilha de experiências.</p>
<p>Recursos</p> <p>Recursos audiovisuais (equipamentos de som, projeto multimídia, computadores)</p> <p>Microfone</p> <p>Material didático-pedagógico</p> <p>Partituras musicais</p> <p>Estantes para partitura musicais</p> <p>Instrumentos musicais</p> <p>Quadro branco e pinceis</p>
<p>Avaliação</p> <p>A avaliação do componente curricular terá carácter diagnóstico, formativo, processual e continuado e mesmo seguindo a Regulamentação Normativa da instituição para aplicação de notas, esta avaliação se dará de forma contínua de acordo com os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação contínua do desenvolvimento de cada aluno, considerando os seguintes pontos: interesse na disciplina, comprometimento com a excelência, participação em sala de aula e cumprimento dos prazos pré-estabelecidos; ● Participação em trabalhos e projetos individuais e coletivos; ● Criatividade, curiosidade, capacidade investigativa e uso de recursos; ● Desempenho artístico e musical; ● Domínio técnico instrumental e expressão musical; ● Sensibilidade estética, capacidade criativa em música; ● Domínio e utilização de recursos musicais.
<p>Bibliografia básica</p> <p>GRANJA, C. E. S.C. Musicalizando a escola: Música, Conhecimento e Educação. São Paulo: Escrituras, 2006.</p> <p>JEANDOT, N. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 1997.</p> <p>LIMA, S. R. Música na Escola. Educar para crescer. 2012.</p>

APÊNDICE B - ATIVIDADES PLANEJADAS POR MOMENTOS

	CONHECER	AMPLIAR	PROJETAR	AVALIAR
1º E N C O N T R O	Em círculo, utilizando-se de um objeto aqui denominado instrumento da fala, cada participante se apresenta e relata quais as suas expectativas para com a disciplina. Neste momento, não cabe julgamentos e deixa-se claro que as falas no círculo compartilhadas devem ser mantidas ali, criando-se um ambiente seguro de partilhas.	Neste momento de forma clara e direta abordar os aspectos fundamentais dos sons: altura, intensidade, timbre e duração.	Estimula-se a participação através da dinâmica reconheça quem está falando, onde os participantes terão que acertar que são os cinco atores, pelo timbre, estes falando a mesma frase.	Registro no diário de campo e registro da resposta para seguintes indagações: o que acharam desta aula? O que esperam da próxima? A aula foi exatamente o que eu já esperava?
2º E N C O N T R O	Em círculo, instiga os alunos a falarem da aula passada como foi o que lembram, o que acharam difícil, o que acharam fácil e o que poderíamos fazer para garantir uma melhoria da aprendizagem.	Apresentação dos instrumentos e suas famílias. Seus timbres, capacidades sonoras, mecânica, principais formas de produzir sons. Primeiros contatos com os instrumentos que serão utilizados.	Fotografar, filmar e registrar no diário de campo os primeiros contatos dos alunos com este material e se possível garantir que algum aluno faça um vídeo, tipo depoimento, sobre algum instrumento musical	Direcionar questionário sobre o que ele espera com seu novo "amigo" o instrumento musical. Acolher as respostas e registrar.
3º E N C O N T R O	Através de conversa informal retomar os assuntos estudados até a aula anterior. Através da escrita no quadro, permitir que aleatoriamente os alunos tentem lembrar os assuntos até ali experimentados. Depois através de numeração simples tentarem colocar em ordem os assuntos.	De forma coletiva apresentar o primeiro exemplo musical com poucas notas e no caso dos instrumentos de corda utilizando-se somente uma corda. Em uníssono permitir que explorem a ideia de tocar junto já a primeira música.	Estimular a primeira apresentação com instrumento, mesmo de forma, iniciante, livre, sem muita desenvoltura e valorizando o trabalho, a participação e ousadia dos participantes.	Registrar na planilha de acompanhamento de aula a frequência, participação e engajamento dos estudantes nesta aula.
4º E N C O N T R O	Previamente prepara a sala como luz amena, som ambiente e decoração específica para relaxamento, propor a escuta de todos os elementos sonoros e visuais diferenciados que puderem relacionar. Depois propor uma roda de conversa sobre o que sentiram.	Retomada do último estudo. Utilizar um outro exemplo, previamente elaborado em partitura simples e com sistema de notação numerada, para estudo de mais um exemplo musical.	Trazer um momento de reflexão sobre o que é tocar em grupo. Utilizando-se do primeiro momento pedir que escutem mais e entendam que a música mesmo sendo uma expressão artística pessoal, quando executada conjuntamente deve ser entendida como uma atividade de equipe.	Através da mesma partitura utilizada na aula, mas agora somente com alguns pontos registrados pedir que os alunos tentem escrever as lacunas deixadas. O material deve ser entregue para correções pelo professor.

5º E N C O N T R O	Em círculo, instiga os alunos a falarem da aula passada como foi o que lembram, o que acharam difícil, o que acharam fácil e o que poderíamos fazer para garantir uma melhoria da aprendizagem. Recebem as correções da atividade deixa na aula passada e discutem abertamente possíveis erros e acertos.	Elementos fundamentais da música: melodia, harmonia e ritmo. Utilizando-se os exemplos já praticado nas aulas anteriores, explicar os elementos fundamentais da música.	Estimular a experimentação e socialização de como se processam as harmonias em uma prática coletiva e propor de forma coletiva a experiência da mudança de andamento dos exemplos já estudados.	Propor a elaboração de uma "carta", para o professor em que o aluno fala sobre como está sendo a disciplina e suas impressões sobre aquele trabalho.
6º E N C O N T R O	Propor a escuta ativa de breves exemplos musicais e relacioná-los a ambientes sonoros que são automaticamente levados a lembrar.	Estimular a execução de um exemplo musical simples e de forma coletiva. Instigando e valorizando as descobertas pessoais	Socialização do exemplo estudado de forma individual e livre, buscando sempre a autonomia e confiança na interação coletiva	Elaborar trabalho de criação de trilha sonora para um exemplo teatral ou cinematográfico.
7º E N C O N T R O	Socialização das atividades e as impressões experimentadas no processo de criação de uma trilha sonora.	Discorrer sobre ritmos, utilidades da música na sociedade e ambientes sonoros	Propor a exposição de saberes até ali adquiridos	Preenchimento de formulário de autoavaliação
8º E N C O N T R O	Questionar quais as músicas poderíamos trabalhar para nossa primeira apresentação coletiva.	Com base nas respostas e perspectivas no calendário passar a estudar de forma autônoma quais as características do estilo, ritmo, trajes, sonoridades, timbres e outros elementos que compõem aquela ocasião escolhida coletivamente.	Pedir que os alunos improvisem de forma simples e direta como organizariam a uma apresentação musical, colocando-se no lugar do arranjador, regente, cerimonialista e instrumentista	Instigar sobre a produtividade da aula e como poderíamos aproveitar as ideias propostas e, de forma real, colocarmos em prática.
9º E N C O N T R O	Recepcionar os estudantes com o exemplo musical escolhido nas aulas anteriores.	Dividir de forma livre a métrica do exemplo musical e improvisarmos passos coreografados para incorporarmos o ritmo ao fazer musical. Apresentar o exemplo musical progressivamente e coletivamente trabalhada nota a nota	Ofertar espaço para a exposição de até que ponto cada um foi capaz de absorver o exemplo.	Pedir ao grupo para gravarmos um vídeo falando sobre: (1) o que mais gostei (2) o que não gostei (3) como melhorarmos para o que não gostei possa mudar.
10º E N C O N T R O	Acolher com vídeo de apresentações artísticas mistas, ou seja, com a mistura de várias linguagens artísticas. Retomar tentando lembrar assuntos e repertório até ali construído	Apresentar progressivamente mais um exemplo musical a constituir o repertório de recital.	Apresentar em forma de seminário em grupo a associação do fazer musical com as demais manifestações artísticas estimulando a confluência das artes.	Propor a elaboração de um exemplo de confluência artística, podendo ter uso de tecnologia, convite a outros artista e qualquer outra forma de expressão que trabalhe a confluência das artes.