

Entre sons e saberes: O papel do pedagogo em integrar a música nos anos iniciais do ensino fundamental

Sara Lopes de Carvalho

Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF - lopes.saradecarvalho@gmail.com

Mônica Padilha Fonseca

Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião - monica.fonseca@ifb.edu.br

Resumo: Este estudo investigou como o pedagogo pode incorporar a música de forma criativa e significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que, nessa etapa, a música é pouco integrada devido à priorização do ensino de leitura, escrita e matemática. Especificamente, analisou-se a abordagem da música nos documentos oficiais curriculares, exploraram-se práticas pedagógicas musicais e avaliaram-se estratégias de ensino a partir de um projeto criativo fundamentado nos cinco objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com base na pesquisa-ação e na observação participante, desenvolvida na Ludoteca do Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião, espaço que acolhe filhos de estudantes e trabalhadores. O projeto, realizado em 2024, envolveu cinco atividades musicais com crianças de 3 a 11 anos, tais como experiências com sons do corpo e do ambiente, criação musical com objetos, composição com copos plásticos e reconhecimento de estilos musicais. A análise fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e nas contribuições de Pederiva (2013, 2015, 2018), Bellochio (2000, 2014) e Snyders (2008). Os resultados revelaram um envolvimento inicial reduzido das crianças com práticas musicais, apontando a necessidade de ampliar o repertório cultural e as vivências exploratórias na escola. Também se constatou maior interesse das crianças em práticas participativas, reforçando a importância de que o professor proponha atividades colaborativas, transformando a sala de aula em um espaço de criação e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino Fundamental. Prática Pedagógica. Pedagogo. Pesquisa-Ação.

Abstract: This study investigated how pedagogues can incorporate music in a creative and meaningful way in the early years of Elementary Education, considering that, at this stage, music is often neglected due to the prioritization of reading, writing, and mathematics. Specifically, it examined how music is addressed in official curricular documents, explored pedagogical practices, and evaluated teaching strategies through a creative project based on the five knowledge objects of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). The research followed a qualitative approach, grounded in action research and participant observation, conducted at the Ludoteca of the Federal Institute of Brasília – Campus São Sebastião, a space that welcomes children of students and staff. The project, carried out in 2024, included five musical activities with children aged 3 to 11, such as experiences with body and environmental sounds, musical creation with objects, cup-based composition, and recognition of musical

styles. The analysis was based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory and contributions from Pederiva (2013, 2015, 2018), Bellochio (2000, 2014), and Snyders (2008). The results showed an initially limited engagement of children with musical practices, highlighting the need to broaden cultural repertoire and exploratory experiences at school. They also revealed greater interest in participatory activities, reinforcing the importance of teachers proposing collaborative practices that transform the classroom into a space of creation and development.

Keywords: Music Education. Elementary Education. Pedagogical Practice. Pedagogue. Action Research.

1 INTRODUÇÃO

A música está presente em diversos espaços sociais, estabelecendo conexões individuais e coletivas. Ela se manifesta em nossas vidas desde o momento em que o mundo se revela a nós, seja pelos sons que captamos, pelos ruídos que geramos ou pelo silêncio. Conforme Romanelli (2009, apud Junior e Cipola, 2017), a música constitui uma linguagem comum entre os indivíduos, desempenhando múltiplas funções na sociedade: proporciona prazer estético, possibilita expressão, promove diversão, favorece a socialização e atua como meio de comunicação. Nessa perspectiva, Pederiva (2013) considera a musicalidade um comportamento universal, compartilhado por todos os seres humanos. Nesse sentido, todas as pessoas produzem algum tipo de som — ao andar, comer, dormir ou até mesmo ao respirar. Viver, em sua essência, é uma experiência sonora.

Considerando essa visão, e entendendo a escola como um importante espaço de socialização e de aprendizado do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, este trabalho inicialmente explora como a música se insere nesse contexto. Desde a Educação Infantil, ela está presente em muitos momentos da vida escolar: nos rituais cotidianos, nas canções de boas-vindas, nas rodas de brincadeiras e nas trilhas sonoras que acompanham histórias e atividades artísticas. A música também aparece em apresentações coletivas — como corais, festivais e celebrações —, além de ser trabalhada em espaços específicos, como aulas de música que promovem o aprendizado de instrumentos, o estudo de ritmos e melodias, ou ainda a criação de composições pelos próprios estudantes. Em sentido mais amplo, as sonoridades se fazem presentes nos corredores escolares: nas brincadeiras, nas parlendas, nas expressões ritmadas durante a formação da fila e nos fonemas das letras no processo de alfabetização. Esses sons específicos contribuem para a manutenção da cultura escolar.

Este artigo propõe-se a estudar um nível específico da Educação: os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pretende-se discutir como o professor unidocente pode integrar, em suas práticas pedagógicas, o campo artístico da música, levando em consideração as propriedades do som, seus elementos constitutivos e as experiências e reflexões que a educação musical pode proporcionar. A escolha desse segmento se deve ao fato de que, ao saírem da Educação Infantil, as crianças passam a vivenciar menos práticas artísticas, brincadeiras e atividades de corpo e movimento, enquanto a leitura, escrita e matemática assumem protagonismo no cotidiano escolar.

Para iniciar essa reflexão, foi necessário conceituar os principais termos voltados ao campo da música, tomando-os como ponto de partida para compreender concepções, formulações e aplicações no contexto educacional. Importa destacar que o pedagogo não atua para substituir os profissionais de música. Reconhecemos que há um papel específico para cada educador e que o conhecimento de cada profissional é essencial para o processo de aprendizagem. Neste artigo, reforçamos a ideia de que o pedagogo deve atuar como apoiador e promotor do processo educativo no campo musical, mantendo-se constantemente envolvido e comprometido com a aprendizagem, não podendo se manter distante ou isento de participação. O professor tem a possibilidade de integrar, em sua prática pedagógica, abordagens diversas que favoreçam a compreensão dos estudantes sobre som, melodia, harmonia, ritmo, timbre e repertório musical.

Para Weber e Bellochio (2016), a música ganhou um papel de destaque na educação básica a partir da Lei nº 11.769, promulgada em 2008, após a Campanha “Quero Educação Musical na Escola”, que tornou obrigatório o ensino dessa linguagem artística nas escolas. Em 2016, a legislação foi ampliada pela Lei nº 13.278/16, que incluiu outras expressões artísticas no currículo, determinando que as artes visuais, a dança, a música e o teatro passassem a integrar o componente curricular obrigatório nas instituições de ensino (Brasil, 2016). Esse avanço reforça a relevância da educação artística no desenvolvimento integral dos indivíduos e sua presença obrigatória nas escolas de educação básica, alinhando-se ao entendimento de que o ensino de música e das demais linguagens artísticas deve ser encarado como um direito e é fundamental para a formação integral dos estudantes. A partir dessa reflexão, observamos como a música é abordada no ambiente escolar. Na Educação Infantil, por exemplo, ela é trabalhada de forma mais intensa e integrada a diversos momentos do dia, como na chegada dos alunos, nas brincadeiras e até nas refeições.

No entanto, ao avançar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, esse vínculo com a música tende a se dissipar, sendo pouco explorado no cotidiano escolar. Sobre essa questão, Dallabrida, Souza e Bellochio (2014) destacam que, a partir dessa etapa, as práticas educativas passam por um processo de engessamento: os alunos são organizados em classes separadas, geralmente enfileiradas, há uma intensificação da cobrança pelo cumprimento dos conteúdos, sobretudo os relacionados ao português e à matemática, e as avaliações passam a ocorrer principalmente por meio de provas e testes.

Nesse cenário, embora a música ainda tenha presença nos eventos e momentos culturais, ela deixa de ser uma prática frequente nas atividades pedagógicas, resultando em uma menor vivência musical por parte dos alunos. Então, como fazer para integrar a música nas ações educativas no espaço escolar, levando em consideração as limitações que o professor unidocente enfrenta. Os grupos ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), fundado em 1991, e FAPEM (Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical), criado em 2002, têm se destacado na promoção de pesquisas e ações na área de educação musical, fortalecendo, impulsionando e organizando esse campo do conhecimento. A partir da análise dos artigos produzidos pelos grupos (Spanavello, 2005; Dallabrida, 2014; Souza, 2014; Bellochio, 2005, 2014); identificou-se que as questões as quais mais apareceram na área são: a insegurança persistente dos professores unidocentes no ensino da música, a necessidade de ajustes significativos na formação inicial e continuada desses profissionais, a inconstância de políticas governamentais e a ideia a ser superada de que a música deve ser estudada apenas por indivíduos talentosos. Assim, é essencial promover uma renovação no entendimento dessa prática.

No que se refere à importância da música e das práticas pedagógicas de educação musical, autores como Bellochio (2000) destacam a música como uma fonte de experiências significativas. Pederiva (2013) reforça a ideia de que todos os indivíduos têm o direito de participar das atividades musicais, ressaltando que somos seres musicais por natureza. Snyders (2008) defende que a escola deve ser um ambiente que estimule a alegria e o envolvimento dos alunos com a música.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo para a educação, inclui a unidade temática música no componente de Artes, reconhecendo-a como essencial para a formação integral dos alunos. Nesse contexto, espera-se que, durante o Ensino

Fundamental, os estudantes se desenvolvam no campo da música, explorando os diferentes objetos de conhecimento que ele abrange. Dessa maneira, um dos papéis da escola, enquanto instituição de ensino, é promover a ampliação do repertório e das ações artísticas com o intuito de proporcionar ao aluno um arcabouço cultural mais diverso possível.

Diante da discussão apresentada, este trabalho acadêmico busca refletir e contribuir sobre o problema de pesquisa: *Como o pedagogo pode integrar a educação musical nos processos educativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental?* A hipótese orientadora sugere que a inclusão da música no currículo escolar seja realizada por meio de práticas pedagógicas, organizadas pelo professor unidocente para o desenvolvimento integral dos alunos, integrando os aspectos emocional, motor, cognitivo e social, garantindo seus direitos à educação musical, mesmo quando o pedagogo não é um especialista em música.

Para consolidar as ideias e reflexões apresentadas, foi realizada uma pesquisa qualitativa em 2024, com a metodologia de pesquisa-ação (Barbier, 2007) na Ludoteca do Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião (IFB), que atende prioritariamente filhos e filhas de servidores e estudantes com idades entre 3 e 11 anos. O funcionamento do espaço ocorre das 8h às 22h, sendo um projeto de extensão coordenado por cinco professoras. A Ludoteca funciona como um laboratório pedagógico do curso de Pedagogia ofertado no campus, que além de acolher as crianças, contribui na formação dos licenciandos e possibilita o desenvolvimento de pesquisas na área. Assim, a escolha desse ambiente se justifica, tanto pela sua flexibilidade em implementar atividades inovadoras com as crianças, quanto pelo envolvimento direto das autoras deste artigo no projeto. Essa participação no ambiente proporcionou uma maior familiaridade com as crianças, deixando-as mais à vontade para se engajarem nas propostas de maneira espontânea.

Nessa perspectiva, a pesquisa explora de que maneira o pedagogo pode oferecer experiências musicais aos seus alunos, considerando diferentes abordagens e contextos e atentando aos elementos da música e os sons. Além disso, nos debruçamos sobre como essa integração pode contribuir para o aprendizado e para o contato direto dos estudantes com a música, e não apenas em momentos específicos de eventos pontuais na escola. Tendo isso em vista, o objetivo geral deste estudo é investigar de que forma o pedagogo pode incorporar a música em sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Como objetivos

específicos, pretende-se compreender como a educação musical está expressa na BNCC dos anos iniciais do Ensino Fundamental e trabalhos acadêmicos; Explorar diferentes práticas pedagógicas de Educação Musical presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e Analisar diferentes estratégias de ensino por meio de um projeto musical com crianças da Ludoteca do IFB. Como lente de análise utilizaremos a teoria histórico-cultural de Vigotski (2001), que enfatiza o papel do professor no processo educativo, estruturando e participando do ambiente social e pedagógico para fomentar a participação ativa dos alunos.

O professor unidocente pode não ser um especialista em música, mas assim como não é um especialista em matemática, mas ensina matemática, ele não precisa ser um especialista para trabalhar música com seus alunos. “Cabe ao professor dos anos iniciais desenvolver e envolver na sua prática pedagógica a música” (Figueiredo, 2003 apud Weber; Bellochio 2016) e entender que a escola é também o espaço de promover novas vivências com o propósito de expandir o repertório dos alunos no campo artístico, cultural, linguístico, literário e musical. Portanto, mesmo compreendendo as dificuldades que a educação básica, principalmente pública, enfrenta, concordamos com a ideia de que a música, que já está presente nas escolas, deve encontrar seu espaço na sala de aula do Ensino Fundamental. Assim, nesse processo, é importante identificar os meios para que ela se estruture adequadamente dentro do ambiente escolar.

2 A EDUCAÇÃO MUSICAL SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Assumimos uma perspectiva fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, no campo da música. Nesse sentido, concordamos com Pederiva e Gonçalves (2018), para quem a organização intencional do espaço educativo, estruturada em uma prática colaborativa que favoreça vivências musicais que criam condições propícias ao desenvolvimento da musicalidade. Tal desenvolvimento ocorre por meio de um processo educativo consciente que possibilita a autorregulação do comportamento musical em indivíduos constituídos histórica e culturalmente.

A construção do pressuposto teórico sobre música, educação musical e acerca do papel do professor dos anos iniciais foi realizada por meio da seleção de trabalhos que abordam essa temática, cujas contribuições são fundamentais para a problematização da pesquisa. Nessa parte do trabalho, iremos apresentar argumentos e propostas para responder a questão de como o

pedagogo pode desenvolver práticas educacionais dentro do processo educativo, considerando os aspectos musicais e culturais no contexto escolar.

De acordo com Bellochio (2000), existe uma relação intrínseca entre o som e o indivíduo, que se manifesta nas atividades do cotidiano e nas diversas culturas. Essa conexão permite que a presença da música ganhe uma dimensão significativa no cotidiano do aluno, facilitando a compreensão de que ela faz parte de sua vida, sendo uma ferramenta poderosa de expressão. A educação musical, portanto, deve considerar esse vínculo entre o estudante e a música, refletindo sobre como essa prática pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em suas diversas facetas, dentro do contexto escolar e social, de modo a oferecer uma visão ampliada sobre a educação e a música.

Pederiva (2013) também contribui com importantes reflexões, destacando o reconhecimento da musicalidade presente em todos os indivíduos. Para a autora, todos os indivíduos são naturalmente musicais e a ideia de um "dom" musical é um mito que limita a participação de muitos na atividade musical. Ela argumenta que, muitas vezes, a escolarização da música perde a sensibilidade necessária para reconhecer e valorizar a musicalidade do aluno, tratando-o de maneira padronizada e mecânica, o que pode resultar na "robotização" da atividade musical. Essa abordagem desconsidera o indivíduo como um ser único, cheio de potencialidades e formas diversas de expressão musical. A autora defende que a atividade musical deve ir além da leitura de partituras e do aprendizado de instrumentos, considerando as múltiplas formas de vivenciar a música e permitindo que o aluno explore sua própria musicalidade (Pederiva, 2013).

Para compreender o contexto da educação musical, dialogamos com Snyders (2008), que destaca a importância da escola ser um espaço que oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar a música de maneira criativa e reflexiva. Para o autor, a escola deve ser um ambiente onde a música se torna um meio de expressão e autoconhecimento, permitindo que os alunos se reconheçam como seres musicais e criadores. As atividades musicais na escola precisam estar alinhadas aos diferentes momentos de desenvolvimento de cada aluno, proporcionando uma experiência estética que conecta o indivíduo à escola, à sua vida pessoal e à sociedade. Nesse sentido, a música não é apenas uma forma de aprendizagem técnica, mas também um meio poderoso de explorar

sentimentos, imaginação e criação, favorecendo o desenvolvimento do aluno, fazendo-o reconhecer e se inserir na sociedade.

De acordo com Vigotski (2001), “um mestre deveria instigar o aluno a procurar conhecimento por conta própria, incitando as suas energias ativas. Uma aula recebida de forma pronta transforma o aluno em um ser passivo” (apud Pederiva, Tunes, 2013, p.159). Nesse sentido, compreende-se que o papel do professor é importante para possibilitar novas vivências aos estudantes, ele não é um transmissor de conhecimento, mas faz parte, junto com o aluno, do ambiente social e pedagógico, criando condições para que o aluno se envolva ativamente na aprendizagem e junto a ele. Utilizamos aqui o conceito de vivência (*perejivanie*), que é a unidade daquilo que se vivencia externamente - o meio, e, como ela vivencia isso, ou seja, internamente nas particularidades da personalidade (Vigotski, 2010). Prestes, em seu trabalho sobre a tradução da obra de Vigotski aponta que “*perejivanie*, para ele, não diz respeito a uma particularidade da criança e nem ao ambiente social em que ela se encontra, mas a relação entre os dois” (2010, p. 120). Nesse viés, a educação musical deve ser entendida como um processo contínuo de criação e vivência, em que o valor não está apenas no final, mas no processo educativo que envolve interação, experimentação e reflexão.

A partir dessas contribuições, é possível entender que a educação musical não deve se limitar a técnicas ou práticas padronizadas, mas deve ser um processo de sensibilização e expressão artística, que considere a singularidade de cada aluno e do coletivo da turma. O papel do professor unidocente, então, é fundamental para criar ambientes educativos que possibilitem a criação e a vivência musical de maneira ampla e inclusiva, favorecendo o desenvolvimento dos alunos e estimulando suas capacidades criativas.

3 DESVELANDO CONCEITOS: MÚSICA, EDUCAÇÃO MUSICAL E ATIVIDADE MUSICAL NA ESCOLA

É importante destacar que a música é compreendida como um fenômeno humano, criado por pessoas e para pessoas (Merriam, 1964, apud Bellochio e Garbosa, 2014). Ela vai além da simples combinação de sons, manifestando-se como uma necessidade de expressão humana. Nesse sentido, entende-se que a música não se limita a uma técnica de composição, mas atua como um meio de reflexão e de abertura para novas percepções sobre o mundo (Cage, apud Brito, 2003).

Estruturalmente, a música resulta da interação entre diversos elementos constitutivos, como altura, intensidade, timbre, melodia e ritmo, formando uma expressão rica que reflete culturas, histórias e pensamentos. Além de ser uma forma de arte, cumpre múltiplas funções sociais, como o entretenimento, a comunicação, rituais religiosos e celebrações. Sua capacidade de ultrapassar barreiras culturais e linguísticas possibilita impactos diversos e significativos nas pessoas.

Em relação às qualidades do som, destacam-se a duração, intensidade, timbre e altura, sendo que, ao organizá-los, de forma estruturada, possibilita-se a criação de composições que envolvem tanto a percepção quanto a vivência do indivíduo. Segundo Snyders (2008), as escutas musicais se manifestam em três níveis distintos. O primeiro nível é o fluxo de sons que ouvimos em ambientes, como lojas, mercados, lanchonetes, entre outros, denominado “a música que ouvimos sem escutar” (2008, p. 37). Esse tipo de escuta evidencia a influência da música em nossas vidas e nos faz refletir como ela está vinculada a diversos momentos da vida do indivíduo, tanto de forma pessoal quanto coletiva. No caso dos ambientes comerciais, a música estabelece uma conexão com o desejo de consumir, mostrando como essa expressão pode influenciar subjetivamente nossas ações. O segundo nível é a música dançante, vivenciada em ambientes festivos de caráter coletivo, que promove a movimentação corporal através de gestos e a socialização. Nesse contexto, encontramos uma rica variedade de estilos musicais. O terceiro nível envolve as obras-primas, experienciadas por meio de uma escuta estética, que exige silenciar os sons externos e internos, tornando “a pessoa completamente disponível para a música” (2008, p. 38). Dentro do ambiente educacional, os alunos terão a oportunidade de vivenciar e experimentar essas diferentes formas de escuta por meio das atividades propostas pelos professores, que incentivam a reflexão sobre como estão sensíveis a cada um desses níveis de escuta.

Bellochio (2000, p.38) define a educação musical como um processo de ensino e aprendizagem que potencializa o desenvolvimento de competências musicais por meio de experiências diversificadas, destacando os sons do cotidiano, nas culturas e no seu próprio contexto histórico conectam os indivíduos à música. Pederiva e Martinez (2015) ampliam o conceito, enfatizando que a educação musical não se limita a música como um conjunto de sons, mas abrange seu significado enquanto atividade humana, social, histórica e cultural. Pederiva expande esse assunto, apresentando o conceito de atividade musical, associando atividade+música, ou seja, se

constitui na relação humana e cultura que evidencia práticas, experiências e valorização dos indivíduos. A autora ressalta que a atividade musical é inerente à convivência em grupo, promovendo identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional (Pederiva, Tunes, 2013). Nesse viés, sendo uma atividade de caráter humano, não existe música somente para um determinado grupo, mas para todos que assim desejarem, pois cada indivíduo possui a musicalidade e pode participar da atividade musical, não existem qualificados e desqualificados.

Se somos seres sonoros, então todos podemos sentir, escutar e fazer música, a musicalidade possui um caráter universal. Dessa forma, a integração da música, no contexto escolar, vai além de simplesmente associar canções a momentos específicos. Na educação musical, não basta incluir um repertório de interesse do aluno, é essencial que o processo educativo una as experiências de professores e alunos, articulando-as à intencionalidade pedagógica e à organização do espaço social. Assim, a educação deve atender simultaneamente às necessidades da prática proposta, do professor e dos alunos, reconhecendo cada um como protagonista de seu processo de instrução (Pederiva e Martinez, 2015).

Trata-se de contextualizar a música de maneira a desenvolver um planejamento que permita à criança se reconhecer e se perceber no mundo. Ao realizar essa atividade, o objetivo é promover o desenvolvimento de um conjunto de elementos que atinjam o indivíduo, em um processo mais profundo de conexão que estabelece associações entre os aspectos culturais, linguísticos, históricos e sociais do indivíduo (Belochio; Garbosa, 2014). Para Vigotski (1999 apud Pederiva e Martinez, 2015, p. 58), “a educação musical, assim como as atividades educativas envolvendo a arte, não se restringem ao conhecimento de novas obras e técnicas de criação. O trabalho educacional com a arte também engloba a educação estética”. Pederiva (2013) reforça essa perspectiva ao discutir a construção da atividade musical, que ao longo do tempo tem se tornado cada vez mais formalizada no ensino da música e, muitas vezes, sem espaço para a reflexão. A proposta da educação estética, conforme Pederiva e Martinez (2015), visa proporcionar à criança a oportunidade de experimentar e refletir sobre si mesma por meio das artes, promovendo, assim, uma relação mais ampla de observação e interação. Nesse sentido, a criança deixa de ser apenas uma presença passiva e se torna um indivíduo ativo, imerso no momento e na experiência, contribuindo para uma vivência mais autêntica e significativa.

Sendo assim, a vivência da música na sociedade não é para parcela dos indivíduos, mas para todos, além do que apresentar a música às crianças, adolescentes e adultos deve ser algo que acontece de maneira natural, porque a mesma permeia os diferentes espaços sociais, as diferentes culturas e de diferentes maneiras. Portanto, a escola como um espaço de ensino e aprendizagem, precisa oferecer e oportunizar momentos em que a musicalidade é vivida e apreciada.

1.1. Música na BNCC dos anos iniciais do Ensino Fundamental

A educação musical, enquanto componente curricular, tem sido cada vez mais valorizada no contexto da educação básica. No Brasil, a inclusão da música no currículo escolar ganhou destaque com a Lei 13.278/2016, que torna obrigatórias as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro). Essa mudança está alinhada com a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2016, que passou a incorporar contribuições normativas, orientando as práticas pedagógicas e estabelecendo as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica.

Nesse sentido, o documento normativo da BNCC aborda a música como uma unidade temática, indicado que “Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas” (BRASIL, 2016, p. 197), com ênfase na reflexão, imaginação, criticidade, experiência e criação, indicando os objetos de conhecimento e habilidades. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta dentro do componente curricular *Arte* as temáticas: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Na unidade temática “música”, nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, delimita os objetos de conhecimentos em 5 temas: “Contextos e práticas”, “Elementos da Linguagem”, “Materialidades”, “Notação e Registro Musical” e “Processos de criação”. O documento explicita que objetivo dessa área de conhecimento é articular os saberes às práticas de ler, construir, criar e refletir, propiciando a subjetividade do indivíduo na sua maneira de manifestar-se e expressar-se artisticamente. A BNCC também apresenta o conceito de música:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (2018, p. 196).

Em seguida defende como essa expressão deve ser experienciada, aprendida e vivida no âmbito escolar.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (2018, p.192).

A música, enquanto forma de expressão artística, manifesta-se por meio dos sons, que adquirem significado tanto na esfera subjetiva quanto nas interações sociais, refletindo os saberes e valores de cada cultura. Essas etapas, que vão desde os sons mais familiares até os mais distantes da cultura musical dos alunos, permitem que estes se conectem com diferentes formas musicais, vivenciando a música de maneira interligada à diversidade cultural. Ao experimentar e interagir com esses sons, os alunos não apenas desenvolvem habilidades musicais fundamentais, mas também se preparam para uma participação crítica e ativa na sociedade, entendendo a música como um instrumento de reflexão e transformação social.

Segundo Romanelli (2016), a proposta da BNCC, em relação às concepções musicais, apresenta alguns apontamentos importantes sobre o ensino das artes, com destaque para a educação musical. O autor observa avanços significativos no documento, especialmente no que diz respeito à oficialização da obrigatoriedade do ensino das artes, conforme a Lei 13.278/16, que reconhece a arte como um componente essencial na formação dos sujeitos. Outro ponto relevante levantado por Romanelli é a necessidade de professores formados nas áreas específicas de cada linguagem artística. O ensino de arte no Brasil, segundo o autor, deve refutar modelos prontos, muitas vezes simplesmente adaptados à escola, e buscar uma abordagem mais clara e direcionada.

Romanelli também destaca um dilema central: a educação musical não deve se restringir apenas a momentos festivos, mas sim fazer parte do processo contínuo de aprendizagem, permitindo aos estudantes não apenas vivenciar, mas também entender e organizar a música. A grande questão que surge, então, é como o professor unidocente deve proceder nesse contexto.

Esses pontos levantados pelo autor são cruciais, pois evidenciam lacunas que precisam ser reorganizadas para esclarecer o papel de cada professor na educação artística. Além disso, é fundamental garantir o direito dos estudantes às artes de forma coerente e direcionada.

Concordamos com a reflexão de Pederiva (2013, p. 155): “A arte imita a vida. Por que a escola não faz o mesmo?”. Se temos um compromisso com a educação, devemos integrar as concepções presentes na BNCC em nossa prática pedagógica, refletindo sobre como tornar o ensino artístico mais efetivo e significativo para os alunos.

1.2. A educação musical na prática pedagógica no Ensino Fundamental

A relação entre a educação e as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental se estabelece a partir de pontos fundamentais, sendo um deles a intencionalidade do pedagogo na organização, ação e reflexão de suas atividades (Bellochio 2000, p. 55). O docente precisa ser intencional em cada uma de suas ações, sempre com objetivos claros, para que os alunos se sintam mais receptivos às atividades propostas. A forma como o conhecimento será apresentado, os materiais disponíveis e a organização do ambiente geram diferentes significados e percepções nos estudantes. Nesse contexto, concordamos plenamente com Pederiva (2013, p.172), que afirma: “Esse é o sentido e a importância da vivência e da criação artística. Seu valor não reside no produto, mas no processo”. O professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve compreender que, na perspectiva da educação musical, o objetivo não é necessariamente transformar o aluno em um grande músico, embora isso possa ocorrer com o tempo devido à experiência vivenciada na escola. O foco principal não está em cantar afinado ou concluir uma proposta de forma perfeita, mas sim no processo educativo de criação e compreensão musical.

Concordamos com Bellochio (2000, p. 371), que diz: “Não estou fazendo apologia de um super professor pedagogo”. O objetivo não é que o professor tenha domínio sobre todos os conhecimentos, mas, sim, que a ação pedagógico-musical envolva a interação entre a música, saberes, as possibilidades de criar música e as formas de ensinar e aprender. Se o professor unidocente que é o único regente (referência da turma) dos anos iniciais não integrar as artes, nesse momento em especialmente a música, como um componente essencial na formação desde indivíduos, como as crianças desenvolvem suas necessidades criadoras e criativas durante os processos educativos? (Bellochio, Garbosa, 2014, p.56). Não se espera que o professor seja um músico, já que o campo de formação do pedagogo é distinto do de um musicista, isto é, a proposta de trabalho para o pedagogo é diferente e há limites dentro do processo formativo, pois os cursos de Pedagogia e as licenciaturas em música possuem trajetórias de formação distintas.

Portanto, a vivência autêntica da educação musical não deve ser encarada como um fardo e nem sem contexto, não se trata de “trazer por trazer”, como algumas abordagens sugerem, mas sim de proporcionar uma experiência significativa. Isso implica vivenciar a música de maneira reflexiva e ativa, incorporando-a ao cotidiano de forma contextualizada. Nesse âmbito, é possível integrar o trabalho musical a outras áreas do conhecimento, seja por meio de histórias com canções, instrumentos representados na história, dialogando sobre as letras das músicas, seja por meio de atividades, como o bingo sonoro e a criação de materiais sonoros. Além da integração com as outras linguagens artísticas. O professor atua diretamente nesse processo, organizando suas ações e estratégias para potencializar a atividade criativa “O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca (...) o professor, através da modificação do meio, vai educando a criança” (Vigotski, 2003 apud Pederiva, Gonçalves 2018, p.318). O valor da vivência artística está no processo, e é isso que deve ser enfatizado no trabalho pedagógico, colocando as crianças em situações ativas de aprendizado e criação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, e tem como metodologia a pesquisa-ação (Barbier, 2007). Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a observação participante, a partir do desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas à educação musical. A metodologia está alinhada com a orientação de Gil (2002), que defende a importância de se considerar o contexto e a prática vivenciada do pesquisador no processo investigativo. O espaço escolhido para o desenvolvimento do estudo de caso foi a Ludoteca do Instituto Federal de Brasília (IFB) – Campus São Sebastião, também conhecida como laboratório das licenciaturas. Esse local é de grande relevância para a instituição, pois atende crianças de 3 a 11 anos, filhos de alunos e servidores do IFB, sendo coordenado por uma equipe de professoras e desenvolvido por monitores que são alunos dos cursos de Pedagogia e Letras Português. Desenhado como um projeto de extensão, foi inaugurado em 2018 e visa proporcionar experiências educativas para as crianças, filhos e filhas da comunidade acadêmica (Araújo, 2020).

A escolha desse espaço como campo de pesquisa se deu pela diversidade etária, incluindo alunos de diferentes anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil; pela liberdade de atuação e proposição de atividades com as crianças; pela facilidade do acesso e consentimento da pesquisa dos sujeitos; além do envolvimento da pesquisadora no espaço, o que o torna ideal para a aplicação das propostas pedagógicas da pesquisa.

Uma das autoras deste estudo atuou ativamente no projeto desde março de 2023 como monitora, o que caracteriza uma pesquisa em que o pesquisador está diretamente inserido no campo. Segundo Barbier (2007), a participação da pesquisadora nesse contexto tem vantagens significativas, como a familiaridade com as crianças do projeto, não tendo a necessidade de uma preparação anterior para que os sujeitos se sintam à vontade com a presença e intervenção dele. Esse envolvimento permite uma maior liberdade para observar o ambiente, o que é mais difícil em um contexto escolar tradicional, em que a participação do pesquisador precisa ser mais controlada e limitada.

A Ludoteca do IFB configura-se como um espaço dinâmico de experiências e trocas, o que favoreceu a criação e aplicação de atividades variadas, utilizando materiais, dinâmicas e recursos diversos. Este ambiente também proporcionou uma oportunidade valiosa para avaliar o que funcionou nas propostas pedagógicas e o que precisou ser ajustado, permitindo uma reflexão constante sobre a prática educativa.

Para esse estudo, foi desenvolvido um projeto musical com as crianças da Ludoteca, nos dias 13 e 14 de janeiro de 2024, durante os períodos matutino e vespertino. O processo de planejamento iniciou-se com a elaboração de um plano de aula, seguido pela execução das atividades e, posteriormente, pela análise dos registros feitos no diário de bordo, que incluiu tanto anotações escritas quanto gravações em áudio. Durante a aplicação das propostas, o pesquisador realizou observações contínuas sobre as interações e respostas das crianças às atividades.

As atividades foram pensadas para acontecerem a partir do momento em que as crianças chegam ao espaço preparado para recebê-las. As propostas de atividades foram desenhadas de forma a serem adaptadas e aplicadas também nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que abordam elementos da música que estimulam a reflexão, a imaginação, o pensamento crítico, a vivência e a criatividade.

Cada uma das cinco atividades foi escolhida para promover um aprendizado significativo e incentivar a exploração das diversas formas de som e música presentes no ambiente das crianças. Essas atividades têm como base os cinco objetos de conhecimento estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no campo da música, a saber: "Contextos e práticas", "Elementos da Linguagem", "Materialidades", "Notação e Registro Musical" e "Processos de criação". Logo, a implementação dessas propostas visou desenvolver as habilidades musicais descritas no documento de maneira integrada ao contexto pedagógico e à realidade vivenciada pelas crianças.

A primeira proposta, intitulada "O som vem do corpo", focou no campo "Interno/Eu", com o objetivo de ajudar as crianças a perceberem que o som não está apenas ao nosso redor, mas também dentro de nós. A intenção foi fazê-las compreender que somos seres sonoros, capazes de produzir sons com nossos corpos.

A segunda proposta, "No silêncio tem som?", teve como objetivo explorar o campo "Externo", levando as crianças a refletirem sobre os sons presentes ao nosso redor, mesmo nos momentos de silêncio, e a perceberem que, embora tentemos alcançar o silêncio absoluto, sempre há sons ao nosso redor.

A terceira proposta, "Criando Histórias com Som", foi pensada para estimular a reflexão sobre o campo "Material". Nessa atividade, as crianças foram convidadas a explorar como objetos simples podem produzir sons e como é possível criar histórias através desses sons, despertando a imaginação e a criatividade.

Na quarta proposta, "Brincando e fazendo música por meio de copos de plástico", as crianças refletiram sobre o campo "Composição/Elementos da Música". O objetivo foi fazer com que as crianças compreendessem que podem criar música não apenas com instrumentos tradicionais, mas também com recursos simples, como copos de plástico. Essa atividade foi fundamental para superar a ideia de que apenas pessoas "talentosas" são capazes de produzir música, reforçando que todos podem ouvir, criar e cantar músicas.

Por fim, a quinta proposta, "Onde está a música?", teve o objetivo de explorar o campo "Música nos diferentes contextos", levando as crianças a entenderem a composição da música, seus diferentes estilos e contextos sociais, e, acima de tudo, a perceberem que a música está presente em nossas vidas de maneira integral, em todos os momentos e em diversos formatos.

Cada uma dessas propostas foi importante para observar como as crianças reagiriam a cada um desses objetivos: entender os sons que existem dentro e fora de nós, os materiais e objetos ao nosso redor, e como somos capazes de compor e criar música. Através dessa pesquisa, foi possível observar junto às crianças que os elementos do som e da música estão presentes em nosso dia a dia, de maneira integrada, e que todos têm a capacidade de vivenciar a música de forma plena e significativa.

5 ANÁLISE E RESULTADOS

1.1. Prática pedagógica 1: O som vem do corpo

Essa atividade teve como objetivo cumprir o objeto de conhecimento específico da música na BNCC “Materialidades” que tem como habilidade “Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados)” (EF15AR15).

A atividade iniciou com as crianças formando um círculo e conversando sobre os sons do corpo, a partir da pergunta: “Quais sons conseguimos produzir com o corpo?”. Os participantes responderam com exemplos específicos, como o som da voz, dos gases e do ronco. Na sequência, a conversa se expandiu para outros tipos de sons, como os produzidos ao comer, beber ou andar, permitindo uma reflexão mais ampla sobre as diferentes formas de produzir sons com o corpo.

Foi pedido para que as crianças colocassem as mãos sobre a garganta e pronunciassem seus nomes de maneira melódica. Durante esse exercício, algumas delas produziram sons mais altos, enquanto outras fizeram sons mais baixos. Ao final, todas conseguiram perceber como os sons variam dentro do corpo, e a atividade foi recebida com bastante interesse e curiosidade pelas crianças.

Em seguida, foi explicado que cada criança deveria criar um movimento e um som, e todas deveriam repetir o movimento e o som dos colegas, além disso, incentivaram-se as crianças a se misturarem, criando um movimento coletivo pela sala. O ambiente se tornou dinâmico e as crianças passaram a explorar a relação entre som e movimento de maneira mais fluida. Para melhor esclarecer o exercício, a pesquisadora demonstrou, realizando um movimento simples de girar e cantarolar. As crianças seguiram o exemplo e realizaram seus próprios movimentos e sons.

Observou-se que algumas tiveram facilidade para criar seus próprios movimentos, mas apresentaram mais dificuldades ao tentar imitar os movimentos e sons dos colegas, especialmente no que se refere à coordenação motora. Embora a imitação dos movimentos e dos sons dos colegas tenha sido desafiadora, esse processo funcionou como um estímulo para a criatividade e fortaleceu o trabalho em equipe.

Houve também crianças que, inicialmente, não sabiam que tipo de movimento fazer, mas, ao final, todas participaram da atividade. A proposta foi interessante e desafiadora, pois envolvia tanto a criatividade quanto a capacidade de imitação dos movimentos e sons criados pelos colegas. Além disso, os momentos de silêncio e de percepção da pulsação cardíaca proporcionaram importantes reflexões sobre o corpo, desenvolvendo a autopercepção das crianças de forma divertida e educativa.

Para dar continuidade à atividade e proporcionar momentos de introspecção, foi orientado às crianças que andassem pela sala sem fazer nenhum barulho. Esse momento exigiu muita concentração por parte delas, já que o objetivo era evitar qualquer som ao caminhar. Esse exercício trouxe um alto grau de atenção e foco. Após essa atividade silenciosa, foi proposto que as crianças tentassem fazer o maior barulho possível com os passos.

Ao final, em roda, as crianças refletiram sobre os diferentes tipos de sons percebidos durante a atividade e os ruídos que fizemos com a boca, ao movimentar o corpo. Foi nessa ocasião também que se notou as crianças mais cansadas, de modo que perceberam o aumento da pulsação cardíaca. Isso foi importante para o autoconhecimento, pois elas passaram a refletir sobre como sentem a pulsação do coração dentro de seus corpos. Além disso, outras formas de sons também foram percebidos, como os sons ao respirar e ao correr.

1.1.1. Considerações sobre a proposta

Essa sequência de atividades contribuiu significativamente para a exploração de diferentes sonoridades a partir do corpo e da criação de uma sequência de movimentos e sons, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora das crianças. A proposta proporcionou uma forma lúdica e interativa de aprender sobre os sons do corpo, ajudando as crianças a se conectarem com seu próprio corpo e com o ambiente ao seu redor de maneira sensorial e consciente.

A proposta também permitiu que as crianças experimentassem diferentes formas de

expressão corporal, promovendo a consciência sobre como o corpo pode gerar sons e movimentos. Nesse contexto, a proposta adequa-se à educação estética, como apresentada por Pederiva e Martinez (2015), ao convidar as crianças a experimentarem sons e movimentos do próprio corpo, promovendo uma reflexão sobre si mesmas (suas emoções) por meio da arte. Ao integrar a música e o movimento, permitiu-se que as crianças se percebessem como sujeitos ativos na criação e expressão artística, alinhando-se ao entendimento de que a arte inicia com a compreensão de si e do mundo ao seu redor. Isso estimula não apenas a percepção sensorial, mas também a introspecção e a expressão individual, fundamentais na educação estética para a educação musical.

1.2. Prática pedagógica 2: No silêncio tem som

Essa atividade teve como objeto de conhecimento específico da música na BNCC “Notação e registro musical” que tem como habilidade “Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional” (EF15AR16).

A dinâmica iniciou-se com as crianças indo para um local próximo à natureza, onde realizaram um exercício de respiração e prestaram atenção nos sons ao redor. Durante esse processo, uma das crianças riu e algumas, ao fecharem os olhos, pressionaram-os como se não pudessem abri-los. Foi orientado que relaxassem por meio de um exercício de respiração com a imagem de cheirar uma flor e soprar uma vela, alternando entre inspirações e expirações. Esse exercício foi breve, mas as crianças demonstraram dificuldades para relaxar.

Foi solicitado que, com os olhos fechados, observassem os sons ao redor. Alguns identificaram sons próximos, como o de uma serra e de um avião, além de sons mais distantes, como o de uma moto e de um passarinho. No ambiente em que estavam, havia um cachorro latindo perto, mas nenhuma das crianças mencionou o som do cachorro, sugerindo que ele não foi percebido por elas.

Após esse momento de observação, as crianças se aproximaram umas das outras e foi perguntado se conseguiam ficar em silêncio absoluto. Elas responderam afirmativamente, então foram gravados, com suas vozes, os sons que haviam escutado. Os sons foram representados das seguintes formas: o passarinho com "piu-piu-piu", o avião com "vrumm", a moto com "trumm" e a

serra com "xiiii".

No último momento, foram entregues diferentes pedaços de TNT. O objetivo era que, ao ouvirem os sons da caixa, as crianças se movessem conforme o som. Ao ouvirem suas próprias vozes gravadas, as crianças demonstraram surpresa, não compreendendo totalmente a relação entre o som e o movimento. Alguns tiveram dificuldades em associar os sons aos movimentos, como se a explicação não tivesse sido suficientemente clara. Durante a atividade, a pesquisadora incentivou continuamente que refletissem sobre como poderiam se mover ao ouvir os sons, mas, ainda assim, houve momentos em que as crianças permaneciam paradas, tentando entender o exercício. Em outros momentos, elas correram, levantando o TNT, mas sem uma conexão consistente entre som e movimento.

Percebe-se que, para essa atividade, seria necessário preparar melhor as crianças, convidando-as previamente a ir a um espaço fora da sala de aula, entregando os pedaços de TNT e sugerindo que se movimentassem livremente ao som de músicas do cotidiano delas. Só, então, ao conseguirem se expressar corporalmente através do som, poderia ser introduzido o conceito de que a expressão sonora também ocorre por meio do movimento do corpo.

1.2.1. Considerações sobre a proposta

A prática teve o intuito de trabalhar a percepção dos sons, desenvolvendo o exercício da escuta ativa e a sensibilidade dos sons ao redor. Também tinha a intenção de propor diferentes formas de registro musical não convencional, como o movimento corporal e a gravação por áudio dos sons que ouviram. Porém, foram observadas algumas dificuldades no processo. A proposta inicial de respiração e de observação dos sons ao redor foi interessante, mas a execução dessa parte revelou que as crianças não estavam totalmente preparadas para a escuta atenta ou para relaxar. Além disso, a dificuldade em perceber e identificar certos sons, como o latido do cachorro, sugeriu que a atenção e a concentração das crianças precisavam ser mais focadas.

Na parte de reprodução dos sons com a voz, as crianças responderam bem, criando sons divertidos e colaborando no processo. No entanto, ao serem desafiadas a associar os sons aos movimentos corporais, houve um descompasso. A conexão entre som e movimento não foi plenamente estabelecida, o que reflete a complexidade do exercício para essa faixa etária. A falta de compreensão da relação entre os sons gravados e os movimentos físicos demonstra a

necessidade de um desenvolvimento gradual dessa habilidade, com mais tempo para exploração e entendimento. A sugestão de melhorar a preparação das crianças, permitindo que primeiro se movessem livremente ao som de músicas mais familiares, parece ser uma estratégia eficaz para facilitar o entendimento do conceito de movimento sonoro. Dessa forma, as crianças teriam mais confiança e segurança na associação entre som e expressão corporal. Além disso, a introdução de diferentes estímulos sonoros e movimentos mais lúdicos poderia ajudar a aumentar a clareza e a motivação para a tarefa.

Destacamos, por meio dessa proposta, a importância da música na convivência entre os indivíduos e o meio, “A atividade musical é característica da convivência humana em grupos e cria condições da possibilidade de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional, além da cooperação, coordenação e coesão” (Pederiva; Tunes, 2013,p.53). A interação com os sons e movimentos corporais, aliada à reprodução de gravações e à atividade livre, contribuiu para o desenvolvimento da coordenação motora, da cognição e da cooperação, permitindo que as crianças se sentissem parte de um todo, reforçando a coesão grupal e a identidade coletiva por meio dos sons que rodeiam (que estão presentes na natureza) e da expressão criativa.

1.3. Prática pedagógica 3: Criando Histórias Com Som

Nessa proposta, o objeto de conhecimento do campo da música refere-se aos “Processos de criação” sobre a habilidade de “Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo” (EF15AR17).

A prática iniciou com os alunos em círculo, explorando objetos e identificando os sons produzidos ao manuseá-los, sendo eles: garrafa PET com água, molho de chaves, folha de acetato (raio X) e balde. As crianças, por sua vez, expressaram surpresa ao verem os objetos/materiais, com frases como “Uau, pra que isso?” e “O que vamos fazer?”. Foi explicado que cada objeto representa um som em uma história que será contada em seguida, cada um escolheu o que gostaria de ficar. Aproveitou-se o momento para explicar que eles teriam uma tarefa importante, o que gerou empolgação. Pediu-se para que criassem sons específicos para a chuva, o trovão, algo caindo e o despertador, e juntamente com eles também foram criados os sons dos sentimentos que apareciam

na história, como: assustado, alegria, tristeza, entre outros.

Antes de seguir com a tarefa, foi perguntado se gostariam de um treino, e todos concordaram. Para facilitar, foram lidas frases que correspondiam a cada som, incentivando-os a se expressarem. Durante o processo de criação dos sons das emoções, percebeu-se que, embora a tarefa fosse centrada nos sons, o que predominou foi a linguagem corporal. As crianças colocavam as mãos sobre o rosto, abriam a boca, mas sem emitir muitos sons, embora suas expressões faciais fossem bastante intensas. No momento em que exploraram o sentimento de espanto, quase nenhum som foi produzido, mas as expressões faciais eram marcantes. Isso demonstra como as crianças são completas em suas expressões, evidenciando que não há como separar música (som), dança (movimento) e teatro (expressões dramáticas) dentro de uma narrativa interativa (literatura). Essa divisão das linguagens de expressões, portanto, é algo muito mais da necessidade dos adultos, as crianças conseguem trabalhar na complexidade e unicidade do fazer.

Iniciou-se a história de maneira a estimular a imaginação das crianças e envolvê-las nas cenas. Para representar a chuva, foram lançados sobre elas pedaços de canudo coloridos, criando a sensação visual desse elemento. Uma outra criança produziu o som da chuva com a garrafa PET com água. Durante a contação da história, a pesquisadora andava pela sala, entoando a voz e fazendo pausas dramáticas, de forma a indicar os sons correspondentes a cada cena. As crianças permaneceram muito atentas, como se esperassem ansiosas pela sua vez, ou seja, quando convidadas a participar ativamente, elas se envolveram e se concentraram de forma intensa. A interação teria sido diferente se o convite fosse apenas para ouvir uma história ou música, pois preferem estar ativas, participantes, interagindo e contribuindo, ao invés de adotar uma postura passiva.

Ao final, foi proposto que as crianças sugerissem alternativas para o desfecho da história, já que a história não apresenta um final claro. Elas sugeriram possibilidades como “Ela foi embora para o mundo das fadas”, “A Maria acordou e foi brincar” e outras ideias criativas, que surgiram de forma espontânea.

1.3.1. Considerações sobre a proposta

Em resumo, a atividade foi eficaz em “experimental improvisações, composições e sonorização de histórias, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos não convencionais, de

modo individual, coletivo e colaborativo” (BNCC, 2018, p. 203). O envolvimento e a empolgação foram evidentes, demonstrando um bom aproveitamento do tempo e uma excelente interação entre os participantes.

Outra observação importante foi a forma como as crianças se mantiveram atentas à história, possivelmente devido à participação ativa que tiveram ao longo da narrativa. A associação entre sons e expressões faciais também foi notável. Percebeu-se que, ao orientá-las a produzir sons baseados nos sentimentos descritos na história, as crianças não apenas geraram sons, mas também criaram uma linguagem corporal, refletindo as emoções que estavam tentando expressar. Esse comportamento evidenciou a habilidade delas de integrar múltiplos aspectos expressivos, como sons e gestos, de forma criativa e envolvente.

A atividade proporcionou uma rica oportunidade para o desenvolvimento da expressão artística e emocional das crianças, ao mesmo tempo em que promoveu o trabalho coletivo e o uso criativo de materiais simples para gerar sons. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que a “ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos” (BNCC, 2016, p.192). Portanto, explorar materiais de uso comum para produzir sons específicos amplia a percepção sonora dos participantes e auxilia na reprodução, já que eles reconhecem com facilidade que a garrafa com água imita o som da chuva, por exemplo.

1.4. Prática pedagógica 4: Brincando e fazendo música por meio de copos de plástico

Para essa proposta o objeto de conhecimento na BNCC “Elementos da linguagem” dentro da habilidade “Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical)” (EF15AR14).

A proposta teve início com as crianças explorando livremente os copos de plástico, criando ritmos espontâneos. Logo perceberam que, ao colocá-los na boca, conseguiam fazer sons variados. Algumas crianças batucavam os copos, e então foi indicado que, para a atividade, utilizassem a batida dos copos no chão, pois o espaço era maior e isso geraria um som mais intenso.

A atividade foi iniciada com a orientação para que as crianças pegassem os copos, retirassem

e passassem lentamente, a fim de que todas aprendessem o movimento de forma gradual. Posteriormente, o ritmo foi sendo acelerado, permitindo que acompanhassem o processo progressivamente. Em seguida, introduziu-se o canto de uma música, com variações de altura e intensidade da voz — passando do mais lento ao mais rápido e do mais suave ao mais forte —, tornando a proposta mais divertida e interativa. A parte mais desafiadora consistiu em realizar a passagem do copo simultaneamente ao canto; contudo, com paciência e repetição, foi possível avançar. A atividade foi repetida algumas vezes até que todos conseguissem pegar.

Em seguida, informou-se às crianças que elas criariam uma música utilizando os copos. Dividido o grupo em dois, foi solicitado que escolhessem um espaço na sala para trabalhar, e foram distribuídos pequenos papéis em branco, lápis e borrachas. Como o tema era livre, surgiram ideias de música como “vaca”, “pum”, “cores” e “fazendinha”. Cada grupo contava com uma criança já alfabetizada, o que facilitou o registro das ideias. Em um dos grupos, uma criança sugeriu que a música abordasse o tema “fazendinha”, proposta que foi prontamente aceita pelos demais integrantes. A criação foi acompanhada sem a imposição de um tempo determinado; no entanto, ao perceber que os grupos estavam próximos de concluir a atividade, orientou-se que se organizassem para apresentar suas produções ao coletivo.

O primeiro grupo apresentou a música sobre uma vaquinha branca na fazendinha. Uma das crianças perguntou: “E agora, o que eu faço?”, por não ter conseguido incluir a batida com a letra da música. A pesquisadora perguntou se gostariam de ajuda para compor a batida e auxiliou nesse processo final. É fundamental destacar o papel do professor, considerando-o como um participante ativo no processo. Quando as crianças enfrentam dificuldades em algo que ainda não dominam, elas precisam de auxílio para conquistar determinada habilidade e o professor deve estar atento. Ele deve atuar observando a Zona de Desenvolvimento Iminente - ZDI da criança, que para Vigotski

é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (Vigotski, 2004, P. 379 apud Prestes, 2013).

Por isso, é essencial que ele observe cuidadosamente os alunos, identificando o quando

intervir e oferecer o suporte necessário, como foi feito. Esse grupo também mencionou que a música poderia ter um ritmo melhor, dizendo: “se tivéssemos os instrumentos da nossa amiga aqui, daria para fazer um ritmo”, e foi explicado que a proposta era, justamente, criar sons e batidas com diferentes materiais e que era possível fazer música sem instrumentos específicos.

Esse momento foi desafiador para as crianças, especialmente ao tentar alinhar a letra da música com a batida no copo. O segundo grupo enfrentou dificuldades para estabelecer um envolvimento mais claro entre os membros, resultando em alguns desentendimentos durante o processo, o fazer coletivo pode gerar conflitos assim como aconteceu com o grupo apresentando, mas isso é importante, pois oferece aos alunos a oportunidade de lidar com conflitos. Desse modo, não é necessário analisar essa situação de maneira negativa, pois, quando uma atividade não dá certo, devido à falta de entendimento do grupo, é uma chance de desenvolver outras habilidades como a comunicação, resolução de conflitos e a socialização. No entanto, eles usaram o copo de diferentes formas, colocando lápis dentro e fora, e criaram uma música sobre "pum".

Ao final da atividade, foi conversado sobre como era possível criar música de várias maneiras. As crianças se empolgaram em mostrar suas composições para os pais, algumas perguntaram se poderiam levar as folhas com as letras para casa, o que demonstrou o envolvimento delas com a atividade.

1.4.1. Considerações sobre a proposta

A introdução dos copos para cantar e ritmar a música permitiu um entrosamento da brincadeira com os movimentos e dos elementos da música, como altura, melodia, ritmo e intensidade. Em termos de estratégia também foi fundamental a oportunidade e a prática para criar uma música com a temática de preferência do grupo. A interação de modo geral com a atividade foi positiva, embora tenha havido desafios de colaboração em alguns momentos, como no primeiro grupo, no qual houve desentendimentos. A atividade também foi uma excelente oportunidade para trabalhar com a criatividade e a socialização. As crianças que eram alfabetizadas demonstraram maior interesse e curiosidade, já as crianças que ainda não eram alfabetizadas demonstraram, ao longo da atividade, certo desânimo e descontinuidade no desejo de participar.

Após a atividade avaliou-se que seriam necessárias algumas mudanças para atingir melhor o objetivo. Um exemplo, seria usar outros materiais que pudessem enriquecer as produções

sonoras, como instrumentos improvisados, além dos copos e lápis, para estimular diversos aspectos da exploração musical.

No geral, a atividade teve um bom desenvolvimento, proporcionando aprendizado, diversão e expressão criativa. Segundo Snyders (2008, p.36), o professor tem o papel de incentivar a exploração e a criação musical, promovendo um ambiente que desperte o interesse pela produção artística. Além disso, a atividade corroborou com a ideia de que “a musicalidade e a expressão são possibilidades abertas a todos”, conforme afirmam Pederiva e Tunes (2013, p.77), reconhecendo que a música é uma forma de manifestação acessível a todos que desejam se expressar.

1.5. Prática pedagógica 5: Onde está a música?

Essa atividade teve como objeto de conhecimento específico da música na BNCC o “Contexto e práticas” que tem como habilidade “Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana” (EF15AR13).

Iniciou-se a proposta perguntando onde a música aparecia em suas vidas. Prontamente, elas responderam que no som. Explicou-se melhor, perguntando em quais locais as crianças costumavam ouvir música, e as respostas foram: em casa, na escola e na TV. Quando perguntadas sobre quais músicas conheciam, as crianças não souberam responder com muita certeza. Além disso, percebeu-se que algumas das músicas mencionadas possuíam letras voltadas ao público adulto e a variedade musical citada foi limitada.

Em seguida, foi anunciada uma brincadeira de karaokê, o que gerou grande entusiasmo entre as crianças. Músicas populares do universo infantil começaram a ser tocadas, sendo interrompidas repentinamente após alguns instantes. As crianças que reconheciam as canções tocavam o sino e, em seguida, precisavam continuar a melodia. Nesse momento, uma das crianças se destacou, demonstrando um repertório musical mais amplo em comparação às demais.

No segundo momento da proposta, as crianças precisavam dialogar e decidir, juntas, em qual contexto cada música apresentada estava inserida. Ao tocar uma música típica da capoeira, as crianças não conseguiram identificá-la. Uma delas disse: “Tia, eu ainda não estudei muito sobre os índios, não cheguei nessa parte”, o que demonstrou uma percepção da música da capoeira com a cultura popular brasileira nos povos tradicionais. As crianças também não reconheceram a música

de abertura do jornal nem a música tocada na igreja, porém reconheceram a música de carnaval, natal e desenho animado.

Por fim, na terceira parte da proposta, as crianças, ainda em grupo, precisavam identificar o estilo musical de cada canção. As músicas de estilo de rap, rock, forró, funk e samba foram facilmente reconhecidas. No entanto, outras músicas, como gospel, axé, baião não foram reconhecidas.

1.5.1. Considerações gerais sobre a proposta

A atividade possibilitou a identificação de diferentes formas e gêneros musicais, a partir do reconhecimento e da análise do uso da música em diversos contextos da vida cotidiana. Foram momentos de aprendizado e troca, permitindo que as crianças refletissem sobre estilos e contextos musicais variados. No entanto, algumas dificuldades ficaram evidentes, principalmente quanto às músicas pertencentes a culturas e contextos fora do repertório mais comum das crianças. A falta de reconhecimento de certos estilos e músicas tradicionais pode refletir uma limitação de vivências, o que possibilita ao professor uma oportunidade para trabalhar a diversidade musical e cultural de forma mais aprofundada.

A dinâmica do karaokê foi eficaz em engajar as crianças, estimulando-as a cantar e a interagir com a música de uma maneira divertida. A participação ativa de uma criança com maior repertório musical também destacou a importância de diversificar as propostas de acordo com o nível de conhecimento e interesse de cada participante. Em geral, a atividade demonstrou que, além da diversão, ela pode servir como um ponto de partida para o aprofundamento de temas culturais e musicais.

Segundo Snyders (2008, p.28), a escola é um espaço que promove “alegrias diferentes, de escutar obras de natureza dessemelhante, embora sempre de alto nível: pode-se esperar que, entre elas, o aluno encontre alguma que lhe agrade — e que talvez, a partir dela, chegue às outras”. Ao apresentar músicas de vários contextos e estilos, o professor permite que cada criança encontre uma obra que lhe agrade, ampliando suas vivências musicais. A partir da identificação e exploração desses diferentes estilos, a criança pode, gradualmente, ser levada a apreciar outras formas musicais, criando uma conexão entre suas preferências e novas descobertas sonoras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notas

Notas?

Só as musicais

As que tocam

a alma

(Alexandra Rodrigues, 2022)

Sintetizado nos versos da poeta, esse trabalho contribuiu para reforçar como as artes, principalmente a música, precisam estar presentes no contexto escolar para que o racionalismo desconectado perca espaço para vivências que “toquem a alma”. Este trabalho teve como objetivo geral investigar de que forma o pedagogo pode incorporar a música em sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). No início da pesquisa, as respostas para essa questão eram superficiais. Além disso, nos diversos trabalhos encontrados observou-se uma vivência limitada do campo musical no contexto escolar. Saímos ao final com maior repertório e convicção de como realizar esse trabalho junto às crianças.

A todo tempo fomos guiados pela indagação: se a música é uma obrigatoriedade legal e tão importante para os alunos, como o professor, que não é especialista na área musical, pode realizar esse trabalho dentro da instituição? Após a caminhada, entendemos que o pedagogo pode, por meio das práticas pedagógicas criativas e sensíveis, tornar a música presente e significativa na vida das crianças. Na educação musical, o professor pode transformar o conteúdo em uma prática fluida e significativa para os alunos, ampliando por meio da atividade criadora, a ousadia e a participação das crianças, pois elas não desejam ser passivas durante as práticas pedagógicas.

Ao longo da pesquisa, foi possível atingir os objetivos específicos estabelecidos, como a compreensão de como a educação musical está expressa na BNCC dos anos iniciais e em trabalhos acadêmicos. A percepção adquirida a partir dos autores foi essencial para compreender a musicalidade que existe em todos nós, o que fez repensar a ideia de que apenas alguns têm talento para a música. A questão da sensação de incapacidade é, sem dúvida, um fator predominante. Se o professor não se enxerga como capaz, como poderá perceber as potencialidades dos alunos? Ao trabalhar com música, o professor também apresenta diferentes expressões da cultura, estimulando a criatividade nos alunos. Para muitos, esse será o único espaço onde poderão ouvir

sons diferentes, se sentir livres para produzir canções e cantar sem o medo de serem criticados. É importante destacar que a prática docente tem uma intencionalidade pedagógica. Se a atividade for realizada apenas por obrigação, sem um propósito claro, é possível que os objetivos de aprendizagem não sejam alcançados, pois não há uma intenção no que é feito.

No que tange às possibilidades de explorar diferentes práticas pedagógicas no campo musical, o estudo revelou que há uma gama de abordagens que podem ser feitas dentro da sala de aula que não exigem grandes esforços dispendiosos. A utilização da Ludoteca IFB, como espaço de formação e aplicação dessas propostas, foi fundamental para esse entendimento, pois ali as aprendizagens se desenvolvem de maneira participativa, respeitando o tempo necessário para lidar com conflitos e com a escuta atenta e respeitosa com as crianças. Nesse processo, a criança é entendida como um ser ativo, que merece ser respeitado tanto em sua individualidade quanto na coletividade. Em um espaço em que é imperativo o direito de brincar e que as crianças são ouvidas foi possível construir um processo educativo humanizador no campo musical.

A Ludoteca funciona como um laboratório didático, em que atividades podem ser aplicadas como parâmetro para a prática escolar. O espaço oferece a oportunidade de experimentar essas atividades com grupos menores, facilitando a adaptação e o planejamento para turmas maiores. Durante as análises, percebeu-se que o repertório musical das crianças era limitado, com poucos traços de músicas infantis e um certo grau de adultização nos conteúdos. Isso indicou um envolvimento reduzido das crianças com o campo musical, o que reforça a necessidade de a escola ampliar o repertório cultural dos alunos, assumindo um papel fundamental nesse processo. Observou-se também que as crianças se mostraram mais interessadas em práticas com as quais elas colaboram e contribuem, ou seja, é essencial que o professor envolva as crianças construindo as atividades de forma participativa, utilizando o espaço da sala de aula como uma fonte de desenvolvimento, criação e potencialidades.

Portanto, esse estudo contribuiu para a reflexão de que é possível o professor unidocente incorporar práticas musicais em suas aulas e proporcionar aos alunos vivências significativas. A prática da música tem influenciado e transformado as percepções sobre a arte sonora. Neste trabalho, ficou evidente como essas abordagens estão interligadas e são essenciais para o desenvolvimento da teoria e da prática musical. A escuta ativa amplia não apenas o entendimento

das diversas formas musicais, mas também contribui para a construção de uma experiência mais profunda ao fazer música. Esperamos assim, que as escolas e professores estejam mais preocupados com as notas musicais que com as notas do boletim.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paulo Alves. *Ludoteca: espaço de construção do conhecimento por meio do brincar e de desenvolvimento profissional para professores em formação*. In: FONSECA, Mônica Padilha; ALVES; Cândida Beatriz. *Ludoteca: Infância, Brincadeira e Arte na Comunidade*. Brasília: Editora IFB, 2020.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33046>. Acesso em: 18 dez. 2024

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, L. W. F. Fapem: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. In: BELLOCHIO, et al. *Educação Musical e Pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. p. 11-22, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BRASIL. *Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica*. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso: 14 out. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso: 10 out. 2024

CASCARELLI, Claudia. *Oficinas de musicalização para educação infantil e ensino fundamental*. Claudia Cascarelli. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTTA, Silvio. *Educação sonora e musical: oficina de sons*. São Paulo: Paulinas, 2012.

DALLABRIDA, Iara Cadore; SOUZA, Zelmieden Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. “*Deu um tempinho, vamos fazer uma musiquinha!*”: a música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Org.). *Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

DE BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. Editora Peirópolis, São Paulo, 2003.

DE CARVALHO, Sara Lopes e FONSECA, Mônica Padilha. Entre sons e saberes: O papel do pedagogo em integrar a música nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Mosaico: Processos criativos em música e em artes do som*, Pelotas, RS, V.2 - n.1, 2025, p. 318-349.

FIGUEIREDO, Sergio. *O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica*. [s.l., s.n., s.d.]. Disponível em: http://musicoide.unb.br/images/Artigos/Figueiredo-Lei_obrigatoriedade_musica_escola.pdf. Acesso em: 14 out. 2024

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

IFB, Instituto Federal de Brasília. *Alegria e acolhimento diário na Ludoteca do IFB Campus São Sebastião*. Ifb.edu.br, 03 de Junho de 2022, Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/saosebastiao/30866-alegria-com-a-ludoteca-do-ifb-campus-sao-sebastiao>. Acesso em: 20 dez. 2024

JUNIOR, Ademir Pinto Adorno de Oliveira; CIPOLA, Eva Sandra Monteiro. *Musicalização no processo de aprendizagem infantil*. Revista Científica UNAR, v. 15, n. 2, p. 127, 2017. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol15_n2_2017/09_MUSICALIZA%C3%87%C3%83O_NO_PROCESSO.pdf. Acesso em: 22. dez. 2024.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. *Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade*. Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 314–338, 2018. DOI: 10.14393/OBv2n2a2018-2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/46484>. Acesso em: 10 dez. 2024

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. *A escola e a educação estética*. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. *Da atividade musical e sua expressão psicológica*. Curitiba: Prismas/Appris, 2013.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/9123>. Acesso em: 27 abr. 2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295–304, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>. Acesso em: 26 mai. 2025.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. *Falando sobre a arte na base nacional comum curricular–BNCC–um ponto de vista da educação musical*. Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, 2016. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5979>. Acesso: 07. jan. 2025.

DE CARVALHO, Sara Lopes e FONSECA, Mônica Padilha. Entre sons e saberes: O papel do pedagogo em integrar a música nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Mosaico: Processos criativos em música e em artes do som*, Pelotas, RS, V.2 - n.1, 2025, p. 318-349.

RODRIGUES, Alexandra. *Fragmentos d'escola*. Ilustrações de António Calçada Bastos. Brasília: [s.n.], 2022.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes*. Revista da ABEM, v. 13, n. 12, 2005. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/339> Acesso: 12. dez. 2024.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?*. 5ª Edição. 2008. Educação.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Quarta aula: a questão do meio na pedagogia*. Trad. de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia, USP, 2010.

WEBER, Vanessa; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Professor unidocente e ensino de música: Reflexões a partir de pesquisas do FAPEM*. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/download/14957/3338>. Acesso em: 14 out. 2024.