



Grupem e ArtCIEd

**Trajetória em Pesquisa
e Extensão**

**CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL
(ORGANIZADORA)**



EDITORA
SCHREIBEN

CRISTINA ROLIM WOLFFENBÜTTEL
(ORGANIZADORA)

ARTCIED E GRUPEM:

TRAJETÓRIA EM PESQUISA E EXTENSÃO



2025

© Cristina Rolim Wolffenbüttel – 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Cristina Rolim Wolffenbüttel
Revisão: os autores
Livro publicado em: 28/10/2025
Termo de publicação: TP1052025

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Este livro passou por avaliação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A784 ARTCIED e GRUPEM : trajetória em pesquisa e extensão / organizado por
Cristina Rolim Wolffenbüttel. – Itapiranga : Schreiben, 2025.
357 p. : il. ; e-book. ; 16 x 23 cm.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-551-5 [versão impressa]
EISBN: 978-65-5440-550-8 [versão digital]
DOI: 10.29327/5705201
1. Educação – Pesquisa. 2. Extensão universitária. 3. Formação de professores.
4. Produção científica. I. Wolffenbüttel, Cristina Rolim. II. Título.

CDD 370.7

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

Cristina Rolim Wolffenbüttel (Org.)

Autores:

Amanda Paola Klaffke
Andrea Simoni Rech
Bárbara Cecília Spohr
Bruno Fernando Provitina Mayer
Daniele Isabel Ertel
Dienifer Zucco da Silva
Djeniffer Heinzmann Chassot
Fabiane Araujo Chaves
Franciele Marques Flach
Graziela da Rosa Silva Felicio
Isabel Cristina Reinhardt Zimmermann
Juliana Mayra Teixeira Moreira
Leonardo Giongo
Lucas Nascimento Braga Silva
Lucas Pacheco Brum
Lúcia Jacinta da Silva Backes
Marcos Cardoso Purin
Marinéia Nunes de Borba Martins
Sinval de Oliveira Pereira Júnior

| SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
GRUPOS DE PESQUISA ARTCIED E GRUPEM: COMEMORANDO AS PRODUÇÕES.....	13
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE?.....	28
<i>Lucas Pacheco Brum</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA.....	41
<i>Graziela da Rosa Silva Felício</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PESQUISA COM BASE NA TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE GORDON.....	61
<i>Sinval de Oliveira Pereira Júnior</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
A MOTIVAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	73
<i>Daniele Isabel Ertel</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
A FUNDARTE E A EDUCAÇÃO MUSICAL NO VALE DO CAÍ/RS.....	93
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
<i>Bárbara Cecília Spohr</i>	
<i>Leonardo Giongo</i>	
O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL: UMA RETROSPECTIVA DA ATUAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA NO MAPEAMENTO E NA PROPOSIÇÃO DE AÇÕES DE INSERÇÃO DA MÚSICA NAS ESCOLAS.....	103
<i>Daniele Isabel Ertel</i>	
<i>Lúcia Jacinta da Silva Backes</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	

A INSERÇÃO DA MÚSICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO: UMA PESQUISA EM TRÊS MUNICÍPIOS DO LITORAL DO RIO GRANDE DO SUL.....	136
<i>Marcos Cardoso Purin</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
A MÚSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO LITORAL DO RIO GRANDE DO SUL.....	157
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
<i>Bruno Fernando Provitina Mayer</i>	
MUSICALIZAÇÃO INFANTIL ESCOLAR: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 A PARTIR DO CONTEXTO FAMILIAR....	175
<i>Juliana Mayra Teixeira Moreira</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DA MÚSICA: A VIVÊNCIA DE HISTÓRIAS COMO RECURSO.....	196
<i>Lúcia Jacinta da Silva Backes</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS OBRE A FLAUTA DOCE.....	206
<i>Lucas Nascimento Braga Silva</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE FOLCLORE NA ESCOLA.....	218
<i>Isabel Cristina Reinhardt Zimmermann</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
ANÁLISE DO IMPACTO DIGITAL DAS AÇÕES DE EXTENSÃO DO GRUPEM E DO ARTCIED: UM ESTUDO DE CASO.....	239
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
<i>Dienifer Zucco da Silva</i>	
<i>Amanda Paola Klaffke</i>	
<i>Graziela da Rosa Silva Felicio</i>	

MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE FOLCLORE E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	250
<i>Andrea Simoni Rech</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
A ARTE DE LER EM TODAS AS IDADES: PROJETOS DE EXTENSÃO PARA PROMOVER A LEITURA DE POESIAS.....	278
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
PROMOVENDO A LEITURA LITERÁRIA: IMPACTOS E PERSPECTIVAS DO PROJETO LITERATURA PARA CRIANÇAS E FAMÍLIAS.....	286
<i>Franciele Marques Flach</i>	
<i>Marineia Nunes de Borba Martins</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
COLÓQUIOS DO GRUPEM: O BEBÊ E A MÚSICA.....	301
<i>Fabiane Araujo Chaves</i>	
<i>Graziela da Rosa Silva Felicio</i>	
<i>Djeniffer Heinzmann Chassot</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
BEBÊS E MÚSICA: UM ENCONTRO DE SABERES NOS COLÓQUIOS DO GRUPEM.....	319
<i>Fabiane Araujo Chaves</i>	
<i>Graziela da Rosa Silva Felicio</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
COLÓQUIOS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	330
<i>Graziela da Rosa Silva Felicio</i>	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>	
CONHEÇA NOSSOS(AS) AUTORES(AS).....	343
ÍNDICE REMISSIVO.....	351

APRESENTAÇÃO

A educação musical, o folclore, a leitura e a interdisciplinaridade têm solidificado suas bases ao longo dos anos como pilares fundamentais nos campos da academia e da extensão. O livro *ArtCIED e Grupem: trajetória em pesquisa e extensão* é uma comemoração eloquente dos 23 anos do grupo de pesquisa “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (ArtCIED) e dos 15 anos do grupo de pesquisa “Educação Musical: Diferentes tempos e Espaços” (Grupem), ambos incorporados à rica tapeçaria de conhecimento da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Este volume une textos que são verdadeiros testemunhos de avanço e inovação proporcionados por esses grupos, oferecendo ao leitor um mergulho profundo nas múltiplas facetas da educação, da música e das artes.

Ao longo deste trabalho, tenho a honra de me apresentar como autora e coautora, participando ativamente em todos os textos, o que representa para mim não apenas um exercício intelectual, mas também uma expressão genuína de paixão e compromisso com a disseminação do conhecimento e a educação transformadora. A coletânea inicia com “Grupos de pesquisa ArtCIED e Grupem: comemorando as produções”, em que apresento as significativas etapas e conquistas que têm moldado a identidade e o impacto desses grupos.

Os capítulos seguintes oferecem uma continuidade dessa narrativa. Juntos, Lucas Pacheco Brum e eu exploramos o conceito de interdisciplinaridade, abarcando suas múltiplas interpretações e seus significados em “O que é interdisciplinaridade?”. Prosseguindo, ao lado de Graziela da Rosa Silva Felício, em “Grupos de pesquisa no Brasil e a educação musical na infância”, destacamos a importância crucial das pesquisas no campo da educação musical voltada para a infância, oferecendo um olhar crítico sobre o estado atual do ensino no Brasil. A parceria com Sinval de Oliveira Pereira Júnior resulta em “A aprendizagem em educação musical: uma pesquisa com base na Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon”, revelando a aplicação prática das teorias de Gordon no contexto do Ensino Fundamental e enriquecendo nossa pedagogia com novas metodologias.

O capítulo escrito em colaboração com Daniele Isabel Ertel, “A motivação e suas implicações para a aprendizagem da música no contexto escolar”, investiga os aspectos da motivação no ambiente escolar, demonstrando como podemos engajar os alunos de forma mais efetiva. A pesquisa desenvolvida com Bárbara Cecília Spohr e Leonardo Giongo, “A Fundarte e a educação musical no Vale do Caí/RS”, lança luz sobre o papel transformador da Fundarte no cenário musical local.

Em “O ensino de música nas escolas do Rio Grande do Sul”, juntamente com Daniele Isabel Ertel e Lúcia Jacinta da Silva Backes, oferecemos uma análise detalhada das políticas educacionais musicais da região. Marcos Cardoso Purin contribui comigo no estudo presente em “A inserção da música nos sistemas municipais de ensino”, que vai além ao explorar a operacionalização da música em contextos locais, enquanto Bruno Fernando Provitina Mayer e eu continuamos essa discussão no âmbito do litoral do Rio Grande do Sul em “A música nas escolas municipais do litoral do Rio Grande do Sul”.

A colaboração com Juliana Mayra Teixeira Moreira em “Musicalização infantil escolar: estratégias e possibilidades durante a pandemia da Covid-19 a partir do contexto familiar” apresenta as estratégias inovadoras que emergiram da necessidade de adaptação em tempos de crise, oferecendo novos *insights* sobre a educação musical em cenários desafiadores. Juntamente com Lúcia Jacinta da Silva Backes, abordamos a inovação pedagógica em “O ensino-aprendizagem de elementos constituintes da música”, usando narrativas para ensinar teoria musical de forma envolvente.

Nossos esforços analíticos se expandem com Lucas Nascimento Braga Silva na pesquisa sobre a flauta doce, intitulada “Análise das produções científicas brasileiras sobre a flauta doce”, e com Isabel Cristina Reinhardt Zimmermann na investigação sobre o folclore como um componente vital da educação em “Análise da produção científica brasileira sobre folclore na escola”. Junto com Dienifer Zucco da Silva, Amanda Paola Klaffke e Graziela da Rosa Silva Felicio, componho a análise detalhada do impacto digital promovido pelas ações de extensão do Grupem e do ArtCIED no texto “Análise do impacto digital das ações de extensão do Grupem e do ArtCIED: um estudo de caso”.

Na sequência, Andrea Simoni Rech e eu nos dedicamos ao “Mapeamento das pesquisas sobre folclore e educação no Brasil”, uma investigação crítica que revela os desafios e as potencialidades da integração do folclore no currículo escolar. Em “A arte de ler em todas as idades”, destaco projetos de extensão que visam promover a leitura, uma ponte vital para a literacia cultural. Ao lado de Franciele Marques Flach e Marineia Nunes de Borba Martins, no capítulo “Promovendo a leitura literária”, exploramos o impacto do projeto “Literatura para Crianças e Famílias”.

Concluimos com reflexões promovidas nos colóquios do Grupem. Junto com Fabiane Araujo Chaves, Graziela da Rosa Silva Felicio e Djeniffer Heinzmann Chassot, oferecemos uma nova perspectiva sobre a música e seu impacto no desenvolvimento infantil em “Colóquios do Grupem: o bebê e a música”. Estas são realçadas pelas nossas contribuições finais com Graziela da Rosa Silva Felicio em “Bebês e música: um encontro de saberes nos colóquios do Grupem” e “Colóquios sobre educação musical na Educação Infantil: formação de professores”.

Por trás destes textos está o suporte inestimável de muitos acadêmicos e pesquisadores que, embora não estejam presentes neste volume, são fundamentais para a continuidade e a vitalidade das nossas iniciativas ao longo dos anos. Cada capítulo, ao reunir essas experiências e visões diversas, não apenas expande nosso conhecimento, mas também ilumina novas trilhas para o futuro da educação musical, do folclore, da leitura e da interdisciplinaridade, convidando os leitores a explorarem esse campo vasto e enriquecedor com o entusiasmo e a curiosidade que ele merece.

Este livro é mais do que mera reunião de textos acadêmicos: é uma sinfonia vibrante que ressoa com os esforços cumulativos de mentes dedicadas ao avanço do conhecimento. Que cada página aqui escrita sirva como uma partitura inspiradora, oferecendo nuances de sabedoria e clareza a todos que se aventuram nos campos infinitos da educação e das artes. Assim como os acordes de uma melodia, que se entrelaçam para criar uma harmonia perfeita, esperamos que as ideias aqui contidas se juntem com as experiências dos leitores, provocando reflexões profundas e estimulando a continuidade do diálogo e da inovação.

Com a força de cada voz e a contribuição de cada autor, nosso desejo é que este livro ajude pesquisadores, professores e todos os interessados na temática, iluminando novos caminhos e novas possibilidades. Que ele seja como as notas de uma música inacabada, pronta para ser continuada por aqueles que ainda virão, sempre em busca de construir uma educação mais rica, mais humana e mais conectada com as múltiplas realidades que nos cercam. Que este volume inspire confiança e curiosidade, alimentando a chama da descoberta e reafirmando o poder transformador da educação e da arte em nossas vidas.

Boas leituras!

Cristina Rolim Wolffenbüttel

GRUPOS DE PESQUISA ARTCIED E GRUPEM: COMEMORANDO AS PRODUÇÕES

Cristina Rolim Wolffenbüttel

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os grupos de pesquisa e extensão “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (ArtCIED) e “Educação Musical: Diferentes tempos e Espaços” (Grupem), ambos vinculados à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e registrados na plataforma dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Como líder desses grupos, tenho a satisfação de compartilhar as contribuições significativas que têm sido feitas para o avanço das pesquisas e atividades de extensão em educação, música, folclore, projetos de leitura e artes em geral.

O ArtCIED, criado em 2002, desenvolve ações voltadas ao segmento educacional e artístico, congregando professores e acadêmicos das áreas de artes visuais, dança, música, teatro e educação. O grupo tem como pressupostos as investigações sobre as artes e suas possíveis articulações, incluindo atividades criativas.

O Grupem, fundado em 2010, surgiu em função da existência dos cursos de Graduação em Música: Licenciatura e da Especialização em Educação Musical, ambos da Uergs. O grupo contribui para a expansão dos estudos na área musical, considerando a legislação para a inserção do ensino de música na Educação Básica.

Ao longo dos anos, ambos os grupos têm desenvolvido projetos de pesquisa e extensão que acreditamos ter impactado significativamente a compreensão e o desenvolvimento das artes e da educação musical em diferentes contextos educacionais e sociais. Este texto visa apresentar as contribuições desses grupos e destacar a importância das pesquisas e ações realizadas para o campo da educação, da música, do folclore, dos projetos de leitura e das artes em geral.

GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO ARTCIED

O ArtCIED emergiu como uma iniciativa pioneira na Uergs, na confluência entre arte e educação. Esse coletivo de pesquisadores dedica-se à integração de diversas disciplinas artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – com o campo da educação, promovendo uma abordagem multidisciplinar que enriquece tanto a pesquisa quanto a prática educacional.

Esse grupo de pesquisa tem como cerne de sua missão o desenvolvimento de investigações aprofundadas sobre as artes e suas múltiplas articulações, com particular ênfase em atividades criativas no contexto educacional. Ao explorar as interseções entre expressão artística e processos pedagógicos, o grupo contribui para o avanço do conhecimento nessa área interdisciplinar, fomentando inovações metodológicas e conceituais.

As atividades do grupo são estruturadas em torno de três linhas de pesquisa principais, que refletem a amplitude e a profundidade de seu escopo acadêmico. A primeira linha, “Artes e linguagens em processos de ensino e aprendizagem”, investiga a integração de diferentes formas de expressão artística nos processos educativos, buscando compreender como as diversas linguagens artísticas podem enriquecer e transformar as experiências de aprendizagem. A segunda linha, “Educação e interdisciplinaridade”, foca na exploração de abordagens interdisciplinares na educação, com ênfase na incorporação das artes como elemento catalisador de conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Por fim, a terceira linha, “Literatura e ações de leitura”, examina o papel fundamental da literatura e das práticas de leitura no contexto educacional e artístico, reconhecendo a importância da palavra escrita como forma de expressão e como potente elemento pedagógico.

A composição do ArtCIED é bastante diversificada, contando com aproximadamente 38 membros, que incluem estudantes da Graduação e da Pós-Graduação da Uergs, assim como pesquisadores afiliados a outras instituições e egressos dos cursos da universidade. Essa heterogeneidade de perfis acadêmicos proporciona um ambiente rico em perspectivas e experiências, fortalecendo a capacidade de pesquisa e extensão do grupo e promovendo um diálogo constante entre diferentes níveis de formação e áreas de especialização.

Um aspecto distintivo do ArtCIED é sua conexão com a comunidade e as instituições locais, exemplificada pela parceria estratégica com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte). Essa colaboração foi instrumental na criação dos quatro cursos de artes oferecidos pela Uergs, demonstrando o compromisso do grupo em estabelecer vínculos sólidos entre a pesquisa acadêmica e as necessidades concretas da comunidade artística e educacional.

As atividades de extensão constituem uma característica proeminente do ArtCIED, com projetos que muitas vezes culminam em ações práticas que beneficiam diretamente a comunidade. Essa abordagem reforça a relevância social do trabalho realizado pelo grupo e promove uma integração efetiva entre teoria e prática no campo da interseção entre arte e educação, criando um ciclo virtuoso de produção e aplicação de conhecimento.

A contribuição do grupo de pesquisa ArtCIED tem sido percebida ao longo dos anos, constituindo um avanço para o conhecimento e promovendo o desenvolvimento de práticas inovadoras em contextos educacionais e artísticos. Por meio de sua abordagem diversificada e de seu compromisso com a integração entre academia e comunidade, o ArtCIED procura contribuir com a pesquisa e a extensão universitária, o que também se reflete no ensino.

GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO GRUPEM

A criação do Grupem está diretamente ligada à implementação dos cursos de Graduação em Música: Licenciatura e da Especialização em Educação Musical na Uergs. Ela reflete um movimento de expansão e aprofundamento dos estudos na área musical no contexto do ensino superior da universidade.

O Grupem emerge em um momento crucial para a educação musical no país, alinhando-se com as demandas geradas pela legislação que determina a inserção da música na Educação Básica, representada pela Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008) e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, de 10 de maio de 2016. Esse contexto legislativo tanto justifica a existência do grupo quanto orienta suas pesquisas e ações, tornando-o um importante agente na implementação e no aprimoramento das políticas educacionais relacionadas à música.

As atividades de pesquisa do Grupem são estruturadas em torno de três linhas principais, que refletem as preocupações contemporâneas da educação musical. A primeira linha, “Currículos em educação musical no Brasil”, dedica-se ao estudo e à análise das estruturas curriculares, buscando compreender e propor modelos que atendam às necessidades educacionais brasileiras. A segunda linha, “Estudos sobre processos de ensino e aprendizagem em música”, tem como propósito a investigação das metodologias e práticas pedagógicas específicas do campo musical, contribuindo para o aprimoramento das abordagens didáticas. Por fim, a terceira linha, “Políticas em educação musical”, examina o contexto político-institucional que envolve o ensino de música, analisando e propondo políticas públicas que fortaleçam a presença da educação musical no sistema educacional.

A composição do Grupem é diversificada e qualificada, contando com 33 pesquisadores, entre professores especialistas, mestres e doutores em música e

em outras áreas do conhecimento, além de acadêmicos vinculados a Programas de Pós-Graduação. Essa pluralidade de formações e experiências enriquece o grupo, proporcionando uma abordagem multidisciplinar às questões da educação musical e fomentando um diálogo profícuo entre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Um aspecto distintivo do Grupem é sua rede de parcerias institucionais, que se estende além das fronteiras nacionais. No âmbito nacional, destaca-se a colaboração com a Universidade do Estado do Pará (Uepa), que tem sido uma parceira constante em iniciativas de ensino, pesquisa e extensão. Internacionalmente, o grupo mantém vínculos significativos com a Universidad Autónoma do Estado de Hidalgo (UAEH), no México, e com a Universidad de Almería (UAL), na Espanha. Essas parcerias internacionais não apenas ampliam o escopo das pesquisas desenvolvidas pelo Grupem, mas também promovem um intercâmbio cultural e acadêmico que enriquece a produção de conhecimento na área da educação musical.

A materialização mais evidente dessas parcerias se dá com a realização de eventos acadêmicos, com destaque para o Encontro Internacional de Educação Musical. Iniciado em 2020 e mantido ininterruptamente desde então, esse evento tornou-se um importante fórum para a discussão e disseminação de pesquisas e práticas em educação musical, reunindo pesquisadores, educadores e estudantes de diferentes países e instituições.

O Grupem representa um núcleo de excelência na pesquisa em educação musical, contribuindo para o avanço do conhecimento nesse campo e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Sua atuação, que engloba desde a investigação acadêmica até a extensão, com a promoção de eventos internacionais, posiciona o grupo como um ator fundamental no cenário da educação musical brasileira e internacional. Com suas pesquisas, parcerias e ações de extensão, o Grupem responde às demandas atuais da área e antecipa os rumos futuros da educação musical, reafirmando a importância da música como componente essencial da formação educacional e cultural.

PRODUÇÃO ACADÊMICA E IMPACTO DOS GRUPOS

Os grupos ArtCIEd e Grupem têm se destacado como núcleos de produção acadêmica e científica nas áreas de educação, música, folclore, projetos de leitura e artes em geral. Desde suas fundações, em 2002 (ArtCIEd) e 2010 (Grupem), esses grupos vêm contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento em suas áreas de atuação, por meio de uma intensa atividade de pesquisa, publicações e formação de recursos humanos.

Entre 2002 e 2024, o ArtCIED e o Grupem desenvolveram um total de 55 projetos de pesquisa e 27 projetos de extensão. Essa produção acadêmica abrange uma ampla gama de publicações, incluindo artigos em periódicos científicos, trabalhos em anais de eventos, livros e capítulos de livros. Destacam-se as obras *Educação musical: diferentes tempos, espaços e abordagens* (Wolffenbüttel *et al.*, 2019), *Folclore e música folclórica: o que os alunos vivenciam e pensam* (Wolffenbüttel, 2019), *Artes em Contextos Educacionais: Produtos Técnicos e Tecnológicos* (Wolffenbüttel; Pacheco, 2024), *Sons da infância: propostas de atividades musicais para a educação infantil* (Felicio; Wolffenbüttel, 2024), *Educação musical: uma proposta de inserção do ensino da música no projeto político-pedagógico* (Schaeffer; Wolffenbüttel, 2024), *Educação, música, folclore, leitura e interdisciplinaridade: pesquisas e trabalhos na escola* (Wolffenbüttel, 2024).

O Grupem tem se dedicado a investigações no campo da educação musical, com ênfase nas políticas públicas e na implementação do ensino de música nas escolas. Entre suas pesquisas recentes, destacam-se estudos sobre a inserção da música nas escolas públicas do litoral do Rio Grande do Sul, análises das competências específicas da música na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e investigações sobre a atuação dos Conselhos de Educação na operacionalização do ensino de música na Educação Básica.

Entre 2021 e 2022, o grupo participou de uma pesquisa interinstitucional sobre a implementação da BNCC e seus efeitos nos currículos das escolas públicas do estado. Além disso, realizou um estudo documental sobre os processos músico-pedagógicos desenvolvidos pela Fundarte desde seu início até a atualidade.

Entre 2022 e 2023, o Grupem realizou uma investigação sobre a presença das competências específicas de música da BNCC nos referenciais curriculares das Secretarias de Educação do Rio Grande do Sul, com foco no COREDE Vale do Caí. Posteriormente, entre 2023 e 2024, o grupo conduziu uma pesquisa documental sobre a inserção da música nas escolas públicas do litoral do Rio Grande do Sul, analisando as competências e habilidades específicas de música expressas nos documentos orientadores das Secretarias de Educação da região.

Outros projetos do Grupem incluíram investigações sobre o impacto da Fundarte no desenvolvimento da educação musical da região do Vale do Caí, a contribuição de mulheres na construção da história da música no Brasil, e estudos sobre bandas instrumentais e sua contribuição para a educação musical na região de Montenegro/RS.

Por sua vez, o ArtCIED tem se concentrado em pesquisas que abordam diferentes aspectos da arte e educação. Entre 2011 e 2014, o grupo desenvolveu um projeto de maior duração (2011–2014), intitulado “Artista e arteiro: ensinar com arte e aprender brincando”, que realizou ações de ensino e intervenção artística em escolas públicas.

Entre 2017 e 2018, o grupo conduziu uma pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem em educação musical e suas interlocuções com as linguagens em diferentes contextos educacionais, analisando também os impactos na elaboração e na implementação de políticas públicas. De 2018 a 2019, realizou uma pesquisa sobre música e literatura no Ensino Médio, investigando as percepções de estudantes e professores sobre preferências musicais e literárias e seus reflexos nos processos de ensino e aprendizagem.

Desde 2018, o ArtCIED tem conduzido um projeto mais amplo, intitulado “Educação e Cultura: investigações e ações nas escolas do Rio Grande do Sul”, que busca compreender como a música, o folclore e os projetos de leitura se apresentam nas escolas públicas e particulares do estado.

Outros projetos relevantes do ArtCIED incluíram investigações sobre a formação de leitores, ações interdisciplinares para a promoção da leitura, uso de videocliques como ferramenta pedagógica e estudos sobre interdisciplinaridade na produção científica brasileira. O grupo também realizou pesquisas sobre folclore e música folclórica nas vivências de estudantes.

Ambos os grupos têm demonstrado uma preocupação constante com a repercussão de suas pesquisas na prática e com o impacto social de suas produções. Isso se reflete na organização de eventos e seminários, como as edições do Seminário de Pesquisa e Escrita Grupem e ArtCIED, que pretende compartilhar a produção científica de seus integrantes, bem como de pesquisadores de outros grupos de pesquisa, e destacar a importância da interdisciplinaridade e da criação artística.

A parceria com a Fundarte tem sido particularmente significativa, fortalecendo as ações de extensão e pesquisa, e promovendo eventos e projetos conjuntos que enriquecem a formação acadêmica e cultural. Os grupos também têm participado ativamente de conferências e mesas-redondas com outras instituições, como a Mesa Redonda On-line Uepa e Uergs, demonstrando seu compromisso com a disseminação do conhecimento e a troca de experiências entre acadêmicos e profissionais da área.

Os projetos de extensão desenvolvidos por ambos os grupos têm reforçado seu papel social e educacional, promovendo atividades que integram música, arte e educação nas comunidades locais. Essa atuação demonstra o compromisso dos grupos em transpor as fronteiras acadêmicas e impactar diretamente a sociedade.

O ArtCIED tem se destacado por projetos que integram diferentes linguagens artísticas e promovem a leitura e a literatura. Alguns dos projetos mais antigos incluem o *Contribuindo com a escolarização na Educação Básica: o papel das Artes e da Leitura* (2013–2014), *Música e Literatura: construindo pontes para o aprendizado* (2016) e *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID/Uergs) (2018).

O grupo também desenvolveu várias edições do projeto *A Arte de Ler*, entre 2017 e 2019, com edições com temáticas diferenciadas, incluindo *Poesias de Mulheres* (2017), *Poesias para Crianças* (2018) e *Os Sentimentos Femininos pelas Mulheres* (2019). Esses projetos, realizados em parceria com a TV Cultura do Vale, da Fundarte e de outras instituições locais, buscaram promover a leitura e divulgar a obra de diversos poetas e escritores.

Entre 2020 e 2021, o grupo realizou o *Programa de Educação Musical e Literária em Prol da Vida*, focado em atividades musicais e literárias para bebês, crianças e famílias em escolas, centros culturais e hospitais. O projeto *Minutos de Poesia*, iniciado em 2020 e ainda em andamento, consiste em uma série de vídeos com leituras de poesias disponibilizados *on-line*, visando ampliar o acesso à poesia e incentivar a leitura em família.

O Grupem, por sua vez, tem concentrado seus esforços em projetos de educação musical, tanto na formação de professores quanto no desenvolvimento de atividades musicais em escolas e na comunidade. O projeto *Educação Musical: brincando, lendo e aprendendo música na escola* (2018) buscou integrar ações musicais e literárias em escolas públicas municipais, enquanto *Educação Musical: perspectivas de inserção da música na vida das escolas e das pessoas* (2018) focou na formação continuada de professores e na produção de material didático.

Em 2019, o Grupem desenvolveu projetos como o *Conjunto Instrumental da Uergs: compondo, tocando, ensinando e aprendendo* e o *Grupos Vocais e Formação Humana: uma proposta de educação musical através do canto coletivo*. Esses projetos visaram promover a prática musical coletiva e a formação de grupos vocais para diferentes faixas etárias na comunidade.

Entre 2020 e 2021, o grupo realizou o programa *Educação Musical na Escola* e o programa *Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços*, ambos oferecendo ações pedagógico-musicais, em formato virtual, para professores, estudantes e famílias.

Tanto o Grupem quanto o ArtCIED demonstraram uma preocupação constante em adaptar seus projetos às necessidades da comunidade e às circunstâncias atuais, como evidenciado no projeto *Cantando, Tocando e Conversando: práticas amorosas em família* (2020), desenvolvido durante a pandemia da Covid-19. Os projetos frequentemente também envolvem parcerias com outras instituições, como a TV Cultura do Vale, a Fundarte e diversas Secretarias Municipais de Educação. Isso amplia o alcance e o impacto das ações, além de proporcionar uma rica troca de experiências.

Um aspecto notável é a integração entre ensino, pesquisa e extensão. Muitos projetos envolvem estudantes de graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, contribuindo para sua formação acadêmica e profissional. Além disso, os projetos muitas vezes se baseiam em pesquisas realizadas pelos grupos, aplicando os conhecimentos gerados em benefício da comunidade.

Os projetos de extensão do ArtCIED e do Grupem demonstram um compromisso sólido com a democratização do acesso à arte, à música e à literatura, bem como com a melhoria da Educação Básica através da formação continuada de professores e da introdução de práticas pedagógicas inovadoras. Esses projetos não apenas beneficiam diretamente a comunidade, mas também enriquecem a formação dos estudantes envolvidos e contribuem para o avanço do conhecimento nas áreas de educação em arte e educação musical.

A produção acadêmica e o impacto dos grupos ArtCIED e Grupem demonstram a importância da pesquisa sistemática e da reflexão crítica para o avanço das áreas de educação em arte e educação musical. Seus trabalhos têm ampliado o conhecimento teórico nesses campos, bem como têm promovido transformações significativas nas práticas educacionais, contribuindo para uma educação mais inclusiva, criativa e culturalmente relevante nos contextos nacional e regional.

OS PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO DA ATUALIDADE

O Grupem está conduzindo uma série de pesquisas abrangentes na área de educação musical. Essas investigações refletem uma abordagem multifacetada para compreender e melhorar o ensino de música na Educação Básica, com um foco particular nas políticas educacionais e na implementação de diretrizes curriculares.

O projeto “Ensino de Música na Educação Básica do Rio Grande do Sul: uma investigação a partir dos documentos exarados pelos Conselhos Municipais de Educação”, iniciado em 2024, representa um esforço significativo para mapear e analisar as políticas locais de educação musical. Essa pesquisa é crucial para entender como as diretrizes nacionais são interpretadas e adaptadas em nível municipal, revelando possíveis discrepâncias ou inovações na implementação do ensino musical. Ao examinar os documentos dos Conselhos Municipais, o estudo pode identificar boas práticas, desafios comuns e áreas que necessitam de maior atenção ou recursos.

Complementando essa abordagem, o projeto “O ensino de música nas escolas do litoral do Rio Grande do Sul” foca em uma região específica do estado, permitindo uma análise mais detalhada e contextualizada. Essa pesquisa é particularmente valiosa por considerar as características da região litorânea, que podem influenciar a implementação e a eficácia dos programas de educação musical. Ao examinar as competências e habilidades específicas da música nos documentos orientadores, o estudo pode revelar como as particularidades culturais e sociais da região são refletidas no currículo musical.

O projeto de maior amplitude, “A operacionalização do ensino de música na Educação Básica: uma pesquisa a partir das competências dos Conselhos de Educação”, iniciado em 2022, oferece uma visão mais abrangente da situação em todo o estado. Essa investigação é fundamental para compreender a dinâmica entre as políticas estaduais e municipais, bem como a eficácia da implementação da legislação nacional em diferentes níveis administrativos. Ao analisar as normativas dos Conselhos de Educação, o estudo pode identificar padrões, inconsistências e áreas de sucesso na operacionalização do ensino de música.

O projeto colaborativo “Educação e cultura: investigações e ações nas escolas do Rio Grande do Sul”, realizado em parceria com o grupo ArtCIED, adota uma perspectiva interdisciplinar única. Ao investigar as inter-relações entre música, folclore e projetos de leitura, essa pesquisa reconhece a importância de uma abordagem diversificada para a educação cultural. Esse projeto pode fornecer compreensões importantes sobre como diferentes formas de expressão cultural se complementam e se reforçam mutuamente no ambiente escolar.

Coletivamente, essas pesquisas têm o potencial de transformar o panorama da educação musical no Rio Grande do Sul. Ao abordar questões de política, currículo e prática em vários níveis – do municipal ao estadual, e em regiões específicas –, o Grupem está construindo um corpo de conhecimento abrangente e nuancado. Esse conhecimento pode informar futuras políticas educacionais, melhorar a formação de professores e enriquecer as práticas pedagógicas em música.

Além disso, a diversidade metodológica empregada nessas pesquisas – incluindo análise documental, abordagens qualitativas e estudos de caso regionais – oferece uma visão multidimensional do estado atual da educação musical. Essa abordagem abrangente não apenas identifica desafios e oportunidades, mas também fornece uma base sólida para o desenvolvimento de soluções práticas e políticas eficazes.

O impacto potencial dessas pesquisas se estende além do âmbito acadêmico. Os resultados podem ser instrumentais na criação de programas de desenvolvimento profissional para educadores musicais, na elaboração de currículos mais eficazes e culturalmente relevantes, e na promoção de uma maior integração da música no currículo escolar geral. Ademais, ao destacar a importância da educação musical no contexto mais amplo do desenvolvimento cultural e educacional, essas pesquisas podem contribuir para um maior reconhecimento e apoio à música nas escolas.

Os projetos de pesquisa em andamento do Grupem representam um esforço coordenado para avançar o campo da educação musical no Rio Grande do Sul. A partir de uma abordagem criteriosa e diferenciada, essas pesquisas tanto documentam o estado atual do ensino de música quanto pavimentam o

caminho para inovações significativas e melhorias sustentáveis na educação musical em todo o estado.

Do mesmo modo, ambos os grupos continuam com uma forte atuação na extensão, tendo projetos em andamento, que refletem seu compromisso contínuo com a promoção da arte, da literatura e da educação musical na comunidade. O ArtCIED está conduzindo o projeto *A Arte de Ler*, iniciado em 2022, que se destaca por sua abordagem abrangente para promover a apreciação literária, musical e cultural. Esse projeto é composto por várias iniciativas interligadas, cada uma enfocando um aspecto específico da promoção da leitura e das artes.

Os *Minutos de Poesia* oferecem vídeos curtos que incentivam o gosto pela poesia de diversos autores, enquanto os saraus *A Arte de Ler* apresentam eventos virtuais que combinam apresentações musicais e artísticas com leituras literárias. O componente *Poesias para Bebês e Famílias* é particularmente inovador, focando na introdução precoce da literatura para os mais jovens através de leituras e atividades lúdico-criativas adaptadas. Já os *Saraus Autorais* proporcionam uma plataforma para estudantes da Uergs e membros da comunidade compartilharem suas criações literárias e musicais.

O projeto *A Arte de Ler* do ArtCIED é interessante por sua adaptação ao contexto atual, utilizando plataformas digitais para alcançar seu público durante o período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. A abordagem virtual não apenas mantém a continuidade das atividades culturais, mas também expande seu alcance potencial, permitindo que um público mais amplo acesse conteúdo cultural de qualidade.

Por sua vez, o Grupem está conduzindo o programa *Educação Musical*, também iniciado em 2022, que adota uma abordagem abrangente e inovadora para a educação musical. Esse programa se baseia no conceito de MOOCs (Cursos On-line Abertos e Massivos), oferecendo uma variedade de projetos, cursos e ações pedagógico-musicais em formato virtual. O programa é notável por sua flexibilidade, oferecendo atividades síncronas e assíncronas, e por seu público-alvo diversificado, que inclui professores de várias áreas, estudantes e o público em geral interessado em educação musical.

O programa do Grupem é composto por vários projetos distintos, cada um focando um aspecto específico da educação musical. O projeto de apreciação musical oferece apresentações gravadas em vídeo, promovendo a escuta ativa e o entendimento musical. As *Vivências musicais e literárias para bebês e famílias* expandem o alcance do programa para incluir os mais jovens e suas famílias, reconhecendo a importância da exposição precoce à música e à literatura. O curso de história da música e o projeto de educação musical e transversalidades abordam aspectos teóricos e práticos da música, conectando-a com outras áreas do conhecimento.

Um aspecto particularmente interessante do programa do Grupem é sua capilaridade internacional. A colaboração com instituições no México e na Espanha e, eventualmente, com outros países latino-americanos para a realização de um evento internacional demonstra o compromisso do grupo em promover o intercâmbio de experiências e propostas pedagógicas em educação musical além das fronteiras nacionais.

Ambos os projetos demonstram uma adaptação criativa às circunstâncias atuais, utilizando tecnologias digitais para manter e expandir suas atividades educacionais e culturais. Eles refletem uma compreensão profunda da importância contínua da arte, da literatura e da música na vida das pessoas, especialmente em tempos de isolamento social. Além disso, esses projetos ilustram o potencial das plataformas digitais para democratizar o acesso à educação cultural e artística.

A abordagem interdisciplinar presente em ambos os projetos, integrando música, literatura e outras formas de expressão artística, reflete uma compreensão sistêmica da educação cultural. Isso não apenas enriquece a experiência dos participantes, mas também promove uma apreciação mais ampla das interconexões entre diferentes formas de arte e expressão cultural.

Os projetos de extensão em andamento do ArtCIED e do Grupem representam esforços significativos e inovadores para manter e expandir a educação artística e musical em um contexto desafiador. Eles demonstram a capacidade dessas instituições de se adaptarem às circunstâncias em mudança, ao mesmo tempo em que mantêm seu compromisso fundamental com a promoção da arte, da literatura e da música na comunidade. Esses projetos servem às necessidades imediatas de seus participantes, ao mesmo tempo que estabelecem modelos potenciais para futuras iniciativas de educação cultural e artística em um mundo cada vez mais digitalizado.

GRUPOS DE PESQUISA E EXTENSÃO ARTCIED E GRUPEM: ALGUMAS REFLEXÕES

Os grupos de pesquisa e extensão ArtCIED e Grupem, vinculados à Uergs, têm demonstrado uma contribuição significativa para os campos da educação em arte e da educação musical, respectivamente. Por meio de uma análise acadêmica de suas atividades e produções, é possível identificar o impacto que esses grupos têm gerado tanto no âmbito acadêmico quanto na prática educacional.

O ArtCIED, fundado em 2002, tem se destacado por sua abordagem interdisciplinar, integrando artes visuais, dança, música, teatro e educação. Essa abordagem alinha-se com as teorias contemporâneas de educação artística

integrada, como proposto por Eisner (2002), que argumenta sobre a importância de uma educação artística abrangente e interconectada. As três linhas de pesquisa do grupo – “Artes e linguagens em processos de ensino e aprendizagem”; “Educação e interdisciplinaridade”; e “Literatura e ações de leitura” – refletem uma compreensão holística da educação artística, consonante com as ideias de Gardner (1990) sobre inteligências múltiplas e sua aplicação na educação.

O Grupem, por sua vez, tem focado suas pesquisas na educação musical, com ênfase particular nas políticas públicas e na implementação do ensino de música nas escolas. Esse foco é especialmente relevante no contexto da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), que tornou obrigatório o ensino de música na Educação Básica, sendo regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016 (Brasil, 2016). As pesquisas do grupo sobre a implementação da BNCC e suas implicações para o ensino de música são particularmente importantes, alinhando-se com as discussões contemporâneas sobre currículo e política educacional (Apple, 2016).

A produção acadêmica de ambos os grupos tem crescido, com 55 projetos de pesquisa e 27 projetos de extensão desenvolvidos entre 2002 e 2024. Essa produção não apenas contribui para o corpo de conhecimento em suas respectivas áreas, como também demonstra um compromisso com a aplicação prática desse conhecimento, conforme evidenciado pelos projetos de extensão. Tal abordagem reflete o conceito de “conhecimento em ação” de Schön (2017), que enfatiza a importância da reflexão na prática profissional e a integração entre teoria e ação na educação.

Os projetos de extensão, como o Programa de Educação Musical e Literária em Prol da Vida e o “A Arte de Ler”, demonstram uma preocupação com a democratização do acesso à arte e à cultura, alinhando-se com as teorias de Bourdieu (1996) sobre capital cultural e reprodução social. Esses projetos, ao levarem arte e literatura para diversos espaços, incluindo hospitais e plataformas digitais, contribuem para a ampliação do acesso cultural, um aspecto crucial na redução das desigualdades educacionais.

A adaptação dos grupos às circunstâncias da pandemia da Covid-19, com a criação de projetos *on-line* como “Minutos de Poesia” e o uso de MOOCs para educação musical, demonstra flexibilidade e inovação pedagógica alinhadas com as teorias de aprendizagem do século XXI, como discutido por Siemens (2004) em sua teoria do conectivismo.

O impacto desses grupos se estende além da academia, influenciando políticas públicas e práticas educacionais. As pesquisas sobre a implementação do ensino de música nas escolas e a análise de documentos curriculares contribuem diretamente para a formulação e a avaliação de políticas educacionais, um aspecto relevante destacado por Ball (1994) na Abordagem do Ciclo de Políticas.

O trabalho acadêmico e o impacto dos grupos de pesquisa ArtCIED e Grupem demonstram uma contribuição significativa para os campos da educação em arte e da educação musical. Por meio de uma abordagem que integra pesquisa, ensino e extensão, esses grupos não apenas avançam o conhecimento teórico em suas áreas, mas também promovem mudanças práticas na educação artística e musical. O trabalho reflete uma compreensão profunda das teorias educacionais contemporâneas e uma capacidade de aplicá-las de maneira inovadora e relevante para o contexto educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das contribuições dos grupos de pesquisa e extensão ArtCIED e Grupem revela um panorama significativo de avanços na intersecção entre arte, educação e música no contexto brasileiro, particularmente no Rio Grande do Sul. Esses grupos têm procurado integrar teoria e prática, pesquisa e extensão, respondendo de forma dinâmica às demandas educacionais contemporâneas.

A abordagem interdisciplinar do ArtCIED, que integra diversas formas de expressão artística com processos educacionais, representa uma proposta que se propõe inovadora aos desafios da educação artística no século XXI. Entende-se que essa abordagem enriquece o campo da educação em arte e possibilita a construção de currículos mais integrados e diversificados nas escolas.

Por sua vez, o Grupem tem desempenhado um papel interessante na consolidação da educação musical como campo de estudo e prática no Brasil. Suas pesquisas sobre políticas públicas e implementação curricular têm fornecido reflexões inovadoras para educadores e formuladores de políticas, contribuindo para a efetiva integração da música na Educação Básica, em consonância com as diretrizes legislativas recentes.

A produção acadêmica desses grupos, materializada em numerosos projetos de pesquisa e extensão, publicações e eventos, demonstra um compromisso com a excelência acadêmica e a relevância social. A capacidade de adaptar-se rapidamente a novos contextos, como evidenciado pela transição para plataformas digitais durante a pandemia da Covid-19, ilustra a resiliência e a inovação inerentes a esses grupos.

Um aspecto particularmente relevante que se pode analisar é a ênfase dada à democratização do acesso à arte e à cultura. Projetos como “A Arte de Ler” e “Educação Musical” disseminam conhecimento, bem como promovem a inclusão cultural, alinhando-se com teorias contemporâneas sobre capital cultural e justiça social na educação.

As parcerias internacionais desenvolvidas abrem possibilidades para um diálogo global sobre educação musical, enriquecendo o campo com diversas

perspectivas culturais e metodológicas. Essa internacionalização da pesquisa é um passo importante para posicionar a produção acadêmica brasileira no cenário global da educação artística e musical.

Olhando para o futuro, os projetos em andamento desses grupos sugerem um contínuo compromisso com a inovação e a relevância social. A investigação sobre a implementação de políticas educacionais em nível municipal e regional promete fornecer dados valiosos para a melhoria das práticas de ensino de música e arte em todo o estado.

Por fim, espera-se que o trabalho do ArtCIED e do Grupem possa contribuir para o avanço do ensino da arte e da educação musical no Brasil. Entende-se que esse esforço potencializa o corpo teórico da área. A contínua evolução desses grupos de pesquisa promete desempenhar um papel vital na formação do futuro da educação artística e musical, promovendo uma educação mais inclusiva, criativa e culturalmente rica.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 159, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 15 maio 2019.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 maio 2016, p. 42. Brasília: CNE/CEB, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2025.
- EISNER, E. W. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press. 2002.
- FELICIO, G. R. S.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Sons da infância: propostas de atividades musicais para a educação infantil**. Ponta Grossa: Atena, 2024.
- GARDNER, H. **Art education and human development**. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts, 1990.
- SCHAEFFER, P. S.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Educação musical: uma**

proposta de inserção do ensino da música no projeto político-pedagógico. Ponta Grossa: Atena, 2024.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. Londres; Nova York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2017.

SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 3–10, 2004.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Educação, música, folclore, leitura e interdisciplinaridade**: pesquisas e trabalhos na escola. Curitiba: CRV, 2024.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Folclore e música folclórica**: o que os alunos vivenciam e pensam. Curitiba: Appris, 2019.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *et al.* **Educação musical**: diferentes tempos, espaços e abordagens. Curitiba: CRV, 2019.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; PACHECO, E. G. (Org.). **Artes em contextos educacionais**: produtos técnicos e tecnológicos. Itapiranga: Schreiben, 2024.

O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE?

Lucas Pacheco Brum

Cristina Rolim Wolffenbüttel

INTRODUÇÃO

O que é interdisciplinaridade? Para muitos, é uma pergunta difícil e complexa de ser respondida; para outros, uma confusão terminológica; para determinados grupos, um modismo acadêmico (Lück, 2013); para a maioria, um conceito compreendido de forma errônea (Fazenda, 2011, 2008, 2003). Para certos autores, é um conceito operacionalizado e teorizado sem rigor acadêmico; para outros grupos seletos de pesquisadores, um conceito muito falado e pouco vivenciado na prática. Ainda há quem entenda que o conceito de interdisciplinaridade foi popularizado como sinônimo de boas práticas pedagógicas escolares. Contudo, existem diversos entendimentos, compreensões e concepções sobre interdisciplinaridade dentro da comunidade científica. É importante destacar que essa terminologia, no campo acadêmico, pode ser compreendida como um conceito, um campo de conhecimento e, também, como uma abordagem metodológica. Com a pergunta realizada no início deste capítulo, buscamos remontar a uma pluralidade de discursos e ditos com o objetivo de tecer e esclarecer o que é interdisciplinaridade. Apesar de ser uma pergunta simples e direta, tal questionamento nos tem acompanhado há algum tempo, desde a época da criação do primeiro grupo de pesquisa “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Esse grupo foi fundado no ano de 2002 sob a coordenação da Professora Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel.

Ao longo desses anos – e principalmente a partir do ano de 2011 –, começaram na referida instituição as primeiras discussões e problematizações em torno da temática da interdisciplinaridade. Ao mesmo tempo, tiveram início os primeiros projetos de pesquisa de iniciação científica, orientados pela Professora Cristina Wolffenbüttel, os quais, naquele período, ocorriam dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹ (Pibid). Com a criação do grupo

¹ Para fins de contextualização, destacamos que, durante o período de 2010 a 2013, o Pibid era coordenado pela Professora Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel, a qual era a única que tinha doutorado, dentro da unidade de Montenegro da Uergs, e, assim, poderia ser a

de pesquisa e tendo como unidade principal a Uergs de Montenegro/RS², que naquele momento centralizava os quatro cursos de arte (artes visuais, música, teatro e dança), foi possível pesquisar a interdisciplinaridade e as práticas interdisciplinares produzidas a partir dos quatro cursos e em escolas públicas do município.

Diante disso, nasceu nesse período o desejo de pesquisar as práticas interdisciplinares tanto no âmbito dos cursos de arte quanto em escolas públicas de Montenegro/RS, que integravam as atividades realizadas no Pibid da Uergs na ocasião. Com isso, foram delimitados os problemas de pesquisa e traçados os objetivos para a realização de investigações sobre a temática da interdisciplinaridade. Entre alguns projetos de pesquisa orientados pela Professora Cristina Wolffenbüttel, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico (Wolffenbüttel; Brum; Hoppe, 2013) com o objetivo de buscar aprofundamento teórico, conceitual e histórico sobre o conceito da *interdisciplinaridade*, bem como as diferenças terminológicas entre *multidisciplinaridade*, *pluridisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*. Além disso, buscou-se conhecer o contexto histórico e epistemológico do surgimento da interdisciplinaridade.

Neste capítulo, então, buscamos revisitar algumas publicações já produzidas (Brum; Wolffenbüttel, 2014; Wolffenbüttel; Brum; Hoppe, 2013; Brum; Wolffenbüttel, 2013; Brum; Moraes; Wolffenbüttel, 2019) a partir de pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa ArtCIEd da Uergs. Também buscamos contribuições de teorizações de outros autores e pesquisadores, a fim de tecer um conjunto de discursos sobre o conceito de interdisciplinaridade. Desse modo, compreendemos que é necessário “sacudir a quietude com a qual aceitamos certos discursos” (Foucault, 2005, p. 28), e colocá-los em constante movimento, pois entendemos que é preciso “que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares” (Foucault, 2005, p. 24).

Imbuídos por essas reflexões, temos a intenção de retomar o conceito, colocando em operação argumentações, pensamentos, compreensões e questionamentos sobre *o que é interdisciplinaridade*. Muito mais do que responder a tal questionamento, buscamos compreender o sentido epistemológico sobre a interdisciplinaridade e refletir sobre o conceito nos contextos educacionais.

Para poder compreender o conceito em questão e suas diferenças terminológicas, discorreremos brevemente sobre o conceito de disciplina e o seu

coordenadora do Pibid.

2 É importante salientar que, até o ano de 2022, os cursos de artes ocorriam na unidade da Uergs de Montenegro, em parceria com Fundação Municipal de Artes Montenegro (Fundarte). Com a decisão aprovada pelo Conselho Superior da Uergs (Consun), em outubro de 2022, os cursos de artes de Montenegro foram gradativamente transferidos para a cidade de Porto Alegre/RS, a partir do ano de 2023.

surgimento ao longo da história. Em seguida, realizamos alguns apontamentos sobre a interdisciplinaridade no contexto histórico e epistemológico, para depois tecermos algumas argumentações, na tentativa de responder o questionamento: o que é interdisciplinaridade? Ainda, pretendemos promover reflexões e problematizações sobre esse conceito no campo da educação.

DISCIPLINA: O SEU SURGIMENTO

Ao longo da história e em diferentes sociedades, observa-se uma constante tentativa de homens e mulheres em organizar, selecionar e determinar o que é conhecimento científico, em detrimento de outros, dentro de categorias e agrupamentos específicos e estruturados. Esses gerenciamentos e agrupamentos dos conhecimentos histórica e socialmente construídos são o que conhecemos por disciplina. De acordo com Morin (2005), a organização disciplinar:

[...] foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc.; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade (Morin, 2005, p. 105).

O autor ainda acrescenta que “a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem” (Morin, 2005, p. 105). As disciplinas, nesse sentido, surgem como maneira de ordenar e delimitar os conhecimentos científicos. Elas se destinam a reunir um número de informações e experiências de conhecimentos específicos de uma área, apresentando um conjunto de estratégias organizacionais.

As disciplinas esboçam categorias organizadas e específicas, a partir de um conjunto de métodos, ideias, fatos, discursos, práticas, experiências, procedimentos, teorias e conceitos, o que chamamos de “conhecimentos epistemológicos”, pois já “[...] foram submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 71). São as comunidades científicas dentro de cada disciplina que validam, organizam, aprovam e legitimam os conhecimentos.

Os conhecimentos (epistemes), assim, passam por “[...] testes de validação no contexto de uma disciplina acadêmica especializada” (Lopes; Macedo, 2011, p. 71) e se consolidam como maneiras de explicar o mundo, os objetos e os seres humanos. Foucault (2009, p. 13) destaca que “[...] a ciência, o conhecimento objetivo, é somente um momento possível de todas essas formas pelas quais pode-se manifestar o verdadeiro”, pois as disciplinas “[...] tendem naturalmente

à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que elas se constituem, das técnicas que são levadas a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias” (Morin, 2005, p. 105).

No entanto, no contexto escolar, as disciplinas escolares obedecem, muitas vezes, à lógica das disciplinas científicas e acadêmicas por seguir uma tradição com “finalidades sociais a serem atendidas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 109). Consequentemente, precisam de legitimações, comprovações, cientificidades, como categorias únicas de “verdades”, para desempenhar o seu papel social que é a formação de sujeitos; ao mesmo tempo, colaboram para posicionar a instituição escolar e os professores em um lugar de prestígio, como detentores do saber e do poder. Lopes (2008, p. 43) complementa que “[...] o grau e a forma de especialização das disciplinas no campo científico são utilizados como princípios de interpretação do contexto escolar, sem que sejam consideradas as especificidades desse contexto e dos conhecimentos nele produzidos”. Em outras palavras, as disciplinas são constituídas de um conjunto de conhecimentos que são organizados e apresentados aos estudantes (Wolffenbüttel; Brum; Hoppe, 2013).

Essas posições de “verdades” que se exercem dentro das disciplinas nada mais são do que produções de conhecimentos que instituem verdades e, como tais, são “[...] um ato essencialmente político [...]” (Gallo, 2004, p. 91), são exercícios de poderes. Para isso, a disciplina como um conjunto de conteúdos precisa, muitas vezes, ser útil e eficiente, não para a aprendizagem dos estudantes, mas para cumprir a sequência linear, lógica e temporal do ano letivo, de que todos os conteúdos cientificizados e didatizados foram ensinados.

Desse modo, as disciplinas são categorias organizacionais que operacionalizam na escola e no currículo escolar, por meio de conteúdos, conceitos e imagens que são sempre “[...] saberes didatizados ou discursos recontextualizados” (Lopes; Macedo, 2011, p. 108) pelos livros, pelos manuais didáticos, pelas apostilas e por outros artefatos escolares e curriculares (Lopes; Macedo, 2011; Lopes, 2004, 2008; Macedo, E. 2006). Estes regulam o que é importante e significativo de aprender, entrando, dessa maneira, no processo de inclusão e exclusão dos conteúdos (Silva, 1995). Ao reafirmarem e sustentarem certos conteúdos reguladores, “[...] os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade” (Lopes; Macedo, 2011, p. 31) de modo a fazer circular certos discursos e representações como verdades estabelecidas, contribuindo para a manutenção do *status quo*.

A abordagem do conhecimento fragmentado em disciplinas no contexto educativo contribui para a prática já conhecida do reconhecimento de apenas alguns componentes curriculares, que têm *status* de prestígio e eficiência. Nesse sentido, as disciplinas ofertadas nos currículos tendem a refletir a posição

hegemônica de quem produz o conhecimento, a partir de um conjunto de conhecimentos sequencial, sistematizado e recontextualizado.

Portanto, na educação contemporânea, uma delimitação rígida e fragmentada das fronteiras disciplinares, como explica Morin (2005), não é mais vivenciada pelos estudantes. A razão apontada para isso relaciona-se ao fato de que os alunos que se encontram em sala de aula ou que chegam aos espaços escolares estão imersos em uma diversa rede de saberes e informações tecnológicas, sociais, políticas, digitais e econômicas, bem como em experiências que constroem a partir de sofisticados e persuasivos artefatos culturais e imagens que consomem e vivenciam diariamente. Como lembra Morin (2005), nos contextos educacionais, faz-se necessário criar possibilidades de migrações disciplinares que atravessam clandestinamente as fronteiras das disciplinas e dos currículos escolares, possibilitando esquemas cognitivos com diferentes áreas do conhecimento, ou seja, práticas interdisciplinares – assunto que será discutido ao longo deste texto.

A INTERDISCIPLINARIDADE: CONTEXTO HISTÓRICO E EPISTEMOLÓGICO

A abordagem interdisciplinar vem percorrendo inúmeros caminhos, tendo iniciado em meados dos anos de 1960. Essa discussão ampliou-se nas universidades e nas formações de professores como perspectiva de abordagem em sala de aula, ganhando cada vez mais força nas discussões e na comunidade científica. É importante, então, buscar um entendimento quanto a essas origens e perspectivas que têm sido utilizadas desde seu aparecimento. Segundo Fazenda (2011), historicamente o termo *interdisciplinaridade* tem o seu surgimento no ano de 1960, na Europa, notadamente na França e na Itália, a partir de um movimento de estudantes e professores universitários que se voltavam contra a fragmentação do conhecimento disciplinar. Esse movimento reivindicava, também, um novo estatuto na universidade e na escola.

No final da década de 1960, a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD), por intermédio de seu Centro para a Educação, Pesquisa e Inovação, promoveu a primeira investigação internacional sobre o conceito de interdisciplinaridade, culminando em um seminário sobre os problemas da interdisciplinaridade em pesquisa e ensino no ano de 1970, na França. Esse primeiro Seminário da OECD reuniu nomes como Erich Jantsch, Guy Berger, Jean Piaget, Leo Apostel, entre outros, originando, no ano de 1972, a publicação do livro *Interdisciplinaridade: problemas de ensino e pesquisa na universidade*, cujo título original é *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les*, é uma das mais importantes publicações sobre o tema.

Bibliografia obrigatória para os estudos sobre a interdisciplinaridade, essa coletânea de artigos é marcada por uma forte influência do pensamento estruturalista e pelo apego à teoria geral dos sistemas (Klein, 1990), sendo descrita como um trabalho seminal, ou “o ponto de partida para novos pensamentos e ações” (Michaud, 1972, p. 281). De fato, este continua sendo o texto mais referenciado até hoje, especialmente no que diz respeito às definições apresentadas pelos seus autores e à distinção entre os termos *multidisciplinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*. Esses conceitos, bem como suas diferenças terminológicas, serão discutidos e apresentados na próxima seção deste capítulo.

A ideia de interdisciplinaridade e a proposta pedagógica associada a ela foram levantadas por Georges Gusdorf no final da década de 1960, influenciando fortemente, no Brasil, autores como Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. Em 1961, porém, antes das discussões mais amplas da década de 1970, Gusdorf apresentou à Unesco um projeto interdisciplinar voltado para as ciências humanas, envolvendo estudiosos norte-americanos e europeus de diferentes áreas do conhecimento. Conforme Fazenda (2011, p. 19), “a intenção desse projeto seria orientar as ciências humanas para a convergência, trabalhar pela unidade humana”. Já na década de 1970, Gusdorf desenvolveu as primeiras discussões mais estruturadas sobre a interdisciplinaridade. A proposta desse grupo interdisciplinar era identificar as principais tendências de pesquisa nas ciências humanas, buscando sistematizar a metodologia e os enfoques adotados pelos pesquisadores.

No Brasil, as discussões sobre a interdisciplinaridade iniciaram no final dos anos de 1960. Hilton Japiassu foi o precursor ao falar sobre a interdisciplinaridade no Brasil, caracterizando-se como o primeiro pesquisador brasileiro a escrever sobre o tema no livro *Interdisciplinaridade e a patologia do saber*, do ano de 1976. Esse livro está organizado em duas partes: a primeira apresenta uma síntese das principais questões que envolvem a interdisciplinaridade; a segunda anuncia os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar. O autor já apresentava, à época, os principais questionamentos a respeito da interdisciplinaridade e seus conceitos, fazendo uma reflexão sobre as estratégias interdisciplinares baseadas em experiências realizadas naquele período. De acordo com Japiassu (1976):

[...] tentaremos apresentar as principais motivações desse empreendimento, bem como as justificações que poderão ser invocadas em seu favor. Tudo isso, no contexto de uma epistemologia das ciências humanas, às voltas com a suas “crises” e com seus impasses metodológicos. A resolução dessas crises coincide pelo menos em parte, com os objetivos a que se propõe o método interdisciplinar (Japiassu, 1976, p. 53).

Posteriormente, nos anos de 1970, a autora Ivani Fazenda também agregou à discussão sobre interdisciplinaridade, dando continuidade à disseminação dessa temática no campo da educação e tornando-se referência nesse campo e nas produções científicas do país. De acordo com Fazenda (2011), os estudos sobre a temática da interdisciplinaridade podem ser divididos em três grandes momentos. O primeiro momento teve início nos anos de 1970, com a construção epistemológica da interdisciplinaridade; na época, buscava-se uma explicitação filosófica e a definição do termo. O segundo momento, iniciado nos anos de 1980, apresentou-se com a tentativa de explicitar as contradições epistemológicas oriundas dessa construção, bem como a busca de uma diretriz sociológica e uma tentativa de explicitar um método para a interdisciplinaridade. O último momento explicado por Fazenda (2011) iniciou no ano de 1990, com a construção de uma nova epistemologia – a epistemologia própria da interdisciplinaridade – em busca de um projeto antropológico, e a construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Portanto, no Brasil as teorizações de Japiassu (1976) e Fazenda (1993, 1998, 2003, 2008, 2011) influenciaram praticamente toda a produção bibliográfica sobre o assunto no país, bem como deram subsídios teóricos e conceituais para as produções e investigações acadêmicas no território nacional. Ambos, pode-se dizer, foram os precursores na área da educação acerca das problematizações do campo conceitual da interdisciplinaridade.

O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE?

O termo *interdisciplinaridade*, de acordo com Aiub (2006, p. 108), “é composto por três termos: *inter* – significando ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; *disciplinar* – diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende”. Conforme destaca Aiub (2006, p. 108), “o termo, *dade* corresponde à qualidade, estado ou resultado da ação. Desta forma, uma ação recíproca disciplinar – entre disciplinas, ou de acordo com a ordem – promovendo um estado, qualidade ou resultado da ação equivaleria ao termo interdisciplinaridade”.

Desse modo, o referido conceito, muitas vezes, é compreendido erroneamente. Também há confusões terminológicas e conceituais por parte de alguns pesquisadores, que apressadamente entendem ou operam com o conceito sem conhecer a fundo suas raízes filosóficas e históricas, ou que fazem confusões com outras terminologias semelhantes a esse termo. Este, como destaca Fazenda (2011, p. 65–67):

[...] vem sendo utilizado com desmedida frequência, sempre que se busca imprimir um caráter de seriedade a determinado trabalho de equipe, seminário, encontro de educadores ou projeto educacional. A socialização dessa terminologia, entretanto, com muita frequência tem contribuído para o empobrecimento do significado originário e desvio do mesmo.

Destacamos, assim, a partir das considerações de Fazenda (2011), sobretudo das concepções de Japiassu (1976), que a terminologia *interdisciplinaridade* deve ser diferenciada dos demais níveis definidos por *multidisciplinaridade*, *pluridisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*. O Quadro 1 apresenta um resumo dessas diferenças, tendo como base as teorizações de Japiassu (1976).

Quadro 1 – Diferenças entre terminologias

Multidisciplinaridade	Estudo de um objeto sob diversos ângulos, mas sem pressupor um acordo ou um rompimento de fronteiras entre as disciplinas.
Pluridisciplinaridade	Caracterizada pela justaposição de disciplinas agrupadas de modo a evidenciar as relações entre elas. Pressupõe um só nível e objetivos múltiplos, cooperação e ausência de coordenação.
Interdisciplinaridade	Recorre a uma conexão entre as disciplinas, engajando uma integração real e uma troca de conhecimentos baseada em um conjunto de axiomas, coordenados por um nível superior às próprias disciplinas.
Transdisciplinaridade	Não se restringe a interações ou reciprocidade das disciplinas, mas vai além e derruba as fronteiras das disciplinas e interdisciplinares, formatando um sistema de múltiplos níveis.

Fonte: adaptado de Japiassu (1976).

A interdisciplinaridade, como apresentado, diferencia-se das outras terminologias por promover uma conexão dialógica entre duas ou mais disciplinas, que rompe com as gaiolas epistemológicas disciplinares. Entretanto, podemos compreender que a interdisciplinaridade é, em primeiro lugar, uma ruptura com as disciplinas e a negação de uma fragmentação disciplinar. Sua definição geral, segundo Japiassu (1976), envolve as conexões entre axiomas de diferentes disciplinas com finalidade determinada pela coordenação de nível hierárquico superior. Para o autor, a “interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (Japiassu, 1976, p. 74). Na concepção de Fazenda (1993), a interdisciplinaridade é caracterizada:

[...] pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto de pesquisa [...] Em termos de interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano (Fazenda, 1993, p. 31).

Essa escolha interdisciplinar é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema, uma questão-problema ou

um projeto com abordagens em diferentes disciplinas, em que cada uma contribui com seus conhecimentos epistemológicos, metodológicos e conceituais. Nesse sentido, é necessário compreender e entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento.

A interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e novas abordagens na construção do conhecimento, que demonstra a insatisfação com o saber fragmentado (Fazenda; 2008, 1998; Japiassu, 1976; Lück, 2013). Desse modo, a interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, na intenção de superar o isolamento entre as disciplinas.

As pessoas não constroem os conhecimentos de forma isolada, mas em partilha, de diversos modos e com diferentes pontos de vista. Sob essa análise, entende-se que, na educação, existam barreiras epistemológicas entre professores, dificultando o diálogo das áreas de conhecimentos e, por consequência, das disciplinas nos ambientes escolares. No entanto, esse posicionamento só cria dificuldades à educação, sendo, inclusive, um contrassenso, pois, conforme Lück (2013, p. 43–44), a “interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação das dissociações das experiências escolares entre si, também delas com a realidade social”.

A utilização da abordagem de interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração, cooperação e interatividade com as outras ciências, rompendo com metodologias tradicionais no processo educativo, apresenta-se como uma potente proposta de ensino nos espaços educativos. De acordo com Lück (2013), é um processo:

[...] que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação de ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas amplos e globais da realidade (Lück, 2013, p. 47).

Entende-se, a partir das concepções de Fazenda (1993, 1998, 2008) e de Lück (2013), que a interdisciplinaridade na educação precisa se alicerçar no envolvimento, no comprometimento e no engajamento dos professores. Partindo do diálogo da reciprocidade e do compromisso com as demais disciplinas, deve ter respeito e humildade para escutar, aprender e saber contribuir com os seus conhecimentos. De acordo com a autora, “hoje mais do que nunca reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto” (Fazenda, 2008, p. 50). Na compreensão de Japiassu (1976), ao refletir sobre o processo dialógico entre as disciplinas, “é preciso que estejam todos abertos ao

diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhe falta que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar” (Japiassu, 1976, p. 82).

O processo educativo, conforme salienta Fazenda (2008), precisa se fundamentar no diálogo, tanto entre pessoas quanto entre as disciplinas, possibilitando uma cooperação entre todos, porque, nessa perspectiva interdisciplinar, todas as pessoas envolvidas são autoras, professoras e estudantes. Todos aprendem em conjunto. A interdisciplinaridade quebra com o paradigma da disputa de saber e, conseqüentemente, de poder. Todos os engajados num projeto ou numa proposta interdisciplinar estão no mesmo nível, um aprendendo com o outro, construindo aprendizagens coletivas. Assim, “o desenvolvimento básico da interdisciplinaridade é a comunicação, e a comunicação envolve, sobretudo, participação” (Fazenda, 2008, p. 94). A autora aponta também:

Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. [...] O processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para dar corpo ao sonho ao fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade. [...] A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade (Fazenda, 2008, p. 166).

Contudo, em nosso entender, compreender a interdisciplinaridade e agir com esses preceitos epistemológicos, no campo da educação, corresponde a uma necessidade de superar a visão fragmentada de ensino e aprendizagem, colocando em primeiro plano a curiosidade, a criatividade, a vontade de prender e a construção do conhecimento de maneira integrada. Nos contextos educacionais, a interdisciplinaridade corresponde a uma necessidade que as pessoas nos espaços educacionais têm de suprir, comparar, criar, questionar, descobrir e integrar seus conhecimentos. Musacchio (2012, p. 80), sobre isso, explica que é necessária uma postura interdisciplinar, que exige “reciprocidade para potencializar as trocas, o diálogo, atitude de humanidade em reconhecer que seu conhecimento é limitado e que sua área de saber não responde todas as provocações”.

Portanto, organizar o ensino de forma interdisciplinar não é tarefa fácil: requer inúmeras mudanças, dentre as quais se poderia salientar a de metodologia. O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem calcado apenas no desenvolvimento de aulas expositivas e no domínio dos tempos e espaços por parte dos professores tem se mostrado há muito tempo contraproducente e ineficaz. Por esse motivo, pensar no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar requer, também, planejar como desenvolvê-lo metodologicamente.

Trabalhar de maneira interdisciplinar pressupõe, ainda, reconstruir todos os paradigmas existentes, diminuir ou até romper com as barreiras entre as disciplinas, rompendo com o ensino como transmissão de conhecimentos (Freire, 2002; Gimeno Sacristan; Pérez Gomez, 2007; Musacchio, 2012). É, portanto, um desafio constante que exige um permanente exercício da interdisciplinaridade como atitude ao mesmo tempo reflexiva e crítica frente aos saberes disciplinares nas diferentes áreas do conhecimento e das culturas, articulando-os e ampliando as possibilidades de docência, pesquisa, criação e atuação profissional. Uma vez que “o espírito da interdisciplinaridade é mais importante que a letra que a representa. Seu caráter não é normativo, e sim explicativo e inspirador” (Lück, 2013, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomar os estudos e as pesquisas realizados no grupo de pesquisa “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação”, da Uergs, foi acionar e relembrar nossas memórias investigativas, conceituais e teóricas, bem como as indagações que tínhamos há treze anos – e as quais ainda nos movimentam e atravessam. O campo de estudos sobre a interdisciplinaridade sem dúvida cresceu muito desde então e já está sedimentado na comunidade científica. Neste texto, buscamos retomar os conceitos terminológicos importantes desse campo de pesquisa e suas diferenças, bem como apresentar brevemente o contexto histórico e epistemológico do surgimento da interdisciplinaridade e do conceito de disciplina. Além disso, também procuramos tecer algumas reflexões e problematizações sobre essa abordagem no campo da educação.

Desse modo, desejamos que esta escrita, juntamente com outras, possa abrir caminhos de pesquisas potentes que ainda estão por vir sobre a temática da interdisciplinaridade. Esperamos que muitos sejam contaminados pelas reflexões, pelos comentários e pelas problematizações aqui tecidos. Almejamos vida longa a todos os pesquisadores do primeiro grupo de pesquisa da Uergs. Um “Viva” aos 25 anos do grupo de pesquisa “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação”.

REFERÊNCIAS

AIUB, M. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 107–116, jan./mar. 2006. Disponível em: https://www.scamilo.edu.br/pdf/mundo_saude/34/interdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 25 dez. 2024.

- BRUM, L. P.; MORAES, P. A.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Investigando processos pedagógicos interdisciplinares em escolas de Montenegro/RS. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO*, 28., ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE, 9., 2019, Montenegro. **Anais...** Montenegro: FUNDARTE, 2019. p. 548–549. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/Anaissem/article/view/140>. Acesso em: 24 dez. 2024.
- BRUM, L. P.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Investigando processos interdisciplinares no ensino das artes: um estudo multicase em escolas públicas de Montenegro, RS. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO – REGIÃO SUL*, 1., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1–13.
- BRUM, L. P.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Interdisciplinaridade: algumas reflexões sobre a importância nos processos educativos. **Informe C3 periódico eletrônico**, Porto Alegre, v. 5, n. 16, p. 114–124, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://informec3.weebly.com/chamadas.html>. Acesso em: 24 dez. 2024.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.
- FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79–97, jan./jun. 2004.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KLEIN, J. T. **Interdisciplinarity**: history, theory and practice. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 24, p. 109–118, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 285–372, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKKfnd/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2023.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MICHAUD, G. **General conclusion**. problems of teaching and research in universities. Paris: OCDE, 1972.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, repensar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUSACCHIO, C. **Ensaio**s: interdisciplinaridade e pesquisas científicas em sala de aula. Porto Alegre: Alcance, 2012.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190–207.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; BRUM, L. P.; HOPPE, M. W. Interdisciplinaridade: ambiguidades e desafios para a formação inicial de professores. **Revista da Fundarte**, Montenegro, n. 25, p. 50–68, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/5>. Acesso em: 24 dez. 2024.

GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO MUSICAL NA INFÂNCIA

Graziela da Rosa Silva Felicio

Cristina Rolim Wolffenbüttel

INTRODUÇÃO

A pesquisa bibliográfica desempenha um papel importante no desenvolvimento e na condução de investigações científicas, constituindo-se como alicerce essencial para a construção do conhecimento acadêmico. Na contemporaneidade, o cenário da pesquisa é marcado pela abundância de recursos informacionais e pela diversidade de bases de dados bibliográficos, oferecendo aos pesquisadores um vasto universo de possibilidades para a busca e a recuperação de informações relevantes. Entretanto, a eficácia na utilização desses recursos demanda o desenvolvimento de habilidades específicas por parte dos investigadores, uma vez que a multiplicidade de fontes disponíveis pode, paradoxalmente, dificultar a identificação e a seleção das informações mais pertinentes e confiáveis para o estudo em questão.

No âmbito das ciências humanas e sociais, a educação musical tem emergido como um campo de estudo de crescente relevância nas últimas décadas, atraindo a atenção tanto de pesquisadores acadêmicos quanto de profissionais dedicados à prática pedagógica em ambientes educacionais diversos. Esse interesse renovado pela educação musical reflete não apenas a sua importância intrínseca no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos, mas também o reconhecimento de seu potencial transformador na formação integral do ser humano. Com a democratização do acesso às bases de dados científicas e o aprimoramento das tecnologias de informação e comunicação, a pesquisa em educação musical tem se expandido significativamente, abrangendo uma gama cada vez mais ampla e diversificada de temas, abordagens metodológicas e perspectivas teóricas.

Nesse contexto de efervescência acadêmica e científica, o presente estudo se propôs a investigar questões relacionadas à produção de conhecimento no campo da educação musical com foco específico na infância. Para nortear esta investigação, foram formulados os seguintes questionamentos: quais são os

grupos registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP/CNPq)¹ que realizam investigações sobre a educação musical na infância? Quais são as pesquisas e produções científicas desses grupos relacionadas à educação musical na infância? Quais são as temáticas de estudos que têm sido mais frequentemente abordadas por esses grupos de pesquisa?

Com base nesses questionamentos, este trabalho teve como objetivo conhecer e analisar a produção dos grupos de pesquisa registrados no DGP/CNPq com foco na educação musical na infância. Adicionalmente, pretendeu-se identificar e examinar as principais temáticas de estudo que têm sido tratadas por esses grupos, buscando traçar um panorama do estado atual da pesquisa nesse campo específico do conhecimento.

Esta investigação se justifica pela necessidade de compreender e sistematizar o conhecimento produzido sobre educação musical na infância no Brasil, contribuindo para a consolidação desse campo de estudos e fornecendo subsídios para futuras pesquisas e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Ao mapear os grupos de pesquisa e suas produções, este estudo visou oferecer uma visão abrangente do cenário acadêmico atual, bem como identificar tendências, lacunas e oportunidades de pesquisa que possam orientar o desenvolvimento futuro da área.

O DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO CNPQ

O DGP/CNPq é uma plataforma brasileira que cataloga e organiza informações sobre grupos de pesquisa ativos no país. O CNPq é uma agência vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação do Brasil e desempenha um papel crucial no fomento à pesquisa científica e tecnológica no país. O DGP tem como objetivo principal oferecer um panorama abrangente da pesquisa realizada no Brasil, reunindo informações sobre a produção científica, as áreas de atuação, as linhas de pesquisa, a infraestrutura disponível, entre outros aspectos relevantes. Cada grupo de pesquisa registrado no DGP/CNPq recebe um identificador único, e os dados são atualizados periodicamente.

Essa plataforma serve como uma ferramenta valiosa para pesquisadores, gestores de instituições de ensino e pesquisa, agências de fomento e outros interessados em conhecer e colaborar com os grupos de pesquisa existentes no Brasil. O DGP/CNPq contribui para a promoção da transparência, a integração e a cooperação no ambiente acadêmico e científico brasileiro, facilitando a identificação de potenciais parcerias e promovendo o desenvolvimento da pesquisa no país.

¹ Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>.

As informações presentes no DGP abrangem os membros dos grupos de pesquisa, como pesquisadores, estudantes e técnicos, as linhas de pesquisa em andamento, as áreas de conhecimento especializadas, os setores de aplicação envolvidos, a produção científica, tecnológica e artística, e as parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições. Esses dados permitem descrever o perfil geral da atividade científico-tecnológica no Brasil.

O DGP/CNPq conta com uma base de dados atualizada regularmente, permitindo que as informações sejam alteradas pelos envolvidos de forma contínua. Embora o preenchimento dos dados seja opcional, são realizados censos a cada dois anos, resultando em um retrato dessa base de dados incrementada. Sua abrangência tem aumentado ao longo do tempo, o que sugere uma representatividade relativa da comunidade científica nacional. As universidades, as instituições de Ensino Superior e os institutos que oferecem cursos de pós-graduação abrigam mais de 90% dos grupos de pesquisa registrados (Carneiro; Lourenço, 2003).

A trajetória do Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP/CNPq) evidencia um crescimento expressivo ao longo das décadas, tanto quantitativo quanto qualitativo. Até 2004, o diretório contava com 375 instituições e 19.470 grupos de pesquisa registrados, demonstrando uma ampla expansão, que alcançou inúmeros pesquisadores brasileiros. Dados mais recentes, de 2023, indicam que o número de grupos registrados aumentou para 42.852, espalhados entre as diversas regiões do Brasil, com destaque para o Sudeste (36,6% dos grupos) e o Nordeste (27,5%). Também merece destaque o crescimento da qualificação acadêmica dos pesquisadores: desde a primeira versão do diretório até hoje, houve um avanço significativo na proporção de doutores nas equipes de pesquisa, refletindo uma melhoria na formação acadêmica e científica. Além disso, a evolução do DGP também revelou mudanças na distribuição geográfica dos grupos e na diversificação das áreas do conhecimento, consolidando seu papel como um importante indicador do progresso científico no Brasil.

Os dados apresentados na Tabela 1, obtidos no DGP/CNPq por meio de consultas *on-line*, sintetizam o panorama descrito anteriormente. Para os dados de 2004, as buscas foram realizadas utilizando o módulo “Plano Tabular” do Censo 2004, que disponibiliza um conjunto de variáveis detalhadas sobre instituições, grupos de pesquisa e pesquisadores cadastrados. Já os dados mais atualizados, de 2023, foram obtidos através das informações públicas disponíveis nas plataformas recentes do CNPq.

Tabela 1 – Evolução do DGP/CNPq: 1993–2023

	1993	1995	1997	2000	2002	2004	2023
Instituições	99	158	181	224	268	375	-
Grupos	4.402	7.271	8.632	11.760	15.158	19.470	42.852
Pesquisadores (P)	21.541	26.799	34.040	48.781	56.891	77.649	.
Doutores (D)	10.994	14.308	18.724	27.662	33.947	47.973	.
(D) / (P)	51%	53%	55%	57%	60%	62%	.

Conforme os dados de 2004, o crescimento do número de grupos de pesquisa é evidente, passando de 4.402 em 1993 para 19.470 em 2004. Da mesma forma, houve um aumento significativo na proporção de pesquisadores com doutorado, que subiu de 51% em 1993 para 62% em 2004, indicando avanços na qualificação acadêmica. Em 2023, registros mais recentes mostram que o número de grupos de pesquisa evoluiu para 42.852, apresentando significativa ampliação e consolidação ao longo das últimas décadas, com destaque para as regiões Sudeste (36,6% dos grupos) e Nordeste (27,5%).

O DGP/CNPq, ao longo de sua trajetória, consolidou-se como um importante instrumento da comunidade científica e tecnológica. Ele desempenha funções estratégicas ao permitir o intercâmbio e a troca de informações entre pesquisadores e instituições. Oferece, de maneira precisa e acessível, dados essenciais sobre os pesquisadores, como localizações, áreas de pesquisa, produções científicas e atuação em projetos. Essas informações são amplamente utilizadas por instituições de ensino e pesquisa, sociedades científicas e instâncias político-administrativas para planejamento e tomada de decisões.

O caráter censitário do Diretório não apenas permite o acompanhamento da evolução da ciência no Brasil, mas também viabiliza estudos aprofundados em outras áreas por meio de pesquisas do tipo *survey*, como financiamento à pesquisa, padrões de interação entre grupos e o setor produtivo, e avaliação qualitativa da produção científica e tecnológica. Além disso, ele desempenha um papel fundamental no planejamento e na gestão das atividades de ciência e tecnologia em âmbito nacional, consolidando seu papel como fonte indispensável para o progresso científico e estratégico do Brasil.

REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura consistiu no levantamento e na análise das principais fontes de informação disponíveis sobre o tema em estudo. O objetivo foi obter uma visão abrangente do conhecimento existente sobre o assunto, utilizando

como fonte o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)².

Durante a revisão de literatura, foram coletadas e examinadas diversas fontes, incluindo artigos científicos e outras publicações relevantes. Essa exploração permitiu obter uma compreensão do estado atual do conhecimento na área. Na primeira busca, foram encontrados 111 trabalhos relacionados ao tema. Após uma leitura prévia do material proveniente, foram selecionados 26 títulos que demonstraram a relevância dos trabalhos sobre grupos de pesquisa na produção acadêmica e científica. O Quadro 1 apresenta uma lista de trabalhos acadêmicos que tratam de diferentes aspectos dos grupos de pesquisa no Brasil, contendo dados sobre autores, título e ano de publicação dos estudos.

Quadro 1 – Buscas sobre grupos de pesquisa no Brasil

Autores	Título	Ano
Rapini e Righi	O Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e a interação universidade-empresa no Brasil em 2004	2006
Rapini	O Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e a interação universidade-empresa no Brasil: uma proposta metodológica de investigação	2007
Hayashi e Ferreira Júnior	O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa	2010
Pepe <i>et al.</i>	A produção científica e grupos de pesquisa sobre vigilância sanitária no CNPq	2010
Silva, Luz e Faria Filho	Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações	2010
Schumann e Pinheiro	Novas formas de brincar respeitando a natureza: um trabalho de reciclagem na educação infantil	2011
Villela e Almeida	Relações universidade-empresa no estado de Mato Grosso no período 2002–2008: um estudo comparativo a partir do diretório de grupos de pesquisa do CNPq	2012
Alencar, Bochner e Dias	Nanotecnologia em Ciências da Saúde no Brasil: um olhar informétrico com base nos grupos de pesquisa	2013
Silva e Pinheiro	O Brasil e as pesquisas em inovação aberta: um estudo a partir dos grupos de pesquisa do CNPq	2014
Rocha <i>et al.</i>	Pesquisas acadêmicas sobre biodiesel no Brasil: uma análise dos grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)	2014

² Criado em 2000, o Portal de Periódicos da Capes é uma biblioteca virtual que disponibiliza mais de 30 mil títulos de periódicos em todas as áreas do conhecimento, bem como bases de dados referenciais, livros, patentes, além de outros conteúdos, constituindo importante ferramenta para a consolidação de políticas e da produção científica brasileira (Klaes, 2012). Mais informações disponíveis em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php>.

Lopes e Lobo	Características dos grupos de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (DGP/CNPq)	2016
Damasceno	O campo do conhecimento em políticas públicas no Brasil: um mapeamento do ensino e da pesquisa	2016
Ferraz <i>et al.</i>	Aspectos históricos da criação dos grupos de pesquisa em dengue no Brasil com a utilização da ferramenta computacional ScriptGP	2018
De Oliveira e Finck Schambeck	Desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso com professores do Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC	2018
Cruz, Oliveira e Campos	Grupos de pesquisa de avaliação em saúde no Brasil: um panorama das redes colaborativas	2019
Hatje, Pereira e Silva	Análise dos grupos de pesquisa cadastrados na plataforma Lattes do CNPq com produção científica relacionada com a transgeneridade	2019
Botelho-Francisco	Observação e experimentação tecnológica no contexto dos grupos de pesquisa da área de informação e comunicação da Região Sul	2019
Batista e Farias	Grupos de pesquisa em Ciência da Informação da região nordeste do Brasil: análise da produção, temáticas e disseminação da comunicação científica	2020
Cesar	Grupos de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: uma análise bibliométrica entre os anos 2000–2016	2020
Oliveira, Mello e Rigolin	Participação feminina na pesquisa sobre tecnologia da informação no Brasil: grupos de pesquisa e produção científica de teses e dissertações	2020
Dominski <i>et al.</i>	Pesquisa em treinamento de força no Brasil: análise dos grupos e produção científica	2020
Tassoni e Almeida	A formação de professores e os grupos de pesquisa: algumas tendências	2020
Assen, Xavier Silva e Leal da Hora	Os grupos de pesquisa em política educacional da Região Norte: mapeamento e breves reflexões	2022
Cruz <i>et al.</i>	Pesquisa sobre o futebol no Brasil: análise dos grupos de pesquisa e da produção científica recente	2022
Mainardes e Casagrande	Educação Especial: análise do perfil de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq	2022

Os artigos apresentados no Quadro 1 revelam a importância e o alcance dos grupos de pesquisa no contexto acadêmico brasileiro. Cada estudo focaliza um tema específico e traz contribuições significativas para o campo de pesquisa em que se insere. Eles abordam desde mapeamento e reflexões sobre a política educacional na região Norte do Brasil até análises bibliométricas de grupos de pesquisa em diversas universidades. Há também estudos que exploram a

presença e a produção científica de grupos de pesquisa em áreas como ciência da informação, saúde, educação especial, nanotecnologia, entre outras. Esses trabalhos revelam a diversidade temática existente.

É importante observar que, nos títulos dos artigos, não foram encontradas pesquisas específicas relacionadas à temática da educação musical. Entre eles, dois abordam diretamente a temática da educação: *A formação de professores e os grupos de pesquisa: algumas tendências*, de Tassoni e Almeida (2020), e *O campo do conhecimento em políticas públicas no Brasil: um mapeamento do ensino e da pesquisa*, de Damasceno (2016). O artigo de Tassoni e Almeida (2020) destaca a relação entre a formação de professores e os grupos de pesquisa, indicando uma análise sobre como esses grupos contribuem para a formação docente. Já a pesquisa de Damasceno (2016) concentra-se no campo das políticas públicas no Brasil, investigando o ensino e a pesquisa nessa área específica.

Embora os títulos tratem de diversas áreas de pesquisa, como política educacional, ciência da informação, saúde, treinamento de força, entre outras, não foram identificados estudos específicos sobre a educação musical. Isso ressalta a necessidade de um incremento nas produções nessa área. No entanto, é importante mencionar que a ausência de investigações sobre educação ou educação musical nessa lista não indica a inexistência dessas pesquisas no cenário acadêmico brasileiro, mas apenas que não foram encontradas na base de pesquisa mencionada.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, que teve como objetivo mapear e analisar a produção científica dos grupos de pesquisa registrados no DGP/CNPq com foco na educação musical na infância, foi utilizada a abordagem qualitativa, com os métodos de pesquisa documental e bibliográfica. Para coletar os dados, foram utilizadas técnicas como a coleta de documentos e a pesquisa via internet. A análise de conteúdo foi empregada como técnica para analisar os dados coletados.

Conforme mencionado por Minayo e Deslandes (2007), a pesquisa qualitativa é adequada para responder a questões específicas que não podem ser quantificadas. Ela explora um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, que vai além da simples operacionalização de variáveis. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais profunda das relações, dos processos e fenômenos relacionados à educação musical na infância, levando em consideração a riqueza e a complexidade desses aspectos. Minayo e Deslandes (2007) elucidam, explicando:

As questões da investigação estão ligadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais (Minayo; Deslandes, 2007, p. 108).

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números. Os resultados escritos da investigação trazem citações feitas com base nos dados para ilustrar e substantiar a apresentação (Bogdan; Biklen, 1999). A pesquisa qualitativa viabiliza a compreensão aprofundada do objeto.

A utilização do método de pesquisa bibliográfica e documental permitiu explorar o universo de significados, motivações e valores que permeiam essa área de estudo. Ademais, possibilitou uma abordagem mais completa e significativa das questões relacionadas à educação musical na infância, levando em consideração sua complexidade e os múltiplos fatores envolvidos.

A coleta dos dados foi efetuada no DGP/CNPq, em artigos, livros e outras publicações que abordam a temática da educação musical na infância. A seguir, os materiais coletados foram analisados e examinados em profundidade para compreender o panorama dos grupos de pesquisa nessa área específica.

Nesta pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo como técnica para a análise de dados, adotando o procedimento proposto por Moraes (1999). A metodologia desse autor foi aplicada para descrever e interpretar os documentos coletados no DGP/CNPq de maneira organizada e sistemática. O processo de análise de conteúdo seguiu cinco etapas principais, precedidas pelas etapas iniciais de um projeto de pesquisa, como a exploração do problema e a definição clara dos objetivos.

A primeira etapa foi a preparação das informações, na qual foram identificados e selecionados os materiais a serem analisados. Nessa fase, fez-se uma leitura exploratória inicial para garantir que os documentos estavam alinhados aos objetivos da pesquisa. Em seguida, realizou-se a unitarização, momento em que os conteúdos foram transformados em “unidades de análise”, como palavras, frases ou temas, que serviriam como base para as etapas seguintes. Posteriormente, essas unidades foram agrupadas em categorias, determinadas de acordo com semelhanças ou analogias, podendo ser definidas previamente com base em teorias ou emergirem a partir dos próprios dados analisados.

Na etapa de descrição, as unidades e categorias foram detalhadas de maneira clara, permitindo a comunicação precisa dos resultados obtidos. Por fim, a interpretação dos dados buscou aprofundar o entendimento dos significados

implícitos e explícitos, relacionando as informações analisadas aos objetivos e às questões da pesquisa. Essa abordagem proposta por Moraes (1999) permitiu uma análise fundamentada, revelando padrões e facilitando a interpretação dos fenômenos investigados nos documentos.

A coleta de dados desta pesquisa foi conduzida a partir da identificação de grupos de pesquisa registrados no DGP, disponível no *site* oficial do CNPq. O processo se deu em seis passos estruturados, que garantiram a organização e a precisão das informações coletadas.

O primeiro passo envolveu o acesso ao portal do DGP/CNPq, que permite consultas parametrizadas e detalhadas sobre grupos de pesquisa no Brasil. Em seguida, no segundo passo, foi realizada a busca propriamente dita, utilizando-se descritores previamente selecionados, que refletiam o objeto de interesse da pesquisa: “educação musical infantil”, “educação musical infância”, “educação musical escolar”, “música bebê”, “música infância” e “música infantil”. Esses termos foram empregados nos filtros de consulta oferecidos pela plataforma, permitindo a obtenção de um conjunto de grupos relevantes.

No terceiro passo, os resultados da busca foram organizados em um quadro, no qual os grupos foram listados e documentados de forma sistemática. Com os dados organizados, foi possível passar ao quarto passo, que consistiu na seleção criteriosa dos grupos de pesquisa cujo foco estivesse diretamente alinhado com os objetivos da investigação. Isso foi feito com base nas descrições das linhas de pesquisa e demais informações disponibilizadas pelo DGP.

Após a seleção dos grupos, o quinto passo concentrou-se na busca de informações específicas sobre seus líderes por meio do espelho dos grupos. Essa funcionalidade do DGP detalha os integrantes, as linhas de pesquisa e os projetos vinculados, permitindo acesso a dados essenciais para o próximo passo. Por fim, o sexto passo consistiu na consulta ao Currículo Lattes dos líderes dos grupos selecionados. Esse passo permitiu a obtenção de informações mais detalhadas sobre linhas de pesquisa, projetos, produções acadêmicas e colaborações relacionadas ao tema de interesse.

Esse processo estruturado e em múltiplos passos assegurou um levantamento abrangente e criterioso das informações necessárias para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. O uso combinado das ferramentas disponíveis no DGP/CNPq e no Currículo Lattes possibilitou uma análise aprofundada das produções acadêmicas e das atividades de pesquisa sobre educação musical infantil, oferecendo uma base sólida para os próximos passos do estudo.

O Quadro 2 apresenta os resultados da busca parametrizada realizada no DGP/CNPq por descritores.

Quadro 2 – Resultados da busca parametrizada: descritores

Descritores	Resultados
educação musical infantil	1 registro
educação musical infância	1 registro
educação musical escolar	11 registros
música bebê	1 registro
música infância	2 registros
música infantil	4 registros

A busca inicial resultou em uma ampla quantidade de registros de grupos de pesquisa relacionados ao descritor. Após um refinamento, levando em consideração a relevância para os objetivos da pesquisa, foram selecionados 20 grupos. Esses grupos são apresentados de forma resumida no Quadro 3, conforme os descritores já citados. A partir deste ponto do texto, chamaremos os descritores de categorias.

Quadro 3 – Grupos de pesquisa selecionados: busca parametrizada

Consulta parametrizada				
Instituição	Grupo	Líder	Área predominante	Objetivo
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Música e Educação Brasileira	Regina Marcia Simão Santos	Linguística, Letras e Artes	Discutir questões pertinentes ao desenvolvimento musical de bebês e crianças até os seis anos de idade. Refletir e propiciar formação musical a professores generalistas que atuam na gestão e docência da Educação Infantil.
Total de registros: 1 – educação musical infantil				
Universidade do Estado de Santa Catarina	MEI – música, educação, infância	Sandra Mara da Cunha	Linguística, Letras e Artes	O grupo de pesquisa MEI – música, educação, infância objetiva a realização de estudos e investigações no campo da educação musical, nas suas articulações com a educação e com os estudos sociais da infância, no intuito de promover reflexões acerca dos diversos contextos de saberes e de práticas musicais nos quais crianças estão envolvidas.
Total de registros: 1 – educação musical infância				
Universidade de Brasília	Educação Musical Escolar e Autobiografia – GEMAB	Maria Helena Menna Barreto	Linguística, Letras e Artes	Colhe estudos e pesquisas em educação musical que potencializam a dimensão pedagógica da experiência humana em suas interações com os aspectos educacionais, sociais, biográficos, culturais dos sujeitos e das subjetividades na sociedade contemporânea.

Universidade do Estado do Pará	EMPODERA – Educação Musical, Políticas, Decolonialidades e Resistência	Joelciléa de Lima Aires	Linguística, Letras e Artes	Realizar pesquisas que contribuam com a compreensão sobre a presença da educação musical na educação básica e sua devida implementação no currículo escolar a partir da Lei nº 11.769/08 que trata sobre a obrigatoriedade da educação musical na escola, bem como da Resolução nº 2 do CNE/CBE que orienta sua devida operacionalização.
Universidade Federal do Acre	Ensino aprendizagem musical em múltiplos contextos	Marcelo Alves Brum	Linguística, Letras e Artes	Estudar as práticas de educação musical em locais onde essas relações com a música podem ser percebidas. Assim, serão estudados tanto lugares escolarizados, como não escolares, mas em que haja de alguma forma ensino e aprendizagem musical.
Universidade do Estado de Santa Catarina	MEI – música, educação, infância	Sandra Mara da Cunha	Linguística, Letras e Artes	O grupo de pesquisa MEI – música, educação, infância objetiva a realização de estudos e investigações no campo da educação musical, nas suas articulações com a educação e com os estudos sociais da infância, no intuito de promover reflexões acerca dos diversos contextos de saberes e de práticas musicais nos quais crianças estão envolvidas.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Música e Escola	Luciana Marta Del-Bem	Linguística, Letras e Artes	Desenvolver estudos e pesquisas em educação musical, focalizando práticas de ensino e aprendizagem em contextos institucionais e escolarizados, especialmente a educação básica, na sua relação com sentidos de formação.
Claretiano Centro Universitário	Música, Educação e Interdisciplinaridade	Mariana Galon da Silva	Ciências Humanas	A linha de pesquisa Música no Cotidiano Escolar tem como foco os estudos e a investigação de práticas musicais na educação básica. Tem como objetivo promover reflexões e produzir conhecimentos sobre a música dentro do currículo escolar enquanto disciplina específica, mas também a investigação de outras práticas musicais que ocorrem nos variados espaços do cotidiano escolar, como nos intervalos, comemorações, chegada e saída dos alunos.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	MusIf: Educação Musical; Musicologia; Práticas interpretativas	Ricardo Athaide Mitidieri	Linguística, Letras e Artes	Esta linha investiga processos, metodologias, contextos socioculturais e tecnologias envolvidas no ensino de música para crianças, jovens e adultos em ambientes formais de aprendizagem musical, abrangendo aspectos psicológicos, filosóficos, pedagógicos, sociais e artísticos.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	Núcleo de Pesquisa em Música e Educação	Eudes Oliveira Cunha	Linguística, Letras e Artes	Pesquisar sobre processos músico-pedagógicos em escolas da educação básica e subsidiar a formação docente. Desenvolver estudos sobre o ensino de música e sua relação com práticas pedagógicas interdisciplinares, inclusão educacional, processos criativos e o uso de recursos tecnológicos.
Total de registros: 11 – educação musical escola				
Universidade Federal de Minas Gerais	MUSICOG – Música, Cognição e Desenvolvimento humano	Maria Betânia Parizzi Fonseca	Linguística, Letras e Artes	Assim, a criação de um grupo de pesquisa sobre essa temática, formado por professores pesquisadores e alunos de pós-graduação e graduação, potencializará a continuidade e a implementação de pesquisas transdisciplinares com impacto direto na sociedade, e com aplicabilidade em áreas como educação musical, saúde, neurociências, musicoterapia etc., em prol do desenvolvimento humano.
Total de registros: 1 – Música bebê				
Universidade Federal Fluminense	Música, Pensamento e Educação – MUSPE	Pablo de Vargas Guimarães	Linguística, Letras e Artes	Organiza e planeja ações de pesquisa e extensão, cursos de formação e outras atividades nas interfaces entre Música, Educação e Filosofia, além da produção de banco de dados de pesquisa e de um <i>site</i> (em andamento). Se propõe a pensar a música na educação básica não apenas enquanto disciplina específica, mas também sua transversalidade, perpassando o estriamento disciplinar escolar, sem que isso signifique colocar a música a serviço de outras disciplinas.
Total de registros: 2 – música infância				

Faculdade de Música do Espírito Santo	GEPEI – Grupo de Estudos em Performance e Pedagogia do Instrumento	Paula Maria Lima Galama	Linguística, Letras e Artes	O GEPEI tem por objetivo discutir as práticas performáticas instrumentais assim como as propostas pedagógicas e interfaces sob a ótica da discussão histórica e das novas abordagens.
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Música e Educação Brasileira	Regina Marcia Simão Santos	Linguística, Letras e Artes	Educação Musical infantil – Discutir questões pertinentes ao desenvolvimento musical de bebês e crianças até os seis anos de idade. Refletir e propiciar formação musical a professores generalistas que atuam na gestão e docência da Educação Infantil. Levantar material de didático de apoio ao trabalho docente tanto de professores de música, quanto de pedagogas.
Universidade Federal Fluminense	Música, Pensamento e Educação – MUSPE	Pablo de Vargas Guimarães	Linguística, Letras e Artes	Se propõe a pensar a música na educação básica não apenas enquanto disciplina específica, mas também sua transversalidade, perpassando o estriamento disciplinar escolar, sem que isso signifique colocar a música a serviço de outras disciplinas. Músicas, infâncias e educação infantil.
Total de registros: 4 – música infantil				

Na primeira categoria, foi encontrado um registro dedicado à educação musical infantil, destacando-se a importância de abordagens pedagógicas voltadas para as crianças em seus primeiros anos de formação musical. De maneira semelhante, a segunda categoria (com um registro) concentra-se na educação musical na infância, abordando possíveis práticas e metodologias educacionais direcionadas a esse grupo etário específico.

A terceira categoria abrange um conjunto mais substancial, totalizando 11 registros, focados na educação musical na escola. Essa categoria destaca-se ao explorar estratégias e desafios relacionados ao ensino de música dentro do ambiente escolar, promovendo discussões relevantes para aprimorar a eficácia do ensino musical nas instituições educacionais.

Outra área de interesse reflete-se na categoria “Música para bebês”, que contou com um registro. Esse segmento específico concentra-se em práticas musicais voltadas para os bebês, reconhecendo a importância do desenvolvimento musical desde tenra idade. A categoria subsequente, “Música na infância”, com um total de dois registros, amplia o escopo ao explorar diversas abordagens para a educação musical durante o período da infância.

Por fim, a categoria “Música infantil” reuniu um total de quatro registros, explorando a música como meio de expressão e aprendizado para as crianças.

Cada uma dessas categorias representa uma peça no intrincado quebra-cabeça da pesquisa em educação musical, destacando a diversidade de áreas de estudo e as contribuições que esses grupos oferecem ao panorama acadêmico.

Os grupos de pesquisa em educação musical abrangeram uma variedade de categorias, cada uma oferecendo contribuições únicas para o campo. No âmbito da educação musical infantil, a pesquisa explorou metodologias pedagógicas inovadoras e materiais didáticos específicos para crianças em seus primeiros anos de formação musical. A categoria dedicada à educação musical na escola, com 11 registros, investiga práticas educacionais no contexto escolar, incluindo a integração da música no currículo, métodos de avaliação eficazes e o papel da música no desenvolvimento acadêmico.

Outras categorias, como “Música para bebês”, aclararam a introdução de experiências musicais benéficas desde a primeira infância, enquanto grupos focados em música na infância podem ampliar o escopo para diferentes abordagens de ensino musical nessa fase. O grupo centrado em música infantil conta com pesquisas sobre como a música pode servir para o aprendizado e a expressão para as crianças, abordando aspectos como repertórios apropriados e estratégias para tornar a aprendizagem musical envolvente. Essas categorias refletem a diversidade de conhecimentos e perspectivas que os grupos de pesquisa oferecem, enriquecendo o campo de estudos da educação musical.

As categorias de pesquisa em educação musical oferecem uma visão abrangente do campo, destacando áreas de maior enfoque e suas contribuições ao cenário acadêmico. A ênfase na educação musical infantil e na educação musical na infância evidencia a relevância de abordagens pedagógicas voltadas para o desenvolvimento musical de crianças nos primeiros anos de sua formação. Esse enfoque reforça a importância de métodos educativos específicos para essa faixa etária, reconhecendo seu papel essencial no estímulo às habilidades musicais e ao desenvolvimento cognitivo. Paralelamente, a identificação de um grupo significativo de 11 registros na categoria “Educação musical na escola” expande o escopo da análise, colocando em destaque as estratégias e os desafios relacionados ao ensino de música no contexto escolar. Essa amplitude temática reflete a diversidade nas práticas pedagógicas e a riqueza das discussões que permeiam a integração da educação musical no ambiente educacional formal.

As demais categorias, como “Música para bebês”, “Música na infância” e “Música infantil”, proporcionam *insights* sobre práticas musicais desde a mais tenra idade, métodos de ensino na infância e o papel da música para o aprendizado e a expressão para as crianças. Essa diversidade de conhecimentos e perspectivas oferecida pelos grupos de pesquisa enriquece o campo da educação musical, contribuindo para o contínuo desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas na área.

ANÁLISE DOS DADOS

O conceito de *interpretação* é essencial na pesquisa qualitativa, embora também possa ser aplicado em abordagens quantitativas. A interpretação consiste em buscar uma compreensão dos dados. A análise de conteúdo objetiva possibilitar essa interpretação de maneira sistemática para identificar e analisar os padrões e significados subjacentes aos dados (Moraes, 1999).

A pesquisa realizada no DGP/CNPq revelou a existência de diversos grupos dedicados ao estudo da educação musical na infância. Esses grupos têm como objetivo investigar e aprofundar questões relacionadas ao desenvolvimento musical de bebês e crianças, assim como a formação de professores que atuam na Educação Infantil.

Um exemplo é o grupo “Música e Educação Brasileira”, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que busca discutir e refletir sobre o desenvolvimento musical na faixa etária até seis anos. Além disso, eles se propõem a oferecer formação musical para professores generalistas que atuam na gestão e na docência da Educação Infantil.

Outro grupo é o “MEI – música, educação, infância”, da Universidade do Estado de Santa Catarina, que tem como base a compreensão da infância como construção sócio-histórica. Seus integrantes se dedicam a construir fundamentos teóricos, éticos e metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas com crianças e sobre crianças na educação musical, considerando-as como atores sociais e sujeitos de direitos.

Na Universidade de Brasília, o grupo “Educação Musical Escolar e Autobiografia – GEMAB” enfatiza a dimensão pedagógica da experiência humana em suas interações com os aspectos educacionais, sociais, biográficos e culturais. O grupo busca compreender a relação entre música e educação em contextos contemporâneos, considerando os sujeitos e suas subjetividades.

Um dos grupos encontrados na pesquisa é o “EMPODERA – Educação Musical, Políticas, Decolonialidades e Resistência”, da Universidade do Estado do Pará, cujo objetivo é contribuir para a compreensão da presença da educação musical na Educação Básica e sua implementação no currículo escolar. Seus integrantes efetuam seus estudos com base na Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), que torna obrigatório o ensino de música nas escolas, além de sua regulamentação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016 (Brasil, 2016).

Esses são apenas alguns exemplos dos grupos de pesquisa encontrados, sendo que cada um deles tem suas abordagens específicas, metodologias de trabalho e áreas de enfoque. Em conjunto, esses grupos contribuem para a produção de conhecimento sobre a educação musical na infância, o

aprimoramento de políticas e práticas pedagógicas nessa área e o estabelecimento de parâmetros para futuras pesquisas e projetos.

Essas pesquisas e grupos são de extrema relevância, pois fornecem subsídios para a formação de professores, promovem reflexões acerca dos contextos de prática e aprendizagem da música na infância, e contribuem para uma compreensão do panorama científico brasileiro. Ademais, permitem identificar tendências, lacunas e possibilidades de desenvolvimento nas diferentes áreas de pesquisa, o que é essencial para o contínuo avanço da educação musical na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa direcionou-se à análise da produção dos grupos de pesquisa registrados no DGP/CNPq com foco na educação musical na infância. Por meio de uma abordagem metodológica que envolveu análise documental e bibliográfica, buscou-se conhecer e analisar a atuação desses grupos, assim como identificar as principais temáticas de estudo que têm sido abordadas, visando traçar um panorama do estado atual da pesquisa nesse campo específico do conhecimento.

Um dos questionamentos centrais desta investigação foi identificar quais grupos registrados no diretório do CNPq dedicam-se a pesquisas sobre a educação musical na infância. Os dados da pesquisa revelaram que existem diversos grupos que se debruçam sobre essa temática, espalhados por diferentes instituições do país.

Em relação às pesquisas e produções científicas desses grupos sobre educação musical na infância, este estudo revelou uma diversidade de temas e abordagens. Entre as áreas de investigação, destacam-se as pesquisas sobre o desenvolvimento musical de bebês e crianças pequenas, com foco em aspectos como percepção auditiva, desenvolvimento rítmico e melódico, e a importância da interação musical para o desenvolvimento global da criança. Além disso, há pesquisas sobre a formação de professores de música para a Educação Infantil, visando identificar as competências necessárias para atuar nesse contexto específico e desenvolver estratégias de formação continuada. Investigações sobre a integração da música no currículo escolar também são comuns, explorando as possibilidades de utilização da música como ferramenta pedagógica em diferentes disciplinas. Estudos sobre a relação entre música e outras áreas do conhecimento, como linguagem, matemática e artes visuais, também emergem, buscando identificar os benefícios da interdisciplinaridade para o desenvolvimento infantil. Por fim, há pesquisas sobre a influência da música no desenvolvimento social e emocional das crianças, explorando aspectos como autoestima, autoconfiança e cooperação.

As temáticas de estudo mais frequentemente abordadas por esses grupos de pesquisa incluem o desenvolvimento musical na primeira infância, a formação de professores de música para a Educação Infantil, a integração da música no

currículo escolar, a relação entre música e outras áreas do conhecimento e a influência da música no desenvolvimento social e emocional das crianças.

Ao oferecer um panorama dos grupos de pesquisa e de suas produções científicas, este estudo contribui para o avanço do conhecimento na área de educação musical na infância, permitindo a identificação de lacunas e tendências que podem orientar futuras pesquisas e projetos. A colaboração interdisciplinar e a disseminação do conhecimento são incentivadas, visando um maior impacto das pesquisas na prática pedagógica.

É importante reconhecer que a pesquisa em educação musical na infância enfrenta desafios como a falta de financiamento adequado, a escassez de materiais didáticos específicos e a necessidade de formação continuada para os professores. Superar esses desafios requer um esforço conjunto da comunidade acadêmica, de órgãos governamentais e da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. S. de M.; BOCHNER, R.; DIAS, M. F. F. Nanotecnologia em Ciências da Saúde no Brasil: um olhar informétrico com base nos grupos de pesquisa. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2013. DOI: 10.18617/liinc.v9i1.546. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3419>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- ASSEN, M. C.; XAVIER SILVA, A. R.; LEAL DA HORA, D. Os grupos de pesquisa em política educacional da região norte: mapeamento e breves reflexões. **Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022015, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1756. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/175>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- BATISTA, A. P.; FARIAS, G. B. de. Grupos de pesquisa em Ciência da Informação da região nordeste do Brasil: análise da produção, temáticas e disseminação da comunicação científica. **Informação & Informação**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 124–149, 2020. DOI: 10.5433/1981-8920.2020v25n2p124. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/39003>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1999.
- BOTELHO-FRANCISCO, R. E. Observação e experimentação tecnológica no contexto dos grupos de pesquisa da área de informação e comunicação da Região Sul. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 48, n. 2, 2019. DOI: 10.18225/ci.inf.v48i2.4698. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4698>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 159, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 maio 2016, p. 42. Brasília: CNE/CEB, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2025.

CARNEIRO, S. J.; LOURENÇO, R. Pós-graduação e pesquisa na universidade. In: VIOTTI, E. B.; MACEDO, M. (Org.). **Indicadores de ciência, tecnologia e inovação no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 169–227.

CESAR, L. C. Grupos de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: uma análise bibliométrica entre os anos 2000-2016. **Biblos**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 126–153, 2020. DOI: 10.14295/biblos.v33i1.8685. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/8685>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CRUZ, M. M. da; OLIVEIRA S. R. de A.; CAMPOS, R. O. Grupos de pesquisa de avaliação em saúde no Brasil: um panorama das redes colaborativas. **Saúde em Debate**, [S. l.], v. 43, n. 122, p. 657–667, jul. 2019. DOI: 10.1590/0103-1104201912201. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/9xpWWpXF94N6b9C7vzH8hVR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CRUZ, W. M. *et al.* A pesquisa sobre o futebol no Brasil: análise dos grupos de pesquisa e da produção científica recente. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e28057, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/SrGGJ5BF3ZT5gVWVKsVL3rq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

DAMASCENO, J. P. T. O campo do conhecimento em políticas públicas no Brasil: um mapeamento do ensino e da pesquisa. **Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 16, n. 186, p. 141–154, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30940>. Acesso em: 18 dez. 2024.

DE OLIVEIRA, G. M.; FINCK SCHAMBECK, R. Desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso com professores do Projeto Musicalização Infantil de Blumenau/SC. **ouvirOUver**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 452–465, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/45091>. Acesso em: 18 dez. 2024.

DOMINSKI, F. H. *et al.* Pesquisa em treinamento de força no Brasil: análise dos grupos e produção científica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 42, p. e2024, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/xLGLXkHftQ8dPVHn5gqJwm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

- FERRAZ, R. R. N. *et al.* Aspectos históricos da criação dos grupos de pesquisa em dengue no Brasil com a utilização da ferramenta computacional ScriptGP. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 837–848, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WtQ4DbFpqmyrzjVbvsdD7fC/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- HATJE, L. F.; PEREIRA, L. T.; SILVA, M. V. T. da. Análise dos grupos de pesquisa cadastrados na plataforma lattes do CNPq com produção científica relacionada com a transgeneridade. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 92–120, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9037>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- HAYASHI, C. R. M.; FERREIRA JUNIOR, A. O campo da história da educação no brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 15, n. 3, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/876>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- KLAES, R. R. Indicadores bibliométricos e avaliação: a coleção de odontologia no portal de periódicos da CAPES. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE BIBLIOMETRIA E CIENTOMETRIA, 3., 2012, Gramado. **Anais...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 26. Disponível em: <https://ebbc.inf.br/ojs/index.php/ebbc/article/view/915>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- LOPES, E. M.; LOBO, D. A. Características dos grupos de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (DGP/CNPq). **Biblos**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 81–103, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/5783>. Acesso em: 19 dez. 2024.
- MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. de C. Educação Especial: análise do perfil de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. **Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e49/1–25, 2022. DOI: 10.5902/1984686X70831. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70831>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, mar. 1999.
- OLIVEIRA, J. R.; MELLO, L. C.; RIGOLIN, C. C. D. Participação feminina na pesquisa sobre tecnologia da informação no Brasil: grupos de pesquisa e produção científica de teses e dissertações. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 58, p. e205804, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/TmJbqvbcBzdc9hkFGmjgHZK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- PEPE, V. L. E. *et al.* A produção científica e grupos de pesquisa sobre vigilância sanitária no CNPq. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 15, p. 3341–3350, nov. 2010. DOI: 10.1590/S1413-81232010000900009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Y5n68jXFRTgV3L5Qvcxj76k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

RAPINI, M. S. O Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e a interação universidade–empresa no Brasil: uma proposta metodológica de investigação. **Revista de Economia Contemporânea**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 99–117, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/QDrxXKD5GpKgmFNddtV6SrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2024.

RAPINI, M. S.; RIGHI, H. M. O Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e a Interação Universidade–Empresa no Brasil em 2004. **Revista Brasileira de Inovação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 131–156, 2006. DOI: 10.20396/rbi.v5i1.8648926. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/view/8648926>. Acesso em: 18 dez. 2024.

ROCHA, A. M. *et al.* Pesquisas acadêmicas sobre biodiesel no Brasil: uma análise dos grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Tecnologia e Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 71–95, 2014. DOI: 10.3895/rts.v10n20.2644. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2644>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SCHUMANN, S. C.; PINHEIRO, D. K. Novas formas de brincar respeitando a natureza: um trabalho de reciclagem na educação infantil. **Revista Monografias Ambientais**, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 607–615, 2011. DOI: 10.5902/223613083913. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/3913>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SILVA, E. L. da; PINHEIRO, L. V. O Brasil e as pesquisas em inovação aberta: Um estudo a partir dos Grupos de Pesquisa do CNPq. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2014. DOI: 10.18617/liinc.v10i2.727. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3572>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVA, I. de D. e O.; LUZ, I. R. da; FARIA FILHO, L. M. de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 15, n. 43, p. 84–97, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d5PyScbX9w3qdBC8gVJMhFQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2024.

TASSONI, E. C. M.; ALMEIDA, B. A. A. A formação de professores e os grupos de pesquisa: algumas tendências. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 95–109, 2020. DOI: 10.17648/2238-037X-trabedu-v29n1-12057. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/12057>. Acesso em: 18 dez. 2024.

VILLELA, T. da C.; ALMEIDA, C. C. R. de. Relações universidade–empresa no estado de mato grosso no período 2002–2008: um estudo comparativo a partir do diretório de grupos de pesquisa do CNPQ. **Innovation & Management Review**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 223–252, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rai/article/view/79270>. Acesso em: 19 dez. 2024.

A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PESQUISA COM BASE NA TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE GORDON

Sinval de Oliveira Pereira Júnior

Cristina Rolim Wolffenbüttel

INTRODUÇÃO

A educação musical desempenha um papel central no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o aprimoramento de habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Além disso, ela fomenta a sensibilidade artística, a criatividade e a expressão individual, aspectos fundamentais para a formação plena do ser humano. Contudo, o ensino de música no ambiente escolar frequentemente enfrenta desafios relacionados à ausência de abordagens pedagógicas consistentes, fundamentadas em teorias que favoreçam uma aprendizagem efetiva e significativa.

Nesse contexto, destaca-se a Teoria da Aprendizagem Musical (TAM), desenvolvida por Edwin Gordon (1990, 2000, 2003, 2008), como uma contribuição teórica e prática valiosa ao abordar a forma como as crianças aprendem música. A TAM ajuda a compreender os processos de aquisição da musicalidade e oferece diretrizes claras para que os educadores possam organizar o ensino de maneira a promover um aprendizado mais eficaz. Entre os conceitos centrais apresentados por Gordon, destacam-se a audiação, a imitação musical e a criação musical, dimensões que, juntas, constituem as bases do aprendizado musical.

A audiação, considerada o conceito central da TAM, refere-se ao processo mental de ouvir e compreender música internamente, mesmo na ausência de som. Segundo Gordon (2003), ela é a base de todo aprendizado musical, pois possibilita que os alunos internalizem elementos musicais – como padrões rítmicos e tonais – de forma ativa e significativa. Essa capacidade de “pensar musicalmente” é essencial para que os indivíduos possam entender a estrutura da música, antecipar sons, desenvolver musicalidade e expressar emoções ou ideias de forma autônoma por meio da linguagem musical. A audiação não é inata; ela deve ser desenvolvida por meio de atividades pedagógicas que envolvam a exploração sonora, o uso da voz, a prática de movimentos e a interação lúdica com os elementos musicais.

Além da audiação, a TAM ressalta a imitação musical como uma etapa essencial no desenvolvimento da musicalidade. Na visão de Gordon, a imitação envolve a escuta atenta e a reprodução de sons ou padrões musicais apresentados por uma fonte externa, como o professor, outro aluno ou um recurso sonoro. Por meio da imitação, os alunos internalizam os fundamentos da música, incluindo ritmo, melodia e dinâmica, preparando-se para fases mais avançadas do aprendizado musical, como a improvisação e a criação. Essa prática pode ser incentivada em sala de aula com a utilização de exercícios em que os alunos repetem padrões melódicos ou rítmicos de maneira participativa e interativa.

A criação musical é apresentada pela TAM como o ponto culminante do aprendizado musical, permitindo que os alunos transformem os elementos assimilados por meio da audiação e da imitação em produções musicais próprias. Na criação, as crianças não apenas exercitam sua autonomia e imaginação, mas também utilizam a música como uma ferramenta de expressão pessoal. Essa etapa envolve tanto a improvisação quanto a composição, e pode ser promovida por meio de atividades que incentivem a experimentação sonora, o uso de instrumentos ou a invenção de melodias e ritmos originais. A criação musical torna o aprendizado significativo, pois conecta as vivências musicais ao desenvolvimento criativo e expressivo das crianças.

A presente pesquisa foi motivada pela necessidade de investigar a aplicação prática da TAM no contexto do Ensino Fundamental, com vistas a responder questões essenciais sobre o aprendizado musical nesse nível de ensino. As principais perguntas que nortearam a investigação foram: Como as crianças do Ensino Fundamental aprendem música? De que maneira a TAM pode ser implementada nas práticas pedagógicas para potencializar o aprendizado? Quais adaptações e sistematizações da teoria são necessárias para que ela funcione nesse contexto educacional? Com base nesses questionamentos, delineou-se como objetivo geral investigar e aplicar os conceitos da TAM no Ensino Fundamental, buscando propor ações pedagógicas que promovam uma educação musical mais rica, criativa e significativa.

Para alcançar esse objetivo, buscou-se disseminar a abordagem da TAM na região de atuação, fomentando a reflexão teórica e prática entre os educadores sobre os conceitos estruturantes da teoria. Além disso, procurou-se beneficiar diretamente os alunos ao implementar práticas pedagógicas que estimulassem o desenvolvimento de sua musicalidade em suas diferentes dimensões – desde a audiação e a imitação até a criação musical. A relevância desse estudo está ancorada na necessidade de oferecer aos professores de música um suporte teórico e prático que os auxilie na elaboração e execução de atividades significativas, capazes de promover um aprendizado musical mais efetivo.

A implementação efetiva da TAM em sala de aula, conforme descrito por Gordon (2003, 2008), demanda a criação de um ambiente de ensino que valorize a experiência musical dos estudantes de maneira ativa e envolvente. Isso inclui a utilização de estratégias pedagógicas variadas, como jogos musicais, exploração sonora, práticas de movimento corporal e recursos tecnológicos. Segundo Mullen (2021), cabe ao educador criar um espaço de aprendizado musical que seja ao mesmo tempo desafiador e acolhedor, oferecendo aos alunos oportunidades para experimentar sons, explorar ritmos e, principalmente, criar e expressar-se musicalmente.

Por fim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a aplicação da TAM em diferentes contextos educacionais e, especificamente, no Ensino Fundamental. Embora reconhecida como uma importante teoria para a educação musical, a literatura ainda carece de estudos empíricos que investiguem sua aplicação prática em diversos ambientes escolares. A realização de uma pesquisa-ação, voltada para adaptar e implementar a TAM em uma turma do Ensino Fundamental, busca oferecer contribuições para a disseminação da teoria e para o aprimoramento das práticas pedagógicas em educação musical. Esse esforço visa promover uma formação musical de qualidade, incentivando os alunos a se tornarem indivíduos criativos, sensíveis e capazes de usufruir da música como uma forma de expressão e integração em suas vidas.

REVISÃO DE LITERATURA

A presente revisão de literatura tem como objetivo apresentar um panorama de pesquisas e estudos que abordam a TAM de Edwin Gordon e sua aplicação no ensino de música, especialmente no contexto do Ensino Fundamental. Essa teoria, como referencial teórico, oferece um conjunto de princípios e estratégias para o desenvolvimento da musicalidade (Gordon, 1990, 2000, 2003, 2008).

No contexto brasileiro, diversos estudos têm investigado a aplicação da TAM no ensino de música, buscando compreender seus impactos no desenvolvimento musical dos alunos e identificar estratégias para sua implementação em diferentes contextos. Bento (2020) investigou a influência da TAM no 2º ciclo do ensino básico, buscando compreender como a teoria pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades musicais dos alunos. Rodrigues (2020), por sua vez, analisou a experiência da prática de ensino supervisionada no 2º ciclo do ensino básico à luz da TAM, a fim de identificar os desafios e as potencialidades da aplicação da teoria na formação de professores de música.

Além dos estudos que investigam a aplicação da TAM no ensino de música, também é importante mencionar as pesquisas que abordam a relevância

da música no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Ilari (2003) discute as implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical, argumentando que a música desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Ademais, Junqueira e Fornari (2014) investigaram a relação entre a leitura textual e musical através da audiação, demonstrando que a capacidade de audiar a música pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da cognição.

As pesquisas de Mariano, Freire e Freire (2021) apresentam o instrumento de avaliação DoMi-BEBÊ, que visa acompanhar o desenvolvimento musical de bebês e crianças pequenas em contextos de aprendizagem, tendo como fundamento a TAM de Gordon e a Pedagogia em Participação. O instrumento potencializa uma práxis docente comprometida com a proposta da Educação Infantil de considerar integralmente a criança em suas singularidades.

A análise documental também se mostra relevante para a compreensão do contexto da pesquisa. As reflexões de Moreira (2010) sobre a análise documental como método e como técnica auxiliam na compreensão do processo de coleta e análise de documentos, como planos de aula, registros de atividades e avaliações, que podem fornecer informações valiosas sobre a implementação da TAM em sala de aula.

A presente revisão de literatura buscou apresentar um panorama de pesquisas e estudos que abordam a TAM e sua aplicação no ensino de música, especialmente no contexto do Ensino Fundamental. A TAM apresenta um conjunto de fundamentos e abordagens pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da musicalidade, destacando a relevância de processos como a audiação, a reprodução por imitação e a criação musical. Ao reunir e analisar as contribuições de diferentes autores e pesquisadores, esta revisão de literatura visa fornecer um embasamento teórico sólido para a presente pesquisa, que se propõe a investigar a aplicação da TAM em uma turma do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, buscando compreender em profundidade o fenômeno da aprendizagem musical à luz da TAM. A escolha por essa abordagem se justifica pela natureza complexa e multifacetada do objeto de estudo, que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão destaque aos seus pares, tornando a pesquisa relevante para a área investigada.

O método de pesquisa utilizado foi a pesquisa-ação, que se caracteriza por conferir aos dados obtidos e observados sempre um caráter descritivo e rico em

significados, considerando o contexto/ambiente natural em que se desenvolve a investigação. A pesquisa-ação, entendida como investigação-ação, conforme Tripp (2005, p. 445), “[...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”.

A coleta de dados se deu por meio de diferentes técnicas a fim de obter uma visão abrangente e detalhada do processo de aprendizagem musical dos alunos. As observações participantes foram realizadas durante as aulas de música em uma turma do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na região do Vale do Caí, no Rio Grande do Sul, permitindo registrar as interações entre os alunos, as atividades desenvolvidas e as respostas dos estudantes aos estímulos musicais. As entrevistas semiestruturadas com a professora titular da turma forneceram informações valiosas sobre o desenvolvimento musical dos alunos, bem como suas preferências e dificuldades.

Para enriquecer a análise do contexto e das experiências dos participantes, a observação participante adotou uma postura ativa e reflexiva por parte dos pesquisadores, buscando não apenas registrar os eventos, mas também interpretar seus significados à luz da TAM. Com a inserção no ambiente da sala de aula, procurou-se estabelecer uma relação de confiança com os alunos e a professora, de modo a obter informações mais autênticas e aprofundadas sobre o processo de aprendizagem musical. As anotações de campo foram complementadas com registros audiovisuais, como fotografias e vídeos, que auxiliaram na reconstrução e na análise dos eventos observados.

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram conduzidas com base em um roteiro flexível, que permitiu explorar em profundidade as percepções da professora sobre o desenvolvimento musical dos alunos, suas estratégias de ensino e os desafios enfrentados na implementação da TAM. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas a fim de garantir a fidedignidade dos dados. A análise das entrevistas buscou identificar temas recorrentes, padrões de pensamento e contradições que pudessem enriquecer a compreensão do fenômeno investigado.

Adicionalmente, a pesquisa documental se valeu do acesso às informações contidas no sistema Betha (um sistema de gestão pedagógica), no qual foi possível obter acesso a diários de classe, quadro de horários, desempenho dos alunos e demais informações pertinentes. A análise documental permitiu contextualizar a pesquisa e compreender as práticas pedagógicas adotadas na escola.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Moraes (1999), que se desenvolve em cinco fases: pré-análise, exploração do material, tratamento, interpretação e apresentação dos resultados. A análise de conteúdo permitiu identificar padrões, temas recorrentes e significados

presentes nos dados coletados, possibilitando uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs, garantindo o cumprimento dos princípios éticos que regem as pesquisas envolvendo seres humanos. O consentimento livre e esclarecido dos pais ou responsáveis pelos alunos foi obtido antes do início da coleta de dados, assegurando a participação voluntária e informada dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (1990, 2000, 2003, 2008) foi o referencial teórico desta pesquisa. O trabalho de Gordon reflete uma filosofia profundamente enraizada no valor da música na vida de todos os seres humanos:

A música é única para os seres humanos. Como as outras artes, a música é tão básica quanto a linguagem para o desenvolvimento e a existência humanos. Através dela, uma criança ganha *insights* sobre si, sobre os outros e sobre a própria vida. Talvez o mais importante: ela é capaz de desenvolver e sustentar sua imaginação. Sem música, a vida seria sombria. Como um dia não passa sem que uma criança ouça ou participe de alguma música, é vantajoso para ela entender a música o mais completamente possível. Como resultado, à medida que fica mais velha, aprenderá a apreciar, ouvir e participar da música que acredita ser boa. Devido a essa consciência cultural, sua vida terá mais significado para ela (Gordon, 1990, p. 2–3, tradução nossa).

Para Gordon, a audição representa a faculdade psicológica de internalizar e compreender a música no pensamento, sendo análoga à relação entre pensamento e linguagem verbal (Gordon, 2000, 2008). Esse processo envolve a percepção, a discriminação e a compreensão dos elementos musicais, como ritmo, melodia, harmonia, textura, forma e expressão, e constitui o alicerce sobre o qual todos os outros estágios de aprendizagem musical são construídos.

No processo de aprendizagem musical proposto por Gordon (2000, 2008), a imitação emerge como um estágio crucial subsequente à audição, no qual os alunos reproduzem padrões musicais internalizados por meio do canto, da execução instrumental ou do movimento corporal, implicando a coordenação entre audição e produção e conduzindo ao desenvolvimento da memória musical. Através da repetição de uma variedade de músicas, os alunos internalizam elementos como ritmo, melodia, harmonia, dinâmica e fraseado, consolidando suas habilidades musicais.

No modelo de aprendizagem musical de Gordon (2000, 2008), a criação musical representa o estágio final e mais elevado, no qual os alunos combinam,

modificam e expandem os elementos musicais aprendidos nos estágios anteriores para improvisar e compor músicas originais, demonstrando musicalidade, ou seja, a capacidade de pensar e se expressar em termos musicais, dependendo fundamentalmente de uma audição e uma imitação bem desenvolvidas.

A TAM propõe que o aprendizado musical ocorre em uma sequência de estágios, que se iniciam com a audição, passam pela imitação e culminam na criação musical. A audição é o ponto de partida, em que as pessoas entram em contato com a música e começam a internalizar seus elementos. A imitação é o processo de reproduzir os padrões musicais ouvidos, desenvolvendo a coordenação motora e a memória musical. A criação musical é o estágio final, em que as pessoas combinam e transformam os elementos musicais aprendidos para expressar suas próprias ideias e emoções. A TAM também destaca a importância da aptidão musical, que é a capacidade inata de aprender música. No entanto, Gordon argumenta que a aptidão musical não é um fator determinante, mas sim um potencial que pode ser desenvolvido por meio de experiências musicais ricas e significativas.

Além da TAM, esta pesquisa se baseia nos estudos de Andy Mullen (2021), especialista nessa teoria, que oferece recursos práticos e acessíveis para a sua aplicação em sala de aula. Em sua obra *MLT Any Music Teacher Can Do...De: Teacher's Guide to "The Literate Musician"*, Mullen detalha estratégias práticas para auxiliar educadores na implementação da TAM, enfatizando a importância de apresentar os conceitos musicais em um contexto significativo e relevante para os alunos. O modelo TODO – PARTE – TODO, central em sua abordagem, sugere que as atividades musicais sejam estruturadas em três etapas distintas: inicialmente, apresentar a música como um todo, seja por meio de uma canção, uma peça instrumental ou uma atividade lúdica; em seguida, decompor a música em seus elementos constituintes, como ritmo, melodia e harmonia, para análise e prática individualizada; por fim, reintegrar os elementos isolados no contexto da música como um todo, permitindo que os alunos compreendam a relação entre as partes e o todo.

A abordagem de Mullen se destaca pela ênfase na acessibilidade e na praticidade, oferecendo aos educadores ferramentas concretas para a aplicação da TAM em sala de aula. Seus materiais, disponíveis em seu *site* e em suas publicações, incluem planos de aula, atividades, jogos musicais e exemplos práticos que podem ser adaptados e utilizados em diferentes contextos de ensino. Ao fornecer um guia passo a passo para a implementação da TAM, Mullen contribui para democratizar o acesso à teoria e para capacitar os educadores a promoverem uma educação musical mais eficaz e significativa.

Por fim, esta pesquisa se alinha com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de música no Ensino Fundamental. A

BNCC (Brasil, 2018) propõe o desenvolvimento de habilidades como percepção e exploração sonora, percepção e reprodução de ritmos e movimentos corporais, desenvolvimento vocal e expressão e criação sonoras.

Como documento normativo, a BNCC estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica e orienta o ensino de música no sentido de promover a experiência estética, o conhecimento cultural e o desenvolvimento da sensibilidade artística. Ao propor o desenvolvimento de habilidades como percepção e exploração sonora, o documento incentiva os alunos a explorarem o mundo sonoro que os cerca, a desenvolverem a capacidade de ouvir atentamente e a reconhecerem os diferentes elementos que compõem a música.

Ademais, ao enfatizar a percepção e a reprodução de ritmos e movimentos corporais, o desenvolvimento vocal e a expressão e criação sonoras, a BNCC busca promover uma educação musical integral, que envolva o corpo, a mente e as emoções. Ao oferecer oportunidades para que os alunos explorem sua voz, experimentem diferentes ritmos e movimentos, e criem suas próprias composições musicais, a BNCC contribui para o desenvolvimento da criatividade, da expressividade e da autonomia dos estudantes, preparando-os para atuarem de forma crítica e consciente na sociedade.

RESULTADOS E ANÁLISE

Os resultados da pesquisa indicam que a aplicação da TAM no Ensino Fundamental teve um impacto positivo na musicalidade dos alunos. As observações em sala de aula revelaram maior atenção, aplicação e estímulo durante as atividades de imitação e canto, sugerindo que a abordagem sequencial e estruturada proposta por Gordon, com ênfase na audiação, contribui para a aquisição de habilidades musicais.

A análise dos registros de atividades demonstrou uma progressão consistente nas habilidades dos alunos, com a maioria evoluindo do nível básico para o intermediário e, em alguns casos, para o avançado. Esse progresso pode ser atribuído à aplicação do conceito TODO – PARTE – TODO, que permitiu aos alunos compreender os padrões musicais em um contexto significativo e aplicar esse conhecimento em atividades práticas.

A entrevista com a professora titular da turma corroborou os resultados das observações e dos registros de atividades. A professora relatou que os alunos demonstraram maior interesse e envolvimento nas aulas de música após a implementação da TAM e que houve uma melhora significativa na capacidade de audiação, imitação e criação musical dos estudantes.

Os resultados da pesquisa se alinham com os princípios da TAM. A aplicação da teoria em sala de aula permitiu aos alunos desenvolver a capacidade de internalizar e compreender os elementos musicais, reproduzir padrões musicais e expressar suas próprias ideias e emoções por meio da música. Conforme Gordon (2000, 2003, 2008), a audiação é o alicerce sobre o qual todos os outros estágios de aprendizagem musical são construídos, e a imitação e a criação musical são os estágios subsequentes, que permitem aos alunos expressarem sua musicalidade de forma criativa e significativa.

A análise dos dados também revelou que a utilização de diferentes estratégias de ensino, como jogos musicais, atividades lúdicas e o uso de instrumentos musicais, contribuiu para o engajamento dos alunos e para a consolidação das habilidades musicais. Essas estratégias, que se alinham com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), permitiram aos alunos explorar o mundo sonoro de forma criativa e prazerosa, desenvolvendo a capacidade de ouvir atentamente, reconhecer os diferentes elementos que compõem a música e expressar suas próprias ideias e emoções por meio dela.

Os resultados também vão ao encontro dos estudos de Mullen (2021), que destaca a importância de um planejamento cuidadoso e da utilização de recursos práticos e acessíveis para a aplicação da TAM em sala de aula. A utilização do conceito TODO – PARTE – TODO e a adaptação das atividades às necessidades e características específicas dos alunos contribuíram para o sucesso da implementação da teoria. Mullen (2021) enfatiza que, ao apresentar os conceitos musicais em um contexto significativo e relevante para os alunos, é possível despertar seu interesse e engajamento, facilitando o processo de aprendizagem musical.

A pesquisa também revelou que a aptidão musical não é um fator determinante para o sucesso no aprendizado musical. Alunos com diferentes níveis de aptidão musical demonstraram progresso significativo ao longo da pesquisa, sugerindo que a TAM pode ser eficaz para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades inatas. Conforme Rodrigues (2020), a aptidão não pode ser reduzida a habilidades inatas, sendo indissociável da trajetória de vida do indivíduo em interação com o ambiente. Esse achado reforça a importância de oferecer oportunidades musicais ricas e significativas para todas as crianças, a despeito de suas características individuais, alinhando-se com os princípios da inclusão e da equidade na educação.

No entanto, é importante ressaltar que a pesquisa se limitou à aplicação da TAM em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, em um contexto escolar específico. Futuros estudos podem ampliar a investigação para outras faixas etárias, diferentes contextos socioculturais e realidades escolares, buscando validar e aprimorar a aplicação da TAM no ensino de música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da TAM, de Edwin Gordon, no Ensino Fundamental, investigada nesta pesquisa-ação, revelou-se uma abordagem pedagógica eficaz e promissora para o desenvolvimento da musicalidade dos alunos. Ao buscar compreender como as crianças desse nível de ensino aprendem música e de que forma a TAM pode ser adaptada às especificidades do contexto escolar, esta investigação atingiu seus objetivos: verificar os impactos da teoria no processo de aprendizagem, propor estratégias aplicáveis à sala de aula e destacar sua contribuição para a formação musical de qualidade.

Os resultados obtidos indicam que os alunos se beneficiaram significativamente das três dimensões centrais da TAM: audiação, imitação e criação musical. A audiação, considerada o alicerce da teoria, foi potencializada por meio de atividades estruturadas que estimularam os alunos a escutar e internalizar elementos musicais (como ritmos e melodias) de forma ativa e consistente. Esse processo foi fundamental para desenvolver nos estudantes uma capacidade mais aprofundada de pensar musicalmente e de compreender estruturas sonoras de modo autônomo.

A imitação musical, promovida por meio de exercícios de repetição rítmica, melódica e motora, consolidou a memória musical dos alunos e os preparou para etapas posteriores de criação e improvisação. Ficou evidente que a imitação não é apenas uma simples reprodução mecânica de sons, mas uma prática de grande valor pedagógico, na medida em que fortalece a escuta ativa, a percepção e a conexão entre audição e reprodução musical.

Por sua vez, a criação musical, como um estágio mais avançado do processo de aprendizagem, mostrou-se uma oportunidade valiosa para os alunos expressarem suas ideias e emoções por meio da música. Essa etapa foi incentivada por atividades que estimularam a improvisação e a composição, permitindo que os estudantes aplicassem, de forma criativa, os elementos assimilados nas etapas anteriores. A criação ofereceu aos alunos não apenas uma experiência significativa, mas também promoveu seu engajamento e autonomia no aprendizado.

Entre os aspectos metodológicos implementados, destacou-se o modelo todo – parte – todo, que se mostrou fundamental para organizar o aprendizado de maneira sequencial e significativa. Essa estratégia permitiu que os alunos tivessem uma visão global dos conceitos musicais antes de explorar seus detalhes e, posteriormente, integrassem essas partes ao todo. A abordagem, aliada ao uso de estratégias lúdicas, jogos musicais e interação com recursos tecnológicos, proporcionou um ambiente de aprendizado dinâmico e prazeroso, ampliando o interesse e a participação ativa dos alunos.

De maneira geral, a pesquisa demonstrou que a aplicação da TAM promove uma educação musical inclusiva e eficaz, uma vez que alunos com diferentes níveis de aptidão musical apresentaram progresso significativo. Isso reforça a premissa de Gordon (2000), segundo a qual a aptidão musical, embora exista como potencial inato, não é um fator determinante para o aprendizado. Pelo contrário, a teoria enfatiza que experiências ricas e significativas podem desenvolver a musicalidade em qualquer indivíduo, independentemente de suas características iniciais.

Contudo, é necessário reconhecer as limitações desta pesquisa, que foi desenvolvida em uma única turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em um contexto escolar específico. Embora os resultados sejam promissores, há a necessidade de ampliar a investigação para contemplar diferentes faixas etárias, contextos socioculturais variados e realidades educacionais diversificadas. Estudos futuros poderiam explorar ainda mais as adaptações e sistematizações da TAM, com vistas a validar suas contribuições e potencializar seu impacto em outras situações de ensino.

Conclui-se que a TAM oferece um arcabouço teórico e prático robusto, que pode transformar positivamente as práticas pedagógicas de educação musical. Sua implementação promove o desenvolvimento integral das crianças ao estimular a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de expressão musical. Essa abordagem, ao conectar o aprendizado musical às diretrizes da BNCC, contribui para a formação de indivíduos mais reflexivos, sensíveis e capacitados a usufruir da música enquanto linguagem artística, cultural e social em suas vidas.

Por fim, esta pesquisa reafirma a relevância de uma educação musical baseada em teorias sólidas como a TAM. Ao introduzir práticas que valorizam a audição, a imitação e a criação, os educadores não apenas promovem o aprendizado musical, mas também favorecem uma formação que integra corpo, mente e emoções. Assim, espera-se que este estudo contribua para ampliar a discussão acerca da TAM, oferecendo subsídios para que a teoria seja aplicada de forma cada vez mais ampla e impactante no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BENTO, R. S. F. A influência da teoria da aprendizagem musical no 2º ciclo do ensino básico. **Repositório Universidade Nova**, [S. l.], 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/101586>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GORDON, E. **A music learning theory for newborn and young children**. Chicago: GIA Publications, 1990.

GORDON, E. **Teoria de aprendizagem musical**: competências, conteúdos e padrões. Trad. Maria Fátima de Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GORDON, E. **Learning sequences in music – skill, content and patterns**: a music learning theory. Chicago: GIA Publications, 2003.

GORDON, E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ILARI, B. S. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a Educação Musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 11, n. 9, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395>. Acesso em: 4 mar. 2025.

JUNQUEIRA, M. L.; FORNARI, J. E. Um estudo comparativo entre leitura textual e musical através da audição. **Percepta**, [S. l.], n. 8, 2014. Disponível em: <https://revistas.nics.unicamp.br/revistas/ojs/index.php/nr/article/view/119>. Acesso em: 4 mar. 2025.

MARIANO, F. L. R.; FREIRE, R. J. D.; FREIRE, S. F. de C. D. DoMi-BEBÊ: instrumento de observação das expressões musicais de bebês e crianças pequenas em contextos de aprendizagem. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. e91/1–29, 2021. DOI: 10.5902/1984644443121. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/43121>. Acesso em: 4 mar. 2025.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, mar. 1999.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2010.

MULLEN, A. **MLT Any Music Teacher Can Du...De**: teacher's guide to "The Literate Musician". [S. l.]: Independently Published, 2021.

RODRIGUES, P. B. L. O. A experiência da Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico à luz da teoria da Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon. **Repositório Universidade Nova**, [S. l.], 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/95005>. Acesso em: 4 mar. 2025.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443–466, set./dez. 2005.

A MOTIVAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Daniele Isabel Ertel

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Diferentes investigações têm tratado da motivação para a aprendizagem da música no contexto escolar. Estas estão despertando estudos psicocognitivos vinculados à educação musical, provenientes de questionamentos de professores e estudantes sobre suas motivações para a aprendizagem da música, seja no ambiente escolar, seja no não escolar (Hentschke *et al.*, 2009; Vilela, 2009; Pizzato, 2009; Cernev, 2011; Pizzato; Hentschke, 2010; Madeira; Mateiro, 2013). Nesse cenário, autores como Vilela (2009) têm procurado conhecer o valor atribuído à aula de música no currículo da escola, com vistas a identificar as relações entre o interesse dos estudantes, a utilidade da disciplina e sua importância no contexto escolar. Além disso, buscam ainda entender o esforço que os educandos atribuem às aulas de música no currículo da escola (Vilela, 2009; Pizzato, 2009; Hentschke *et al.*, 2009; Cereser, 2011; Madeira; Mateiro, 2013).

Pesquisas acerca da motivação para a aprendizagem destacam a influência positiva que esta exerce sobre os estudantes (Guimarães; Boruchovitch, 2004; Lourenço; Paiva, 2010; Leão, 2011; Monteiro; Santos, 2011; Lira, 2013), corroborando os achados das pesquisas em educação musical (Vilela, 2009; Hentschke *et al.*, 2009; Pizzato, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010; Cernev, 2011; 2015; Cereser, 2011; Madeira; Mateiro, 2013; Werner, 2017; Silva, 2017). Segundo Vilela (2009):

Entender porque alguns alunos mostram-se tão motivados e outros, tão pouco, é uma questão crucial para a educação e para a educação musical. A motivação explica por que alguns estudantes se empenham e demonstram orgulho e satisfação por seus bons resultados, enquanto que a falta de motivação pode ser a razão de outros estudantes demonstrarem desinteresse e falta de envolvimento. Um aluno motivado demonstra sua motivação por meio de suas ações, pois tenderá a realizar suas tarefas com maior qualidade, intensidade e persistência (Vilela, 2009, p. 17).

Assim, a motivação configura-se como um processo dinâmico, que envolve iniciar, manter e finalizar uma ação (Vilela, 2009). Em música, por exemplo,

podemos compreender essa motivação pela crença de um estudante em sua capacidade de tocar um instrumento musical (Vilela, 2009; Cereser, 2011), a qual inicialmente dará conta de mantê-lo estimulado para os estudos musicais. No entanto, sustentar a motivação desse aluno para o estudo demanda incentivo dos pais, colegas ou amigos que estudam música (Vilela, 2009; Pizzato, 2009; Hentschke *et al.*, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010; Cereser, 2011) potencializando ainda a realização de metas – provas, apresentações musicais e finalização de obras musicais – para que de fato se concentre nesses estudos (Vilela, 2009).

Quanto a isso, Ghazali (2006) postula que a motivação para a aprendizagem musical, assim como nas diferentes áreas do conhecimento, sofre influências internas e externas. Para a autora, os fatores internos buscam compreender os interesses dos estudantes para aprender música, resultando no efeito dos estudos musicais em sua autoestima e na autoeficácia musical. Do mesmo modo, os fatores externos aparecem no contexto escolar e familiar, por exemplo, sendo também influenciados pelas crenças, pelos gêneros e pelas etnias dos alunos (Ghazali, 2006; Vilela, 2009).

Essas atividades podem gerar resultados positivos ou negativos (Vilela, 2009; Werner, 2017), podendo despertar novas ações de aprendizagem ou promover a desistência do aluno frente às dificuldades encontradas nos estudos musicais (Vilela, 2009). Nessa perspectiva, dados da pesquisa de Ghazali (2006) e Vilela (2009) identificaram que os alunos consideram a música como uma atividade interessante dentro da escola; todavia, eles atribuem pouca importância a ela. Segundo Vilela (2009), podemos associar esse fato à não presença da música na avaliação nacional brasileira, corroborando essa desvalorização em função da baixa importância e utilidade atribuída à aprendizagem musical (Vilela, 2009).

No entanto, outro fator também pode ser de grande influência para a desvalorização da educação musical escolar por parte dos alunos: a forma como a música é ensinada e o tipo de repertório utilizado em sala de aula (Ghazali, 2006; Vilela, 2009; Cereser, 2011; Madeira; Mateiro, 2013; Silva, 2017; Werner, 2017). Além disso, conforme explica Vilela (2009, p. 84), “os alunos que aprendem música no currículo escolar, independentemente do valor que atribuem a essa atividade, necessitam realizá-la devido ao caráter compulsório da mesma”, enquanto os alunos que estudam música de forma extracurricular optam por essas atividades (Vilela, 2009; Pizzato, 2009; Hentschke *et al.*, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010).

Apesar de tudo, é preciso enfatizar que, mesmo sendo considerados dois contextos de aprendizagem musical diferenciados – as aulas curriculares e as aulas extracurriculares –, os alunos têm a percepção de que essas atividades

não exigem tanto esforço (Vilela, 2009; Pizzato, 2009; Hentschke *et al.*, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010). Por isso, poucas pesquisas no Brasil têm se dedicado a identificar as articulações promovidas pelos alunos entre seus aprendizados musicais e o contexto das aulas de música no currículo, bem como as articulações com práticas musicais informais ou com atividades musicais não escolares (Vilela, 2009; Hentschke *et al.*, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010).

Silva (2017) investigou a motivação para aprender de alunos do Ensino Médio, por meio da Teoria da Autodeterminação, visando descrever o comportamento de estudantes que sofrem influências internas e externas (Bandura, 1977, 1986, 2008). Essa teoria, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), foi proposta com o objetivo de compreender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca, relacionando os fatores determinantes com a sua promoção. Segundo as autoras, as pesquisas educacionais têm relacionado a motivação intrínseca ao envolvimento dos estudantes com as tarefas de aprendizagem, identificando a preferência por desafios, além da persistência, do esforço e do uso de estratégias de aprendizagem (Guimarães; Boruchovitch, 2004).

Por meio da Teoria da Autodeterminação, foi possível também investigar as causas ou os motivos geradores de dificuldades para aprender que permeiam o esforço e o uso de estratégias de aprendizagem, inferindo que o aluno não é desmotivado, mas se encontra nessa situação (Silva, 2017). Nesse sentido, ressalta-se o trabalho pedagógico do professor como fator motivacional para a aprendizagem musical dos discentes, acreditando na expansão das capacidades cognitivas dos alunos e os motivando a criar estratégias para a promoção de uma aprendizagem qualificada (Pizzato, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010; Cernev, 2011; Madeira; Mateiro, 2013; Silva, 2017). Para Silva (2017, p. 35) “a motivação do estudante está atrelada, também, à elaboração de um plano estratégico conduzido pelo professor, que facilite localizar e orientar o comportamento motivacional dos alunos a gostar de aprender na escola”.

Para propiciar esse gosto pelo aprendizado escolar, o professor deve estar motivado para ensinar e aprender com os alunos – atitude imprescindível para o desenvolvimento desse trabalho (Cernev, 2011; Madeira; Mateiro, 2013). Sendo assim, Cernev (2011) destaca que “além de conteúdos, conhecimentos musicais e pedagógicos aprendidos na academia, era necessário desenvolver outras estratégias de ensino para auxiliar os alunos a engajarem-se nas atividades musicais” (Cernev, 2011, p. 16).

Por isso, Cernev (2011) escutou alunos e professores de música a respeito de suas principais percepções acerca da competência e da autonomia do professor, bem como o apoio e o suporte pedagógico para o estudo e a motivação dos alunos durante as aulas ministradas por esses profissionais (Cernev, 2011). O estudo

apontou que o professor de música apresenta uma motivação autodeterminada externa, sentindo-se gratificado com o envolvimento dos alunos nas atividades. Isso é possível quando os profissionais buscam:

[...] compreender a importância da motivação do professor de música e as relações que ele estabelece com o ambiente educacional, contato com seus pares e interação com os alunos [o que] foi importante para entender o envolvimento autônomo do professor nas atividades musicais (Cernev, 2011, p. 116).

Assim, Cernév (2011) identificou uma tendência de os professores se sentirem autônomos no desenvolvimento de suas práticas pedagógico-musicais em sala de aula, contando com a inserção da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de Educação Básica (Brasil, 2008). Além da autonomia, a percepção do professor sobre sua competência e seu senso de pertencimento são consideradas necessidades psicológicas satisfeitas, o que é tido como relevante, segundo Cernév (2011), para as práticas dos professores de música.

Todavia, em relação ao pertencimento, também conhecido por vínculo institucional na Teoria da Autodeterminação (Bandura, 1977, 1986, 2008), os professores de música sentem-se satisfeitos quanto à relação estabelecida com os estudantes, mas não com a relação institucional ou com os seus pares. Isso pode causar distanciamento ou um isolamento maior do professor de música quanto ao seu ambiente de trabalho (Cernév, 2011).

Em relação à instituição de ensino, Cernév (2011) buscou conhecer os fatores determinantes da motivação autônoma nas práticas musicais dos professores, investigando tanto escolas públicas quanto privadas. Ao contrário de outras profissões, esse ponto não influencia no trabalho dos professores de música, pois, segundo a autora, ambos os espaços de ensino apontam resultados semelhantes quanto à motivação autônoma para ensinar (Cernév, 2011). Em relação à carreira docente, a autora aponta:

[...] o estudo revelou que os professores de música no final do seu ciclo de vida profissional apresentaram maior motivação autônoma do que os professores no início de carreira. Em relação ao tipo de instituição, o estudo revelou que os professores das instituições privadas não se percebem mais controlados do que os das instituições públicas, uma vez que em ambas os professores apresentaram tendência à motivação autônoma (Cernév, 2011, p. 131).

Essa motivação autônoma pode e deve ser conquistada tanto pelo professor quanto pelo estudante. Dessa forma, ao compreender a aprendizagem musical colaborativa, mediada pelas tecnologias digitais, Cernév (2015) percebeu o crescente interesse de crianças e jovens pelo uso das tecnologias para a produção e a assimilação do conhecimento (Souza, 2008; Gohn, 2013, 2011; Araldi, 2013;

Cuervo, 2012; Cernev, 2015). De forma significativa, a autora encontrou nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) um meio pedagógico para as aulas de música, visando ampliar a vivência e a construção do conhecimento musical dos discentes através da produção sonora em diferentes meios, que potencializam as práticas dos estudantes (Cernev, 2015).

Nesse contexto, as tecnologias digitais vêm para facilitar o desenvolvimento das atividades pedagógico-musicais em sala de aula, tendo grande potencial para satisfazer as necessidades psicológicas básicas que estão previstas na Teoria da Autodeterminação. Tornaram-se possíveis, então, a interação entre os pares, a potencialização do processo de construção do conhecimento musical autônomo e reflexivo, o sentimento de competência para o uso e a manipulação das tecnologias para a construção musical e o suporte para que os estudantes desenvolvessem as atividades musicais por motivação autônoma/intrínseca (Cernev, 2015).

Ao tratar do estudo da motivação dos alunos, a autora destaca ainda que “perceber e entender as formas de apoiar a motivação dos alunos e aplicá-las proporcionou que o processo de aprendizagem fosse significativo para ambas as partes (alunos e professoras)” (Cernev, 2015, p. 185–186), sendo necessário estar completamente envolvido e engajado para enfrentar possibilidades, dificuldades e limitações do processo colaborativo. Assim, destaca-se que a motivação dos alunos, ao utilizarem as tecnologias digitais para as aulas de música, pode ocorrer de forma satisfatória se o professor usufruir de estratégias motivacionais autônomas, compartilhando informações com os discentes em sala de aula e incentivando a autonomia, a competência e o pertencimento deles (Cernev, 2015). Segundo Cereser (2011), as crianças que adquiriram habilidades musicais com sucesso conceituaram seus professores como ótimos profissionais, encorajadores, atentos e amigos.

Quanto aos conceitos musicais, entretanto, configuram-se complexos os meios pelos quais esse aprendizado ocorre. De determinada forma, o professor atua como motivador de interesse, participação e envolvimento do grupo de alunos em relação aos conceitos musicais; por outro lado, pesquisas apontam para a importância do compromisso do estudante com sua aprendizagem musical escolar, determinando como essencial a vontade do aluno de aprender (Cereser, 2011; Cernev, 2011; Silva, 2017).

Considerando esse panorama, Silva (2017) contribui apontando:

Com olhar mais atento sobre as estratégias empregadas para promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos na perspectiva social e cultural, percebe-se que o emprego de estratégias depende, na maioria dos casos, do compromisso e atuação do professor (Silva, 2017, p. 29).

O comprometimento do professor em sua prática pedagógica torna-se evidente nas diversas habilidades musicais trabalhadas com os alunos, contribuindo para a aproximação entre os conteúdos abordados e a escuta cotidiana dos estudantes (Silva, 2017). Essa relação também se estende à construção de competências musicais, sendo perceptível, para os docentes, um aumento significativo no interesse e na participação dos alunos em atividades relacionadas à música no ambiente escolar (Cereser, 2011; Cernev, 2011; Madeira; Mateiro, 2013; Werner, 2017; Silva, 2017). Ademais, constatou-se que o envolvimento dos discentes com os fragmentos das atividades realizadas favoreceu a interpretação escrita dessas experiências (Silva, 2017), promovendo maior aceitação e engajamento nas tarefas musicais escolares. Nesse contexto, destaca-se a relevância de práticas educacionais que não se limitem à reprodução mecânica de atividades musicais oriundas de outros contextos de ensino, mas que incentivem os estudantes a explorar seus próprios recursos e expressões musicais. Conforme Silva (2017, p. 31), trata-se de um cenário no qual “o aluno não depende de o professor elaborar aulas de música, mas de não tomar como norte a reprodução mecânica de práticas musicais pertencentes a outros contextos de ensino que privam os alunos de explorar seus próprios recursos”.

Evidencia-se, nesse contexto, que as professoras atuantes com educação musical no Ensino Médio investigadas por Silva (2017) empreendem:

[...] poucos feedbacks informativos, bem como pouco suporte para motivar o estudante [a] exercer controle sobre sua participação na tarefa. Esse fato, leva interpretar serem empregadas nas tarefas de música, elaboradas por estas professoras, estratégias importadas de outros contextos de ensino que parecem ser aplicadas sem aproveitar o conhecimento prévio dos alunos com a música (Silva, 2017, p. 151).

As estratégias voltadas para a aplicação de conteúdos musicais no Ensino Médio ainda parecem ser limitadas, evidenciando uma lacuna na oferta de oportunidades significativas de aprendizado para esses estudantes. Silva (2017) argumenta que essa realidade está associada à ausência de autonomia dos alunos sobre o que aprendem, o que pode impactar negativamente sua motivação. Nesse contexto, Cereser (2011) observa que a motivação para o aprendizado de música entre alunos da Educação Básica é geralmente baixa. A autora destaca que “os professores de música sentem dificuldades em proporcionar aos alunos o desenvolvimento de crenças motivacionais e estratégicas necessárias para o bom desempenho” (Cereser, 2011, p. 145). Assim, em sua pesquisa, Cereser (2011) investigou as crenças de autoeficácia de docentes de música, concluindo que essas crenças exercem influência direta não apenas sobre as práticas pedagógicas, mas também no engajamento e na motivação dos estudantes.

As crenças de autoeficácia configuram-se como uma teoria social cognitiva, referindo-se a expectativas, percepções, julgamentos ou crenças do aluno sobre a sua capacidade de realizar determinada tarefa, com um bom desempenho e domínio (Bandura, 1977, 1986; Cereser, 2011). Ao debater as crenças de autoeficácia, Cereser (2011) trata da motivação dos professores de música para ensinar, como uma “preocupação do professor em proporcionar ao aluno a aprendizagem musical e oportunizar o engajamento nas atividades musicais, bem como ser capaz de construir um ambiente para que ambos se desenvolvam social, intelectualmente e musicalmente” (Cereser, 2011, p. 21–22).

Podemos, então, em educação musical, ressaltar o comportamento do professor de música como um fator motivacional, assim como sua relação com os alunos (Cereser, 2011; Madeira; Mateiro, 2013; Cernev, 2011), sua eficácia de ensino, seus *feedbacks* norteadores para a aprendizagem musical, bem como suas contribuições estimulantes e positivas para o desenvolvimento das habilidades musicais (Vilela, 2009; Cereser, 2011; Madeira; Mateiro, 2013; Silva, 2017; Werner, 2017).

Além do estilo motivacional do professor de música, é preciso considerar, também, suas crenças de eficácia e suas competências na promoção das instruções necessárias para o sucesso das atividades musicais escolares (Vilela, 2009; Cereser, 2011; Battisti; Araújo, 2017; Werner, 2017), considerando que, segundo um estudo realizado por Cereser (2011), “professores com crenças de eficácia elevadas apresentam motivação para ensinar” (Cereser, 2011, p. 56). Nessa perspectiva, Cereser (2011) afirma:

Não basta reagir aos problemas de motivação apenas quando eles ocorrem, é preciso se planejar ativamente para a motivação. Durante o processo de ensino, professores podem diagnosticar a necessidade de estratégias de motivação, determinar sua efetividade e ajustar ou revisar essas estratégias (Cereser, 2011, p. 57).

Considera-se, também, que as crenças docentes nas aptidões dos estudantes para a aprendizagem da música e suas próprias habilidades motivacionais para a promoção da aprendizagem acadêmica afetam o modo de ensinar e as crenças de autoeficácia dos professores (Vilela, 2009; Cereser, 2011; Battisti; Araújo, 2017; Werner, 2017), que permeiam dois tipos de eficácia: a *eficácia geral de ensino* – crenças sobre a habilidade de ensinar os alunos e ministrar as aulas sobrepondo os obstáculos – e a *eficácia pessoal* – julgamento sobre o grau de interferência do professor na aprendizagem do aluno (Alderman, 2004; Cereser, 2011).

Todavia, as crenças dos professores sobre a capacidade dos estudantes para aprender transcendem as crenças de autoeficácia, sendo identificadas por Cereser (2011) como *expectativas dos professores* e como *efeitos da expectativa dos*

professores. A autora entende como *expectativas dos professores* todas as inferências dos profissionais sobre realizações futuras dos estudantes, considerando seus conhecimentos prévios. Por outro lado, os *efeitos da expectativa dos professores* dizem respeito diretamente aos resultados das ações dos docentes, tornando-se efeitos de resposta às suas expectativas (Cereser, 2011).

Desse modo, Cereser (2011) identificou fortes crenças de autoeficácia para a atuação dos professores de música investigados na Educação Básica, pois os respondentes atribuem menor valor “à questão ‘utilizar uma variedade de estratégias para avaliar as atividades musicais’ e o maior valor foi atribuído ao item ‘adaptar às atividades para um nível musical considerando o desenvolvimento cognitivo e musical do aluno’” (Cereser, 2011, p. 121). É importante destacar ainda que os professores de música que apresentaram baixo senso de eficácia para ensinar acreditam que pouco podem fazer pelos alunos desmotivados, apontando o desenvolvimento intelectual dos estudantes como limitado por falta de apoio ou influência positiva do ambiente familiar e dos amigos e colegas (Cereser, 2011).

Por meio desse panorama, Cereser (2011) finaliza explicando:

A avaliação das crenças de autoeficácia foi realizada através das dimensões: a) ensinar música; b) gerenciar comportamento dos alunos; c) motivar alunos; d) considerar a diversidade dos alunos; e) lidar com mudanças e desafios. Em geral, os professores de música apresentaram intensidade média e forte de crenças de autoeficácia em todas as dimensões, o que sugere que os professores de música julgam-se capazes para atuar com aulas de música na educação básica (Cereser, 2011, p. 144).

Também utilizando as crenças de autoeficácia (Bandura, 1977, 1986), Battisti e Araújo (2017) investigaram a motivação de crianças para a aprendizagem de violão no contexto do ensino coletivo, apontando essas crenças como possibilidades de confiança dos estudantes em suas próprias habilidades, relacionadas aos aspectos intrínsecos e extrínsecos do processo motivacional. Segundo as autoras, no contexto do ensino coletivo, os estudantes valorizavam a oportunidade de aprender com os outros, favorecendo o tocar e o compartilhar conhecimentos com os colegas, originando progressos na aprendizagem de novos repertórios. No entanto, a observação por parte dos iniciantes quanto aos alunos com maiores níveis de desempenho – ou mesmo ao professor – não encontrava um modelo para aumentar suas crenças de autoeficácia. Logo, é imprescindível que o professor, ao utilizar um processo de modelação, esteja atento para a apresentação de conteúdos e habilidades, estimulando de forma atraente o bom desempenho das crianças (Battisti; Araújo, 2017).

Isso fica evidente também nos estudos de Werner (2017), que identificou que os profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental não se sentem

aptos para ministrar aulas de música nessa etapa de ensino. Entretanto, considerando os professores de música, a autora destaca que “é possível notar que há um distanciamento entre as escolas de educação básica e os cursos de licenciatura em música. Fato este que pode gerar uma sensação de insegurança nesses profissionais ao ingressarem no mercado de trabalho” (Werner, 2017, p. 100).

Em relação a esses profissionais, os resultados da pesquisa empreendida por Werner (2017) indicam que, em sua maioria, configuram-se como mulheres que atuam por mais tempo na área. Outro dado relevante é o grande número de profissionais jovens e novos na profissão que já iniciaram suas carreiras profissionais atuando nos espaços escolares. Entre os profissionais jovens, os dados demonstram maior presença de homens com Licenciatura em Música atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como uma grande procura dos professores não especialistas por cursos de formação musical (Werner, 2017). Estudos de Wolffenbüttel, Dessotti e Scheffer (2013) corroboram esses dados ao destacarem o público masculino como majoritário nos cursos de formação de professores de música.

Ao investigar a relação entre os gêneros dos participantes e suas crenças de autoeficácia, Werner (2017) constatou ainda diferenças entre professores do sexo masculino e do sexo feminino. Conforme Werner (2017):

Professores do sexo feminino indicaram serem mais capazes de motivar os alunos e de lidar com mudanças e desafios na sala de aula. Os resultados mostram um equilíbrio entre professores dos sexos masculino e feminino pela escolha em atuar somente nos anos iniciais e por atuarem em outras etapas de ensino, além dos anos iniciais do ensino fundamental. A formação acadêmica também apresentou diferenças nas crenças de autoeficácia dos profissionais. Os dados fornecem indicativos de que quanto maior o grau de escolaridade, mais fortalecidas são as crenças de autoeficácia destes professores nas atividades relacionadas a ensinar música, gerenciar o comportamento dos alunos, motivar seus alunos e considerar a diversidade destes alunos. Verificou-se ainda que professores especialistas, com formação em música, possuem suas crenças de autoeficácia mais enfraquecidas que professores não especialistas ao gerenciar o comportamento dos alunos. O tempo de atuação, da mesma forma, indicou diferenças nas crenças de autoeficácia destes profissionais. Professores que atuam há mais tempo na educação básica mostram ser mais capazes que professores mais jovens na profissão em todas as dimensões (Werner, 2017, p. 101–102).

Esses indicadores também aparecem no estudo de Madeira e Mateiro (2013), que investigaram a motivação na aula de música, trazendo reflexões de uma professora de música atuante no ensino curricular escolar. Foram realizadas pesquisas no Ensino Fundamental, abordando questões sobre o desempenho escolar dos alunos e o papel do professor no processo motivacional. Os

resultados apresentam “a escolha do repertório, a valorização dos alunos como agentes ativos, a parceria da professora de música com a professora de classe e os estímulos positivos dados aos alunos pela professora como os aspectos que mais motivaram os alunos a participar das atividades propostas nas aulas” (Madeira; Mateiro, 2013, p. 67).

Analisando as propostas de ensino curricular, as autoras apontam ainda as falas costumeiras dos professores. Segundo Madeira e Mateiro (2013, p. 68): “É comum ouvir ‘não consegui dar aula hoje, porque as crianças não pararam um minuto, foi a maior bagunça’ ou, ainda, ‘não sei o que fazer para que as crianças participem mais das atividades’”. Sendo assim, as pesquisadoras consideraram as implicações das estratégias motivacionais para a aprendizagem musical adotadas pela professora investigada. A professora apontou ser importante “levar os alunos a pensar, realizar a vivência musical através do instrumento, variar as atividades, escolher ajudantes do dia, dar crédito aos interesses dos alunos e, por fim, fazer comentários sobre o desempenho deles”, contribuindo com a motivação dos estudantes (Madeira; Mateiro, 2013, p. 77).

A professora participante da pesquisa ressalta a importância da variação de atitudes e atividades, excluindo o tédio e a repetição (Pizzato, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010; Cernev, 2011; Madeira; Mateiro, 2013). Por isso, além de cantar, essa professora atua com acompanhamento de instrumentos musicais, filmes relacionados ao conteúdo, reflexão sobre o tema, comentários acerca do próprio desempenho dos alunos, aulas em diferentes espaços e/ou ao ar livre e, sobretudo, atividades relacionadas aos interesses dos alunos (Madeira; Mateiro, 2013). Para possibilitar essas diferentes experiências com música na escola, as autoras apontam para a necessidade de um bom planejamento. Segundo o estudo realizado por elas:

A preparação de uma aula também prevê o tempo dedicado a cada atividade, pois muitas questões devem ser levadas em conta como o fato de alguns alunos serem mais rápidos que outros para terminar a tarefa. Nota-se que esses aspectos sublinhados pela professora são fruto de um processo reflexivo, pois ela mencionou que depois das aulas costuma analisar o que funcionou ou não (Madeira; Mateiro, 2013, p. 78).

Evidencia-se, assim, a importância da estruturação de um planejamento que possibilite a motivação do aluno para a sua aprendizagem (Pizzato, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010; Cernev, 2011; Madeira; Mateiro, 2013). Citando Russell (2005), Madeira e Mateiro (2013) destacam que o professor deve promover momentos conectados do início ao fim, atribuindo significado aos conteúdos transmitidos, lógica e continuidade das atividades; dessa forma, integra as crianças e faz com que elas se engajem nas tarefas. Na aula de música, nesse sentido, não se deve considerar unicamente o comportamento do aluno, mas

avaliar o planejamento do professor, considerando os conteúdos trabalhados por ele, os objetivos vinculados a esses conteúdos, a aplicação e o desenvolvimento das atividades planejadas (Russell, 2005; Pizzato, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010; Cernev, 2011; Madeira; Mateiro, 2013).

Tendo em vista as estratégias motivacionais e a estruturação do planejamento das aulas do professor, as autoras consideram que:

[...] valorizar o interesse dos alunos e torná-los agentes ativos que auxiliam e tomam decisões é necessário e eficaz para o bom andamento em sala de aula. Entendemos que grande parte do bom andamento de uma aula de música ou qualquer outra disciplina depende do professor. Isto quer dizer que o seu planejamento, a sua postura e a atenção que dedica a pensar em cada aluno são alguns dos pontos importantes que devem estar presentes na prática docente, principalmente nos momentos de reflexão. Além disso, vale destacar que o exercício reflexivo do docente pode ajudá-lo a romper as barreiras impeditivas do sucesso da sua prática, vencendo os desafios sem, muitas vezes, precisar do auxílio das autoridades (Madeira; Mateiro, 2013 p. 79–80).

Encontramos, assim, formatações de aulas de música que compreendem os fatores motivacionais e contribuem para novos modos de ver e aprender música na escola – uma temática também pesquisada por Pizzato e Hentschke (2010). Ao investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, perpassando a dificuldade e o esforço para aprender música na escola, as autoras pesquisaram “os significados da música para crianças e adolescentes em ambientes escolares e não escolares” (Pizzato; Hentschke, 2010, p. 40), fundamentando-se no modelo de expectativa e valor de Eccles *et al.* (1983).

Esse modelo “busca explicar as metas dos indivíduos em curto e longo prazo em termos de comportamentos, tais como: aspirações vocacionais, escolhas de cursos, persistência em atividades desafiantes ou o esforço em diferentes áreas de conhecimento” (Hentschke *et al.*, 2009, p. 89). Descrentes de outros modelos motivacionais, Eccles *et al.* (1983) propõem esse modelo relacionado às escolhas do indivíduo, estando estas direcionadas a dois tipos de crença: a) a expectativa de sucesso, que corresponde a uma expectativa pessoal de ser bem-sucedido; b) o valor de realização, que compreende o valor atribuído pelo indivíduo às várias possibilidades de escolha (Eccles *et al.*, 1983; Pizzato, 2009; Hentschke *et al.*, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010).

Por meio desse modelo, “o indivíduo tem mais probabilidade de se envolver em atividades que acredita poder realizar satisfatoriamente, ou seja, em relação às quais tem expectativa de sucesso” (Hentschke *et al.*, 2009, p. 89). Essa abordagem está diretamente relacionada à psicologia, especialmente no que tange à competência pessoal e à confiança que o indivíduo deposita em suas

habilidades intelectuais. Além disso, considera-se também a percepção pessoal da dificuldade em executar a tarefa, indicando que esses fatores psicológicos são essenciais para compreender o engajamento e o desempenho em diferentes contextos (Eccles *et al.*, 1983; Pizzato, 2009; Hentschke *et al.*, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010).

Destaca-se que, no modelo de expectativa e valor, o interesse, a importância, a utilidade e o custo são tidos como aspectos do valor de realização, aos quais o indivíduo atribui níveis elevados de interesse (Eccles *et al.*, 1983; Pizzato; Hentschke, 2010; Hentschke *et al.*, 2009). “Ou seja, o indivíduo é motivado em aprender música, por exemplo, pois atribui níveis elevados de interesse, utilidade, importância e relativo custo a essa atividade” (Hentschke *et al.*, 2009, p. 90).

Pesquisas internacionais acerca da motivação para a aprendizagem musical têm se dedicado a investigar o envolvimento com o estudo da música através da “percepção de habilidade musical dos indivíduos, seus objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso, interesse, a influência dos pais, e como esses fatores influem no envolvimento e desempenho em atividades musicais” (Pizzato; Hentschke, 2010, p. 40).

Nesse sentido, no Brasil, dados resultantes da investigação de Pizzato e Hentschke (2010) indicam alta competência na grande maioria dos alunos incluídos na amostra (80,3%) e baixa dificuldade para aprender música na escola (77%), sobrepondo os baixos níveis de alto interesse pelas atividades musicais (47,7%). Além disso, ao analisar o senso de competência e de dificuldade, os resultados apontaram que as meninas têm maior senso de competência e menor senso de dificuldade para aprender música na escola em relação aos meninos. Mesmo assim, não houve diferenças significativas quanto ao interesse, pois tanto meninos quanto meninas demonstraram o mesmo interesse em aprender música na escola (Pizzato; Hentschke, 2010).

Outro fator relevante é a atribuição de interesse, obtendo maior percepção de competência e menor esforço por parte dos alunos mais velhos da amostragem de Pizzato e Hentschke (2010), que correspondem a alunos da 8ª série (9º ano) ou do Ensino Médio que têm a possibilidade de optar pelas aulas de música, de acordo com a organização da escola. Isso pode gerar maior interesse e motivação por parte dos alunos para a sua participação nas aulas (Pizzato; Hentschke, 2010; Hentschke *et al.*, 2009).

Em relação aos fatores investigados, é possível constatar ainda que alunos com baixo interesse na aprendizagem da música também são aqueles que atribuem baixo senso de competência para as atividades musicais. Além disso, estudantes que atribuem médio nível de interesse também atribuem médio nível de competência (Pizzato; Hentschke, 2010). Assim, Pizzato e Hentschke (2010, p. 46) concluem que “o baixo interesse também está relacionado ao senso de

alta competência, de baixa dificuldade e de baixo esforço, sendo que a pouca exigência de esforço pode estar acarretando o baixo interesse daqueles alunos que gostam de desafios e de maior exigência de esforço”.

Ao tratar do esforço e da motivação do aluno para participar das aulas de música, Pizzato e Hentschke (2010) afirmam que é importante mencionar, sobretudo, que muitas instituições escolares não dispõem de recursos e materiais adequados para o ensino de música, não tendo instrumentos musicais, salas apropriadas ou recursos didáticos para tais aprendizados. Por isso, muitas vezes, “o aluno é avaliado mais por participar ou não das atividades do que pela qualidade musical do seu desempenho” (Pizzato; Hentschke, 2010, p. 46), que é prejudicado quando o professor dirige o trabalho em aula sozinho, inibindo o envolvimento dos estudantes.

Esse envolvimento apresenta-se por meio de propostas desafiadoras de ensino, bem como compatíveis com as capacidades de execução dos estudantes. Esse panorama não se apresenta apenas nas tarefas mais difíceis, mas também naquelas mais fáceis, exigindo esforço e investimento do aluno, devido ao seu caráter motivacional. Isso significa que a elaboração das aulas por parte dos professores requer um nível moderado de dificuldade, promovendo o desenvolvimento das potencialidades e competências dos alunos (Bzuneck, 2009; Lourenço; Paiva, 2010; Pizzato; Hentschke, 2010; Monteiro; Santos, 2011; Monteiro *et al.*, 2012). Para o professor de música, essa tarefa tem maior grau de exigência, visto que, muitas vezes, ele se encontra sozinho em sua escola, sem colegas da área para poder debater e lidar com as diferentes situações (Pizzato; Hentschke, 2010). De toda forma, apesar de todas as dificuldades e enfrentamentos diários necessários para a atuação dos professores de música nas escolas, as autoras enfatizam que “é preciso ressaltar a necessidade de se primar pela qualidade do ensino de música nas escolas para que haja motivação dos alunos” (Pizzato; Hentschke, 2010, p. 46).

Hentschke *et al.* (2009), ao pesquisarem sobre a motivação para aprender música em espaços escolares e não escolares, mapearam o envolvimento de 21.975 alunos, de oito países (Brasil, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, Finlândia, Hong Kong, Israel e México), com as questões cognitivas, afetivas e sociais dos indivíduos. Os autores definem que:

As pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical tratam do porquê e como os indivíduos envolvem-se com o estudo da música. Estudos da motivação na aprendizagem musical têm investigado fatores motivacionais, internos e externos, como, por exemplo, a percepção de habilidades musicais, a influência dos pais, o interesse, valores, objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso e suas influências no envolvimento e desempenho em atividades musicais (Hentschke *et al.*, 2009, p. 87).

Desse modo, investigar a motivação em música implica uma série de fatores e relações dos estudantes com a sua motivação para os seus aprendizados. Segundo Hentschke *et al.* (2009), esses fatores compreendem a valorização e a hierarquia relativa frente às demais disciplinas, a influência do contexto familiar, a razão do envolvimento dos alunos em atividades musicais e as diferenças de gênero, grupos sociais e étnicos em relação à motivação na aprendizagem musical.

Utilizando-se do modelo de expectativa e valor (Eccles *et al.*, 1983), Hentschke *et al.* (2009) identificam uma parcela significativa de estudantes envolvidos com atividades musicais fora da escola por escolha pessoal, o que demonstra que o aluno atribui à música um valor de realização positivo. Contudo, em se tratando dos componentes curriculares, a pesquisa de Hentschke *et al.* (2009) distinguiu dois grupos: i) matemática, português e ciências; e ii) música, artes e educação física. Por meio dessa investigação, foi possível verificar que os estudantes atribuem maior importância ao primeiro grupo; já no segundo grupo, a música é considerada mais importante do que artes ou educação física (Hentschke *et al.*, 2009).

Esses dados demonstram um elevado crescimento na atribuição de utilidade da música para os estudantes das séries mais avançadas, em comparação com os demais componentes curriculares. Nesse contexto, “os resultados referentes à música podem estar associados a um desejo de profissionalização, tendo em vista que grande parte da amostra do nível C¹ realizava atividades musicais em contextos não escolares” (Hentschke *et al.*, 2009, p. 95).

Apesar de o primeiro grupo de disciplinas (português, matemática e ciências) apresentar índices de importância, utilidade e dificuldade mais elevados, comparados com os do segundo grupo (música, artes e educação física), ele aponta índices mais baixos de competência. Em outras palavras, os estudantes se percebem menos competentes em português, matemática e ciências, embora considerem essas disciplinas mais importantes, úteis e difíceis (Hentschke *et al.*, 2009).

Já o segundo grupo (música, artes e educação física) apresenta índices de interesse e competência mais altos, sendo as disciplinas consideradas mais fáceis do que as do primeiro grupo. Identifica-se, assim, uma crescente percepção de utilidade da música entre os componentes curriculares investigados, que em geral decresce ao longo dos anos, sendo atribuídos à música índices mais elevados de importância e dificuldade, em comparação com artes e educação física (Hentschke *et al.*, 2009).

Nesse sentido, Pizzato (2009) estudou a motivação para aprender música na escola sob a perspectiva do aluno, investigando seus níveis de interesse, competência, dificuldade e esforço para a aprendizagem musical escolar. Foram

1 O nível C corresponde ao terceiro ano ciclo do sistema de ciclos, que tem origem nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

investigados 631 estudantes, incluindo os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em 11 escolas públicas e privadas de Porto Alegre/RS e de cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul.

Em relação ao interesse dos estudantes pela disciplina de música, bem como quanto às suas motivações para aprender música na escola, Pizzato (2009) argumenta:

Em relação às demais matérias, Música não está entre as que os alunos mais gostam (5ª posição) e é a menos interessante (última posição). Música está entre as três mais fáceis (ou menos difíceis) e entre as que exigem menos esforço (5ª posição). Comparando-se com as médias das outras matérias, em Música, o maior contraste se deu entre o quanto os alunos acham interessante aprender (última posição) e o quanto se sentem competentes (3ª posição) (Pizzato, 2009, p. 76).

Apesar dos contrastes, Pizzato (2009) define que a música se encontra em uma posição intermediária, em comparação a outras disciplinas. Paralelamente a isso, a educação física é apontada como a disciplina que os alunos mais gostam e se consideram mais competentes, e matemática é a disciplina em que os alunos se consideram menos competentes, sendo apontada como a disciplina mais difícil (Pizzato, 2009).

No ambiente escolar, normalmente a motivação pode ser considerada mais extrínseca do que intrínseca (Pizzato, 2009). Os alunos cumprem tarefas de progressão, mas nem sempre os conteúdos trabalhados são significativos para eles. No entanto, a autora questiona: como os professores lidam com os interesses dos alunos? Como eles consideram as possibilidades de desenvolver esses interesses em aprender música na escola? Quão preparados se sentem esses professores para isso? Pizzato (2009) argumenta nesse sentido, apontando a importância de inserir e promover o estudo sobre a motivação nos currículos dos cursos de formação de professores.

Cernev (2011), partindo dos resultados obtidos em sua pesquisa, também remete à reflexão acerca da formação dos professores de música, especialmente nas relações estabelecidas entre as práticas pedagógicas em sala de aula e o conhecimento adquirido na academia. Segundo Souza *et al.* (2002), o despreparo dos professores que não os de música, no que diz respeito aos conteúdos da área, faz com que muitos profissionais os contemplem em suas salas de aula como recurso para relaxar, auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos interdisciplinares e tornar as atividades em aula mais prazerosas. Esse tipo de concepção e ação em sala de aula – caracterizada pela visão da música como um meio de aprendizagem, e não uma finalidade de aprendizado – resulta no desprovimento de sentido em relação à área e aos seus objetivos próprios como disciplina (Souza *et al.*, 2002).

Dessa forma, trabalhar com a especificidade do ensino da música exige profissionais capacitados para realizar um trabalho significativo (Pizzato, 2009; Vilela, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010; Cernev, 2011; Cereser, 2011; Madeira; Mateiro, 2013; Werner, 2017; Silva, 2017). Esses profissionais devem ser capazes de elaborar e desenvolver propostas pedagógicas voltadas para o ensino de música no ambiente escolar, além de organizar e direcionar aprendizagens que despertem o interesse dos alunos. Para isso, é necessário também gerenciar a progressão dessas aprendizagens e os recursos disponíveis nas escolas, promovendo a valorização da educação musical no espaço escolar. Por fim, cabe ao educador criar vínculos e desenvolver ferramentas que garantam a continuidade do processo de formação profissional nessa área (Pizzato, 2009).

Os aspectos de motivação musical investigados pelos pesquisadores mencionados anteriormente consideram os processos dinâmicos da motivação, relacionados a iniciar, permanecer, terminar e avaliar uma tarefa (Vilela, 2009). Nesse sentido, as teorias motivacionais e os estudos a respeito da motivação para a aprendizagem empreendidos no Brasil se apresentam nos processos sociocognitivos, através de fatores externos, como o meio em que o indivíduo está inserido, ou internos, como crenças, valores e percepções do indivíduo (Vilela, 2009; Hentschke *et al.*, 2009; Cereser, 2011; Cernev, 2011; 2015; Battisti; Araújo, 2017). Nessa reflexão, Vilela (2009) postula:

As diferenças encontradas nas atribuições de valor de alunos que fazem aulas de música no currículo escolar e alunos que realizam aulas de música em diferentes contextos trazem reflexões sobre como diferentes contextos de aprendizagem têm influências diferenciadas na motivação dos alunos em aprender. Porém, os estudos realizados na psicologia do desenvolvimento complementam essas reflexões, mostrando que não são as características do ambiente de aprendizagem que unicamente têm impacto sobre a motivação dos alunos. São principalmente as percepções e crenças que eles desenvolvem por meio de várias experiências nesses contextos que têm impacto sobre o valor que atribuem ao aprendizado, e, conseqüentemente, sobre a motivação para aprender (Vilela, 2009, p. 95).

Essa motivação relacionada às crenças de autoeficácia dos professores de música pode sofrer modificações quanto ao julgamento da capacidade individual para ensinar, sendo influenciada pelo tempo de atuação docente e pelas diferenças entre os gêneros dos professores atuantes com música (Werner, 2017). Essas capacidades individuais, segundo Silva (2017), estão atreladas aos:

[...] conteúdos musicais (produtos, métodos e procedimentos de ensino), unidos ao emprego de estratégias motivacionais, contribuindo para melhorar o ensino-aprendizagem, [que] poderiam ser bem mais aproveitados se motivassem o aluno a interagir consigo, com o outro e com o ambiente para produzir seu conhecimento (Silva, 2017, p. 152).

Sob esse aspecto, Silva (2017) sugere aos professores de música que, ao elaborarem os planejamentos de suas aulas, procurem oportunizar ao aluno que pense sobre os mecanismos favoráveis para a atualização dos conhecimentos vivenciados em aula, visando sua projeção para satisfazer suas necessidades de aprendizagem (Silva, 2017). Conforme a Teoria da Autodeterminação, mencionada por Cernev (2015, p. 186), “a motivação não pode ser ensinada ou treinada como se fosse simplesmente uma habilidade ou técnica para a assimilação do conhecimento”. Assim, ela ocorre em um ambiente propício a regras claras, *feedbacks* informativos, orientações para ações autônomas e estratégias facilitadoras de socialização e aprendizagem musical, estimuladas pelo professor (Pizzato, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010; Cernev, 2011, 2015; Madeira; Mateiro, 2013).

Em relação ao processo motivacional, Madeira e Mateiro (2013) destacam cinco categorias de publicações acerca da motivação: i) as que estudam o processo de motivação do aluno; ii) as que estudam o processo de motivação do professor; iii) as que focam na influência que o professor exerce sobre a motivação do aluno; iv) as que avaliam os instrumentos de medida da motivação; v) as publicações dos estudos teóricos a respeito da motivação para a aprendizagem.

Espera-se, com este capítulo, em conformidade com Pizzato e Hentschke (2010), salientar a importância da motivação para a aprendizagem musical, suas contribuições para o processo reflexivo das práticas pedagógicas dos profissionais atuantes com música e a discussão dos currículos e dos cursos de formação de professores de música (Vilela, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010; Cernev, 2011; Cereser, 2011; Madeira; Mateiro, 2013; Silva, 2017; Werner, 2017). Destaca-se, por fim, a relevância da realização de futuras pesquisas que tenham como foco a motivação para aprender música, visto que os resultados ainda demonstram que a maioria dos alunos se percebe com alta competência e baixa dificuldade para aprender música na escola.

REFERÊNCIAS

- ALDERMAN, M. K. **Motivation for achievement**: possibilities for teaching and learning. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- ARALDI, J. Transformações tecnológicas e desafios na formação e atuação de professores de música. **Hipertextus**, [S. l.], v. 11, p. 1–22, 2013.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, [S. l.], v. 84, p. 191–215, 1977.
- BANDURA, A. **Social foundation of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. *In*: BANDURA, A. *et al.* (Org.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 43–68.

BATTISTI, D.; ARAÚJO, R. C. Motivação de crianças para aprendizagem do violão no contexto do ensino coletivo. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 147–174, dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 159, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 15 maio 2019.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 116–133.

CERESER, C. M. I. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31429>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CERNEV, F. K. **A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31459>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CERNEV, F. K. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais**: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128932>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CUERVO, L. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, n. 29, p. 62–77, 2012.

ECCLES, J. S. *et al.* Expectancies, values, and academic behaviors. *In*: SPENCE, J. T. (Ed.). **Achievement and achievement motivations**. San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1983. p. 75–121.

GHAZALI, G. M. **Factors influencing Malaysian children’s motivations to learn music**. 2006. Tese (Doutorado) – School of Music and Music Education, University of New South Wales, Sydney, 2006.

GOHN D. M. **Educação musical a distância**: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, D. M. A Internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 21, p. 25–34, 2013.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143–150, 2004.

HENTSCHKE, L. *et al.* Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. esp, p. 85–104, out. 2009.

LEÃO, A. M. C. A (des)motivação extrínseca no contexto escolar: análise de um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 118–136, 2011.

LIRA, P. H. P. **A influência da relação professor-aluno na motivação/desmotivação à aprendizagem**. 2013. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/5903>. Acesso em: 28 abr. 2025.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132–141, 2010.

MADEIRA, A. E. C.; MATEIRO, T. Motivação na aula de música: Reflexões de uma professora. **Percepta**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 67–82, 2013.

MONTEIRO, M. A. A. *et al.* A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. **Ciência & Educação**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 997–1010, 2012.

MONTEIRO, R. M.; SANTOS, A. A. A. Motivação para aprender: diferenças de metas de realização entre alunos do ensino fundamental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 19–35, jun. 2011.

PIZZATO, M. S. **Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17299>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PIZZATO, M. S.; HENTSCHKE, L. Motivação para aprender música na escola. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 23, p. 40–47, mar. 2010.

RUSSELL, J. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: Um estudo de caso sobre gestão em sala de aula. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, p. 73–88, 2005.

SILVA, S. T. **Motivação para aprender música**: um estudo com alunos do ensino médio. 2017. 212 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9770/1/Dissertacao_MotivacaoAprenderMusica.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

SOUZA, J. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, J. *et al.* A música na escola. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. **Série Estudos**, Porto Alegre, n. 6, nov. 2002.

VILELA, C. Z. **Motivação em aprender música**: o valor atribuído a aula de música no currículo escolar e em outros contextos. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18479>. Acesso em: 28 abr. 2025.

WERNER, A. S. **As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para ensinar Música**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156912>. Acesso em: 28 abr. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; DESSOTTI, S.; SCHEFFER, R. B. Licenciatura em Música na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul: investigando a formação e atuação dos egressos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: Editora da ABEM, 2013. p. 1267–1277. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf#page=1267 Acesso em: 1 mar. 2025.

A FUNDARTE E A EDUCAÇÃO MUSICAL NO VALE DO CAÍ/RS

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Bárbara Cecília Spohr

Leonardo Giongo

INTRODUÇÃO

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte) é uma entidade localizada na região do Vale do Caí, no estado do Rio Grande do Sul, que tem desempenhado, ao longo dos anos, um papel de destaque nas atividades artístico-culturais da região. Reconhecida amplamente como um polo cultural significativo e como uma referência estadual, a instituição se destaca não apenas por sua oferta de cursos nas áreas de artes visuais, dança, música e teatro, mas também por seu compromisso com a promoção de diversas ações sociais que possibilitam uma descentralização eficiente da arte e incentivam o resgate cultural. A Fundarte promove e contribui de maneira expressiva tanto para a educação local quanto para o fortalecimento da comunidade – fatores que garantem à instituição uma projeção de reconhecimento nacional e internacional. Essa notoriedade é conquistada pela qualidade das atividades que empreendem, dos eventos artísticos e científicos que são organizados, bem como dos cursos de qualificação educacional que focam na arte (Wolffenbüttel, 1996).

Com esse pano de fundo, a presente pesquisa se propôs a investigar o impacto da Fundarte no processo de desenvolvimento da educação musical no Vale do Caí/RS. Para tanto, foram analisadas reportagens publicadas em um jornal local de grande circulação, especificamente o Jornal Ibiá. Por meio dessa análise, busca-se apresentar a análise dos últimos quatro anos e delinear o impacto que essa instituição provocou no ensino de música na região. Compreende-se que esse impacto transcende os aspectos puramente musicais, abrangendo também o desenvolvimento da cognição musical local.

REVISÃO DE LITERATURA

Com o intuito de fundamentar melhor a construção teórica deste estudo, foi conduzida uma revisão de literatura. Essa revisão concentrou-se em pesquisas publicadas nos cinco anos precedentes a 2021, período em que ocorreu a pesquisa, abrangendo instituições de ensino de música e aquelas responsáveis pela promoção cultural. A seleção dos estudos foi fundamentada por descritores como “instituições culturais”, “conservatório de música” e “escola de música”, com buscas realizadas em periódicos como a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e a Música Hodie, bem como nos anais dos eventos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Nessa busca, três artigos foram identificados como expressivos por resgatar a história, analisar contextos educacionais e propostas, e enfatizar a importância das instituições culturais: o de Ferreira Filho (2015), o de Clímaco (2016) e o de Façanha e Vieira (2017).

Ferreira Filho (2015) aborda a trajetória do Departamento da Academia Lorenzo Fernandez, enfocando os métodos de ensino adotados e os aspectos artísticos implicados. A pesquisa documental utilizada pelo autor incorporou dados oriundos de relatórios e matérias jornalísticas, complementados por referências bibliográficas, tendo como cerne o ensino erudito do piano em Teresina/PI, ativo desde 1972. Ao longo de 13 anos, a instituição propiciou uma contribuição essencial para a educação musical na região, promovendo a formação de pianistas e fomentando a educação musical e a profissionalização (Ferreira Filho, 2015). Como conclusão, a pesquisa constatou que o referido Departamento foi um marco significativo para a educação musical na cidade, deixando um legado de transformação cultural e social por meio da formação de músicos e professores que contribuíram para o cenário musical teresinense. Apesar de sua trajetória ter sido interrompida em 1985, sua contribuição para a valorização do repertório pianístico e para a difusão da música erudita é inegável.

Outro estudo incluído nessa revisão, elaborado por Clímaco (2016), investiga a busca pelo desenvolvimento cultural e pela promoção de novos músicos no estilo choro. Esse trabalho destaca o contexto social de Brasília/DF, onde o choro teve papel proeminente na cultura local e nacional. Investigou-se as formas de ensino formal, não formal e informal associadas à Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, assim como as práticas culturais do Clube do Choro. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, a autora examina questões de gênero e processos de atualização e ressignificação do choro, vindo a conectar os contextos históricos e culturais às práticas escolares de ensino-aprendizagem (Clímaco, 2016).

Por sua vez, o trabalho de Façanha e Vieira (2017) explora a longa trajetória do Instituto Estadual Carlos Gomes, no Pará. A pesquisa buscou

interpretar narrativas da obra de Barros e Vieira com base em relatos de professores associados à instituição. Com enfoque interdisciplinar, a pesquisa utilizou abordagens teóricas sobre memória, *habitus* e campo, destacando o papel persistente do instituto na cultura local e sua importância contínua como referência no ensino musical (Façanha; Vieira, 2017).

Esta revisão de literatura permitiu identificar estudos que possibilitaram a compreensão do papel das instituições culturais e educacionais na formação musical, bem como suas contribuições para a transformação dos contextos socioculturais em diferentes regiões do Brasil. Essas pesquisas ofereceram subsídios para este estudo ao evidenciar as interconexões entre história, práticas pedagógicas e impacto cultural dessas instituições na promoção da educação musical.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi estruturada a partir de um arcabouço metodológico qualitativo, tendo a pesquisa documental como método principal e a coleta de dados realizada predominantemente via internet. A análise dos dados coletados foi pautada pela técnica de análise de conteúdo, com o objetivo de obter uma compreensão aprofundada dos significados atribuídos às ações promovidas pela Fundarte. Conforme apontado por Gil (1989, p. 122), o propósito central buscou “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, priorizando a visibilidade e o entendimento dos processos e práticas da instituição, em vez de uma quantificação dos dados.

A coleta de dados foi realizada a partir do ano de 2010, analisando as reportagens do Jornal Ibiá, de grande circulação regional, e os documentos oficiais da Fundarte, incluindo seus planos de curso. Essa delimitação temporal a partir de 2010 visa proporcionar um panorama atualizado e ampliado sobre as ações e iniciativas implementadas pela instituição ao longo dos últimos anos. Essa abordagem metodológica seguiu uma prática investigativa voltada à “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (Oliveira, 2007, p. 69). Tal opção metodológica foi potencializada pela utilização da internet como ferramenta de pesquisa, que se revelou eficiente ao otimizar o processo de coleta pela rapidez, acessibilidade econômica e consistência no material consultado, conforme destacado por Calliyeris *et al.* (2015).

A análise dos dados coletados foi conduzida com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Moraes (1999), que define essa técnica como um procedimento descritivo e interpretativo do corpus textual investigado. Esse método inclui cinco etapas fundamentais: i) preparação das informações; ii) unitarização ou segmentação do conteúdo em unidades de análise; iii) categorização dessas unidades em categorias significativas; iv) descrição dos

dados; v) interpretação dos resultados. Cada etapa foi realizada de acordo com o referencial teórico de Moraes, garantindo um rigor metodológico que possibilitou um exame aprofundado do material analisado e uma reflexão consistente sobre as práticas e os resultados observados.

Dessa forma, a metodologia desenvolvida priorizou uma análise sistemática das transformações e dos impactos promovidos pela Fundarte no Vale do Caí/RS, desde a coleta de dados até a interpretação, assegurando que cada etapa fosse rigorosamente alinhada aos objetivos da pesquisa. Esse esforço metodológico foi essencial para proporcionar uma visão abrangente sobre a relevância da instituição no fortalecimento da educação musical e no desenvolvimento cultural da região.

FUNDAMENTO TEÓRICO

O fundamento teórico que sustenta esta pesquisa está amplamente embasado nas ideias de Kraemer (2000), que explora a educação musical como um campo interdisciplinar, destacando as variadas dimensões e funções desse conhecimento. O autor salienta as particularidades que a área musical exibe em comparação com outras disciplinas, enfatizando que a pedagogia da música se envolve profundamente nas relações existentes entre indivíduos e na multiplicidade de expressões musicais (Kraemer, 2000). Como resultado, a música acaba por compartilhar seu objeto de estudo com as ciências humanas, um campo que engloba diversas áreas do saber. O autor ilustra essa interdisciplinaridade abordando áreas de estudo como filosofia, história, psicologia, sociologia, musicologia, pedagogia e outras esferas que possam oferecer um significado pedagógico-musical específico.

Segundo Kraemer (2000), a pedagogia da música e a musicologia estão integradas em um esforço conjunto para compreender a música em sua totalidade. Nesse contexto, os aspectos musicológicos são tratados sob uma perspectiva investigativa, abrangendo áreas como etnomusicologia, acústica, teoria musical, entre outras. Essa abordagem busca realizar uma análise e interpretação ampla dos fenômenos musicais, aprofundando-se na essência dos parâmetros que os compõem.

A didática da música, por sua vez, concentra-se nos significados que as expressões musicais podem assumir no contexto do processo educacional. Nesse sentido, apoia-se nos fundamentos da pedagogia, que são voltados para as teorias de formação e educação, abrangendo pressupostos, condições essenciais, processos e impactos da prática educativa e didática. Além disso, considera também aspectos sociais, institucionais e questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e aos métodos didáticos (Kraemer, 2000).

O entrelaçamento da pedagogia da música com outras disciplinas é um tema primordial na obra de Kraemer (2000). Nessa visão integradora, a música é percebida como o resultado de um enlace intricado entre diversas áreas do conhecimento, formando uma complexa teia de inter-relações. Essa concepção propõe uma ampliação da área, conferindo à música uma abrangência e uma flexibilidade de limites.

De acordo com Kraemer (2000), no cerne das reflexões sobre a música encontram-se os desafios relacionados tanto à apropriação quanto à transmissão do conhecimento musical. A pedagogia e a pedagogia da música não devem ser vistas como disciplinas independentes, mas sim como áreas de conhecimento que se articulam de maneira integrada dentro do campo musical. Ambas são disciplinas que trabalham de forma prática e interdisciplinar, conforme o objeto específico de estudo. O autor destaca que a singularidade do saber pedagógico-musical reside na interseção de conceitos pedagógicos provenientes das ciências humanas, que são complementados e orientados pela cultura musical e pelas concepções estético-musicais. Além de compreender fatos e contextos do campo pedagógico-musical, é indispensável utilizar princípios explicativos que embasem as práticas de educação musical, fornecendo orientações para decisões, promovendo reflexões, influenciando métodos pedagógicos e incentivando melhorias contínuas nesse processo.

Finalmente, Kraemer (2000) propõe um modelo estrutural para a pedagogia da música que inclui tanto a análise quanto os campos de aplicação dessa área de estudo. Ele pormenoriza os componentes essenciais – incluindo aspectos musicológicos e pedagógicos – e define as funções da pedagogia da música como compreensão e interpretação, descrição e esclarecimento, conscientização e transformação das práticas músico-educacionais. Esse modelo serve como um guia compreensivo para aqueles que buscam entender e aplicar de forma eficaz a pedagogia da música em cenários educacionais contemporâneos.

RESULTADOS

No período analisado, a partir de 2010, a Fundarte atuava como uma escola de artes oferecendo cursos básicos nas quatro áreas de expressão artística: artes visuais, dança, música e teatro. Especificamente no curso básico de música, a instituição abrangia o ensino de instrumentos musicais, teoria musical e proporcionava vivências performáticas, ampliando a formação dos alunos com experiências práticas.

Conforme informações extraídas do *site* oficial da Fundarte, a instituição oferece uma diversidade de cursos voltados a públicos com idades entre 3 e 94 anos. No que se refere ao curso de música, seu principal objetivo é desenvolver as

competências técnicas necessárias para a prática musical, abrangendo diferentes gêneros e repertórios específicos de cada instrumento.

Ao longo das últimas décadas, a Fundarte consolidou-se como uma referência no cenário da educação musical na região do Vale do Caí, destacando-se pela oferta de cursos e pela promoção de diversas atividades artísticas e culturais. Entre os registros dessa atuação, as reportagens publicadas pelo Jornal Ibiá fornecem um panorama abrangente das atividades realizadas entre os anos de 2017 e 2020. No total, foram coletadas 185 reportagens, sendo que, para os fins deste estudo, priorizou-se a análise de ações específicas desenvolvidas pela instituição, as quais constam nas reportagens. Essa abordagem evidencia o impacto das práticas educativas e culturais da Fundarte, reforçando sua relevância enquanto promotora da educação musical e do fortalecimento da cultura regional.

As reportagens dos anos de 2017 a 2020 divulgam horários e locais das apresentações, assim como os instrumentos musicais e o ecletismo do repertório musical. Essas atividades buscam a integração da comunidade e de familiares com os alunos e professores, além de estimularem o exercício da prática musical por meio das apresentações e da relação com o público. Em 2020, essas atividades tiveram de ser adaptadas à nova realidade do isolamento social, devido à pandemia da Covid-19, que vitimou muitas pessoas, principalmente nos anos de 2020 e 2021 (Werneck, 2022). A solução encontrada foi a produção de *lives* no canal do YouTube da Fundarte, em que os estudantes se apresentavam, compartilhando seus aprendizados.

Além das atividades originárias dos cursos, a Fundarte promove programações culturais, sendo palco de importantes músicos e musicistas nacionais e internacionais. Essas programações ocorrem mensalmente, trazendo atrações para os mais variados públicos. Conforme reportagens do Jornal Ibiá, grupos como Juntos, Brasilien Block Quarteto e Tambo do Bando são alguns exemplos dos que passaram pelos palcos da instituição.

Já em 2020, as ações foram diferenciadas. Intitulado *Música a Domicílio*, esse projeto consistiu na organização de um espetáculo, o qual foi estruturado em um caminhão totalmente decorado com equipamentos de som e luz, e um piano transparente. A proposta foi levar música às ruas da cidade de Montenegro/RS, animando as pessoas durante a pandemia.

Conforme Kraemer (2000), ações dessa natureza promovem o entrelaçamento entre as ciências humanas e o campo musical, conferindo significados múltiplos ao processo educacional. Esse entrelaçamento abrange a relação entre os conteúdos próprios da música e os processos de socialização, evidenciados nas práticas coletivas e nas apresentações musicais direcionadas

a familiares e comunidades. Envolve, ainda, a dimensão estética do repertório, considerando tanto as obras executadas pelos alunos quanto aquelas apreciadas nas programações mensais organizadas pela instituição. Adicionalmente, destaca-se a conexão entre o instrumento musical e o corpo, com foco em propostas de postura e movimentações voltadas para a performance. Também são incorporados, segundo o autor, os “sentidos das ações humanas, contextos definidos socialmente e possibilidades subjetivas de formação” (Kraemer, 2000, p. 55). Kraemer argumenta que o enlace epistemológico entre a música e as disciplinas das ciências humanas resulta em uma ampla teia interdisciplinar, capaz de expandir as dimensões do conhecimento musical. Para o autor, esse vínculo não compromete a especificidade de cada área ou disciplina, mas, pelo contrário, fortalece e enriquece ambas, iluminando novos caminhos de compreensão e prática.

Como estimuladora da pesquisa em arte e educação, a Fundarte realiza, a cada dois anos, um importante evento, intitulado Seminário Nacional de Arte e Educação. Em 2018, segundo reportagem do Jornal Ibiá, ocorreu a 26ª edição, contemplando a temática *O ensino da arte em tempos de crise*. A programação do evento foi constituída de oficinas, *workshops*, painéis, apresentações artísticas, apresentações de trabalhos científicos, exposições e lançamentos de livros, reunindo estudantes, professores e produtores de arte de todo o Brasil.

Ao coletar e analisar os dados desta pesquisa, que trata do impacto causado pela Fundarte no desenvolvimento da educação musical e cultural na região do Vale do Caí/RS, observou-se que as inúmeras atividades que a instituição promove possibilitam vislumbrar o imbricamento de disciplinas proposto por Kraemer (2000). São ações que unem diversas áreas do conhecimento, fazendo com que tanto a comunidade próxima quanto a mais distante consigam apreciar arte e música, levando à compreensão, a partir da prática, das dimensões e funções do pensamento musical.

Do mesmo modo, em cada atividade aqui descrita, percebeu-se que a pedagogia da música e a musicologia, em suas diversas manifestações, estavam unidas no esforço de compreender a música (Kraemer, 2000), oportunizando variadas e ricas apreciações musicais. Assim, as relações entre as pessoas e as músicas, em seus inúmeros desdobramentos, foram amplamente constatadas nesta investigação.

Os resultados deste estudo revelam como o trabalho desenvolvido pela Fundarte promove um espaço de convivência musical inclusivo, que favorece tanto músicos quanto não músicos. Essa abordagem evidencia a relevância da música como uma linguagem universal e de expressão e socialização acessível a todos os públicos. A proposta formativa da Fundarte, ao articular o ensino técnico de

instrumentos e repertórios com práticas performáticas e programações culturais, destaca-se por ampliar o alcance da educação musical para diferentes perfis de indivíduos, fortalecendo o objetivo de democratização do acesso à arte e à música.

Nesse contexto, as atividades promovidas pela instituição não apenas contemplam o desenvolvimento técnico de músicos, mas também proporcionam uma experiência transformadora para não músicos, os quais passam a vivenciar e reconhecer as dimensões estéticas e sociais da música. A interação entre esses dois grupos amplia os horizontes culturais e reforça os laços comunitários, refletindo o imbricamento das ciências cognitivas e da pedagogia musical no processo educacional. Essa confluência de experiências, observada na análise dos dados, reafirma o impacto significativo da Fundarte no campo da educação musical na região do Vale do Caí/RS, estabelecendo a música como uma prática coletiva, integradora e promotora de valores estéticos e sociais.

CONCLUSÃO

A Fundarte tem um papel importante na difusão e no desenvolvimento artístico cultural, oportunizando o acesso a diferentes manifestações culturais, ao ensino e à pesquisa nas quatro áreas das artes na região do Vale do Caí/RS, bem como em localidades próximas. Nesta pesquisa, constatou-se o grande impacto quanto ao desenvolvimento da educação musical e cultural que a Fundarte tem gerado na sua região.

Como escola de arte e música, a instituição tem oportunizado inúmeros e valiosos aprendizados, não apenas para os montenegrinos, mas também para os moradores da região, de diferentes idades. Os cursos de música e os eventos artístico-culturais, tanto nos anos que antecederam a pandemia da Covid-19 quanto em pleno momento pandêmico, têm sido uma maneira de a arte se apresentar, contribuindo com o desenvolvimento do senso estético, como se pode observar nas reportagens do Jornal Ibiá.

A partir da leitura histórico-cultural e dos embasamentos epistemológicos da educação musical, observou-se que a instituição tem causado um impacto positivo e marcante no desenvolvimento da arte e da educação musical da região. Muitos dos alunos que, ao longo dos anos, iniciaram sua trajetória musical na Fundarte compõem hoje o cenário musical do estado, além de atuarem na área da educação musical e, principalmente, de integrarem o seu corpo docente.

Mediante suas inúmeras ações, a Fundarte tem proporcionado o ensino de música de alta qualidade, caminhando entre diferentes concepções educacionais e intercambiando entre as demais disciplinas das ciências humanas, como musicologia, filosofia, história, sociologia, pedagogia, entre outras. Com isso, ultrapassa os limites teóricos e as linhas fronteiriças das disciplinas, compondo

uma dimensão ampla, complexa e prática da aprendizagem e da educação como um todo.

Como desdobramentos, almeja-se que esta pesquisa fomente outras investigações, no que diz respeito não só à Fundarte, mas também a demais instituições da mesma natureza, que contribuem para a cultura e fortalecem ainda mais a área da educação musical na região do Vale do Caí e no Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

CALLIYERIS, V. *et al.* Pesquisa via Internet como técnica de coleta de dados: um balanço da literatura e os principais desafios para sua utilização. **Revista Brasileira de Marketing**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. 479–491, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/12106>. Acesso em: 04 fev. 2025.

CLÍMACO, M. de M. Escola brasileira de choro Raphael Rabello e clube do choro: interação eficaz nos processos de significação e ensino do choro em Brasília. **Música Hodie**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 137–150, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/39759>. Acesso em: 04 fev. 2025.

FAÇANHA, T.; VIEIRA, L. Memórias de um estabelecimento de ensino musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 25, n. 38, p. 105–122, 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/665>. Acesso em: 04 fev. 2025.

FERREIRA FILHO, J. V. Práticas e usos musicais no Piauí: apontamentos históricos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 25., 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPPOM, 2015. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2015/3558/public/3558-11713-1-PB.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

FUNDARTE. **Música**. Fundarte, 2019. Disponível em: <https://fundarte.rs.gov.br/escola-de-artes/musica/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49–73, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9379>. Acesso em: 01 mar 2025.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, mar. 1999.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, R. A. T. dos. Psicologia da música: aportes teóricos e metodológicos por mais de um século. **Música em Perspectiva**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 65–90, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/30143>. Acesso em: 09 mar. 2025.

WERNECK, G. Long-term mass population effects of the COVID-19 pandemic: A long way to go. **Cadernos de Saúde Pública**, [S. l.], v. 38, n. 7, p. 1–3, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/kdPLvCksGRDRKvw4h4SJF9D/?lang=en>. Acesso em: 04 fev. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **A música na região de Montenegro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL: UMA RETROSPECTIVA DA ATUAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA NO MAPEAMENTO E NA PROPOSIÇÃO DE AÇÕES DE INSERÇÃO DA MÚSICA NAS ESCOLAS

Daniele Isabel Ertel

Lúcia Jacinta da Silva Backes

Cristina Rolim Wolffenbüttel

INTRODUÇÃO

O grupo de pesquisa “Educação Musical: Diferentes tempos e Espaços” está completando 15 anos de atuação no desenvolvimento de pesquisas científicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) e em instituições de ensino gaúchas. Essa história não produziu apenas conhecimentos científicos e acadêmicos, mas atuou na coleta e na divulgação de dados que possibilitaram embasar políticas públicas regionais e nacionais, bem como a homologação de concursos públicos específicos para o cargo de professor de música nas cidades do estado do Rio Grande do Sul.

Essa temática de pesquisa está intimamente ligada à Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), que dispõe da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, alterando o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que versa sobre os currículos da Educação Básica e insere as quatro linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro) como componentes curriculares da disciplina de arte. Ao considerar que, segundo a legislação vigente, “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008), a presença da música na escola tornou-se tema das pesquisas em educação musical do Grupem, passando a conduzir os estudos coletivos.

A partir da Lei 11.769/2008, as diferentes redes de ensino do país tiveram três anos como meta para a inserção do ensino de música nas escolas. Sendo assim, fez-se importante compreender quais os tempos e espaços de inserção da educação musical nas escolas do Rio Grande do Sul, bem como as atividades

desenvolvidas dentro dessas instituições. Isso se deu pela característica institucional da Uergs, que carrega em sua missão o desenvolvimento regional.

Por isso, iniciou-se em 2011 um estudo que apurou a presença da música nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, procurando construir um panorama de propostas e de profissionais presentes nas diferentes instituições de ensino do estado. Nesse período, diversos pesquisadores e pesquisadoras analisavam a perspectiva da inserção de professores de música nas escolas brasileiras, encontrando um quadro pouco promissor (Penna, 2011, 2004a, 2004b, 2002; Sobreira, 2008; Del Ben *et al.*, 2006; Del Ben, 2005; Diniz, 2005; Santos, 2005; Hentschke; Oliveira, 2000; Fuks, 1991).

Apesar desse cenário, estudos mostram que a música está presente nas escolas de diversas formas (Del Ben, 2011, 2005; Figueiredo, 2011; Penna, 2011; Diniz, 2005; Santos, 2005). No entanto, há uma desconexão entre o que é previsto nos documentos oficiais sobre os espaços destinados à música e as reais possibilidades de ensino de música nas escolas brasileiras (Penna, 2004a, 2004b; Santos, 2005; Wolffenbüttel, 2009). Como ressalta Santos (2005), a música não desapareceu das escolas, mas sua presença ocorre de forma diversificada e adaptada a diferentes condições. Por isso, torna-se essencial compreender os espaços que a educação musical ocupa nas instituições de ensino, sejam eles curriculares, extracurriculares ou em diferentes contextos educacionais.

Para compreender esse panorama, desenvolveu-se uma pesquisa com o objetivo de investigar a presença da música nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, procurando conhecer as múltiplas formas de inserção escolar. Para tanto, o estudo foi desenvolvido em duas etapas, compreendendo os anos de 2011 e 2012, e contou com o financiamento de editais de pesquisa da Uergs, por meio do Grupem, que é vinculado ao CNPq. Além disso, entre 2013 e 2015, foram realizadas pesquisas nas Secretarias Municipais de Educação do estado, buscando identificar a presença da música em escolas municipais.

Dessa forma, apresenta-se a seguir a estruturação de como as pesquisas foram constituídas metodologicamente, os resultados mostrados em tabelas e gráficos, bem como suas respectivas análises. Essas pesquisas trazem um panorama da presença da música a partir da investigação nas Coordenadorias Regionais do Estado (CREs) e nas redes municipal e estadual, por meio dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES), e da inserção da música nas escolas a partir da Lei nº 11.769/2008. Por fim, o capítulo apresenta considerações finais em relação ao que as pesquisas revelam sobre a presença da música no cenário atual, indicando, quinze anos depois, uma situação pouco modificada.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Na etapa inicial, por meio da abordagem quantitativa, foi desenvolvido um mapeamento utilizando como método o *survey* interseccional de grande porte (Babbie, 1999), com a aplicação de questionários autoadministrados como técnica de coleta de dados. Posteriormente, em uma segunda etapa, foi empregada a abordagem qualitativa com o método de estudo multicase (Stake, 1994; Yin, 2005), para a realização de entrevistas semiestruturadas em três escolas públicas estaduais de Educação Básica, investigando gestores, professores, estudantes e familiares para a coleta dos dados.

A análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo de Bardin (2009). A opção pelo método *survey* do tipo interseccional ocorreu em função das características da pesquisa. Essa caracterização se vale de dados em determinado ponto temporal, não constituindo uma coleta longitudinal (Babbie, 1999). Da mesma forma, a escolha considerou a complexidade territorial do estado do Rio Grande do Sul, que compreende 497 municípios e ocupa pouco mais de 3% do território nacional, com uma área de 282.062 km². Já o *survey* de grande porte justificou-se pelo fato de ter sido investigada toda a rede pública estadual por meio de uma amostragem, com vistas ao mapeamento das formas de inserção da música nas escolas da maior rede de ensino do estado, abrangendo diversidades pedagógicas e regionais que apresentam as características locais.

Para a coleta dos dados, foram contatadas as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) do Rio Grande do Sul. As CREs são unidades administrativas descentralizadas, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação (Seduc). Essas coordenadorias atuam como extensões da Seduc nas diferentes regiões do estado, viabilizando a implementação das políticas educacionais desenvolvidas pelo órgão central. A Seduc é responsável pela criação e formulação de diretrizes, programas e metas que orientam o sistema de ensino público estadual, enquanto as CREs trabalham para garantir que essas políticas sejam aplicadas e adaptadas às especificidades das comunidades locais em suas áreas de atuação. Atualmente, o Rio Grande do Sul conta com 30 CREs, distribuídas estrategicamente para atender às demandas de mais de 2.500 escolas da rede estadual (Rio Grande do Sul, 2024).

As CREs desempenham um papel essencial ao oferecer suporte administrativo e pedagógico para as escolas sob sua jurisdição, promovendo o bom funcionamento das instituições de ensino. Sua atuação inclui a supervisão e orientação das práticas educacionais, a gestão dos recursos financeiros e materiais, e a alocação de recursos humanos qualificados para atender às necessidades das escolas. Além disso, as coordenadorias desempenham um importante papel na integração entre as escolas e as comunidades, fortalecendo

os vínculos entre alunos, famílias e demais atores sociais. Também monitoram indicadores como frequência e aproveitamento escolar, propondo intervenções que contribuam para a permanência dos estudantes no ambiente educacional (Rio Grande do Sul, 2024).

A relação entre a Seduc e as CREs é marcada pela complementaridade, pois enquanto a secretaria define as políticas em um nível macro, as coordenadorias adaptam essas diretrizes à realidade local, promovendo ações práticas e específicas que atendam às peculiaridades culturais, sociais e econômicas de cada região. Essa estrutura descentralizada permite uma maior eficiência na gestão educacional, aproximando as escolas das demandas locais e promovendo uma educação pública mais inclusiva e alinhada às necessidades da sociedade (Rio Grande do Sul, 2024).

Para a composição da amostragem estratificada, foram coletados os e-mails de todas as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, considerando-se as CREs, para os quais foram enviados os questionários autoadministrados que possibilitaram a análise e tabulação dos dados (Bardin, 2009). Participaram da pesquisa 22 CREs, atingindo 73,33% da população, o que é considerado um percentual representativo para fins de generalização (Babbie, 1999). Nessa etapa inicial, os dados foram fornecidos pelas equipes gestoras, por professores de música e por profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas públicas, sendo possível conhecer os contextos de inserção da música na escola. Em se tratando das Secretarias Municipais de Educação, utilizou-se a mesma metodologia de pesquisa.

RESULTADOS

Os quatro focos das pesquisas apresentadas nesta seção convergem para um entendimento abrangente sobre a inserção da educação musical na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, destacando desafios e avanços. O primeiro foco concentrou-se no mapeamento da educação musical nas escolas públicas estaduais, permitindo uma análise detalhada do número de professores de música, projetos, bandas escolares e a incidência de aulas de música, revelando limitações em termos de profissionais habilitados e infraestrutura. O segundo foco compreendeu o aprofundamento em três escolas estaduais conduzido por meio de um estudo multicase, evidenciando a ausência da música nos currículos escolares e a dependência de programas federais como *Mais Educação* para suprir essa demanda. Em seguida, o terceiro foco se voltou para as escolas públicas municipais, promovendo um mapeamento regional que expôs variações na oferta de atividades musicais e a baixa realização de concursos que atendam à formação de professores especializados. Por fim, o quarto foco abordou uma

análise crítica da implementação da Lei nº 11.769/2008, chamando atenção para os desafios de aplicabilidade plena da legislação, como a escassez de docentes qualificados e a descontinuidade de políticas públicas que assegurem a presença da música no currículo escolar. Esses eixos de pesquisa oferecem subsídios para fomentar reflexões sobre a efetivação de uma educação musical que contribua significativamente para o desenvolvimento cultural e cognitivo dos estudantes.

A etapa inicial permitiu o mapeamento da educação musical nas escolas públicas estaduais, resultando em informações sobre o número total de professores de música, o número de professores de música atuantes nas escolas públicas estaduais, o número de escolas com projetos de música, o número de escolas com banda escolar, a incidência das aulas de música no Ensino Fundamental e os tipos de atividades musicais desenvolvidas nas escolas.

Em termos da inserção da música nas escolas públicas estaduais, constatou-se que o número de professores que desenvolvem atividades musicais é bastante reduzido. Dados coletados por meio dos questionários autoadministrados revelaram a ausência de professores com habilitação em música atuando nas escolas do estado, estando em conformidade com as pesquisas brasileiras (Penna, 2011, 2004a, 2004b, 2002; Sobreira, 2008; Del Ben *et al.*, 2006; Del Ben, 2005; Diniz, 2005; Santos, 2005; Hentschke; Oliveira, 2000; Fuks, 1991). Os dados coletados obtiveram respostas de 259 escolas públicas estaduais, de 115 municípios gaúchos, encontrando 173 professores de música e/ou profissionais de diferentes áreas que desenvolviam atividades musicais nas escolas estaduais em meados de 2011, compreendendo oficinas extracurriculares, bandas marciais, aulas curriculares e projetos escolares (Wolffenbüttel; Ertel, 2023, 2014b).

O estudo encontrou ainda um mapeamento geral dos profissionais inseridos nas escolas públicas estaduais, destacando-se o número de professores de música atuantes nas diferentes regiões do estado. Este estudo permitiu compreender os locais que dispõem do maior número de profissionais atuantes com música, bem como aqueles com maior desenvolvimento de atividades musicais. Isso possibilita a proposição de políticas públicas que colaborem para o desenvolvimento da educação musical escolar prevista na Lei nº 11.769/2008. A seguir, esse mapeamento é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Mapeamento geral da música nas escolas públicas estaduais

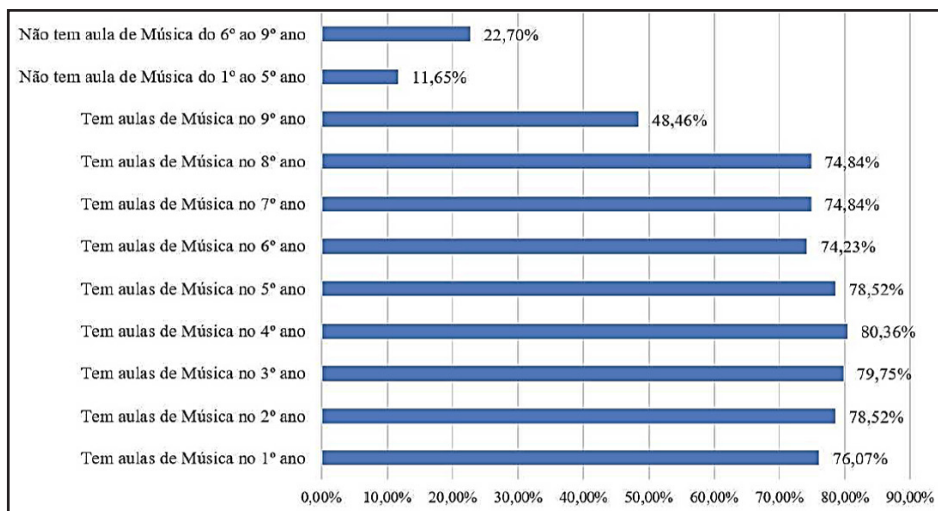
Coordenadoria Regional de Educação	Nº de municípios	Nº de professores de música	Nº de professores de música atuantes	Nº de escolas com projetos de música	Nº de escolas com banda
1ª Porto Alegre	1	22	16	36	8
2ª São Leopoldo	38	5	5	16	13
3ª Estrela	32	3	-	28	7
4ª Caxias do Sul	14	10	10	18	7
5ª Pelotas	18	0	0	2	3
6ª Santa Cruz do Sul	18	9	3	14	8
7ª Passo Fundo	32	14	14	9	7
8ª Santa Maria	23	7	-	23	12
9ª Cruz Alta	11	2	1	10	3
10ª Uruguaiana	5	3	0	7	21
11ª Osório	24	17	10	12	13
12ª Guaíba	19	0	5	22	17
13ª Bagé	7	1	1	5	5
14ª Santo Ângelo	11	1	4	12	11
15ª Erechim	42	0	2	10	6
16ª Bento Gonçalves	25	5	4	7	3
17ª Santa Rosa	22	4	6	7	4
18ª Rio Grande	4	1	-	-	11
19ª Livramento	5	4	-	16	26
20ª Palmeira das Missões	28	4	4	9	6
21ª Três Passos	19	2	-	12	5
23ª Vacaria	9	2	1	2	8
24ª Cachoeira do Sul	11	9	4	8	4
25ª Soledade	18	7	7	5	3
27ª Canoas	5	0	0	2	-
28ª Gravataí	5	6	-	22	9
32ª São Luiz Gonzaga	11	1	0	11	8
35ª São Borja	7	0	0	-	24
36ª Ijuí	12	0	0	11	6
39ª Carazinho	21	2	3	6	-
30 CRES	497	141	100	342	258

Ao analisar a Tabela 1, observa-se que o número de professores de música nas escolas públicas estaduais soma 141; porém, apenas 100 destes encontram-se atuando na área. Já em relação aos projetos de música e às bandas escolares, o número de escolas que são contempladas com essas atividades musicais

somam 342 e 258, respectivamente. Essa presença da música em projetos extracurriculares e bandas escolares está vinculada, segundo a Seduc, à adesão a programas federais como o *Mais Educação* e o *Escola Aberta*.

Ao empreender a pesquisa nas escolas estaduais, os dados obtidos nas 259 instituições de ensino respondentes apontaram que 169 escolas (65,25%) ofereciam atividades musicais, enquanto 72 escolas (27,79%) revelaram não oferecer nenhum tipo de atividade musical em seus tempos e espaços. Houve ainda 18 escolas (6,94%) que não responderam a essa questão. Nas escolas que desenvolvem atividades musicais, estas são desenvolvidas da Educação Infantil ao Ensino Médio. No Ensino Fundamental, houve maior incidência de aulas de música, predominando essa oferta de atividades musicais nas turmas de 1º a 9º ano, em comparação com outras atividades da área, conforme é possível observar no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Oferecimento de aulas de música no Ensino Fundamental



Observando o Gráfico 1, vê-se que, de modo geral, mais de 74% das escolas dispunham de aula de música do 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental, chegando a 80,36% no 4º ano. No 9º ano, esse índice caiu para 48,46%. Em relação às escolas que não tinham a oferta de aula de música, os dados apontaram 11,65% do 1º ao 5º ano e 22,70% do 6º ao 9º ano.

Desse modo, os dados revelam que as escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul apresentam maior desenvolvimento de atividades musicais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso se deve, muitas vezes, à oferta de materiais didáticos e equipamentos destinados a essa faixa etária, bem como à formação pedagógico-docente. Por isso, fez-se fundamental mapear

os profissionais atuantes com música nas escolas públicas estaduais, sendo encaminhado um questionário autoadministrado para as escolas participantes da pesquisa.

Foram mapeados, então, 154 docentes de 73 municípios do estado, no que se refere a sua atuação profissional, sendo 128 (73,98%) mulheres e 26 (15,02%) homens na faixa etária de 20 a 70 anos de idade. Esse mapeamento mostrou profissionais atuantes em atividades musicais com diversas formações, compreendendo professores de biologia, história, ensino religioso, filosofia, geografia, letras, língua estrangeira, educação artística com diversas habilitações, matemática, direito, pedagogia, administração, arte e educação, contabilidade, coordenação – supervisão e orientação pedagógica, educação infantil, folclore, gestão escolar, interdisciplinaridade, metodologia do ensino, mídias na educação, psicologia clínica e instrumental e psicopedagogia. Ademais, três professores tinham licenciatura em educação artística, com habilitação em música, e três tinham graduação em música com licenciatura, além de cinco profissionais com a graduação iniciada em música, sendo que, à época, quatro cursavam licenciatura e um cursava bacharelado em piano.

Nessa perspectiva, destaca-se que a falta de formação musical dos professores atuantes com música nas escolas estaduais foi apontada pelas instituições como um problema a ser enfrentado para que haja maior oferta e maior diversidade de atividades musicais. Quanto a isso, 199 instituições de ensino investigadas (76,83%) afirmaram ter dificuldades para a realização das atividades musicais por conta de necessidades diversas, entre as quais destacaram-se falta de professores habilitados, espaços físicos inadequados para as práticas musicais escolares, falta de materiais e instrumentos para trabalhar com o ensino de música, e não previsão de carga horária no currículo das escolas.

Para entender como se dá o desenvolvimento das atividades musicais frente às diferentes necessidades apresentadas pelas instituições de ensino, os professores de música foram questionados quanto às atividades musicais desenvolvidas nas escolas estaduais, tendo apontado maior incidência de atividades de audição musical e movimentação corporal utilizando músicas, com 53,17% e 42,19%, respectivamente. Entretanto, as atividades que demandam formação específica em música, uma estrutura física adequada ou recursos materiais, como construção e execução de instrumentos musicais, tiveram uma incidência menor, como é possível observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Atividades musicais desenvolvidas nas escolas

Tipos de atividades	Respondentes	Percentual
Audição musical	92	53,17%
Movimentação corporal utilizando músicas	73	42,19%
Atividades de dança	58	33,52%
Expressão corporal	55	31,79%
Composição ou criação de músicas	54	31,21%
Atividades de apreciação (de apresentações, espetáculos, recitais de música através de VHS, DVD, CD ou outro recurso audiovisual)	54	31,21%
Uso do folclore musical	52	30,05%
História da música	48	27,74%
Improvisação	44	25,43%
Prática de canto	42	24,27%
Jogos musicais	39	22,54%
Leitura e escrita musicais	38	21,96%
Percepção e discriminação dos parâmetros do som (altura, duração, timbre e/ou intensidade)	37	21,38%
Construção de instrumentos	29	16,76%
Execução de instrumentos musicais	21	12,13%
Análise musical	20	11,56%
Outras atividades musicais	12	6,93%
Arranjos de músicas	8	4,62%
Apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música em visitação a escolas de música, conservatórios, teatros	8	4,62%
Não responderam	58	33,52%

Esse panorama revela práticas musicais diversificadas, em muitas escolas, ofertadas principalmente por meio do programa *Mais Educação*. Com o programa, as escolas receberam instrumentos musicais, materiais didáticos para as oficinas e recursos financeiros para a contratação deicineiros para as aulas de música, os quais não precisavam ter formação na área, tampouco vínculo institucional. Alguns dos 173 professores investigados responderam ser essa a sua atuação com música nas escolas.

Partindo desses resultados, passou-se para a segunda etapa da pesquisa, selecionando três escolas públicas estaduais dentre as analisadas na etapa inicial para participar do estudo multicase (Stake, 1994; Yin, 2005). A escolha das escolas considerou as que atendessem a três critérios da pesquisa: 1) adesão ao programa *Mais Educação* na época da coleta dos dados; 2) existência de banda escolar; 3) proximidade à Uergs de modo a viabilizar a pesquisa *in loco*.

Essa etapa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com pais, estudantes, professores de música e gestores das escolas públicas estaduais investigadas, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas. Os dados coletados foram analisados a partir de referenciais sobre a educação integral (Moll *et al.*, 2012; Leclerc; Moll, 2012; Felício, 2011) e a Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992), a qual busca compreender a criação e a aplicação da legislação educacional, introduzindo a noção de um ciclo contínuo, com a pretensão de atrair a atenção para a recontextualização política que transita pelas escolas, e que influencia e é influenciada pelos contextos da influência, do texto político, da prática, dos efeitos e da estratégia política. Sendo assim, a Abordagem do Ciclo de Políticas não pretende minimizar seus impactos, mas problematizar o processo (Bowe; Ball; Gold, 1992).

As escolas investigadas localizam-se nas cidades de Montenegro, Salvador do Sul e Porto Alegre, sendo utilizados os nomes dos municípios como pseudônimos para manter o anonimato das instituições. Ao investigar as comunidades escolares selecionadas, foram entrevistados três gestores escolares, quatro professores atuantes com música, onze estudantes e onze familiares, totalizando 29 entrevistas. Questionadas sobre a presença da música no currículo e/ou no projeto político pedagógico da escola, todas as escolas investigadas relataram que a música ainda se encontrava ausente dos seus currículos, ocorrendo, de modo geral, mediante projetos extracurriculares, bandas escolares, programa *Mais Educação* ou até mesmo como atividade inserida na disciplina de artes ou em outros componentes curriculares.

A inserção da música no currículo das escolas passa, portanto, pela necessidade de uma (re)estruturação curricular que demanda uma proposta para toda a rede estadual. Segundo a diretora da escola de Salvador do Sul:

Existe o ensino de música incluído dentro da disciplina de artes. E isto seria basicamente desde o 6º ano até o Ensino Médio. E, nas séries iniciais, está dentro do currículo da disciplina da turma. Mas, aí depende muito da professora, que geralmente trabalha. Mas, nem todas; a gente não sabe a quantidade, nem quais instrumentos, ou que tipo de música elas trabalham! (Caderno de entrevistas, 2023).

Observa-se, assim, que há a oferta do ensino de música, apesar de não estar inserida no currículo das escolas. Dentre os fatores que inviabilizam essa

inserção, os gestores destacaram a inadequação dos espaços físicos e a falta de profissionais habilitados. Segundo a direção da escola de Montenegro, o motivo para esse problema encontrava-se relacionado à inexistência de verbas para um efetivo investimento na aquisição de instrumentos musicais, bem como na contratação de professores de música (Caderno de entrevistas, 2023). Sem recursos e incentivos financeiros, as escolas não conseguiram sustentar projetos de música em seus tempos e espaços, havendo muita descontinuidade. Quanto a isso, os entrevistados apontaram não existirem projetos de música ou não terem conhecimentos sobre essa existência (Caderno de entrevistas, 2023).

Em se tratando dos professores entrevistados, os docentes trabalhavam com o ensino de artes, sendo duas professoras formadas em artes plásticas ou belas artes e um professor licenciado em teatro, restando apenas uma profissional habilitada em música para o desenvolvimento das atividades musicais escolares. Sem a habilitação necessária, os professores disseram não trabalhar com o ensino de música, ofertando somente experiências musicais por meio de atividades de canto, apresentações escolares e ações afins.

O desenvolvimento do ensino de música com a banda escolar também tem grande aceitação nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, somando 258 em todo o estado, conforme resultados apresentados na Tabela 1. No entanto, muitos professores, estudantes e pais declararam não ter conhecimento dessa atividade na escola. Apenas uma professora afirmou trabalhar com atividades voltadas para a música, apontando que a banda da escola de Salvador do Sul existe há quase 30 anos e que recebe investimentos para a manutenção e a aquisição de materiais para a realização do trabalho. Ao analisar os dados, 55% dos entrevistados apontaram não ser disponibilizado o ensino de música por meio da banda escolar, enquanto 7% indicaram não conhecer as atividades musicais da escola. Em comparação, todos os entrevistados da escola de Salvador do Sul responderam que a instituição de ensino possuía banda, evidenciando sua tradição na escola (Caderno de entrevistas, 2023).

Ao serem questionados sobre a implementação da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), apenas quatro entrevistados relataram conhecer a legislação que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola. Quanto a isso, a mãe de uma estudante da escola de Salvador do Sul argumentou que *“deveria ser ainda mais cedo do que agora! Teria que começar mais cedo isso, na minha opinião!”* (Caderno de entrevistas, 2023). O relato evidencia a importância da oferta de uma formação musical completa para os estudantes, o que foi destacado também por um estudante que aponta: *“Eu sou a favor! Porque com o ensino de música na escola tem como aprender muito mais. Além de aprender os estudos, tem como aprender música também”* (Caderno de entrevistas, 2023).

Já os professores defendem que a música seja inserida no currículo das escolas, mas não de modo a excluir as demais áreas artísticas. Vale destacar que a Lei nº 11.769/2008 trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, mas não de forma exclusiva, demandando a formação de professores habilitados para atuar nas escolas brasileiras. Quanto a isso, uma professora entrevistada afirma:

Penso que seja importantíssimo que os alunos tenham à disposição um professor habilitado para trabalhar com música, ou alguém que trabalhe com música dentro da sala de aula, sendo que pode ser inclusive o professor de artes! E que esta lei entre em vigor, que ela não fique só no papel, que os professores consigam colocar em prática, consigam ter formação para isto, que seja disponibilizado uma formação para estes professores que são concursados e estão trabalhando em sala de aula. Que a lei traga novidades para estes alunos, que eles precisam de novidade. Que eles consigam desenvolver a música dentro da sala de aula, que não seja só: “Ah, vamos fazer um ritmo corporal, vamos fazer um canto, uma cantiga!” Que isso não seja só uma vez por mês, mas que eles também tenham materiais à disposição para trabalhar com música, nem que seja fazendo audições, assistindo vídeos... Um conhecimento que não precisa necessariamente ser prático, que pode trabalhar e desenvolver a formação musical dos alunos (Caderno de entrevistas, 2023).

Observa-se, assim, que a falta de tempo hábil no currículo para a inserção do ensino de música e a inexistência de profissionais habilitados na área ainda são relevantes para a construção de uma educação musical de qualidade em todas as escolas no estado, evidenciando a necessidade da existência de programas governamentais. Por isso, boa parte das CREs optaram pela inserção da música por meio do programa *Mais Educação*. Porém, apesar das três escolas investigadas aderirem ao programa, somente a escola de Salvador do Sul respondeu que oferecia a música em seus projetos, o que ocorria via ensino; as demais optaram pelo teatro.

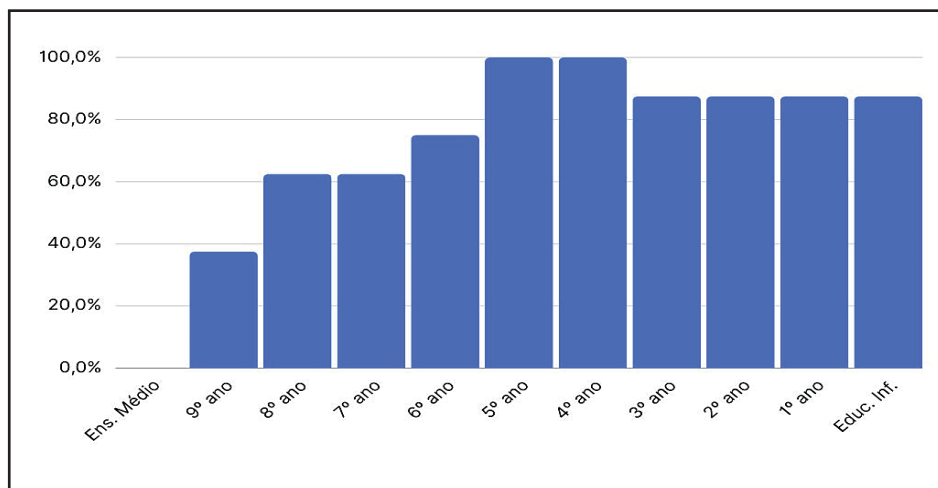
Por meio desse mapeamento, observou-se que a educação musical ainda hoje não se faz presente de forma efetiva no currículo das instituições de ensino estaduais. Assim, entende-se que, apesar de sua importância ser reconhecida, ainda há muito a ser feito para a implementação da música no currículo das escolas públicas riograndenses. Essa inserção demanda não somente legislações em educação musical ou em arte que discorram sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola, mas sim de políticas públicas e financiamento que atue no aporte de recursos para a compra de instrumentos musicais e materiais sonoros, bem como a contratação de profissionais qualificados para a atuação na Educação Básica. Além disso, é preciso fomentar a formação continuada dos professores de música e demais profissionais que atuam com música nas escolas brasileiras, compreendendo a permanência e a qualificação daqueles que promovem práticas e ações em educação musical nesses espaços de ensino.

A PRESENÇA DA MÚSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DOS COREDEs

Entendendo a presença deficitária da educação musical nas escolas públicas da rede estadual do Rio Grande do Sul, o grupo de pesquisa “Educação Musical: Diferentes tempos e Espaços” passou a mapear a presença da música nas escolas públicas municipais a partir das regiões dos COREDEs. Para tanto, foram mapeadas em 2013 as regiões do Vale do Caí, Vale do Paranhana/Encosta da Serra, Vale do Taquari, Vale do Sinos e Litoral do Rio Grande do Sul. Cada município que compõe as regiões dos COREDEs constitui uma rede de ensino, apresentando suas particularidades, seus desafios e suas estruturas. Desse modo, cada rede municipal tem jurisdição para a realização de concursos públicos para os cargos de professor de música, bem como a oferta dessa modalidade de ensino nos tempos e espaços escolares, visto que a legislação torna o ensino de música obrigatório, mas não exclusivo.

Os COREDEs configuram Conselhos Regionais de Desenvolvimento, os quais são divididos em nove Regiões Funcionais de Planejamento (RFP) no estado. Para entender como se dá a presença da música nas escolas municipais do estado, foram implementadas diferentes pesquisas que possibilitaram o mapeamento de cada região a partir dos seguintes questionamentos: quantas e quais RFPs dos COREDEs implementaram a música nas suas escolas? Quais são as ações de inserção da música nesses espaços? Quem desenvolve atividades musicais nas escolas? Quantas e quais RFPs dos COREDEs promoveram concursos para professores de música? Quantas e quais RFPs dos COREDEs possuem professores de música concursados? (Wolffenbüttel; Ertel; Souza, 2015).

Esse mapeamento iniciou pelo COREDE do Vale do Caí/RS, composto por 20 municípios, e no qual se fazia presente a sede dos cursos de licenciatura em música da Uergs. Das oito Secretarias Municipais respondentes, 62,5% oferecem atividades musicais, enquanto 12,5% revelaram não oferecer esse tipo de atividade e 25% apontaram disponibilizar atividades musicais em algumas instituições de ensino, mas em outras não. Esse panorama se apresentou também nos dados coletados em outros municípios do Vale do Caí/RS, revelando que a música se faz presente na Educação Infantil (87,5%), em que apenas uma Secretaria de Educação (12,5%) respondeu não dispor de atividades musicais. Já no Ensino Fundamental, apresenta-se um predomínio das aulas de música em algumas etapas, em comparação com outras, mas esses números são favoráveis, pois todos os municípios da região ofertam, de algum modo, aulas de música nas escolas, mesmo sem a presença de profissionais com formação específica (Ertel; Wolffenbüttel, 2014; Wolffenbüttel; Ertel, 2014a). Esses dados são resumidos no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Aulas de música nos municípios do Vale do Cai

Os dados evidenciam, portanto, que as escolas públicas municipais do Vale do Cai/RS oferecem atividades musicais em todos os anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. No entanto, no que se refere ao Ensino Médio, verifica-se a ausência tanto do ensino de música quanto de atividades musicais nessa etapa escolar. Essa lacuna pode estar associada à responsabilidade primária do Estado em prover e organizar o Ensino Médio, o que talvez contribua para a menor prioridade dada à inclusão da música nessa modalidade de ensino (Ertel; Wolffenbüttel, 2014).

Ao serem questionados sobre os profissionais que atendem a demanda, somente um município apontou ter alguns professores concursados trabalhando com música, enquanto os demais respondentes (87,5%) não contam com profissionais concursados atuando na área. Em se tratando da contratação de professores, uma das secretarias afirmou que, em 2012, foi aberto um concurso para professor de música, mas houve baixo interesse e o profissional aprovado não assumiu o cargo (Wolffenbüttel; Ertel, 2014a). Em geral, as Secretarias de Educação do Vale do Cai/RS afirmaram não haver previsão de contratação de professores com essa habilitação (Ertel; Wolffenbüttel, 2014).

Dessa forma, as atividades musicais escolares são desenvolvidas mediante aulas de música no contraturno escolar, bem como em bandas, coros e programas de incentivo federal ofertados às escolas, notadamente o programa *Mais Educação*. Nesse sentido, 25% dos municípios investigados confirmaram a adesão ao *Mais Educação* e 37,5% disseram ter aderido a ele e aguardavam o auxílio financeiro para a implementação do programa na rede municipal de ensino de seu município (Ertel; Wolffenbüttel, 2014; Wolffenbüttel; Ertel, 2014a).

Analisando a formação musical docente, verificou-se que 12,5% dos professores atuantes com o ensino de música nas escolas municipais do Vale do Caí/RS têm licenciatura em artes visuais e outros 12,5% são graduados em pedagogia. Outro dado importante é que 37,5% dos professores investigados haviam iniciado a graduação em música: licenciatura, enquanto 12,5% têm formação iniciada sem informar qual a área do conhecimento e 12,5% apontaram cursar uma formação superior em engenharia civil. Os demais 12,5% afirmaram ter apenas o Ensino Médio. Dentre os profissionais, todos disseram saber executar instrumentos musicais e majoritariamente executam mais de quatro instrumentos (Ertel; Wolffenbüttel, 2014).

Em se tratando das atividades musicais desenvolvidas nas escolas do Vale do Caí/RS, 87,5% dos professores afirmaram lecionar música popular e, igualmente, 87,5% trabalham com música folclórica. Destacam-se, nesse sentido, as práticas de canto coletivo utilizando movimentos corporais e canções folclóricas, pois 75% dos profissionais revelaram atuar com música destinada ao público infantil; 25% com música erudita; e 50% com música instrumental, utilizando instrumentos musicais (Ertel; Wolffenbüttel, 2014). Assim, de modo geral, todas as Secretarias Municipais de Educação do Vale do Caí/RS dispõe do ensino de música em suas redes de ensino, procurando realizar movimentos de inserção da educação musical nas escolas.

Esse panorama também se apresentou nos dez municípios que compõem o COREDE do Vale do Paranhana/Encosta da Serra, o qual foi mapeado resultando em cinco municípios participantes. A coleta de dados permitiu que cinquenta profissionais respondessem ao questionário. Os dados foram organizados nas seguintes categorias: formação pedagógica, formação musical, atividades desenvolvidas, repertório, recursos, planejamento e visão dos gestores (Backes; Wolffenbüttel, 2014).

Em relação à formação pedagógica dos professores respondentes, 56% afirmaram ter formação concluída ou em andamento em pedagogia, enquanto os demais docentes têm curso superior concluído e/ou em andamento nas áreas de fotografia, letras, educação física, matemática, artes visuais, educação artística e licenciatura em música. Além desses, sete profissionais apontaram ter apenas o Ensino Médio. As formações musicais desses docentes revelaram que 10% têm formação específica na área de música, variando entre curso técnico, aulas de canto, aprendizagem de instrumentos musicais diversos, regência de banda e/ou conjuntos instrumentais, arranjo e improvisação (Backes; Wolffenbüttel, 2014). Esse panorama é apresentado na Tabela 3, a seguir, em que é possível observar as diferentes formações de cada profissional.

Tabela 3 – Mapeamento da formação musical de professores de música das escolas municipais do Vale do Paranhana/Encosta da Serra

Tipo de formação musical	% de respondentes
Graduação em pedagogia, oficina de musicalização e cursos de extensão	16%
Ensino Fundamental, Médio e aulas particulares	6%
Seminários e curso de educação continuada em música	5%
Escola de música	2%
Conservatório, autodidata	2%

A atuação desses professores se dá na Educação Infantil (72%) e como disciplina específica do currículo escolar (20%). Entre as atividades desenvolvidas, foi possível mapear eventos e ações como organização de apresentações musicais e festividades, hora cívica, rodas e brincadeiras cantadas, estudo de ritmos, estudo de diferentes músicas, dramatização, clipes, ginástica com música, histórias sonorizadas, audição e reprodução de sonoridades corporais e ambientes, e histórias cantadas. Assim, a música apresenta-se em aulas, ensaios de grupos de música popular e atividades extracurriculares (Backes; Wolffenbüttel, 2014).

Essas atividades compreenderam o desenvolvimento de um repertório musical que contemplava canções infantis (88%), canções folclóricas (62%), música popular (58%), música instrumental (48%) e música erudita, que representava 18% do repertório trabalhado. Esse repertório foi desenvolvido por meio da utilização de recursos didáticos, que incluíram o uso de aparelhos de som (92%), aparelhos de DVD (72%), computadores (58%) e livros de música (36%). Além desses recursos, foram utilizados ainda CDs (64%) e DVDs (60%), instrumentos musicais como violão (26%), instrumentos de percussão (24%), teclado/piano (10%) e flauta doce (8%), qualificando as práticas (Backes; Wolffenbüttel, 2014).

Quanto à disponibilidade de concursos públicos para a contratação de professores com formação específica em música, os gestores das secretarias de educação das cidades de Lindolfo Color e Morro Reuter revelaram disponibilizar dois profissionais que atuam desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, porém não dispõem de concursos específicos em música. As atividades musicais ofertadas por esses dois profissionais preveem estudos por meio de banda marcial e grupo instrumental. Os profissionais que desenvolvem essas atividades são contratados por meio de licitações de empresas que operam na área para a atuação em projetos extracurriculares, com aulas de música ministradas duas vezes ao mês, com vistas à preparação para festividades e atividades como canto coral, bandas e aulas de instrumentos musicais (Backes; Wolffenbüttel, 2014).

Já no que tange ao planejamento dessas atividades musicais escolares, os professores foram questionados sobre os indicadores que norteiam suas ações pedagógicas, apresentando-se o panorama da Tabela 4.

Tabela 4 – Mapeamento do planejamento das atividades musicais do Vale do Paranhana/Encosta da Serra

Indicadores norteadores das ações pedagógicas	% de respondentes
Interesses dos estudantes	78%
Projeto Político Pedagógico	72%
Orientações da Coordenação Pedagógica	62%
Parâmetros Curriculares Nacionais	34%
Referenciais Curriculares propostos pela Secretaria Municipal	32%
Orientação da direção da escola	30%
Planejamento da equipe de professores da escola	24%
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	18%

A pesquisa realizada nas redes municipais do Vale do Paranhana/Encosta da Serra encontrou, portanto, o ensino de música vinculado a atividades escolares de diferentes formas. Embora não se tenha identificado a presença de profissionais licenciados em música atuando nesses municípios, cinco professores estão cursando a licenciatura em música e outros estão fazendo cursos de formação continuada na área; dessa forma, o ensino de música poderá estar presente nas vivências desses estudantes.

Isso também foi constatado na pesquisa empreendida no COREDE do Vale do Rio dos Sinos/RS, o qual é composto por 14 municípios que correspondem a 12,14% da população do estado (Ertel; Wolffenbüttel, 2015). Nesse sentido, a pesquisa identificou a presença da música nas escolas do Vale do Rio dos Sinos por meio de atividades extracurriculares, notadamente o programa *Mais Educação*. Obteve-se dados, portanto, que apontaram ações/atividades/movimentos de inserção da educação musical nas escolas públicas desses municípios, nos quais a música está inserida no currículo das escolas de Educação Básica.

O programa *Mais Educação*, nessa perspectiva, surge por meio de incentivo do Governo Federal como uma possibilidade de as escolas públicas cumprirem a Lei nº 11.769/2008, que dispõe da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, ofertando a educação musical no contraturno escolar (Brasil, 2008). Contudo, tanto a legislação quanto o programa *Mais Educação* possibilitam a atuação de profissionais sem formação específica na área, o que foi apontado pelo estudo desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Educação Musical: Diferentes

tempos e Espaços” nas escolas estaduais e municipais do Rio Grande do Sul (Wolffenbüttel; Ertel, 2014a; Wolffenbüttel; Ertel; Souza, 2016).

Dentre os 14 municípios do COREDE do Vale do Rio dos Sinos, 10 Secretarias Municipais de Educação participaram da pesquisa, somando 290 escolas de Educação Básica, que incluem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Todos os municípios respondentes afirmaram ofertar o ensino de música em sua rede de ensino, incluindo atividades integradas às outras disciplinas, canto coral, bandas e aulas de instrumentos musicais. Além disso, também são desenvolvidas atividades musicais para a preparação de festividades, música como disciplina curricular, música inserida na disciplina de educação artística, festivais de música e mostras de arte com música, como é possível observar na Tabela 5.

Tabela 5 – Inserção da música nos municípios do Vale do Rio dos Sinos

Forma de oferecimento da música	Nº de escolas que oferecem música	Nº de escolas que não oferecem música
Atividades com música integrada às outras disciplinas	7	3
Atividades como coral, bandas, aulas de instrumentos musicais	10	-
Atividades esporádicas de música para preparação de festividades	7	3
Música como disciplina específica	4	6
Música inserida na disciplina de educação artística	8	2
Outras modalidades de oferta de música nas escolas	7	3
Promoções esporádicas de festivais de música ou mostras de arte com música	6	4

Para o atendimento das escolas municipais do Vale do Rio dos Sinos, foram realizados concursos públicos para a contratação de profissionais com formação específica em seis municípios participantes da pesquisa: Campo Bom, Dois Irmãos, Esteio, Ivoti, Nova Hartz e São Leopoldo. Os municípios de Araricá, Novo Hamburgo, Sapiranga e Sapucaia do Sul apontaram não ter realizado esse tipo de concurso. Nesses processos seletivos, foram nomeados cerca de 20 professores de música nessa região do COREDE.

A partir do chamamento desses profissionais, o Vale do Rio dos Sinos passou a contar com 37 professores de música concursados atuando nas Secretarias Municipais de Educação dos seis municípios que abriram concursos específicos na área. Além desses profissionais, há professores contratados

atuando comoicineiros do programa *Mais Educação*, instrutores de bandas e professores de arte que têm graduação específica em música ou dança. Há, ainda, profissionais concursados para Educação Infantil, anos iniciais e finais da área da Educação (Ertel; Wolffenbüttel, 2015).

Segundo Ertel e Wolffenbüttel (2015), a educação musical ainda precisa se consolidar enquanto área de conhecimento presente no currículo escolar. Porém, a partir da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), muitos frutos já estão sendo colhidos, e a abertura de concursos específicos já é uma realidade. Nos 14 municípios do Vale do Rio dos Sinos, 251 escolas oferecem música, contando com a atuação de 37 profissionais concursados ou contratados com qualificação específica nessa área.

Já na região do COREDE do Vale do Taquari as ações de inserção da música nas escolas públicas municipais permearam a oferta de atividades musicais, a promoção de concursos públicos e a contratação de profissionais que desenvolvem atividades musicais em seus tempos e espaços. Em pesquisa empreendida por Flach e Wolffenbüttel (2014), foi possível conhecer as ações de inserção da música nas escolas desse COREDE por meio da análise de dados dos 18 municípios respondentes, dos quais 100% dispõem de aulas de música em suas instituições de ensino. Essas ações são desenvolvidas a partir de duas formas de inserção da música nas escolas: por meio da disciplina de artes (78,8%) ou pela oferta da música como disciplina específica (21,2%), contemplando oficinas de música no contraturno escolar, atividades de banda, festival, corais, oficinas de dança e oficinas de teatro (Flach; Wolffenbüttel, 2014), como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Atividades musicais ofertadas nos municípios do Vale do Taquari

Atividade musical	Incidência
Oficinas de música em contraturno	100%
Festivais	16,6%
Coro	16,6%
Teatro	11,1%
Dança	11,1%
Banda	0,5%

Observou-se, assim, que todas as secretarias de educação dos 18 municípios do Vale do Taquari investigados dispõem de oficinas de música no contraturno escolar, apresentando-se como a alternativa mais utilizada para atender a Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008). Para tanto, fez-se necessária a contratação de professores de música, mas somente 27,7% dos municípios responderam disponibilizar concursos públicos para o provimento do cargo de professor de

música, enquanto 72,3% não oferecem concursos específicos nessa área (Flach; Wolffenbüttel, 2014). Esses dados encontram-se em sintonia com o que vem sendo realizado no restante do país (Del Ben, 2005; Diniz, 2005; Santos, 2005; Penna, 2004a, 2004b).

Destaca-se, quanto a isso, que não foi possível estabelecer um número exato de profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas do Vale do Taquari/RS. No entanto, a pesquisa evidencia que há outros profissionais exercendo a função: foi apontado pelas secretarias de educação que, em 80,8% das escolas, o ensino de música é ministrado por outros profissionais, sem formação específica na área. Por meio desse mapeamento, foi possível entender o quanto ainda é necessário investir em políticas públicas para a inserção da música nas escolas do COREDE do Vale do Taquari, apresentando-se a necessidade de realização de concursos públicos para a contratação de profissionais com habilitação específica em música (Flach; Wolffenbüttel, 2014).

Esse panorama também se apresentou em pesquisa realizada por Silva e Wolffenbüttel (2014) em 21 municípios do COREDE Litoral do Rio Grande do Sul. Das sete Secretarias Municipais de Educação respondentes, 29% apontaram inserir a música nas escolas públicas municipais; enquanto 42% disponibilizam atividades em algumas escolas do município, mas em outras não; e 29% afirmaram não ofertar o ensino de música. Desses 29% que não dispõem de atividades musicais em suas instituições de ensino, 50% afirmaram que oportunizam a participação dos estudantes em atividades musicais realizadas em outros espaços do município, promovendo vivências musicais (Silva; Wolffenbüttel, 2014).

Entre os 29% dos municípios que implementaram o ensino de música em suas redes de ensino, destaca-se que 50% das secretarias têm professores que atuam exclusivamente com música nas escolas públicas municipais. Por outro lado, em 25% dos municípios esses profissionais acumulam funções, não se dedicando exclusivamente ao ensino de música. Nos 25% restantes, verifica-se uma configuração mista, em que algumas escolas contam com professores especializados em música, enquanto outras não têm profissionais com essa atribuição específica. Em relação à formação dos docentes, constatou-se que 75% dos municípios do Litoral do Rio Grande do Sul dispõem de professores com habilitação específica para atuar na área de música, enquanto o restante das escolas carece de profissionais devidamente qualificados para essa disciplina (Silva; Wolffenbüttel, 2014).

Em se tratando dos municípios que não desenvolvem atividades musicais nas escolas, 66% justificaram-se afirmando que o ensino da música não está previsto no currículo, e os demais 34% apontaram que não há professores

de música para atender a demanda da região. Em relação à contratação dos profissionais, nenhuma secretaria de educação investigada realizou concursos públicos específicos para professores de música. Mesmo assim, a pesquisa identificou que 71% dos municípios do Litoral do estado cumprem a Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), dos quais 29% têm atividades musicais nas escolas municipais e 42% desenvolvem a educação musical de forma parcial, considerando a importância do desenvolvimento dessas habilidades na infância (Silva; Wolffenbüttel, 2014).

As ações/atividades musicais que permeiam a inserção da música nas escolas públicas municipais do Litoral do Rio Grande do Sul são desenvolvidas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental em 60% das instituições. Ainda, 20% das secretarias oferecem atividades musicais apenas na Educação Infantil, enquanto outros 20% afirmam desenvolver atividades musicais apenas no Ensino Fundamental (Silva; Wolffenbüttel, 2014). Em relação às configurações desse trabalho, revelaram-se as práticas apontadas na Tabela 7.

Tabela 7 – Mapeamento das atividades musicais desenvolvidas no Litoral

Atividades musicais ofertadas	Indicadores
Prática do ensino de música integrada a outras disciplinas	100%
Promoções esporádicas de festivais de música ou mostras de artes com música	80%
Atividades esporádicas para preparação de festividades	60%
Canto coral, bandas e aulas de instrumentos musicais	60%
Prática do ensino de música dentro da disciplina de educação artística	40%
Prática do ensino de música separada da disciplina de educação artística	20%

Essas atividades são ofertadas de acordo com a disponibilidade de profissionais de cada município, tendo apenas uma Secretaria Municipal de Educação apontado a preferência por atividades curriculares de ensino da música na escola. Analisando os dados, foi possível observar que 57% dos municípios do Litoral do estado ofertavam oficinas de música de forma extracurricular, por meio do programa *Mais Educação* (Silva; Wolffenbüttel, 2014).

Entendendo a importância da Lei nº 11.769/2008 e das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, na forma do Parecer CNE/CEB nº 12, de 4 de dezembro de 2013, aponta-se que as pesquisas realizadas nos COREDEs apresentam muitas contribuições para o processo de inserção da música na escola, determinando incumbências em diferentes níveis, tanto para as escolas quanto para as secretarias de educação, os conselhos de educação e as instituições de Ensino Superior. Além disso, o envio

dos questionários para as Secretarias Municipais de Educação, os programas de incentivo federal e a legislação vigente fomentaram reflexões acerca da inserção da música nas escolas do estado, promovendo um olhar mais atento à educação musical escolar por meio da busca pela contratação de profissionais ou mesmo da abertura de concursos públicos em alguns municípios para atender a demanda. Mesmo assim, as ações ainda precisam ser ampliadas.

A PRESENÇA DA MÚSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

A partir dos dados obtidos pelo grupo de pesquisa “Educação Musical: Diferentes tempos e Espaços” nos COREDEs, fez-se importante conhecer as práticas musicais ofertadas nas demais regiões do estado. Procurando dimensionar os dados das escolas municipais dos 497 municípios, Wolffenbüttel, Ertel e Souza (2016) realizaram uma pesquisa que buscou conhecer as formas de inserção da música nas escolas municipais do Rio Grande do Sul. Para tanto, desenvolveram um estudo nas secretarias de educação por meio da abordagem qualitativa e do método *survey* (Babbie, 1999), aplicando questionários autoadministrados como técnica de coleta dos dados (Wolffenbüttel; Ertel; Souza, 2016).

Nesse estudo, foram contatadas as Secretarias Municipais de Educação do estado, sendo feito um levantamento prévio dos *sites*, e-mails e telefones de cada instituição. Assim, foram enviados os questionários autoadministrados para todos os e-mails institucionais disponíveis, fazendo-se necessária a consulta telefônica em parte das prefeituras. Dos 497 municípios existentes no estado, 270 responderam à pesquisa, totalizando 54,32% dos municípios. Em 2015, o Rio Grande do Sul contava com 5.302 escolas municipais, sendo possível, por meio dessa pesquisa, coletar dados referentes a 1.612 escolas, perfazendo 32,04% das escolas públicas municipais do estado. Segundo Marconi e Lakatos (2005), esse índice de retorno se apresenta como aceitável.

Os resultados apontaram que a oferta de atividades musicais nas escolas se faz presente em 219 Secretarias Municipais de Educação do estado, compreendendo 81,11% do total de respondentes e 44,04% do total de municípios. Entende-se, portanto, que a implementação da legislação que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola esteve sujeita a interpretação, conforme postulam Bowe, Ball e Gold (1992). Para os autores, é no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e recriação, produzindo efeitos que podem representar mudanças e transformações.

As diferentes interpretações permitiram às secretarias de educação o entendimento de que a obrigatoriedade para a Educação Básica se referia à presença da arte, por meio da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), desconsiderando ou

desconhecendo a Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), que trata da obrigatoriedade do ensino de música na escola. Por conseguinte, o que entendem e acreditam os profissionais que têm um papel ativo e primordial no processo de interpretação, implementação e reinterpretação das políticas educacionais, em se tratando dos gestores das Secretarias Municipais de Educação, tem implicações diretas para o sucesso ou insucesso desse processo político-educacional, como bem apresentam Wolffenbüttel, Ertel e Souza (2016).

Para compreender quais municípios ofertam o ensino de música nas escolas públicas municipais, tornou-se essencial mapear as diferentes atividades musicais presentes nessas instituições. No presente estudo, obteve-se um índice de retorno de 27,77% dos questionários enviados aos gestores municipais de educação. Em contrapartida, 72,23% das secretarias não encaminharam suas respostas, o que pode indicar a ausência de atividades musicais nas respectivas redes de ensino. É importante destacar que as análises desenvolvidas neste estudo se baseiam exclusivamente nas informações fornecidas pelos gestores que participaram da pesquisa. De maneira geral, as secretarias que responderam ao questionário apresentaram dados sobre as atividades musicais ofertadas e suas respectivas frequências, conforme detalhado na Tabela 8.

Tabela 8 – Atividades musicais existentes nas escolas da rede pública municipal de ensino

Tipo de atividade musical	Incidência
Atividades extracurriculares (canto coral, bandas, aulas de instrumentos musicais)	58,51%
Aulas de música na disciplina de educação artística	39,25%
Atividades com música integradas às demais disciplinas	39,25%
Outras modalidades de oferta	31,00%
Atividades esporádicas de música para preparação de festividades	27,77%
Promoções eventuais de festivais de música ou amostras de arte com música	20,74%
Aulas de música como disciplina específica (separada da disciplina de educação artística)	15,95%

Ao observar as atividades musicais desenvolvidas nas escolas públicas municipais do estado, 31% das secretarias informaram haver outras modalidades de oferta da educação musical nos espaços escolares. Essas atividades foram mapeadas, destacando-se oficinas extracurriculares de música, aulas de instrumentos musicais e atividades musicais oportunizadas por meio do programa *Mais Educação*, bem como as apontadas na Tabela 9, a seguir, referente às demais atividades musicais ofertadas pelas escolas.

Tabela 9 – Outras atividades musicais existentes nas escolas da rede pública municipal de ensino

Tipo de atividade musical	Incidência
Oficinas extracurriculares de música	42%
Aulas de instrumentos musicais	31%
Atividades musicais no programa <i>Mais Educação</i>	24%
Banda marcial	21%
Festivais de música e apresentações públicas	11%
Aulas na Educação Infantil e séries/anos iniciais	5%
Atividades musicais no programa <i>Escola Aberta</i>	2%
Oficinas de música para alunos e professores	1%

A partir desse panorama, considerando as diferentes formas de inserção da música nas instituições escolares, pode-se inferir a existência de atividades musicais nas escolas municipais do Rio Grande do Sul. Todavia, a maioria delas (58,51%) apontou que a música é ofertada por meio de atividades extracurriculares, como corais, bandas e aulas de instrumentos musicais, ficando a existência desse ensino restrita às atividades em contraturno escolar. Com isso, corre-se o risco de que não seja desenvolvida de forma obrigatória para todos os estudantes, conforme já ocorreu na longa história da educação musical escolar no Brasil (Wolffenbüttel; Ertel; Souza, 2016).

Essa problemática é apontada por Bowe, Ball e Gold (1992), relacionada ao contexto da prática, da Abordagem do Ciclo de Políticas. Esse contexto, em termos da presença crescente da música em atividades extracurriculares, propiciará que, aos poucos, o ensino de música se ausente do currículo, tornando-se um conhecimento extraclasse. O efeito disso pode ser a retirada da obrigatoriedade da música nas escolas (Bowe; Ball; Gold, 1992). Essa perspectiva se apresentou, inclusive, na promoção de concursos públicos para professores de música nas escolas municipais do Rio Grande do Sul, os quais foram realizados apenas em 49 municípios respondentes, totalizando 18,14% dos resultados. As demais 214 Secretarias Municipais de Educação (79,25%) não realizaram concursos públicos para a contratação de profissionais com habilitação específica para atuar com música nas escolas, enquanto 7 secretarias (2,59%) não responderam a essa questão (Wolffenbüttel; Ertel; Souza, 2016).

Dentre os 49 municípios que realizaram concursos específicos para a contratação de professores de música, destaca-se que a maioria dos concursos foram realizados após o ano de 2011, totalizando 22 municípios (44,89%), enquanto 12 secretarias apontaram que já promoviam concursos para a contratação de docentes com habilitação em música antes do ano de 2008, somando 24,48%. Esses dados destacam o impacto da Lei nº 11.769/2008 (Brasil,

2008), que tornou obrigatória a inclusão do ensino de música na Educação Básica, bem como a preocupação das secretarias em atender à obrigatoriedade da música nas escolas.

Todavia, 79,25% dos municípios respondentes ainda não realizaram concursos específicos para a contratação de professores com formação em música. Sendo assim, foram coletados dados que revelam a existência de profissionais que desenvolvem as atividades musicais nas escolas públicas municipais do estado, visto que a maioria das escolas desenvolve atividades musicais em seus tempos e espaços. Nesse quesito, as secretarias apontaram a incidência de práticas musicais desenvolvidas por uma diversidade de profissionais, como empresas de prestação de serviços, professores de artes, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores de música (Wolffenbüttel; Ertel; Souza, 2016). Para entender melhor quem são esses profissionais, os dados foram compilados na Tabela 10.

Tabela 10 – Profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas públicas municipais

Profissionais que trabalham com música nas escolas	Incidência
Professores das séries/anos iniciais ou titulares das turmas	19,62%
Oficineiros contratados através de empresas para a prestação de serviço	18,88%
Professores de artes	18,14%
Professores que tocam instrumentos musicais ou que têm alguma experiência em educação musical, mas não têm licenciatura em música	15,18%
Instrutores de banda e/ou coro	11,11%
Professores que atuam com outras áreas do conhecimento	10,37%
Oficineiros do programa <i>Mais Educação</i>	10%
Professores e/ou monitores da Educação Infantil	6,66%
Professores não concursados em música	5,18%
Professores concursados em música	5,18%
Voluntários	2,96%
Professores com licenciatura em música	2,96%
Professores que atuam através da Secretaria Municipal de Cultura	1,11%
Licenciandos dos cursos de graduação em música	1,11%
Professores itinerantes da escola	0,37%
Professores de dança	0,37%
Professores contratados com cargos de confiança	0,37%
Oficineiros do programa <i>Escola Aberta</i>	0,37%
Oficineiros dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS)	0,37%

Ao analisar os dados obtidos por meio da pesquisa, fez-se importante, enquanto universidade responsável pela formação de professores licenciados em música, questionar e reivindicar esse espaço, possibilitando sua atuação permanente em todo o estado. Isso remete à Abordagem do Ciclo de Políticas, ao considerar o contexto do texto político e o contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992). Nesse cenário, é imprescindível que a música se efetive enquanto política pública de cada município para que não seja retirada sua obrigatoriedade nas escolas brasileiras (Wolffenbüttel; Ertel; Souza, 2016).

Destaca-se, contudo, o descumprimento da legislação brasileira vigente em relação à inserção do ensino de música no contexto escolar (Brasil, 1996, 2008). Entende-se a falta de profissionais para atender a demanda, mas a não oferta de concursos públicos específicos para a contratação desses profissionais inviabiliza que eles atuem nos municípios do estado. Concluiu-se, portanto, que há oferta de atividades musicais nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul; contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetiva implementação do ensino de música em todo o estado.

POLÍTICAS E PRÁTICAS DA MÚSICA NAS ESCOLAS

A discussão sobre a presença da música na Educação Básica tem uma sólida trajetória e, dentro disso, há algumas ações perceptíveis em se tratando de espaços escolares. No entanto, como é possível observar nas pesquisas (Wolffenbüttel; Ertel, 2023, 2014a, 2014b; Backes; Wolffenbüttel, 2014; Ertel; Wolffenbüttel, 2014; Flach; Wolffenbüttel, 2014; Silva; Wolffenbüttel, 2014; Wolffenbüttel; Ertel; Souza, 2016), o cenário do efetivo ensino de música nas escolas brasileiras ainda está distante. Mesmo com a implantação de leis – ainda em vigor – para que ocorra o ensino, percebe-se que a leitura legislativa feita por atores do campo da educação mostra diferentes interpretações. Entre elas, uma bastante comum é a possibilidade de abarcar a música e seu ensino dentro do componente curricular de arte.

Para muitas instituições e secretarias de educação, a inserção da música como componente curricular da disciplina de arte é uma interpretação plausível e que vai ao encontro de uma série de fatores que parecem justificar a ainda incipiente presença da música ou mesmo a ausência dela na escola, principalmente como um componente curricular. Como pesquisadoras e educadoras musicais, observamos que a música propriamente dita está na escola em várias formas, seja por meio da escuta, da dança, do canto, de um clipe ou da letra de uma canção. Será essa uma maneira de estudantes terem direito à educação musical? Até pode ser que, por esses meios, o público estudantil vivencie a música em alguma medida. A questão, porém, perpassa o que diz

respeito a quem são os docentes que estão à frente dessas práticas, a como esses momentos são planejados e a como organizar a música nessas diversas formas em construção de conhecimento.

Passados dezesseis anos da Lei nº 11.769/2008, estudantes de vários municípios brasileiros ainda estão sem a música como componente curricular, uma formação de grande relevância e importância para o desenvolvimento intelectual de crianças, jovens e adultos. A Uergs, por meio do grupo de pesquisa “Educação Musical: Diferentes tempos e Espaços”, tem contribuído para trazer à tona o cenário da presença da música no âmbito escolar no Rio Grande do Sul. Estudantes que participaram do grupo de pesquisa desde sua fundação investigaram esse panorama. Nesta seção, apresentamos resultados das investigações realizadas ao longo desses 15 anos do grupo de pesquisa, trazendo discussões sobre a presença da música na escola enquanto um direito que crianças, jovens e adultos têm de que o conhecimento musical seja integrado à sua formação, desenvolvendo tanto habilidades motoras e práticas quanto habilidades de audição e percepção musical que atuam no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Em se tratando da legislação que dispõe da presença da música na escola, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na forma da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971)¹, que descreve a presença da música, juntamente ao teatro e às artes plásticas, no currículo das escolas brasileiras. Entretanto, segundo Penna (2004a), não há clareza quanto ao texto, não especificando as linguagens artísticas a serem contempladas. Ademais, no art. 7º da mesma lei, a educação artística é citada como uma disciplina obrigatória para o ensino de 1º e 2º graus, porém não consta o ensino de música nem o das demais áreas das artes (Penna, 2004a).

Alguns anos depois, houve a implementação da Lei nº 9.394/1996, surgindo outra leitura no campo das artes a partir do estabelecimento de seu ensino no currículo escolar na Educação Básica, embora não tenha resultado na especificidade dos conteúdos das artes. Isso gerou diferentes possibilidades de interpretação, visto que, como aponta Penna (2004a), o texto não apresenta cada linguagem de forma explícita, conforme o art. 26: “§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996).

Vale destacar que, no que tange ao ensino de música nas escolas brasileiras, diversas discussões, seminários e fóruns foram feitos para que a música

1 A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, embora tenha sido revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), representa um marco importante na história da educação artística brasileira.

esteja na Educação Básica. Esse movimento resultou na aprovação da Lei nº 11.769/2008, tornando o ensino de música obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de arte (Brasil, 2008). No entanto, conforme as pesquisas realizadas no Brasil (Penna, 2011, 2004a, 2004b, 2002; Sobreira, 2008; Del Ben *et al.*, 2006; Del Ben, 2005; Diniz, 2005; Santos, 2005; Hentschke; Oliveira, 2000; Fuks, 1991) bem como as pesquisas desenvolvidas e apresentadas pelo grupo de pesquisa “Educação Musical: Diferentes tempos e Espaços”, a Lei nº 11.769/2008, apesar de ainda estar em vigor, parece não ter surtido muito efeito ao ser analisada na mesma dimensão dos demais componentes curriculares da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar a ausência de políticas públicas voltadas para a inserção da música na escola, diversos movimentos e assembleias foram realizados em nível nacional. Essas ações, que contaram com o mapeamento realizado nas escolas estaduais e municipais do Rio Grande do Sul, desencadeou inúmeras ações que concretizaram e divulgaram demandas oriundas do contexto da prática, vislumbrando a efetiva inserção da música nas escolas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994).

Destaca-se que foram iniciativas federais, estaduais e municipais que tiveram como resultado a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), de 10 de maio de 2016. Segundo esse documento, compete às secretarias de educação estabelecer as ações de promoção da prática docente em música nas escolas, identificando em seus quadros do magistério quem atuará no desenvolvimento das atividades musicais escolares (Brasil, 2016a).

Ainda em 2016, mesmo sem conseguir atender a demanda nacional, o ensino de música se faz presente na Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (Brasil, 2016b), que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino das artes na Educação Básica, ampliando o número de editais para a abertura de concursos públicos para os cargos de professor de artes. Essa perspectiva pode inserir muitos professores de música nas escolas, seja no currículo, seja em atividades extracurriculares, apresentando-se como uma oportunidade de atuação docente.

Todavia, conforme Bowe, Ball e Gold (1992), essa política de inserção das artes nas escolas está novamente sujeita à interpretação. Isso se dá pelo desconhecimento, por parte das secretarias de educação, da Lei nº 11.769/2008, a qual ainda está em vigor, amparada pela Resolução CNE/CEB nº 2/2016, apresentando as limitações vinculadas ao contexto da prática, em que as políticas são interpretadas e, muitas vezes, recriadas no contexto local (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Entende-se, assim, que há um ciclo de contextos que influenciam e são influenciados. Por isso, o texto político – a Lei nº 11.769/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 – acaba sucumbindo mediante as disputas políticas. Os efeitos apresentam-se pela inexistência da música em grande parte das escolas do Rio Grande do Sul. Tal panorama, apontado no estado a partir de investigações realizadas na Educação Básica, buscou conhecer as ações que estavam sendo realizadas, bem como a situação de concursos para a área, os profissionais que atuam com música e o seu lugar no âmbito do conjunto de disciplinas da formação humana.

Esse mapeamento explicitou um resultado principal: a necessidade de retomar as mobilizações e ações sobre a importância da música na escola, como bem apresenta a Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994). Como pesquisadoras e integrantes do grupo de pesquisa “Educação Musical: Diferentes tempos e Espaços”, precisamos retomar discussões já superadas nos diferentes âmbitos da educação nacional, desenvolvendo estratégias políticas pautadas na legislação atual e vigente. Com isso, precisamos influenciar nossas comunidades escolares e atuar nos municípios e estados brasileiros a fim de qualificar a inserção da educação musical na escola e impulsionar a elaboração de novas leis que amparem e qualifiquem esse importante trabalho educacional em nosso país. Propomos, contudo, que novas e atuais pesquisas sejam realizadas na área, a fim de planejar e desenvolver ações e propostas que resultem em políticas públicas na área da educação musical em todo o país.

REFERÊNCIAS

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BACKES, L. J. S.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Investigação sobre a música nas Escolas Públicas Municipais do COREDE do Vale do Paranhana/Encosta da Serra. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 24., ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE, 9., 2014, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Editora da Fundarte, 2014. p. 176–184. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/183>. Acesso em: 1 mar. 2025.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOWE, R., BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6737. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 159, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 12/2013, de 4 de dezembro de 2013. Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 04 dez. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 maio 2016, p. 42. Brasília: CNE/CEB, 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2025.

DEL BEN, L. M. **Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS**: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.

DEL BEN, L. M. Música nas escolas. **Salto para o Futuro: Educação Musical Escolar**, [S. l.], ano 21, n. 8, p. 24–33, jun. 2011.

DEL BEN, L. M *et al.* Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 16., 2006, Brasília **Anais...** Brasília: ANPPOM, 2006. p. 113–118. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1280/000557639.pdf?>. Acesso em: 21 fev. 2025.

DINIZ, L. N. **Música na educação infantil**: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6006>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ERTEL, D. I.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Uma pesquisa sobre a presença da música nas Escolas Públicas Municipais da Região do COREDE do Vale do Caí, RS. 28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte, **Anais...** p. 192–199, 2014.

ERTEL, D. H.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. A inserção da música nas escolas públicas municipais da região do COREDE do Vale do Rio dos Sinos, RS. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE DA FUNDARTE, 8., SEMINÁRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA DA UERGS/MONTENEGRO, 3., 2015, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Editora da Fundarte, 2015. p. 29–38. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/epa/article/view/260>. Acesso em: 29 abr. 2025.

FELICIO, H. M. S. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 163–182, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300009>. Acesso em: 29 abr. 2025.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical e legislação educacional. **Salto para o Futuro: Educação Musical Escolar**, [S. l.], ano 21, n. 8, p. 10–16, jun. 2011.

FLACH, J. T.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. A música nas escolas públicas municipais da Região do COREDE do Vale do Taquari, RS. 28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte, **Anais...** p. 518–525, 2014.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. **A educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 47–64.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educação em Revista**, [S. l.], n. 45, p. 91–110, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 7–19, 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/31>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: – I analisando a legislação e os termos normativos. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 19–28, mar. 2004a. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: – II da legislação à prática escolar. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, n. 11, p. 7–16, 2004b. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/342>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PENNA, M. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais educação. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 141–152, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25_artigo12.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)**. Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/cre.jsp>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, p. 49–56, mar. 2005.

SILVA, P. da C.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Pesquisa sobre a música nas escolas públicas do COREDE Litoral do Rio Grande do Sul. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 24., 2014, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Editora da Fundarte, 2014. p. 365–372. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/215>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, p. 45–52, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/247>. Acesso em: 01 mar 2025.

STAKE, R. E. Cases studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994. p. 236–247.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **A inserção da música no projeto político pedagógico**: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18615>. Acesso em: 1 mar. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ERTEL, D. I. A inserção da música em escolas públicas dos municípios do Vale do Caí, RS. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 14, n. 27, p. 100–117, jan. jun. 2014a.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ERTEL, D. I. A música nas escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 16., 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: Editora da ABEM, 2014b. p. 1–14.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ERTEL, D. I. Atividades musicais em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul: um estudo multicascos. *In*: CAPRA, C. L. *et al.* (Org.). **Artes em contextos educacionais**. Itapiranga: Schreiben, 2023.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ERTEL, D. I.; SOUZA, J. V. A música nas escolas das Regiões Funcionais de Planejamento dos COREDEs do Rio Grande do Sul. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE DA FUNDARTE, 8., SEMINÁRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA DA UERGS/MONTENEGRO, 3., 2015, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Editora da Fundarte, 2015. p. 117–124. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/epa/article/view/270>. Acesso em: 29 abr. 2025. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/epa/article/view/270> Acesso em: 29 abr. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ERTEL, D. I.; SOUZA, J. V. Música nas escolas: uma investigação sobre a implementação nos municípios do Rio Grande do Sul. **Música Hodie**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 165–183, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamentos e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A INSERÇÃO DA MÚSICA NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO: UMA PESQUISA EM TRÊS MUNICÍPIOS DO LITORAL DO RIO GRANDE DO SUL

Marcos Cardoso Purin

Cristina Rolim Wolffenbüttel

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade, marcada por intensas transformações nos campos culturais e educacionais, tem suscitado reflexões acerca do papel da música na formação dos sujeitos e na constituição de práticas pedagógicas que promovam uma educação integral. Em meio a esse cenário, a presente pesquisa propôs-se a investigar a inserção da música nos sistemas municipais de ensino, tendo como foco três municípios do litoral do Rio Grande do Sul: Tramandaí, Cidreira e Balneário Pinhal. Essa abordagem, que se apoia em uma rica tradição histórica e legislativa, revela a intersecção entre práticas artísticas e políticas públicas, evidenciando a importância de repensar o modelo educacional para a promoção de uma formação que ultrapasse barreiras técnicas e puramente cognitivas.

Inicialmente, o estudo apresenta uma contextualização que abrange o desenvolvimento histórico da educação musical no Brasil – desde os movimentos de consolidação, declínio e eventual retomada, observados já nos tempos do Brasil Império, até as recentes normativas que orientam o ensino da música na Educação Básica. Ressalta-se, assim, a relevância das legislações vigentes, especialmente as implementadas nos últimos cinco anos, que enfatizam a necessidade de uma efetiva operacionalização do ensino musical nas redes escolares. Essa trajetória histórica não apenas embasa a fundamentação teórica da pesquisa, mas também demonstra o contínuo movimento de busca por uma educação que valorize a diversidade cultural e a criatividade dos estudantes.

Diante desse recorte temático, a investigação pauta-se por questionamentos que orientam a análise e refletem sobre os mecanismos de integração da música no cotidiano escolar. Entre os questionamentos, destacam-se: o ensino de música está inserido nas redes municipais de Tramandaí, Cidreira e Balneário

Pinhal? Caso ele esteja presente nessas cidades, como se deram os processos de implantação e articulação dessas práticas? Em que medida os Conselhos Municipais de Educação contribuíram para a inserção efetiva da música nesses sistemas escolares?

O objetivo deste estudo, portanto, foi analisar a presença e a operacionalização da música nas escolas públicas dos referidos municípios, a partir da perspectiva das políticas públicas e dos referenciais legais que norteiam a educação musical. Buscou-se, assim, não somente mapear o panorama atual do ensino de música, mas também oferecer subsídios para a elaboração de propostas que ampliem as estratégias de intervenção e promoção de práticas artísticas nas redes municipais de ensino (RMEs).

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de construir um ambiente educativo que reconheça e valorize a música como transformadora, capaz de fomentar a criatividade e a inclusão social. Ao aprofundar a compreensão acerca dos desafios e das potencialidades relacionadas à implantação da música no contexto escolar, o estudo almeja contribuir para a reflexão de gestores, professores e pesquisadores, ampliando o debate sobre as políticas públicas e os caminhos para a efetivação de uma educação que verdadeiramente contemple as dimensões artísticas e culturais dos estudantes.

Ao integrar fundamentos históricos, legislativos e práticos, a presente investigação propôs-se a oferecer uma análise abrangente sobre a inserção da música nos sistemas municipais de ensino, destacando seu papel estratégico para a promoção de uma educação transformadora e inclusiva.

REVISÃO DE LITERATURA

A presente revisão de literatura teve como objetivo mapear o panorama das pesquisas relevantes sobre a inserção da música na Educação Básica brasileira, com ênfase nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas que configuram esse campo. Para tanto, foram selecionados artigos científicos de Qualis¹ A1 e A2, além de anais de eventos, congressos e seminários de arte-educação, que apresentassem contribuições empíricas e teóricas sobre a operacionalização da música na Educação Básica no país.

Em consonância com a trajetória histórica da educação musical no Brasil, a busca bibliográfica priorizou publicações a partir de 2006, ano que marca o início da construção do Projeto de Lei nº 330/2006, do Senado Federal (Brasil, 2006). A análise dos estudos selecionados permitiu identificar diferentes

1 O *Qualis* Periódicos é um conjunto de procedimentos utilizados na avaliação de periódicos científicos no Brasil. Esse instrumento é fundamental quando se trata da produção intelectual, já que classifica os periódicos científicos entre A1 e B5.

perspectivas e abordagens sobre a temática, que foram organizadas em subitens para facilitar a compreensão do estado da arte.

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Sob esse enfoque, destacam-se os trabalhos de Sobreira (2008) e Penna (2008), que analisam as dificuldades e os desafios para a inserção da música nas escolas, mencionando a vigência de leis e a realidade de sua implementação. Os autores salientam a importância da formação dos professores e a necessidade de articulação entre as instituições de Ensino Superior e as escolas para garantir a qualidade do ensino de música.

CAMINHOS PARA A INSERÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA

Nessa categoria, foram reunidos os artigos de Mendes e Carvalho (2012), Gasques e Palafox (2013), Muniz e Pinto (2016) e Wolffenbüttel (2017), que apresentam estratégias e experiências de implementação do ensino de música em diferentes contextos escolares. Os estudos revelam a importância do envolvimento das secretarias de educação, dos educadores musicais e da comunidade escolar para o sucesso das iniciativas. Além disso, trazem dados estatísticos da realidade das redes de ensino do Rio Grande do Sul, de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio Grande do Norte.

A MÚSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Os textos de Wolffenbüttel (2010) e Backes, Wolffenbüttel e Accorsi (2016) abordam a temática da inserção da música no PPP, destacando a importância desse documento como ferramenta para a organização e a sistematização das práticas musicais na escola. Os autores analisam o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS e a realidade de duas escolas municipais, evidenciando os desafios e as possibilidades para a efetivação da música no currículo escolar.

A MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DOS COREDEs

As pesquisas de Silva e Wolffenbüttel (2014) e Wolffenbüttel e Ertel (2015) apresentam um levantamento sobre a presença da música nas escolas públicas no âmbito dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs) do Rio Grande do Sul. Os estudos revelam a heterogeneidade da oferta de música nas diferentes regiões do estado, bem como a importância de fortalecer as políticas públicas para a promoção da educação musical.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Essa categoria, que reúne o maior número de publicações, apresenta estudos que abordam as políticas públicas educacionais para a música no Brasil, analisando seus avanços, desafios e perspectivas. Os textos de Queiroz (2012), Pires, Pillotto e Schreiber (2017), Almeida e Wolffenbüttel (2018), Oliveira e Penna (2019) e Souto e Wolffenbüttel (2020) discutem a importância de garantir a presença da música no currículo escolar, a formação dos professores, a valorização da diversidade cultural e a articulação entre as diferentes instâncias governamentais e a sociedade civil para a efetivação da educação musical.

A revisão de literatura demonstrou que a implementação da educação musical no espaço escolar em nosso país é um processo complexo e multifacetado, permeado por desafios e potencialidades. A análise dos estudos selecionados revelou a importância de fortalecer as políticas públicas, investir na formação dos professores, valorizar a diversidade cultural e promover a articulação entre as diversas instâncias governamentais e a sociedade civil no sentido de efetivar a educação musical de qualidade para todos os estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo fundamenta-se em um referencial teórico abrangente, que articula diferentes perspectivas para a análise da inserção da música nos sistemas municipais de ensino. A construção desse arcabouço teórico considerou a complexidade do objeto de estudo, buscando integrar contribuições de autores que se dedicam à investigação da educação musical, das políticas públicas educacionais e das dinâmicas sociais que permeiam o contexto escolar.

EDUCAÇÃO MUSICAL: DIMENSÕES E PERSPECTIVAS

A discussão epistemológica sobre a educação musical constitui elemento fundamental para a compreensão do campo, particularmente considerando-se a perspectiva de Kraemer (2000), que delimita as dimensões constitutivas do conhecimento pedagógico-musical. O autor explicita a relevância de considerar as dimensões filosóficas, antropológicas, pedagógicas, sociológicas, históricas, estéticas, psicológicas e musicológicas para a compreensão da complexidade do fenômeno musical e de seu potencial educativo.

Em diálogo com Kraemer, Bastian (2000) estabelece uma relação entre a educação musical e o campo da ciência, tendo como modelo a pesquisa empírica. O autor defende a importância de valorizar as ações que envolvam o “jovem ouvinte”, ao tratar da realização das práticas musicais e enfatizar a presença da música em espaço escolar.

Swanwick (2003), por sua vez, contribui para a compreensão das especificidades que englobam as práticas musicais como forma de discurso. Ao caracterizar os processos que a música partilha com outras formas discursivas, o autor a diferencia as artes das demais ciências por meio da “força da conexão com as histórias culturais e pessoais” (Swanwick, 2003, p. 36).

Souza (2020) complementa essa discussão ao descrever a educação musical como uma área que problematiza as relações entre pessoas e músicas sob os aspectos da apropriação e da transmissão. Nesse sentido, a autora defende a educação musical como um campo que tem sua “autonomia, significando que ela não está subordinada a outras áreas do conhecimento e que pode determinar sua problemática teórica bem como definir seus interesses e ter objeto próprio” (Souza, 2020, p. 15).

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO MUSICAL

A análise da legislação educacional é fundamental para a compreensão do contexto normativo que orienta a Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é citada como lei suprema a todas as espécies normativas no campo jurídico (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na forma da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), é analisada em relação às alterações que trouxe sobre quais componentes artísticos seriam englobados na disciplina de arte. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), na forma da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), é referenciado com o objetivo de explicitar as diretrizes que visam melhorias na educação nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também é mencionada como um documento que busca a unificação dos currículos escolares acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do país (Brasil, 2018).

Para representar a legislação em educação musical, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016 (Brasil, 2016), é apresentada como lei que tem como “finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008” (Brasil, 2016). Enfatiza-se a relevância desse documento, que institui a inserção da música em espaço escolar, trazendo competências às instâncias responsáveis por esse processo.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

A compreensão do PPP como instrumento de gestão democrática e de construção coletiva do rumo da escola é fundamental para a presente pesquisa. Nesse sentido, são apresentadas as contribuições de Veiga (1998, 2003), Monfredini (2002), Gandin (2006) e Wolffenbüttel (2009), que destacam a importância do documento como alicerce de toda e qualquer ação no que compete à parte filosófica, educacional, pedagógica, administrativa e estrutural da escola.

ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E O JOGO DE ESCALAS

Para a análise das políticas públicas em educação, são utilizados conceitos propostos por Rowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006). Essa categoria apresenta uma teoria que elenca os processos pertinentes em âmbito educacional e político. Essa abordagem é relevante para o presente estudo no que se refere às arenas de disputas políticas e, principalmente, no que concerne aos jogos políticos quanto à abertura e ao encaminhamento dessas propostas.

Por fim, o Jogo de Escalas, de Revel (1998), DeNora (2003) e Brandão (2008), contribui para a análise dos fenômenos sociais relacionados à inserção da música na escola, ao considerar as análises micro e macro. Essa perspectiva permite compreender como as ações em pequena escala podem influenciar o contexto social mais amplo, e vice-versa.

Ao articular esses referenciais teóricos, o presente estudo busca oferecer uma análise aprofundada e abrangente sobre a inserção da música nos sistemas municipais de ensino, considerando as dimensões históricas, políticas, pedagógicas e sociais que permeiam esse processo.

METODOLOGIA

O presente estudo, que se propôs a investigar a inserção da música nos sistemas municipais de ensino de Tramandaí, Cidreira e Balneário Pinhal, adotou uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, compreendendo a complexidade e a riqueza dos fenômenos sociais que permeiam o campo da educação. Essa escolha metodológica justificou-se pela busca de uma compreensão aprofundada de dinâmicas, significados e processos que envolvem a presença da música no contexto escolar, para além da mera quantificação de dados.

A opção pela abordagem qualitativa alinhou-se com os pressupostos de Triviños (1987), Oliveira (1997) e Laville e Dionne (1999), que enfatizam a importância da interpretação e da compreensão dos fenômenos sociais em sua singularidade e complexidade. Essa perspectiva metodológica permite ao

pesquisador mergulhar no universo investigado, buscando desvelar as nuances e as particularidades que caracterizam a inserção da música nas diferentes redes de ensino.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de pesquisa documental, que, segundo Gil (2002, 2008) e Cellard (2008), consiste em analisar documentos de diversas naturezas com o objetivo de obter informações relevantes para a compreensão do objeto de estudo. A pesquisa documental se justificou pela necessidade de acessar registros oficiais, normativas e outros materiais que expressam a política educacional e as práticas pedagógicas relacionadas à música nas redes de ensino investigadas.

Nesse sentido, foram considerados dois tipos de acervo documental, organizados em duas instâncias: Secretarias Municipais de Educação (SMECs) e Conselhos Municipais de Educação (CMEs). Na primeira instância, foram coletados documentos como planos de educação, projetos pedagógicos, currículos, relatórios e outras normativas que orientam o trabalho das escolas municipais. Na segunda, foram analisadas atas de reuniões, resoluções, pareceres e outros documentos que expressam a atuação dos CMEs na formulação e implementação das políticas educacionais relacionadas à música.

A técnica de coleta de documentos, conforme Lüdke e André (2013), permitiu o acesso a informações contextualizadas e relevantes para a compreensão do fenômeno investigado. Os documentos analisados representam uma fonte “natural” de informação, que emerge do próprio contexto escolar e expressa as dinâmicas e os desafios enfrentados pelas redes de ensino na promoção da educação musical.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2006). Essa técnica, que se caracteriza por sua sistematicidade e objetividade, permite ao pesquisador identificar e interpretar os significados presentes nos documentos analisados, buscando estabelecer relações entre as estruturas textuais e os contextos sociais e culturais em que foram produzidos.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2006), desenvolve-se em três etapas inter-relacionadas:

1. Pré-análise: etapa de organização do material, em que se definem os objetivos da análise, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que orientarão a interpretação dos dados.
2. Exploração do material: etapa de codificação dos dados, em que se identificam as unidades de registro (palavras, frases, temas) e as categorias de análise, buscando estabelecer relações entre elas.
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: etapa final da

análise, em que se sintetizam os resultados obtidos, buscando estabelecer relações com o referencial teórico e formular interpretações sobre o objeto de estudo.

A utilização da análise de conteúdo, em consonância com os pressupostos de Bardin (2006), permitiu a identificação de padrões, regularidades e singularidades nos documentos analisados, contribuindo para a construção de uma compreensão aprofundada sobre a inserção da música nos sistemas municipais de ensino investigados.

A metodologia adotada nesta pesquisa, que se baseou na abordagem qualitativa e na técnica de análise documental, buscou oferecer uma contribuição relevante para o campo da educação musical ao desvelar as dinâmicas, os significados e os processos que envolvem a presença da música no contexto escolar. A análise dos dados coletados, à luz do referencial teórico selecionado, permitiu a formulação de conclusões e recomendações que possam orientar a elaboração de políticas públicas e a implementação de práticas pedagógicas mais efetivas para a promoção da educação musical em todos os níveis de ensino.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados resultou uma organização em cinco categorias: i) regimentos escolares; ii) PPPs das escolas municipais; iii) referenciais curriculares; iv) documentos do CME; e v) professores das RMEs.

Os regimentos escolares datados dos últimos três anos tratam da estrutura e do funcionamento das redes de ensino analisadas. Como forma de ampliar o campo de análise e resultados deste estudo, os dados presentes nesta pesquisa abrangeram a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), por meio de 36 escolas.

Presentes em todas as modalidades das redes analisadas, observou-se que os regimentos escolares destinam-se à normatização administrativa escolar e pedagógica, à luz da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), do Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018) e dos Referenciais Curriculares Municipais (Tramandaí, 2020a, 2020b 2022; Cidreira, 2019a, 2019b; Balneário Pinhal, 2019a, 2019b). Dentre as normativas presentes, os regimentos estabelecem diretrizes para a elaboração dos PPPs e das propostas pedagógicas de cada sistema escolar.

Ao analisar os PPPs, verificou-se que a maioria das instituições conta com documentações com o período de vigência de 2019 a 2022, exceto as escolas da RME de Cidreira/RS, que datam de 2014 a 2018. Na RME de Tramandaí/RS, constatou-se que poucas escolas mencionam aspectos musicais

em seus documentos. Das 18 escolas investigadas, apenas cinco referem a Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008).

Assim, a Resolução CNE/CEB nº 2/2016, ao estabelecer diretrizes para a inclusão do “ensino de Música nos seus Projetos Políticos Pedagógicos” (Brasil, 2016, p. 1) e a organização dos “quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música” (Brasil, 2016, p. 1), reafirma a necessidade de adequação das instituições de ensino à legislação vigente.

Às secretarias, cabe cuidar do “planejamento arquitetônico das escolas de modo que disponham de instalações adequadas ao ensino de Música” (Brasil, 2016, p. 2) e promover cursos de “formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica” (Brasil, 2016, p. 2). Os conselhos de educação devem acompanhar os “Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação quanto à avaliação da implementação das políticas públicas concernentes ao ensino de Música na Educação Básica” (Brasil, 2016, p. 3).

A esse respeito, Bowe, Ball e Gold (1992) e Mainardes (2006) identificam a existência de uma arena de disputas no processo de implementação de políticas públicas. Essa arena emerge quando o contexto do texto político, que representa a política em sua formulação oficial, confronta-se com o contexto da prática, gerando embates que resultam em consequências e modificações da política originalmente estabelecida.

A análise do PPP do NEJA revelou a ausência do componente curricular de arte. Essa constatação suscita reflexões acerca das diretrizes estabelecidas pelo PNE (Brasil, 2014), cujo artigo 8º, § 2º, preconiza a oferta de uma educação de qualidade fundamentada na “ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (Brasil, 2014, p. 5).

Em seis PPPs constatou-se a existência das salas multifuncionais, onde ocorrem oficinas extracurriculares, sendo algumas relacionadas à música. Desse modo, cabe fazer referência à Resolução CNE/CEB nº 2/2016, no que compete às diretrizes das escolas, como desenvolver projetos como complemento das atividades letivas. Ainda, cita-se o que Kraemer (2000) e Souza (2020) defendem: a compreensão da educação musical como um campo de aprendizagem no sentido de que receba o mesmo espaço do que se relaciona ao campo da pedagogia.

Os PPPs da RME de Cidreira/RS têm como embasamento legal as normas referentes à Lei nº 9.394/1996 e, em específico, ao art. 26, inciso § 6º: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 1996, p. 20). Contudo, não é esclarecido a respeito de quais áreas são abrangidas pela arte. O que se observou foram poucos aspectos sobre a música, em apenas dois desses documentos.

No PPP do Centro de Atenção ao Educando (CAE), que se localiza em

Cidreira/RS, a música aparece como oficina extracurricular, e o vínculo dos professores e oficineiros é estabelecido com a instituição mantenedora por meio de concurso ou contrato. Nesse caso, ressalta-se a importância dessas oficinas – como Swanwick (2003) refere – nesses espaços, com práticas relacionadas à música, como forma de motivar as pessoas a se colocarem na busca de experiências musicais.

A RME de Balneário Pinhal/RS, além de mencionar aspectos musicais em dois PPPs, oferta atividades extracurriculares aos alunos da rede escolar, por meio de oficinas de música e banda municipal. Nesse sentido, é pertinente referenciar Bastian (2000), que, ao abordar as experiências musicais sob a perspectiva da pedagogia musical, estabelece uma conexão com o espaço não formal. Nesse contexto, a música assume um valor significativo para crianças e adolescentes, configurando-se como uma importante atividade de lazer.

Para fundamentar a discussão sobre a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), mobilizamos as contribuições teóricas de Veiga (1998, 2003), Monfredini (2002), Gandin (2006) e Wolffenbüttel (2009). Esse arcabouço teórico-metodológico visa não apenas aprimorar a construção do conhecimento nas escolas, mas também subsidiar os diálogos sobre a inserção curricular da música na Educação Básica.

Nos referenciais curriculares, as unidades temáticas artes visuais, teatro, música e dança são descritas de acordo com a BNCC (Brasil, 2018). Nesse sentido, constatou-se que as propostas pedagógicas relativas à música, assim como às demais áreas artísticas, são elaboradas através de objetos de conhecimento e habilidades específicas, por meio dos códigos alfanuméricos que configuram cada unidade temática, e apresentam o conjunto das aprendizagens a serem desenvolvidas em todas as modalidades educacionais.

Nesse cenário, faz-se referência a Constituição Federal de 1988 acerca do que regulamenta a educação nacional e do que vai ao encontro desse subitem. Por meio do art. 205, institui que a educação, “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123).

Nos documentos do CME de Cidreira/RS, encontrou-se o manifesto de uma documentação específica: a Resolução CME nº 2/2017 (Cidreira, 2017). Esta dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na RME.

Tendo como referência as diretrizes estabelecidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016), observou-se a presença de duas das competências existentes, quais sejam, as relacionadas às incumbências das secretarias de educação e das escolas. Contudo, observa-se a ausência de diretrizes específicas para outros atores relevantes do sistema educacional,

como os Conselhos Municipais de Educação (CMEs), as instituições de Ensino Superior e o Ministério da Educação.

Diante dos resultados, constatou-se que tal resolução não se apresenta inserida nas escolas dessa RME. Quanto a isso, cabe trazer para discussão as dificuldades para a efetivação das leis e seu consequente não cumprimento no campo da prática, conforme Bowe, Ball e Gold (1992). Assim, a falta de assessoria, a não qualificação dos profissionais e a não realização de concursos públicos para professores habilitados em música caracterizam o enfraquecimento de um avanço importante para a área musical no contexto escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2016 estabelece incumbências específicas para as secretarias de educação que se mostram particularmente relevantes para a realidade das cidades investigadas neste estudo. Entre essas responsabilidades, destacam-se a necessidade de “identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas” (Brasil, 2016, p. 1) e a promoção de “cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica” (Brasil, 2016, p. 1).

Outro aspecto constatado foi que o CME de Cidreira/RS exarou uma resolução específica para a operacionalização do ensino da música nas escolas, partindo do microespaço representado por um município. Assim, analisa-se, com base no que postulam Revel (1998), DeNora (2003) e Brandão (2008), que, em sua efetividade, poderá repercutir o macroespaço representado pela região litorânea do Rio Grande do Sul.

O levantamento de professores consolida todos os aspectos dos resultados apresentados. Com esse intuito, parte-se do entendimento sobre o quantitativo dos professores de música existentes para a realidade de cada rede, por meio de procedimentos legais, como a efetivação de pedidos de informações aos gestores das secretarias de educação.

Após a coleta dos dados, constatou-se a inexistência de um número suficiente de profissionais habilitados para ministrar as aulas de música nas escolas. Foram encontrados apenas quatro professores com formação específica. Do mesmo modo, observou-se que há professores de arte que atuam de forma polivalente nas escolas, ou seja, trabalham com artes visuais, dança, música e teatro de forma integrada, sem, contudo, terem formação em todas as áreas. Isso remete à antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que data de 1971 (Brasil, 1971). A Tabela 1 apresenta o número de professores em cada rede de ensino e suas habilitações.

Tabela 1 – Número de professores das RMEs

Habilitações	SMEC Tramandaí	SMEC Cidreira	SMEC Balneário Pinhal
Professores da RME	370	287	227
Professores concursados	370	196	152
Professores contratados	-	91	75
Professores de arte	13	7	3
Professores especializados em arte (anos iniciais do Ensino Fundamental)	13	4	1
Professores habilitados em arte (anos finais do Ensino Fundamental)	13	3	2
Professores habilitados em música	2	1	1

Segundo os representantes das respectivas Secretarias Municipais de Educação, o último concurso público realizado para a área de artes exigiu como formação a licenciatura em educação artística, artes visuais ou artes.

PRODUTOS EDUCACIONAIS

Durante a realização desta pesquisa, que esteve vinculada ao mestrado profissional, foram elaborados e desenvolvidos três produtos educacionais. Destaca-se que o desenvolvimento desse tipo de produto é característico dessa modalidade de pós-graduação. Os produtos decorrentes dessa dissertação estão disponíveis de forma gratuita no *site* do Repositório Institucional da Uergs².

O primeiro produto compreendeu à organização de audiências públicas virtuais com o intuito de reunir representantes de diversos segmentos da sociedade para debater sobre a inserção da música nas escolas municipais das redes de ensino investigadas, contando com participantes de cinco estados brasileiros. O objetivo da ação foi entender como ocorre o processo de construção de um documento que contenha dados característicos para a efetivação do resultado proposto. Após a realização desses diálogos, ficou acordada a continuidade do trabalho de construção de uma política pública para cada RME. A seguir, são apresentados no Quadro 1 os endereços eletrônicos para acesso das audiências públicas, disponíveis na plataforma YouTube.

2 Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/>.

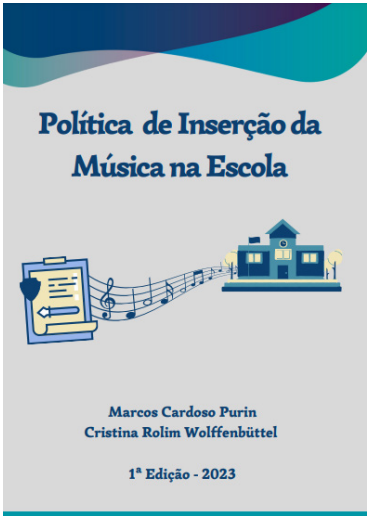
Quadro 1 – Endereço eletrônico das audiências públicas

Evento	Link do evento
Audiência Pública <i>Música na Escola</i> – Cidreira/RS	https://www.youtube.com/watch?v=mlXLLbwymu4
Audiência Pública <i>Música na Escola</i> – Balneário Pinhal/RS	https://www.youtube.com/watch?v=GmF-ng_eqws&t=3303s
Audiência Pública <i>Música na Escola</i> – Tramandaí/RS	https://www.youtube.com/watch?v=WGUJ-0XKvhM

O projeto de lei para a inserção da música em espaço escolar consistiu na apresentação dessa proposta durante as sessões ordinárias das câmaras de vereadores de cada cidade cuja rede de ensino foi foco da pesquisa. Tal projeto estabelecerá normas para que o ensino de música seja efetivamente implementado nessas redes escolares. No momento da escrita deste capítulo, esse produto encontra-se em fase de implantação nas redes de ensino.

A construção da política de inserção da música na rede municipal de ensino materializou-se no *e-book* intitulado *Política de inserção da música na escola*³, que objetivou elaborar um material informativo com vistas a contar a trajetória dessa política pública, partindo da realidade deste estudo. O conteúdo do *e-book* apresenta os procedimentos necessários para que outras cidades possam utilizá-lo como base para suas próprias construções em termos de legislação para a inserção da música nas escolas. A Figura 1 mostra a capa desse produto educacional.

Figura 1 – Produto educacional *Política de Inserção da Música na Escola*



3 Disponível em formato digital no endereço eletrônico <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/3697>.

A produção desses materiais educacionais, que se encontram disponíveis publicamente para consulta e utilização, reflete o compromisso desta pesquisa com a disseminação do conhecimento e com a promoção de ações que contribuam para a efetivação do direito à educação musical para todos os estudantes. Com isso, consolida-se o papel do mestrado profissional como espaço de produção de saberes relevantes para a transformação da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta investigação, é importante revisitar os questionamentos que a impulsionaram, a fim de sintetizar os achados e delinear as perspectivas que se abrem a partir deste estudo. A pesquisa, que teve como objetivo central analisar a inserção da música nos sistemas municipais de ensino de Tramandaí, Cidreira e Balneário Pinhal, buscou responder às seguintes questões: em que medida o ensino de música está inserido nas redes municipais de ensino desses três municípios? Caso o ensino de música esteja presente nessas localidades, como se desenvolveram esses processos de inserção? Qual a contribuição dos Conselhos Municipais de Educação para a promoção e o fortalecimento da educação musical nessas redes de ensino?

A análise dos dados coletados, que abrangeu um conjunto diversificado de documentos normativos e administrativos, permitiu constatar que, em todas as redes municipais investigadas, o ensino de música encontra-se formalmente reconhecido como unidade temática integrante do componente curricular arte, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela BNCC. Essa constatação, embora represente um avanço em relação ao reconhecimento da importância da música na Educação Básica, revela, por outro lado, uma lacuna em relação à efetiva implementação de práticas pedagógicas que garantam a presença consistente e qualificada da música no cotidiano escolar.

A análise dos processos de inserção da música nas redes municipais revelou que, mesmo a legislação prevendo a obrigatoriedade do ensino de música, a realidade da prática pedagógica nem sempre corresponde a essa determinação. A escassez de professores habilitados em música, a falta de recursos materiais e a ausência de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades musicais são fatores que dificultam a efetivação do ensino de música nas escolas.

A contribuição dos Conselhos Municipais de Educação para a inserção da música nas redes de ensino se mostrou heterogênea. Em Cidreira/RS, a existência da Resolução CME nº 2/2017, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música, representa um marco importante, embora sua efetividade ainda dependa de ações concretas para a sua implementação.

Diante desse cenário, a presente pesquisa reafirma a necessidade de se fortalecer as políticas públicas para a educação musical, garantindo a formação continuada dos professores, a valorização da diversidade cultural e a articulação entre as diferentes instâncias governamentais e a sociedade civil. É fundamental que a música seja reconhecida como um componente curricular essencial para a formação integral dos estudantes, e não apenas como uma atividade complementar ou extracurricular.

A produção de materiais educacionais, como as audiências públicas virtuais e o *e-book Política de Inserção da Música na Escola*, representa uma contribuição concreta desta pesquisa para a disseminação do conhecimento e para a promoção de ações que visem à efetivação do direito à educação musical. A disponibilização desses materiais no Repositório Institucional da Uergs garante o acesso gratuito e amplo a esses recursos, incentivando a sua utilização por educadores, gestores e pesquisadores de todo o país.

Portanto, ao investigar a inserção da música nos sistemas municipais de ensino de Tramandaí, Cidreira e Balneário Pinhal, a pesquisa oferece um panorama abrangente e crítico sobre a realidade da educação musical no contexto escolar. Os resultados obtidos, as análises realizadas e os produtos educacionais elaborados representam um importante passo para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam a presença consistente e qualificada da música na formação de todos os estudantes. Nesse sentido, espera-se que este estudo possa inspirar novas pesquisas e ações que contribuam para a valorização da música como ferramenta de transformação social e cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. F. da C.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. A abordagem do ciclo de políticas e a constituição do currículo em educação musical: usos e implicações. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO*, 26., ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE, 5., 2018, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Editora da Fundarte, 2018. p. 1–8. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/556>. Acesso em: 1 mar. 2025.

BACKES, L. J. da S.; WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ACCORSI, A. M. B. Práticas pedagógico-musicais na escola em articulação com o projeto político-pedagógico. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 16, n. 31, p. 1–20, 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/331>. Acesso em: 01 mar 2025.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALNEÁRIO PINHAL. Secretaria Municipal de Educação e Cultura **Regimento Escolar Padrão Ensino Fundamental de nove anos**. Balneário Pinhal: Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, 2019a. p. 1–45.

BALNEÁRIO PINHAL. Secretaria Municipal de Educação e Cultura **Regimento Escolar Padrão Educação Infantil**. Balneário Pinhal: Prefeitura Municipal de Balneário Pinhal, 2019b. p. 1–31.

BASTIAN, H. G. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 75–106, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9379>. Acesso em: 01 mar 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOWE, R., BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Z. Os Jogos de Escalas na Sociologia da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607–620, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V9HDBHpxs5Ct7pjw64TCjBv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 mar 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado Federal nº 330, de 2006**. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Congresso Nacional, 2006. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=4351657&ts=1651858996351&disposition=inline>. Acesso em: 1 mar 2025.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 159, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 maio 2016, p. 42. Brasília: CNE/CEB, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIDREIRA. Conselho Municipal de Educação **Resolução CME nº 002/2017**. Dispõe sobre obrigatoriedade e operacionalização do ensino de Música nos estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal de Cidreira. Cidreira: Prefeitura Municipal de Cidreira, 2017. p. 1–3.

CIDREIRA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura **Regimento Escolar Municipal Educação Infantil**. Cidreira: Prefeitura Municipal de Cidreira, 2019a. p. 1–33.

CIDREIRA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura **Regimento Escolar Municipal Ensino Fundamental de Nove Anos – Educação de Jovens e Adultos**. Cidreira: Prefeitura Municipal de Cidreira, 2019b. p. 1–53.

DENORA, T. Music sociology: getting the music in to the action. **British Journal of Music Education**, [S. l.], p. 165–177, 2003. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/8782/DeNORAMusic_sociologygetting_the_music_into_the_action_15764958409679_8782.pdf. Acesso em: 01 mar 2025.

GASQUES, S. de O.; PALAFOX, G. H. M. A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei à realidade escolar de Uberlândia – MG. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 13, n. 25, p. 127–141, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13912>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GANDIN, L. A. Projeto político pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. (Org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 67–71.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre; Belo Horizonte: Artes Médicas Sul; Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49–73, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9379>. Acesso em: 01 mar 2025.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFYhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar 2025.

MENDES, J. J. F.; CARVALHO, V. L. de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 118–130, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/108>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 41–56, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VMcmqzsjd9NWZdJDhH4NqbR/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar 2025.

MUNIZ, H. W. A.; PINTO, J. M. de R. O ensino de música na rede estadual de São Paulo pós Lei Federal n.º 11.769/08. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1–8. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4210/public/4210-14232-1-PB.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

OLIVEIRA, O. A. de; PENNA, M. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1–28, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879>. Acesso em: 01 mar 2025.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 19, p. 57–64, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/259>. Acesso em: 01 mar 2025.

PIRES, J. C. de A. P.; PILLOTTO, S. S. D.; SCHREIBER, A. C. Q. Políticas públicas na educação musical brasileira *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED – EDUCAÇÃO E ARTE, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: ANPed, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT24_199.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

QUEIROZ, L. R. S. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 35–46, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/102>. Acesso em: 01 mar 2025.

REVEL, J. **Jogos de escalas**: a experiência da micro análise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: Secretaria do Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SILVA, P. da C.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Pesquisa sobre a música nas escolas públicas do COREDE Litoral do Rio Grande do Sul. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 24., 2014, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Editora da Fundarte, 2014. p. 365–372. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/215>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, p. 45–52, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/247>. Acesso em: 01 mar 2025.

SOUTO, C. A. P.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Música nas escolas: uma investigação no município de Canoas/RS. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 96618–96636, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21351/17044>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOUZA, J. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/53720/28637>. Acesso em: 01 mar 2025.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura **Referencial Municipal Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Volume I**. Tramandaí: Prefeitura Municipal de Tramandaí, 2019b. p. 1–134. Disponível em: http://tramandai.rs.gov.br/download/rmcc_ed_infantil.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura **Regimento Escolar Padrão da Educação Infantil**. Tramandaí: Prefeitura Municipal de Tramandaí, 2020a. p. 1–76. Disponível em: http://tramandai.rs.gov.br/download/regimento_ed_infantil.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura **Regimento Escolar do Ensino Fundamental**. Tramandaí: Prefeitura Municipal de Tramandaí, 2020b. p. 1–108. Disponível em: <http://tramandai.rs.gov.br/download/regimentofundamental2022.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

TRAMANDAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura **Regimento Núcleo Municipal de Educação de Jovens e Adultos NEJA**. Tramandaí: Prefeitura Municipal de Tramandaí, 2022. p. 1–16. Disponível em: http://tramandai.rs.gov.br/download/regimento_neja.pdf. Acesso em: 01 mar. 2025.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. da. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva**. São Paulo: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. da. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267–281, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ch67BM9yWB8tPFXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18615>. Acesso em: 1 mar. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p. 73–80, set. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/205>. Acesso em: 20 fev. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 71, p. 1–21, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/T5XDxjGRMKw5KztrWVT7hKN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ERTEL, D. I. O ensino de música em escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul: uma investigação a partir da organização dos COREDES. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: Editora da ABEM, 2015. p. 1–14. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1253/public/1253-4429-1-PB.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

A MÚSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO LITORAL DO RIO GRANDE DO SUL

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Bruno Fernando Provitina Mayer

INTRODUÇÃO

A educação musical no contexto escolar brasileiro tem sido objeto de constantes debates e reformulações ao longo das últimas décadas, refletindo tensões entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e demandas sociais. O percurso histórico do ensino de música na Educação Básica revela um processo complexo de institucionalização, marcado por avanços legislativos e desafios práticos que ainda persistem na contemporaneidade.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1971), na forma da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), foi instituído o ensino da então denominada educação artística nas escolas. Porém, a partir do que foi estabelecido nessa lei, houve um arrefecimento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, principalmente aqueles relacionados à música, em prol de uma educação polivalente. Segundo Hentschke e Oliveira (2000):

A postura técnica do professor era, então, de atender às orientações gerais do programa, flexibilizando horários, avaliações, seleção de alunos para determinadas atividades, evitando o ensino de técnicas artísticas e musicais e concentrando as atividades na expressão em várias modalidades artísticas (Hentschke; Oliveira, 2000, p. 48).

A presença da música na escola tem sido abordada em diversos estudos com diferentes perspectivas. Entre eles, encontra-se o estudo que discute a política educacional para o ensino das artes a partir de uma investigação da LDBEN de 1971 e do Parecer nº 1.284 do Conselho Federal de Educação (CFE), de 1973 (Brasil, 1973), realizado por Penna (2002, 2004a, 2004b). O referido Parecer propõe o ensino das artes na Educação Básica de forma integrada, propondo a polivalência dos professores entre as linguagens artísticas (artes plásticas, artes cênicas, música e desenho). Conforme Penna (2004a, p. 21), “não há uma definição clara no texto da LDBEN 5.692/71 a respeito de quais linguagens artísticas devam ser contempladas”. Conforme a LDBEN/1971:

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

Além disso, segundo Penna (2004a, p. 21), “o Parecer CFE nº 540/77 aponta para a inadequação, ocorrida em anos anteriores, do enfoque na área, afirmando que, nessa época, o ensino de música centrava-se, apenas, na teoria musical e na prática do canto coral”.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), na forma da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sinalizou uma mudança de paradigma ao buscar superar a abordagem polivalente da educação artística, indicando a necessidade de tratamento específico para cada linguagem artística (Brasil, 1996). Entretanto, o texto da LDBEN/1996 apenas estabeleceu o ensino das artes como componente curricular obrigatório, mantendo imprecisões conceituais e normativas, na medida em que os conteúdos que compõem as diferentes áreas das artes não se encontravam especificados. Essa lacuna legislativa permitiu o entendimento de múltiplas possibilidades para o ensino das artes, criando margem para interpretações diversas quanto à sua implementação prática.

Conforme estabelece a LDBEN/1996, “§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996). A legislação especificava que esse ensino *poderia* ser desenvolvido através de artes visuais, dança, música ou teatro, mas não que *deveria* ser. Em termos de legislação, essa ambiguidade na maioria das vezes resulta a não oferta. Diante desse contexto normativo, Penna (2004a) já alertava, à época, para as imprecisões e dubiedades presentes no texto legal, as quais permitiam implementações particularizadas e, conseqüentemente, interpretações divergentes. Entre os pontos de indefinição identificados pela autora, destacava-se justamente o art. 26, § 2º da LDBEN/1996, que, embora estabelecesse a obrigatoriedade do componente curricular de arte visando à promoção do desenvolvimento cultural dos estudantes, não oferecia diretrizes claras para sua efetivação (Brasil, 1996).

A partir do estabelecimento da LDBEN/1996, pesquisadores empreenderam investigações, esforços e planejamentos para retomar e efetivar o ensino escolar das artes, com base em suas especificidades. Em se tratando da música, apesar da possibilidade de sua presença na escola, disposta na legislação, isso efetivamente não ocorreu no campo da prática. Mesmo com as mudanças pelas quais a legislação tem passado, o ensino ainda está longe de cumprir os objetivos de atendimento ao ensino das artes, voltando-se, muitas vezes, ao antigo entendimento dela como educação artística. Destaca-se que

essa denominação remonta à década de 1970, fundamentada na legislação anterior: a LDBEN/1971.

Apesar das tentativas, à época, de garantir a presença do ensino de música na Educação Básica, as políticas não conseguiram legitimar esse esforço. Pesquisadores continuaram constatando, por meio de suas investigações, a escassa presença de professores de música atuando na Educação Básica. É o que comprovam as pesquisas de Penna (2002, 2004a, 2004b), Santos (2005) e Del Ben (2005). Penna (2002, p. 7) sintetiza a problemática ao argumentar que a música não estaria ocupando “com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos”.

A partir de então, ocorreram campanhas e debates em todo o Brasil, até meados de 2006, com grande atuação da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), juntamente com educadores musicais, artistas e amantes da música. Como resultado, foi assinada a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que determinou a obrigatoriedade – porém não exclusividade – do ensino de música na Educação Básica (Brasil, 2008). Com isso, os sistemas de ensino teriam até três anos letivos para se adaptarem a essas novas exigências estabelecidas. Todavia, como se constatou posteriormente, essa lei também não foi cumprida.

Mais uma vez, tornou-se necessário o ressurgimento do movimento em prol do cumprimento da legislação educacional. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em parceria com a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), organizou audiências públicas para discutir a questão com a sociedade e construir uma resolução efetiva para o problema. Como resultado desse processo participativo, em 4 de dezembro de 2013, toda essa mobilização materializou-se no Parecer CNE/CEB nº 12 (Brasil, 2013), documento de fundamental importância para a área. O parecer apresentava uma proposta de resolução destinada a definir as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica. O documento estruturava-se em formato de relatório abrangente, contendo: um histórico detalhado da questão musical no âmbito do CNE e do ensino de música no Brasil – abrangendo o período de 1850 a 2013; a fundamentação teórica sobre a música como componente essencial de um projeto educativo; e a análise do mérito dessa argumentação. Por fim, o parecer registrava o voto favorável da relatora, Conselheira Rita Gomes do Nascimento, e a decisão unânime da Câmara de Educação Básica (CEB) pela aprovação da proposta (Brasil, 2013).

Essa mobilização foi muito importante, pois fez com que o foco se voltasse à inserção da música na escola. Nesse cenário, as ações do CNE produziram efeitos em alguns municípios brasileiros. No Rio Grande do Sul, observou-se a movimentação de algumas prefeituras que lançaram editais de concursos para

professores de música. Todavia, ainda era necessário que o Parecer CNE/CEB nº 12/2013 fosse homologado, o que ocorreria somente em maio de 2016, com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016 (Brasil, 2016).

Dessa forma, a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 originou-se do Parecer CNE/CEB nº 12/2013, tendo como base o projeto de resolução nele contido, o qual estabelecia as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica. Por se tratar de um texto normativo com força de lei, a resolução tem caráter obrigatório e deve ser integralmente cumprida pelos sistemas de ensino. O documento, assinado por Luiz Roberto Alves, então Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, fundamenta-se legalmente nos seguintes dispositivos:

[...] em conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a redação dada pela Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE nº 12/2013, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 6 de maio de 2016 (Brasil, 2016).

A resolução foi elaborada pelo CNE, por intermédio da CEB, estruturando-se em dois artigos, cinco parágrafos e 30 itens distribuídos ao longo dos parágrafos. Cada parágrafo estabelece as competências e responsabilidades das diferentes instâncias envolvidas na operacionalização do ensino de música. O artigo 1º do dispositivo legal reveste-se de particular importância, uma vez que define seu escopo e finalidade:

[...] orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades (Brasil, 2016).

Destaca-se, nesse ponto, a referência à Lei nº 11.769/2008. Desse modo, entende-se que esse texto legal continua vigente. A Resolução CNE/CEB nº 2/2016 é, então, a regulamentação da legislação datada de 2008. Portanto, a Lei nº 11.769/2008 perdura e se materializa por meio da referida Resolução.

Após apresentar, em 30 itens, todas as competências e os entes públicos aos quais elas são direcionadas (escolas, Secretarias de Educação, instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional, Ministério da Educação e Conselhos de Educação), o art. 2º da Resolução determina que esta deva entrar “em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário” (Brasil, 2016). Portanto, desde 2016, com a regulamentação da Lei nº 11.769/2008, a música nas escolas de Educação Básica é obrigatória.

Contudo, por mais surpreendente e lamentável que possa parecer, essas iniciativas normativas ainda não foram suficientes para garantir a efetiva implementação do ensino de música nas escolas brasileiras em âmbito nacional. Paralelamente ao processo de construção das políticas públicas educacionais, desenvolveu-se um movimento investigativo protagonizado por educadores musicais e pesquisadores da área. Essas investigações acadêmicas, iniciadas ainda antes da publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2016, mantiveram-se ativas e se intensificaram após sua promulgação, buscando compreender os desafios e avanços na implementação da música no contexto escolar. Nesse cenário de permanente questionamento sobre a presença da música na escola, emergiram diversas pesquisas focalizando a realidade das redes públicas de ensino em diferentes estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Norte. Particularmente, com o foco nas Secretarias Municipais de Educação, as pesquisas que trataram da implantação da música em suas redes de ensino e sua efetivação pelos órgãos públicos responsáveis foram empreendidas por Mendes e Carvalho (2012), Gasques e Palafox (2013), Muniz e Pinto (2016) e Wolffenbüttel (2017).

A música no Projeto Político Pedagógico também é relevante, considerando que esse documento legitima a presença da educação musical no âmbito escolar e a regulamenta. Esse tema também foi um aspecto investigado, tendo como lócus a rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS (Wolffenbüttel, 2010) e uma escola no interior do Rio Grande do Sul (Backes; Wolffenbüttel; Accorsi, 2016).

Ademais, destaca-se o trabalho sobre as políticas públicas educacionais e a implementação da música no currículo da Educação Básica, a partir de investigações de Queiroz (2012), Pires, Pillotto e Schreiber (2017), Almeida e Wolffenbüttel (2018), Oliveira e Penna (2019), e Souto e Wolffenbüttel (2020), apenas para mencionar alguns dos focos de averiguação sobre a música nas escolas brasileiras. Por fim, deve-se mencionar a preocupação com as investigações em torno da música nas escolas, considerando-as a partir da organização nos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs) do Rio Grande do Sul. Com esse foco, há as pesquisas de Wolffenbüttel *et al.* (2015) e Purin (2021).

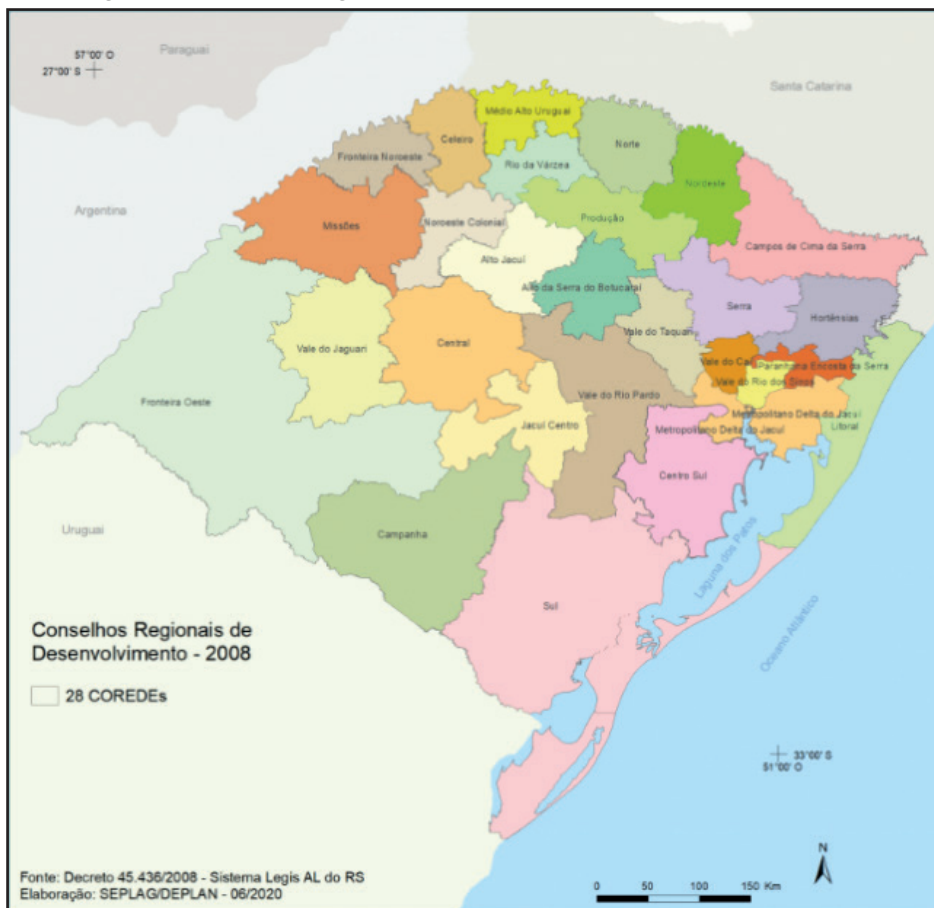
Com vistas a contribuir com essas discussões, bem como colaborar com a construção de um mapeamento da presença da música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul, este capítulo apresenta os resultados de um estudo que objetivou investigar a presença da música em escolas públicas do COREDE do Litoral do Rio Grande do Sul. A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: quais Secretarias Municipais de Educação têm realizado ações, atividades ou movimentos para a efetiva inserção da música nas escolas

de suas redes de ensino? Quantas e quais escolas públicas municipais das cidades pertencentes ao COREDE Litoral/RS contam com atividades musicais sendo ofertadas em seus tempos e espaços? Quais são as ações de inserção da música nas escolas públicas municipais desse COREDE? Quantas Secretarias Municipais de Educação do COREDE Litoral/RS promovem concursos públicos para professores com habilitação em música? Quantos professores de música essas Secretarias Municipais de Educação têm em seus quadros de concursados e quem são os profissionais que desenvolvem atividades musicais nessas escolas?

Esses questionamentos, somados à legislação vigente sobre o ensino de música na Educação Básica, precisam ser mais e melhor investigados para, assim, contribuir com o entendimento acerca dos debates da Lei nº 11.769/2008, bem como com sua regulamentação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2016. Ademais, a partir da análise do que se tem discutido sobre a presença da música nas escolas, pode-se observar que os esforços para inserir o conteúdo de música no currículo escolar já têm uma longa trajetória. Entende-se, com isso, que a análise sobre a música no que se considera como organização por meio dos COREDEs no Rio Grande do Sul é relevante. Passa-se, assim, a apresentar essa estrutura no estado.

CONSELHOS REGIONAIS DE DESENVOLVIMENTO DO RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul encontra-se organizado em 28 regiões, formando os 28 COREDEs do estado, como ilustra a Figura 1. Esses COREDEs são fóruns de discussão e decisão a respeito de políticas e ações que visem ao desenvolvimento regional (Rio Grande do Sul, 1994).

Figura 1 – Conselhos Regionais de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul

Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, 2023¹.

Criados por meio da Lei nº 10.283, de 17 de outubro de 1994, e regulamentados pelo Decreto nº 35.764, de 28 de dezembro de 1994, conforme o art. 2º, os COREDEs têm como objetivo:

[...] a promoção do desenvolvimento regional, harmônico e sustentável, através da integração dos recursos e das ações de governo na região, visando à melhoria da qualidade de vida da população, à distribuição equitativa da riqueza produzida, ao estímulo à permanência do homem em sua região e à preservação e recuperação do meio ambiente (Rio Grande do Sul, 1994).

O funcionamento dos Conselhos se dá através da deliberação em reuniões plenárias realizadas em caráter ordinário ou extraordinário sobre temas de

1 Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/conselhos-regionais-de-desenvolvimento-coredes>.

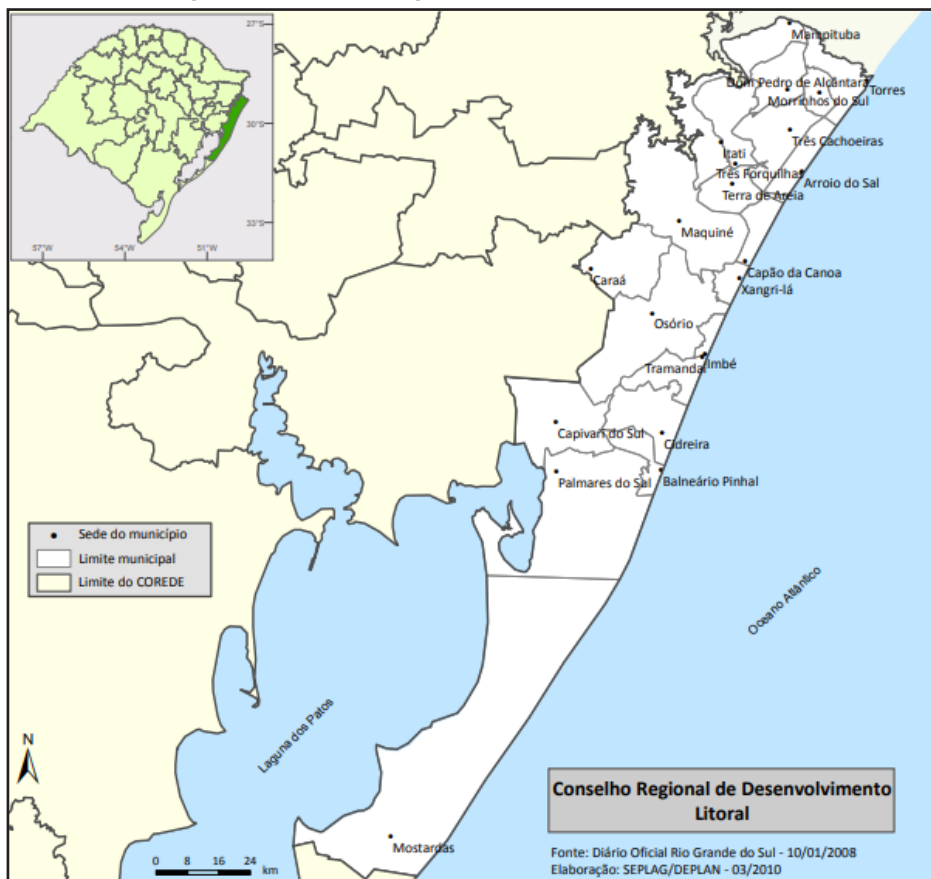
interesse regional. Como estrutura básica, os COREDEs se organizam em uma Assembleia Geral Regional (órgão máximo de deliberação), um Conselho de Representantes, uma Diretoria Executiva e Comissões Setoriais. Além disso, de acordo com o art. 3º, competem aos Conselhos as seguintes atribuições:

- I – promover a participação de todos os segmentos da sociedade regional no diagnóstico de suas necessidades e potencialidades, para a formulação e implementação das políticas de desenvolvimento integrado da região;
- II – elaborar os planos estratégicos de desenvolvimento regional;
- III – manter espaço permanente de participação democrática, resgatando a cidadania, através da valorização da ação política;
- IV – constituir-se em instância de regionalização do orçamento do Estado, conforme estabelece o artigo 149, parágrafo 8º da Constituição do Estado;
- V – orientar e acompanhar, de forma sistemática, o desempenho das ações dos Governos Estadual e Federal na região;
- VI – respaldar as ações do Governo do Estado na busca de maior participação nas decisões nacionais (Rio Grande do Sul, 1994).

No entanto, cada COREDE é responsável por elaborar seu Regimento Interno, estabelecendo sua composição, bem como as formas de deliberação, representação e participação, observadas as normas dessa lei. A participação nos COREDEs é considerada função pública relevante, sendo vedada qualquer remuneração. Para esta investigação, o foco foi o COREDE Litoral/RS, o qual é apresentado a seguir.

O COREDE LITORAL/RS

O COREDE Litoral é composto por 21 municípios (Figura 2), quais sejam: Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Osório, Palmares do Sul, Mostardas, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas e Xangri-lá.

Figura 2 – Conselho Regional de Desenvolvimento Litoral

Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, 2023².

Segundo dados da Fundação de Economia e Estatística, o litoral do estado contou, em 2021, com cerca de 365.316 habitantes. A área e a densidade demográfica, em 2020, eram de 7.096,8 km² e 50,7 hab./km², respectivamente. Além disso, essa região também conta com um total de 229 escolas da rede pública municipal, sendo 113 de Ensino Fundamental e 116 de Educação Infantil, como mostra a Tabela 1.

2 Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/conselhos-regionais-de-desenvolvimento-coredes>.

Tabela 1 – Rede pública municipal do COREDE Litoral/RS

Município	Escolas públicas municipais de Ensino Fundamental	Escolas públicas municipais de Educação Infantil
Arroio do Sal	3	5
Balneário Pinhal	5	4
Capão da Canoa	10	9
Capivari do Sul	2	2
Caraá	4	5
Cidreira	4	5
Dom Pedro de Alcântara	1	2
Imbé	6	14
Itati	5	1
Mampituba	2	3
Maquiné	8	4
Morrinhos do Sul	2	2
Mostardas	8	4
Osório	13	21
Palmares do Sul	5	8
Terra de Areia	5	5
Torres	8	8
Tramandaí	11	6
Três Cachoeiras	2	3
Três Forquilhas	5	2
Xangri-lá	4	3
Total	113	116

METODOLOGIA

O desenho metodológico utilizado nesta pesquisa consistiu na abordagem quantitativa, no *survey* interseccional de grande porte, sendo a técnica para a coleta dos dados a aplicação de questionários autoadministrados. O método *survey* caracteriza-se por reunir dados de um ponto no tempo, descrevendo a natureza das condições existentes ou identificando padrões com os quais as condições existentes possam ser comparadas, além de determinar a relação entre eventos específicos (Cohen; Manion, 1994).

O motivo para a escolha do método *survey* está relacionado aos objetivos propostos por esta pesquisa, na medida em que visa investigar a inserção da música nas escolas públicas municipais do COREDE Litoral, com vistas

a um mapeamento das configurações da área em tais espaços. O tipo *survey* interseccional foi escolhido, pois a pesquisa baseou-se em informações obtidas em um só ponto temporal, não constituindo uma coleta longitudinal.

Para a coleta dos dados, foram encaminhados questionários autoadministrados via correio eletrônico para as Secretarias de Educação dos municípios que compõem o COREDE Litoral. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 183), o questionário é uma técnica que consiste em “preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas em função da hipótese. Para cada uma dessas perguntas, oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir de indicadores, pedindo-lhes que assinalem a que corresponde melhor sua opinião”.

A opção pelos questionários autoadministrados fundamentou-se na capacidade desse instrumento de possibilitar a coleta de dados junto a uma parcela mais ampla da população em estudo. Essa metodologia permitiu estabelecer contato com as Secretarias Municipais de Educação em menor prazo, viabilizando a obtenção de informações sobre a inserção da música nas escolas públicas municipais do litoral do Rio Grande do Sul de forma mais abrangente e eficiente.

A coleta dos dados se deu através de uma reunião de informações sobre as Secretarias Municipais de Educação do COREDE Litoral/RS. Primeiramente, fez-se uma busca virtual para encontrar informações sobre tais secretarias e, na sequência, com essas informações em mãos, estruturou-se uma tabela para a união desses dados. Posteriormente, estabeleceu-se contato com as Secretarias Municipais de Educação via e-mail, no qual se apresentou a pesquisa, bem como seu objetivo. Como foram poucas as secretarias que responderam a esse e-mail, fez-se também contato telefônico para informar as Secretarias Municipais de Educação sobre a pesquisa, bem como para atualizar seus e-mails.

Após esses procedimentos de coleta dos dados e de posse dos questionários autoadministrados respondidos, realizou-se a análise desses dados a fim de verificar como ocorre a inserção da música nas escolas públicas do litoral do Rio Grande do Sul. Para essa análise, utilizou-se a análise de conteúdo, que, segundo Moraes (1999, p. 1), “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”.

A partir das informações a serem analisadas, foi preciso categorizar o material coletado, agrupando dados considerados comuns entre eles. As respostas foram classificadas por semelhança, seguindo as questões de pesquisa, no sentido de possibilitar o estabelecimento da investigação. Passa-se, a seguir, a apresentar os dados e discuti-los.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a realização deste estudo, foram contatadas todas as Secretarias Municipais de Educação do COREDE Litoral/RS. Com isso, cada município recebeu, via correio eletrônico, uma carta de apresentação tratando desta pesquisa e dos seus objetivos, assim como dois questionários autoadministrados: um para os professores atuantes com música nos municípios; o outro para a Secretaria Municipal de Educação.

Posteriormente, as secretarias não respondentes foram contatadas através de ligações telefônicas, ocasião em que também foi possível fazer uma atualização dos e-mails e uma apresentação da pesquisa. O período de reenvio dos questionários foi de aproximadamente três meses. Porém, nem todos os municípios integrantes do COREDE Litoral/RS retornaram a pesquisa.

Na busca de informações para responder as questões de pesquisa apresentadas anteriormente e para entender a configuração do ensino de música nas escolas de rede pública municipal do COREDE Litoral/RS, foram encontrados os seguintes resultados. Das sete secretarias respondentes, 29% inserem a música nas escolas públicas municipais, enquanto 42% disponibilizam atividades de música em algumas escolas, mas não em outras, e 29% não a inserem. Entretanto, desses 29% que não têm atividades musicais, 50% oportunizam a participação dos alunos em atividades musicais realizadas em outros lugares do município.

Dentre os municípios com inserção de música, 50% dos professores trabalham especificamente com música nas escolas públicas municipais, enquanto 25% não trabalham apenas com música. Os outros 25% têm tanto professores que trabalham especificamente com música quanto que não fazem isso. Além disso, 75% desses municípios afirmaram que alguns professores têm formação específica em música, enquanto outros não têm essa formação.

Por outro lado, dos municípios que não desenvolvem atividades musicais nas escolas, 66% justificam-se afirmando que o ensino da música não está previsto no currículo da escola. Já 34% revelam que não existem professores para atender essa necessidade na região.

Outro fator relevante nesta investigação é referente à contratação de profissionais. Ao serem questionadas, as Secretarias Municipais de Educação afirmaram não realizar concursos públicos para a contratação de professores de música. Com isso, nenhuma das secretarias respondentes conta com professor de música no quadro de concursados do seu município.

Como configuração das ações/atividades musicais realizadas nas escolas municipais no COREDE Litoral/RS, percebeu-se que essas atividades acontecem apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Dos municípios que

responderam a essa questão, 60% afirmaram desenvolver atividades musicais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, enquanto 20% disseram desenvolvê-las só na Educação Infantil, e outros 20%, só no Ensino Fundamental. Porém, dentre as respostas obtidas sobre o ensino de música no Ensino Fundamental, um município respondeu oferecer apenas para o 4º e 5º ano, enquanto o restante oferece atividades para todos os anos (1º ao 9º ano).

Ao questionar as Secretarias Municipais de Educação sobre a frequência das atividades com música, os resultados revelaram diferenças significativas entre os níveis de ensino. Na Educação Infantil, metade das secretarias afirmou que essas atividades ocorrem uma vez por semana, enquanto a outra metade indicou que acontecem esporadicamente. Cabe ressaltar que nem todas as secretarias responderam a essa questão, explicando a soma de apenas 100% entre as respostas válidas. No Ensino Fundamental, observou-se maior diversidade na frequência: 50% das secretarias responderam que as atividades ocorrem uma vez por semana, 25% indicaram frequência de até duas vezes por mês, e os demais 25% afirmaram que ocorrem esporadicamente.

Quanto à organização curricular, as secretarias puderam indicar múltiplas modalidades de implementação. Os dados revelaram que 40% das secretarias desenvolvem as práticas de ensino musical dentro da disciplina de educação artística, enquanto 20% as oferecem separadamente dessa disciplina. Os demais 40% não especificaram a modalidade ou não responderam a essa questão. Todas as secretarias confirmaram desenvolver práticas musicais integradas a outras áreas do conhecimento. Adicionalmente, identificaram-se modalidades complementares diversificadas: 60% promovem atividades esporádicas para preparação de festivais, 60% mantêm corais, bandas e aulas de instrumentos, e 80% realizam festivais de música ou mostras artísticas com música de forma esporádica.

Quando questionadas sobre possíveis preferências municipais quanto ao caráter curricular ou extracurricular do ensino musical, apenas uma secretaria manifestou preferência específica, optando pela modalidade curricular em consonância com a previsão da legislação federal vigente. Esse dado sugere que a maioria dos municípios não estabelece diretrizes claras sobre essa distinção, deixando a critério das escolas a definição da modalidade de oferta.

O programa federal *Mais Educação* emergiu como uma estratégia significativa para a oferta de atividades musicais extracurriculares. Por meio de oficinas diversificadas na área artística, o programa disponibiliza atividades com instrumentos musicais em escolas públicas aderentes. Essa iniciativa tem se constituído como uma das principais formas pelas quais escolas públicas municipais e estaduais – não apenas no COREDE Litoral/RS, mas em âmbito nacional – viabilizam atividades musicais nos espaços escolares. Para muitas instituições, essa modalidade representa

o cumprimento da Lei nº 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. A análise dos questionários autoadministrados confirmou essa tendência: 57% dos municípios investigados oferecem oficinas de música através do programa *Mais Educação*, implementadas de diferentes maneiras conforme as especificidades locais.

Os dados evidenciam um cenário heterogêneo na implementação do ensino musical nos municípios do litoral gaúcho. Embora todas as secretarias desenvolvam algum tipo de atividade musical, observa-se diversidade tanto na frequência quanto nas modalidades de oferta, sugerindo interpretações distintas da legislação vigente e adaptações às realidades locais específicas. Essa heterogeneidade aponta para a necessidade de diretrizes mais claras e uniformes para a implementação efetiva do ensino de música na Educação Básica, conforme preconizado pela legislação federal.

CONCLUSÕES

Com a abordagem desta investigação, juntamente com o que se vem pesquisando sobre educação musical no Brasil, foi possível obter um panorama quanto à presença do ensino de música nas escolas públicas municipais do COREDE Litoral/RS após a implantação da Lei nº 11.769/2008. Apesar das exigências da referida lei, observa-se que muitas escolas ainda estão se organizando a fim de cumpri-la, enquanto outras tantas escolas sequer iniciaram o processo de planejamento para a implementação da música em seus tempos e espaços.

O litoral do Rio Grande do Sul encontra-se atualmente nesse processo de implementação da música nas escolas, à semelhança do que ocorre no restante do país. Através das informações obtidas nesta pesquisa, constatou-se que apenas 71% dos municípios inserem a música nos tempos e espaços escolares.

A educação musical, quando implementada no contexto escolar, deve considerar não apenas o cumprimento da legislação vigente, mas também sua relevância fundamental para o desenvolvimento integral de crianças e jovens. É essencial compreender o ensino de música como um componente significativo do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, capaz de explorar suas potencialidades e promover tanto o pensamento crítico quanto a sensibilidade estética.

Considerando a importância da inserção da música nos espaços escolares, bem como a existência da Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre o ensino de música na Educação Básica, entende-se que esta pesquisa pode subsidiar a elaboração de políticas públicas para a educação musical no COREDE Litoral/RS. Cabe acrescentar à análise as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização

do Ensino de Música na Educação Básica, de 4 de dezembro de 2013 (Brasil, 2013), que apresentam muitas contribuições para o processo de inserção da música na escola, inclusive apontando incumbências de escolas, secretarias de educação, conselhos de educação e instituições de Ensino Superior.

Entende-se que, a partir de investigações nas diversas instâncias de ensino e, no caso desta investigação, das Secretarias Municipais de Educação, seja possível contribuir com o paulatino planejamento e a implementação dos diversos modos de inserção da música nas escolas.

Esta pesquisa, fundamentada nos resultados obtidos junto aos municípios do litoral gaúcho, pretende contribuir nesse sentido ao oferecer um diagnóstico das práticas musicais atualmente desenvolvidas e das estratégias adotadas pelas secretarias municipais. Os dados coletados evidenciam tanto os avanços conquistados quanto os desafios persistentes na efetivação da Lei nº 11.769/2008, fornecendo subsídios para que gestores educacionais, educadores musicais e pesquisadores da área possam desenvolver ações mais direcionadas e eficazes.

Ademais, espera-se que os achados desta investigação possam servir de referência para outros contextos regionais com características similares, ampliando o alcance das contribuições para além do território estudado. Dessa forma, a pesquisa se insere no conjunto de esforços acadêmicos e práticos voltados à consolidação do ensino de música como componente efetivo da Educação Básica brasileira, conforme preconizado pela legislação e demandado pela comunidade educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. F. da C.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. A abordagem do ciclo de políticas e a constituição do currículo em educação musical: usos e implicações. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO*, 26., ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE, 5., 2018, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Editora da Fundarte, 2018. p. 1–8. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/556>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- BACKES, L. J. da S.; WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ACCORSI, A. M. B. Práticas pedagógico-musicais na escola em articulação com o projeto político-pedagógico. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 16, n. 31, p. 1–20, 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/331>. Acesso em: 01 mar 2025.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 1.284, de 1973.** Sobre o ensino de Educação Artística. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1973.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 159, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 12, de 4 de dezembro de 2013.** Sobre Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 11 maio 2016, p. 42. Brasília: CNE/CEB, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2025.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R., BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools:** case studies in policy sociology. Londres: Routledge, 1992.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education.** 4. ed. Londres: Routledge, 1994.

DEL BEN, L. M. **Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS:** subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.

GASQUES, S. de O.; PALAFOX, G. H. M. A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei à realidade escolar de Uberlândia – MG. **Revista da Fundarte,** Montenegro, ano 13, n. 25, p. 127–141, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13912>. Acesso em: 20 fev. 2025.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. **A educação musical em países de línguas neolatinas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 47–64.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 49–73, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9379>. Acesso em: 01 mar 2025.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre; Belo Horizonte: Artes Médicas Sul; Editora UFMG, 1999.

MENDES, J. J. F.; CARVALHO, V. L. de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 118–130, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/108>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, mar. 1999.

MUNIZ, H. W. A.; PINTO, J. M. de R. O ensino de música na rede estadual de São Paulo pós Lei Federal n.º 11.769/08. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1–8. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4210/public/4210-14232-1-PB.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

OLIVEIRA, O. A. de; PENNA, M. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1–28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 7–19, 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/31>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: – I analisando a legislação e os termos normativos. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 19–28, mar. 2004a. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: – II da legislação à prática escolar. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, n. 11, p. 7–16, 2004b. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/342>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PIRES, J. C. de A. P.; PILLOTTO, S. S. D.; SCHREIBER, A. C. Q. Políticas públicas na educação musical brasileira In: REUNIÃO NACIONAL ANPED – EDUCAÇÃO E ARTE, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: ANPed, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT24_199.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

PURIN, M. Educação Musical: construção de política pública para a Inserção da Música na Rede Municipal de Ensino de Cidreira/RS. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM)*, 25., 2021, [online]. **Anais...** Rio de Janeiro: Editora da ABEM, 2021. p. 1–13. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/935/690>. Acesso em: 20 fev. 2025.

QUEIROZ, L. R. S. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 35–46, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/102>. Acesso em: 01 mar 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 10.283, de 17 de outubro de 1994**. Dispõe sobre a criação, estruturação e funcionamento dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 17. Out. 1994. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2010.283.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p. 49–56, 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/335>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOUTO, C. A. P.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Música nas escolas: uma investigação no município de Canoas/RS. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 96618–96636, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21351/17044>. Acesso em: 20 fev. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p. 73–80, set. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/205>. Acesso em: 20 fev. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 71, p. 1–21, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/T5XDxjGRMKw5KztrWVT7hKN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *et al.* O ensino de música em escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul: uma investigação a partir da organização dos COREDES. *In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM)*, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: Editora da ABEM, 2015. p. 1–14. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1253/public/1253-4429-1-PB.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL ESCOLAR: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 A PARTIR DO CONTEXTO FAMILIAR

Juliana Mayra Teixeira Moreira

Cristina Rolim Wolffenbüttel

INTRODUÇÃO

A musicalização infantil constitui elemento basilar na formação integral do ser humano. Ela está intrinsecamente ligada à própria gênese da vida e se faz presente de forma natural no cotidiano das crianças, tanto por meio de práticas espontâneas em ambientes familiares – como os estímulos percebidos ainda no ventre materno – quanto através de abordagens formais no contexto escolar. Assim, enfatiza-se que as experiências musicais nas fases iniciais do desenvolvimento não desempenham papel secundário e, portanto, é imprescindível manter essa valorização da música no ambiente escolar. Nesse sentido, o ensino da música consolidou sua relevância mesmo diante de uma das crises mais significativas da Humanidade: a pandemia da Covid-19¹, iniciada em 2020, que provocou profundos impactos em múltiplos âmbitos. Conforme destaca Matos (2020), tratou-se de uma situação complexa que trouxe consigo aspectos determinantes, os quais justificam as dificuldades enfrentadas (e ainda não superadas) pela comunidade escolar.

Em meio às incertezas e adversidades, a educação musical manteve suas práticas e enfrentou os desafios emergentes por meio da adoção de estratégias inovadoras e de recursos tecnológicos, os quais possibilitaram a continuidade das experiências musicais mesmo quando “paredes que pareciam fronteiras, a distância foi resumida”, como evoca a letra da canção da dupla Ana Vitória². Tal transformação viabilizou, por intermédio da internet e de dispositivos

1 A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas. (<https://www.paho.org/pt/covid19>)

2 Música *Me conta da tua janela*, lançada no ano de 2020, durante a pandemia.

digitais, uma nova forma de aproximação e ensino, assegurando acessibilidade e promovendo a unidade pedagógica.

A importância do fortalecimento das aprendizagens e do desenvolvimento integral das crianças também se evidencia na promoção do diálogo e na partilha de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família, conforme enfatiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 36). Essa dinâmica foi observada durante o ensino remoto adotado em virtude da suspensão das atividades presenciais, instituída em abril de 2020 pela Medida Provisória nº 934 (Brasil, 2020). Esse contexto reforçou a necessidade de uma atuação conjunta entre escola e família para a manutenção de um processo educativo efetivo. Porém, vale ressaltar que, em 2025, essa situação não faz mais parte da realidade, uma vez que as atividades presenciais foram retomadas e as rotinas escolares voltaram ao formato tradicional, restabelecendo as interações diárias entre alunos, professores e famílias. Dessa forma, os desafios específicos do ensino remoto deixaram de ser predominantes no contexto educacional atual.

Esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Teresina, no Piauí, tendo como foco a análise das experiências educacionais vivenciadas na rede escolar local durante o período da pandemia. No cenário pandêmico, a responsabilidade no desenvolvimento de uma educação significativa passou a transitar por diversos contextos, solidificando relações entre escola e família. Essa interconexão ressoa com o pensamento de Freire (1996, p. 21), que salienta: “Ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e por seus educandos na sua razão de ser – ontológica, política e ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido”. Em investigações anteriores sobre o teatro musical na Educação Básica, evidenciou-se, de forma prática, o que Freire propõe:

Ensinar música na escola é um grande desafio que traz à tona o resgate da sensibilidade, da liberdade de expressão e uma aprendizagem que envolve raciocínio e interdisciplinaridade, despertando na vida dos educandos e educadores uma troca de conhecimentos não apenas musicais, mas uma sabedoria interior que os levará a lidar com outras áreas do conhecimento de uma forma diferente (Moreira, 2015, p. 23).

Em Teresina/PI, a implementação das aulas remotas foi marcada por momentos síncronos e assíncronos, ocorrendo em instituições públicas e privadas, entre os anos de 2020 e 2022, com algumas escolas adaptando sua organização já em 2021. Em 1º de fevereiro de 2021, as aulas tiveram início por meio da modalidade virtual; em momento posterior, o sistema evoluiu para o formato híbrido, especialmente nas instituições particulares, onde se observava a divisão dos grupos entre aulas presenciais e remotas. O Decreto nº 19.429, de 8 de janeiro de 2021, estabeleceu:

[...] ao retomarem as atividades presenciais, conforme as diretrizes governamentais estaduais e municipais, as instituições de ensino deverão obrigatoriamente adotar o sistema híbrido (aulas presenciais e aulas remotas), com redução da carga horária presencial e complementação por meio virtual, bem como a disponibilização de todo o conteúdo em formato de aulas remotas gravadas para alunos do grupo de risco e para aqueles que não se sentirem seguros quanto ao retorno 100% presencial (Brasil, 2021, p. 4).

Posteriormente, por volta de meados de 2021, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) autorizou o retorno das aulas presenciais na rede estadual, estipulando um cronograma para o Ensino Fundamental e Médio. Em duas instituições privadas na cidade – onde lectionei³ presencialmente desde 2013 e, durante a pandemia, de forma virtual –, as atividades de musicalização infantil implementadas no formato remoto revelaram propostas interativas, que englobaram a participação não apenas dos educandos, mas também de suas famílias. Essa prática permitiu uma reciprocidade de saberes e propiciou múltiplas aprendizagens, convidando todos a se integrarem, mesmo à distância, em uma abordagem didática que se afasta da tradicional exposição de conteúdos.

Embora o fazer musical e as atividades correlatas apresentem dinamicidade e demandem elevados níveis de responsabilidade, verificou-se a necessidade de que educadores musicais, educandos, familiares e demais profissionais da educação se mobilizassem para absorver o novo, superando os desafios e incorporando novas possibilidades pedagógicas. Com base em experiências, práticas e estudos desenvolvidos no âmbito da educação musical, esta pesquisa tem como tema central a musicalização infantil escolar, com foco nas estratégias e possibilidades durante a pandemia da Covid-19 a partir do contexto familiar. O lócus do estudo engloba duas escolas privadas da cidade de Teresina/PI.

Diante disso, emergem as seguintes questões de pesquisa: quais aprendizagens a musicalização tem proporcionado às crianças e a suas famílias durante a pandemia da Covid-19? De que forma é possível desenvolver o ensino remoto da música para crianças da Educação Infantil em tempos de distanciamento social? Quais as contribuições que metodologias em educação musical – tais como as propostas por Dalcroze (2014) e Kodály (2000) – podem oferecer ao trabalho pedagógico-musical com crianças entre 8 meses e 6 anos durante momentos pandêmicos? Em que medida os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram aplicados na Educação Infantil durante esse período?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar as estratégias, criações e possibilidades que emergiram no trabalho pedagógico-musical com crianças da Educação Infantil no contexto da pandemia da Covid-19, fundamentando-se em uma experiência pessoal da primeira autora

3 Relato pessoal da primeira autora, referente à sua atuação docente em instituições privadas durante o período da pandemia.

deste texto enquanto educadora musical. Ressalta-se que o intuito desta investigação transcende a mera elaboração teórica, almejando contribuir de forma concreta e prática para “a formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos” (Brito, 2003, p. 12), impactando positivamente a vida das crianças e a prática educativa na Educação Infantil.

REVISÃO DE LITERATURA

A presente revisão de literatura tem como objetivo apresentar um panorama das discussões e reflexões sobre o ensino de música durante a pandemia da Covid-19, com foco nas adaptações e nos desafios enfrentados pelos educadores musicais. Para tanto, com base nas pedagogias que sustentam a educação musical, buscou-se o respaldo teórico de autores, educadores e educadores musicais que se destacaram em publicações científicas, livros especializados, monografias, experiências educacionais e outras fontes relevantes.

A pesquisa reuniu artigos consultados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no *site* da Abem e no Google Acadêmico, abrangendo publicações realizadas entre 2017 e 2021. Os autores e os respectivos anos de publicação dos artigos analisados são os seguintes: Ronaldo Aparecido de Matos (2020), Matheus Henrique da Fonseca Barros (2020), Mayara Alves de Castro, José Gerardo Vasconcelos e Maria Marly Alves (2020), Angelita Broock (2021) e Viviane Beineke (2021). O Quadro 1 a seguir apresenta os textos desses autores e os periódicos em que foram publicados.

Quadro 1 – Revisão de literatura

Artigo	Autoria	Periódico	Ano de publicação
Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica pautadas no material Música Br.	Ronaldo Aparecido de Matos	Revista da Abem	2020
Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música	Mateus Henrique da Fonseca Barros	OuvirOUver	2020
Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia	Mayara Alves de Castro, José Gerardo Vasconcelos e Mara Marly Alves	Revista em PEMO	2020
Musicalização infantil online: conexões e desafios	Angelita Broock	RELAdEI	2021
Aprendizagem Musical criativa em tempos de pandemia: (re)compondo perspectivas e (im)possibilidades	Viviane Beineke	Orfeu	2021

Em 2020, o estudo de Ronaldo Aparecido de Matos, surgido no contexto da pandemia da Covid-19, a qual impôs desafios significativos aos professores de música da Educação Básica, questionou como adaptar as práticas de ensino musical, tradicionalmente presenciais e colaborativas, para um ambiente virtual, buscando oferecer subsídios para que os professores desenvolvam experiências de ensino ativas e engajadoras para os alunos. O objetivo central foi compartilhar atividades musicais adaptadas ao ensino remoto, baseadas no material “*Música Br*”, que originalmente foi concebido para o formato presencial. A metodologia empregada envolveu a adaptação de atividades musicais com base nesse material”, aplicadas em contextos de ensino remoto durante o ano de 2020.

O referencial teórico do estudo de Matos (2020) se apoiou em conceitos de escuta musical de autores como Murray Schafer e Teca Alencar de Brito, bem como na aprendizagem por meio da experiência prática de Keith Swanwick. Os resultados apresentaram sugestões para práticas síncronas e assíncronas, utilizando plataformas como Google Meet e Google Classroom, e exploraram atividades de escuta, diálogo, experimentação sonora, prática coletiva e criação. A conclusão da pesquisa destacou a viabilidade de desenvolver experiências musicais práticas em um ambiente virtual, ressaltando a importância da escuta, da experimentação e da criação como elementos-chave para o ensino de música na Educação Básica. Além disso, ofereceu apontamentos sobre a transição emergencial do ensino presencial para o remoto.

Ainda em 2020, Matheus Henrique da Fonseca Barros abordou o tema da pandemia em seu artigo “*Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música*”, que discorreu sobre o contexto desafiador imposto pela pandemia da Covid-19, a qual forçou a suspensão de aulas presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial. O estudo questionou como adaptar o ensino de música, com suas especificidades e seus desafios técnicos, para o ambiente on-line, considerando as dificuldades de acesso e a necessidade de validar práticas musicais geradas pela cultura participativa digital.

O objetivo principal de Barros (2020) foi apresentar reflexões e sugestões para o ensino de música nesse cenário, com foco na mudança conceitual dos educadores, na observação das realidades e dos contextos específicos dos alunos, e no apoio em redes colaborativas. A metodologia do artigo consistiu em apresentar reflexões teóricas e sugestões práticas baseadas na experiência do autor e em referenciais teóricos. O referencial teórico abrangeu a cultura participativa digital, a formação de professores de música e a distinção entre nativos e imigrantes digitais.

Os resultados da pesquisa de Barros (2020) apontaram para a necessidade de uma mudança conceitual dos professores em relação às práticas musicais

digitais, a importância de considerar as realidades socioeconômicas dos alunos e a relevância do apoio em redes colaborativas para o compartilhamento de práticas pedagógico-musicais. Como conclusão, o estudo ressaltou o caráter transitório e emergencial das reflexões e sugestões, mas enfatizou sua pertinência mesmo no retorno às aulas presenciais, destacando a importância de integrar as tecnologias e as práticas musicais digitais no ensino de música.

Em convergência com a temática da Educação Infantil, Mayara Alves de Castro, José Gerardo Vasconcelos e Maria Marly Alves (2020) publicaram o artigo “*Estamos em casa! Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia*”, que surgiu no contexto do isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19, a qual impactou significativamente a Educação Infantil. O estudo questionou como garantir os direitos das crianças e a proteção da infância em um cenário de ensino remoto, considerando a legitimidade dos saberes e fazeres que permeiam o cotidiano infantil, as interações e as ferramentas tecnológicas utilizadas no processo educativo. O objetivo principal foi ponderar sobre a Educação Infantil remota através da observação e das narrativas infantis, buscando compreender como o novo fazer pedagógico se adaptou para atender às necessidades das crianças.

A metodologia empregada por Castro, Vasconcelos e Alves (2020) envolveu a análise qualitativa de narrativas geradas em um grupo de WhatsApp composto por crianças de 4 anos e suas famílias, pertencentes a uma creche pública municipal de Fortaleza. O referencial teórico se baseou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na BNCC e em autores como Malaguzzi, Machado, Coutinho, Brandão, Lévy e Prensky. Os resultados mencionaram o acolhimento do contexto e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas – por exemplo, as interações e brincadeiras – como suporte para a pedagogia do cotidiano remoto e as relações entre adultos, crianças, ensino e aprendizagem. A conclusão ressaltou que a práxis cotidiana remota buscou atender a uma perspectiva acolhedora e protetora da infância, promovendo a autonomia e a felicidade das crianças através do diálogo, do autoconhecimento e da exploração de espaços e ambientes, garantindo a proteção à infância e a promoção da criança brincante.

Dando continuidade às discussões, em 2021, Angelita Broock publicou o artigo “*Musicalização infantil online: conexões e desafios*”, que abordou o contexto da pandemia da Covid-19, a qual impôs a necessidade de adaptar a musicalização infantil para o ambiente *on-line*. O estudo questionou quais foram os desafios e as possibilidades de manter a conexão com as crianças e promover experiências musicais significativas nesse novo formato. O objetivo principal foi analisar as estratégias utilizadas e os resultados obtidos em um projeto de musicalização

infantil *on-line*, buscando identificar os pontos fortes e fracos dessa modalidade de ensino.

A metodologia utilizada por Broock (2021) envolveu a análise de um projeto de musicalização infantil *on-line* com foco nas estratégias utilizadas para manter a conexão com as crianças e promover o engajamento. O referencial teórico abrangeu conceitos de musicalização infantil, tecnologias digitais e educação a distância. Os resultados apontaram para a importância de utilizar recursos visuais e sonoros atrativos, promover a interação e a participação das crianças, e adaptar as atividades para o ambiente online. Como conclusão, a autora destaca que a musicalização infantil *on-line* apresenta desafios, como a dificuldade de manter a atenção das crianças e a necessidade de adaptar as atividades, mas também ofereceu oportunidades de ampliar o acesso à música e promover a criatividade e a expressão musical.

No mesmo ano, Viviane Beineke (2021) contribuiu com o artigo “*Aprendizagem Musical criativa em tempos de pandemia: (re)compondo perspectivas e (im)possibilidades*”, que se situou no contexto da pandemia da Covid-19, a qual forçou a reestruturação dos processos educacionais e da aprendizagem musical. O estudo questionou de que forma a emergência do ensino remoto transformou as práticas de ensino e aprendizagem, desafiando os paradigmas tradicionais e exigindo inovações criativas para a musicalização. O objetivo foi analisar como os educadores reorganizaram suas abordagens para estimular a criatividade musical entre os alunos, apesar das limitações impostas pela distância física.

Para tanto, Beinecke (2021) aplicou uma metodologia qualitativa que envolveu a coleta e análise de relatos, observações de experiências pedagógicas e o levantamento de dados a partir de produções documentais e literatura especializada. O referencial teórico embasou-se em estudos sobre aprendizagem musical, pedagogia da criatividade e uso de tecnologias digitais na educação, os quais forneceram as bases para interpretar os desafios e avanços observados. Os resultados indicaram que, embora a transição para o ensino remoto tenha trazido importantes obstáculos, os educadores conseguiram inovar em suas práticas, promovendo atividades que estimularam a expressividade e a criatividade dos alunos. Como conclusão, a autora reforça que a situação pandêmica, por mais desafiadora que tenha sido, também serviu como um catalisador para a reconfiguração das práticas pedagógicas em música, evidenciando tanto as potencialidades quanto as limitações desse novo formato de ensino.

Os artigos aqui apresentados demonstram a relevância da temática do ensino de música durante a pandemia da Covid-19 e a forma como os educadores musicais buscaram adaptar suas práticas ao ambiente remoto, utilizando diferentes estratégias e ferramentas tecnológicas. As reflexões e os resultados

apresentados nesses estudos contribuem para a compreensão dos desafios e das oportunidades do ensino de música em tempos de crise, e podem servir de inspiração para o desenvolvimento de novas práticas e políticas para o ensino de música no futuro. A seguir, será apresentado o método utilizado nesta pesquisa, que buscou investigar as estratégias e possibilidades do ensino de musicalização infantil durante a pandemia a partir do contexto familiar.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa utilizando a pesquisa documental e autobiográfica como métodos de investigação. A coleta de dados compreendeu a análise de documentos pedagógicos, notadamente os planejamentos das vivências musicais realizadas nos contextos domiciliares das crianças participantes. A análise dos dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2015), buscando identificar padrões, temas recorrentes e significados emergentes nas práticas de musicalização infantil remota.

A pesquisa autobiográfica constituiu o método central desta investigação. Conforme argumentam Bauer e Gaskell (2008, p. 18), esse tipo de pesquisa, em conjunto com a pesquisa documental, possibilita a “observação sistemática dos acontecimentos” e a “inferência dos sentidos desses acontecimentos das (auto) observações dos atores e dos espectadores”. Os autores ressaltam a importância de distinguir entre as diferentes dimensões da investigação social, que incluem o delineamento da pesquisa, os métodos de coleta de dados e os tratamentos analíticos deles (Bauer; Gaskell, 2008).

Nesta pesquisa, os documentos coletados consistiram em materiais digitais, músicas autorais, fotos, vídeos e gravações das vivências musicais, produzidos no contexto das aulas remotas de musicalização infantil realizadas nos lares das crianças. A coleta de dados abrangeu o período de dois anos de ensino remoto (2020–2021), durante o qual foram desenvolvidas diversas criações, incluindo músicas autorais (uma delas composta pelas crianças em conjunto com a educadora musical), gravações de *webclips* e vivências musicais envolvendo filhos, pais e professores de música. A análise dos planejamentos e dos relatos das experiências vivenciadas permitiu identificar as conquistas e os desafios do ensino remoto de musicalização infantil.

Além disso, a pesquisa buscou compartilhar propostas e orientações das aulas de musicalização nesse contexto virtual para educadores musicais e profissionais da educação, bem como apresentar possíveis alternativas e soluções diante de obstáculos que surgiram nesse projeto. A intenção não é oferecer uma “receita” para o ensino remoto de musicalização infantil, mas sim listar estratégias que possam contribuir para o campo da educação musical.

Após a finalização da pesquisa, foi realizada uma prática, como um *workshop* de musicalização infantil para crianças e famílias, com o objetivo de ampliar e incluir outras realidades, bem como identificar os resultados pós-oficina. Almeja-se que os resultados desta pesquisa, aliados às políticas públicas, oportunizem a musicalização para crianças e famílias de diversos contextos no ambiente público e privado.

É importante enfatizar que, no decorrer das aulas de musicalização infantil na modalidade remota, além dos recursos utilizados, como colheres, instrumentos recicláveis, painéis e aplicativos de instrumentos musicais, houve a priorização do corpo e da voz como principais instrumentos do ser humano. O método Kodály, especialmente a técnica da manossolfa, já fazia parte das práticas pedagógicas nas aulas presenciais, portanto não se trata de um método desenvolvido exclusivamente para esse novo contexto. No entanto, sua aplicação teve de ser adaptada à realidade do ensino remoto, exigindo ajustes na maneira como os sinais manuais eram apresentados e compreendidos pelas crianças, considerando as limitações e possibilidades do ambiente virtual. Assim, além das composições e métodos já utilizados anteriormente, buscou-se dar continuidade ao emprego do método Kodály com a manossolfa, descrevendo detalhadamente, neste trabalho, o processo de adaptação desse método à nova realidade. Outras pedagogias já mencionadas também foram incorporadas, conforme previsto nos procedimentos da metodologia de pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desta pesquisa se estrutura em três eixos principais: educação, educação musical e ensino remoto. Busca-se com isso integrar as contribuições de diferentes autores e perspectivas para compreender o contexto do ensino de música durante a pandemia.

No campo da educação, a pesquisa se inspira nos conceitos de Paulo Freire (1996), que enfatiza a importância do risco, da aceitação do novo e da rejeição a qualquer forma de discriminação no processo educativo. Para Freire (1996), é importante que o educador se comprometa com a diversidade de seres, culturas e realidades, encarando os desafios como oportunidades de aprendizado e crescimento mútuo. Essa perspectiva se revela especialmente importante no contexto do ensino remoto emergencial, que exige dos educadores a capacidade de adaptar suas práticas e de promover uma educação ampla, inclusiva e criativa. Em consonância com essa visão, Ilari e Mateiro (2012) defendem que o processo educativo deve ir além da mera transmissão de conteúdos, buscando desenvolver as capacidades (habilidades, competências) do aluno para que ele possa aplicar seus conhecimentos no dia a dia.

No âmbito da educação musical, a pesquisa se fundamenta nas teorias de diversos autores que contribuíram para a compreensão do papel da música no desenvolvimento humano e para a elaboração de métodos de ensino musical inovadores. Entre eles, destacam-se Kodály (2000), Dalcroze (2014), Schafer (1991), Brito (2003), Ilari e Mateiro (2012), Kater (2012) e Swanwick (2014). Esses autores compartilham a visão de que a educação musical deve cumprir um papel transformador na vida do educando, indo além da teoria e promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo. Para atingir esse objetivo, foram desenvolvidos diversos métodos de musicalização, como os métodos Dalcroze, Kodály, Schafer, O Passo, Barbatuques (Barba; Hosoi, [s. d.]), entre outros (Moreira, 2015). Essas abordagens podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem musical, sendo aplicáveis tanto em aulas presenciais quanto no ensino remoto.

Ainda no contexto da educação musical, a pesquisa reconhece a importância do corpo e da voz como instrumentos naturais do ser humano e valoriza a vivência do som e do silêncio como práticas que vão além de um conteúdo musical, promovendo o respeito pelo próximo e a escuta atenta em um mundo permeado por ruídos. O estudo também destaca a importância de estimular a criatividade no método Dalcroze, que considera a música como rítmica, melodia e harmonia, e o corpo como um instrumento que naturalmente passa pelo sentir, viver e analisar. A pedagogia dalcroziana afirma que “o estudo da música é o conhecimento de si próprio. A Música, arte de expressão, é a imagem humana: sentir para expressar-se, conhecer-se para construir-se” (Dalcroze, 2014, p. 123).

Uma abordagem diferente na musicalização, representada por Schafer, enfatiza o desenvolvimento da percepção auditiva. Essa perspectiva propõe que alunos de todas as idades sejam expostos aos sons do ambiente, considerando a paisagem sonora global como uma espécie de composição musical, em que o ser humano ocupa o papel central de compositor. Além disso, essa vertente incentiva uma escuta crítica, visando contribuir para a melhoria da qualidade sonora do ambiente (Ilari; Mateiro, 2012).

Por fim, o ensino remoto é discutido com base nas contribuições de Pérez Gomes (2015), Matos (2020) e Brum *et al.* (2021), que analisam as transformações e os desafios impostos ao campo educacional pela pandemia. Embora a obra de Pérez Gómez seja anterior ao contexto pandêmico, ele já abordava questões relacionadas à educação na era digital, antecipando reflexões sobre a adaptação das práticas pedagógicas ao ambiente virtual. Esses autores ressaltam a necessidade de utilizar estratégias diversificadas e ferramentas tecnológicas para fomentar o envolvimento dos alunos e assegurar a qualidade

do ensino. A pesquisa reconhece que a pandemia promoveu mudanças profundas na educação, ao mesmo tempo que abriu caminho para novas aprendizagens, avanços pedagógicos e aproximação entre família e escola. Conforme Brum *et al.* (2021):

De um dia para o outro tivemos transformações repentinas! Não tínhamos por perto as pessoas, os barulhos, as conversas, os abraços e os sorrisos compartilhados por entre os corredores da escola. Era um intervalo sem vida. Aulas suspensas. O mundo se viu em pausa. Os abraços, beijos e apertos de mão foram interrompidos. O contato físico, o desejo de estarem juntos/as, os trabalhos em grupos e as brincadeiras de rodas, repentinamente, foram restringidos e, até paralisados. Escolas foram fechadas no mundo inteiro. As salas de aula foram transferidas para as residências e a lousa substituída pelas telas de computadores, tablets, notebooks, celulares (Brum *et al.*, 2020, p. 5).

O referencial teórico desta pesquisa buscou integrar diferentes perspectivas e autores para compreender o contexto do ensino de música durante a pandemia, valorizando a importância da criatividade, da inclusão, da escuta atenta e do uso de tecnologias digitais para promover o desenvolvimento integral dos educandos. A partir desse embasamento, a próxima seção apresenta a análise dos dados obtidos nesta pesquisa, buscando identificar de que maneira essas perspectivas se manifestam na prática educacional.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (2015), que a considera como uma técnica de investigação com finalidade descritiva, objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Essa tarefa resultou na categorização em três eixos temáticos: i) planejamento; ii) musicalização infantil *on-line* em casa; e iii) pedagogias musicais aplicadas no ensino remoto emergencial.

PLANEJAMENTO

O planejamento educacional, conforme apresentado por Menegolla e Sant'Anna (2014), é concebido como um instrumento essencial que direciona todo o processo pedagógico. De acordo com os autores, planejar vai além da simples organização de tarefas; trata-se de uma atividade reflexiva que envolve análise, previsão, escolha e tomada de decisões sobre os caminhos a serem percorridos para alcançar objetivos formativos. No contexto do ensino remoto emergencial, especialmente em cursos de musicalização infantil, essa função direcional do planejamento mostrou-se ainda mais relevante. As escolas

analisadas neste estudo – ambas instituições privadas situadas em Teresina/PI – preservaram as diretrizes fundamentais elaboradas no início do ano letivo, mas incorporaram alterações e estratégias que responderam de forma dinâmica às mudanças trazidas pela pandemia da Covid-19. Assim, o planejamento atuou como referência central para manter a qualidade educativa e possibilitou adaptações necessárias frente às demandas do ambiente virtual, reafirmando a importância da reflexão contínua na construção de práticas pedagógicas efetivas.

Segundo Brito (2003, p. 41), “o modo como as crianças percebem, aprendem e se relacionam com os sons, no tempo-espaço, revela o modo como percebem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia”. Nesse sentido, os planejamentos das aulas de musicalização infantil buscaram promover a exploração e a descoberta do mundo sonoro pelas crianças, adaptando as atividades para o ambiente virtual e considerando as especificidades da faixa etária. Os temas abordados incluíram som e silêncio, sons da natureza, sons do corpo, parâmetros sonoros, poluição sonora, som dos animais, história da música e sonorização de histórias.

Diante da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020), que determinou a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial, as escolas buscaram orientar os professores na adaptação de seus planejamentos. Em uma das escolas pesquisadas, a recomendação inicial foi compor uma música de conscientização sobre os cuidados em combate à Covid-19 e gravar um vídeo para toda a Educação Infantil. Na escola Gabriel, as primeiras medidas também envolveram a gravação de videoaulas com a postagem de vivências musicais no canal do YouTube.

É importante ressaltar que os campos de experiências da BNCC foram utilizados no planejamento de musicalização infantil das duas escolas, contemplando as especificidades das aulas de música na Educação Básica. Os campos de experiências considerados foram os seguintes: i) o eu, o outro, o nós; ii) corpo gestos e movimentos; iii) traços sons, cores e formas; iv) escuta, fala, pensamento e imaginação.

A análise dos planejamentos e das atividades desenvolvidas no contexto do ensino remoto emergencial suscita o questionamento proposto por Matos (2020, p. 76): “como desenvolver as atividades de ensino de música – oriunda de experiências presenciais, práticas e compartilhadas – em um ambiente virtual?”. A resposta a essa questão envolveu a adaptação das práticas pedagógicas, a utilização de recursos tecnológicos e a valorização da interação e da participação das crianças. Conforme Pérez Gomes (2015, p. 8), “A internet, as plataformas digitais e as redes sociais merecem uma consideração especial como instância de comunicação e intercâmbio que favorecem a interação e a

participação dos interlocutores como receptores e transmissores de intercâmbios virtuais humanos”.

Em uma das aulas sobre *Som e silêncio: paisagem sonora*, as estratégias encontradas foram trabalhar com o imaginativo, pedindo para todas as crianças apreciarem os sons com movimentos e desenharem o que estavam escutando. As dificuldades enfrentadas incluíram o cansaço do uso das telas e a impossibilidade de cantarem simultaneamente. No entanto, através dos recursos tecnológicos e do estímulo dos pais ou responsáveis, as aulas aconteceram de maneira efetiva, dinâmica e interativa. A Figura 1 apresenta desenhos produzidos pelos educandos durante essa vivência.

Figura 1 – Desenhos dos educandos: vivência sobre paisagem sonora



De acordo com Schafer (1991), é essencial ouvirmos com mais cuidado e de forma crítica a nova paisagem sonora do mundo moderno. Brito (2003, p. 146) complementa que é importante promover um espaço onde os educandos “se locomovam e usem o corpo com liberdade, chamando a atenção para algumas qualidades de movimentos que podem ser realizados e, principalmente, valorizando-os como uma busca de integração com os gestos sonoros ouvidos”.

Com base nesses princípios, as aulas de musicalização infantil foram adaptadas para o ambiente virtual, mantendo a estrutura de acolhida, alongamento, movimento com apreciação sonora e utilização da manossolfá – um dos elementos centrais do método Kodály. A manossolfá consiste em uma técnica pedagógica que associa gestos com as mãos às diferentes alturas das notas musicais, facilitando para as crianças a compreensão visual e corporal da melodia. Cada nota da escala é representada por um sinal manual específico, permitindo que os alunos não apenas ouçam, mas também “vejam” e “sintam” as diferenças de altura musical ao cantar, o que reforça a percepção auditiva e a memória musical de forma lúdica e interativa (Kodály, 2000). Em seguida, as atividades incluíam momentos de escuta combinados ao desenho, promovendo uma reflexão sobre a paisagem sonora; ao final, canções de relaxamento e despedida encerravam a aula, promovendo o bem-estar das crianças.

MUSICALIZAÇÃO INFANTIL ON-LINE EM CASA

As atividades de musicalização na Educação Básica, com as limitações geográficas do ensino remoto emergencial, ganharam novos formatos: os ambientes virtuais de aprendizagem. Conforme Brito (2003):

Refletir sobre as capacidades presentes em cada etapa do desenvolvimento infantil, bem como sobre tantas conquistas, só tem razão de ser se respeitarmos o processo único e singular de cada ser humano, [...] e se considerarmos que esse processo se dá na interação com o meio, num ambiente de amor, afeto e respeito. Além disso, um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir (Brito, 2003, p. 46).

As plataformas utilizadas pelas escolas para a realização das aulas remotas, os aplicativos de edição de vídeo e as plataformas de compartilhamento de videoaula, como o YouTube, permitiram a continuidade das atividades de musicalização infantil, adaptadas para o ambiente virtual. As aulas – síncronas e/ou assíncronas – aconteceram uma vez por semana, nos turnos da manhã e da tarde, em ambas as escolas. O Quadro 2 apresenta os recursos e as plataformas utilizadas.

Quadro 2 – Recursos e plataformas digitais utilizadas no ensino remoto de musicalização infantil

Recursos	Escola Serafim	Escola Gabriel
Plataformas oficiais	Microsoft Teams	Google Meet / Classroom
Anos	2020 e 2021	2020
Aplicativo de edição de vídeo no celular	Vídeo show / inShot	Vídeo show
Plataforma de compartilhamento de videoaula	YouTube	YouTube
Plataforma instantânea de comunicação	WhatsApp	WhatsApp

A professora de musicalização (a primeira autora deste texto), no início, utilizava apenas o celular para a gravação e edição dos vídeos, mas, posteriormente, passou a alugar um *notebook*. A edição dos vídeos demandava um tempo considerável, estimado entre 10 e 24 horas, e cada vídeo tinha uma vinheta padrão com a logomarca das escolas e os temas das vivências.

O ambiente de trabalho *home office* foi sendo adaptado ao longo do tempo, com a utilização de tecido verde para edições de vídeos com animações *chroma key*, iluminações específicas com *ring light*, suporte de celular, materiais

confeccionados especialmente para as aulas e cenários específicos para cada vivência. O objetivo era proporcionar o melhor para as crianças e famílias que estavam vivenciando as aulas de música, com foco na melhor interação, na aprendizagem, no entretenimento e na participação.

A musicalização infantil *on-line* permitiu valorizar cada momento vivenciado na virtualidade, reconhecendo que, apesar da distância geográfica, os participantes estavam conectados e vivendo momentos reais. As famílias foram aos poucos se conectando e agindo com naturalidade, e a maioria das crianças mantinha as câmeras ligadas, o que facilitava a comunicação verbal e não verbal e a participação nas vivências musicais.

Em uma das aulas sobre Beethoven e instrumentos de corda, as crianças foram instigadas a perceber a importância da inclusão, partindo da ideia de que elas podem vivenciar e sentir a música de diversas formas, inclusive à distância, sentindo a musicalidade de cada ser. Em uma das aulas, uma educanda perguntou como Beethoven perdeu a audição, demonstrando curiosidade e interesse pela história do compositor. Nas aulas presenciais, os alunos tinham contato com o piano e sentiam a vibração das cordas do instrumento. Já na realidade virtual, a vivência começou em silêncio e comunicação gestual, seguida da apresentação do compositor representado em um boneco (fantoche). Após a manossolfa, foi realizado um aquecimento vibrando o corpo para que as crianças percebessem que o som pode ser sentido através da vibração e que Beethoven, mesmo não escutando mais, conseguia sentir a música pela vibração das cordas do piano.

Conforme Matos (2020, p. 76), “cada um destes formatos, presencial e virtual, possui suas respectivas limitações e potências. Cabe ao professor realizar essa mediação de modo a garantir que o aluno, mesmo em um ambiente virtual, possa ter experiências musicais que não sejam exclusivamente expositivas”. Nesse sentido, a experiência do ensino remoto de musicalização infantil demonstrou que é possível trabalhar as potencialidades dos educandos de diferentes maneiras, e que a união das possibilidades do ensino presencial e virtual favorece o desenvolvimento e a construção de uma educação potente, multicultural, inclusiva e, como afirma Freire, “não bancária”. Segundo Freire (1996):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 21).

Os educandos utilizavam materiais acessíveis e fáceis de serem higienizados em casa, como colheres, panelas, copo de plástico, tecidos, instrumentos recicláveis e aplicativos de música. No entanto, ao longo do tempo, algumas

crianças deixaram de participar das vivências musicais, tanto na escola Gabriel quanto na Serafim. Em 2021, com o início do sistema híbrido, o número de educandos *on-line* foi diminuindo, principalmente após a vacinação da maioria da população. Apesar das dificuldades enfrentadas, projetos musicais, jogos e atividades de criação foram mantidos, demonstrando a importância das pedagogias musicais aplicadas no ensino remoto emergencial.

PEDAGOGIAS MÚSICAIS APLICADAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

As metodologias são de suma importância no ensino da música e, quando vivenciadas na Educação Infantil, através da musicalização, tanto nas aulas presenciais quanto no ensino remoto, desenvolvem um verdadeiro processo educativo. Conforme Ilari e Mateiro (2012), essas pedagogias constituem parte da história e dos fundamentos da educação e da educação musical, e conhecê-las é fundamental para compreender melhor a área.

Nesse cenário, a técnica Barbatuques, que valoriza a musicalidade natural do ser humano e a exploração do corpo como fonte sonora, foi adaptada para o contexto do ensino remoto, permitindo que as crianças e seus familiares percebessem que são protagonistas e que o próprio corpo é um instrumento musical.

No infântário – espaço de Educação Infantil destinado ao cuidado e ao desenvolvimento de crianças pequenas, geralmente até 3 anos – pais, mães e responsáveis que participaram da *live* do dia 11 de agosto de 2020, em outra escola investigada, trabalharam juntos a expressão corporal, interagindo com movimentos espontâneos e explorando as propriedades do som de forma alegre e descontraída. Nas atividades, o canto e o movimento serviram de estímulo para o desenvolvimento da fala dos bebês, enquanto as canções executadas proporcionaram a vivência e o aprendizado da cultura popular brasileira.

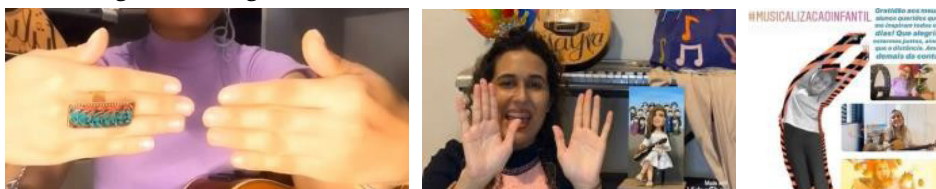
Nessa atividade, foi possível vivenciar um dos princípios fundamentais da educação musical no método Dalcroze: sentir, experimentar, analisar e intelectualizar, tendo como ponto de partida a relação entre o movimento corporal e o ritmo. Assim como uma criança aprende sua língua materna inicialmente pela prática – ouvindo e falando antes de conhecer as regras gramaticais –, na educação musical a vivência prática precede a teoria. Prática e teoria se complementam e se desenvolvem de forma integrada ao longo do processo de aprendizagem musical.

Além da rítmica dalcroziana, outra pedagogia que teve continuidade foi a de Kodály, através da manossolfa, especificamente nas turmas destinadas a crianças de 5 e 6 anos. Essas turmas, denominadas “infantil I e II” ou “nível

I e II” conforme a nomenclatura da escola, correspondem às etapas finais da Educação Infantil, embora existam variações de nome entre instituições. A prática recorrente da manossolfa teve uma boa resposta, mesmo quando alguma criança apresentava dificuldades na câmara ou na execução dos gestos.

A manossolfa, independente da partitura musical, torna o solfejo visualmente concreto – um fator importante na aprendizagem de iniciantes em música. Ela reforça a sensação intervalar, auxilia na visualização espacial da direção sonora (agudo–grave/grave–agudo) e na relação entre as alturas cantadas. Colabora ainda no desenvolvimento da memória musical e no treinamento auditivo. Pode-se dizer que a manossolfa é um “solfejo gestual” (Ilari; Mateiro, 2012, p. 71). A Figura 2 apresenta imagens de videoaulas com a aplicação da manossolfa e outras vivências musicais.

Figura 2 – Imagens de videoaula: manossolfa e outras vivências musicais



Nos momentos síncronos e assíncronos, foram compartilhadas músicas autorais, como as canções natalinas do professor Vladimir Silva e a música *Daqui do nosso lar*, que foi utilizada nos dois anos de aulas remotas na escola Serafim. Em 2021, os pais e as crianças mandaram vídeos participando da vivência, cantando e dançando essa canção.

Durante os momentos musicais, houve a criação de uma música em conjunto entre educandos e educadora. Esse processo criativo se deu proporcionando às crianças um ambiente onde tiveram liberdade de criar, desenvolvendo-se no canto, no ritmo e no fazer musical. Essa proposta é fundamentada por Swanwick (1992, p. 10), que afirma que “compor é uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões”.

Em suma, a análise dos resultados das vivências musicais durante as aulas remotas emergenciais permitiu identificar diversas estratégias e recursos que contribuíram para o sucesso do ensino de musicalização infantil, como a utilização de materiais *on-line*, o compartilhamento de vídeos e áudios, a prática em conjunto por meio de edição de vídeo e a utilização de objetos caseiros e instrumentos recicláveis. Conforme Brum *et al.* (2020):

O uso das novas tecnologias e dos conteúdos compartilhados pelos/as estudantes na rede social não é uma questão nova, contudo, exige um novo posicionamento. Desconstruir a educação a partir de seus moldes rígidos e tradicionais poderá ser responsável por dimensionar novos caminhos e estratégias pedagógicas mais próximas da realidade dos/as estudantes, reconhecendo suas identidades e as diferentes comunidades (Brum *et al.*, 2020, p. 15).

A partir da análise dos dados coletados, foi possível constatar que o ensino remoto emergencial de musicalização infantil, apesar dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19, proporcionou novas oportunidades de aprendizado, interação e criatividade para as crianças e suas famílias. A adaptação das práticas pedagógicas, a utilização de recursos tecnológicos e a valorização das metodologias musicais contribuíram para o desenvolvimento integral dos educandos e para a construção de uma educação musical mais inclusiva e conectada com a realidade do século XXI.

CONCLUSÃO

Com base na investigação realizada, é possível concluir que a musicalização infantil, mesmo diante dos desafios impostos pelo ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19, manteve sua relevância e contribuiu significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa demonstrou que, apesar das dificuldades como atrasos e dessincronização entre áudio e vídeo, quedas de conexão e a ausência do contato físico, foi possível superar as adversidades e promover experiências musicais significativas no ambiente virtual.

A análise dos dados revelou que a adaptação das práticas pedagógicas, a utilização de recursos tecnológicos e a valorização das metodologias musicais foram elementos-chave para o sucesso do ensino remoto de musicalização infantil. As crianças, em consonância com o pensamento de Freire (1996), demonstraram capacidade de se apropriar dos recursos tecnológicos e de construir seu próprio conhecimento, desenvolvendo autonomia, autoconfiança e habilidades musicais como a sensibilidade, a percepção auditiva, a psicomotricidade, o senso rítmico e a sociabilidade. Diante dos resultados obtidos, é possível afirmar que a musicalização infantil no contexto do ensino remoto emergencial não apenas possibilitou a continuidade das atividades musicais, mas também impulsionou a inovação e a criatividade dos educadores, que buscaram novas formas de engajar os alunos e de promover o desenvolvimento integral das crianças.

A pesquisa também evidenciou o papel fundamental das famílias no processo de ensino-aprendizagem, que se envolveram ativamente nas atividades musicais e proporcionaram um ambiente de apoio e estímulo para as crianças.

Essa parceria entre a escola e a família, em consonância com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), fortaleceu o vínculo entre os educadores e os educandos, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e conectada com a realidade de cada criança.

A adaptação das metodologias musicais de Dalcroze e Kodály para o ambiente virtual mostrou-se eficaz no desenvolvimento da musicalidade, expressividade e criatividade de crianças da Educação Infantil com idades entre 8 meses e 6 anos. Implementadas durante o contexto da pandemia, essas práticas proporcionaram aprendizagens significativas tanto para as crianças quanto para suas famílias, fortalecendo vínculos familiares e promovendo habilidades musicais, socioemocionais e cognitivas. A eficácia do ensino remoto foi potencializada pela adequação das práticas pedagógicas, pelo uso de recursos tecnológicos e pela valorização da interação e participação ativa dos alunos. Além disso, as atividades musicais foram planejadas e executadas com base nos campos de experiências da BNCC, o que contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças.

A partir dos resultados desta investigação, propõe-se o desenvolvimento de ações futuras que visem aprimorar o ensino de musicalização infantil tanto no contexto presencial quanto no remoto, como a elaboração de *e-books* com músicas e atividades para as duas formas de ensino (virtual e presencial), compartilhando propostas e orientações das aulas de musicalização virtual para educadores musicais e profissionais da educação. Além desta, outra ação possível é a promoção de *workshops* de musicalização infantil para crianças e famílias, ampliando e incluindo outras realidades, e identificando os resultados pós-oficina. Pode-se ainda verificar quais atividades específicas da musicalização ajudam e ajudaram na reabilitação, no âmbito da saúde, na vida de crianças e famílias, e desenvolver um projeto, aliado a políticas públicas, que oportunize a musicalização *on-line* e presencial para crianças e famílias de diversos contextos.

Esta pesquisa demonstrou, portanto, que a musicalização infantil, mesmo em tempos de crise, pode ser uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento integral das crianças e para fortalecer os vínculos familiares. As possibilidades que surgiram com o ensino remoto emergencial podem ajudar a valorizar os momentos, experimentar a realidade onde quer que estejamos e viver o presente, fazendo com que cada momento, mesmo que virtual, seja real. Nesse sentido, as pedagogias musicais, quando vivenciadas com estratégias inclusivas no meio virtual, são extremamente eficazes, construindo pontes para nos conectarmos com o outro e promovendo uma educação musical mais humana e significativa.

REFERÊNCIAS

- BARBA, F.; HOSSOI, A. **Barbatuques Música Corporal**: módulo I. [s.d.].
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BARROS, M. H. F. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **ouvirOUver**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 292–304, jan./jun. 2020.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um material prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. *In*: **Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coronavírus**. Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 11 dez. 2024.
- BEINEKE, V. Aprendizagem Musical criativa em tempos de pandemia: (re) compondo perspectivas e (im)possibilidades. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 30–47, set. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2019.
- BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1 - extra, Brasília, DF, 1 abr. 2020.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BROOCK, A. Musicalização infantil online: conexões e desafios. **RELAdEI**, [S. l.], v. 10, n. 1, out. 2021.
- BRUM, L. P. *et al.* Pandemia, educação e desigualdade: o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 21, n. 44, p. 1–24, jan./mar. 2021.
- CASTRO, M. A. de; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. Estamos em casa!: Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–17, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i1.3716. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 5 maio 2025.
- DALCROZE, E. J. **The Eurhythmics of Jacques-Dalcroze**. Nabu Press, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ILARI, B.; MATEIRO, T. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

KATER, C. Por que música na escola? Algumas reflexões. In: JORDÃO, G. *et al.* (Org.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci, 2012. p. 42-45. Disponível em: <https://amusicanaescola.com.br/wp-content/uploads/2019/04/AMUSICANAESCOLA.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

KODÁLY, Z. **Principles of Kodály in practice**. Budapest: Editio Musica, 2000.

MATOS, R. A. Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica pautadas no material Música Br. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 10, n. 12, 2020.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOREIRA, J. M. T. **A educação musical através do teatro musical: experiência em uma escola pública de Teresina**. 2015. 82 f. Monografia (Licenciatura em Música) –, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

PÉREZ GOMEZ, A. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIAUÍ. Decreto nº 19.429, de 8 de janeiro de 2021. Aprova o Protocolo Específico com Medidas de Prevenção e Controle da Disseminação do SARS-CoV-2 (COVID-19) para o setor relativo à Educação, para o ano letivo de 2021, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, 8 jan. 2021. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=407747>. Acesso em: 5 maio 2025.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. Trad. Marcell Silva Steuernagel. São Paulo: Autêntica, 2014.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DA MÚSICA: A VIVÊNCIA DE HISTÓRIAS COMO RECURSO

Lúcia Jacinta da Silva Backes

Cristina Rolim Wolfenbüttel

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é frequentemente desafiador devido à sua natureza multifacetada, envolvendo uma complexidade de fatores que refletem a diversidade humana. Os indivíduos são constituídos por um conjunto de experiências, crenças, imagens mentais, conceitos linguísticos e construções ideológicas que os tornam, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa heterogeneidade coloca-os diante de caminhos ora inexplorados, ora familiares na busca pela compreensão e pela percepção de si como integrantes de um mundo que é tanto subjetivo quanto objetivo. Nesse contexto, emerge o questionamento sobre como progredir em um ambiente que demanda novos paradigmas sociais, modos de interação e conhecimentos, os quais são constantemente sugeridos pela dinâmica da vida contemporânea. Ademais, indaga-se como o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais acessível e eficaz dentro dessa diversidade social e simbólica que caracteriza a sociedade atual.

Ao considerar o acesso ao conhecimento como uma oportunidade de obtenção de informações e potencial criativo, tem-se refletido sobre o ensino e a aprendizagem da música em seus aspectos teóricos, práticos e artísticos. Essa abordagem integrada justifica-se pela compreensão de que há uma imbricação intrínseca desses elementos na composição musical e na experiência vivencial da música. Esses componentes operam em sinergia durante o processo de ensino-aprendizagem musical.

Nesse contexto, propõe-se neste capítulo a elaboração de uma teoria vivencial da música que incorpore uma narrativa literária, bem como a confecção de materiais didáticos e a prática/vivência dessa narrativa através de dramatizações. Essa abordagem suscita a seguinte questão de pesquisa: como proporcionar conhecimento teórico-musical para crianças por meio de uma experiência de contação e vivência de uma história infantil, na qual elas possam

personificar e experimentar os elementos constituintes da música? Como possível solução, busca-se apresentar elementos teóricos da música de forma que crianças entre 6 e 9 anos possam compreender e interagir com os fundamentos musicais utilizando sua própria teoria e seu sistema de notação.

Esta proposta requer, inicialmente, a articulação de elementos musicais como a pauta, as figuras de notas (mínima, semínima e colcheia) e suas respectivas pausas em forma de narrativa, na qual esses elementos se tornam personagens. A narração, embora contada, convida as crianças a serem protagonistas, vivenciando esses elementos e resultando em uma composição musical. Ao interagirem como personagens, os pequenos têm a oportunidade de estabelecer contato com o campo teórico-musical. Assim, pretende-se que a aprendizagem musical ocorra através de experiências corporais e sonoras.

Esta pesquisa alinha-se com observações e experiências acumuladas pelas autoras como educadoras musicais, incluindo o ensino de violão e teclado, bem como sua participação no grupo de pesquisa “Educação Musical: Diferentes tempos e Espaços” (Grupem), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), desde sua criação, em 2012. Nesta prática, tem-se observado que, ao ensinar instrumentos musicais e propor o estudo teórico-musical, este último frequentemente é relegado a segundo plano ou não desperta o interesse dos estudantes por ser considerado complexo. Essa percepção pode ser exemplificada pela fala de uma estudante de violão, ao ser apresentada à possibilidade de estudar algumas figuras de nota: *“Isso é tudo grego para mim; não entendo; é muito difícil”*.

Por consequência, a teoria musical tem sido frequentemente negligenciada por ser percebida como densa e desafiadora na perspectiva dos aprendizes. Além disso, ela parece contrastar com a percepção comum da música como um fenômeno ligado a emoção, alegria e expressividade corporal. A aparente aridez e dificuldade de domínio da “densidade” da teoria musical parecem afastar as pessoas do conhecimento sobre a constituição da música, como se tal compreensão não fosse relevante ou necessária, bastando apenas vivenciá-la.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa contempla uma intervenção teórico-prática no âmbito do conhecimento dos elementos constitutivos da música. Propõe-se uma abordagem inovadora que utiliza a criação de uma narrativa infantil na qual elementos teóricos da música são personificados e apresentados às crianças como personagens, facilitando uma interação dinâmica e participativa com o conteúdo musical.

A metodologia adotada fundamenta-se na pesquisa-ação, um paradigma que permite a proposição e realização de uma prática em que ambas as ações

– pesquisa e intervenção – requerem observação e análise minuciosas de todo o processo vivenciado. Essa abordagem parte do princípio de que a apropriação do saber ocorre simultaneamente à reflexão sobre um objeto, sendo este constituído a partir de uma prática que possibilita sua compreensão. Como afirmam Miranda e Resende (2006, p. 511), na pesquisa-ação “[...] reflexão e ação, pensamento e prática, antes considerados polos contrapostos, são agora acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último”.

A escolha da pesquisa-ação como abordagem metodológica alinha-se ao objetivo de introduzir elementos teóricos da música a crianças de maneira participativa e construtiva. Ao se engajar em atividades lúdicas, as crianças não apenas vivenciam, mas também aprendem conceitos musicais fundamentais. Essa vivência proporciona uma introdução prática e acessível à composição musical, integrando o aprendizado a um contexto familiar e significativo para os pequenos: o universo das histórias infantis e brincadeiras.

A intervenção proposta envolve movimentos corporais, uso de adereços e construção de um contexto narrativo específico para cada história contada. Busca-se, assim, que a compreensão e a apreensão do conhecimento musical ocorram através de uma experiência que confere significado real para as crianças, associando o aprendizado ao seu cotidiano e à sua própria vida. A brincadeira e a imaginação – elementos centrais do mundo infantil – são utilizadas como veículos para a articulação do conhecimento, uma vez que as crianças não apenas participam dos processos, mas também os vivenciam ativamente.

Essa abordagem encontra respaldo teórico na perspectiva de que o objeto de estudo constitui uma totalidade que conecta e sintetiza sentidos e significados, revelando processos em desenvolvimento. Como explicam Miranda e Resende (2006):

O objeto constitui uma totalidade que conecta e sintetiza sentidos e significados, descortinando processos em desenvolvimento. A fidelidade ao objeto diz respeito à apreensão dos diferentes nexos que o constituem. No entanto, não se trata simplesmente de arrolar e descrever tais nexos, mas de apreendê-los como síntese significativa e histórica de seus processos, numa totalidade que não se reduz à relação de tudo que lhe diz respeito, mas se refere a um todo significativo que apreende o objeto como expressão objetivada de sujeitos humanos em condições históricas determinadas e elabora a síntese da experiência recriada pelo pensamento (Miranda; Resende, 2006, p. 514).

A apropriação do conhecimento musical através de elementos intrínsecos ao universo infantil – como a brincadeira – permite que esse saber seja construído e percebido pelas crianças de forma mais significativa. O processo de assimilação

torna-se mais efetivo, porque o conteúdo é selecionado, experimentado e vivenciado pelos próprios sujeitos, que o moldam de acordo com seu contexto cultural e social. Isso resulta na produção de novos significados e sentidos, tanto para a vida pessoal quanto para a coletiva.

Ademais, essa abordagem metodológica reconhece a importância da contextualização do aprendizado, alinhando-se com teorias contemporâneas da educação que enfatizam a relevância da experiência prática e da construção ativa do conhecimento. Ao integrar elementos teóricos da música em um contexto lúdico e familiar, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades musicais, criatividade e pensamento crítico.

A pesquisa-ação, nesse contexto, permite a observação e a análise do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que possibilita ajustes e refinamentos contínuos na abordagem pedagógica. Isso garante que a intervenção permaneça relevante e eficaz, respondendo às necessidades e ao *feedback* das crianças participantes.

Esse percurso metodológico busca criar uma ponte entre a teoria musical e o mundo vivencial das crianças, promovendo uma aprendizagem contextualizada e duradoura. Ao fazê-lo, é possível não apenas introduzir conceitos musicais, mas também fomentar uma relação positiva e criativa com a música desde a infância.

MÚSICA NA ESCOLA: UM BREVE HISTÓRICO

A trajetória da música na educação brasileira é marcada por um processo histórico complexo, caracterizado por avanços, retrocessos e transformações. A crescente discussão e o reconhecimento da importância da música no ambiente escolar são fruto de uma longa jornada de profissionais da educação que compreendem o papel fundamental da arte – e especificamente da música – no desenvolvimento humano e social.

O início da década de 1930 representa um marco importante nessa trajetória, quando “políticas voltadas para o ensino de Arte e de Música passam a ser regulamentadas no país” (Dia; Lara, 2012, p. 909). Esse período foi caracterizado por intensos debates e encontros entre educadores, visando à valorização da arte como disciplina curricular. No entanto, foi a partir dos anos 1980 que a mobilização em prol do ensino das artes ganhou maior impulso, com a organização de profissionais da arte-educação em associações e a realização de congressos e encontros regulares (Dia; Lara, 2012).

Ao examinar a história da música na educação brasileira, observa-se sua presença em diversos momentos, seja como disciplina específica, seja como conteúdo integrado a outras áreas. Quadros Jr. e Quiles (2012) oferecem um panorama detalhado dessa trajetória, abrangendo desde o Brasil Império (1854)

até a República Populista (1946). Durante o Brasil Império, por exemplo, os estudantes tinham acesso a “Noções de música e exercícios de canto” em seus currículos. Na República Velha, o conteúdo musical incluía “cânticos escolares de ouvido, conhecimento e leitura de notas, compassos, claves e primeiros exercícios de solfejo” (Quadros Jr.; Quiles, 2012, p. 177–178).

Um marco relevante na história da educação musical brasileira foi a introdução do canto orfeônico, durante a Era Vargas, uma prática que já vinha sendo implementada desde 1912. Essa modalidade de ensino musical persistiu mesmo após a redemocratização, em 1946, sendo mantida pelo Decreto-Lei nº 8.529 (Brasil, 1946a). Nesse período, o Decreto-Lei nº 8.530 (Brasil, 1946b) também previu a criação de um curso de especialização para docentes, incluindo disciplinas como “Didática do Canto Orfeônico, Prática do Canto Orfeônico, Formação Musical, Estética Musical e Cultura Pedagógica” (Quadros Jr.; Quiles, 2012, p. 181).

O canto orfeônico desempenhou um papel crucial na educação musical brasileira, especialmente durante o Estado Novo (1937), período em que o Brasil aspirava a consolidar-se como um Estado Nacional. Dia e Lara (2012) destacam:

Tendo em vista que o Estado Novo foi instaurado num período de transformações econômicas (com a industrialização) e sociais (com a formação de uma sociedade urbana), o Canto Orfeônico atuou como aliado da instauração dessa nova organização nacional (Dia; Lara, 2012, p. 913).

É importante ressaltar que, além de seu papel na construção de uma identidade nacional, o canto orfeônico também proporcionava aos estudantes um contato com elementos constituintes da música, oferecendo uma base teórico-prática significativa (Quadros Jr.; Quiles, 2012).

O ano de 1961 trouxe mudanças importantes com o Decreto nº 51.215, que antecedeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Brasil, 1971). Esse documento introduziu novas normas à educação musical brasileira, enfatizando a prática de ritmos, a execução de sons, as danças folclóricas e as cantigas de roda (Quadros Jr.; Quiles, 2012).

Um ponto de inflexão na história da educação musical ocorreu com a Lei nº 5.692, de 1971, que instituiu a polivalência no ensino de artes. Assim, a música deixou de ser uma disciplina autônoma, tornando-se parte integrante do componente curricular de educação artística. Essa mudança resultou em um enfraquecimento do ensino teórico-musical nas escolas, uma tendência que ainda se faz sentir no contexto educacional contemporâneo.

A criação do curso superior de Educação Artística, em 1973, também teve um impacto significativo. Concebido como um curso que abrangia várias

habilidades artísticas ao mesmo tempo, essa formação generalista contribuiu para a diluição da identidade do ensino de música nas escolas. Como consequência, “os profissionais com formação em música não foram alocados no contexto escolar, e o ensino de música, propriamente dito, passou a ser desenvolvido mais em conservatórios e escolas especializadas, tornando-se privilégio de poucos” (Dia; Lara, 2012, p. 925).

Esse breve histórico revela um movimento pendular na educação musical do nosso país, oscilando entre ênfases em aspectos teóricos e abordagens mais generalistas ou vivenciais. Essa trajetória resultou em lacunas no ensino dos conhecimentos teóricos da música, com uma tendência a priorizar aspectos vivenciais em detrimento da estrutura formal e teórica da disciplina.

A compreensão desse contexto histórico é fundamental para fundamentar discussões contemporâneas sobre o papel da música na educação. Ela nos permite reconhecer os desafios enfrentados e as oportunidades perdidas, ao mesmo tempo que fornece *insights* valiosos para a formulação de políticas educacionais futuras que possam reintegrar de forma efetiva e significativa o ensino musical no currículo escolar brasileiro.

Além disso, esse panorama histórico ressalta a necessidade de uma abordagem equilibrada no ensino musical, que integre tanto os aspectos teóricos quanto os vivenciais da música. Tal abordagem enriqueceria a experiência educacional dos estudantes, assim como contribuiria para uma compreensão mais profunda e abrangente da música como forma de expressão artística e cultural.

EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DO MOVIMENTO CORPORAL

A integração do movimento corporal na educação musical representa uma abordagem pedagógica inovadora e holística, fundamentada principalmente na pedagogia de Émile Jaques-Dalcroze. Essa metodologia, que transcende a mera transmissão mecânica de conhecimentos musicais, baseia-se na premissa de que o aprendizado musical ocorre de forma mais eficaz quando incorporado à experiência corporal do indivíduo.

Dalcroze, pioneiro nessa abordagem, “desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música” (Mariani, 2012, p. 27). Sua metodologia, conhecida como Rítmica, visa ao “desenvolvimento integral da pessoa por meio da música e do movimento” (Fonterrada, 2008, p. 131). Essa abordagem representa uma ruptura com os métodos tradicionais de ensino musical, que Dalcroze considerava “mecânicos e estéreis” (Mariani, 2012, p. 29).

A filosofia de Dalcroze enfatiza a importância primordial do corpo na aquisição do conhecimento musical. Ele “pretendia desvencilhar o aluno de uma

prática mecânica no aprendizado da música, normalmente apoiado na análise e na escrita sem a participação do corpo, que ele considera fundamental para a sensibilização da consciência rítmica” (Mariani, 2012, p. 31). Essa abordagem alinha-se muito bem ao mundo infantil, em que o movimento, a brincadeira e o jogo são elementos intrínsecos à expressão e à comunicação.

A incorporação do movimento corporal na educação musical não apenas facilita a assimilação de conceitos abstratos, mas também proporciona uma experiência de aprendizagem mais holística e envolvente. Como observa Mariani (2012), a proposta de Dalcroze baseia-se na “audição e atuação do corpo”, eliminando a dicotomia tradicional entre corpo e mente no processo de aprendizagem.

Além disso, a abordagem de Dalcroze visa “transformar a aula de música em momentos poéticos” (Mariani, 2012, p. 30), integrando diferentes linguagens artísticas no processo educativo. Essa interdisciplinaridade entre música, dança e, potencialmente, outras formas de expressão artística, como a literatura, oferece oportunidades ricas para a construção de novos saberes e para a compreensão das inter-relações entre diferentes campos artísticos.

A compreensão do conhecimento musical através da sensação corporal reflete uma visão holística do ser humano. Essa abordagem reconhece que a percepção musical, sobretudo a melódica, muitas vezes evoca respostas físicas intuitivas. Ao incorporar essas respostas naturais no processo de aprendizagem, o conhecimento teórico musical torna-se mais acessível e significativo.

É importante notar que, embora Dalcroze seja frequentemente creditado como o pioneiro na integração do ritmo e da atividade motora na educação musical, esse conceito estava alinhado com descobertas contemporâneas em outros campos. Como observa Fonterrada (2008), pesquisadores em psicologia, como Bolton em 1884, já haviam identificado a natureza motora do ritmo, sugerindo que os movimentos involuntários associados à percepção rítmica são tanto um efeito quanto uma causa fundamental da experiência rítmica.

A abordagem de Dalcroze antecipou-se a muitas descobertas posteriores na psicologia do desenvolvimento, reconhecendo que “a ação corporal é, ao mesmo tempo, fonte, instrumento e condição primeira de todo o conhecimento ulterior” (Fonterrada, 2008, p. 132). Essa perspectiva enfatiza o papel central do movimento corporal como um espaço para a inscrição e a compreensão de novos conhecimentos.

Ademais, a integração do movimento corporal na educação musical alinha-se com teorias contemporâneas de aprendizagem corporificada (*embodied learning*). Essas teorias postulam que a cognição não está limitada ao cérebro, mas é influenciada pelas experiências corporais do indivíduo. No contexto da educação musical, isso implica que a compreensão de conceitos musicais

abstratos pode ser bastante aprimorada através de experiências físicas concretas.

A abordagem de Dalcroze também encontra ressonância em pesquisas neurocientíficas recentes sobre a relação entre música e movimento. Estudos têm demonstrado que áreas cerebrais associadas ao movimento são ativadas durante a percepção musical, mesmo na ausência de movimento físico observável. Esse fenômeno, conhecido como “simulação motora”, sugere uma profunda interconexão entre os processos neurais envolvidos na percepção musical e no controle motor.

Além disso, a integração do movimento na educação musical pode ter benefícios que se estendem além do domínio musical. Pesquisas têm sugerido que atividades que combinam música e movimento podem promover o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, melhorar a coordenação, aumentar a consciência espacial e temporal, e até mesmo contribuir para o desenvolvimento cognitivo geral.

A abordagem da educação musical através do movimento corporal, conforme proposta por Dalcroze e desenvolvida por pedagogos subsequentes, representa uma metodologia holística e integrada que reconhece a interconexão fundamental entre corpo, mente e música. Essa abordagem facilita a aprendizagem musical, bem como promove o desenvolvimento integral do indivíduo, alinhando-se com perspectivas contemporâneas sobre cognição corporificada e aprendizagem multissensorial. Ao incorporar o movimento corporal como um elemento central na educação musical, educadores podem criar experiências de aprendizagem mais ricas, significativas e envolventes, que ressoam com a natureza intrinsecamente física e emocional da experiência musical.

CONCLUSÃO

A pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de elementos constituintes da música por meio da vivência de histórias como recurso pedagógico oferece uma abordagem inovadora e promissora para a educação musical infantil. Essa metodologia responde de maneira eficaz às questões levantadas na introdução, proporcionando um meio efetivo de transmitir conhecimento teórico-musical a crianças de 6 a 9 anos através de experiências lúdicas e interativas.

Nesse sentido, a integração de narrativas infantis, nas quais elementos musicais são personificados, cria um ambiente de aprendizagem envolvente e significativo. Essa abordagem permite que as crianças compreendam, experimentem e personifiquem os fundamentos musicais. Ao transformar conceitos abstratos em personagens tangíveis dentro de uma história, a metodologia facilita a assimilação de teorias musicais complexas de maneira natural e acessível para as crianças.

Ademais, a incorporação do movimento corporal, inspirada na pedagogia de Dalcroze, adiciona uma dimensão cinestésica crucial ao processo de aprendizagem. Essa abordagem holística reconhece a interconexão entre corpo, mente e música, permitindo que as crianças internalizem conceitos musicais através de experiências físicas concretas. Tal método não só facilita a compreensão dos elementos musicais, como também promove o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos cognitivos, motores e emocionais.

A metodologia proposta representa uma solução inovadora para os desafios históricos enfrentados no ensino da teoria musical, frequentemente percebida como árida ou desconectada da experiência musical prática. Ao contextualizar o aprendizado teórico dentro de narrativas e atividades corporais, essa abordagem torna o conhecimento musical mais acessível e relevante para as crianças. Além disso, ela estabelece uma base sólida para uma relação duradoura e significativa com a música, potencialmente inspirando um interesse contínuo e uma apreciação mais profunda da arte musical ao longo da vida.

Esta pesquisa oferece uma resposta eficaz às questões inicialmente propostas, ao mesmo tempo que abre caminhos para uma abordagem mais inclusiva, criativa e eficiente no ensino da música para crianças. Ao integrar teoria musical, narrativa, movimento corporal e experiências lúdicas, essa metodologia promete enriquecer significativamente o campo da educação musical, fornecendo ferramentas valiosas para educadores e – mais importante – experiências de aprendizagem memoráveis e transformadoras para as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jan. 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jan. 1946b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 51.215, de 21 de agosto de 1961. Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 ago. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Estabelece%20normas%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o,Normais%2C%20em%20todo%20o%20Pa%C3%ADs>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 15 dez. 2024.

DIA, S. G. A.; LARA, Â. M. B. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 A 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 908–936.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Unesp; Funarte, 2008.

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.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 33, p. 511–565, set./dez. 2006.

QUADROS JR., J. F. S.; QUILLES, O. L. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 175–190, 2012.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS SOBRE A FLAUTA DOCE

Lucas Nascimento Braga Silva

Cristina Rolim Wolffenbüttel

INTRODUÇÃO

A flauta doce, um instrumento musical bastante popular e de fácil reconhecimento, ocupa um lugar singular no imaginário popular e no campo da educação musical (Barbosa, 2020). Sua sonoridade característica e sua forma facilmente identificável a tornam um instrumento familiar para muitos, mesmo para aqueles que não têm habilidades musicais (Beineke, 1997). Essa familiaridade, no entanto, não diminui sua relevância e potencialidade no contexto pedagógico, como será explorado ao longo da pesquisa apresentada neste texto.

A presença da flauta doce se manifesta em diversos espaços, tanto físicos quanto virtuais, como em vídeos educacionais no YouTube, recitais, apresentações de músicas populares e, sobretudo, em produções bibliográficas acadêmicas (Benassi, 2013). É neste último âmbito, o da produção científica em educação musical, que esta investigação se concentra. Pretende-se, portanto, analisar a produção científica existente sobre a flauta doce com foco em sua aplicação e relevância na educação musical, buscando identificar as abordagens, tendências e lacunas existentes nesse campo de estudo (Campos; Kaiser, 2018).

Nossa perspectiva como autores é informada por nossa experiência como professores de música em diferentes níveis de ensino. A flauta doce esteve presente em nossa formação docente e, ao longo de nossas atividades de ensino musical, integrou nossas práticas pedagógicas. Essa experiência pessoal nos permite analisar criticamente a literatura existente e oferecer uma contribuição original para o debate sobre o papel da flauta doce na educação musical (Denzin; Lincoln, 2006).

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a flauta doce, apesar de sua aparente simplicidade, apresenta um potencial significativo para o desenvolvimento musical e educacional dos alunos (Galway, 1987). No entanto, sua utilização muitas vezes se limita a atividades de iniciação musical, sem

explorar plenamente suas possibilidades técnicas e artísticas (Mendes; Silva, 2010). Diante disso, acreditamos que uma análise aprofundada da produção científica sobre a flauta doce pode contribuir para uma melhor compreensão de seu papel na educação musical e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

A seguir, apresentaremos uma revisão da literatura sobre a história da flauta doce, suas características e seu uso na educação musical com o objetivo de fornecer um contexto para a análise da produção científica sobre o tema (O'Kelly, 1990). Em seguida, descreveremos os métodos utilizados para a coleta e análise dos dados, incluindo a busca por teses, dissertações e artigos científicos em diferentes bases de dados e periódicos (Paoliello, 2007). Finalmente, traremos os resultados da análise, identificando as principais temáticas, abordagens e tendências na produção científica sobre a flauta doce na educação musical, bem como lacunas e desafios que ainda precisam ser superados (Pedrini; Silva, 2011).

Diante desse contexto, esta pesquisa se propõe a responder às seguintes questões: o que se tem pesquisado sobre a flauta doce no âmbito da educação musical? Qual o lugar dela nas produções acadêmicas da área? Quais as principais abordagens, temáticas e tendências na produção científica sobre esse instrumento na educação musical?

O objetivo geral desta investigação é levantar e analisar as produções científicas sobre a flauta doce disponibilizadas em diferentes periódicos e repositórios de instituições de áreas do conhecimento, com o intuito de compreender o estado da arte e as perspectivas futuras para o estudo e a prática desse instrumento na educação musical. Ao responder a essas questões, esperamos contribuir para uma melhor compreensão do papel da flauta doce na educação musical e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, que valorizem e explorem plenamente o potencial desse instrumento tão popular e versátil.

FLAUTA DOCE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E PEDAGÓGICA

A flauta doce, um instrumento musical classificado dentro da família das madeiras, destaca-se como um dos mais antigos de que se tem notícia, com registros históricos que atestam sua presença desde os primórdios da civilização (O'Kelly, 1990). Evidências arqueológicas sugerem que a flauta doce já era utilizada na Pré-História, demonstrando uma antiguidade que se equipara à da própria Humanidade.

Nesse contexto, Galway (1987) oferece uma perspectiva valiosa sobre as origens dos instrumentos musicais, argumentando que os primeiros instrumentos possivelmente seriam espécies de apitos rudimentares, capazes de emitir uma

única nota musical e datados de cerca de 10.000 a.C. Esses instrumentos primitivos eram confeccionados com materiais como ossos de rena ou de outros animais, e alguns tinham três ou mais orifícios, indicando uma sofisticação crescente. Posteriormente, as flautas passaram a ser construídas com cana, um material mais acessível, embora menos durável. O autor ainda destaca que a criação desses instrumentos musicais pode ter sido inspirada pela tentativa de imitar os sons da natureza, evocando a imagem do “vento assoviando num tronco oco de uma árvore ou nos canaviais” (Galway, 1987, p. 18).

Complementando as observações de Galway (1987), Benassi (2013) contribui para a compreensão dos aspectos históricos da flauta doce, sugerindo que o instrumento pode ter evoluído a partir de apitos folclóricos presentes em diversas culturas europeias. No entanto, ressalta-se que ainda existem poucas evidências concretas que elucidem o desenvolvimento gradual desse instrumento, desde sua forma mais primitiva como um simples apito até sua configuração como um instrumento musical propriamente dito.

A flauta doce apresenta particularidades notáveis em relação a outros instrumentos musicais. Dentre essas características, destacam-se a relativa facilidade de manuseio e emissão de sons, o custo financeiro acessível para sua aquisição e certa predileção por esse instrumento no desenvolvimento de atividades musicais em contextos educacionais. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel da flauta doce no desenvolvimento da coordenação motora e da memória por meio da digitação das notas musicais – uma atividade que estimula a concentração e a precisão.

Entretanto, é importante reconhecer que o uso da flauta doce transcende essas aplicações, como evidenciado em diversas fontes bibliográficas. Investigações realizadas por Paoliello (2007), Cuervo (2009), Sasse (2016) e Anders (2019) revelam que, ao longo do tempo, a flauta doce tem sido objeto de reflexões e problematizações sob diferentes perspectivas. Em alguns casos, observa-se uma tendência a considerá-la como uma espécie de instrumento de passagem ou um brinquedo (Paoliello, 2007), relegando-a a um papel de mera preparação para o aprendizado de instrumentos considerados “mais sérios”. Em contrapartida, a flauta doce é reconhecida, em outras situações, como um instrumento capaz de atender aos desafios da educação musical em sala de aula, ainda que, em alguns contextos, suas possibilidades técnicas e artísticas sejam minimizadas. Mais recentemente, observa-se um ressurgimento da flauta doce como um instrumento de transformação no Ensino Superior, especialmente em cursos de licenciatura em música, em que tem demonstrado seu potencial para o desenvolvimento de habilidades musicais e para a promoção da inclusão social.

Considerando a trajetória histórica e as características multifacetadas da flauta doce, torna-se importante analisar seu papel específico no contexto

da educação musical. Afinal, como esse instrumento tem sido empregado no ensino e aprendizado da música, e quais as contribuições que ele pode oferecer para a formação musical de crianças, jovens e adultos?

A FLAUTA DOCE NA EDUCAÇÃO MUSICAL: DESMISTIFICANDO UM POTENCIAL SUBESTIMADO

No vasto e multifacetado campo da educação musical, a flauta doce se apresenta como um instrumento melódico de inegável relevância, repleto de possibilidades para o aprendizado musical em suas mais diversas formas, direcionado a um público bastante diversificado. Longe de ser mero “brinquedo” ou instrumento de iniciação musical simplista, a flauta doce detém um potencial que, quando explorado de maneira adequada, pode enriquecer significativamente a experiência educativa musical de crianças, jovens e adultos.

Nesse contexto, as pesquisas de Campos e Kaiser (2018) revelam que a flauta doce se insere de forma particularmente eficaz nas atividades de ensino coletivo de instrumentos direcionadas a crianças com idades entre 5 e 8 anos. Através da prática em conjunto, da exploração sonora e da vivência musical proporcionada por esse instrumento, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades musicais essenciais, como a percepção rítmica, a coordenação motora e a capacidade de trabalhar em equipe.

Além disso, a flauta doce demonstra sua importância no Ensino Fundamental, como evidenciado pelas constatações de Mendes e Silva (2010). Segundo os autores, esse instrumento possibilita um trabalho musical diferenciado, estimulando o contato com a música através da prática e do “fazer musical”, o que contribui para o desenvolvimento da autoestima, da criatividade e das habilidades de comunicação dos alunos. Ao tocar a flauta doce, os estudantes são desafiados a expressar suas emoções e ideias através da música, fortalecendo sua identidade e autoconfiança.

A relevância da flauta doce se estende também ao Ensino Médio, em que algumas pesquisas têm demonstrado que o instrumento pode ser um importante aliado nas aulas de música. Ao promover reflexões acerca do repertório musical a ser escolhido pelos professores, a flauta doce pode contribuir para uma abordagem mais contextualizada e significativa do ensino da música, valorizando a diversidade cultural e os interesses dos alunos. Nesse sentido, Pedrini e Silva (2011) destacam a importância de considerar a cultura musical dos alunos ao selecionar o repertório a ser executado com a flauta doce nas aulas, reconhecendo que a música é uma expressão cultural multifacetada e que o repertório escolhido deve refletir essa diversidade.

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de questionar e investigar o papel da flauta doce no contexto da educação musical, buscando compreender o que tem sido pesquisado sobre esse instrumento e qual o seu lugar nas produções acadêmicas da área. Quais abordagens, temáticas e tendências têm norteado as pesquisas sobre a flauta doce na educação musical? Que contribuições essas pesquisas podem oferecer para aprimorar a prática pedagógica e desmistificar a visão da flauta doce como um instrumento menor ou de menor importância?

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo é levantar e analisar as produções científicas sobre a flauta doce, disponibilizadas em diferentes periódicos e repositórios de instituições de áreas do conhecimento. Ao examinar criticamente a literatura existente, espera-se compreender o estado da arte e projetar perspectivas futuras para o estudo e a prática do instrumento na educação musical, reconhecendo seu potencial para transformar a vida dos alunos e enriquecer o cenário musical brasileiro.

Para alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa adotou uma abordagem metodológica específica, inspirada em referenciais teóricos consagrados e adaptada às particularidades do objeto de estudo. A seguir, serão detalhados os caminhos percorridos na investigação, bem como as discussões suscitadas a partir dos resultados obtidos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÕES

No caminho da pesquisa, especialmente nas ciências humanas e sociais, várias são as possibilidades encontradas para realizar uma investigação. Encontramos em Richard Sennett (2013), em sua obra *O Artífice*, a inspiração de um trabalho artesanal na composição de um processo metodológico. Para o autor, o “bom artífice, além disso, utiliza soluções para desbravar novos territórios; a solução de problemas e a detecção de problemas estão intimamente relacionadas em seu espírito. Por este motivo, a curiosidade pode perguntar, a respeito de qualquer projeto, tanto ‘Por quê?’ quanto ‘Como?’” (Sennett, 2013, p. 22).

É com a inspiração do artífice que delimitamos nosso encontro metodológico. Utilizamos a abordagem qualitativa, a partir de Denzin e Lincoln (2006), por entendermos que esse tipo de pesquisa se apresenta com diferentes significados, de acordo com os fatos recentes, tempos e fatos históricos, e a diversidade de cada contexto. Yin (2016) também colabora para ampliar o entendimento de pesquisa qualitativa a partir da concepção de que esta contribui com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social e humano.

Como método de pesquisa, o estado da arte nos permitiu ampliar a compreensão sobre a flauta doce e constatar o que se tem produzido sobre ela no âmbito acadêmico, não só da educação musical, mas também em outras áreas do conhecimento. Assim, os dados foram coletados por meio da técnica de coleta de dados via internet.

Em um primeiro momento, buscou-se pelas produções realizadas em programas de pós-graduação, ou seja, teses e dissertações sobre a flauta doce, e que estão disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), que integra os sistemas de informação das instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Nessa base, a partir do descritor “flauta doce”, chegou-se a um total de 47 trabalhos, sendo 35 dissertações e 12 teses.

Observou-se que essas produções são oriundas de diferentes programas de pós-graduação (PPGs) e linhas de pesquisa, não estando apenas situadas no campo da educação musical. Foram mapeados PPGs nas áreas de artes, desenvolvimento e meio ambiente, educação, engenharia elétrica, estudos de cultura contemporânea, física, música e saúde do adulto. A Tabela 1 a seguir apresenta as categorias de programas de pós-graduação, seguidas dos quantitativos de teses e dissertações encontrados em cada uma delas.

Tabela 1 – Quantitativo de produções por PPGs

Programa de Pós-Graduação	Quantidade de produções
Música	26
Educação	13
Artes	2
Desenvolvimento e meio ambiente	1
Engenharia elétrica	1
Estudos de cultura contemporânea	1
Física	1
Saúde do adulto	1
Computação	1
Total de produções	47

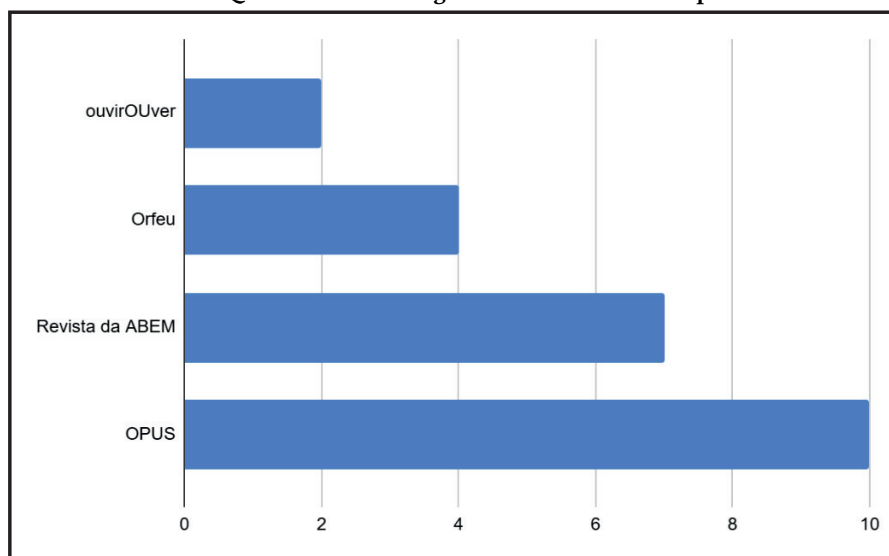
A escolha por trazer teses e dissertações deve-se ao fato de que esses tipos de produções apresentam um complexo aprofundamento sobre o tema e demonstram um conhecimento inédito e aperfeiçoado sobre a flauta doce. Ao analisar a Tabela 1, pode-se constatar que a flauta doce tem sido pesquisada e problematizada, e sua presença está marcada em diferentes áreas do conhecimento, transitando entre as humanas e as exatas, na educação e na saúde, nas artes e engenharias, além do meio ambiente, dentre outras áreas. Observa-se, ainda, que a maioria

das investigações acerca da flauta doce encontra-se concentrada nos PPGs em música (26) e em educação (13), perfazendo um total de 39 ocorrências, ou seja, 82,9% dos trabalhos produzidos que se encontram na Plataforma IBICT.

Como é de se esperar, a Música figura como a área com maior concentração de trabalhos. Sendo a flauta doce um instrumento musical, os estudos a seu respeito encontram um terreno fértil para se desenvolver dentro desse campo, ramificando-se em investigações que exploram suas diversas subáreas internas. Conforme a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), as subáreas da música são: composição e sonologia; educação musical; etnomusicologia; música popular; *performance* musical; musicologia, estética musical e interfaces (mídia, semiótica, musicoterapia); teoria e análise musical. Assim, pesquisas sobre a flauta doce podem aparecer em praticamente todas elas. No que se refere à educação, também vale destacar que a flauta doce tem sido utilizada há anos como forma de iniciação musical ou mesmo na continuidade dos estudos musicais. Desse modo, entende-se a prevalência das áreas da música e da educação.

Na continuidade das buscas, procurou-se o que tem sido produzido e publicado sobre flauta doce no âmbito das principais revistas e dos periódicos de música e educação musical. Para isso, a coleta dos dados, também a partir do descritor “flauta doce”, deu-se nos seguintes periódicos e revistas: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (Revista da ABEM); Revista OPUS, que é da ANPPOM; Revistas Orfeu e ouvirOUver. O Gráfico 1 apresenta o quantitativo das produções encontradas em cada revista mencionada.

Gráfico 1 – Quantitativo de artigos sobre flauta doce em periódicos



Ao analisar o Gráfico 1, encontra-se um quantitativo de 23 artigos. Esse é um cenário desafiador, pois explicita a parca produção sobre flauta doce nos principais periódicos de música e educação musical. Essa escassez torna-se ainda mais evidente quando se compara o volume de publicações sobre a flauta doce com o de outros instrumentos musicais. Desponta, nessa perspectiva, um número mais expressivo para instrumentos como o piano, em comparação à flauta doce.

Após a coleta desses dados, entre teses, dissertações e publicações em revistas e periódicos, passou-se à análise de conteúdo proposta por Moraes (1999) como técnica para a análise desses dados. A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (Moraes, 1999).

Para a disposição e sistematização das produções encontradas sobre flauta doce, os dados foram organizados a fim de analisar os temas em que se inserem as pesquisas que tratam sobre flauta doce. Os dados apresentados no Quadro 1 são resultantes dessa análise criteriosa a partir das produções, considerando-se os PPGs citados na Tabela 1.

Quadro 1 – Temáticas das teses e dissertações sobre flauta doce

Programa de Pós-Graduação	Temáticas abordadas
Música	<i>Performance</i> musical em grupos de flauta doce; flauta doce em projetos sociais; ensino particular de flauta doce; composição; musicalização; história da flauta doce; repertório.
Educação	Práticas pedagógicas com flauta doce na Educação Básica; formação de professores de música; projetos sociais; presença da flauta na aula de música.
Artes	<i>Performance</i> e musicologia com flauta doce no século XX.
Desenvolvimento e meio ambiente	Presença da flauta doce em projetos sociais que ocorrem em comunidades em vulnerabilidade.
Engenharia elétrica	Estudo comparativo da flauta doce a outros instrumentos de sopro.
Estudos de cultura contemporânea	História, repertório e escrita musical para flauta doce.
Física	Estudo acústico sobre a flauta doce em comparação com a flauta transversa.
Saúde do adulto	Flauta doce em projetos de bem-estar para familiares enlutados.
Computação	Criação de um <i>software</i> para o ensino de flauta doce na modalidade EAD.

Reitera-se que música foi a categoria em que mais foram encontrados artigos nos PPGs, conforme a Tabela 1, ou seja, 23 artigos. Já na categoria de educação, em que constaram 13 artigos, apresentaram-se as temáticas de práticas pedagógicas com flauta doce na Educação Básica, formação de professores de música, projetos sociais e presença da flauta na aula de música.

Ao analisar o quadro como um todo, observa-se que a temática dos projetos sociais foi encontrada tanto na categoria de música quanto na de educação, com uma ocorrência em cada uma. Isso parece revelar a importância desse modo de trabalho não só para a flauta doce, como também para a educação musical de forma geral. Os projetos sociais têm demonstrado, ao longo dos anos, a potência de sua existência e sua grande contribuição para a área.

De maneira geral, a educação musical aparece potencializada no Quadro 1, tendo em vista o ensino e a aprendizagem da música. Temáticas como ensino particular de flauta doce, musicalização, práticas pedagógicas com flauta doce na Educação Básica e presença da flauta na aula de música, que se encontram em música e em educação, remetem ao ensino de música com a flauta doce, de um ou de outro modo. Isso é importante, pois coloca em foco a flauta doce e a educação musical. Fato é que não existem muitas publicações, mas o que existe demonstra as possibilidades de crescimento nessa perspectiva.

Destaca-se ainda o aparecimento da temática da *performance*, tanto na categoria música quanto em artes. Isso se justifica, na medida em que os periódicos especializados em ambas as categorias acolhem artigos que tratam da execução instrumental em diversos instrumentos musicais, sendo possível encontrar também a flauta doce. Vale referir aqui que esse número poderia ser maior, dada a beleza da sonoridade da flauta, bem como o fato de ser um instrumento musical de muitas possibilidades. Espera-se, portanto, que o interesse pela pesquisa da *performance* em flauta doce continue a crescer, ampliando futuramente sua representatividade nas publicações.

As análises em torno da temática da flauta doce nas diversas categorias podem ser múltiplas e diversas. À guisa de outras menções, vale destacar temáticas como o estudo acústico sobre a flauta doce em comparação com a transversa e a criação de um *software* para o ensino de flauta doce na modalidade EAD, nas categorias física e computação, respectivamente. Entende-se que, ao ser estudada em outras áreas, a flauta doce também pode ser vista como um instrumento potente e de grandes possibilidades – é isso que se almeja.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa, ao se debruçar sobre a análise das produções científicas brasileiras acerca da flauta doce, buscou responder a questionamentos importantes sobre o papel desse instrumento no contexto da educação musical. Ao longo da investigação, procurou-se mapear o que tem sido pesquisado sobre a flauta doce, bem como identificar seu lugar nas produções acadêmicas da área e delinear as principais abordagens, temáticas e tendências que caracterizam esse campo de estudo.

Os resultados obtidos revelam que, embora a flauta doce seja um instrumento amplamente difundido e reconhecido, sua presença no universo da pesquisa acadêmica em educação musical ainda é limitada. Constatou-se que a maior parte das investigações sobre a flauta doce concentra-se nos programas de pós-graduação em música e educação, evidenciando uma preocupação com as questões pedagógicas e musicais relacionadas ao instrumento.

No entanto, observou-se também que a flauta doce tem sido objeto de interesse de outras áreas do conhecimento, como a engenharia elétrica, a física e a computação, demonstrando a versatilidade do instrumento e seu potencial para ser explorado sob diferentes perspectivas. Ainda que não estejam diretamente relacionadas à educação musical, essas pesquisas contribuem para uma compreensão mais abrangente das propriedades acústicas, das características técnicas e das possibilidades de utilização da flauta doce em diferentes contextos.

A análise das temáticas abordadas nas produções científicas revelou que a flauta doce tem sido investigada em diferentes aspectos, desde sua utilização em projetos sociais e práticas pedagógicas na Educação Básica até sua presença em grupos de *performance* musical e estudos sobre seu repertório. Contudo, notou-se uma carência de investigações que aprofundem a discussão sobre o potencial da flauta doce como um instrumento de expressão artística e de desenvolvimento da criatividade musical dos alunos.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de desmistificar a visão da flauta doce como um instrumento de menor importância, reconhecendo seu potencial para promover o aprendizado musical de forma lúdica, acessível e significativa. Nesse sentido, é preciso investir em pesquisas que explorem as possibilidades técnicas e artísticas desse instrumento, buscando novas abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e os interesses dos alunos.

A presente pesquisa, ao levantar e analisar as produções científicas sobre a flauta doce, buscou contribuir para uma melhor compreensão do papel desse instrumento na educação musical, fomentando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras. Espera-se que os resultados obtidos possam inspirar novos estudos e investigações que aprofundem a discussão

sobre o potencial da flauta doce para transformar a vida dos alunos e enriquecer o cenário musical brasileiro.

Por fim, a flauta doce, longe de ser mero “brinquedo” ou instrumento de iniciação musical simplista, apresenta-se como um valioso recurso pedagógico, capaz de promover o desenvolvimento musical, social e cultural dos alunos. Ao reconhecer e valorizar seu potencial, será possível construir uma educação musical mais inclusiva, criativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANDERS, F. **Fazendo música juntos**: narrativas de integrantes do conjunto de flautas doces da Uergs. 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19196?show=full>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- BARBOSA, F. S. A flauta doce: Um instrumento musicalizador dos tempos modernos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 126–150, maio 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/arte/flauta-doce>. Acesso em: 7 fev. 2025.
- BEINEKE, V. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. **Expressão**, Santa Maria, ano 1, n. 1/2, p. 25–32, 1997.
- BENASSI, C. A. A flauta doce: a história do percurso desse instrumento na música contemporânea. **Revista Eletrônica Discente História.com**, [S. l.], p. 1–16, 2013. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/historiacom/article/view/3>. Acesso em: 7 fev. 2025.
- CAMPOS, B. O.; KAISER, I. S. Flauta doce como instrumento democrático na alfabetização musical para crianças entre cinco a oito anos: uma experiência no setor de musicalização da UFRJ. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 15., 2018, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Editora da ABEM, 2018. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_erco/v3/papers/3263/public/3263-11279-1-PB.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.
- CUERVO, L. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. **Revista da Abem**, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/234>. Acesso em: 7 fev. 2025.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GALWAY, J. **A música no tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MENDES, R. L. R.; SILVA, S. B. **A prática da flauta doce na escola como instrumento educativo**. 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-pratica-da-flauta-doce-na-escola-como-instrumento-educativo/36663/>. Acesso em: 7 fev. 2025.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, mar. 1999.

O'KELLY, E. **The recorder today**. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

PAOLIELLO, N. O. **A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical**. 2007. 48 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/noarapaoliello.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

PEDRINI, J. R.; SILVA, R. R. Uso da flauta doce no ensino médio: Relato de experiência sobre a escolha de repertório na educação musical. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 20., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Editora da ABEM, 2011.

SASSE, A. D. **Doce flauta doce**: um estudo de caso sobre o papel do espetáculo didático em atividades de apreciação musical direcionadas ao público infantil. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/45166>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE FOLCLORE NA ESCOLA

Isabel Cristina Reinhardt Zimmermann

Cristina Rolim Wolfenbüttel

INTRODUÇÃO

O interesse pelo folclore no Brasil surgiu na metade do século XIX; porém, foi na década de 1950 que surgiram muitos estudos sobre o tema. Em 1951, foi redigida a Carta do Folclore Brasileiro, aprovada no mesmo ano, durante a primeira edição do Congresso Brasileiro de Folclore, realizado de 22 a 31 de agosto, no Rio de Janeiro (Comissão Nacional de Folclore, 1951). Essa carta tornou públicos “os princípios fundamentais, as normas de trabalho e as diretrizes” para a orientação das atividades que envolvem o folclore brasileiro. No documento, ficou estabelecido que o fato folclórico se constitui de “maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservado pela tradição popular e pela imitação”. Além disso, preconiza que um fato é folclórico na medida em que não seja diretamente influenciado por “círculos eruditos e instituições que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humano ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica” (Comissão Nacional de Folclore, 1951, p. 1).

A partir da aprovação da Carta do Folclore Brasileiro, em 1951, a qual definia as normas e os princípios para orientar as atividades em torno do termo folclore no território brasileiro, passou-se a considerar folclore como equivalente da cultura popular. Vale salientar que, em 1995, foi redigida uma nova carta em que foram feitas mudanças, trazendo questões atuais. É importante conhecer a carta feita pelos folcloristas na oitava edição do Congresso Brasileiro de Folclore, que aconteceu na Bahia. Nesse documento, o folclore é definido como:

O conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade (Comissão Nacional de Folclore, 1995, p. 1).

As propostas de inclusão do folclore na escola não são recentes no Brasil. A respeito disso, cabe lembrar o que é recomendado pela Carta do Folclore Brasileiro de 1995, a qual, em seu capítulo III, orienta a rede escolar para que:

[...] as datas relativas ao Folclore e Cultura sejam comemoradas como um conjunto de temáticas que devem constar dos conteúdos das várias disciplinas, pois configuram expressões em diferentes linguagens – a da palavra, a da música, a do corpo – bem como técnicas, cuja prática implica acumulação e transmissão de saberes e conhecimentos hoje sistematizados pelas Ciências. Instruir os professores para que motivem seus alunos, em tais datas, a estudar manifestações do seu próprio universo cultural (Comissão Nacional de Folclore, 1995, p. 2).

A orientação explícita na carta deixa claro que não basta trabalhar o folclore em uma data isolada ou de forma fragmentada. As ações pedagógicas acerca dessa temática devem nortear o fazer pedagógico e ser incluídas durante todo o ano, de modo interdisciplinar. Lima (2003) afirma:

A escola pode e deve aproveitar o folclore nas suas diferentes disciplinas, na música, na dança, no teatro, nas artes plásticas, artesanato [...] Afinal, que a escola valorize os brinquedos e jogos, espontaneamente usados pelas crianças do Brasil, promovendo torneios de papagaio ou quadrado, pão de madeira, unha-na-mula ou sela, bolinha de gude, pé-na-lata, bilboquê, pau-de-sebo, perna de pau, amarelinha, barra-manteiga, etc. (Lima, 2003, p. 101).

Sob esse olhar, a Carta do Folclore Brasileiro também destaca o quanto importante é a escola, sendo peça fundamental, caso consiga trabalhar a cultura trazida do meio familiar e comunitário pelo aluno no planejamento curricular com vistas a aproximar o aprendizado que traz com os conhecimentos sistematizados. A prática de atividades folclóricas é importante para o ensino básico na medida em que são instrumentos hábeis para promover o desenvolvimento dos alunos, tanto em termos didáticos quanto em aspectos físicos, mentais e sociais, favorecendo a inclusão e a socialização. Isso se dá em todas as etapas da educação; no entanto, faz-se necessário que a escola abra espaço para essas aprendizagens.

Rossini Tavares de Lima (2003) afirma:

É muito importante orientar alunos em trabalhos relativos ao folclore do lugar em que existe a escola – todos os lugares têm folclore, porque este faz parte integrante da nossa personalidade cultural. Ao lado da cultura erudita, dirigida, cosmopolita de cada um de nós há também a cultura folclórica, que recebemos no trato espontâneo que temos, com nossos semelhantes, no grupo em que nascemos e vivemos (Lima, 2003, p. 100).

Compreendemos que devemos pensar os espaços educativos como locais propícios para a abordagem da questão. Estudar o folclore brasileiro significa despertar em crianças e jovens uma curiosidade genuína e estimular seu interesse pela riqueza cultural de cada região.

A relevância de realizar uma análise dos periódicos científicos sobre uma temática específica é fundamental devido a várias razões. Primeiramente, ela

possibilita compreender como as pesquisas estão interligadas, permitindo a identificação dos avanços no conhecimento relacionados ao objeto de estudo, bem como o desenvolvimento de conceitos. Além disso, ao realizar uma pesquisa bibliográfica, é possível destacar áreas da produção científica sobre o folclore nos periódicos de educação que carecem de maior visibilidade, identificando também lacunas na pesquisa, o que estimula o progresso do conhecimento por meio de novas investigações.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo analisar as produções científicas nacionais, existentes em periódicos científicos, que abordam a temática da inserção do folclore na escola. A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: de que forma as temáticas relacionadas ao folclore estão sendo abordadas no âmbito educacional? Quais os níveis de ensino em que são contemplados?

METODOLOGIA

A metodologia desta investigação teve como base a abordagem qualitativa, o método da pesquisa bibliográfica, com a coleta dos dados por meio da pesquisa via internet. Já a análise de conteúdo foi aplicada como técnica para a análise dos dados.

Assim, esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2001), tem por característica o trabalho com uma infinidade de motivações, valores, atitudes e crenças. Ao escolher essa abordagem, a investigação debruçou-se sobre a maneira como ocorre a inserção do folclore na escola.

O método da pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizado:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

O levantamento desta pesquisa bibliográfica foi efetuado em duas plataformas *on-line*: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e revistas brasileiras com artigos científicos de *Qualis* A1 e A2¹ nas áreas da educação e das artes. Justifica-se a adoção dessa

1 *Qualis* é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere às publicações em periódicos acadêmicos. Assim, as

seleção pelo fato de que esses periódicos apresentam suas pesquisas na íntegra. Para cada plataforma, foram utilizadas estratégias diferenciadas para a obtenção das pesquisas existentes.

Na Capes, acessou-se a opção “busca por assunto”. Essa primeira varredura deu-se pelos seguintes termos, sendo utilizado o conector booleano AND: “folclore brasileiro” AND “educação”. Os termos foram utilizados em língua portuguesa, visto que esta pesquisa é direcionada somente ao folclore brasileiro. Além disso, os seguintes filtros foram utilizados nessa busca: somente por artigos, com recurso *on-line* e periódicos revisados por pares com acesso aberto, num recorte dos últimos cinco anos, compreendendo o período de 2017 a 2022. Nesse recorte de tempo, surgiram apenas dois artigos publicados. Percebe-se, assim, uma carência de produção científica mais contemporânea disponível *on-line* no Portal da Capes. Essa lacuna é observável inclusive em áreas temáticas como “folclore brasileiro e educação”, em que, apesar da realização de pesquisas, a disponibilização de trabalhos recentes na plataforma parece limitada. Optou-se, então, por ampliar o período de busca de 2000 a 2022, surgindo assim 12 resultados. Após a leitura dos resumos, foram selecionados dois artigos nessa plataforma que se relacionam com a pesquisa. A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos na busca da Plataforma Capes:

Tabela 1 – Resultados obtidos na busca da Plataforma Capes

Termo de busca	Resultados	Textos pré-selecionados
Folclore brasileiro e educação	12 registros	2

A partir disso, realizou-se então uma busca mais individualizada em revistas brasileiras nas áreas da educação e das artes. Para tanto, fez-se uma busca por assunto com os mesmos termos utilizados anteriormente – “folclore brasileiro” e “educação” – tomando o cuidado de selecionar artigos e pesquisas que se relacionassem à temática do estudo. Assim, referenciam-se Guterres e Wolffenbüttel (2022), autoras do recente artigo *Produção científica sobre folclore nos periódicos de educação*. O texto apresenta uma investigação sobre o estado da arte da produção científica das pesquisas em folclore, educação e contextos educacionais a partir de periódicos da área da educação de *Qualis* A1 e A2. Utilizando o termo de busca “folclore”, foram encontradas 45 publicações distribuídas em 27 revistas. A análise dos dados revelou que, apesar da relevância da temática, ainda são poucos os estudos publicados que têm a Educação Básica como *locus* de investigação sobre o folclore, reafirmando as observações da presente pesquisa.

classificações A1 e A2 contemplam periódicos de excelência internacional.

Refazendo o percurso de Guterres e Wolffenbüttel (2022), a busca individual nos *sites* dos 86 periódicos científicos da área da educação com *Qualis* A1 e A2 resultou em um total de 45 artigos distribuídos em 27 revistas. A partir dos artigos encontrados, foram adotados como critérios para a seleção das publicações a análise do resumo e a relação com a temática da pesquisa. Quanto ao recorte temporal, dada a escassez de artigos publicados nos últimos cinco anos – um período comumente priorizado em revisões de literatura –, optou-se por ampliar esse marco, estabelecendo-o a partir dos anos 2000, a fim de contemplar um volume mais representativo de trabalhos. Desse modo, foram selecionados os que, de alguma forma, estivessem relacionados ao folclore brasileiro na educação. A partir dos resultados obtidos, foi realizada uma análise mais criteriosa nos artigos pré-selecionados e, como resultado, somente nove textos tinham relação com a pesquisa.

Buscando por artigos que tratem de folclore brasileiro e educação, percebeu-se que a maioria dos resultados encontrados remetem ao folclore e à Educação Infantil, se comparado com as demais etapas da Educação Básica. Há poucos trabalhos sobre vivências folclóricas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobretudo pouquíssimos que tratam das concepções dos professores sobre esse tema. Corroboram Guterres e Wolffenbüttel (2022), que explicam:

Os dados revelaram a ausência de pesquisas referentes à temática do folclore nas demais séries do ensino fundamental, assim como no ensino médio, ao menos nos periódicos analisados nesta pesquisa. [...] o folclore carece de maior compreensão no espaço escolar, de modo a ser visto como parte da cultura cotidiana, intrínseco a todas as pessoas (Guterres; Wolffenbüttel, 2022, p. 370).

Analisando o conteúdo encontrado no Portal de Periódicos da Capes e nas revistas de *Qualis* A1 e A2 que remete ao tema, os artigos foram subdivididos em três categorias: i) a contribuição do folclore na Educação Infantil; ii) vivências do folclore no Ensino Fundamental; e iii) educação e folclore: possibilidades de interlocução no âmbito escolar. É importante ressaltar que todas as publicações selecionadas são artigos provenientes de pesquisas.

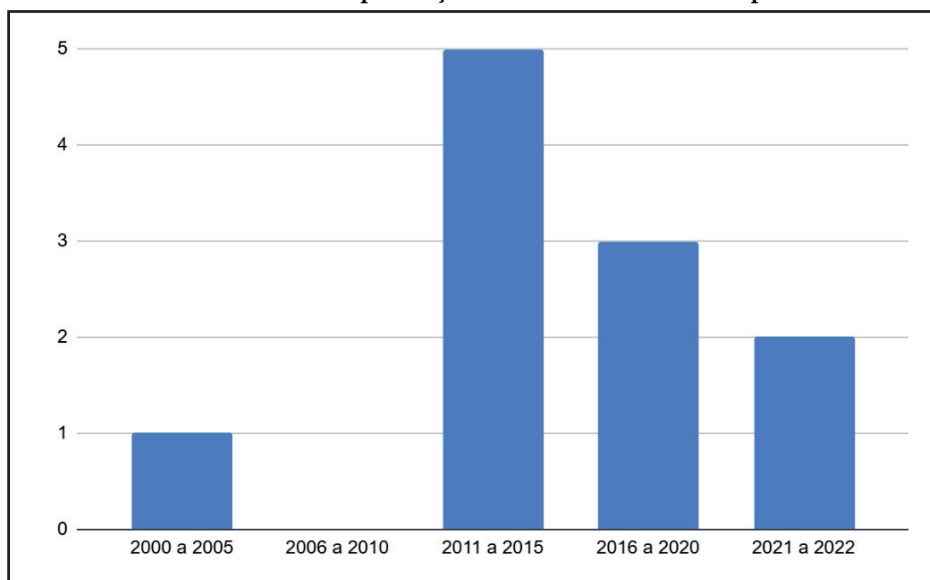
Por fim, foi empregada para a análise dos dados a análise de conteúdo, que se apresenta como uma técnica determinada pelas condições oferecidas, permitindo a compreensão, a utilização e a aplicação de determinado conteúdo, sobretudo no campo educacional, conforme defendido por Moraes (1999). O autor destaca cinco etapas, as quais foram aplicadas nesta pesquisa: i) preparação das informações; ii) unitarização; iii) categorização; iv) descrição; e v) interpretação. A interpretação e a análise dos dados com base na análise de conteúdo definida por Moraes (1999) foram de grande valia para realizar essa etapa da pesquisa qualitativa, visando à organização e à apresentação dos dados

de forma compreensível para os interessados na temática da inserção do folclore na escola.

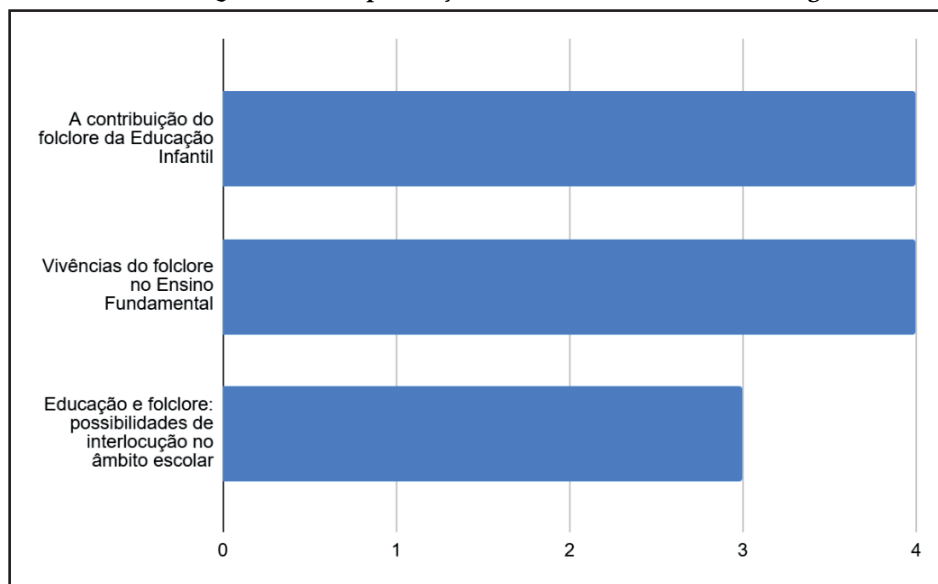
RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

O Gráfico 1 a seguir ilustra o período das publicações dos artigos selecionados, os quais se relacionam com o tema desta pesquisa.

Gráfico 1 – Número de publicações selecionadas conforme o período



A partir das informações apresentadas no Gráfico 1, evidencia-se que o período de 2011 a 2015 foi aquele com mais publicações sobre o tema do folclore, com um total de cinco artigos selecionados. Entre os anos de 2016 e 2020, foram selecionados três títulos condizentes com o tema; no período de 2021 a 2022, duas publicações foram identificadas e analisadas; de 2000 a 2005, somente uma publicação foi selecionada. O Gráfico 2 ilustra a quantidade de publicações selecionadas conforme as categorias.

Gráfico 2 – Quantidade de publicações selecionadas conforme as categorias

De acordo com as informações apresentadas no Gráfico 2, é possível perceber que as categorias com maior número de publicações relacionadas à temática são pesquisas sobre a contribuição do folclore na Educação Infantil e as que dizem respeito às vivências do folclore no Ensino Fundamental, ambas com quatro artigos selecionados. A categoria que trata sobre o folclore no âmbito escolar soma três pesquisas. A seguir, elas estão descritas detalhadamente, separadas conforme cada categoria.

A fim de analisar os conteúdos das publicações selecionadas, os artigos foram organizados por categorias: i) a contribuição do folclore na Educação Infantil; ii) vivências do folclore no Ensino Fundamental; iii) educação e folclore: possibilidades de interlocução no âmbito escolar. Estas trazem importantes contribuições a fim de constatar se e como ocorre a inserção do folclore na escola. Diante da escolha dessas pesquisas, foi possível traçar os objetivos e fazer levantamentos hipotéticos deste estudo.

A CONTRIBUIÇÃO DO FOLCLORE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os quatro artigos apresentados no Quadro 1 a seguir trazem a temática das contribuições do folclore para a Educação Infantil. Eles pertencem à área da educação e foram lançados entre 2014 e 2019. A análise das buscas realizadas evidencia que, no escopo dos estudos sobre as contribuições do folclore, existe uma concentração de pesquisas direcionadas à infância e à Educação Infantil.

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas que abordam a contribuição do folclore na Educação Infantil

Ano	Autoria	Título	Revista/publicação	Área do conhecimento
2014	Porto	Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes	Revista Educação & Sociedade	Educação
2014	Roveri	Rodopiando com o “Saci Pererê”: movimentos do brincar na educação infantil	Revista Holos Capes	Educação
2015	Klemann e Nunes	Educação Infantil na trilha das múltiplas inteligências: uma proposta de construção do conhecimento a partir de salas ambiente	Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática	Educação
2019	Cunha e Gonçalves	O ensino do folclore na educação infantil: sob o olhar dos professores	RIF – Revista Internacional de Folkcomunicação	Educação

Os autores citados no Quadro 1 apontam que é na infância que as atividades lúdicas e folclóricas agem como propulsoras do desenvolvimento moral, físico, cognitivo, cultural e intelectual da criança, como possibilitador da internalização de regras sociais. Nesses artigos, há também análises de como ocorre a prática docente no ensino do folclore na escola e como esta se faz presente no ambiente escolar como um recurso didático interdisciplinar e facilitador da ação pedagógica e da aprendizagem das crianças.

No texto de Porto (2014), a autora adota como suporte teórico as reflexões do sociólogo e educador Florestan Fernandes, que tratou o folclore como primeiro tema de pesquisa na sua trajetória discente e docente na Faculdade de Filosofia em São Paulo. Florestan Fernandes (1998) explica:

[...] as manifestações folclóricas podem ser sobrevivências de um passado mais ou menos remoto. Nem por isso elas devem ser concebidas como algo universalmente vazio de interesses ou de utilidades para os seres humanos. Reciprocamente, as manifestações folclóricas podem inserir-se entre os elementos mais persistentes e visíveis de certas formas de atuação social (Fernandes, 1998, p. 56).

Porto (2014) traz muitas problematizações em sua pesquisa, principalmente o cruzamento entre literatura e folclore infantil, dialogando com os escritos de Fernandes e indagando sobre o lugar do folclore nas escolas. Nessa perspectiva, a autora discorre:

[...] se nos perguntarmos por qual porta tem entrado o folclore nas escolas brasileiras, poderíamos ousar responder que até hoje, século XXI, certamente ainda não seria pela porta da frente. Talvez entre até pela fresta de uma janela, aqui e acolá nas subversões feitas às normas curriculares (Porto, 2014, p. 130).

Assim, faz-se necessário compreender que, mesmo com o reconhecimento do folclore como temática de fundamental importância para a compreensão da cultura popular, as escolas, na maioria das vezes, têm uma concepção limitada (ou superficial) de folclore, o que leva à restrição de seu trabalho pedagógico a datas comemorativas específicas. No âmbito escolar e na cultura infantil, Porto (2014) ressalta as décadas de 1920 e 1930 como sendo de extrema importância ao estudo e à inserção de temas folclóricos na literatura brasileira. Monteiro Lobato, os modernistas de 1922 e o musicista e folclorista Mário de Andrade foram os que mais se aproximaram da temática do folclore, e o folclorista Luís da Câmara Cascudo foi um dos seus grandes defensores.

Destaca-se a significativa contribuição de Florestan Fernandes para os estudos da cultura infantil. Para ele, é importante que, ao observar as brincadeiras das crianças, sejam levadas em consideração as características próprias do mundo infantil. Fernandes afirma que existe uma cultura infantil quase exclusiva das crianças. Essa socialização da infância se dá num processo de educação informal dentro dos próprios grupos infantis nas interações cotidianas. Assim, o pesquisador e sociólogo ajuda a pensar que a criança é um sujeito de memória, criatividade e intuição, capaz de interpretar e compreender o mundo a partir de elementos elaborados por ela própria, brincando e reinventando interações e linguagens. Porto (2014) enfatiza que a criança:

[...] é, pois, um sujeito de cultura inserido num contexto social, assim como o adulto também o é. O encontro desses sujeitos no espaço físico e temporal da escola faz do lúdico, da brincadeira, do jogo, da linguagem e da cultura infantil possibilidades de acesso a uma educação democrática e emancipatória (Porto, 2014, p. 139).

Dando sequência às análises, a pesquisa de Roveri (2014) tem como principal objetivo relatar uma experiência pedagógica realizada com crianças de 2 a 6 anos de idade, em uma escola pública do município de Campinas/SP, a partir de contos e lendas do folclore. Diversos personagens, como o Saci-Pererê, a Cuca e o Boitatá, instigaram brincadeiras com as crianças da Educação Infantil. A autora destaca que os contos e as lendas do folclore brasileiro apresentam uma riqueza ímpar tanto de personagens quanto de temas e permitem que trechos e traços da história nacional sejam trazidos em suas singularidades e universalidades (Roveri, 2014).

A partir dessa prática pedagógica, Roveri (2014) conclui que, ao apresentar às crianças as manifestações folclóricas presentes em nosso dia a dia, valorizam-se outros conhecimentos e experiências infantis. Como resultado desse trabalho, percebe-se inclusive o enriquecimento do repertório das brincadeiras e o interesse e a participação da comunidade com suas vivências, lembranças e narrativas que constituem memórias da infância.

No terceiro artigo da análise, os autores Klemann e Nunes (2015) afirmam:

Temos consciência de que a função da escola hoje é muito mais do que transmitir conteúdos sistematizados. Para isso, deve-se incluir a aquisição de hábitos e habilidades e a formação de atitudes investigativas frente ao próprio conhecimento, uma vez que o aluno deverá ser capaz de ampliá-lo e reconstruí-lo quando necessário, além de aplicá-lo em situações próprias do seu contexto de vida (Klemann; Nunes, 2015, p. 45).

O artigo de Klemann e Nunes (2015) tem como objetivo refletir sobre a dinâmica de funcionamento das salas ambientes em uma escola de Educação Infantil, sendo a proposta fundamentada pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso etnográfico. Na escola pesquisada por Klemann e Nunes (2015), desenvolveu-se um projeto intitulado Eco-Escola. Essa proposta privilegia a efetivação de projetos didáticos em salas ambientes (no total de sete), valorizando a cultura por meio do uso das seguintes lendas: lenda da Matinta Perera; lenda da Iara; lenda do Boto; lenda da Cobra Grande; lenda do Uirapuru; lenda da Vitória Régia; lenda do Curupira. Cada sala conta com um professor de referência, e sua identificação por meio das lendas instiga a imaginação, propiciando não só a inserção do contexto amazônico em todos os seus aspectos (sociais, culturais, físicos), mas também consolidando as lendas como suporte para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos realizados na escola.

Klemann e Nunes (2015) argumentam que é na infância que as crianças criam zonas proximais com outras crianças e, assim, promovem uma situação imaginativa por meio da atividade livre. A organização dessas salas ambiente requer espaços amplos, de fácil acesso, o que possibilita o desenvolvimento da iniciativa, a expressão de seus desejos e a internalização das regras sociais. Os autores também destacam a proposta de uma nova perspectiva para a aprendizagem na Educação Infantil por meio dessa metodologia diferenciada. Com esse rodízio, os professores evidenciaram que é possível implantar essa proposta e, como consequência, as crianças aprendem mais, alcançando novos níveis de raciocínio e gosto pela aprendizagem significativa.

Por fim, Cunha e Gonçalves (2019) apresentam uma pesquisa que propõe uma análise com professores de uma escola de Educação Infantil acerca da forma como é desenvolvido o ensino do folclore e as suas contribuições como recurso didático na sala de aula. Nesse estudo, os autores buscam informações de como ocorre a prática do ensino do folclore nessa escola. Eles enfatizam que o ensino das características culturais acontece tanto por meio de vivências do dia a dia quanto pela abordagem formal na escola, introduzido ou não nos conteúdos trabalhados em sala de aula, permitindo que o aluno não se distancie de sua realidade.

Os autores destacam, assim, a importância de os professores conhecerem o local onde vão ensinar como forma de poder desenvolver atividades voltadas aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos fora da escola. Na fase da Educação Infantil, período fundamental para o desenvolvimento do ser humano, o folclore pode estar presente na sala de aula de várias formas. Exemplo disso são as brincadeiras preconizadas como uma das partes essenciais para o desenvolvimento das crianças que trazem consigo os elementos culturais que estão próximos a elas e que geralmente são repassados pela família ou por pessoas próximas.

Cunha e Gonçalves (2019) utilizam o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1998) quando se referem à concepção de criança:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca (Brasil, 1998, p. 21).

Ao findar sua pesquisa, de acordo com os professores de Educação Infantil da escola pesquisada, Cunha e Gonçalves (2019) identificaram que o folclore se faz presente no ambiente escolar como um recurso didático interdisciplinar e facilitador da ação pedagógica e da aprendizagem das crianças sobre distintos aspectos da identidade cultural. Os autores evidenciam ainda que o folclore está presente nas vivências diárias da escola e que existe uma relação entre o ensino na Educação Infantil e o ensino do folclore, pois se considera o folclore como integrante do processo de ensino das crianças, podendo levar à inserção dele como recurso didático a ser utilizado na sala de aula. No entanto, para que essa ação ocorra de maneira favorável, é necessário que o professor conheça seu ambiente cultural, ou seja, as manifestações e a bagagem cultural que fazem parte do meio em que a criança está inserida.

Ao finalizar a análise desta categoria, que evidencia a importante contribuição do folclore para a Educação Infantil, a investigação prossegue, na seção seguinte, com a análise de suas vivências no Ensino Fundamental.

VIVÊNCIAS DO FOLCLORE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os quatro artigos apresentados no Quadro 2 a seguir tratam da presença do folclore e da música folclórica em escolas de Ensino Fundamental. Das quatro pesquisas, uma foi encontrada na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), enquanto as demais são da área da educação. A pesquisa mais recente é de 2021; a mais antiga, de 2004.

Os textos analisam as vivências e concepções do folclore com alunos no Ensino Fundamental, e discutem sobre as práticas pedagógicas de professores

enquanto campo de conhecimento e possibilidades no contexto escolar. O Quadro 2 apresenta as pesquisas selecionadas.

Quadro 2 – Pesquisas selecionadas que abordam as vivências do folclore no Ensino Fundamental

Ano	Autoria	Título	Revista/ publicação	Área do conhecimento
2004	Wolffenbüttel	Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do Ensino Fundamental	Revista da Abem	Música
2013	Magalhães	Cultura Popular Brasileira: o folclore no Ensino Fundamental	UNB – Universidade de Brasília	Educação
2019	Vieira	Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social	Revista da Fundarte	Educação
2021	Ertel e Wolffenbüttel	A presença do folclore e da música folclórica em programas de rádio escolar	RIE – Revista Imagens da Educação	Educação

Esses textos buscam analisar as possibilidades e os desafios no desenvolvimento de práticas educativas folclóricas para a educação no Ensino Fundamental. Eles trazem possibilidades didático-pedagógicas das manifestações artístico-culturais populares na perspectiva de ampliar o repertório cultural de crianças e adolescentes dessa etapa da Educação Básica.

Nesse enfoque, Wolffenbüttel (2004) realizou uma pesquisa que teve por objetivo investigar vivências e concepções de folclore e música folclórica de alunos de 9 a 11 anos do Ensino Fundamental. A autora apresenta estudos e pesquisas em educação musical com o intuito de aproximar o ensino de música das vivências cotidianas dos alunos, bem como pesquisas sobre folclore e folclore na educação. Ela aponta que as sugestões da inclusão do folclore no trabalho pedagógico não são recentes:

As ideias de inclusão do folclore no ensino escolar não surgiram recentemente no Brasil. A Carta do Folclore Brasileiro de 1951 já propunha a introdução dos diversos conteúdos do folclore no trabalho pedagógico. Essa proposição contemplava toda a escolaridade que hoje representa a educação básica e o ensino superior (Wolffenbüttel, 2004, p. 33).

Tendo em vista a possibilidade de utilizar o folclore nas práticas pedagógico-musicais, Wolffenbüttel (2004) indaga: a música folclórica está presente na vida dos alunos? Em que âmbito das vidas deles o folclore musical está inserido? Quais as concepções que os alunos têm sobre folclore e música folclórica? Considerando as respostas fornecidas pelos estudantes e tomando como ponto de partida essas questões, a pesquisa apresenta propostas de inclusão

do folclore na escola utilizando como base as Cartas do Folclore Brasileiro de 1951 e de 1995.

Wolffenbüttel (2004) salienta que um aspecto a ser questionado nessa perspectiva pedagógica é a falta de conexão entre os saberes escolares e a vida cotidiana do aluno, tornando-se a sala de aula e a escola, como um todo, um espaço desprovido de significado. A autora conclui que são escassos os dados sistematizados acerca do que pensam os alunos sobre o folclore musical no Ensino Fundamental. Assim, conhecendo as vivências e concepções dos alunos e seguindo os objetivos apontados na pesquisa, é possível contribuir com o ensino da música por meio do fornecimento de dados elucidativos referentes ao mundo do aluno do Ensino Fundamental, os quais poderão subsidiar práticas de ensino musical.

No próximo texto analisado, Magalhães (2013) discute as práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental relacionadas às manifestações da cultura popular brasileira. A autora reflete sobre as possibilidades didático-pedagógicas das manifestações artístico-culturais populares na perspectiva de ampliar o repertório cultural e a visão de mundo de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. Sua pesquisa traz a seguinte questão principal: por que as manifestações da cultura popular brasileira ou do folclore não integram as práticas pedagógicas para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Carinhanha/BA?

Para responder a essa questão, Magalhães (2013) traçou os seguintes objetivos específicos: verificar se as manifestações da cultura popular brasileira ou do folclore estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores do 9º ano do Ensino Fundamental; analisar o grau de informações que esses professores têm em relação às manifestações da cultura popular ou do folclore em geral e do município; investigar se os professores reconhecem o valor de culturas populares ou do folclore nos processos de ensino e aprendizagem.

Por meio dessa pesquisa, Magalhães (2013) buscou aprofundar a compreensão, a divulgação e a valorização dos bens culturais populares que fazem parte da história, do passado e do presente do seu município. A autora discorre, inclusive, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (1996), que norteiam e indicam princípios e metodologias para o trabalho pedagógico referente à cultura popular brasileira e o folclore por meio dos Temas Transversais. Assim, como parte de sua investigação, apresenta as perspectivas dos professores sobre suas práticas pedagógicas com o folclore local.

Os resultados da pesquisa de Magalhães (2013) mostram que os professores e a escola, de modo geral, desconhecem ou não reconhecem a temática da cultura popular ou do folclore enquanto campo de conhecimento

e possibilidades pedagógicas no contexto escolar. Assim, há a necessidade de reorientar o olhar dos professores do Ensino Fundamental para pensar o processo cultural como um todo, contribuindo para redimensionar os processos de ensino e aprendizagem, bem como acolhendo a pluralidade e a diversidade cultural de nossa sociedade.

Seguindo com a análise dos artigos selecionados, Vieira (2019) propôs-se a investigar como o trabalho corporal desenvolvido por meio das brincadeiras folclóricas contribui para o processo de socialização de crianças em vulnerabilidade e risco social. Assim, a pesquisa realizada em um abrigo na cidade de Pelotas/RS buscou identificar a colaboração das relações corpóreas expressas na atuação da brincadeira folclórica de forma que possa interferir, promover e estreitar possibilidades na constituição dessa socialização.

Vieira (2019) discorre que as expressões corporais surgidas no contexto do abrigo no qual se desenvolveu o trabalho são representativas das vivências cotidianas e dos hábitos sociais que permeiam o dia a dia dos sujeitos naquele ambiente. Assim, a autora explica:

Portanto, trabalhar com brincadeiras folclóricas significa estar trabalhando a história individual e coletiva dos sujeitos, visto que o corpo está no centro da ação individual e coletiva. Coletiva na perspectiva da história da sociedade, pois as vivências que distinguem os sujeitos, falam do homem e das transformações que seus modos de existência conhecem. Considera-se assim, se este sujeito brinca, se brincou ou se brincava, e como isto ocorria; e, ao mesmo tempo, oferece às brincadeiras o caráter individual, concebendo que a brincadeira é daquele sujeito, naquele lugar, naquele dia (Vieira, 2019, p. 17).

Por fim, o último artigo analisado deriva da pesquisa de Ertel e Wolffenbüttel (2021), que tratam da presença do folclore e da música folclórica em programas de rádio escolar produzidos em uma escola de Ensino Fundamental. Esse estudo de abordagem qualitativa foi desenvolvido com estudantes de uma escola com base em Kraemer e em conceitos de folclore e música folclórica de Wolffenbüttel (2019).

Na pesquisa de Ertel e Wolffenbüttel (2021), a revisão de literatura cita Wolffenbüttel (2019), a qual explica que o folclore pode manifestar-se de três formas distintas: o nascente, o vigente e o histórico. Desse modo, o processo de folclorização de um acontecimento – ou seja, o ato de transformar um fato em folclórico, modificando as vivências de determinado grupo social, constituindo um fato folclórico – é denominado de folclore nascente. Já o folclore vigente se dá no domínio público daquele fato folclórico ao ser praticado entre as pessoas em uma comunidade. No entanto, esse folclore pode, aos poucos, deixar de ser praticado e, apesar de continuar vivo na memória, passa a ser folclore histórico (Wolffenbüttel, 2019).

Ertel e Wolffenbüttel (2021) salientam que, ao trabalhar com atividades musicais por meio da produção e edição de programas de rádio escolar, é perceptível o contraponto entre a música tradicional, como é o caso da música folclórica, e a música da mídia, como referem as autoras. Muitos estudantes, nesse sentido, optam por produzir programas de rádio escolar utilizando músicas atuais, com elementos musicais trazidos de seu cotidiano, apesar de o folclore estar presente em suas identidades culturais.

Em termos de folclore, Ertel e Wolffenbüttel (2021) também trazem em sua revisão de literatura a Carta do Folclore Brasileiro, reescrita pela Comissão Nacional do Folclore (1995), que aponta:

Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade (Comissão Nacional do Folclore, 1995, p. 1).

Destacam Ertel e Wolffenbüttel (2021) que o folclore e a música folclórica não foram inseridos de forma aleatória nos processos de produção e edição de programas de rádio escolar, observando que os estudantes optaram pela música folclórica para promover percepções e aprendizagens musicais para os demais estudantes, especialmente as crianças da Educação Infantil. As autoras apontam que os estudantes dos anos finais preferem canções da mídia e não têm o costume de escutar canções folclóricas em seu dia a dia.

Assim, Ertel e Wolffenbüttel (2021) concluem que os programas de rádio escolar promoveram novas aprendizagens musicais escolares e que o folclore continua vivo nos lares, nas identidades e na memória dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, atualizando-se constantemente nos diferentes grupos sociais. Ademais, foi possível identificar algumas das vivências folclórico-musicais, as identidades e as memórias dos estudantes investigados, conhecendo suas concepções de folclore e música folclórica.

EDUCAÇÃO E FOLCLORE: POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

O Quadro 3 a seguir apresenta os três textos que compõem a análise desta seção, todos eles de revistas da área de educação. As pesquisas discutem conceitos de educação e folclore com vistas a subsidiar a construção de propostas de ensino que considerem aspectos do folclore no ensino escolar e trazem discussões do Movimento Folclórico Brasileiro e análise das Cartas do Folclore Brasileiro de 1951 e 1995.

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas que abordam educação e folclore: possibilidades de interlocução no âmbito escolar

Ano	Autoria	Título	Revista/ publicação	Área do conhecimento
2017	Wolffenbüttel	Educação e folclore: possibilidades de interlocução no ambiente escolar	Revista da Fundarte	Educação
2018	Wolffenbüttel, Lopes e da Rosa	Vivências docentes em dança e folclore na Educação de Jovens e Adultos	Revista Educação e Cultura Contemporânea	Educação
2021	Ferreira, Braz e Melo	O brinquedo cantado e o surdo: a importância do acesso ao folclore	Debates em Educação	Educação

Essa categoria inicia com o texto de Wolffenbüttel (2017), em que a autora apresenta conceitos de educação e folclore, considerando propostas de ensino e interlocuções entre ambos. Para isso, pesquisou estudiosos da área, incluindo Pérez Gómez, Câmara Cascudo, Lima, Garcia, Almeida, Fernandes, dentre outros, os quais têm contribuído para o desenvolvimento das pesquisas nesse campo de estudo, bem como as Cartas do Folclore Brasileiro de 1951 e 1995. A autora analisa, inclusive, as concepções de ensino do folclore no âmbito escolar, partindo de propostas de inclusão desse tema na educação.

Sobre o ensino do folclore na escola, salienta (Wolffenbüttel, 2017) que as instituições têm por função a transmissão do conhecimento que forma a cultura para as novas gerações. Nesse sentido, o conflito decorrente desse modelo de ensino é a desvinculação entre o conhecimento que o aluno possui – e que lhe serve para enfrentar e interpretar os desafios do seu dia a dia – e o tipo de conhecimento oferecido pela escola, fragmentado e centrado em disciplinas.

Em suas considerações finais, Wolffenbüttel (2017) aponta, a partir das questões de sua pesquisa, que a cultura, como um conjunto de significados e condutas compartilhadas pelas pessoas, não é algo que se aprenda passivamente, tampouco que se possa aceitar por meio da leitura de textos ou de outros modos semelhantes de transmissão. A esse respeito, explica:

Ao contrário, cultura é algo que representa um valor para as pessoas, que faz parte de suas vidas e que, por isso, deve ser reconstruída, reelaborada e ressignificada. Nesse sentido, não há uma única cultura, ou um único folclore, mas culturas e folclores diversos, como diversas são as criações humanas (Wolffenbüttel, 2017, p. 159).

Nesse contexto, a autora dispõe que a escola deve provocar e facilitar a reflexão acerca dos conhecimentos que os alunos trazem em sua bagagem cultural, os quais são oriundos de diversas influências sociais. É fundamental promover e estimular a participação engajada dos alunos na sala de aula, encorajando-os a expressar seus pensamentos e suas opiniões de forma crítica e

ativa. Além disso, é de extrema relevância valorizar e incorporar a diversidade cultural no ambiente educacional, reconhecendo e celebrando as diferentes origens, culturas e perspectivas dos alunos a fim de criar um ambiente inclusivo e enriquecedor. Ao valorizar a diversidade, estamos fortalecendo a consciência cultural dos alunos, incentivando a empatia, o respeito mútuo e a compreensão intercultural. Isso prepara os estudantes para se tornarem cidadãos globais responsáveis e abertos ao mundo que os cerca.

Na sequência, o artigo de Wolffenbüttel, Lopes e Rosa (2018) traz vivências docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como objetivo romper com modelos estabelecidos do folclore como algo em desuso e antigo. Para isso, desenvolveu-se um projeto com foco no resgate do folclore, principalmente contos de fadas e lendas, considerando também um trabalho com atividades corporais e artísticas, a dança, que se apresentou como um desafio nessa modalidade de ensino.

A inclusão do folclore na prática de ensino teve fundamento nas reflexões sobre a Carta do Folclore Brasileiro. Além de tantas contribuições, esse documento enfatiza a relevância do tema como “parte integrante do legado cultural e da cultura viva, meio de aproximação entre os povos e grupos sociais e de afirmação de [...] identidade cultural” (Comissão Nacional de Folclore, 1995, p. 197).

Ao apresentar e discutir ambas as vivências docentes, uma em folclore e a outra em dança, Wolffenbüttel, Lopes e Rosa (2018) acreditam que seja possível avançar e possibilitar mais experiências na EJA, uma vez que poucos são os trabalhos existentes sobre folclore nessa modalidade de ensino. Nesse cenário, a escola tem o papel fundamental da valorização das tradições e da cultura. As autoras acrescentam:

[...] para o bom desenvolvimento de um projeto desta natureza, o professor deve estar preparado. Desta maneira, o estudo inicial do docente, que antecede à própria proposta de resgate com os estudantes, é imprescindível, sob pena, também, de se perder a objetividade e a clareza de todo o projeto (Wolffenbüttel; Lopes; Rosa, 2018, p. 138).

Seguindo com a análise dos artigos selecionados, Ferreira, Braz e Melo (2021) debatem a importância do acesso ao folclore na escola em turmas em que há surdos incluídos. O objetivo da pesquisa foi investigar a relevância dos brinquedos cantados para o indivíduo surdo e identificar se e/ou quando houve aquisição desse conteúdo por parte de surdos adultos. As autoras realizaram, então, uma revisão bibliográfica e entrevistas com dez surdos adultos, a partir dos seguintes questionamentos, que podiam ser respondidos por escrito ou em Libras: o que é folclore? Como foi apresentado o folclore para você pela primeira

vez? Quais músicas folclóricas você conhece? O que você acha de ensinar músicas folclóricas para crianças surdas?

Desse modo, Ferreira, Braz e Melo (2021) discorrem sobre os desafios de alcançar todos os alunos em sala de aula, principalmente quando a inclusão de alunos surdos deve ser trabalhada. O ensino significativo exige a busca por soluções para garantir que a inclusão seja uma realidade, e o professor deve ter um olhar diferenciado. Nesse contexto, as cantigas folclóricas em geral são passadas oralmente e, com isso, muitos surdos não têm acesso a esse conteúdo.

Cabe à escola e ao professor o papel de fornecer a esse indivíduo o maior acervo cultural possível da maneira mais adequada à sua melhor compreensão e assimilação, não como manobra de controle, mas como meio de saber se posicionar frente a diferença, reconhecendo suas influências e gerando uma afirmação cultural. Fica evidente a necessidade de esclarecer o objetivo de trabalhar o brinquedo cantado com os discentes com perdas auditivas. O enfoque principal para o surdo deve ser o de trabalhar o conteúdo das cantigas, o que as letras estão contando, trazer ao surdo a história contada, representada e dançada, mostrar que o movimento realizado e as expressões faciais e corporais são representações daquilo que está sendo dito na canção (Ferreira, Braz; Melo, 2021, p. 200).

Com essa pesquisa, Ferreira, Braz e Melo (2021) identificam que os brinquedos cantados contribuem para o desenvolvimento global do indivíduo – seja ele ouvinte ou surdo – e que muitas crianças surdas, durante a infância, não conseguem acessar esse conteúdo de forma a compreendê-lo plenamente.

Nas pesquisas analisadas e apresentadas neste texto, foi possível observar diferentes abordagens do folclore no contexto escolar, mostrando que os professores têm um papel fundamental na sua propagação. Logo, as contribuições e a valorização do folclore brasileiro, quando realizadas de forma intencional e objetiva, oportunizam diferentes aprendizagens ao aluno. Nessa perspectiva, Wolffenbüttel (2019, p. 130), em sua pesquisa sobre folclore e música folclórica, aponta a necessidade de se buscar “uma aproximação entre o mundo escolar e o mundo cotidiano do aluno, [...] auxiliando na compreensão mais ampla do folclore e, em vista disso, do folclore como cultura viva das pessoas e nos processos de escolarização”.

Esta revisão bibliográfica provoca uma reflexão acerca da posição das crianças e dos adolescentes, bem como de suas necessidades, expectativas e vivências específicas sobre a inserção do folclore na escola. Fica claro, por meio da análise das produções, que o estudo sobre folclore deve ocorrer em conexão com a realidade dos alunos, e não de forma desfragmentada do processo.

CONCLUSÃO

Ao final desta análise, assinala-se a importância do planejamento com folclore na escola. Esse processo deve ocorrer em toda a Educação Básica e durante o tempo e espaço disponíveis no âmbito escolar, não se resumindo somente a uma data isolada ou a um trabalho fragmentado. Ainda que as temáticas relacionadas ao folclore estejam sendo abordadas no âmbito educacional, as ações pedagógicas acerca do folclore devem nortear o fazer pedagógico, incluindo-o durante todo o ano, de forma interdisciplinar, em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, compreendemos que é preciso pensar os espaços educativos como locais propícios para o trabalho com folclore. Estudar sobre o folclore brasileiro significa despertar em crianças e jovens uma curiosidade genuína e estimular seu interesse pela riqueza cultural de cada região. Assim, faz-se necessário o conhecimento sobre folclore, bem como a utilização de instrumentos adequados de qualificação dos professores para que valorizem o processo de ensino e aprendizagem contendo elementos do folclore.

Por fim, este estudo também espera contribuir para investigações futuras, ampliando a visão acerca da inserção do folclore nas escolas e contemplando, inclusive, a comunidade acadêmica e escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. Carta do folclore brasileiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1., CONGRESSO INTERNACIONAL DE FOLCLORE, 1., 1951, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Comissão Nacional de Folclore, 1951. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/unidades-especiais/centro-nacional-de-folclore-e-cultura-popular/CartadoFolcloreBrasileiro1951.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. Carta do folclore brasileiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8., 1995, Salvador. **Anais...** Salvador: Comissão Nacional de Folclore, 1995. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/unidades-especiais/centro-nacional-de-folclore-e-cultura-popular/CartadoFolcloreBrasileiro1995.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2024.

CUNHA, A. M.V.; GONÇALVES, F. W. de A. S. O ensino do folclore na educação infantil: sob o olhar dos professores. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, [S. l.], v. 17, n. 39, p. 165–180, 2019. DOI: 10.5212/RIF.v.17.i39.0010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom>. Acesso em: 11 fev. 2025.

ERTEL, D. I.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. A presença do folclore e da música folclórica em programas de rádio escolar. **Imagens da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 24–46, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.53186>. Acesso em: 11 fev. 2025.

FERNANDES, F. O folclore de uma cidade em mudança. In: OLIVEIRA, P. S. (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

FERREIRA, A. T. S.; BRAZ, R. M. M.; MELO, I. C. N. de F. O brinquedo cantado e o surdo: a importância do acesso ao folclore. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 191–208, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/debateseducacao>. Acesso em: 11 fev. 2025.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 27 maio 2025.

KLEMMANN, A. P.; NUNES, J. M. Educação infantil na trilha das múltiplas inteligências: uma proposta de construção do conhecimento a partir de salas ambiente. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 12, n. 23, p. 44–57, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos/revistaamazonia/article>. Acesso em: 11 fev. 2025.

LIMA, R. T. de. **Abecê de folclore**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAGALHÃES, J. R. G. **Cultura popular brasileira: folclore no ensino fundamental**. 2013. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Carinhonha, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5343/1/2013_JoanaRodriguesGoncalvesMagalhaes.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, mar. 1999.

PORTO, P. de C. P. Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 129–141, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZCCdNtQMXML4Q3kF8H7kwTy/#>. Acesso em: 11 fev. 2025.

ROVERI, F. T. Rodopiando com o “saci-pererê”: movimentos do brincar na educação infantil. **HOLOS**, Natal, v. 5, p. 54–63, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2524>. Acesso em: 6 nov. 2024.

VIEIRA, R. Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 19, n. 38, p. 12–32, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 6 nov. 2024.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Vivências e concepções de folclore e música folclórica**: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. 2004. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4085>. Acesso em: 28 abr. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. Educação e folclore: possibilidades de interlocução no âmbito escolar. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 33, p. 137–162, 2017. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/444>. Acesso em: 11 fev. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Folclore e música folclórica**: o que os alunos vivenciam e pensam. Curitiba: Appris, 2019.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; LOPES, S. da S.; ROSA, H. P. V. da. Vivências Docentes em Dança e Folclore na Educação de Jovens e Adultos. **Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 15, n. 40, p. 115–141, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180050>. Acesso em: 11 fev. 2025.

ANÁLISE DO IMPACTO DIGITAL DAS AÇÕES DE EXTENSÃO DO GRUPEM E DO ARTCIED: UM ESTUDO DE CASO

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Dienifer Zucco da Silva

Amanda Paola Klaffke

Graziela da Rosa Silva Felicio

INTRODUÇÃO

A era digital tem transformado profundamente os paradigmas educacionais, oferecendo novas possibilidades para a disseminação do conhecimento e o engajamento social. Nesse contexto, as redes sociais e plataformas digitais emergem como ferramentas importantes para a extensão universitária, permitindo que iniciativas educacionais alcancem um público mais amplo e diversificado. O presente estudo enfocou a análise do impacto digital das ações de extensão desenvolvidas pelos grupos de pesquisa “Educação Musical: Diferentes tempos e Espaços” (Grupem) e “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (ArtCIED), explorando como essas iniciativas ressoam com o público *on-line* e contribuem para a promoção do conhecimento em áreas como educação musical, folclore e leitura.

A relevância desta pesquisa reside na crescente necessidade de compreender e otimizar as práticas de extensão universitária no ambiente digital. Com a rápida evolução das tecnologias da informação e da comunicação, torna-se imperativo avaliar como as instituições acadêmicas podem efetivamente utilizar esses recursos para ampliar seu alcance e impacto social. O objetivo desta investigação, portanto, foi compreender como as atividades desenvolvidas pelos grupos de pesquisa ressoam com o público *on-line* e qual seu alcance efetivo na promoção do conhecimento e no estímulo do interesse pelas áreas de educação musical, folclore e leitura. Ao investigar as estratégias empregadas pelo Grupem e pelo ArtCIED, este estudo buscou não apenas quantificar o engajamento digital, mas também qualificar a natureza das interações e seu potencial para estimular o interesse e o aprendizado nas áreas abordadas.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa combinou a análise qualitativa com a pesquisa documental, enfocando as interações observadas nas plataformas Facebook, Instagram, YouTube e nos *websites* oficiais dos grupos. Essa metodologia permitiu uma investigação aprofundada das dinâmicas de engajamento, considerando métricas como curtidas, comentários, compartilhamentos e visualizações. Além disso, a análise se fundamentou em um *corpus* teórico que incluiu as contribuições de Jenkins (2015) sobre cultura participativa, Castells (2011) acerca da sociedade em rede e Pérez Gómez (2014) sobre educação na era digital, bem como a teoria social cognitiva de Bandura (2023) e as perspectivas de Bates (2019) sobre integração tecnológica no ensino.

Os resultados desta investigação sugerem um incremento significativo no engajamento digital, evidenciando a eficácia das estratégias empregadas pelos grupos de pesquisa. Observou-se um aumento na participação ativa dos usuários, manifestada por meio de discussões aprofundadas e compartilhamento de experiências relacionadas aos temas abordados. Este estudo visou não apenas quantificar o impacto das ações de extensão no ambiente digital, mas também identificar os fatores determinantes para o sucesso dessas iniciativas. Espera-se que as conclusões desta pesquisa possam contribuir para o aprimoramento das práticas extensionistas no contexto digital, fornecendo *insights* valiosos para o desenvolvimento de políticas educacionais mais alinhadas com as demandas da era digital, assim como para a otimização do uso de plataformas *on-line* na disseminação do conhecimento acadêmico.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa com o método da pesquisa documental para analisar o impacto digital das ações de extensão realizadas pelos grupos Grupem e ArtCIEd. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001), busca compreender a complexidade dos fenômenos sociais, considerando a subjetividade dos indivíduos e o contexto em que estão inseridos. Essa abordagem permite uma análise aprofundada das interações e dos significados presentes nos dados coletados, indo além da simples quantificação.

O método da pesquisa documental, complementar à abordagem qualitativa, foi empregado para investigar o histórico das ações de extensão e contextualizar as práticas no ambiente digital. Conforme Gil (2008), a pesquisa documental caracteriza-se pela exploração de fontes primárias e secundárias, como documentos oficiais, registros, relatórios e outros materiais que não receberam tratamento analítico prévio. A análise desses documentos permitiu reconstruir a trajetória das ações, identificar padrões e tendências, e compreender a evolução das práticas ao longo do tempo.

O caminho percorrido na pesquisa incluiu quatro etapas: i) definição do *corpus*; ii) coleta dos dados; iii) análise dos dados e iv) interpretação dos resultados. Na primeira etapa, o *corpus* foi composto pelo material disponível nas plataformas digitais dos grupos Grupem e ArtCIED, incluindo Facebook (postagens, comentários, compartilhamentos e outras interações), Instagram (postagens, *stories*, comentários, compartilhamentos e outras interações), YouTube (vídeos, comentários, compartilhamentos, visualizações e outras métricas) e os *websites* do Grupem e do ArtCIED (conteúdo textual, imagens, vídeos e outras informações relevantes).

A coleta dos dados foi realizada por meio de registros diretos das plataformas, utilizando ferramentas de captura de tela, gravações de vídeos e *download* de conteúdo textual. Também foram utilizadas as métricas fornecidas pelas próprias plataformas, como número de curtidas, comentários, compartilhamentos, visualizações, tempo de exibição, alcance e engajamento. O material coletado foi organizado em uma planilha Excel gerada a partir dos dados do YouTube, a qual será tratada adiante, na seção de análise dos dados.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo (Moraes, 1999), buscando identificar padrões, tendências e categorias emergentes nas interações e nos conteúdos digitais. Foram considerados aspectos como tipos de conteúdo, temas abordados, interações, métricas de engajamento e evolução temporal.

Quanto aos tipos de conteúdo, foram identificados os formatos mais utilizados (texto, imagem, vídeo) e sua relação com o engajamento do público. Nos temas abordados, foram analisadas as temáticas tratadas nas publicações e sua relevância para a educação musical, o folclore e a leitura. Na qualificação das interações do público, foram considerados os compartilhamentos, a natureza dos comentários e outras formas de engajamento. A análise das métricas fornecidas pelas plataformas (curtidas, comentários, compartilhamentos, visualizações) possibilitou avaliar o alcance e o impacto das ações. A evolução temporal, caracterizada pela análise da evolução das interações e métricas ao longo do tempo, permitiu identificar tendências e padrões de crescimento.

Os resultados foram interpretados com base no referencial teórico, buscando compreender o significado das interações e dos conteúdos digitais no contexto da cultura participativa, da sociedade em rede e da educação na era digital. Foram considerados os conceitos de Jenkins (2015), Castells (2011), Pérez Gómez (2014), Bandura (2023) e Bates (2019) para aprofundar a análise e construir uma compreensão abrangente do fenômeno estudado.

A análise dos dados coletados foi norteada por critérios preestabelecidos, buscando garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. A relevância

do conteúdo para os objetivos da pesquisa, contribuindo para a compreensão do impacto das ações de extensão, foi um fator determinante na seleção do material analisado. Além disso, a consistência dos dados coletados assegurou a credibilidade da análise, enquanto a contextualização considerou o ambiente digital em que as interações e os conteúdos foram produzidos, levando em conta as características das plataformas e o público-alvo. Por fim, a comparação dos dados entre diferentes plataformas e ao longo do tempo permitiu identificar padrões, tendências e evolução das práticas digitais.

Assim, a metodologia empregada buscou assegurar o rigor e a validade da pesquisa, combinando a abordagem qualitativa com a pesquisa documental para uma análise aprofundada do impacto digital das ações de extensão. A triangulação de dados, por meio da combinação de informações de diferentes plataformas e múltiplas métricas, fortaleceu a análise, proporcionando uma compreensão abrangente do fenômeno estudado, considerando tanto a natureza das interações quanto o contexto em que ocorrem. É importante reconhecer, no entanto, as limitações da pesquisa, que se restringiu aos dados disponíveis nas plataformas digitais analisadas, não englobando outras formas de interação ou impacto das ações de extensão. Os resultados obtidos, contudo, podem servir de base para futuras investigações sobre o uso das mídias digitais em ações de extensão universitária, contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias e estratégias de análise.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo fundamentou-se em conceitos-chave para a compreensão do impacto digital das ações de extensão universitária no contexto contemporâneo. Essa base teórica permitiu uma análise multifacetada do fenômeno estudado, considerando aspectos sociológicos, pedagógicos e tecnológicos.

CULTURA PARTICIPATIVA E SOCIEDADE EM REDE

Henry Jenkins, em sua obra *Cultura da Convergência* (2015), fornece um alicerce teórico crucial para este estudo, ao discutir o conceito de cultura participativa. Jenkins argumenta que a convergência das mídias é um processo não apenas tecnológico, mas também cultural, que altera a relação entre consumidores e produtores de conteúdo. A cultura participativa contrasta com noções anteriores sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação, uma vez que, ao invés de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los

como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras (Jenkins, 2015). No contexto das ações de extensão analisadas, essa perspectiva é fundamental para compreender como o público interage e se engaja com os conteúdos produzidos pelo Grupem e pelo ArtCIEd.

Complementando essa visão, Castells (2011) oferece o conceito de sociedade em rede, que é essencial para entender o contexto mais amplo em que as ações de extensão digital ocorrem. Castells argumenta que a estrutura social contemporânea é caracterizada por redes de informação impulsionadas pela tecnologia, que transformam fundamentalmente os processos de produção, experiência, poder e cultura.

EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

Pérez Gómez (2014) traz uma perspectiva importante sobre a educação na era digital, que é particularmente relevante para analisar as iniciativas educacionais do Grupem e do ArtCIEd. A autora argumenta que a era digital exige uma reformulação dos processos educativos, enfatizando o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos navegar e criar em um mundo cada vez mais complexo e interconectado. Assim, a era digital requer não apenas novas ferramentas, mas também novas concepções do processo educacional, com foco no desenvolvimento de competências como criatividade, pensamento crítico e capacidade de aprender a aprender (Pérez Gómez, 2014).

TEORIA SOCIAL COGNITIVA E APRENDIZAGEM ON-LINE

A teoria social cognitiva de Bandura (2023) possibilitou interessantes reflexões sobre como as pessoas aprendem com a observação e a interação social – aspectos fundamentais nas plataformas digitais. Essa teoria é particularmente relevante ao analisar como os usuários interagem com o conteúdo educacional *on-line* e como isso influencia seu aprendizado e engajamento. A teoria social cognitiva enfatiza o papel da autoeficácia nas escolhas e na persistência dos indivíduos em atividades de aprendizagem, um conceito crucial para entender o engajamento em ambientes educacionais *on-line* (Bandura, 2023).

INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO

Em relação à tecnologia, Bates (2019) fornece um arcabouço teórico para entender como ela pode ser efetivamente integrada ao ensino e à aprendizagem. Suas ideias são importantes para avaliar as estratégias utilizadas pelos grupos de pesquisa em suas ações de extensão digital. A integração efetiva da tecnologia no ensino não se refere apenas a usar novas ferramentas, mas a repensar

fundamentalmente como ensinamos e como os alunos aprendem no contexto digital (Bates, 2019).

Este referencial teórico forneceu a base para a análise do impacto digital das ações de extensão do Grupem e do ArtCIEd. A integração dos conceitos de cultura participativa (Jenkins), sociedade em rede (Castells), educação na era digital (Pérez Gómez), teoria social cognitiva (Bandura) e integração tecnológica no ensino (Bates) permitiu uma compreensão abrangente e aprofundada do fenômeno estudado. Essa fundamentação possibilitou a análise das dinâmicas de engajamento e aprendizagem no ambiente digital, ao mesmo tempo que permitiu refletir sobre como as ações de extensão universitária podem ser otimizadas para maior eficácia e alcance na era digital. Nesse sentido, essas teorias serviram como lente interpretativa para os dados coletados, permitindo uma análise crítica e contextualizada de interações, estratégias e impactos observados nas plataformas digitais utilizadas pelos grupos de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O canal do YouTube *Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços* se apresenta como uma plataforma de recursos educacionais, contando com 2,78 mil inscritos e um acervo de 362 vídeos. A diversidade de conteúdo aborda diferentes perspectivas, contextos e práticas pedagógicas em educação musical, demonstrando um compromisso com a disseminação do conhecimento de forma gratuita e acessível. O canal se consolida como uma fonte de informação relevante para educadores, pesquisadores e entusiastas da área.

A coleta de dados foi realizada a partir do Relatório de Estatísticas Avançadas (*YouTube Analytics Export*), fornecido pelo YouTube, que disponibiliza métricas detalhadas sobre o desempenho do canal, como visualizações, impressões, taxa de cliques (CTR), tempo de exibição, origem do tráfego e dados demográficos do público. Essas informações, que foram organizadas em uma planilha, possibilitaram uma análise abrangente do canal, considerando tanto o desempenho individual de cada vídeo quanto as tendências gerais de crescimento e engajamento. A utilização dessa ferramenta garante a precisão e a confiabilidade dos dados, oferecendo uma visão clara e estruturada da performance do canal.

O relatório, gerado pelo *YouTube Studio* ou pelo *Google Takeout*, inclui dados como título, data de publicação, visualizações, duração e engajamento (curtidas, comentários e compartilhamentos), permitindo uma compreensão aprofundada do alcance do conteúdo e a identificação de padrões de desempenho. A Figura 1 ilustra a visualização das informações desse relatório.

Figura 1 – Captura de tela do Relatório de Estatísticas Avançadas do YouTube

A	B	C	D	E
Conteúdo	Título do vídeo	Horário de publicação do vídeo	Duração	Visualizações
Total				1191
Fu9leOPnCws	Documentário Tembê-Tenetehara - T4: EP1	Sep 23, 2021	1199	756
2nogzImoXJY	A Música na Idade Média: A Música Profana - T2: EP3	Jul 13, 2021	291	52
oUJ5r_ujvY	A Música na Idade Média: Ars Antiqua e Ars Nova - T2: EP2	Jul 6, 2021	440	34
eAdyn7WxBY8	A Música Renascentista - T3: EP1	Aug 31, 2021	578	30
A39kEC671-g	A Música na Antiguidade - T1:EP2	Jun 1, 2021	601	28
GE7yv_DF-yc	Minutos de Poesia - Castro Alves	Sep 30, 2023	401	24
Mkwv6W0nr3A	O Ensino da Música na BNCC nos Contextos do Texto Político	Nov 30, 2021	7879	23
hPEAxWhW0	A Pré-História e a Música - T1:EP1	May 25, 2021	338	18
uHoIYpLaJGw	Minutos de Poesia - Mario Quintana	Aug 29, 2023	236	18
WpukGNVNJrA	A Música no Romantismo - T3: EP4	Sep 21, 2021	665	14
C1l6SsvdmvA	A borboleta Antonieta, Carol Levy	Oct 16, 2023	138	13
-78ufGBMxZg	EDIÇÕES ESPECIAIS - O Convento Franciscano São Boaver	Nov 30, 2021	1362	11

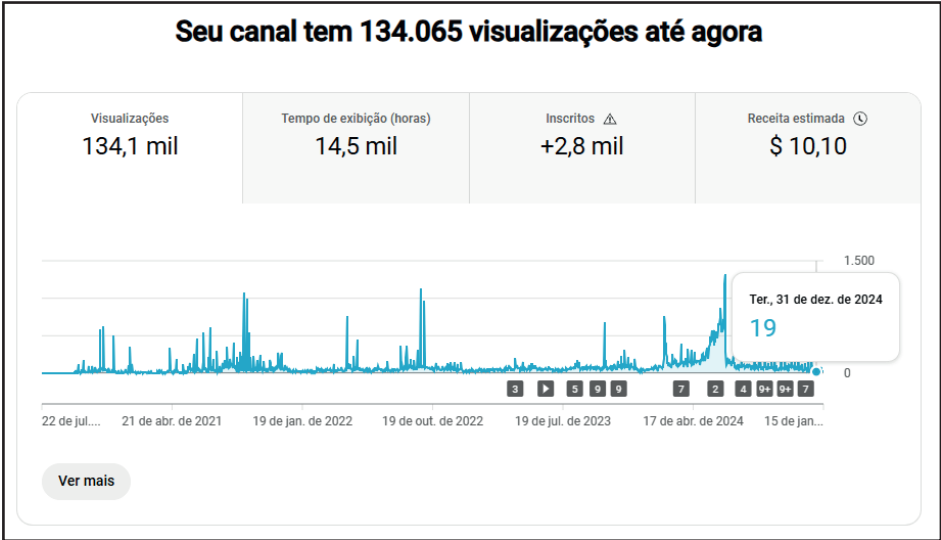
Fonte: canal do YouTube *Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços* (2025).

As métricas disponibilizadas no relatório em formato de planilha Excel, geradas automaticamente a partir dos dados de interação do canal com o público, permitem analisar visualizações, tempo de exibição, inscritos, impressões, entre outros indicadores. A análise dessas métricas teve como objetivo principal compreender tendências, padrões de engajamento e fatores que influenciam o desempenho dos vídeos ao longo do tempo.

Os dados foram organizados em três conjuntos principais: i) dados da tabela, com informações detalhadas sobre cada vídeo, como título, duração, visualizações, inscritos gerados e CTR; ii) dados do gráfico, com progressão temporal das visualizações diárias de vídeos específicos; e iii) total de visualizações, com o resumo diário das visualizações acumuladas desde o início do canal. Essa estrutura permitiu uma análise completa do desempenho do canal, identificando tendências, pontos fortes e áreas de melhoria.

Desde a primeira publicação (*Tecnologias e Mídias Digitais na Educação Musical – T2: EP1*, em 29 de setembro de 2020) até o momento da escrita deste texto, em meados de janeiro de 2025, a trajetória do canal revela um crescimento significativo. O documentário *Tembê-Tenetehara – T4: EP1* (28 de setembro de 2021), por exemplo, teve um aumento de visualizações de quase quatro vezes. O *Seminário de Educação Musical* (de 21 de dezembro de 2024), com suas 197 visualizações em um curto período, sugere a consolidação da audiência. Já a variação na CTR entre os vídeos, como os 9,32% de *Tembê-Tenetehara* e os 1,99% do *Sarau de Natal*, reflete a diversidade temática e as diferentes estratégias de divulgação.

Figura 2 –Visão geral de visualizações do canal do *YouTube*



Fonte: canal do *YouTube* Educação Musical: *Diferentes Tempos e Espaços* (2025).

O sucesso do documentário *Tembé-Tenetebara*, com 53 mil visualizações, demonstra a capacidade do canal de produzir conteúdo relevante e com grande alcance. O desempenho do *Seminário de Educação Musical* reforça o crescimento contínuo do canal em atrair e engajar espectadores. Esses resultados se conectam diretamente com a cultura participativa (Jenkins, 2015), que postula sobre o fato de a audiência interagir ativamente com o conteúdo. O canal se torna um espaço de diálogo e compartilhamento, rompendo com a passividade tradicional do espectador. Além disso, a convergência de mídias potencializa a disseminação do conhecimento, permitindo que o conteúdo alcance um público amplo e diversificado. O crescimento do canal se alinha ainda com o conceito de sociedade em rede (Castells, 2011), que trata a respeito de como as tecnologias digitais transformam os fluxos de informação e comunicação. Desse modo, o canal atua como um ponto de união nessa rede, conectando pessoas e disseminando conhecimento em educação musical.

A variedade de temas e formatos do canal reflete a necessidade de reformulação dos processos educativos na era digital (Pérez Gómez, 2014). A plataforma utiliza as ferramentas digitais não apenas para transmitir informações, mas para criar um ambiente de aprendizagem interativo, incentivando o desenvolvimento de competências como criatividade e pensamento crítico. Ademais, o engajamento do público, evidenciado pelas taxas de cliques e pelo aumento nas visualizações, relaciona-se com a teoria social cognitiva de Bandura (2023) sobre como a interação e o compartilhamento de experiências

contribuem para o aprendizado. Por fim, a estratégia de disseminação de conteúdo demonstra a efetiva integração da tecnologia no ensino (Bates, 2019), utilizando diferentes recursos e formatos para alcançar e engajar o público.

Com 134.065 visualizações e 14,5 mil horas de exibição, o canal se consolida como uma referência em educação musical, com grande potencial de expansão. Os mais de 2,8 mil inscritos confirmam o engajamento do público e a relevância do canal na promoção do conhecimento de forma inclusiva e acessível. Essa dinâmica interativa se alinha com os princípios da cultura participativa (Jenkins, 2015), na qual o público assume um papel ativo na produção e circulação de conteúdo, contribuindo para a construção coletiva de conhecimento. O canal, nesse sentido, transcende a função de mero repositório de vídeos, configurando-se como um espaço de diálogo e compartilhamento de experiências entre os participantes.

A diversidade de temas e formatos explorados, desde vídeos sobre tecnologias e mídias digitais na educação musical até documentários sobre cultura e folclore, como o *Tembé-Tenete'hara*, demonstra a riqueza e o potencial da convergência de mídias para disseminar conhecimento e promover o engajamento do público. O alcance do canal, evidenciado pelas visualizações, pelo tempo de exibição e pelo número de inscritos, reflete sua inserção na sociedade em rede (Castells, 2011), em que os fluxos de informação e comunicação são amplificados pelas tecnologias digitais.

A proposta do canal *Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços* se alinha à perspectiva de Pérez Gómez (2014) sobre a necessidade de reformular os processos educativos na era digital. Ao utilizar as ferramentas digitais para criar um ambiente de aprendizagem interativo, o canal estimula o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como criatividade, pensamento crítico e capacidade de aprender a aprender. Nesse sentido, a plataforma não se limita à transmissão de informações, mas busca fomentar a participação ativa dos usuários, incentivando-os a se tornarem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem contribui para a construção de uma educação na era digital mais dinâmica, inclusiva e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

O engajamento do público com o canal, demonstrado pelas elevadas taxas de cliques e pelo aumento constante nas visualizações, corrobora a teoria social cognitiva de Bandura (2023), que destaca a importância da interação social e do compartilhamento de experiências para o aprendizado. Nessa perspectiva, a possibilidade de interagir com o conteúdo, comentar, compartilhar e aprender com as experiências de outros usuários contribui para o desenvolvimento da autoeficácia e para a construção de uma comunidade virtual de aprendizagem.

Além disso, a estratégia de disseminação de conteúdo utilizando diferentes recursos e formatos demonstra a efetiva integração da tecnologia no ensino (Bates, 2019), maximiza o alcance do canal e promove o acesso ao conhecimento de forma democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O canal *Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços* consolidou-se como um relevante espaço de troca de ideias e disseminação de recursos educacionais na área da música. Atendendo a um público diversificado, que inclui professores em formação continuada, estudantes e entusiastas, o canal demonstrou um impacto significativo na promoção do conhecimento musical. A consistência na publicação de conteúdo de alta qualidade, aliada às estratégias eficazes de divulgação, refletiu-se no crescimento contínuo da audiência e no aumento do engajamento, evidenciando a relevância desse recurso digital no cenário da educação musical *on-line*.

A análise das métricas disponíveis, como a CTR, demonstrou a eficácia das estratégias de comunicação empregadas. Uma CTR elevada, como a observada em diversos vídeos do canal, indicou que os títulos e as miniaturas conseguiram capturar a atenção do público e convertê-la em visualizações. Esse dado reforçou a importância de uma comunicação visual e textual clara e atrativa para o sucesso de iniciativas digitais. Além disso, o expressivo número total de visualizações acumuladas (134.065) e o tempo de exibição (14,5 mil horas) demonstraram o alcance e a consolidação do canal como uma referência na área. O crescimento da base de inscritos, ultrapassando 2,8 mil, corroborou essa análise, indicando um público fiel e engajado com o conteúdo oferecido.

Respondendo ao questionamento da pesquisa, que buscou compreender o impacto digital das ações de extensão do Grupem e do ArtCIED, os resultados demonstraram que a utilização das plataformas digitais, em especial o canal do YouTube *Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços*, tem sido fundamental para ampliar o alcance das iniciativas de extensão, promovendo a educação musical, o folclore e a leitura para um público amplo e diversificado. A análise das métricas de engajamento, como visualizações, tempo de exibição, inscritos e CTR, evidenciou a efetividade das estratégias digitais adotadas pelos grupos de pesquisa. Assim, o canal se configura não apenas como um repositório de conteúdo, mas como um espaço de interação e aprendizagem, em que os usuários se engajam ativamente com os materiais disponibilizados, contribuindo para a construção de uma comunidade virtual de aprendizado.

A pesquisa demonstrou que as ações de extensão, ao migrarem para o ambiente digital, potencializaram seu alcance e impacto, rompendo barreiras

geográficas e temporais. O canal *Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços* exemplifica como a convergência entre educação, arte e tecnologia pode contribuir para a democratização do conhecimento e para a formação de uma sociedade mais informada e participativa. Diante disso, a continuidade e o aprimoramento dessas práticas digitais, com foco na qualidade do conteúdo e na interação com o público, são essenciais para fortalecer o papel da universidade como agente de transformação social. Os resultados obtidos neste estudo reforçam a importância de investir em estratégias de extensão digital como forma de promover o acesso ao conhecimento e fomentar o diálogo entre a universidade e a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. **Social cognitive theory: an agentic perspective on human nature**. Hoboken: Wiley, 2023.
- BATES, A. W. **Teaching in a digital age: guidelines for teaching and learning**. 2. ed. Vancouver: Tony Bates Associates, 2019.
- BOWEN, G. A. Document Analysis as a Qualitative Research Method. **Qualitative Research Journal**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 27–40, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 21 out. 2024.
- CASTELLS, M. **The rise of the network society: the information age - economy, society, and culture**. 2. ed. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2011. Volume I.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2015.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, mar. 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. São Paulo: Penso, 2014.

MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE FOLCLORE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Andrea Simoni Rech

Cristina Rolim Wolffbüttel

INTRODUÇÃO

O folclore, entendido como o conjunto de manifestações culturais populares, constitui parte essencial da identidade de um povo e apresenta um vasto potencial educativo. Ao incorporar saberes, tradições e expressões artísticas presentes no folclore ao contexto escolar, permite-se promover uma educação mais significativa, contextualizada e alinhada à realidade dos estudantes (Brandão, 2007; Lima, 2003). A integração do folclore na educação pode contribuir para a valorização da diversidade cultural, o desenvolvimento da criatividade e o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade (Garcia, 2000). Ademais, as manifestações folclóricas oferecem um rico material para o trabalho pedagógico em diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa (Cascardo, 2012).

O conceito de folclore é multifacetado e tem sido objeto de inúmeras tentativas de definição ao longo dos anos. Dan Ben-Amos (1971), em seu artigo *Toward a Definition of Folklore in Context*, argumenta que o folclore deve ser entendido não apenas como uma coleção de tradições antigas, mas como um fenômeno dinâmico que envolve processos comunicativos e contextos sociais. Ele critica as definições que se limitam a listar objetos tangíveis ou que consideram o folclore somente como tradição oral, destacando que essas abordagens falham em capturar sua essência unificadora. Ben-Amos (1971) sugere que o folclore seja compreendido como um processo que envolve transmissão, seleção e memorização de formas artísticas e culturais. Ele enfatiza que o folclore é, ao mesmo tempo, um produto acabado e um fenômeno que ocorre em contextos sociais específicos, influenciado pelas atitudes culturais e situações retóricas. Essa perspectiva dinâmica permite uma compreensão mais ampla desse tema, que ultrapassa a simples preservação de tradições antigas.

No contexto educacional, o folclore desempenha um papel crucial na formação cultural e social das crianças. Sylvia Ann Grider (1980), em seu estudo sobre o folclore infantil, destaca a importância de entender as tradições

das crianças como um reflexo de sua cultura e sociedade. Ela argumenta que o folclore infantil não é uma simples forma de entretenimento, mas sim um meio pelo qual as crianças expressam suas emoções, seus medos e desejos. O folclore infantil atua como fator de socialização, auxiliando as crianças a entender e navegar pelas normas e pelos valores de sua comunidade. Grider (1980) também aponta que o estudo do folclore infantil pode oferecer compreensões valiosas sobre o processo de enculturação, que é o modo como as crianças internalizam valores e normas de sua sociedade. Ela observa que, embora o folclore envolva certo grau de nostalgia, ele também fornece uma base para entender a sociedade na totalidade. Assim, o estudo do folclore infantil enriquece o conhecimento sobre as tradições das crianças, ao mesmo tempo que contribui para uma compreensão mais profunda da dinâmica cultural e social.

A integração do folclore na educação pode promover a criatividade, a imaginação e a resolução de problemas entre as crianças. Ao incorporar elementos do folclore nas atividades educacionais, educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo. Nesse sentido, o folclore pode atuar como ponto de partida para discussões sobre diversidade cultural, auxiliando as crianças a desenvolver uma apreciação pelas diferentes tradições e práticas culturais.

Diante desse contexto, este estudo buscou responder aos seguintes questionamentos: quais são as pesquisas realizadas que tratam da inserção do folclore na escola? Quais são as abordagens metodológicas dessas pesquisas? Quais os referenciais teóricos utilizados para a análise dos dados? Portanto, o objetivo do estudo foi coletar e analisar as pesquisas publicadas em periódicos científicos que têm como foco folclore e educação.

Justificou-se a realização desta pesquisa em vista da necessidade de compilar e analisar criticamente as produções acadêmicas que tratam da inserção do folclore no contexto escolar, visando compreender as contribuições existentes, assim como as lacunas que ainda precisam ser exploradas. A pesquisa bibliográfica possibilitou uma visão abrangente das abordagens metodológicas e dos referenciais teóricos utilizados em pesquisas anteriores. Esse mapeamento colaborou para a identificação dos principais enfoques e das práticas adotadas em estudos sobre o folclore na educação, e poderá orientar futuras investigações que ampliem o conhecimento nesse campo.

Ao identificar as principais contribuições, lacunas e possibilidades de investigação acerca dessa temática, espera-se fornecer uma síntese crítica que sirva como base para outros estudos e reflexões sobre o tema. Com isso, a pesquisa espera oferecer subsídios teóricos e metodológicos que possam ser utilizados por outros pesquisadores e profissionais da educação interessados na integração do folclore no ambiente escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa incluiu conceitos e teorias relacionadas tanto ao estudo do folclore quanto à sua inserção no ambiente escolar. Para abordar o folclore enquanto manifestação cultural e objeto de estudo, foram utilizados autores como Cascudo, Meireles, Carneiro, Fernandes, Freyre, Garcia e Thoms, reconhecidos por suas contribuições para a compreensão das tradições populares e das manifestações culturais coletivas. Já Brandão, Lima e Wolffenbüttel dialogam com o folclore, mas também se destacam ao tratar de sua integração ao contexto educacional, enfocando a importância do folclore no ambiente escolar e em práticas pedagógicas. Além desses autores, as Cartas do Folclore Brasileiro de 1951 e de 1995 também fundamentaram a análise desenvolvida nesta pesquisa.

Já a temática do folclore na escola foi embasada em Brandão, Guimarães, Lima e Wolffenbüttel. No contexto educacional, as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que preconizam a integração de aspectos culturais regionais e locais no currículo escolar, também se encontram nesta fundamentação.

FOLCLORE

O folclore é um testemunho da sabedoria coletiva, incorporando valores, crenças e tradições que moldaram a identidade de uma comunidade. Assim, ao explorar esse tema, mergulhamos tanto em narrativas quanto na compreensão intrínseca da cultura e do conhecimento que indivíduos compartilham para preservar suas raízes. A compreensão e a valorização das culturas e tradições populares não se limitam a uma análise do passado: elas conseguem influenciar o futuro, moldando a visão que as comunidades têm de si e do mundo que as cerca. A perspectiva em questão ressalta a importância de abordar o folclore não somente como um campo de estudo, mas também como uma prática viva e dinâmica.

Nesse sentido, Lima (2003, p. 13), em *Abecê de Folclore*, argumenta que o “folclore é uma ciência do homem, que analisa o homem cultural, nas suas expressões de cultura espontânea do sentir, pensar, agir e reagir, e também no contexto da sociedade em que vive, portanto, como homem social”.

A distinção entre “Folclore” e “folclore” ultrapassa a simples diferença formal. Enquanto “Folclore” se refere à disciplina científica que estuda as expressões culturais populares, “folclore” abrange diretamente essas manifestações. Essa distinção ressalta o mérito de considerar o folclore tanto como um campo de estudo acadêmico quanto como um conjunto de práticas culturais vivas e em constante mudança.

O estudo acadêmico do “Folclore” envolve a análise das estruturas, origens e funções das manifestações culturais, utilizando métodos de pesquisa para desvendar seus significados e contextos. Por outro lado, a vivência do “folclore” envolve as comunidades ativamente na criação, recriação e transmissão de suas tradições, destacando a interação dinâmica e em constante transformação da cultura popular.

A palavra inglesa “folklore” remonta ao inglês antigo, tendo sido composta pelos termos *folk*, que significa “povo”, e *lore*, que denota “conhecimento”, “doutrina” ou “ensinamento”. Essa expressão foi introduzida na imprensa por meio de um artigo do arqueólogo inglês William John Thoms, publicado na revista *The Athenaeum*, sob o número 982, em 22 de agosto de 1846. Nesse artigo, Thoms propunha o estudo de culturas diversas por meio do folclore. Cunhado no século XIX e popularizado por Thoms, esse termo transcendeu suas raízes britânicas, tornando-se uma ferramenta universal para descrever tradições, lendas e costumes transmitidos oralmente entre gerações. No Brasil, a palavra folclore era originalmente escrita com a letra K (*folk-lore*); porém, com a reforma ortográfica da língua portuguesa de 1930, o K foi substituído pelo C, criando a grafia utilizada na atualidade.

O renomado folclorista brasileiro Luís da Câmara Cascudo concebe o folclore como um patrimônio intrínseco de tradições, enraizado na transmissão oral e preservado pelos costumes. Essa riqueza cultural, segundo Cascudo, transcende fronteiras nacionais; é um legado coletivo que perdura através das gerações, evidenciando a diversidade e a vitalidade das expressões folclóricas ao redor do mundo.

Todos os países do Mundo, raças, grupos humanos, famílias, classes profissionais, possuem um patrimônio de tradições que se transmite oralmente e é defendido e conservado pelo costume. Esse patrimônio é milenar e contemporâneo. Cresce com os conhecimentos diários desde que se integrem nos hábitos grupais, domésticos ou nacionais. Esse patrimônio é o FOLCLORE. *Folk*, povo, nação, família, parentalha. *Lore*, instrução, conhecimento na acepção da consciência individual do saber. Saber que sabe. Contemporaneidade, atualização imediatista do conhecimento (Cascudo, 2012, p. 9).

De acordo com Cascudo (2012), existe uma relação entre folclore e cultura popular, mas o autor salienta que essa não é a única determinante de um evento folclórico:

O folclore sendo uma cultura do povo é uma cultura viva, útil, diária, natural. [...] Como o povo tem senso utilitário em nível muito alto, as coisas que vão sendo substituídas por outras mais eficientes e cômodas passam a circular mais lentamente, sem que de todo morram (Cascudo, 2012, p. 12).

O folclore está intrinsecamente ligado, segundo Cascudo (2012), a três aspectos: cultura popular, ampla presença dentro de uma sociedade específica e

continuidade temporal, sendo simultaneamente antigo e persistente. É sobretudo por sua natureza popular que o folclore representa permanência e continuidade.

Cascudo (2012) discorre a respeito de cultura folclórica e cultura letrada, explicando a dualidade que existe entre a cultura que nasce e se desenvolve na esfera familiar e afetiva, representada pelos laços com família e amigos, e a cultura adquirida via instituições educacionais, como escola, universidade, bibliotecas e especializações profissionais. O estudioso destaca que ambas coexistem harmonicamente, não sendo antagônicas, mas diferentes, já que exercem papéis indispensáveis no intercâmbio social.

Nascemos e vivemos mergulhados na cultura da nossa família. Dos amigos, das relações mais contínuas e íntimas, do nosso mundo afetivo. O outro lado da cultura (cultura, fórmula aquisitiva de técnicas, e não sinônimo de civilização) é a escola, a universidade, bibliotecas, especializações, o currículo profissional, contatos com os grupos e entidades eruditas e que determinam vocabulário e exercício mental diversos do vivido habitualmente. Vivem, numa coexistência harmônica e permanente, as duas forças de nossa vida mental. *Non adversa, sed diversa*. Potências de incalculável projeção em nós mesmos, o folclore e a cultura letrada, oficial, indispensável, espécie de língua geral para o intercâmbio natural dos níveis da necessidade social (Cascudo, 2012, p. 18).

No Brasil, na década de 1950, o movimento folclorista cresceu consideravelmente, envolvendo estudiosos notáveis, além de Câmara Cascudo, como Cecília Meireles, Edison Carneiro, Florestan Fernandes e Gilberto Freyre. No ano de 1951, no Rio de Janeiro, ocorreu o primeiro Congresso Brasileiro de Folclore. Brandão (1982) aponta que existe um consenso, no Brasil, de que a Carta do Folclore Brasileiro, originada desse evento, teria estabelecido de forma elucidativa, pela primeira vez, o que é considerado folclore:

O I Congresso Brasileiro de Folclore reconhece o estudo do Folclore como integrante das ciências antropológicas e culturais, condena o preconceito de só considerar folclórico o fato espiritual e aconselha o estudo da vida popular em toda sua plenitude, quer no aspecto material, quer no aspecto espiritual. 2. Constituem o fato folclórico as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação, e que não sejam diretamente influenciadas pelos círculos eruditos e instituições que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humano ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica. 3. São também reconhecidas como idôneas as observações levadas a efeito sobre a realidade folclórica, sem o fundamento tradicional, bastando que sejam respeitadas as características de fato de aceitação coletiva, anônimo ou não, e essencialmente popular. 4. Em face da natureza cultural das pesquisas folclóricas, exigindo que os fatos culturais sejam analisados mediante métodos próprios, aconselha-se, de preferência, o emprego dos métodos históricos e culturais no exame e análise do Folclore (Brandão, 1982, p. 31–32).

Em 1995, diante dos debates a respeito do que foi proposto na Carta de 1951, tornou-se necessária a revisita à primeira Carta do Folclore Brasileiro, produzida no ano de 1951. Durante a oitava edição do Congresso Brasileiro de Folclore, na Bahia, ocorreu a releitura da Carta com vistas à sua atualização, considerando as contribuições de estudos das ciências humanas e de letras, bem como a adoção de novas tecnologias e transformações da sociedade brasileira. No item 1, do capítulo 1, que trata do Conceito, consta:

Folclore é o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social. Constituem-se fatores de identificação da manifestação folclórica: aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade, funcionalidade. Ressaltamos que entendemos folclore e cultura popular como equivalentes, em sintonia com o que preconiza a UNESCO. A expressão *cultura popular* manter-se-á no singular, embora entendendo-se que existem tantas culturas quantos sejam os grupos que as produzem em contextos naturais e econômicos específicos (Comissão Nacional de Folclore, 1995, p. 1).

Mediante a revisitação da Carta do Folclore Brasileiro, percebe-se que o folclore, também denominado de fato folclórico, tem suas raízes na criação do povo, desvinculado da ideia de uma existência exclusiva em nichos específicos. Isso leva à reflexão de que todos são portadores de folclore, manifestando-se de diversas formas, como superstições, piadas, remédios caseiros, correntes de oração, ditos populares e provérbios, entre outros. Wolffenbüttel (2019) destaca que a análise e a descrição do folclore contribuem para uma compreensão mais abrangente de sua extensão. Segundo Garcia (2000), os estudiosos do folclore, com base na Carta de 1995, apontaram como características fundamentais do fato folclórico a aceitação coletiva, a funcionalidade, a tradicionalidade e a dinamicidade.

A aceitação coletiva, segundo Wolffenbüttel (2019), é a característica distintiva do folclore, evidenciada pela prática generalizada e pela apreciação em um grupo social específico. A persistência do folclore pode ser explicada pela transformação e pela adaptação dos fatos folclóricos ao longo do tempo, aproveitando as ideias populares na vida contemporânea. Outrossim, um fato cultural, mesmo não sendo considerado inicialmente como folclore, pode se tornar folclórico devido à aceitação coletiva na sociedade. Wolffenbüttel (2019) explica que a origem temporal não é um requisito absoluto para a folclorização, destacando o valor da aceitação coletiva no surgimento desse fenômeno.

Nomeada como funcionalidade, essa característica do folclore diz respeito, segundo Garcia (2000), à condição de existência do próprio fato folclórico. Quando as manifestações folclóricas são funcionais, representam a cultura

viva. Por outro lado, se não atendem a essa característica, adquirem um valor histórico no contexto folclórico. Para Wolffenbüttel (2019), a tradicionalidade e a dinamicidade são características básicas dos fatos folclóricos. Nessa perspectiva, a tradicionalidade aborda a transferência do patrimônio cultural de uma geração para a posterior e a dinâmica cultural, influenciada pela evolução constante a que todos os elementos culturais estão expostos, resulta em alterações nesse legado ao longo do tempo. Esses elementos delineiam não apenas a diversidade, mas também a vitalidade e a constante evolução do folclore brasileiro, revelando-se como um importante componente da identidade cultural do país.

O campo de abrangência do Folclore abarca a riqueza da cultura tradicional, de início transmitida nas interações familiares e, posteriormente, enriquecida pelos grupos sociais. Tanto as manifestações tangíveis quanto as intangíveis são objetos de análise no folclore. Na esfera da cultura material, encontramos expressões folclóricas que envolvem artefatos, objetos cotidianos, imagens e rituais, abrangendo desde utensílios domésticos até práticas religiosas, somente para citar alguns exemplos. Por outro lado, a cultura não material compreende aspectos do folclore diário, como usos e costumes, linguagem, literatura oral, festas, música e dança, entre outros.

Diante do exposto, para desvendar o folclore, Garcia (2000) destaca que é essencial adotar uma abordagem que combine o respeito pela diversidade humana e sua expressão cultural, juntamente com uma atitude positiva em relação à documentação necessária para as gerações futuras. A compreensão completa requer uma visão integrada da cultura, reconhecendo-a como uma totalidade em que suas partes se entrelaçam dinamicamente, oferecendo potenciais distintos.

FOLCLORE NA EDUCAÇÃO

Considerando a integração dos conteúdos escolares aos saberes acumulados ao longo do tempo, o folclore emerge como um aliado capaz de contribuir para a formação de novos conhecimentos. Nesse contexto, compreendendo-o como um elemento intrínseco ao ambiente humano, transmitido de geração em geração e fundamental na construção da identidade cultural, a escola, como um espaço de interações sociais e aprendizagem, estabelece uma conexão com esse rico universo. O ensino dessas características culturais ocorre tanto por meio de experiências cotidianas quanto pela abordagem formal na escola. Esse processo, como destacado por Brandão (2007), permeia todas as esferas da sociedade em que há partilha de conhecimentos entre gerações, mesmo na ausência de modelos formais de ensino.

A interseção entre folclore e educação ganhou notoriedade a partir de 1936, durante o Congresso Internacional de Folclore, em Paris, marcando sua

relevância nas ciências sociais, especialmente na antropologia e na história (Guimarães, 2017). Quanto à inclusão do folclore no ensino formal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) destaca, em seu art. 1º, que a educação abrange processos formativos em diversos contextos, incluindo instituições de ensino. Já o art. 26 da mesma lei reforça a necessidade de uma base nacional comum, complementada por aspectos regionais e locais. Nesse sentido, Lima (2003) aponta a participação da escola:

A escola pode e deve aproveitar o folclore nas suas diferentes disciplinas, na música, na dança, no teatro, nas artes plásticas, artesanato [...]. Afinal, que a escola valorize os brinquedos e jogos, espontaneamente usados pelas crianças do Brasil, promovendo torneios de papagaio ou quadrado, pião de madeira, unha-na-mula ou sela, bolinha de gude, pé-na-lata, bilboquê, pau-de-sebo, perna de pau, amarelinha, barra-manteiga, etc. (Lima, 2003, p. 101).

Sobre as proposições apresentadas na Carta do Folclore de 1995, Wolffenbüttel (2019) sinaliza que, com a revisão da Carta de 1951, ocorreu uma reorientação em relação à integração do folclore nas instituições escolares. A mudança de perspectiva reconheceu a necessidade de “considerar a cultura trazida do meio familiar e comunitário pelo aluno no planejamento curricular, com vistas a aproximar o aprendizado formal e não formal, em razão da importância de seus valores na formação do indivíduo” (Comissão Nacional de Folclore, 1995, p. 2). A Carta do Folclore Brasileiro de 1995 destaca a importância de integrar o estudo do folclore na formação inicial de professores. Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), sob a perspectiva da pluralidade cultural, preconizam a abordagem de temas sociais nos conteúdos escolares, reconhecendo que as culturas se moldam ao longo da história.

A interação entre folclore e educação estabelece um importante ponto de articulação e diálogo, essencial para o reconhecimento das experiências individuais em contextos culturais específicos. Essa interseção é vital para promover a compreensão e a valorização das diversas vivências culturais dos estudantes. Ao incorporar e celebrar as manifestações folclóricas no ambiente educacional, a escola não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também cria um espaço propício para o diálogo e o reconhecimento das identidades culturais de estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica como método central. A coleta dos dados foi realizada por meio de consultas *on-line* à base digital Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2011) com o objetivo de identificar padrões e tendências nas pesquisas relacionadas ao folclore no contexto escolar.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que a pesquisa qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de avaliação, elaboração de testes de hipóteses e variáveis. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa foi ampliada para se tornar uma metodologia de investigação que valoriza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Esse tipo de pesquisa não se limita a quantificar variáveis, mas mergulha na compreensão de significados, motivos e valores que formam o núcleo das interações e dos fenômenos sociais.

Minayo, Deslandes e Gomes (2009) explicam que a pesquisa qualitativa é especialmente valiosa nas ciências sociais, pois lida com dimensões da realidade que não podem ser medidas em números. Ela se concentra em um universo de significados, crenças e atitudes, permitindo uma exploração mais profunda das relações e dos processos que não podem ser reduzidos a variáveis operacionais. Essa abordagem é utilizada para entender a lógica que guia a prática social na realidade cotidiana, permitindo que se compreenda não apenas o que as pessoas fazem, mas também como pensam sobre suas ações e como essas ações são interpretadas dentro do contexto vivido.

A pesquisa qualitativa demanda uma seleção cuidadosa de métodos e teorias, a análise de diferentes perspectivas e uma reflexão constante do pesquisador sobre o processo de produção do conhecimento. Como ressalta Flick (2009), essa abordagem se caracteriza pela diversidade de métodos e perspectivas que enriquecem a compreensão dos fenômenos estudados.

A escolha pela pesquisa bibliográfica como método de investigação foi justificada pela sua capacidade de fornecer uma visão abrangente e fundamentada sobre o tema em estudo. Lakatos e Marconi (2003) esclarecem que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo tanto revisar o que foi escrito sobre um assunto quanto examinar o tema sob novas perspectivas e enfoques. Esse método oferece ao pesquisador uma visão completa de conferências, debates e outros registros relevantes, permitindo uma abordagem inovadora.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato direto com toda a produção escrita relevante sobre o tema, facilitando a verificação da veracidade dos dados e a identificação de possíveis incoerências ou contradições. Esse contato direto é decisivo para uma análise crítica e aprofundada da literatura existente. Portanto, a pesquisa bibliográfica foi escolhida por sua capacidade de oferecer uma base teórica

abrangente, permitir uma análise crítica dos dados e proporcionar novas abordagens sobre o tema investigado.

Como dito, então, o estudo apresentado neste artigo consistiu na pesquisa bibliográfica realizada no Portal de Periódicos da Capes e na BDTD. A busca foi efetuada utilizando os descritores “folclore” e “educação”, combinados com o operador booleano AND. Os filtros aplicados foram: tipo de publicação (artigos, dissertações e teses), idioma (português) e período de publicação (2003 a 2023). Optou-se por não restringir a busca por área de conhecimento a fim de obter um panorama mais amplo das pesquisas sobre o tema. Os critérios de inclusão foram estudos que abordassem diretamente a relação entre folclore e educação, publicados entre 2003 e 2023, em língua portuguesa e disponíveis na íntegra.

A seleção dos estudos ocorreu em duas etapas. Na primeira, foram lidos os títulos e os resumos de todos os trabalhos encontrados a fim de identificar aqueles que atendiam aos critérios de inclusão. Na segunda etapa, os estudos selecionados foram lidos na íntegra e submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2011), buscando identificar as principais temáticas, contribuições e lacunas. Os dados foram categorizados, permitindo a organização e a sistematização das pesquisas sobre o tema, o que facilitou a identificação de tendências, desafios e possibilidades de investigação. Em seguida, os dados foram analisados de forma qualitativa, buscando estabelecer relações entre os estudos e compreender como o folclore tem sido abordado no contexto educacional. Buscou-se, também, identificar as principais contribuições desses estudos para o avanço das discussões sobre a importância do folclore na educação e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas com a cultura popular e a realidade dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados revelou um crescimento nas publicações sobre o tema a partir de 2013, com destaque para o período entre 2018 e 2023. Essa tendência ascendente sugere uma crescente valorização da cultura popular e do folclore no contexto educacional, acompanhada de uma compreensão mais abrangente acerca do papel da escola na preservação e na transmissão do patrimônio cultural.

Visando aprofundar a análise, os estudos foram categorizados em cinco eixos temáticos: i) folclore na Educação Infantil; ii) folclore na escola: inter e transdisciplinar; iii) folclore e educação não formal; iv) folclore e educação fora da sala de aula; e v) a escola e sua função educativa nas transformações culturais. Essa categorização possibilitou uma investigação mais detalhada das diversas abordagens e perspectivas adotadas pelas pesquisas, contemplando desde a inserção do folclore na Educação Infantil até sua influência na formação cultural em contextos não formais de aprendizagem. A classificação evidenciou

a importância de conceber o folclore não apenas como conteúdo curricular, mas também como elemento intrínseco à construção identitária e à valorização da diversidade cultural.

FOLCLORE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa categoria, foram identificados os estudos de Jacomelli (2013), Roveri (2014) e Porto (2014), que evidenciam o potencial das manifestações folclóricas para o desenvolvimento de conceitos matemáticos, o enriquecimento das brincadeiras e a compreensão da cultura infantil (Quadro 1).

Quadro 1 – Folclore na Educação Infantil

Autoria	Título	Ano	Tipo de publicação
Jacomelli	Práticas de contagem no contexto de lendas: manifestações orais de crianças de cinco anos em atividades orientadoras de ensino	2013	Dissertação
Roveri	Rodopiando com o “Saci-Pererê”: movimentos do brincar na educação infantil	2014	Artigo
Porto	Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes	2014	Artigo

Jacomelli (2013), em sua dissertação, investigou como crianças de 5 anos se manifestam durante atividades de ensino que envolvem práticas de contagem contextualizadas a partir de lendas. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com foco em um estudo de caso em um ambiente não formal de aprendizagem. Os resultados destacaram o potencial das atividades orientadoras de ensino baseadas em lendas para o desenvolvimento de conceitos matemáticos na Educação Infantil, revelando como as crianças podem ser envolvidas pelas histórias lendárias durante o processo de aprendizagem.

Roveri (2014), em seu artigo, discorreu sobre uma experiência pedagógica realizada com crianças de 2 a 6 anos, em uma escola pública, na qual as lendas folclóricas brasileiras, com foco na figura do Saci-Pererê, foram incorporadas às atividades cotidianas. O objetivo principal do trabalho foi narrar essa experiência, que visou aproximar as crianças das manifestações folclóricas, promovendo a valorização da cultura nacional e estimulando a curiosidade e a participação da comunidade escolar. A autora concluiu que a incorporação de lendas e contos do folclore brasileiro nas atividades pedagógicas pode enriquecer o repertório das brincadeiras infantis, valorizar a cultura nacional e promover uma maior participação da comunidade escolar.

Porto (2014), em seu artigo, estabeleceu uma conexão entre o folclore e a literatura na cultura infantil, destacando a importância dessa relação a partir

das reflexões do sociólogo e educador Florestan Fernandes. A autora tratou de questões como o lugar do folclore em escolas, salas de aula e textos, ressaltando a necessidade de ultrapassar a mera abordagem curricular e reconhecendo o folclore como parte viva da cultura popular contemporânea. O estudo enfatizou a relevância de uma abordagem pedagógica que promova a inclusão efetiva do folclore nas escolas e a consequente diversidade de conhecimentos que essa inclusão pode proporcionar.

Os três estudos dessa categoria evidenciaram a importância de considerar o folclore como um elemento fundamental na Educação Infantil, capaz de enriquecer as experiências de aprendizagem, valorizar a cultura popular e promover uma educação mais significativa e contextualizada. Os resultados dos trabalhos apontaram para a necessidade de uma abordagem pedagógica flexível e plural, que reconheça a diversidade cultural presente na sala de aula e promova a integração do folclore no currículo escolar de forma criativa e lúdica.

FOLCLORE NA ESCOLA: INTER E TRANSDISCIPLINAR

Os estudos dessa categoria revelaram a necessidade de uma abordagem pedagógica mais flexível e plural, que reconheça a diversidade cultural presente na sala de aula e promova a integração do folclore no currículo escolar de forma inter e transdisciplinar. Nessa perspectiva, foram encontrados os artigos de Visgueira Cunha e Gonçalves (2019) e Behrens, Fleury e Prigol (2022), como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Folclore na escola: inter e transdisciplinar

Autoria	Título	Ano	Tipo de publicação
Visgueira Cunha e Gonçalves	O ensino do folclore na educação infantil: sob o olhar dos professores	2019	Artigo
Behrens, Fleury e Prigol	Saberes docentes à luz da complexidade e transdisciplinaridade na renovação da prática pedagógica em busca do diálogo e da ética	2022	Artigo

Visgueira Cunha e Gonçalves (2019) analisaram o ensino do folclore na Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil em Teresina/PI. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa descritiva e utilizou questionários como instrumento de coleta de dados para obter informações dos professores que atuam na escola. O objetivo geral foi demonstrar como ocorre o trabalho com o folclore nessa instituição, enquanto os objetivos específicos incluíram descrever as características desse ensino na visão dos professores e apresentar as contribuições do folclore na Educação Infantil.

Os autores destacam a relevância do folclore na Educação Infantil, ressaltando sua capacidade de enriquecer a sala de aula, promover a interdisciplinaridade e envolver as crianças em um ambiente conhecido por elas, mas que pode ser explorado de maneira educativa e lúdica. A pesquisa demonstrou que o trabalho com o folclore contribui para valorizar o conhecimento inicial das crianças e enriquece suas experiências culturais, tornando-se uma parte essencial do processo educacional na Educação Infantil.

Behrens, Fleury e Prigol (2022), por sua vez, exploraram o contexto da renovação da prática pedagógica com foco no pensamento complexo e transdisciplinar como elementos-chave. O objetivo geral do estudo foi analisar a pertinência da construção de saberes docentes baseados nesse paradigma para subsidiar novas práticas pedagógicas. A metodologia envolveu um grupo de nove professores doutorandos que responderam a um questionário, permitindo discutir a necessária mudança paradigmática na prática pedagógica.

A pesquisa evidenciou o potencial de abordagens pedagógicas que promovam o protagonismo dos alunos, a transdisciplinaridade, o diálogo e a ética, destacando a necessidade de formação continuada de docentes. As autoras sinalizam ainda a relevância de uma prática pedagógica inovadora na escola, que envolve seu embasamento no paradigma complexo e transdisciplinar, promovendo ética, diálogo e compromisso social, e contribuindo para formar alunos críticos, autônomos e responsáveis, capazes de desempenhar um papel significativo em seu contexto social e planetário.

Os estudos dessa categoria ressaltam o valor de uma abordagem pedagógica flexível, plural e inter e transdisciplinar para a integração do folclore no currículo escolar. Eles evidenciam também o potencial do folclore para promover uma aprendizagem significativa, valorizar a diversidade cultural e formar alunos críticos e engajados. Ademais, os trabalhos revelam a necessidade da formação continuada dos docentes, capacitando-os para trabalhar com o folclore de forma criativa e contextualizada, reconhecendo-o como parte viva da cultura popular contemporânea.

FOLCLORE E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

As pesquisas dessa categoria mostraram como as manifestações folclóricas podem ser incorporadas em espaços não formais de educação, promovendo a socialização, a expressão corporal e a inclusão de diferentes públicos. Foram analisados os estudos de Carvalho (2012), Vieira (2019) e Ferreira, Braz e Melo (2021), conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Folclore e educação não escolar

Autor	Título	Ano	Tipo de publicação
Carvalho	O Bumba meu Boi do Grupo de Danças Brasileiras Gracinha: uma experiência de arte-educação	2012	Dissertação
Vieira	Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social	2019	Artigo
Ferreira, Braz e Melo	O brinquedo cantado e o surdo: a importância do acesso ao folclore	2021	Artigo

A dissertação de Carvalho (2012) explorou a experiência do Grupo de Danças Brasileiras Gracinha, situando-a nos contextos de arte-educação e educação não formal no Brasil. O grupo é composto por crianças e jovens frequentadores do Centro de Convivência Gracinha, localizado no bairro Jardim Campo Belo, em São Paulo, que se dedicam à prática de danças brasileiras com enfoque no Bumba meu Boi. O estudo abrangeu o período de março de 2010 a junho de 2011 e envolveu o acompanhamento de ensaios, apresentações e festas do grupo, bem como entrevistas com educadores e participantes do projeto.

Os principais objetivos da pesquisa foram traçar a história do Grupo de Danças Brasileiras Gracinha, descrever seu funcionamento e suas formas de organização à época da pesquisa, inserir a proposta do grupo nos contextos de arte-educação e educação não formal, investigar as motivações que levaram o grupo a adotar o Bumba meu Boi como prática central e analisar as características que permitiram a manutenção dessa atividade por 13 anos. A pesquisadora destacou a importância da excelência na prática artística do grupo, a harmonia entre educação não formal e informal no Centro de Convivência Gracinha, a renovação constante de membros e a ousadia necessária para introduzir o Bumba meu Boi no projeto. Carvalho (2012) assegura que a experiência desse grupo ofereceu percepções valiosas para futuras propostas de arte-educação e evidenciou como as formas de ensino-aprendizagem e a preservação da cultura popular podem coexistir de maneira rica e harmoniosa.

A pesquisa de Vieira (2019) teve como foco entender como as brincadeiras folclóricas afetam a interação entre as crianças. O estudo foi conduzido entre outubro e dezembro de 2013, por meio da Oficina de Folclore, uma iniciativa do Projeto de Extensão Núcleo de Folclore da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O objetivo central foi refletir sobre como o corpo é percebido e utilizado pelas crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social no contexto de um abrigo institucional. O foco esteve na participação das crianças nas atividades da Oficina de Folclore e como essas atividades afetam suas relações corporais.

Os resultados demonstraram que as brincadeiras folclóricas promoveram a comunicação corporal entre as crianças, contribuindo para a socialização. De acordo com Vieira (2019), as atividades da Oficina de Folclore proporcionaram um ambiente no qual as crianças puderam se expressar e interagir de maneira significativa. A investigação ressaltou a importância das brincadeiras folclóricas para a promoção da socialização e da expressão corporal de crianças em situação de vulnerabilidade social. Além disso, destacou a relevância de considerar o corpo como parte integrante do processo de formação de identidade e integração social.

Por fim, o estudo de Ferreira, Braz e Melo (2021) se concentrou na inclusão de surdos em turmas regulares e na importância de proporcionar-lhes acesso à cultura folclórica, em particular, às cantigas de roda. O objetivo geral da pesquisa foi investigar a relevância das brincadeiras cantadas para os surdos e identificar quando ocorre a aquisição desse conhecimento por parte de surdos adultos. A metodologia envolveu uma revisão bibliográfica e entrevistas com adultos surdos, buscando compreender o contexto da inclusão de surdos e a importância do folclore na educação.

Os resultados encontrados por Ferreira, Braz e Melo (2021) revelaram que as cantigas de roda têm um papel significativo no desenvolvimento global dos indivíduos, independentemente de serem surdos ou ouvintes. Os autores apontam que muitos surdos não têm acesso a esse conteúdo durante a infância, o que pode afetar sua compreensão e integração na cultura brasileira. Eles argumentam, também, que as entrevistas mostraram uma divisão de opiniões sobre ensinar músicas folclóricas para crianças surdas, embora exista concordância sobre a importância de estratégias inclusivas de ensino. A pesquisa destaca a necessidade de promover a efetiva inclusão de surdos na cultura folclórica brasileira, enfatizando a necessidade de adaptação das estratégias para o atendimento das especificidades dos alunos surdos. Nesse sentido, o estudo ressalta que a inclusão precisa ultrapassar a mera perspectiva de sua presença em sala de aula: é primordial que envolva práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Os textos inseridos nessa categorização estão interligados pela abordagem de aspectos do folclore nas experiências culturais, considerando possibilidades pedagógicas e a integração entre educação não formal, corporeidade e tradições folclóricas, com o objetivo de enriquecer a formação cultural e social de crianças e jovens. Eles evidenciam a importância de considerar espaços não formais de educação e estratégias pedagógicas adaptadas para promover a inclusão, a socialização e a expressão por meio do folclore.

FOLCLORE E EDUCAÇÃO FORA DA SALA DE AULA

Os trabalhos dessa categoria revelaram a importância de se considerar outros espaços e recursos educativos, como salas ambiente, dança e jogos digitais, para a incorporação do folclore na educação de forma significativa. Nesse sentido, foram incluídos os estudos de Klemann e Nunes (2015), Gonçalves (2018) e Oliveira (2020), como consta no Quadro 4.

Quadro 4 – Folclore e educação fora da sala de aula

Autor	Título	Ano	Tipo de publicação
Klemann e Nunes	Educação infantil na trilha das múltiplas inteligências: uma proposta de construção do conhecimento a partir de salas ambiente	2015	Artigo
Gonçalves	Xaxado e criação artística: um estudo sobre ressignificação da cultura popular no ambiente escolar formal	2018	Dissertação
Oliveira	Criação de narrativas interculturais em formato de jogos digitais educacionais destinados ao intercâmbio social, cultural e econômico	2020	Tese

O artigo de Klemann e Nunes (2015) abordou a dinâmica de funcionamento das salas ambiente em uma Eco-Escola. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, com base no estudo de caso etnográfico realizado na Escola Municipal Alana de Souza Barboza, localizada na periferia de Belém/PA. O objetivo principal foi refletir sobre como as salas ambiente influenciam a aprendizagem dos alunos, destacando a importância do enfoque ecológico e cultural da região amazônica.

A metodologia empregada envolveu a organização das salas ambiente a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, com um rodízio entre as salas, a fim de proporcionar diversas oportunidades de aprendizagem. A pesquisa buscou compreender os princípios norteadores da Eco-Escola, as competências desenvolvidas pelos alunos, a organização curricular e as atividades didáticas que promovem a formação do cidadão. Os resultados indicam que as salas ambiente auxiliaram efetivamente na aprendizagem dos alunos, promovendo um ambiente rico em oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades, visto que os estudantes se envolveram ativamente no processo de construção do conhecimento.

A investigação apresentada por Gonçalves (2018) teve como contexto geral a aplicação da dança popular, especificamente do xaxado, no ambiente escolar formal. O pesquisador buscou ressignificar essa dança, que tem raízes profundas na cultura do Nordeste brasileiro, a fim de torná-la relevante e significativa para os alunos do Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa, que ocorreu na Escola

Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bernardino José Batista, no município de Triunfo/PB, permitiu que os alunos experimentassem novas formas de movimento e percepção corporal, transcendendo os padrões estabelecidos.

A metodologia envolveu a realização de oficinas de ressignificação do xaxado, nas quais os alunos vivenciaram novas possibilidades de movimentos por meio de exercícios de improvisação e abordagem somática em dança. Essas atividades visaram criar uma abordagem pedagógica criativa para a dança, possibilitando que os alunos explorassem o corpo de maneira autônoma e criativa. De acordo com Gonçalves (2018), é viável dar um novo significado à dança popular nas escolas, como o xaxado, permitindo que estudantes experimentem diferentes maneiras de dançar e desenvolvam uma compreensão mais crítica e independente da dança. Isso não significa eliminar as tradições, mas sim incentivar uma reflexão sobre as questões estéticas e sociais associadas à dança popular.

A pesquisa de Oliveira (2020), por sua vez, concentrou-se na criação de um jogo digital de cunho educacional chamado *Cultural Connections*, destinado a crianças de 6 a 9 anos, com foco especial em fatores culturais. O objetivo da pesquisa foi aumentar o contato das crianças com as artes e explorar como fatores culturais e lúdicos influenciam seu processo cognitivo e sua formação de identidade. A metodologia foi interdisciplinar, envolvendo profissionais de diferentes áreas, desde projetistas até pedagogos e psicólogos infantis, na concepção e na validação do jogo.

Segundo Oliveira (2020), o jogo foi criado para auxiliar as crianças a entender outras culturas e aprender de forma ativa. A pesquisa envolveu a análise das respostas das crianças e um *feedback* de profissionais, visando melhorar o material educacional. Isso destacou a importância dos jogos digitais na educação e a necessidade de colaboração entre diferentes especialistas. O estudo revelou como esses jogos podem enriquecer o conhecimento cultural e cognitivo das crianças, preparando-as para um papel mais consciente na sociedade.

Essa categorização demonstrou a viabilidade de incorporar fatos do folclore na escola, de forma significativa, enriquecendo a aprendizagem dos alunos. Os textos analisados exploraram múltiplas facetas da intersecção entre educação e cultura, destacando a importância da inclusão de diversas culturas no currículo e no desenvolvimento de habilidades em contextos variados, a partir de recursos como salas ambiente, dança e jogos digitais. Essa abordagem reforçou a necessidade de transcender os limites da sala de aula tradicional, buscando espaços e recursos educativos que promovam uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e alinhada à realidade cultural dos estudantes.

Nesse sentido, os estudos de Klemann e Nunes (2015), Gonçalves (2018) e Oliveira (2020) corroboram a importância da diversificação de espaços e

recursos educativos para a integração eficaz do folclore no processo de ensino-aprendizagem. Klemann e Nunes (2015) demonstram como as salas ambiente estruturadas com base na Teoria das Inteligências Múltiplas proporcionam um ambiente estimulante para o desenvolvimento de habilidades, incentivando a participação ativa de estudantes na construção do conhecimento. Gonçalves (2018) argumenta a respeito da ressignificação da dança popular, exemplificada pelo xaxado, no contexto escolar formal, possibilitando aos estudantes a experimentação de diferentes movimentos e a construção de uma compreensão mais crítica e autônoma da dança, incluindo reflexões sobre as dimensões estéticas e sociais da cultura popular. Oliveira (2020), por sua vez, evidenciou o potencial dos jogos digitais educacionais para o enriquecimento do conhecimento cultural e cognitivo das crianças, preparando-as para uma atuação mais consciente na sociedade. Esses estudos convergem para a necessidade de expandir o conceito de educação além do espaço físico da sala de aula, incorporando espaços, recursos e estratégias que valorizem a cultura popular e promovam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A ESCOLA E SUA FUNÇÃO EDUCATIVA NAS TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS

Os estudos dessa categoria, que incluíram textos de Carvalho (2013), Silva (2014), Silva (2015) e Rocha (2020), discutiram sobre como a escola pode atuar na preservação e na ressignificação das manifestações folclóricas, considerando as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo (Quadro 5).

Quadro 5 – A escola e sua função educativa nas transformações culturais

Autor	Título	Ano	Tipo de publicação
Carvalho	A reprodução interpretativa do obsceno infantil na cultura de pares	2013	Dissertação
Nídio Silva	Brincadeira: marcos temporais e memória	2014	Artigo
Barbosa da Silva	As festas escolares no Brasil: uma análise a partir da literatura sobre a temática e à luz da Teoria Crítica	2015	Dissertação
Rocha	Ora Viva, Ora Viva! Viva São Gonçalo Viva! Diferentes olhares e sentidos visuais	2020	Dissertação

A pesquisa de Carvalho (2013) teve sua origem na obra *Le folklore obscène des enfants*, de Claude Gaignebet, que introduziu o conceito de “folclore obsceno infantil”. Seu propósito foi examinar como crianças de classe média, em uma escola particular, compartilham o obsceno infantil, compreendendo as motivações existentes para esse compartilhamento, as estratégias utilizadas e as

interações entre cultura infantil, sexualidade e folclore. A metodologia adotada baseou-se na observação das interações entre crianças na escola e na condução de quatro entrevistas com adultos do mesmo grupo sociocultural. Essa abordagem visou aprofundar a compreensão do compartilhamento do obsceno infantil e a maneira como as crianças lidam com a proibição relacionada a essa linguagem. Além do conceito de “folclore obsceno infantil”, de Claude Gaignebet, o referencial teórico da pesquisa abarcou a “cultura infantil”, de Florestan Fernandes, a “cultura de pares”, de William Corsaro, e a “administração simbólica da infância”, de Manuel Jacinto Sarmiento.

Os resultados da pesquisa de Carvalho (2013) indicaram que o compartilhamento do obsceno infantil nessa turma ocorreu de maneira institucionalizada, mediada pela professora, e houve poucos episódios de folclore obsceno. Os meninos desempenharam um papel destacado na disseminação e interpretação do obsceno, enquanto as meninas foram, muitas vezes, alvos de críticas por não participarem ativamente desse repertório. Em suas conclusões, a autora explica que o compartilhamento do obsceno infantil desafiou a visão convencional das crianças como vítimas da sexualidade, destacando seu papel ativo na construção de sua própria sexualidade.

A pesquisa realizada por Nídio Silva (2014) explorou a evolução da brincadeira ao longo das gerações, desde o período anterior à chegada da televisão até a atualidade, com a influência das novas tecnologias de comunicação e informação. A investigação teve como objetivo central resgatar a brincadeira por meio das vozes das crianças e compreender como ela se transformou ao longo do tempo. A metodologia empregada envolveu entrevistas grupais em contexto familiar, com crianças de diferentes idades, proporcionando dados qualitativos. O vasto material de áudio coletado foi transcrito e categorizado, permitindo uma visão temporal das mudanças nas práticas lúdicas ao longo das gerações.

Esse estudo explorou a relação da cultura lúdica infantil com eventos históricos e invenções da humanidade que influenciaram as brincadeiras das crianças. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as grandes mudanças históricas e as inovações da humanidade são incorporadas de forma criativa pelas crianças em suas brincadeiras, moldando seu universo lúdico. Nídio Silva (2014) ressalta que a brincadeira é uma parte essencial da infância, desempenhando um papel fundamental na formação das culturas infantis.

Barbosa da Silva (2015), por sua vez, investigou as festas escolares no Brasil ao longo da história, buscando identificar seus diversos propósitos e compreender sua relevância para a educação em cada período. A pesquisa examinou a evolução dessas festividades, bem como os propósitos políticos e sociais, e o modo como refletem as transformações na cultura escolar e na sociedade em

geral. A intenção foi revelar a trajetória das festas escolares no país, desde sua utilização como instrumento político-ideológico até sua configuração como produto da indústria cultural, e a consequente perda potencial de significado. Adicionalmente, analisou a inter-relação entre festas escolares e cultura escolar ao longo do tempo. Em termos metodológicos, a pesquisa utilizou a revisão bibliográfica, analisando 11 trabalhos acadêmicos que abordam a temática em diferentes contextos históricos.

Fundamentada na Teoria Crítica, a análise de Barbosa da Silva (2015) examinou o significado político e social das festas, contextualizando as mudanças históricas e compreendendo sua relação com a sociedade em cada período. A autora conclui que as festas escolares – outrora detentoras de importantes papéis políticos e sociais – podem estar se esvaziando de significado e relevância na contemporaneidade. A transição de momentos de coletividade e tradição para produtos da indústria cultural suscita questionamentos sobre seu papel na educação e na cultura escolar atual.

Por último, Rocha (2020), em sua dissertação, examinou a importância da memória coletiva e da oralidade na preservação do patrimônio cultural imaterial, com ênfase na transmissão intergeracional da cultura popular, exemplificada pela Dança de São Gonçalo, em Guaicuí, distrito do município de Várzea da Palma/MG. A pesquisa investigou o papel da oralidade nessa preservação, particularmente no contexto da referida dança. O objetivo central foi compreender as diferentes perspectivas e interpretações da Dança de São Gonçalo nessa localidade, abrangendo os participantes da dança (“langristas”), a comunidade local e o próprio pesquisador. A metodologia do estudo utilizou entrevistas, narrativas e observações, considerando os pontos de vista desses três grupos. A abordagem fenomenológica permitiu uma análise aprofundada das experiências visuais associadas à dança.

Considerando as influências culturais europeias, africanas e ameríndias na Dança de São Gonçalo, a pesquisa, fundamentada na fenomenologia e na compreensão da cultura popular como um fenômeno complexo e dinâmico, concluiu que tradições como a Dança de São Gonçalo desempenham um papel crucial na construção da identidade cultural local. Rocha (2020) destaca a subjetividade da percepção visual dessa manifestação cultural, influenciada por vivências individuais e poéticas, e reconhece a necessidade de pesquisas futuras para aprofundar as questões levantadas.

Os estudos de Carvalho (2013), Nídio Silva (2014), Barbosa da Silva (2015) e Rocha (2020) evidenciaram o papel fundamental da escola na preservação, ressignificação e transmissão das manifestações folclóricas ao longo do tempo. Carvalho (2013) destaca a importância de compreender a relação entre cultura

infantil, sexualidade e folclore, desafiando a visão convencional das crianças como meros receptores passivos. Nídio Silva (2014) ressalta como as brincadeiras infantis incorporam e refletem as grandes mudanças históricas e inovações da humanidade, moldando o universo lúdico das crianças. Barbosa da Silva (2015), por sua vez, analisa a evolução das festas escolares no Brasil, desde seu uso como instrumento político e ideológico até sua transformação em produtos da indústria cultural, questionando seu papel na educação e na cultura escolar contemporânea. Já Rocha (2020) enfatiza a importância da memória coletiva e da oralidade na preservação do folclore, como a Dança de São Gonçalo, em Guaicuí, e destaca a natureza subjetiva e poética da percepção visual dessas tradições folclóricas. Os textos ajudam a entender como as práticas culturais afetam a vida das crianças ao longo do tempo, mostrando como as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais têm impacto no cotidiano escolar e nas experiências de formação das crianças. Além disso, enfatizam que a educação desempenha um papel significativo para entender a vida das crianças, mostrando como as escolas são fundamentais na transmissão e na adaptação do folclore.

Os textos analisados nesta pesquisa bibliográfica evidenciaram a importância do folclore na educação e seu potencial para promover uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e alinhada com a realidade cultural dos estudantes. As pesquisas destacaram a necessidade de uma abordagem pedagógica flexível, plural, inter e transdisciplinar, que reconheça a diversidade cultural presente na sala de aula e promova a integração do folclore no currículo escolar de forma criativa e lúdica.

Os trabalhos de Jacomelli (2013), Roveri (2014) e Porto (2014) destacaram o potencial das manifestações folclóricas para o desenvolvimento de conceitos matemáticos, o enriquecimento das brincadeiras e a compreensão da cultura infantil na Educação Infantil. Esses estudos corroboram a visão de Brandão (2007) e Lima (2003), que postulam a importância de incorporar no contexto escolar os saberes, as tradições e as expressões artísticas presentes no folclore, a fim de promover uma educação mais significativa e contextualizada.

As pesquisas de Visgueira Cunha e Gonçalves (2019) e Behrens, Fleury e Prigol (2022) desvelaram a necessidade de uma abordagem pedagógica inter e transdisciplinar para a integração do folclore no currículo escolar. Essa perspectiva está alinhada com a visão de Cascudo (2012), que destaca o rico material oferecido pelas manifestações folclóricas para o trabalho pedagógico em diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a inter e a transdisciplinaridade, assim como a aprendizagem significativa.

Os estudos de Carvalho (2012), Vieira (2019) e Ferreira, Braz e Melo (2021) evidenciaram como as manifestações folclóricas podem ser desenvolvidas em

espaços não formais de educação, contribuindo para a socialização, a expressão corporal e a inclusão de diferentes públicos. Essas pesquisas dialogaram com a perspectiva de Ben-Amos (1971), que considera o folclore como um fenômeno dinâmico que envolve processos comunicativos e contextos sociais, não se limitando apenas a uma coleção de tradições antigas.

Por sua vez, as investigações de Klemann e Nunes (2015), Gonçalves (2018) e Oliveira (2020) indicaram a importância de se considerar outros espaços e recursos educativos, como as salas ambiente, a dança e os jogos digitais, para a incorporação do folclore na educação de forma significativa. Esses estudos estão em consonância com a visão de Grider (1980), que destaca o papel do folclore infantil como um meio pelo qual as crianças expressam suas emoções, seus medos e desejos, servindo também como uma ferramenta de socialização.

Os trabalhos de Carvalho (2013), Nídio Silva (2014), Barbosa da Silva (2015) e Rocha (2020) discutiram como a escola pode atuar na preservação e na ressignificação das manifestações folclóricas, considerando as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo. Essas pesquisas reforçaram a importância da escola como um espaço de valorização, reflexão e transformação das manifestações folclóricas, alinhadas com a perspectiva de Brandão (2007) e Lima (2003), que enfatizam o papel da educação na preservação e na transmissão da cultura popular.

Os estudos analisados destacam a importância do folclore na educação, ressaltando seu papel na promoção de aprendizagens significativas e no reconhecimento da diversidade cultural por meio de abordagens pedagógicas flexíveis e criativas. Enfatizam ainda a integração do folclore no currículo e nos espaços educativos, formais e não formais, como meio de preservar, ressignificar e transmitir as manifestações culturais populares.

Os resultados deste estudo asseveram e ampliam as perspectivas teóricas apresentadas por Brandão (2007), Lima (2003), Cascudo (2012), Ben-Amos (1971) e Grider (1980), evidenciando a complexidade e a riqueza do folclore como elemento fundamental para uma educação mais significativa e alinhada com a realidade cultural dos estudantes. As pesquisas analisadas mostraram a necessidade de pensar o folclore não apenas como um conteúdo curricular, mas como um fenômeno dinâmico e multifacetado que envolve processos comunicativos, contextos sociais e a expressão da identidade cultural de um povo.

Nesse sentido, os estudos reforçam a relevância de adotar uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade cultural presente na sala de aula, promovendo a integração do folclore no currículo escolar de forma criativa, lúdica e contextualizada. Essa perspectiva está alinhada com a visão de Brandão (2007) e Lima (2003), que enfatizam a necessidade de incorporar ao contexto

escolar os saberes, as tradições e as expressões artísticas presentes no folclore, a fim de promover uma educação mais significativa e transformadora.

Ademais, as pesquisas destacaram o potencial do folclore para o trabalho pedagógico em diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa, conforme destacado por Cascudo (2012). Essa abordagem inter e transdisciplinar é fundamental para a compreensão do folclore como um fenômeno complexo e multifacetado, que não se limita a uma única área do saber, mas que permeia diferentes campos do conhecimento.

Os estudos também apontaram para a importância de considerar espaços não formais e recursos educativos diversificados para a incorporação do folclore na educação, ampliando a visão de Ben-Amos (1971) sobre o folclore como um fenômeno dinâmico que envolve processos comunicativos e contextos sociais. Essas pesquisas evidenciaram como as manifestações folclóricas podem ser trabalhadas em diferentes espaços e contextos, contribuindo para a socialização, a expressão corporal e a inclusão de diferentes públicos.

Por fim, os trabalhos analisados reforçaram o papel fundamental da escola na preservação, ressignificação e transmissão das manifestações folclóricas ao longo do tempo, em consonância com a perspectiva de Grider (1980), que trata do folclore infantil como um reflexo da cultura e da sociedade. Essas pesquisas notabilizaram a necessidade de pensar a escola como um espaço de valorização, reflexão e transformação das manifestações folclóricas, considerando as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo.

CONCLUSÃO

A análise das pesquisas sobre a inserção do folclore nas escolas apresentou uma diversidade de abordagens e perspectivas, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo contextos de educação não formal e espaços além da sala de aula tradicional. Esta investigação buscou compreender como o folclore tem sido abordado e incorporado nas práticas educacionais, identificando contribuições, desafios e estratégias pedagógicas utilizadas para promover uma educação mais significativa e contextualizada.

Os estudos analisados evidenciaram que o folclore tem sido trabalhado de forma inter e transdisciplinar, promovendo a valorização das manifestações folclóricas e a formação de alunos críticos e engajados. As principais contribuições incluíram a promoção da aprendizagem significativa, o desenvolvimento de habilidades criativas e expressivas, e a valorização da diversidade cultural. No entanto, desafios como a necessidade de formação continuada dos docentes e a adaptação de estratégias pedagógicas para atender às especificidades dos alunos foram identificados.

As pesquisas demonstraram a utilização de abordagens pedagógicas flexíveis e plurais, que reconhecem a diversidade cultural presente na sala de aula e promovem a integração do folclore no currículo escolar de forma criativa e lúdica. Estratégias como o uso de salas ambiente, oficinas de ressignificação da dança popular e jogos digitais educacionais têm sido empregadas para incorporar o folclore na educação de maneira significativa e contextualizada.

A função educativa da escola nas transformações culturais foi evidenciada em estudos que abordaram temas como o compartilhamento do “folclore obsceno infantil”, a evolução das brincadeiras ao longo das gerações, as festas escolares no Brasil e a preservação do patrimônio cultural imaterial. Esses trabalhos destacaram o papel da escola na preservação, na ressignificação e na transmissão das manifestações folclóricas e da cultura popular ao longo do tempo.

As abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas foram predominantemente qualitativas, incluindo estudos de caso, etnografia, observação participante, entrevistas e pesquisa-ação. Os referenciais teóricos foram diversos, abrangendo desde a Teoria das Inteligências Múltiplas e a Teoria Crítica até conceitos específicos, como o “folclore obsceno infantil” e a cultura de pares. Essa diversidade de abordagens metodológicas e referenciais teóricos permitiu uma compreensão multifacetada da inserção do folclore nas escolas, evidenciando seu potencial pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas e valorizar a diversidade cultural. Ao mesmo tempo, as pesquisas revelaram os desafios de integrar essas manifestações culturais de forma relevante e contextualizada no ambiente escolar contemporâneo.

Diante do exposto, conclui-se que a presença do folclore na educação desempenha um papel fundamental na construção de uma aprendizagem mais significativa, capaz de dialogar com a realidade cultural dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, é necessário adotar práticas pedagógicas que sejam flexíveis, inclusivas, inter e transdisciplinares, favorecendo a valorização da diversidade cultural. Além disso, é importante que a integração do folclore ao currículo escolar ocorra de forma dinâmica e criativa, despertando o interesse e a imaginação dos estudantes, ao mesmo tempo que fortalece os vínculos.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o avanço das discussões sobre a importância do folclore na educação, evidenciando seu potencial para promover uma formação mais ampla, crítica e engajada dos estudantes. Nesse sentido, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que investiguem a implementação de práticas pedagógicas baseadas no folclore em diferentes contextos educacionais, bem como estudos longitudinais que acompanhem os efeitos dessas práticas na formação cultural e social dos estudantes ao longo do tempo.

Por fim, destaca-se a importância de promover a formação continuada dos docentes e estabelecer parcerias entre a escola, as instituições de Ensino Superior, a comunidade e as instituições culturais, a fim de fortalecer os vínculos entre educação e cultura popular. Essas ações são fundamentais para a valorização e a preservação das manifestações folclóricas, contribuindo para uma educação mais rica, diversificada e conectada com as raízes culturais dos estudantes e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHRENS, M. A.; FLEURY, P. F. F.; PRIGOL, E. L. Saberes docentes à luz da complexidade e transdisciplinaridade na renovação da prática pedagógica em busca do diálogo e da ética. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 185–197, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14216>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- BEN-AMOS, D. Toward a definition of folklore in context. **The Journal of American Folklore**, [S. l.], v. 84, n. 331, p. 3–15, 1971. Disponível em: http://repository.upenn.edu/nelc_papers/99. Acesso em: 6 nov. 2024.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- CARVALHO, C. N. **A reprodução interpretativa do obsceno infantil na cultura de pares**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-99JJRF/1/disserta__o_vers_o_p_s_defesa.pdf. Acesso em: 9 nov. 2024.
- CARVALHO, L. C. **O Bumba Meu Boi do Grupo de Danças Brasileiras Gracinha**: uma experiência de arte-educação. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/ac011607-7d70-4f95-b9be-b36b522858e9>. Acesso em: 6 nov. 2024.

CASCUDO, L. da C. **Folclore do Brasil**: pesquisas e notas. São Paulo: Global, 2012.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. Carta do folclore brasileiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8., 1995, Salvador. **Anais...** Salvador: Comissão Nacional de Folclore, 1995. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/unidades-especiais/centro-nacional-de-folclore-e-cultura-popular/CartadoFolcloreBrasileiro1995.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2024.

FERREIRA, A. T. S.; BRAZ, R. M. M.; MELO, I. C. N. de F. O brinquedo cantado e o surdo: a importância do acesso ao folclore. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 191–208, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/debateseducacao>. Acesso em: 11 fev. 2025.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GARCIA, R. M. R. A compreensão do folclore. *In*: GARCIA, R. M. R. (Org.). **Para compreender e aplicar folclore na escola**. Porto Alegre: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000. p. 16–21.

GONÇALVES, C. C. **Xaxado e criação artística**: um estudo sobre ressignificações da cultura popular no ambiente escolar formal. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/6635/CARLOS_GON_ALVES___PROFARTES_UFPB_15561140187796_6635.pdf. Acesso em: 6 nov. 2024.

GRIDER, S. A. The study of children's folklore. **Western Folklore**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 159–169, jul. 1980. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1499798?origin=crossref>. Acesso em: 6 nov. 2024.

GUIMARÃES, L. A. P. Memória, educação e folclore: o pensamento de professores e folcloristas no movimento folclórico brasileiro da década de 1950. **Episteme Transversalis**, [S. l.], v. 2, n. 1, aug. 2017. Disponível em: <https://revista.ugb.edu.br/index.php/episteme/article/view/48>. Acesso em: 6 nov. 2024.

JACOMELLI, C. V. **Práticas de contagem no contexto de lendas**: manifestações orais de crianças de cinco anos em atividades orientadoras de ensino 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2674>. Acesso em: 6 nov. 2024.

KLEMMANN, A. P.; NUNES, J. M. Educação infantil na trilha das múltiplas inteligências: uma proposta de construção do conhecimento a partir de salas ambiente. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 12, n. 23, p. 44–57, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos/revistaamazonia/article>. Acesso em: 11 fev. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, R. T. de. **Abecê de folclore**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, F. M. **Criação de narrativas interculturais em formato de jogos digitais educacionais destinados ao intercâmbio social, cultural e econômico**. 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25837>. Acesso em: 6 nov. 2024.

PORTO, P. de C. P. Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 129–141, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZCcDNtQMXML4Q3kF8H7kwTy/#>. Acesso em: 11 fev. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

ROCHA, W. P. **Ora Viva, Ora Viva! Viva São Gonçalo Viva! diferentes olhares e sentidos visuais**. 2020. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Programa de Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31563>. Acesso em: 6 nov. 2024.

ROVERI, F. T. Rodopiando com o “saci-pererê”: movimentos do brincar na educação infantil. **HOLOS**, Natal, v. 5, p. 54–63, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2524>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SILVA, A. N. Brincadeira: marcos temporais e memória. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 4–30, 2014. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/3>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, M. C. C. B. **As festas escolares no Brasil: uma análise a partir da literatura sobre a temática e à luz da teoria crítica**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/d76b5df1-97b4-4eaa-9271-c7e85e7f57f3>. Acesso em: 11 nov. 2024.

VIEIRA, R. Corpos brincantes: o folclore como estratégia de trabalho com crianças em situação de vulnerabilidade e risco social. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 19, n. 38, p.12–32, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 6 nov. 2024.

VISGUEIRA CUNHA, A. M.; GONÇALVES, F. W. de A. S. O ensino do folclore na educação infantil: Sob o olhar dos professores. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, [S. l.], v. 17, n. 39, p. 165–180, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/19191>. Acesso em: 6 nov. 2024.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Folclore e música folclórica**: o que os alunos vivenciam e pensam. Curitiba: Appris, 2019.

A ARTE DE LER EM TODAS AS IDADES: PROJETOS DE EXTENSÃO PARA PROMOVER A LEITURA DE POESIAS

Cristina Rolim Wolffebüttel

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática essencial para o desenvolvimento humano, permeando todas as fases da vida. Desde a infância até a idade adulta, a capacidade de ler e interpretar textos é fundamental para a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a expansão do horizonte cultural. Pierre Bourdieu (1996) destaca que a leitura é uma prática social intrinsecamente ligada ao capital cultural dos indivíduos, influenciando suas oportunidades e trajetórias de vida.

Por meio das narrativas, dos poemas e das reflexões presentes nas obras literárias, os leitores têm a oportunidade de vivenciar diferentes perspectivas, emoções e experiências, enriquecendo sua compreensão da condição humana. Michèle Petit (2008) argumenta que a leitura é uma forma de construir laços sociais, compartilhar experiências e encontrar um sentido para a vida, especialmente em momentos de crise e incerteza.

Diante desse cenário, projetos de extensão que visam promover a leitura e a apreciação da literatura, especialmente da poesia, são de grande relevância. Este artigo tem como objetivo apresentar e analisar dois projetos de extensão desenvolvidos em parceria entre a TV Cultura do Vale, a Fundação Municipal de Artes de Montenegro, a Academia Montenegrina de Letras e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs): *A arte de ler: poesias para crianças* (2018) e *A arte de ler: poesias de mulheres* (2017).

O primeiro projeto, *A arte de ler: poesias para crianças*, desenvolvido em 2018, buscou despertar o interesse pela leitura de poesia em crianças, apresentando obras de autores como Carlos Leser, Sérgio Capparelli, Cecília Meireles, Ruth Rocha e Paulo Leminski. O segundo projeto, *A arte de ler: poesias de mulheres*, ocorrido em 2017, teve como objetivo divulgar a obra de poetisas brasileiras e estrangeiras, como Adélia Prado, Ana Cristina Cesar, Ana Miranda, Cecília Meireles, Cora Coralina e Florbela Espanca, incentivando a leitura e o conhecimento da contribuição feminina para a poesia.

Com a análise desses projetos, este artigo pretende discutir a importância da leitura de poesia em diferentes fases da vida, bem como o papel das instituições de ensino e cultura na promoção do acesso à literatura e no estímulo ao desenvolvimento cultural e intelectual da sociedade. Para aprofundar a análise dos projetos e de suas contribuições, é necessário recorrer à fundamentação teórica sobre leitura, literatura e poesia. A seguir, são apresentados os principais conceitos que embasam esta discussão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar a análise dos projetos de extensão, este referencial teórico explora a importância da leitura e da literatura sob diferentes perspectivas. Inicialmente, abordarei a leitura como um processo fundamental para o desenvolvimento humano, destacando seu papel na aquisição de conhecimento, no desenvolvimento do pensamento crítico e na expansão do horizonte cultural.

Em seguida, discutirei o papel da literatura na formação do indivíduo, enfatizando sua capacidade de proporcionar o contato com diferentes culturas, valores e visões de mundo. Por fim, explorarei a poesia como uma forma de expressão literária que se caracteriza pela concisão, pela musicalidade e pela capacidade de evocar emoções e sentimentos, ressaltando seu potencial para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de expressão.

LEITURA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A leitura é um processo complexo que envolve a decodificação de símbolos gráficos, a compreensão do significado das palavras e a interpretação do texto como um todo. No entanto, vai além da simples decodificação, exigindo a ativação de conhecimentos prévios, a capacidade de inferência e a construção de sentido. Autores como Smith (1994) destacam a importância dessa prática para o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário e da capacidade de expressão. Além disso, a leitura contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas.

O ato de ler também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, estimulando a memória, a atenção e a capacidade de concentração. Ao se envolverem com diferentes tipos de textos, os leitores são desafiados a processar informações complexas, identificar padrões e estabelecer conexões entre diferentes ideias. Esse processo contribui para o fortalecimento das habilidades cognitivas e para o desenvolvimento de um pensamento mais flexível e adaptável.

Além disso, a leitura é uma ferramenta poderosa para a expansão do conhecimento e a compreensão do mundo. Com a leitura de livros, artigos, notícias e outros materiais, os indivíduos têm a oportunidade de aprender sobre

diferentes culturas, histórias, ciências e áreas do conhecimento. Essa exposição a perspectivas e informações diversas contribui para a formação de uma visão de mundo mais ampla e informada.

O ato de ler pode ser uma fonte de prazer e entretenimento, proporcionando momentos de relaxamento, diversão e escape da realidade. Ao se envolverem com narrativas envolventes e personagens cativantes, os leitores podem experimentar diferentes emoções, desenvolver a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Essa dimensão lúdica contribui para o bem-estar emocional e para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao aprendizado e ao conhecimento.

LITERATURA E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

A literatura desempenha um papel crucial na formação do indivíduo, proporcionando o contato com diferentes culturas, valores e visões de mundo. Através do contato com obras literárias, os indivíduos têm a oportunidade de expandir seus horizontes, desenvolver a empatia e a compreensão da diversidade humana. Segundo Antonio Candido (1988), a literatura é um direito humano fundamental, essencial para a formação da personalidade e o desenvolvimento da consciência social. Ela permite aos indivíduos questionarem a realidade, refletirem sobre seus próprios valores e construir uma identidade cultural.

Além de expandir o conhecimento e a compreensão do mundo, a literatura também desempenha um papel importante no desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Ao se envolverem com narrativas ficcionais, os leitores são convidados a imaginar outros mundos, outras realidades e outras possibilidades de vida. Esse exercício de imaginação estimula a criatividade e a capacidade de pensar “fora da caixa” – habilidades que são cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo.

Ademais, a literatura também pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da inteligência emocional, permitindo aos leitores explorarem e compreenderem diferentes emoções e sentimentos. Ao se identificarem com personagens que enfrentam desafios, dilemas e conflitos, os leitores podem aprender a lidar com suas próprias emoções e a desenvolver a empatia, a compaixão e a capacidade de se colocar no lugar do outro.

A literatura também oferece uma fonte de prazer e entretenimento, criando oportunidades para relaxamento, diversão e uma pausa da rotina. Ao mergulhar em histórias envolventes e acompanhar personagens marcantes, o leitor vivencia uma variedade de emoções, exercita a empatia e aprende a enxergar o mundo sob diferentes perspectivas. Esse aspecto lúdico favorece o equilíbrio emocional e estimula uma postura positiva diante do conhecimento e do processo de aprendizagem.

A POESIA COMO EXPRESSÃO DA SENSIBILIDADE

A poesia é uma forma de expressão literária que se caracteriza pela concisão, pela musicalidade e pela capacidade de evocar emoções e sentimentos. Através do uso de recursos como a metáfora, a rima e o ritmo, ela busca transmitir uma mensagem de forma intensa e expressiva. Nesse sentido, a leitura de poesia pode ser uma experiência enriquecedora, proporcionando aos leitores o contato com diferentes estilos, temas e perspectivas. Além disso, pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de expressão.

A poesia, como forma de arte, transcende a mera comunicação de informações, buscando tocar o leitor em um nível mais profundo e emocional. Gaston Bachelard, em sua obra *A Poética do Espaço* (1988), explora como a poesia pode evocar imagens e sensações que ressoam em nossa memória e imaginação, criando um espaço íntimo e pessoal de experiência estética. Essa capacidade de criar um espaço interior é fundamental para a transformação que a poesia pode operar em nós.

Ademais, a poesia oferece um espaço para a experimentação com a linguagem, permitindo aos poetas explorarem diferentes formas de expressão e desafiarem as convenções gramaticais e estilísticas. Essa liberdade criativa estimula a imaginação tanto para o poeta quanto para o leitor. Ao se depararem com versos que desafiam a lógica e a linearidade, os leitores são convidados a expandir seus horizontes mentais e a explorar novas formas de compreensão.

A poesia também desempenha um papel importante na preservação da memória cultural e na transmissão de valores e tradições. Através dos poemas, os poetas podem celebrar a história, a cultura e a identidade de um povo, transmitindo esses valores para as futuras gerações. Além disso, pode ser uma forma de resistência e de denúncia social, dando voz aos marginalizados e expondo as injustiças e desigualdades presentes na sociedade.

Essa forma de expressão pode ser ainda uma fonte de consolo e inspiração em momentos de dificuldade e sofrimento. Ao se identificarem com os sentimentos e as emoções expressos nos poemas, os leitores podem encontrar um refúgio, um espaço de reflexão e uma fonte de esperança. A poesia pode nos lembrar de que não estamos sozinhos em nossos desafios e de que a beleza e a esperança podem ser encontradas mesmo nos momentos mais sombrios.

Este referencial teórico, portanto, demonstra a importância da leitura, da literatura e da poesia para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Ao explorar os processos cognitivos, emocionais, sociais e culturais envolvidos na leitura, ele oferece uma base sólida para a análise dos projetos de extensão *A arte de ler*, que serão apresentados a seguir.

A partir dessas perspectivas teóricas, torna-se possível analisar como os referidos projetos buscam promover o acesso à leitura e à literatura, especialmente à poesia, e como essas ações podem contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos e para a transformação da sociedade. A seguir, detalharei a estrutura e as ações desenvolvidas em cada um deles, buscando identificar seus pontos fortes, suas limitações e seu potencial para inspirar outras iniciativas semelhantes.

O PROJETO *A ARTE DE LER: POESIAS DE MULHERES*

O projeto *A arte de ler: poesias de mulheres*, desenvolvido em 2017, consistiu em uma série de 12 programas exibidos mensalmente na TV Cultura do Vale. O objetivo principal desse projeto era oportunizar o conhecimento acerca da vida e da obra de diversas poetisas do Brasil e do mundo, procurando incentivar o gosto pela leitura de poesias e conhecer a contribuição das mulheres para o crescimento da poesia nacional e mundial.

Cada programa apresentava a biografia e a obra de uma poetisa, como Adélia Prado, Ana Cristina Cesar, Ana Miranda, Cecília Meireles, Cora Coralina, Florbela Espanca, Geni Guimarães, Hilda Hilst, Laura Riding, Miriam Alves, Pagu (Patrícia Rehder Galvão) e Rosalía de Castro. Os programas exploravam temas como o amor, a morte, a identidade feminina, a liberdade e a luta por direitos. O projeto buscou dar visibilidade à produção poética feminina, muitas vezes marginalizada na história da literatura. Além da apresentação dos poemas, os programas também incluíam reflexões sobre a importância da leitura de poesia e o papel das mulheres na construção da cultura.

Analisando o projeto à luz do referencial teórico apresentado, podemos observar que ele se alinha com a perspectiva de Antonio Candido (1988) ao reconhecer a literatura como um direito humano fundamental e um instrumento essencial para a formação da personalidade e o desenvolvimento da consciência social. Ao apresentar a obra de poetisas de diferentes épocas e estilos, o projeto buscou ampliar o repertório cultural dos telespectadores, proporcionando o contato com diferentes visões de mundo e estimulando o pensamento crítico.

Além disso, o projeto *A arte de ler: poesias de mulheres* pode ser compreendido como uma ação de valorização da diversidade cultural e de promoção da igualdade de gênero. Ao dar visibilidade à produção poética feminina, desafiou as hierarquias e distinções sociais que muitas vezes marginalizam as mulheres no campo literário, conforme apontado por Bourdieu (1996). Ao apresentar a obra de poetisas que exploram temas como a identidade feminina, a liberdade e a luta por direitos, esse projeto estimulou a reflexão sobre as questões de gênero e o empoderamento das mulheres.

Ademais, essa iniciativa se conecta com a perspectiva de Gaston Bachelard (1988) ao reconhecer o poder da poesia de evocar imagens e sensações que ressoam em nossa memória e imaginação, criando um espaço íntimo e pessoal de experiência estética. Ao apresentar poemas que exploram diferentes emoções e sentimentos, o projeto buscou tocar os leitores em um nível mais profundo e emocional, proporcionando momentos de consolo, inspiração e reflexão.

Assim, ao promover o acesso à leitura de poesia e valorizar a contribuição das mulheres para a literatura, o projeto *A arte de ler: poesias de mulheres* demonstrou o potencial da extensão universitária para transformar a sociedade, promovendo a cultura, a educação e a igualdade de gênero.

O PROJETO *A ARTE DE LER: POESIAS PARA CRIANÇAS*

O projeto *A arte de ler: poesias para crianças* foi desenvolvido em 2018, ao longo de 12 programas exibidos mensalmente na TV Cultura do Vale. Seu objetivo principal era enfocar a importância da leitura – particularmente, das poesias – para as crianças, a partir de poetas e poetisas que trataram da temática da infância em suas criações. Cada programa apresentava obras de diferentes autores, como Carlos Leser, Sérgio Capparelli, Cecília Meireles, Ruth Rocha e Paulo Leminski, explorando temas como a infância, a natureza, a família e a imaginação. Além da apresentação dos poemas, os programas também incluíam reflexões sobre a importância da leitura na infância e dicas para pais e educadores incentivarem esse hábito em crianças.

Esse projeto também destacou a importância de ler para as crianças desde a mais tenra idade. Segundo especialistas, o bebê começa a perceber e identificar o som da voz materna a partir da vigésima semana de gestação. Assim, o hábito de ler e cantar para os bebês ainda no ventre materno cria um elo entre os pais e o bebê, que já reconhece a voz deles.

Analisando o projeto à luz do referencial teórico, é evidente sua consonância com a perspectiva de Smith (1994) sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário. Ao expor as crianças a uma variedade de poemas, essa iniciativa buscou enriquecer seu repertório linguístico e estimular a capacidade de expressão. Ademais, a escolha de poemas que exploram temas relacionados à infância, à natureza e à família também visou ativar os conhecimentos prévios das crianças, facilitando a compreensão e a construção de sentido.

O projeto *A arte de ler: poesias para crianças* dialoga com a concepção de Antonio Candido (1988), que entende a literatura como um direito humano fundamental e um recurso indispensável para a formação da personalidade e o desenvolvimento da consciência social. Ao apresentar a poesia como uma forma de expressão acessível

e prazerosa, essa ação de extensão universitária buscou despertar o interesse das crianças pela literatura e incentivá-las a desenvolverem esse hábito. A inclusão de dicas para pais e educadores demonstra ainda a preocupação em criar um ambiente favorável à leitura tanto em casa quanto na escola.

Além disso, o projeto se conecta com a perspectiva de Gaston Bachelard (1988) sobre a capacidade da poesia de evocar imagens e sensações que ressoam em nossa memória e imaginação. Ao apresentar poemas que exploram temas como a natureza, a família e a imaginação, buscou estimular a sensibilidade e a criatividade das crianças, convidando-as a explorarem novos mundos e a expressarem suas próprias emoções e sentimentos.

Ao promover o acesso à leitura de poesia na infância e reconhecer a importância da literatura para o desenvolvimento humano, o projeto *A arte de ler: poesias para crianças* demonstrou o potencial da extensão universitária para transformar a sociedade, promovendo a cultura, a educação e o bem-estar das crianças.

CONCLUSÃO

Os projetos de extensão *A arte de ler: poesias de mulheres* e *A arte de ler: poesias para crianças* demonstraram a importância da poesia como ferramenta de desenvolvimento cultural e pessoal. Ao apresentar obras de diferentes autores e autoras, esses projetos proporcionaram aos telespectadores o contato com estilos, temas e perspectivas variados, enriquecendo sua compreensão da literatura e do mundo.

O projeto *A arte de ler: poesias para crianças* destacou a importância da leitura na infância, incentivando pais e educadores a promoverem o hábito da leitura em crianças. Ao apresentar poemas com temas e linguagem acessíveis, essa iniciativa despertou o interesse das crianças pela poesia, mostrando que a literatura pode ser uma fonte de prazer e aprendizado.

Já o projeto *A arte de ler: poesias de mulheres* deu visibilidade à produção poética feminina, muitas vezes marginalizada na história da literatura. Ao apresentar obras de poetisas brasileiras e estrangeiras, valorizou a contribuição das mulheres para a cultura e incentivou a reflexão sobre questões como a identidade feminina, a luta por direitos e a igualdade de gênero.

Ambos os projetos utilizaram a televisão como meio de divulgação da literatura, alcançando um público amplo e diversificado. Desse modo, a parceria com a TV Cultura do Vale permitiu que os projetos fossem exibidos em uma emissora com forte atuação cultural na região, expandindo o alcance e o impacto das ações.

Os projetos de extensão *A arte de ler* reafirmam o papel transformador da leitura de poesia em todas as etapas da vida, em consonância com Pierre

Bourdieu, que destaca o valor do capital cultural, e Michèle Petit, que evidencia o potencial da leitura para resistência e reinvenção. Ao trazer à tona a produção de diversos autores e autoras, essas iniciativas permitiram aos telespectadores vivenciar uma diversidade de estilos, temas e pontos de vista, ampliando sua compreensão tanto da literatura quanto da realidade, além de mostrar como a poesia pode fortalecer laços sociais e contribuir para a construção de significado.

Por fim, ao promover o acesso à leitura de poesia na infância e exaltar a contribuição das mulheres para a literatura, os projetos *A arte de ler* demonstram o potencial de ações de extensão universitária no sentido de transformar a sociedade, promovendo cultura, educação e igualdade de gênero. Ao fazer isso, essas iniciativas reafirmam a importância da leitura como um direito humano fundamental e um instrumento essencial para a construção de um mundo mais justo, igualitário e humano.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2008.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PROMOVENDO A LEITURA LITERÁRIA: IMPACTOS E PERSPECTIVAS DO PROJETO *LITERATURA PARA CRIANÇAS E FAMÍLIAS*

Franciele Marques Flach

Marineia Nunes de Borba Martins

Cristina Rolim Wolffenbüttel

INTRODUÇÃO

A leitura literária é um elemento essencial no desenvolvimento cognitivo, social e cultural do indivíduo, indo muito além da mera decodificação de palavras. Ela permite o contato com diferentes perspectivas, experiências e universos simbólicos, estimulando a imaginação, a criticidade e a sensibilidade. Nesse sentido, a literatura não se reduz a um meio de acesso à informação, mas se configura como um espaço de construção de sentidos no qual o leitor interage ativamente com o texto, ressignificando-o a partir de suas próprias vivências.

Dentro dessa perspectiva, Goulart (2019, p. 17) ressalta que “a arte literária permeada pela leitura ou narração de histórias, pelas práticas orais e pela evocação da memória leva às leituras múltiplas para além da decodificação do signo linguístico”. Esse entendimento destaca a literatura como um fenômeno complexo e dinâmico, que envolve tanto a experiência individual quanto a coletividade. A oralidade, por exemplo, desempenha um papel fundamental na transmissão da cultura e na construção de identidades, possibilitando que a leitura literária seja vivenciada não apenas como um ato solitário, mas também como uma prática social compartilhada.

Nesse cenário, ao considerar a multiplicidade das leituras, percebe-se que o texto literário não tem um único significado fixo, mas sim um campo de interpretações que variam conforme o repertório do leitor, sua bagagem cultural e o contexto em que a leitura acontece. O resgate da memória e das experiências pessoais enriquece essa interação com a literatura, permitindo que cada leitor estabeleça relações subjetivas com as narrativas e construa sentidos próprios. Dessa forma, a leitura literária transcende o nível linguístico e se expande para

um território de significações mais amplo, tornando-se fundamental na formação do indivíduo como sujeito crítico e reflexivo.

Compreender a literatura como uma experiência viva, que dialoga com a oralidade, a memória e a subjetividade, contribui para repensar práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores. Assim, estratégias que valorizem a leitura compartilhada, a contação de histórias e a interpretação pessoal dos textos são fundamentais para estimular o interesse dos alunos e aproximá-los da literatura de maneira significativa e prazerosa.

Nesse sentido, o projeto *Literatura para crianças e famílias* é uma iniciativa do programa *A arte de ler*, vinculado à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), que visa promover a leitura por meio de formatos digitais, especialmente vídeos de leitura de histórias disponibilizados no YouTube. A proposta tem como objetivo incentivar a prática da leitura em contextos escolares e familiares, utilizando-se de estratégias inclusivas e acessíveis que dialogam diretamente com as demandas contemporâneas da educação. Os vídeos, divulgados no canal *Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços*, são concebidos com foco em inclusão, acessibilidade e incentivo à apreciação literária. Ao integrar crianças, famílias e educadores nesse processo, a iniciativa busca consolidar o hábito da leitura e a valorização da literatura como uma prática cultural transformadora.

O projeto *Literatura para crianças e famílias* integra os produtos educacionais desenvolvidos a partir da pesquisa acadêmica intitulada *Leitura literária na sala de aula: uma investigação com alunos do ensino fundamental de Capão da Canoa/RS*, conduzida na Uergs. O estudo investigou as percepções dos estudantes sobre as práticas de leitura literária em sala de aula, ressaltando a necessidade de estratégias mais dinâmicas e contemporâneas, que favoreçam o engajamento dos alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades ou têm experiências negativas com a leitura.

Dentre as ações do projeto, destaca-se a criação de um *e-book*: uma ferramenta que não apenas sistematiza os conteúdos abordados, mas também amplia o acesso ao material produzido, reforçando seu impacto pedagógico e cultural. Esse instrumento funciona como uma extensão digital do projeto, permitindo uma maior democratização da literatura e tornando-a mais acessível a diferentes públicos. Nesse sentido, a tecnologia se apresenta como um recurso essencial a fim de enriquecer a experiência de leitura e atrair novos leitores.

Conforme aponta Goulart (2019, p. 13), “a multimídia interativa, devido à sua dimensão não linear, favorece a ação exploratória e lúdica, diante do texto digital ou do hipertexto a ser lido e apreciado pelo leitor”. Nessa perspectiva, a incorporação do *e-book* no projeto evidencia essa característica da multimídia interativa, uma vez que possibilita uma experiência de leitura mais dinâmica e

envolvente, incentivando a exploração e a apreciação do conteúdo de maneira não linear. Dessa forma, o projeto reafirma o potencial da tecnologia digital como ferramenta fundamental para o estímulo à leitura e à formação de leitores mais engajados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura literária ocupa um papel central no desenvolvimento cognitivo, social e cultural do indivíduo, ultrapassando a simples decodificação de palavras. Ela promove o contato com distintas formas de pensar, experiências diversas e complexos universos simbólicos, estimulando a imaginação, o pensamento crítico e a sensibilidade. Desse modo, a literatura não se configura apenas como fonte de informação, mas como um espaço dinâmico de construção de sentidos, onde o leitor atua ativamente, estabelecendo diálogos com o texto e atribuindo novos significados a partir de sua trajetória pessoal.

Dentro dessa perspectiva, Goulart (2019) observa que a arte literária, apoiada por práticas orais, leitura, narração de histórias e evocação da memória, desencadeia múltiplas interpretações que extrapolam a mera compreensão do signo linguístico. Tal compreensão evidencia a literatura como fenômeno multifacetado, abarcando tanto vivências individuais quanto coletivas. Ressalta-se, nesse contexto, o papel fundamental da oralidade na transmissão cultural e na formação de identidades, propiciando que a experiência literária possa ser compartilhada, além de vivida de modo individual.

Reconhecendo a pluralidade das leituras, entende-se que o texto literário está aberto a inúmeras interpretações, determinadas pelo repertório, pela bagagem cultural e pelo contexto de cada leitor. O resgate da memória e a valorização das experiências pessoais enriquecem essa interação, permitindo a criação de vínculos subjetivos com as narrativas. Assim, a leitura literária vai muito além das estruturas linguísticas e alcança esferas mais amplas de significação, essenciais para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Considerando a literatura como experiência viva, que se articula com práticas de oralidade, memória e subjetividade, torna-se indispensável repensar as estratégias pedagógicas voltadas à formação de leitores. Nesse contexto, iniciativas voltadas à leitura compartilhada, à contação de histórias e à valorização das interpretações pessoais do texto têm papel fundamental no fortalecimento do interesse e do envolvimento dos alunos, aproximando-os da literatura de maneira significativa e prazerosa.

É nesse cenário que se insere o projeto *Literatura para crianças e famílias*, uma iniciativa do programa *A arte de ler*, da Uergs, cujo objetivo é fomentar a leitura por meio de formatos digitais, com destaque para vídeos de narração

de histórias disponibilizados no *YouTube*. A proposta visa incentivar práticas leitoras em ambientes escolares e familiares, utilizando metodologias inclusivas e acessíveis que respondem às demandas atuais da educação.

Os vídeos, publicados no canal *Educação musical: diferentes tempos e espaços*, são concebidos para promover a inclusão, a acessibilidade e o engajamento com a literatura. Ao envolver crianças, famílias e educadores, o projeto busca consolidar o hábito da leitura e valorizar a literatura como prática cultural transformadora.

Além disso, o projeto integra produtos educacionais decorrentes da pesquisa *Leitura literária na sala de aula: uma investigação com alunos do ensino fundamental de Capão da Canoa/RS*, realizada na Uergs. Esse estudo revelou a importância de métodos dinâmicos e atualizados para estimular o engajamento dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades ou que têm experiências negativas com a leitura.

Entre as ações destacadas encontra-se a criação de um *e-book* que sistematiza conteúdos, amplia o acesso ao material produzido e reforça o impacto pedagógico e cultural do projeto. Funciona como extensão digital da iniciativa, democratizando a literatura e tornando-a acessível a públicos diversificados. A tecnologia, assim, desponta como recurso indispensável para enriquecer a experiência leitora e conquistar novos leitores.

De acordo com Goulart (2019), a multimídia interativa, ao proporcionar experiências não lineares, amplia as possibilidades de exploração e fruição do texto literário. A incorporação do *e-book* no projeto ilustra bem essa característica ao tornar a leitura digital mais dinâmica e envolvente, estimulando a exploração criativa dos conteúdos. Assim, o projeto reafirma o potencial das tecnologias digitais como aliadas no estímulo à leitura e na formação de leitores mais participativos.

Baseando-se nesses fundamentos, o projeto foi estruturado como solução pedagógica, utilizando recursos digitais para atender tanto os estudantes já familiarizados com a leitura quanto aqueles que, por diferentes razões, enfrentam desafios nesse processo. O uso de vídeos e outras mídias aproxima a experiência leitora da realidade dos alunos contemporâneos, habituados ao universo digital e ao consumo de conteúdos multimídia, tornando-a mais interativa e relevante.

A integração de tecnologias digitais e mídias sociais ao cotidiano educacional representa estratégia eficaz para acompanhar os novos hábitos de aprendizagem dos jovens. Essa abordagem atualiza as práticas pedagógicas e amplia o potencial de aproximação entre os estudantes e o universo literário. Costa Júnior *et al.* (2023) salientam a importância de adaptar as práticas educativas aos contextos culturais e sociais emergentes, destacando que:

A sociedade, hoje como um todo, participa do processo de ensino (o aluno aprende com o jornal, com os games, com a vivência fora da sala de aula) e a retroalimenta. Assim, os agentes educacionais devem se articular para que práticas culturais e sociais estejam presentes no ambiente formal e o uso das tecnologias digitais e mídias sociais aliadas no processo educativo é uma das grandes possibilidades (Costa Júnior et al., 2023, p. 336).

Por meio das tecnologias digitais, o projeto *Literatura para crianças e famílias* aproxima-se das práticas sociais cotidianas dos estudantes, ampliando seu interesse e engajamento. A leitura, mediada por tais recursos, torna-se mais conectada e significativa, potencializando seu impacto na formação dos alunos.

No que diz respeito ao *e-book*, destaca-se sua importância na ampliação do acesso à literatura. Conforme Silva *et al.* (2022), essa modalidade representa uma versão digital dos livros impressos, mas com a vantagem de incorporar ferramentas tecnológicas que enriquecem a experiência leitora, atraindo diferentes perfis de público e ampliando a interação com o texto.

Além disso, Silva *et al.* (2022) ressaltam que a presença constante da internet na vida cotidiana fortalece a difusão dos materiais digitais, cuja facilidade de uso, armazenamento e portabilidade os tornam cada vez mais populares entre os leitores. No contexto do projeto, a sistematização dos conteúdos em formato digital amplia o alcance e reforça sua eficácia como recurso pedagógico, especialmente em ambientes que demandam inovação e flexibilidade.

A fundamentação do projeto também se ancora nas ideias de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças está profundamente relacionado à mediação social. A leitura compartilhada entre adultos e crianças, por exemplo, desempenha papel central no processo de construção do conhecimento e internalização de valores culturais.

Vygotsky argumenta que, ao participarem de atividades culturais mediadas por adultos, as crianças desenvolvem competências linguísticas, emocionais e sociais. Nesse sentido, iniciativas como a contação de histórias em formato digital promovem a atuação conjunta de família e escola, fortalecendo o hábito da leitura e ampliando seus potenciais formativos e afetivos.

LITERATURA PARA CRIANÇAS E FAMÍLIAS

O projeto *Literatura para crianças e famílias* propõe-se a explorar recursos digitais para fomentar o hábito da leitura em ambientes escolares e familiares. Entre suas principais ações está a elaboração de um *e-book* que sistematiza e amplia o acesso ao conteúdo desenvolvido, fortalecendo o impacto pedagógico e cultural da iniciativa. Essa estratégia não só democratiza o acesso ao material literário, como também garante sua preservação e facilita a consulta por

educadores, famílias e todos os interessados, promovendo uma aproximação contínua com a literatura.

A ampla acessibilidade proporcionada por plataformas digitais, como o YouTube, potencializa o alcance do projeto, o que permite que as histórias narradas sejam apreciadas por um público diversificado, ultrapassando os limites da escola e alcançando diferentes espaços sociais. A combinação entre os vídeos de leitura de histórias e o *e-book* contribui para consolidar as ações realizadas, uma vez que reúne o material em um formato organizado, acessível e de fácil navegação. Essa estratégia busca democratizar o acesso à literatura e estimular o gosto pela leitura em crianças e suas famílias, promovendo transformações significativas tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano doméstico.

Ao fundamentar-se na acessibilidade e na praticidade, a produção do *e-book* se mostra essencial na disseminação da cultura literária e no incentivo à formação leitora. Como destaca Goulart (2019, p. 14) “o leitor detém o poder de determinar seus caminhos de leitura ao transitar, conforme seu próprio interesse, disponibilidade ou capacidade de navegação.” Dessa forma, a leitura literária no projeto é compreendida não como um ato mecânico de decodificação de palavras, mas como uma experiência rica em significado, que envolve a imaginação, a oralidade e a ressignificação dos conteúdos lidos a partir das vivências pessoais dos leitores.

Além disso, a literatura desempenha um papel essencial na transmissão cultural e na construção da identidade dos leitores. Conforme salienta Marco (2020):

[...] a literatura, concebida como um meio propulsor de transmissão cultural e de apropriação histórica e dialógica, nas mais distintas formas e gêneros da representação humana oral ou escrita, ajuda a vislumbrar lugares onde viver e pensar e permite a conexão e a interação com outros seres humanos e outras histórias (Marco, 2020, p. 173).

Essa perspectiva reforça a importância de disponibilizar materiais literários acessíveis para crianças e suas famílias, criando oportunidades para o compartilhamento de histórias e o fortalecimento dos laços afetivos no ambiente doméstico.

Embora o projeto *Literatura para crianças e famílias* utilize tecnologias digitais como estratégia de aproximação com o público, ele não busca substituir a prática da leitura tradicional, e sim atuar como um complemento. A leitura individual continua sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, crítico e cultural dos indivíduos. Dessa forma, ao integrar recursos tecnológicos, o projeto propõe oferecer uma porta de entrada para a literatura, despertando o interesse e incentivando práticas leitoras mais autônomas e aprofundadas.

O impacto do projeto pode ser observado na ampliação da prática da leitura em diferentes ambientes, promovendo a aproximação entre crianças, famílias e livros. O formato digital e acessível dos vídeos de histórias facilita o engajamento do público-alvo, especialmente de crianças que, por diversos fatores, têm menos contato com materiais literários. Como reforça Marco (2020, p. 177), “o acesso da criança ao texto literário, desde os primeiros anos de vida, impulsiona a inserção dos pequenos e futuros leitores no mundo da leitura”. Tal processo prevê a atribuição de sentidos pela interação com o outro ao recriar acontecimentos do cotidiano e da realidade social em um contexto dialógico e social.

Logo, o projeto *Literatura para crianças e famílias* contribui ativamente para a formação leitora, incentivando o gosto pelas histórias e promovendo o fortalecimento dos vínculos familiares por meio da leitura compartilhada. Acredita-se que o contato com a literatura, mediado por recursos digitais, amplia as oportunidades de interação com os textos, tornando a experiência literária mais envolvente e acessível para crianças e suas famílias.

Além de estimular o hábito de leitura, esse projeto se configura como um recurso pedagógico valioso para educadores, que podem utilizá-lo como ferramenta complementar no ensino. A combinação de *e-books* e vídeos narrados facilita o acesso à literatura e possibilita que os alunos explorem diferentes formas de interação com os textos. Como destacam Grazioli e Debus (2017, p. 141), “Na Educação Infantil, ler com as crianças converte-se em um processo de ‘ler ouvindo’, em que as contribuições de balizadores contextuais das próprias crianças sugerem novos mundos, novas possibilidades, novos arautos de sentido”. Essa perspectiva reforça a importância da mediação no contato com a literatura, o que possibilita aos pequenos leitores fazerem associações entre as histórias e sua realidade, expandindo sua compreensão de mundo.

Ao integrar novas tecnologias como aliadas do letramento literário, o projeto reafirma o potencial da educação digital na construção de práticas leitoras mais inclusivas, significativas e transformadoras. O uso de formatos acessíveis, como vídeos de narração de histórias e livros digitais, possibilita que um público mais amplo – incluindo crianças com menos acesso a materiais impressos – possa desenvolver uma relação positiva com a leitura desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, acredita-se que a literatura, quando associada à inovação tecnológica e ao contexto familiar, desempenha um papel essencial no desenvolvimento imaginativo, cognitivo e social das crianças.

A CONTRIBUIÇÃO DOS VÍDEOS NA FORMAÇÃO LEITORA

Como defendido anteriormente neste texto, a leitura literária desempenha um papel crucial na formação das crianças desde os primeiros anos de vida, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No entanto, persiste no ambiente familiar a ideia equivocada de que o contato com livros e a literatura deve ocorrer somente após o aprendizado formal da leitura e da escrita. Essa concepção restringe a experiência leitora às etapas da alfabetização, ignorando que a exposição precoce à linguagem escrita e oral é essencial para a construção do repertório cultural, estimula a imaginação e fortalece o vínculo afetivo com os textos literários.

Grazioli e Debus (2017, p. 150) ressaltam a necessidade de desfazer essa visão limitada e enfatizam que as crianças devem ter acesso aos livros, ouvir histórias, compartilhar poesias e participar de eventos letrados mesmo antes de aprenderem a ler e escrever. A interação precoce com a literatura deve ser incentivada por meio de múltiplos recursos, ampliando as formas de mediação para além do livro impresso.

Nesse contexto, os vídeos de histórias narradas surgem como uma alternativa relevante no sentido de ampliar o acesso à leitura, especialmente em famílias nas quais a contação de histórias não é uma prática frequente ou que possuem poucos livros em casa. Ao integrar recursos audiovisuais às narrativas, os vídeos possibilitam a imersão no universo literário e aproximam as crianças da linguagem escrita.

Essa abordagem multimodal contribui significativamente para o desenvolvimento da compreensão leitora, pois a combinação entre áudio, imagens e estrutura narrativa fortalece a construção de significados e estimula habilidades como atenção, imaginação e sensibilidade estética. Além disso, a tecnologia digital permite que o contato com histórias literárias ocorra em diferentes momentos do dia a dia, desconstruindo a visão de que a leitura se restringe ao ambiente escolar.

Nesse cenário, plataformas como YouTube, *podcasts* infantis e aplicativos educativos tornam a literatura mais acessível e interativa, e permitem que as crianças exerçam autonomia na escolha das narrativas com as quais desejam se envolver. Vale ressaltar que esses vídeos não devem substituir a leitura tradicional, mas sim atuar como ferramentas complementares que enriquecem a experiência literária.

Diante dessa perspectiva, é essencial que pais, educadores e mediadores reconheçam o valor das múltiplas formas de contato com a literatura e incentivem as crianças a interagir com livros, textos e histórias desde a primeira infância. A mediação por meio de vídeos literários não apenas aproxima a criança do

universo literário, mas também promove momentos significativos de interação e afetividade, nos quais a leitura é compartilhada e vivenciada de forma prazerosa.

A superação da visão restritiva sobre o acesso precoce à leitura é um passo fundamental para a construção de uma sociedade na qual a literatura seja acessível e presente na vida de todas as crianças. A promoção de diferentes formas de contato com os textos literários amplia as possibilidades de formação de leitores e fortalece o hábito da leitura como um elemento natural do cotidiano infantil.

O PROJETO *LITERATURA PARA CRIANÇAS E FAMÍLIAS*

O projeto *Literatura para crianças e famílias* surgiu como uma ampliação da iniciativa *Vivências literárias para bebês e famílias*, ambas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa Grupem e ArtCIED no âmbito do programa *A arte de ler*, da Uergs. Enquanto o projeto anterior era voltado à leitura para bebês e suas famílias, a nova iniciativa tem como foco crianças de idade mais avançada, oferecendo um contato acessível e envolvente com textos literários. Dentre seus principais objetivos, o projeto busca incentivar o hábito da leitura na infância, ampliar o acesso a materiais literários de qualidade e promover um ambiente de interação e troca de experiências por meio da literatura.

A mestrande Franciele Marques Flach, com o apoio de outros membros dos grupos de pesquisa, é responsável pela narração das histórias e pela produção dos vídeos, que são publicados mensalmente no canal do YouTube *Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços*. As postagens ocorrem sempre na primeira segunda-feira do mês, e cada vídeo apresenta um novo texto literário, geralmente contos de diferentes gêneros, dando prioridade a obras de autores brasileiros. As histórias são selecionadas para contemplar diferentes faixas etárias, abrangendo tanto os primeiros anos da Educação Infantil quanto os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O projeto teve seu primeiro vídeo publicado em 16 de outubro de 2023, trazendo a história *A Borboleta Antonieta*, de Carol Levy¹, em caráter experimental. Após uma pausa de alguns meses, a iniciativa foi retomada em 3 de junho de 2024, com a publicação do conto *O Grande Rabanete*, da escritora Tatiana Belinky. A retomada do projeto aconteceu em meio a um cenário adverso, marcado pela crise climática que devastou o Rio Grande do Sul, em maio de 2024. As enchentes afetaram diversas cidades, resultando em perdas materiais e emocionais significativas para milhares de pessoas. Diante dessa tragédia, os grupos de pesquisa Grupem e ArtCIED, que também sofreram impactos do desastre, uniram esforços para utilizar a literatura como uma forma de acolhimento e conforto para as comunidades atingidas.

1 Disponível no *YouTube*, em: <https://www.youtube.com/watch?v=VwNYnj8vam0>.

Além de reforçar a importância da literatura como ferramenta de apoio em momentos difíceis, o projeto promove a escuta atenta, amplia o repertório cultural das crianças e contribui para a formação de leitores críticos. A combinação de narrativa oral e recursos audiovisuais torna a experiência de mediação de leitura mais envolvente, facilitando a conexão entre as crianças e as histórias apresentadas.

Com a continuidade do projeto *Literatura para crianças e famílias*, reafirma-se o compromisso de incentivar o hábito da leitura e fortalecer os laços afetivos por meio da literatura. A iniciativa demonstra, sobretudo, o caráter transformador da leitura, especialmente em contextos de adversidade, nos quais a literatura pode representar um refúgio emocional e uma forma de ressignificar experiências.

Ao ampliar seu alcance e consolidar sua relevância, o projeto contribui para a disseminação da cultura e do conhecimento, valorizando a literatura infantil e juvenil como uma ferramenta essencial na formação de novas gerações de leitores. Dessa forma, a iniciativa se estabelece como um espaço de incentivo ao prazer da leitura, à criatividade e ao desenvolvimento cultural das crianças e de suas famílias.

OS E-BOOKS NA MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM CRIANÇAS

Os primeiros anos da vida de uma criança são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e das habilidades cognitivas. Nesse período, o contato precoce com a literatura desempenha um papel essencial na formação leitora, estimulando a criatividade, a oralidade e o vínculo afetivo com os livros e com a linguagem escrita. No entanto, nem todas as famílias têm o hábito da leitura compartilhada, seja por falta de tempo, seja por desconhecimento da importância da mediação literária ou por dificuldade de acesso a materiais adequados para essa faixa etária.

Diante desse cenário, projetos de *e-books* voltados à contação de histórias na primeira infância têm se destacado como ferramentas acessíveis e eficazes para incentivar a leitura no ambiente familiar. Por serem formatos digitais, esses recursos representam uma alternativa viável e atrativa tanto para crianças quanto para seus cuidadores, pois permitem o acesso imediato a um repertório diversificado de histórias – muitas vezes de forma gratuita ou a baixo custo.

Além da acessibilidade, os *e-books* infantis apresentam vantagens significativas em relação aos livros tradicionais. Esses materiais digitais podem ser armazenados em dispositivos eletrônicos que suportam um grande volume de arquivos, tornando-se opções extremamente práticas e interativas. Durante a leitura, o leitor pode acessar diversos *links* e hipertextos, explorando a narrativa de maneira dinâmica. Além disso, os *e-books* têm custos reduzidos, uma vez que

não demandam impressão ou logística de distribuição, e são mais ecológicos do que os livros físicos por não utilizarem papel. Essa nova modalidade de leitura tem tido grande aceitação entre o público leitor, conforme apontam Santos, Valério e Moraes (2020, p. 8).

Outro diferencial dos livros digitais é a sua capacidade de incorporar recursos multimídia, como narração profissional, ilustrações animadas e elementos interativos que enriquecem a experiência de leitura, proporcionando uma vivência estética e sensorial mais rica. Nesse contexto, a literatura digital permite que as crianças não apenas ouçam e vejam as histórias, mas também interajam com os textos, favorecendo sua atenção, imaginação e compreensão leitora. Segundo Goulart (2019, p. 14), a linguagem digital representa “uma nova configuração da literatura infantil em espaços digitais, de modo a atender às exigências de um pequeno leitor conectado e integrado com a linguagem multimídia”.

A mediação da leitura no ambiente familiar desempenha um papel essencial na relação das crianças com os livros e com a literatura. Quando pais, avós ou responsáveis leem histórias para os pequenos, criam-se momentos de interação afetiva, incentivo à oralidade e construção de repertório linguístico. Essa prática fortalece os laços familiares e cria um ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem. Ao disponibilizar narrativas literárias de forma acessível, os projetos de *e-books* contribuem para a democratização da leitura, permitindo que famílias, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham contato contínuo com livros infantis.

Além disso, esses recursos tecnológicos podem desempenhar um papel complementar às práticas presenciais de contação de histórias, estimulando a autonomia das crianças na exploração dos textos e na construção de relações simbólicas entre as imagens e a linguagem escrita. O formato digital possibilita uma leitura multissensorial, combinando texto, áudio e interatividade, o que amplia as possibilidades de compreensão e favorece o letramento infantil.

Assim, os *e-books* infantis oferecem diversos benefícios para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Entre os principais, destacam-se:

1. **Acessibilidade e disponibilidade:** os projetos de *e-books* permitem que as histórias infantis sejam acessadas a qualquer momento e em qualquer lugar, proporcionando maior flexibilidade na criação de rotinas de leitura para as famílias.
2. **Estímulo à leitura multissensorial:** a presença de recursos audiovisuais ativa diferentes canais sensoriais, tornando a experiência literária mais envolvente e dinâmica.

3. Ampla diversidade textual e ampliação do vocabulário: o contato com diferentes tipos de narrativas e vocabulários ajuda a expandir a compreensão da linguagem, facilitando a aquisição de novas palavras e melhorando a oralidade.
4. Promoção da interatividade e maior engajamento: muitas versões digitais incluem elementos interativos que incentivam a participação ativa da criança na história, promovendo um envolvimento maior com a leitura.

Todavia, apesar de todas as vantagens, a introdução dos *e-books* na rotina das famílias também apresenta desafios. Um dos principais é o uso excessivo de telas, fator que pode preocupar alguns pais e educadores. Contudo, quando utilizados com equilíbrio e intencionalidade, os *e-books* se tornam ferramentas complementares ao livro impresso, incentivando a leitura e explorando formatos inovadores. Outro desafio reside na falta de conhecimento de algumas famílias sobre como mediar a leitura digital, tornando crucial que os projetos de livros digitais ofereçam orientações e sugestões de uso para pais e responsáveis.

No âmbito dos projetos educacionais e culturais, a criação de *e-books* organiza e amplia o acesso ao material literário, reforçando seu impacto pedagógico e cultural. Sua integração com plataformas como YouTube permite ampliar o alcance das histórias, tornando-as acessíveis a um público ainda mais diversificado, para além do ambiente escolar. Dessa forma, o desenvolvimento desses recursos como complemento aos conteúdos audiovisuais disponibilizados on-line garante a continuidade das iniciativas educativas, consolidando-as em um formato acessível, organizado e de fácil navegação.

Para estruturar o material de forma didática, os *e-books* elaborados em projetos educacionais costumam ser organizados em capítulos, nos quais cada história narrada inclui os seguintes itens: a capa da obra utilizada; uma breve sinopse do texto; a data de publicação do vídeo correspondente; o nome do narrador responsável pela história; o link direto para o conteúdo audiovisual; uma breve biografia do autor ou da autora do texto literário, incentivando o reconhecimento dos escritores que contribuem para a literatura infantil. Ao final do *e-book*, é comum haver um convite para que os leitores continuem explorando os vídeos disponíveis no canal do projeto e se permitam novas experiências literárias. Reforça-se, assim, a mensagem de que a leitura, seja por meio de vídeos, livros físicos ou plataformas digitais, é sempre uma oportunidade de aprendizado, imaginação e enriquecimento cultural.

Dessa forma, os projetos de *e-books* voltados à leitura infantil representam iniciativas inovadoras e transformadoras no incentivo à leitura no ambiente familiar. Ao aliar tradição e inovação, esses recursos cumprem um papel essencial na democratização do acesso à literatura, proporcionando momentos

de descoberta e encantamento para as crianças desde os primeiros anos de vida. Quando integrados a uma mediação familiar qualificada, os *e-books* tornam-se aliados poderosos para a construção de uma relação afetiva e duradoura com os livros e com o universo literário.

CONCLUSÃO

A análise do projeto *Literatura para crianças e famílias* evidencia a importância de se pensar a leitura literária para além dos limites físicos da escola e do livro impresso, reconhecendo na mediação digital uma poderosa aliada para a promoção do acesso e da participação de novos sujeitos no universo literário. Ao explorar múltiplas linguagens e recursos, a iniciativa demonstra que é possível transformar desafios contemporâneos – como desigualdades de acesso, hábitos digitais e dispersão de atenção – em oportunidades para reinventar a formação de leitores.

A experiência promovida pelo projeto sugere um novo paradigma para a mediação literária, em que o leitor é compreendido de modo ativo, selecionando, navegando e ressignificando narrativas de acordo com suas trajetórias, seus contextos familiares e interesses. Nesse cenário, o papel da mediação se amplia: não se restringe à condução da leitura, mas passa a incluir a curadoria de conteúdos, a proposição de experiências sensoriais, a oferta de múltiplos caminhos para o engajamento e a valorização das múltiplas vozes presentes nas práticas de leitura compartilhada.

A presença de recursos digitais, a exemplo dos vídeos, *podcasts* e *e-books*, favorece a imersão em ambientes multimodais, abrindo espaço para o desenvolvimento de competências leitoras alinhadas às demandas do século XXI. O estímulo à autonomia, à criatividade e à construção coletiva do conhecimento se consolida como um diferencial, sobretudo em realidades marcadas por distanciamentos geográficos, sociais ou econômicos, nas quais o suporte digital pode reduzir barreiras e aproximar sujeitos.

Não menos relevante é o impacto da iniciativa na valorização da produção literária nacional e no incentivo à diversidade cultural, por meio da seleção de textos de distintos autores, gêneros e estilos. Tal orientação contribui tanto para a ampliação do repertório das crianças quanto para a formação de uma identidade leitora plural e crítica, sensível à pluralidade de experiências e perspectivas.

Ao propor o diálogo entre tradição e inovação, o projeto sinaliza caminhos concretos para a integração das tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar, promovendo práticas de letramento literário mais abertas, inclusivas e contemporâneas. Essa dimensão proativa e experimental aponta para a necessidade de políticas públicas que incentivem a criação, a manutenção e a

expansão de projetos semelhantes, fortalecendo a cultura digital e bibliodiversa em diferentes contextos educacionais.

É fundamental, ainda, reconhecer o papel dos mediadores – sejam educadores, familiares ou agentes culturais – como protagonistas no processo formativo. A adesão e o comprometimento desses sujeitos são decisivos para potencializar os benefícios das ferramentas digitais e para garantir que o contato com a literatura seja rico, acolhedor e transformador.

Por fim, a experiência do *Literatura para crianças e famílias* reafirma que o acesso à literatura, quando promovido de forma democrática, criativa e mediada por múltiplos suportes, constitui uma importante estratégia de fortalecimento da cidadania, da sensibilidade estética e do pensamento crítico, elementos essenciais para a formação do sujeito contemporâneo. Investir em iniciativas desse perfil, portanto, representa um compromisso com o futuro das próximas gerações de leitores e com o fortalecimento de práticas educativas engajadas, humanizadoras e culturalmente relevantes.

REFERÊNCIAS

BELINKY, T. **O grande rabanete**. São Paulo: Moderna, 2017.

COSTA JÚNIOR, J. F. *et al.* A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Rebena**, [S. l.], v. 6, p. 324–341, maio 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/116>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GOULART, I. C. V. Literatura Infantil Digital: Entre práticas de leitura e narrativas digitais. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, p. 13–18, 2019. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/743/555>. Acesso em: 4 jan. 2025.

GRAZIOLI, F. T.; DEBUS, E. S. D. A leitura literária na Educação Infantil: Espaços, tempos e acervos. **Textura**, Canoas, p. 134–152, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1758/2035>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MARCO, M. T. A leitura literária na Educação Infantil: Contribuições da mediação docente na formação da criança leitora. **Revista Eletrônica Interfaces**, Guarapuava, p. 171–183, 2020. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6105/4471. Acesso em: 3 jan. 2025.

SANTOS, L. J.; VALÉRIO, C. L. L.; MORAIS, W. M. S. Do impresso ao digital: um estudo sobre as concepções e transformações no hábito da leitura. **Research, Society and Development**, [S. l.], p. 01–12, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3902/3305>. Acesso em: 2 dez. 2024.

SILVA, R. *et al.* E-books como produtos educacionais: definição e tópicos de construção segundo o método científico-tecnológico. **Livrologia**, [S. l.], p. 161–181, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360213793_e-books_como_produtos_educacionais_definicao_e_topicos_de_construcao_segundo_o_metodo_cientifico-tecnologico. Acesso em: 10 dez. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COLÓQUIOS DO GRUPEM: O BEBÊ E A MÚSICA

*Fabiane Araujo Chaves
Graziela da Rosa Silva Felicio
Djeniffer Heinzmann Chassot
Cristina Rolim Wolffenbüttel*

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, foi lançado o projeto de extensão *Colóquios do Grupem: o bebê e a música*, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Esse projeto, cujo foco era o estudo da relação entre o bebê e a música, foi integrado por estudantes dos cursos de graduação em música: licenciatura, especialização em educação musical e mestrado profissional em educação. As atividades inicialmente foram planejadas para serem executadas em formato presencial; todavia, com a eclosão da pandemia da Covid-19¹, houve a necessidade de adaptar diversas atividades para o formato remoto. Nesse cenário, as ações do projeto envolveram tanto estudantes quanto bebês e seus familiares, permitindo uma interação contínua mesmo à distância.

Durante o desenvolvimento dos estudos do projeto, emergiu o interesse em compartilhar o conhecimento adquirido com alunos de outras disciplinas e universidades. Além disso, vislumbraram-se oportunidades de troca de experiências e aprendizagens enriquecedoras. A partir daí, constituiu-se um grupo de estudos com o propósito de fomentar discussões e reflexões acerca da educação musical, o qual se dedicou a leituras e debates fundamentados em textos das áreas de educação musical, educação e psicologia. Tais atividades possibilitaram a realização de estudos significativos sobre bebês de 0 a 2 anos, além de investigações sobre o impacto da música em gestantes.

Esse projeto refletiu uma abordagem interdisciplinar que busca integrar saberes e experiências para compreender melhor o papel da música

¹ A Covid-19, ou doença do coronavírus 2019, foi uma enfermidade causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Identificada inicialmente em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, rapidamente se espalhou pelo mundo, levando a Organização Mundial da Saúde a declarar uma pandemia em março de 2020.

no desenvolvimento infantil e no bem-estar das gestantes. Assim, o *Colóquios do Grupem: o bebê e a música* afirma-se como uma iniciativa relevante para a comunidade acadêmica e para a sociedade.

DINÂMICA DOS COLÓQUIOS

A iniciativa do grupo de estudos contou com a participação de seis estudantes integrantes do projeto de extensão, coordenados por uma orientadora responsável pelas ações de extensão e pesquisa relacionadas ao projeto. A seleção dos textos para estudo foi criteriosa, priorizando aqueles que abordavam a temática central “os bebês e a música” e organizando os encontros em seis categorias distintas. Os textos escolhidos provinham de uma revisão de literatura realizada em uma pesquisa de mestrado, que incluiu periódicos de *Qualis* A1 e A2², em português, bem como anais de eventos nas áreas de psicologia, educação e educação musical, todos focados na temática “música e bebês”.

As organizadoras dividiram-se em duplas para facilitar as apresentações e discussões nos encontros. Em cada sessão, duas ou mais participantes dos colóquios apresentaram o tema, estimulando debates e reflexões. A organização desses momentos seguiu um formato que incluía uma exposição inicial e uma reflexão final, totalizando oito encontros. A divulgação do projeto ocorreu por meio das redes sociais, com inscrições feitas virtualmente através do *Google Forms*³. Como pré-requisito, as pessoas participantes deveriam estar cursando ou ter concluído algum curso de nível superior e demonstrar interesse em participar. Ao todo, quinze participantes foram selecionadas, das quais cinco permaneceram até o final.

Os encontros e os materiais de estudo foram disponibilizados pelas organizadoras do grupo, que também atuaram como mediadoras das sessões. Esperava-se que os participantes realizassem a leitura prévia dos conteúdos, acessíveis pelo *Google Drive*, e se comprometessem a apresentar um dos temas, de acordo com sua escolha, durante um dos encontros. A participação nos colóquios foi gratuita, e os participantes que cumpriram ao menos 75% de

2 O sistema *Qualis* é uma ferramenta utilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Brasil, para avaliar a qualidade de periódicos científicos. As classificações variam de A1, a mais alta, até C. *Qualis* A1 refere-se aos periódicos de maior prestígio e relevância internacional, enquanto *Qualis* A2 representa periódicos de alta qualidade, mas com impacto ligeiramente menor, em comparação aos A1.

3 O *Google Forms* é uma ferramenta gratuita do Google para criação de formulários digitais, como pesquisas, questionários e enquetes. Integrado ao *Google Drive*, permite montar, personalizar e compartilhar formulários *on-line*, facilitando a coleta e organização de respostas em tempo real. Os dados obtidos podem ser exportados automaticamente para planilhas, sendo uma solução prática e eficiente para diversos contextos acadêmicos, profissionais ou institucionais.

presença nas reuniões — realizadas quinzenalmente, aos sábados pela manhã, com duração de 1h30min cada, via *Google Meet* – receberam certificação de 20 horas, conferida como reconhecimento formal pela participação no projeto de extensão.

ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS E MATERIAIS DE LEITURA

No primeiro encontro do grupo, deu-se a apresentação do curso, seguida da organização das duplas ou dos trios para a apresentação dos temas. A fim de aprimorar a comunicação entre organizadoras e participantes, foi criado um grupo de *WhatsApp* para a postagem de materiais de apoio. Para ilustrar a dinâmica e os conteúdos explorados ao longo do percurso formativo, a seguir estão descritos os principais temas abordados em cada encontro, evidenciando a diversidade de discussões e a riqueza das experiências vivenciadas pelo grupo.

PRIMEIRO ENCONTRO – TEMA 1: APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO

No primeiro encontro do grupo, realizou-se a apresentação do curso, momento em que foram explicitados os objetivos gerais da proposta, a dinâmica dos encontros e as expectativas em relação à participação dos integrantes. Nessa ocasião, as organizadoras expuseram a estrutura do cronograma, detalhando a metodologia adotada e os procedimentos previstos para a realização das atividades. Em seguida, foi feita a organização dos participantes em duplas ou trios, visando à preparação e condução das apresentações temáticas ao longo dos encontros, o que fomentou o protagonismo dos membros do grupo e incentivou a colaboração entre eles.

Com o intuito de aprimorar a comunicação e facilitar a logística das atividades, criou-se um grupo de *WhatsApp*, espaço destinado à troca ágil de informações, à postagem de materiais de apoio e referências bibliográficas, bem como à articulação de dúvidas e sugestões entre organizadoras e participantes. Essa estratégia contribuiu para fortalecer o senso de pertencimento e engajamento do grupo, promovendo um ambiente colaborativo e propício ao desenvolvimento das discussões propostas.

SEGUNDO ENCONTRO – TEMA 1: ESTÍMULOS MUSICAIS DURANTE A GESTAÇÃO.

Partindo do pressuposto de que o bebê no ventre materno já é capaz de ouvir, especialmente a voz materna (Parizzi; Rodrigues, 2020), foi importante estudar os estímulos musicais durante a gestação, considerando a interação

precoce entre mãe e bebê. Parizzi e Rodrigues (2020, p. 19) explicam que “[...] a voz materna é o único estímulo sonoro propagado no útero com pouca ou nenhuma atenuação de intensidade, pois sua transmissão ocorre duplamente, tanto pelo ar (externamente), quanto pelas estruturas do corpo da mãe (internamente)”.

De acordo com Ilari (2002), o desenvolvimento auditivo do feto inicia-se por volta do 22º dia de gestação, mas a função auditiva só se torna efetiva a partir da 25ª semana. O sistema auditivo completo do feto é alcançado na 32ª semana, permitindo uma audição relativamente boa dentro do útero. Estudos revelaram que o ambiente uterino é rico em sons, incluindo ruídos internos do corpo materno e sons externos que podem ser reconhecidos pelo feto. A autora destaca que os bebês não são passivos aos sons do ambiente uterino, mas aprendem ativamente diversos sons, incluindo música e linguagem. Pesquisas demonstraram ainda que recém-nascidos são capazes de reconhecer e preferir a voz materna, além de identificar histórias, rimas e canções ouvidas durante o último trimestre da gravidez.

Ilari (2002) aborda vários aspectos da percepção e da cognição musical no primeiro ano de vida, incluindo a percepção de alturas musicais, contornos melódicos, escalas não ocidentais, intervalos e acordes, timbre, forma e ritmo. A autora ressalta que os bebês têm capacidades inatas de processamento musical, mas que a aculturação também desempenha um papel importante no desenvolvimento dessas habilidades. Ela discute ainda a percepção harmônica dos bebês, destacando que, antes de completar um ano, eles já conseguem distinguir entre acordes consonantes e dissonantes, preferindo os primeiros. Nesse contexto, a pesquisadora menciona estudos sobre a percepção do timbre, a segmentação de frases musicais e a percepção de eventos temporais, como ritmo e tempo musical.

Quanto à memória musical, Ilari (2002) afirma que estudos demonstram a capacidade dos bebês de lembrar músicas familiares por até três semanas. Ela destaca a importância dessas experiências musicais precoces e questiona sobre seus efeitos no desenvolvimento musical futuro das crianças.

TERCEIRO ENCONTRO – TEMA 2: CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NA REDUÇÃO DA ANSIEDADE EM MÃES DE PREMATUROS

A maternidade é um período marcado por diversas emoções e desafios, que podem se intensificar muito em casos de prematuridade. Nessas situações, o manejo das emoções e o controle da ansiedade tornam-se tarefas ainda mais complexas, uma vez que a recuperação do recém-nascido depende primordialmente de intervenções clínicas especializadas e da resposta do bebê

a esses cuidados, ao invés das ações maternas ou familiares diretas (Brazelton; Cramer, 1992; Klaus; Kennell, 1993).

Nesse contexto desafiador, a implementação de estratégias que visem ao suporte emocional e psicológico dos familiares torna-se crucial. Uma abordagem promissora para auxiliar tanto os bebês prematuros quanto seus familiares é a utilização de estratégias grupais lúdicas no ambiente hospitalar, com ênfase especial nas intervenções musicais. A música, como forma de expressão artística e terapêutica, tem demonstrado potencial significativo para promover bem-estar emocional e facilitar a comunicação de sentimentos difíceis de verbalizar (Standley, 2002).

Nesse sentido, a musicoterapia, definida como o uso da música e seus elementos por um musicoterapeuta qualificado para promover, manter e restaurar a saúde mental e física, tem ganhado reconhecimento crescente no campo da neonatologia (Bruscia, 2014). Estudos têm demonstrado que intervenções musicais podem ter impactos positivos significativos nos bebês prematuros e em seus pais.

Para os recém-nascidos prematuros, a música tem sido associada a uma série de benefícios fisiológicos e comportamentais. Standley (2012), em uma meta-análise de 30 estudos, concluiu que a música ao vivo ou gravada pode melhorar a frequência cardíaca, a saturação de oxigênio e os padrões de sucção e alimentação, bem como reduzir o tempo de internação hospitalar em bebês prematuros. Além disso, Loewy *et al.* (2013) demonstraram que intervenções musicais personalizadas podem melhorar os padrões de sono, reduzir o comportamento de choro e aumentar os períodos de estados de alerta tranquilo em bebês prematuros.

Para os pais, as intervenções musicais podem oferecer um meio valioso de conexão com seus bebês e de expressão emocional. Ettenberger *et al.* (2014) observaram que sessões de musicoterapia com pais e bebês prematuros resultaram em redução significativa dos níveis de ansiedade materna e melhoria na percepção do vínculo mãe-bebê. Similarmente, Haslbeck (2014) relatou que a música criativa interativa entre pais e bebês prematuros pode facilitar a comunicação não verbal e fortalecer o vínculo afetivo.

Nessa perspectiva, a implementação de atividades musicais grupais na unidade de terapia intensiva neonatal (UTIN) pode oferecer múltiplos benefícios. Primeiramente, essas atividades podem proporcionar um espaço seguro para os pais expressarem preocupações, medos e esperanças, facilitando o processo de adaptação à nova realidade (Shoemark; Dearn, 2008). Além disso, as sessões musicais em grupo podem promover a formação de redes de apoio entre famílias que estão passando por experiências semelhantes, reduzindo o sentimento de isolamento frequentemente relatado pelos pais de bebês prematuros (Brett *et al.*, 2011).

Ademais, a introdução de elementos musicais no ambiente hospitalar pode contribuir significativamente para a humanização do cuidado, transformando a UTIN em um espaço menos ameaçador e mais acolhedor para as famílias. Isso, por sua vez, pode facilitar o envolvimento dos pais nos cuidados do bebê, um aspecto crucial para o desenvolvimento do vínculo afetivo e para a preparação para a alta hospitalar (Melnyk *et al.*, 2006).

Ressalta-se que as intervenções musicais em UTINs devem ser cuidadosamente planejadas e executadas por profissionais qualificados, levando em consideração as necessidades individuais de cada bebê e família, bem como as características acústicas do ambiente hospitalar (Standley, 2014). A colaboração interdisciplinar entre musicoterapeutas, equipe médica e de enfermagem é fundamental para garantir a segurança e eficácia dessas intervenções.

Portanto, a utilização de estratégias grupais lúdicas com ênfase em intervenções musicais no contexto da prematuridade apresenta-se como uma abordagem promissora para o suporte emocional e psicológico dos familiares e para o desenvolvimento dos bebês prematuros. Ao proporcionar um meio de expressão emocional, facilitar a formação de redes de apoio e contribuir para a humanização do cuidado, essas intervenções podem desempenhar um papel significativo na promoção do bem-estar dos bebês prematuros e de suas famílias. Futuros estudos nessa área poderão contribuir para o desenvolvimento de protocolos específicos de intervenção musical em UTINs, potencializando os benefícios dessa abordagem no cuidado neonatal.

QUARTO ENCONTRO – TEMA 3: COMPORTAMENTOS DOS BEBÊS DURANTE AS PRÁTICAS MUSICAIS

O estudo do desenvolvimento infantil tem sido um campo fértil para pesquisas nas áreas de psicologia, educação e, mais recentemente, musicologia. As práticas musicais, em particular, têm se mostrado um veículo poderoso para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos bebês. Por meio de uma análise cuidadosa das interações musicais e dos comportamentos observados durante essas práticas, é possível traçar um panorama rico e complexo do desenvolvimento infantil precoce.

Nesse contexto, a música oferece um meio único de comunicação e expressão para os bebês, mesmo antes do desenvolvimento da fala. Ilari (2002) argumenta que a exposição à música desde os primeiros meses de vida pode influenciar positivamente o desenvolvimento cerebral, criando conexões neurais que serão fundamentais para aprendizagens futuras. Essa perspectiva é corroborada por estudos neurocientíficos que demonstram a ativação de múltiplas áreas cerebrais em momentos de escuta e produção musical (Peretz; Zatorre, 2005).

Durante as práticas musicais, observa-se uma gama variada de comportamentos nos bebês, que incluem desde respostas motoras simples, como balançar o corpo ao ritmo da música, até interações mais complexas com instrumentos musicais. Trehub (2003) destaca que os bebês demonstram preferências musicais desde muito cedo, reagindo de forma mais positiva a certas melodias e ritmos, o que sugere uma predisposição inata para a percepção musical.

Um aspecto crucial observado durante essas práticas é a importância da repetição. Conforme apontado por Piaget (2002), a repetição desempenha um papel fundamental no processo de assimilação de conhecimentos e na consolidação da aprendizagem. No contexto musical, a repetição de canções e atividades não apenas reforça o aprendizado, mas também proporciona um senso de previsibilidade e segurança para os bebês – elementos essenciais para o desenvolvimento emocional saudável.

Sloboda (2008) enfatiza que a interação com instrumentos musicais pode ser particularmente benéfica para o desenvolvimento sensorio-motor dos bebês. A manipulação de diferentes texturas, formas e sons estimula a coordenação motora fina e a percepção sensorial, além de promover a curiosidade e a exploração do ambiente. Além disso, as práticas musicais em grupo oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento social. Gordon (2008) argumenta que a música proporciona um contexto natural para a interação social precoce, permitindo que os bebês experimentem turnos, sincronização e empatia através de experiências musicais compartilhadas. É importante notar que o papel do adulto nessas interações musicais é crucial. Custodero (2006) destaca a importância da responsividade do cuidador às iniciativas musicais do bebê, argumentando que essa interação bidirecional é fundamental para o desenvolvimento musical e geral da criança.

As práticas musicais oferecem um terreno fértil para o desenvolvimento integral dos bebês. Por meio da música, eles desenvolvem habilidades musicais específicas, ao mesmo tempo que aprimoram capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. A observação cuidadosa dos comportamentos dos bebês durante essas práticas fornece *insights* valiosos sobre seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, reforçando a importância da música na primeira infância.

QUINTO ENCONTRO – TEMA 4: RELAÇÕES MÃE-BEBÊ, INFLUÊNCIA E AFETO NAS PRÁTICAS MUSICAIS

O nascimento de um bebê marca o início de uma jornada de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, na qual as relações interpessoais desempenham um papel fundamental. Nesse contexto, a música emerge como

um poderoso veículo para o estabelecimento e o fortalecimento dos laços afetivos, especialmente entre mãe e bebê. Bowlby (1988) enfatiza a importância do vínculo mãe-bebê como base para o desenvolvimento emocional saudável da criança, e a música oferece um meio único para nutrir essa conexão.

Desde os primeiros momentos de vida, o bebê, ainda que dependente e vulnerável, demonstra uma notável capacidade de estabelecer relações com seu ambiente e seus cuidadores. Maffioletti (2017) destaca a relevância das relações afetivas mediadas pela música, particularmente no contexto da interação mãe-bebê. A autora argumenta que as experiências musicais compartilhadas criam um espaço de intimidade e comunicação não verbal, essencial para o desenvolvimento emocional e cognitivo do bebê. Ela enfatiza que, “Por estar presente nos momentos em que a criança adquire as aprendizagens essenciais à sua natureza humana, a música tem a mesma força e significado da aprendizagem da língua materna” (Maffioletti, 2017, p. 137). Essa perspectiva ressalta o papel fundamental da música nas primeiras interações e aprendizagens do bebê.

A musicalidade comunicativa – conceito introduzido por Trevarthen e Malloch (2000) – sugere uma predisposição inata dos bebês para se engajarem em trocas rítmicas e melódicas com seus cuidadores. Essa capacidade inata não apenas fortalece os vínculos afetivos, mas também estabelece as fundações para o desenvolvimento da linguagem e da socialização. Os autores argumentam que a música é uma atividade humana fundamental que comunica motivos, ou seja, impulsos subjacentes para a ação. Ela evoca narrativas de experiência, baseando-se na capacidade intrínseca dos seres humanos de compartilhar a passagem do tempo da mente expressiva. Essa habilidade, que pode ser denominada “musicalidade”, é inseparável do impulso de se mover com antecipação de consequências sensoriais rítmicas e avaliações emocionais variadas.

A musicalidade comunicativa fica evidenciada nas interações vocais entre pais e filhos. Nessas interações, mesmo na ausência de comunicação verbal, observa-se um senso compartilhado de tempo e a modelagem conjunta de contornos tonais, que descrevem frases e ciclos narrativos de sentimento. Esse fenômeno é sustentado por sistemas de neurônios de simpatia no núcleo regulador do cérebro e pelos efeitos de vitalidade que eles geram. No contexto terapêutico, a música demonstra ter efeitos significativos. A musicoterapia, em sua essência, busca estabelecer uma “dança” de paixão e bem-estar humanos por meios fundamentalmente intuitivos. Embora a regulação verbal-cognitiva seja necessária para o cultivo e o registro de suas técnicas, não é a origem de seu poder imediato.

Essas interações musicais precoces, seja no contexto familiar, seja no terapêutico, fortalecem os laços afetivos, bem como lançam as bases para o

desenvolvimento cognitivo, linguístico e social do bebê. A música, portanto, é poderosa na comunicação e na conexão emocional, transcendendo as barreiras da linguagem verbal e proporcionando um meio único de expressão e compreensão mútua entre cuidadores e bebês.

A postura da mãe durante as práticas musicais merece atenção especial. Ilari (2002) enfatiza a importância de um equilíbrio na participação materna, evitando tanto a hiperatividade quanto a distração. Uma abordagem equilibrada permite que o bebê explore e responda aos estímulos musicais de forma autônoma enquanto recebe o suporte emocional necessário. Trehub (2003), por sua vez, observa que as mães instintivamente ajustam seu canto quando se dirigem aos bebês, utilizando um tom mais alto, um ritmo mais lento e uma expressão emocional mais intensa. Essas modificações, conhecidas como “fala dirigida ao bebê” ou “canto dirigido ao bebê”, são particularmente eficazes em capturar e manter a atenção do infante, além de comunicar afeto.

As práticas musicais entre mãe e bebê transcendem o mero ato de cantar. Rodrigues, Rodrigues e Correia (2018) enfatizam a relevância do movimento corporal sincronizado com a música, destacando seu papel dual: estimular o desenvolvimento motor do bebê e fortalecer o vínculo emocional materno-infantil. Em seu estudo, os autores analisaram duas experiências artísticas distintas para explorar conceitos fundamentais sobre comunicação, música e comportamento humano. Essas experiências, embora concebidas de modo independente e em contextos diversos, com participantes de idades e formações variadas, compartilham um objetivo comum: fomentar a criatividade musical e a produção artística. Apesar das diferenças metodológicas e contextuais, ambas as experiências convergem na busca por estimular a expressão musical criativa, oferecendo *insights* valiosos sobre a natureza multifacetada da interação musical entre mãe e bebê.

Nesse contexto, é crucial reconhecer que o papel da mãe nas práticas musicais vai além da pura e simples execução de canções. Custodero e Johnson-Green (2003) argumentam que a sensibilidade materna às respostas musicais do bebê é fundamental para criar experiências musicais significativas e promotoras de desenvolvimento. Essa responsividade materna permite que as interações musicais se tornem um diálogo afetivo, no qual ambos os participantes contribuem de maneira ativa. Ademais, as práticas musicais oferecem uma oportunidade única para a regulação emocional mútua. Stern (2018) descreve como as interações afetivas sincronizadas entre mãe e bebê, muitas vezes mediadas por elementos musicais como ritmo e melodia, contribuem para o desenvolvimento da autorregulação emocional do bebê.

As práticas musicais entre mãe e bebê constituem um campo rico para o estudo das relações afetivas na primeira infância. A música facilita a

comunicação e o vínculo emocional, além de promover o desenvolvimento cognitivo, motor e social do bebê. A postura equilibrada da mãe, aliada à sua sensibilidade às respostas do bebê, cria um ambiente ideal para experiências musicais significativas e promotoras de desenvolvimento. Futuras pesquisas nessa área podem explorar ainda mais os mecanismos específicos pelos quais a música influencia o desenvolvimento do vínculo mãe-bebê e suas implicações em longo prazo para o desenvolvimento infantil.

SEXTO ENCONTRO – TEMA 5: A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A musicalização na primeira infância tem sido objeto de crescente interesse no campo da educação musical e do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, o projeto *Música para bebês*⁴, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), emergiu como uma iniciativa relevante, oferecendo valiosas contribuições para a compreensão do impacto da educação musical precoce. Ilari (2013) argumenta que a exposição à música desde os primeiros meses de vida pode ter influência positiva no desenvolvimento cerebral, criando conexões neurais que serão fundamentais para aprendizagens futuras. Essa perspectiva fundamenta a importância de projetos como o *Música para bebês*, que busquem proporcionar experiências musicais enriquecedoras desde a mais tenra idade. Ao longo de sua existência, esse projeto acumulou um rico acervo de dados sobre os participantes. A análise desses dados, incluindo o perfil dos bebês, a média de semestres cursados e as informações coletadas nas fichas de inscrição preenchidas pelos pais, oferece *insights* sobre o engajamento das famílias com a educação musical precoce.

Trehub (2003) destaca que os bebês demonstram preferências musicais desde muito cedo, reagindo de forma mais positiva a certas melodias e ritmos. Essa observação corrobora a importância de programas estruturados de musicalização infantil, como o oferecido pela UFRGS, que podem capitalizar essas predisposições naturais para promover o desenvolvimento musical e global da criança. Um aspecto particularmente interessante desse projeto foi o acompanhamento longitudinal dos participantes. Ao contatar pais e crianças que iniciaram no projeto há muitos anos, buscando conhecer seu envolvimento atual com a música, as pesquisadoras abriram caminho para compreender os efeitos da musicalização precoce no longo prazo. Essa abordagem alinha-se com os estudos de Gerry, Unrau e Trainor (2012), que sugerem que a participação

4 O projeto *Música para Bebês*, vinculado ao Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi criado em 1999 pela Profa. Dra. Esther Beyer, pioneira na área de educação musical para bebês no Brasil.

ativa em atividades musicais na primeira infância pode ter benefícios duradouros no desenvolvimento musical e cognitivo.

Custodero (2006) enfatiza a importância do envolvimento parental nas experiências musicais das crianças pequenas. Nesse sentido, o fato de o projeto da UFRGS envolver ativamente os pais, desde o preenchimento das fichas de inscrição até a participação nas atividades, reforça esse aspecto crucial da educação musical na primeira infância. Além disso, o projeto da UFRGS contribuiu para o campo da pesquisa em educação musical ao gerar dados longitudinais sobre o impacto da musicalização precoce. Hallam (2010) argumenta que a participação em atividades musicais pode ter benefícios que se estendem além do domínio musical, afetando positivamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O acompanhamento em longo prazo dos participantes desse projeto oferece uma oportunidade única de verificar essas proposições de maneira empírica.

A abordagem do projeto, que combinou prática musical com coleta sistemática de dados, também se alinha com as recomendações de Young (2016) para a pesquisa em educação musical na primeira infância. A autora enfatiza a necessidade de estudos que integrem teoria e prática, oferecendo *insights* tanto para educadores quanto para pesquisadores. Portanto, o projeto *Música para Bebês* representa uma iniciativa significativa no campo da educação musical precoce. Ao proporcionar experiências musicais estruturadas para bebês e suas famílias, ao mesmo tempo que gera dados valiosos para a pesquisa, o projeto contribui para a prática pedagógica e para o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento musical infantil. A continuidade desse tipo de iniciativa é fundamental para aprofundar nossa compreensão sobre o papel da música no desenvolvimento holístico da criança e para informar políticas e práticas de educação musical na primeira infância.

SÉTIMO ENCONTRO – TEMA 6: CANÇÕES DE NINAR NA VIDA HUMANA

As canções de ninar, também conhecidas como acalantos, representam um fenômeno musical complexo e multifacetado que transcende sua função primária de induzir o sono em bebês e crianças pequenas. A pesquisa de Wolffenbüttel (2019) contribui para a compreensão do papel abrangente dessas canções na vida humana contemporânea. Seu estudo evidencia a persistência das canções de ninar nas relações familiares modernas, demonstrando que essas melodias suaves e repetitivas, além de facilitarem o sono, também atuam como um poderoso veículo de transmissão cultural e afetiva entre gerações. A autora

ênfatiza que as canções de ninar servem como expressão de cuidado, amor e conexão humana, indo além da mera funcionalidade.

Essa perspectiva já havia sido levantada por outros pesquisadores, como Trehub e Trainor (1998), que destacam o papel crucial das canções de ninar no fortalecimento dos laços emocionais entre cuidadores e crianças. A prática do acalanto incorpora elementos de afeto e atenção fundamentais para o desenvolvimento emocional infantil. Diante disso, Ilari (2002) argumenta que a exposição precoce a essas canções traz uma contribuição significativa para o desenvolvimento musical das crianças, lançando as bases para futuras aprendizagens musicais. Essa visão é complementada pelos estudos de Malloch e Trevarthen (2009) sobre a “musicalidade comunicativa”, que destacam como as interações musicais precoces promovem a sincronização emocional entre cuidador e criança.

Do ponto de vista etnomusicológico, Unyk *et al.* (1992) observaram características musicais universais nas canções de ninar de diversas culturas, sugerindo uma possível base biológica para essa prática. Essa universalidade reforça a ideia de que as canções de ninar desempenham um papel fundamental na experiência humana, transcendendo barreiras culturais e linguísticas. Além de seus efeitos psicológicos e emocionais, essas canções também demonstram impactos fisiológicos mensuráveis. Shenfield, Trehub e Nakata (2003) documentaram alterações na frequência cardíaca e na atividade motora de bebês expostos a canções de ninar, evidenciando os efeitos tangíveis dessas melodias no bem-estar físico infantil.

O estudo das canções de ninar oferece uma janela única para compreender aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, da transmissão cultural e das relações humanas. Esse campo de estudo interdisciplinar, que abrange musicologia, psicologia do desenvolvimento, antropologia cultural e neurociência, continua a oferecer perspectivas valiosas sobre a natureza da musicalidade humana e seu papel no desenvolvimento infantil. Nesse cenário, a pesquisa de Wolffenbüttel (2019) aborda de forma atual a questão, explorando como as canções de ninar persistem nas relações familiares atuais e continuam a desempenhar um papel crucial na transmissão cultural e afetiva. Seu trabalho não apenas reafirma a importância das canções de ninar na experiência humana, mas também abre caminhos para futuras pesquisas sobre os efeitos em longo prazo da exposição precoce a essas canções no desenvolvimento musical, emocional e cognitivo das crianças, bem como seu impacto nas relações familiares e na transmissão cultural intergeracional.

OITAVO ENCONTRO: FECHAMENTO DOS COLÓQUIOS E ORGANIZAÇÃO FINAL

O oitavo e último encontro dos colóquios sobre *O bebê e a música* representou um momento significativo de reflexão, síntese e avaliação do percurso acadêmico empreendido pelos participantes. Esse encontro final foi estruturado com o objetivo primordial de proporcionar um espaço para o compartilhamento das concepções desenvolvidas ao longo das sessões anteriores, bem como para verificar o progresso da produção escrita final e avaliar a dinâmica organizacional do grupo.

A sessão de encerramento foi marcada por um rico intercâmbio de perspectivas, em que os participantes tiveram a oportunidade de articular suas interpretações e visões acerca dos textos estudados durante os colóquios. Esse exercício de síntese consolidou o aprendizado individual e contribuiu para a construção de um conhecimento coletivo mais robusto sobre a temática da música na primeira infância.

Um aspecto crucial desse encontro foi a avaliação do andamento da escrita final, um componente essencial para a sedimentação e a disseminação do conhecimento adquirido. Nesse momento, as participantes puderam discutir seus progressos, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas na elaboração de seus trabalhos, fomentando um ambiente de colaboração e apoio mútuo.

A avaliação da organização do grupo constituiu outro ponto focal desse encontro. Essa reflexão coletiva sobre os processos e as dinâmicas grupais adotados ao longo dos colóquios não apenas proporcionou *feedback* valioso para futuros aprimoramentos, mas também promoveu um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada entre as participantes. As avaliações realizadas durante esse encontro final revelaram um consenso notável entre as participantes quanto ao significativo valor formativo dessa experiência. Os colóquios foram reconhecidos com unanimidade como uma oportunidade de grande aprendizado, destacando-se pela qualidade do conteúdo abordado, assim como pela riqueza das interações e trocas intelectuais propiciadas.

É importante ressaltar que, embora esse encontro tenha marcado o encerramento formal dos colóquios, ele não representou o fim do engajamento das participantes com o tema *Os bebês e a música*. Pelo contrário, a experiência serviu como um catalisador, despertando um interesse duradouro e um compromisso contínuo com esse campo de estudo. O entusiasmo gerado durante os colóquios transcendeu os limites temporais do evento, motivando as participantes a prosseguirem com investigações e aprofundamentos nessa área. Os colóquios, portanto, podem ser considerados como um ponto de partida, uma introdução sistemática e estimulante a um campo de estudo vasto e promissor dentro da educação musical. Eles lançaram as bases para futuras explorações, pesquisas

e colaborações, abrindo caminhos para uma compreensão mais profunda e abrangente da relação entre música e desenvolvimento infantil precoce.

Esse último encontro não apenas encerrou um ciclo de estudos, mas também inaugurou novas possibilidades de investigação e prática no campo da educação musical para a primeira infância. O legado desses colóquios reside no conhecimento adquirido, na comunidade de aprendizagem formada e no impulso gerado para futuras iniciativas acadêmicas e pedagógicas nessa área tão fundamental para o desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Colóquios do Grupem: o bebê e a música*, iniciado em 2020 pela Uergs, representou um marco significativo na intersecção entre os campos da música, da educação musical e da psicologia do desenvolvimento infantil. Essa iniciativa interdisciplinar criou um espaço de diálogo fecundo sobre a relação entre bebês e música, ao mesmo tempo que estabeleceu um modelo inovador de colaboração acadêmica e disseminação de conhecimento.

A abordagem metodológica adotada, que incluiu o acesso prévio aos textos de discussão, demonstrou-se particularmente eficaz na promoção de um engajamento ativo e informado por parte dos participantes. Essa estratégia enriqueceu a qualidade das discussões e fomentou um ambiente de aprendizagem colaborativa, em que cada contribuição individual se somava à construção de um entendimento coletivo mais profundo e nuançado.

A amplitude e a atratividade da temática “música e bebê” ficaram evidentes pela diversidade do público participante, transcendendo as fronteiras disciplinares inicialmente previstas. Esse interesse diversificado sublinha a relevância contemporânea do tema e seu potencial para informar práticas e políticas em diversos campos, desde a educação precoce até os cuidados de saúde neonatal.

A estruturação dos colóquios em seis tópicos principais permitiu uma exploração sistemática e abrangente do tema. Desde os estímulos musicais durante a gestação até o papel das canções de ninar no desenvolvimento infantil, cada sessão proporcionou uma análise aprofundada, ancorada em uma revisão criteriosa da literatura científica atual. Essa abordagem não apenas consolidou o conhecimento existente, mas também identificou lacunas e oportunidades para futuras investigações.

Um aspecto particularmente inovador do projeto, e que se constituiu em um desdobramento dos objetivos iniciais, foi a proposta de elaboração de textos sobre cada tema discutido, com o objetivo de disponibilizá-los gratuitamente em um informativo digital. Essa iniciativa de disseminação de conhecimento demonstra um compromisso louvável com a democratização do acesso à

informação científica, potencialmente impactando práticas profissionais e políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento infantil.

A formação de uma comunidade de pesquisa entre os participantes emerge como um dos resultados mais significativos dos colóquios. Esse senso de comunidade, caracterizado pela troca de experiências, desafios e descobertas, enriqueceu o processo de aprendizagem e lançou as bases para futuras colaborações e iniciativas de pesquisa.

Ressalta-se que o encerramento formal dos colóquios não representou o fim do engajamento com o tema, mas sim o início de uma nova fase de exploração e aprofundamento. O entusiasmo gerado e o compromisso contínuo dos participantes sugerem um potencial significativo para o desenvolvimento de pesquisas longitudinais, estudos de intervenção e práticas inovadoras no campo da educação musical infantil.

Finalmente, o projeto *Colóquios do Grupem: o bebê e a música* não apenas cumpriu seus objetivos iniciais de promover o diálogo e a aprendizagem sobre a relação entre música e desenvolvimento infantil precoce, mas também estabeleceu um paradigma para futuras iniciativas acadêmicas interdisciplinares. O legado desse projeto reside na síntese de conhecimentos gerada, na comunidade de aprendizagem formada e, sobretudo, no impulso dado a futuras investigações nesse campo crucial para o desenvolvimento humano. A música, como potência para o desenvolvimento e o bem-estar, continua a ser um terreno fértil para explorações científicas e práticas pedagógicas inovadoras, prometendo *insights* valiosos para a compreensão e a promoção do desenvolvimento infantil integral.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. **A secure base**: parent-child attachment and healthy human development. Nova York: Basic Books, 1988.

BRAZELTON, T. B.; CRAMER, B. G **As primeiras relações**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRETT, J. *et al.* A systematic mapping review of effective interventions for communicating with, supporting and providing information to parents of preterm infants. **BMJ Open**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. e000023, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22021730/>. Acesso em: 08 fev. 2025.

BRUSCIA, K. E. **Defining music therapy**. 3. ed. Barcelona: Barcelona Publishers, 2014.

CUSTODERO, L. A.; JOHNSON-GREEN, E. A. Passing the cultural torch: musical experience and musical parenting of infants. **Journal of Research in Music Education**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 102–114, 2003. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3345844>. Acesso em: 08 fev. 2025.

CUSTODERO, L. A. Singing practices in 10 families with young children. **Journal of Research in Music Education**, [S. l.], v. 54, n. 1, p. 37–56, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3653454>. Acesso em: 08 fev. 2025.

ETTENBERGER, M. *et al.* Music therapy with premature infants and their caregivers in Colombia: A mixed methods pilot study including a randomized trial. **Voices: A World Forum for Music Therapy**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/1/265>. Acesso em: 08 fev. 2025.

GERRY, D.; UNRAU, A.; TRAINOR, L. J. Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. **Developmental Science**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 398–407, 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22490179/>. Acesso em: 08 fev. 2025.

GORDON, E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

HALLAM, S. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. **International Journal of Music Education**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 269–289, 2010. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2010-17819-005>. Acesso em: 08 fev. 2025.

HASLBECK, F. B. Creative music therapy with premature infants: An analysis of video footage. **Nordic Journal of Music Therapy**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 5–35, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08098131.2013.780091?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 08 fev. 2025.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 7, p. 83–90, set. 2002. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo9.pdf. Acesso em: 08 fev. 2025.

ILARI, B. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Intersaberes, 2013.

KLAUS, M. H.; KENNEL, J. H. **Pais/bebê**: a formação do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LOEWY, J. *et al.* The effects of music therapy on vital signs, feeding, and sleep in premature infants. **Pediatrics**, [S. l.], v. 131, n. 5, p. 902–918, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23589814/>. Acesso em: 08 fev. 2025.

MAFFIOLETTI, L. de A. Musicalidade comunicativa e senso de eu. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 133–146, 2017. DOI: 10.5965/2525530402022017133. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017133>. Acesso em: 8 fev. 2025.

MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. (Org.). **Communicative musicality**: exploring the basis of human companionship. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MELNYK, B. M. *et al.* Reducing premature infants' length of stay and improving parents' mental health outcomes with the Creating Opportunities for Parent Empowerment (COPE) neonatal intensive care unit program: a randomized, controlled trial. **Pediatrics**, [S. l.], v. 118, n. 5, p. e1414–e1427, 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17043133/>. Acesso em: 08 fev. 2025.

PARIZZI, B.; RODRIGUES, H. **O bebê e a música**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

PERETZ, I.; ZATORRE, R. J. Brain organization for music processing. **Annual Review of Psychology**, [S. l.], v. 56, p. 89–114, 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15709930/>. Acesso em: 08 fev. 2025.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

RODRIGUES, H.; RODRIGUES, P.; CORREIA, J. S. Communicative musicality as creative participation: from early childhood to advanced performance. In: TREVARTHEN, C.; DELAFIELD-BUTT, J.; DUNLOP, A. W. (Ed.). **The child's curriculum**: working with the natural values of young children. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 117–138.

SHENFIELD, T.; TREHUB, S. E.; NAKATA, T. Maternal singing modulates infant arousal. **Psychology of Music**, [S. l.], v. 31, n. 4, p. 365–375, 2003. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-08667-002>. Acesso em: 08 fev. 2025.

SHOEMARK, H.; DEARN, T. Keeping parents at the centre of family centred music therapy with hospitalised infants. **Australian Journal of Music Therapy**, [S. l.], v. 19, p. 3–24, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258406650_Keeping_Parents_at_the_centre_of_family_centred_music_therapy_with_hospitalised_infants. Acesso em: 08 fev. 2025.

SLOBODA, J. A. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música. Londrina: EDUEL, 2008.

STANDLEY, J. M. A meta-analysis of the efficacy of music therapy for premature infants. **Journal of Pediatric Nursing**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 107–113, 2002. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12029604/>. Acesso em: 08 fev. 2025.

STANDLEY, J. M. Music therapy research in the NICU: an updated meta-analysis. **Neonatal Network**, [S. l.], v. 31, n. 5, p. 311–316, 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22908052/>. Acesso em: 08 fev. 2025.

STANDLEY, J. M. **Music therapy with premature infants**: research and developmental interventions. Silver Spring: American Music Therapy Association, 2014.

STERN, D. N. **The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology**. Nova York: Basic Books, 2018.

TREHUB, S. E.; TRAINOR, L. Singing to infants: Lullabies and play songs. **Advances in Infancy Research**, [S. l.], v. 12, p. 43–77, 1998. Disponível em: <https://trainorlab.mcmaster.ca/publications/TrehubTrainor1998>. Acesso em: 08 fev. 2025.

TREHUB, S. E. The developmental origins of musicality. **Nature Neuroscience**, [S. l.], v. 6, n. 7, p. 669–673, 2003. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/nn1084>. Acesso em: 08 fev. 2025.

TREVARTHEN, C.; MALLOCH, S. N. The dance of wellbeing: defining the musical therapeutic effect. **Nordic Journal of Music Therapy**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 3–17, 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2001-14010-001>. Acesso em: 08 fev. 2025.

UNYK, A. M. *et al.* Lullabies and simplicity: A cross-cultural perspective. **Psychology of Music**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 15–28, 1992. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735692201002>. Acesso em: 08 fev. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. Canções para embalar o sono: uma pesquisa sobre os acalantos. In: MARQUES, C. de A.; OLIVEIRA, R. G. de (Org.). **Processos educacionais e artísticos da performance musical: uma prática com propósito**. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 199–209. Ebook. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/processos-educacionais-e-artisticos-da-performance-musical-uma-pratica-com-proposito>. Acesso em: 8 fev. 2025.

YOUNG, S. Early childhood music education research: An overview. **Research Studies in Music Education**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 9–21, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X16640106>. Acesso em: 08 fev. 2025.

BEBÊS E MÚSICA: UM ENCONTRO DE SABERES NOS COLÓQUIOS DO GRUPEM

Fabiane Araujo Chaves
Graziela da Rosa Silva Felicio
Cristina Rolim Wolffenbüttel

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o papel da música no desenvolvimento infantil tem ganhado destaque entre educadores e pesquisadores, identificando seu impacto significativo sobre o crescimento cognitivo e emocional das crianças. A música pode estimular o desenvolvimento neurológico, fortalecer laços emocionais e fomentar habilidades sociais e linguísticas desde os primeiros meses de vida. Considerando esses aspectos, diversas iniciativas têm surgido com o objetivo de integrar a música à educação infantil de maneira sistemática e acessível.

Foi nesse contexto que, em 2020, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) lançou o projeto de extensão *Vivências musicais para bebês e famílias*. Inicialmente concebido para promover a interação musical entre bebês e suas famílias, o projeto logo evoluiu para um poderoso centro de convergência acadêmica, abrangendo estudantes de licenciatura em música, especialização em educação musical e mestrado profissional em educação. As atividades incluíram vivências musicais on-line, pesquisas acadêmicas e a elaboração de materiais didáticos, como *e-books* que exploram a importância da música na infância.

Para potencializar e estruturar esses esforços, foi criado o grupo *Colóquios do Grupem: o bebê e a música*. Destinado a aprofundar o conhecimento teórico e prático sobre a música no desenvolvimento infantil, o grupo serviu para engajar seus membros em debates acadêmicos e democratizar o acesso ao conhecimento. Essa iniciativa proporcionou um fórum para a discussão de obras de autores renomados nas áreas de educação musical, educação e psicologia, abordando temas essenciais sobre a aplicação prática da música na educação dos primeiros anos de vida.

Os colóquios do Grupem cumpriram seu objetivo de expansão do acesso à educação musical por meio de leituras e discussões de textos acadêmicos de

acesso livre, sem custos adicionais para os participantes. Ao concentrar esforços na faixa etária de 0 a 2 anos, não apenas promovemos uma apreciação mais profunda da música como instrumento educacional precoce, mas também espalhamos conhecimento que impulsiona práticas educativas acessíveis e inclusivas, impactando significativamente o campo da educação musical.

METODOLOGIA

Os colóquios tiveram a sua primeira edição no ano de 2021, com sete membros na comissão organizadora. A segunda edição aconteceu em 2022, contando com quatro componentes em sua organização. Estes, além de organizarem a estrutura do projeto, realizavam a mediação das discussões e reflexões durante os encontros. Todos da equipe tinham em comum a área de interesse pelos estudos que envolviam a educação musical, pois faziam parte do projeto de extensão *Vivências musicais para bebês e famílias*, por meio do qual também foram realizadas outras ações envolvendo bebês e famílias.

A seleção dos participantes para os encontros ocorreu a partir da divulgação do formulário de inscrição, elaborado no *Google Forms* e disponibilizado nas redes sociais da equipe, da universidade e do grupo de pesquisa. Para participar, era necessário atender ao pré-requisito de estar cursando ou ter concluído um curso em nível superior. Nessa primeira experiência, o grupo foi composto por 8 participantes, além dos membros da comissão organizadora, que também participaram dos encontros. A duração do programa foi de três meses, distribuídos em oito encontros quinzenais, realizados por meio do aplicativo de videoconferência *Google Meet*, com cada sessão tendo duração de uma hora e meia.

Tendo em vista o retorno positivo recebido após a primeira edição, em 2022 ocorreu a segunda edição do projeto. O cronograma foi estruturado para incluir cinco encontros quinzenais, com cada sessão durando uma hora e meia, também via *Google Meet*. Participaram efetivamente dos encontros 12 pessoas, além dos membros da comissão organizadora. Apesar de o número total de inscritos ter sido de 31 pessoas, houve algumas desistências – tanto antes quanto após o primeiro encontro. Ao término de cada edição, foi concedida uma certificação de 20 horas àqueles que atenderam ao requisito de, no mínimo, 75% de presença nos encontros.

Em ambas as experiências, para que pudéssemos aprofundar os estudos nas temáticas envolvidas, os participantes tinham a tarefa de realizar a leitura prévia dos materiais disponibilizados, comprometendo-se a apresentar um dos temas em um encontro, à escolha do participante. Essa apresentação poderia ser feita em dupla, trio ou grupo, conforme o número total de participantes. As organizações referentes a essa dinâmica de funcionamento dos encontros foram

feitas na primeira sessão. Essa estratégia buscou envolver todos os participantes e garantir que os membros da comissão organizadora não fossem os únicos a realizar exposições sobre o tema: eles estavam igualmente presentes para partilhar experiências e obter mais conhecimentos. Dessa forma, o grupo alcançou um maior entrosamento, ampliando saberes que estavam em consonância com a proposta inicial.

Os textos selecionados para os encontros passaram por um processo de curadoria por parte da equipe organizadora, em conjunto com a professora coordenadora das atividades de extensão. A escolha dos materiais baseou-se em sua relevância para a educação musical de bebês e na disponibilidade gratuita em plataformas de periódicos científicos, permitindo a leitura sem custos adicionais aos participantes. A seleção foi fundamentada na revisão de literatura realizada por uma das integrantes como parte de sua pesquisa de mestrado, contemplando revistas classificadas como *Qualis* A1 e A2, bem como em anais de eventos nas áreas de psicologia, educação e educação musical. Para cada encontro, foram sugeridos dois textos para leitura, os quais serão descritos mais detalhadamente no referencial teórico deste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

O curso ofertado foi desenvolvido em uma plataforma digital com o objetivo de promover a formação continuada de professores e incentivar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A escolha por um ambiente virtual possibilitou maior flexibilidade para os participantes, o que possibilitou a eles acessar o conteúdo de acordo com sua disponibilidade e seu contexto individual, superando barreiras geográficas e temporais.

Um dos principais diferenciais do curso foi a ênfase no aprendizado ativo, com o uso de fóruns de discussão, exercícios práticos e *feedback* constante. Esses elementos engajaram os participantes e asseguraram que o conteúdo abordado tivesse aplicação direta em suas práticas pedagógicas. Tal abordagem reforçou a importância de criar espaços de formação que valorizem a interação e a construção conjunta do conhecimento.

Nesse contexto, torna-se pertinente analisar as contribuições da teoria social cognitiva para compreender o impacto das plataformas digitais na aprendizagem. Como destaca Bandura (2023), o ambiente digital permite o fortalecimento das crenças de autoeficácia por meio de *feedback* imediato e interação constante – características alinhadas aos princípios da teoria social cognitiva.

Essa perspectiva ressalta a importância de considerar não apenas os conteúdos abordados, mas também as condições oferecidas para que os participantes desenvolvam crenças positivas sobre sua capacidade de aplicar

os conhecimentos adquiridos. O fortalecimento da autoeficácia emerge, assim, como um dos elementos centrais para o sucesso de formações digitais, especialmente em áreas que exigem habilidades específicas e práticas, como a educação musical.

A fim de qualificar os estudos, os textos selecionados abordavam temáticas importantes e foram escritos por autores renomados na área da educação musical com bebês. A primeira edição dos colóquios foi organizada em oito encontros. No primeiro, o curso foi apresentado aos inscritos e foi feita a organização das duplas e dos trios para a apresentação dos temas. Nesse dia, dedicou-se um momento para a apresentação pessoal dos participantes: todos fizeram isso brevemente, compartilhando informações básicas sobre si. Conforme combinado de antemão, cada grupo, formado por duplas ou trios, escolheu um tema para estudo e apresentação futura, que seria marcado para uma data posterior.

O segundo encontro aconteceu com a finalidade de estudar os estímulos musicais durante a gestação, a partir dos estudos de Ilari (2002), que trata sobre a cognição e a percepção musical dos bebês, e de Jaber (2012), que apresentou resultados de pesquisa sobre os estímulos musicais nos períodos pré-natal e pós-natal. Para o terceiro encontro, selecionamos textos referentes às contribuições da música na redução da ansiedade em mães de prematuros (Perrone; Oliveira, 2011), estudando também as respostas neuromotoras de bebês pré-termo (Vaz; Fonseca, 2010).

No quarto encontro, promovemos reflexões sobre os comportamentos dos bebês durante as práticas musicais, fundamentadas em textos que relatam estudos conduzidos por Esther Beyer, em seu projeto *Música para Bebês*, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foram destacados aspectos como os movimentos dos bebês ao ouvir músicas (Beyer, 2003) e o desenvolvimento musical nos primeiros dois anos de vida (Beyer, 2001). No quinto encontro, discutimos temas ligados à relação mãe-bebê, bem como a influência e o afeto nas práticas musicais em um projeto com bebês, com base nos estudos de Stiff e Beyer (2003). Abordamos ainda processos educativos e afetivos entre pais e bebês, resultantes do compartilhamento de um ambiente musical, conforme analisado por Raniero e Joly (2010).

O sexto encontro destacou-se pelas discussões acerca da importância da musicalização no desenvolvimento infantil, baseadas nas leituras de Beyer e Asseburg (2009), que ofereceram uma retrospectiva sobre seu impacto nas famílias e nas crianças que participaram do projeto *Música para bebês*. Adicionalmente, foram discutidos os trabalhos de Wille *et al.* (2010), que abordaram os limites e as possibilidades da musicalização de bebês.

Para o oitavo encontro teórico, os estudos enfocaram as canções de ninar e sua relevância na vida humana, a partir de uma pesquisa sobre acalantos (Wolffenbüttel, 2019) e das práticas e concepções do folclore musical em âmbito familiar (Wolffenbüttel *et al.*, 2019). Esse último encontro concluiu as atividades, proporcionando um espaço para que os participantes compartilhassem suas vivências e seus aprendizados adquiridos ao longo da participação nos colóquios.

A segunda edição teve uma estrutura menor de encontros, mas tão importante quanto a primeira, envolvendo novos participantes no trabalho em grupo. O primeiro encontro envolveu a apresentação do curso aos inscritos e a organização das duplas ou dos trios para a apresentação dos temas. Durante esse encontro, foi realizada uma explicação sobre como aconteceriam as dinâmicas dos encontros ao longo do curso. Além disso, todos os participantes tiveram um tempo para se apresentar brevemente, compartilhando um pouco sobre si.

Com os temas e textos previamente definidos, as duplas ou os trios puderam fazer a escolha do assunto que trabalhariam. Em seguida, explicou-se a proposta para as apresentações, incluindo a definição da data de cada grupo, que ficou responsável por elaborar uma apresentação da temática escolhida e produzir uma postagem ou um material visual que fomentasse um debate com os demais participantes.

Para o segundo encontro, selecionamos textos sobre o desenvolvimento musical do bebê nos dois primeiros anos de vida (Silva; Parizzi, 2016), bem como sobre a musicalidade comunicativa e a parentalidade intuitiva dos bebês (Carneiro; Parizzi, 2011). No terceiro encontro, o foco foi o bebê e a música, seja a partir do canto espontâneo (Parizzi, 2006), seja da percepção de pais em projeto de musicalização infantil (Lauer-Leite, 2015).

O quarto encontro abordou o tema da musicalização com bebês, apoiando-se em autores como Soares (2008), que investigou as possibilidades e as limitações do uso da música em creches, e Vilarinho e Ruas (2019), que apresentaram resultados sobre os efeitos da musicalização no desenvolvimento de bebês com até dois anos. A segunda edição dos colóquios foi encerrada no quinto encontro, no qual refletimos sobre as relações emocionais entre mães e bebês mediadas pela música, conforme discutido por Broock e Ilari (2004), e sobre vivência e linguagem musical, baseadas nos estudos de Filipak e Ilari (2008). Além disso, concluímos com uma sessão de fechamento, na qual discutimos com os participantes os aprendizados alcançados ao longo das atividades desenvolvidas pelo grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As duas edições do grupo de estudos promovido pelo Grupem proporcionaram uma rica partilha de conhecimentos e reflexões sobre a importância da música na vida dos bebês. Desde o início do projeto, buscamos entender a percepção dos participantes sobre esse tema fundamental. Ao indagar sobre a importância da música para os bebês, eles responderam destacando sua essencialidade para o desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e físico das crianças. Reconheceram ainda a música como uma via fundamental de acesso à cultura e um meio eficaz de transmitir experiências e afetos entre gerações, desempenhando um papel crítico na formação das primeiras conexões sociais e culturais dos bebês.

Durante os encontros, os relatos dos participantes evidenciaram o impacto positivo das discussões em suas práticas profissionais. Um deles mencionou que os colóquios proporcionaram um olhar mais atento à temática, ressaltando a música como uma forma de comunicação entre mães e bebês:

Participar dos colóquios do Grupem me proporcionou um olhar mais atento a esta temática, a música é uma das múltiplas formas de comunicação entre a mãe /responsável e o bebê. O desenvolvimento musical está associado com a emoção, por isso temos o dever de nos aprofundarmos em pesquisas relacionadas à temática, estimulando e criando formas de contribuir com os pequenos e suas famílias (Participante A).

Outro participante expressou sua satisfação em fazer parte do projeto, destacando o quanto o estudo sobre música e bebês tem sido enriquecedor, tanto pessoal quanto profissionalmente:

Estou bem contente em fazer parte deste projeto de grupo de estudos. Estudar sobre a música e os bebês é encantador para mim por ser um universo muito novo. Conhecer e aprofundar os estudos sobre a música tem sido enriquecedor. Aos poucos estou me acostumando com os novos termos. O que tem sido ótimo para mim tanto para conhecimento pessoal quanto profissional. Uma das coisas que tenho percebido com a leitura dos textos foi o quanto devemos estar atentos e observadores com as ações dos bebês e como eles nos ensinam (Participante B).

A observação das ações dos bebês e a compreensão de que eles também escutam e processam o que acontece ao seu redor foram pontos que geraram reflexões profundas, conforme o relato de outra participante:

As colocações e contribuições que consegui acompanhar foram maravilhosas. Ambos os textos me trouxeram muitas coisas novas que ainda não tinha tido acesso, me questioneei bastante enquanto lia, sobre a questão de que as mães, durante e depois da gestação, estão constantemente atentas à escuta de seus bebês, mas por vezes acabam esquecendo que esse bebê também escuta. Acho que essa questão ainda socialmente deve ser trabalhada e compreendida, porque, sim, o bebê já escuta e compreende as coisas que estão acontecendo ao seu redor, e o falar dessa mãe vai surgir como um canto constitutivo do pequeno sujeito. Grata por esse espaço e a oportunidade de ter acesso a novos conhecimentos (Participante C).

Além do enriquecimento individual dos participantes, o grupo de estudos teve como objetivo disseminar esses saberes para um público mais amplo. Para isso, diversas ações foram realizadas nas redes sociais e plataformas digitais. No Instagram (@grupem_artcied), foram feitas postagens que resumiam cada encontro, destacando os principais aspectos dos textos discutidos. O *site Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços* também foi utilizado para publicar resumos dos encontros, acompanhados de imagens dos participantes e materiais utilizados.

Ainda, disponibilizamos vídeos no canal do *YouTube* do grupo, no qual os encontros da primeira edição foram gravados, permitindo que mais pessoas tivessem acesso ao conteúdo discutido. O informativo *on-line* do grupo de pesquisa também contou com matérias sobre os temas abordados, e um artigo foi publicado em evento científico relatando as experiências e os aprendizados da primeira edição.

Essas iniciativas não apenas ampliaram o alcance do conhecimento gerado, mas também fomentaram um diálogo contínuo sobre a importância da música na primeira infância, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes e preparados para atuar nessa área. O *feedback* positivo dos participantes e o engajamento nas redes sociais demonstram que o projeto cumpriu seu papel de promover a reflexão e a disseminação de saberes, impactando tanto a prática profissional quanto a compreensão da importância da música no desenvolvimento dos bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade educacional contemporânea, percebemos a importância de espaços dedicados à discussão e ao estudo coletivo. Grande parte dos professores participantes do curso destacou a necessidade não apenas de ouvir, mas também de ser ouvido. O curso se configurou como uma experiência de escuta ativa, em que o convite para que os professores parassem, lessem e estudassem foi reiteradamente mencionado como uma demanda essencial. Diante disso, os participantes expressaram gratidão pela oportunidade de estarem em um ambiente que proporcionou esse tipo de troca e aprendizado.

No que se refere à educação musical, constatou-se que a maioria dos professores participantes não tem habilitação específica na área, mas enfrenta o desafio de desenvolver aulas de música. Embora percebam respostas positivas dos alunos, sentem-se inseguros para realizar esse trabalho. Esse cenário evidencia a necessidade de oferecer formações contínuas e direcionadas, que promovam trocas de experiências e fortaleçam a prática docente, garantindo a implementação do ensino de música conforme previsto na legislação, mesmo

em contextos em que a especialização ainda não esteja plenamente consolidada. Ainda assim, os professores participantes demonstraram grande interesse e gratidão por oportunidades de formação, destacando a importância de espaços para escuta ativa, estudo coletivo e trocas de experiências.

A educação musical tem poder transformador na formação de professores, ampliando suas práticas pedagógicas e fortalecendo a criatividade em sala de aula. Mesmo diante da diversidade de formações, percebe-se que as experiências musicais enriquecem o ambiente escolar e contribuem para a construção de práticas educativas mais dinâmicas, inclusivas e significativas.

Para o futuro, é essencial planejar ações que contemplem temas como uso de instrumentos não convencionais, integração da música com outras áreas do conhecimento e estratégias inclusivas. Oportunidades de formação que mesclam abordagens práticas e reflexivas podem contribuir para que educadores adquiram maior segurança e autonomia na condução de atividades musicais, promovendo novas experiências para os alunos.

As reflexões geradas a partir deste trabalho reforçam a necessidade de continuidade de estudos sobre música e desenvolvimento infantil, assim como de ações que fortaleçam a prática pedagógica musical no contexto escolar. Além de cumprirem as diretrizes legais, essas iniciativas também enriquecem o ambiente educacional, proporcionando experiências de ensino mais abrangentes e transformadoras. Como resultado, elas exercem um impacto positivo significativo tanto sobre os alunos quanto sobre os educadores, promovendo um contexto educacional mais dinâmico e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. **Social cognitive theory**: an agentic perspective on human nature. Hoboken: Wiley, 2023.

BEYER, E. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 13., 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 616–620. Disponível em: http://anppom.org.br/anais/anppom_2001_2.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BEYER, E. A dança dos bebês: um estudo sobre os movimentos dos bebês ao ouvirem música. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 12., COLÓQUIO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Editora da ABEM, 2003. p. 292–298. Disponível em: http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BEYER, E.; ASSEBURG, J. M. Música para bebês em retrospectiva: um estudo sobre as repercussões nas crianças e suas famílias. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 18., SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Editora da ABEM, 2009. p. 786–792. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BROOCK, A. V.; ILARI, B. A relação afetiva entre mães e os bebês através da música. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 13., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Editora da ABEM, 2004. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=21. Acesso em: 25 jan. 2025.

CARNEIRO, A.; PARIZZI, B. “Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 89–97, jan./jul. 2011. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo8.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

FILIPAK, R.; ILARI, B. Mães e Bebês: vivência e linguagem musical. **Música Hódie**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 1–16, fev. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/2656>. Acesso em: 25 jan. 2025.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 7, p. 83–90, set. 2002. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo9.pdf. Acesso em: 08 fev. 2025.

JABER, M. dos S. Como o estímulo musical é percebido e estruturado pelo organismo humano do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal: resultados parciais de uma pesquisa em andamento. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (SIMPOM), 2., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 500–512. Disponível em: <https://seer.unirio.br/simpom/article/view/2471>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LAUER-LEITE, I. D. A música e o bebê: percepção de pais participantes de um projeto de musicalização infantil em Santarém, Pará. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 25., 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPPOM, 2015.

PARIZZI, M. B. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 14, n. 15, 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/300>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PERRONE, R. A. P.; OLIVEIRA, V. B. de. Controle da ansiedade materna de bebê pré-termo via contato lúdico-gráfico. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 269–277, jun. 2011.

RANIRO, J.; JOLY, I. Z. L. Compartilhando um ambiente musical com bebês: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses. *In*: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Editora da ABEM, 2010. p. 589–597. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

SILVA, D. M.; PARIZZI, B. O desenvolvimento musical do bebê nos dois primeiros anos de vida: um estudo exploratório. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. Disponível em: <https://www.amplificar.mus.br/data/referencias/ver/O-desenvolvimento-musical-do-bebe-nos-dois-primeiros-anos-de-vida-um-estudo-exploratorio>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SOARES, C. V. da S. Música na creche: possibilidades e limites de musicalização de bebês. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, p. 79–88, set. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/251>. Acesso em: 25 jan. 2025.

STIFFT, K.; BEYER, E. A relação mãe-filho no projeto música para bebês: um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 28, n. 1, p. 93–99, 2003.

VAZ, M. C. L.; FONSECA, M. B. P. Respostas neuromotoras em crianças nascidas prematuras a partir da Educação Musical. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Editora da ABEM, 2010. p. 1240–1250.

VILARINHO, F. de F. A.; RUAS, J. J. Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. **Opus**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 357–382, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337497641_Os_efeitos_da_musicalizacao_para_o_desenvolvimento_musical_em_bebes_de_zero_a_dois_anos. Acesso em: 25 jan. 2025.

WILLE, R. B. *et al.* Musicalização para bebês na UFPel: identificando limites e possibilidades. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Editora da ABEM, 2010. p. 2384–2389. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte2.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. Canções para embalar o sono: uma pesquisa sobre os acalantos. *In*: MARQUES, C. de A.; OLIVEIRA, R. G. de (Org.). **Processos educacionais e artísticos da performance musical: uma prática**

com propósito. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 199–209. Ebook. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/processos-educacionais-e-artisticos-da-performance-musical-uma-pratica-com-proposito>. Acesso em: 8 fev. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *et al.* Folclore musical em família: práticas e concepções de estudantes e seus familiares. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 20, n. 40, p. 65–86, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 25 jan. 2025.

COLÓQUIOS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Graziela da Rosa Silva Felício
Cristina Rolim Wolfenbüttel*

INTRODUÇÃO

A música desempenha um papel relevante na formação integral das crianças, especialmente na Educação Infantil. Ela reconhecida não apenas como uma expressão artística, mas como conhecimento pedagógico capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Desde os primeiros anos de vida, a música contribui para o estímulo à criatividade, à sensibilidade e à expressão, proporcionando experiências no processo de aprendizagem e o crescimento das crianças.

No Brasil, a relevância da música no ambiente escolar foi formalizada com a promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas, evidenciando a necessidade de uma prática musical intencional e fundamentada no contexto educacional. Entretanto, um dos desafios centrais para a implementação eficaz do ensino de música está na formação de professores capacitados para atuar nessa área. Muitos docentes, apesar de reconhecerem a importância da música na Educação Infantil, enfrentam dificuldades por não terem formação específica. Nesse sentido, iniciativas de formação continuada têm se mostrado fundamentais para proporcionar o suporte necessário aos educadores, permitindo que desenvolvam competências para integrar a música em suas práticas pedagógicas de forma adequada e criativa.

DINÂMICAS E TEMÁTICAS DOS ENCONTROS

Vivemos na era da internet, em que milhões de pessoas estão conectadas, espalhadas por todo o país, cada uma com interesses diversos. Nesse cenário, a busca por especialização em estudos nos lugares mais variados é facilitada pelo advento da internet. Os colóquios, então, serviram como uma forma de unir pessoas de diferentes regiões para estudar um interesse comum: a música na Educação Infantil.

A internet, junto com as plataformas digitais e redes sociais, desempenha um papel facilitador como meio de comunicação e troca, promovendo a interação e a participação ativa dos usuários. É essencial destacar que, segundo Pérez Gómez (2017), essa ferramenta nos permite transcender a comunicação local, não apenas como espectadores passivos, mas como participantes ativos em eventos distantes. O autor também ressalta que a internet, como uma plataforma universal, aberta e flexível, atua como um facilitador do intercâmbio democrático. Ela torna a informação mais acessível a um número maior de pessoas do que em qualquer outro momento da história da humanidade.

Nesse sentido, como meio de comunicação e intercâmbio, a internet tem revolucionado a forma como adquirimos e compartilhamos conhecimento. Ela conecta milhões de pessoas ao redor do mundo, ao mesmo tempo que facilita o acesso a uma vasta gama de informações e saberes, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e democrático. Diante disso, a formação que estamos vivenciando se destaca por integrar conhecimentos de diversas localidades, enriquecendo o processo educativo com múltiplas perspectivas.

A experiência descrita neste artigo se concentra em um curso de formação continuada voltado para professores, concebido para promover estudos, discussões e reflexões sobre a educação musical na Educação Infantil e temas correlacionados. Esse curso, intitulado *Colóquios*, integrou o programa *Educação Musical: música, educação*, registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), sendo apoiado pelos grupos de pesquisa e extensão “Educação Musical: Diferentes tempos e Espaços” (Grupem) e “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (ArtCIED).

Realizado de forma remota, entre abril e maio de 2023, o curso configurou-se em encontros quinzenais, cada um com duração de 1h30min, utilizando a plataforma *Google Meet*. Durante esses encontros, 60 educadores puderam explorar quatro temas essenciais à educação musical na infância: a importância da música no desenvolvimento integral, os benefícios pedagógicos proporcionados pela música, os desafios enfrentados pelos professores na educação musical e as estratégias inovadoras para o ensino de música na Educação Infantil. A metodologia adotada foi altamente participativa, estimulando o compartilhamento de experiências entre os participantes e culminando na criação de um *e-book* coletivo, que já está publicado e disponível para acesso gratuito.

A certificação foi concedida aos participantes que atingiram um mínimo de 75% de frequência, correspondente à presença em pelo menos quatro dos cinco encontros planejados. A divulgação do curso foi realizada de maneira abrangente por meio das redes sociais e da TV Cultura, utilizando *cards* digitais

como material promocional. O processo de inscrição foi gerenciado por meio do *Google Forms*, propiciando um controle eficiente sobre os interessados. Surpreendentemente, no primeiro dia de inscrições, os inscritos já superavam a meta inicial de 20 cursistas, atingindo 40 participantes. No dia seguinte, inscreveram-se 60 educadores, evidenciando uma demanda maior do que a esperada. Para os 71 interessados adicionais, foi criada uma lista de espera com uma comunicação clara sobre a impossibilidade de participação na presente edição, acompanhada da promessa de futuras oportunidades de inscrição.

O curso revelou-se bastante procurado, o que reflete a relevância do tema e a carência por formações específicas na área de educação musical. Seu impacto positivo foi evidenciado no fortalecimento da prática pedagógica dos docentes e na valorização da educação musical como elemento essencial no desenvolvimento infantil. Esses resultados ressaltam a importância não apenas do tema abordado, mas também da continuação de iniciativas formativas semelhantes, destacando a necessidade de fomentar o acesso a uma ampla e qualificada educação musical. A seguir, explicitaremos a dinâmica desses momentos e exploraremos o referencial teórico que fundamentou os encontros dessa formação, trazendo à tona as contribuições de autores renomados e suas visões sobre o ensino de música na Educação Infantil.

ENCONTRO 1 – 15/04/2023

O primeiro encontro do curso ocorreu no dia 15 de abril de 2023 e marcou o início das atividades, com a apresentação das coordenadoras do projeto. Na sequência, cada participante teve a oportunidade de realizar uma breve apresentação pessoal, promovendo a integração inicial entre os cursistas.

Esse primeiro encontro, marcado por grandes expectativas, centrou-se na análise do texto *Educação Musical na infância: uma investigação sobre sua importância*, de Zuleica Regina Rambo, Bruno Felix da Costa Almeida e Cristina Rolim Wolffenbüttel (2018). O texto apresentado trouxe os resultados de uma pesquisa que investigou a importância e os benefícios da educação musical na infância. A partir de uma abordagem qualitativa com a pesquisa bibliográfica como método, a análise dos dados coletados via internet foi realizada por meio da análise de conteúdo. A investigação destacou a importância do estímulo musical desde a infância, evidenciando que a educação musical é muito importante para o desenvolvimento cognitivo. Ela potencializa a imaginação, a atenção, a memória e as habilidades musicais, ampliando significativamente os saberes dos educandos no processo de ensino-aprendizagem musical.

O evento foi enriquecido pela presença da coautora Cristina Rolim Wolffenbüttel, que compartilhou suas reflexões e contribuições com os

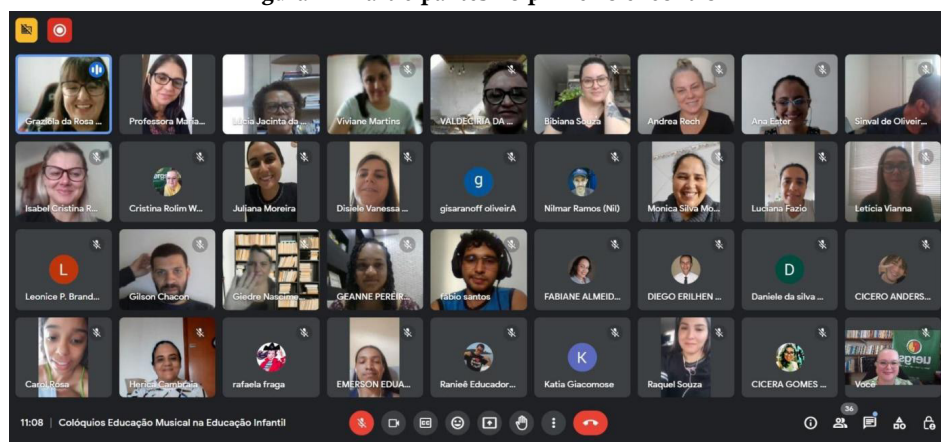
participantes. Essa interação direta proporcionou uma experiência singular, permitindo aos cursistas refletirem e compreenderem o material de forma contextualizada. Essa oportunidade fomentou um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, possibilitando uma apreciação multifacetada do tema da educação musical na infância, o que transcendeu as limitações inerentes ao estudo baseado somente em material textual e enriquecendo substancialmente o processo de aprendizagem.

A estrutura estabelecida nesse primeiro encontro foi replicada nos demais. Os participantes foram divididos em grupos, que ficaram responsáveis por apresentar textos em encontros futuros, criando um ambiente colaborativo e dinâmico. A formação dos grupos foi organizada por meio de um documento compartilhado no qual os cursistas puderam escolher as datas e os textos de sua preferência. Todos os textos propostos para o curso foram disponibilizados em uma pasta compartilhada, garantindo o acesso equitativo ao material de estudo.

A dinâmica do encontro foi estruturada em três momentos principais: uma abertura de boas-vindas, seguida pela apresentação do texto 1 e do texto 2, concluindo com um espaço para diálogos e trocas de impressões sobre os conteúdos discutidos. Cada grupo ficou responsável por designar um ou mais relatores para conduzir a apresentação dos textos selecionados, fomentando a troca de perspectivas e experiências entre os participantes.

Esse primeiro encontro objetivou introduzir os participantes à dinâmica do curso e criar uma atmosfera de cooperação e troca de conhecimentos, que se tornou uma característica marcante dos encontros subsequentes. A Figura 1 ilustra esse primeiro encontro virtual.

Figura 1 – Participantes no primeiro encontro



ENCONTRO 2 – 29/04/2023

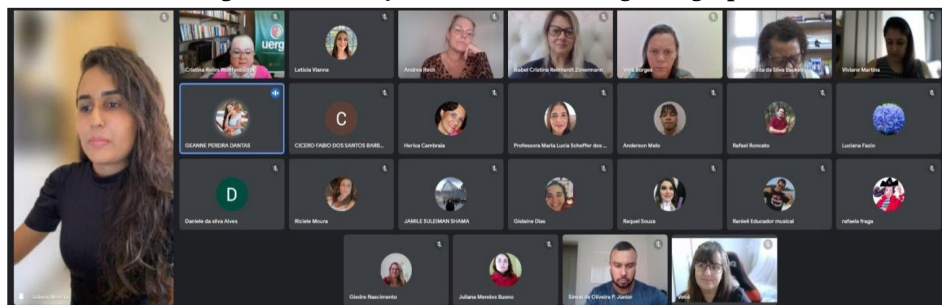
No segundo encontro, as atividades ganharam uma nova dinâmica com a inclusão das apresentações pelos grupos previamente formados. Para facilitar a organização e o trabalho colaborativo, foi designada uma pessoa para mediar cada grupo, com a função de dar suporte e orientação para o planejamento e a execução das apresentações.

Durante o segundo encontro, a temática abordada foi a importância da música na Educação Infantil, com grupos preparados para suas apresentações. Dois textos foram selecionados como base para as apresentações e discussões: *A importância da música na educação infantil*, de Maria Heloisa Franco Anhaia e Maria Luiza Mariano (2021), e *A música na educação infantil*, de Rubiankelly da Cruz Cardoso Alves (2016). Segundo as autoras, a música é fundamental para a transformação social e cultural, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Ela está presente na vida de todos e, quando incorporada ao ambiente escolar, torna-se um recurso pedagógico essencial, que potencializa o desenvolvimento psicomotor, linguístico, afetivo e social dos alunos (Anhaia; Mariano, 2021).

Além disso, a musicalização é descrita como um processo de construção do conhecimento que estimula a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico e a socialização das crianças. O texto enfatiza que a música na Educação Infantil deve ser integrada ao conteúdo pedagógico, criando um ambiente de aprendizagem lúdico e enriquecedor, ao invés de ser uma prática isolada (Alves, 2016).

Cada grupo teve a liberdade de escolher um dos textos para apresentar, destacando pontos relevantes e compartilhando suas reflexões com os demais participantes. Essa dinâmica de apresentação em grupo promoveu o aprofundamento das discussões e trouxe múltiplas perspectivas sobre o papel da música na Educação Infantil, enriquecendo o aprendizado coletivo e incentivando a interação entre os cursistas. A Figura 2 ilustra esse encontro.

Figura 2 –Introdução às atividades do segundo grupo



ENCONTRO 3 – 06/05/2023

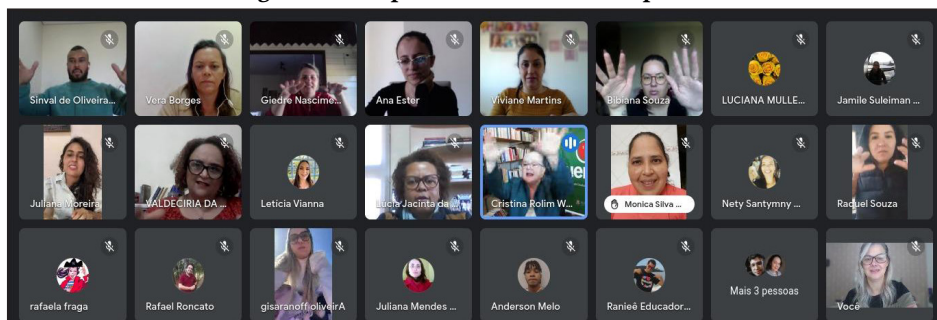
Durante o segundo encontro, foi discutida a abordagem do professor de música na Educação Infantil, destacando a importância da presença sonora. Nesse sentido, foram trabalhados dois textos com vistas às discussões sobre o papel da música na Educação Infantil. O primeiro texto, *Estar à escuta: música e docência na educação infantil*, de Sandra Regina Simonis Richter e Dulcimarta Lemos Lino (2019), trouxe reflexões sobre a importância da escuta ativa e seu impacto no ensino musical para crianças pequenas. Já o segundo texto, *Reflexões sobre a Educação Musical na primeira infância*, de Maria Betânia Parizzi (2011), apresentou uma análise aprofundada sobre as práticas e os benefícios da educação musical nos primeiros anos de vida.

A presença sonora exige uma atenção plena ao outro, uma disposição para escutar tanto a si quanto aos outros. A abertura para o som presente cria encontros que expandem o tempo e, ao ressoar, desdobram-se em novas experiências. As crianças, desde muito pequenas, antes mesmo de aprenderem a linguagem e nomearem o mundo ao seu redor, começam a explorar a complexidade das relações através dos vínculos sensíveis que seus corpos estabelecem com o ambiente (Richter; Lino, 2019).

Além disso, é importante reconhecer o papel significativo da interação entre as crianças durante as aulas de música, facilitada pelo educador musical. Essa interação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo-musical e para o aprimoramento das habilidades sociais das crianças, contribuindo de maneira significativa para seu crescimento integral (Parizzi, 2011).

As leituras enriqueceram as reflexões e estimularam os debates entre os participantes. O encontro destacou a relevância da música para o desenvolvimento integral das crianças. A Figura 3 ilustra a realização da atividade prática que ocorreu nesse encontro.

Figura 3 – Grupo realizando atividade prática



ENCONTRO 4 – 27/05/2023

No último encontro do curso, foi feita uma reflexão importante sobre o ensino de música na Educação Infantil. O encontro foi marcado pela discussão de dois textos que abordam aspectos fundamentais da atuação do professor de música na Educação Infantil. O primeiro foi *Formação de professores e musicalização nas creches*, de Malba Cunha Tormin e Tizuko Morchida Kishimoto (2018); o segundo, *Institucionalização da profissão docente: o professor de música e a Educação pública*, de Vera Lúcia Gomes Jardim (2009). Ambos destacam a relevância de uma formação sólida e especializada para os educadores musicais.

O texto de Jardim (2009) busca delinear o processo de especialização do professor de música, definindo um campo de atuação e espaços institucionais. A música foi analisada como uma disciplina escolar cujas finalidades mudaram conforme as concepções, as políticas e os programas de ensino, utilizando as proposições de Chervel (1990) como referência analítica e articulando fontes primárias. O estudo considerou a influência de intelectuais da música no campo educacional, que, como profissionais especializados, ajudaram a criar um conjunto de conhecimentos, uma nova profissão e instituições especializadas para sua formação.

Apesar de a Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008) ter tornado o ensino de música obrigatório na Educação Básica, a implementação na rede pública infantil, especialmente em creches, ainda enfrenta muitas limitações no país. Uma década depois, as novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil reafirmam a importância da musicalização, destacando os sons no Campo de Experiência “Traços, Sons, Cores e Formas” e o movimento no Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos” (Brasil, 2018), reconhecendo a música como um direito das crianças nessa etapa da Educação Básica.

Nessa discussão, os grupos enfatizaram a importância da musicalização no desenvolvimento integral das crianças, ressaltando que ela deve ser considerada uma prioridade na formação dos profissionais da Educação Infantil. Também discutiram a necessidade de valorização e reconhecimento do professor de música, especialmente no contexto da educação pública, e a urgência de investimentos adequados para garantir a qualidade da formação e da atuação desses profissionais.

Além das discussões acadêmicas, o encontro contou com um momento especial de abertura, em que a pessoa que fazia a mediação encantou os participantes interpretando uma canção. No encerramento, outro mediador emocionou o grupo com uma apresentação musical, ilustrada na Figura 4, proporcionando uma finalização para o ciclo de encontros.

Figura 4 – Apresentação musical na finalização do ciclo de encontros

A metodologia adotada ao longo do curso permitiu uma abordagem dinâmica e colaborativa, proporcionando aos participantes a oportunidade de explorar diferentes perspectivas sobre a importância da música na Educação Infantil. Os encontros quinzenais, realizados de forma remota, foram estruturados para incentivar a reflexão crítica e a troca de experiências entre os cursistas. A escolha dos textos, feita com base na relevância dos temas e na qualidade das contribuições teóricas, possibilitou uma discussão aprofundada sobre aspectos como a formação do professor de música, a prática da musicalização e o papel da música no desenvolvimento integral das crianças. A diversidade de textos e autores abordados durante o curso enriqueceu o aprendizado, permitindo aos participantes não só entender o impacto da música na Educação Infantil, mas também refletir sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos educadores nesse contexto.

A interação entre os grupos, mediada por diferentes profissionais ao longo dos encontros, foi fundamental para o bom andamento do curso. A estrutura proposta, com a divisão em grupos de estudos e apresentações, favoreceu um ambiente colaborativo, em que os participantes puderam compartilhar suas reflexões e construir o conhecimento coletivamente. As atividades práticas e as discussões teóricas, somadas à participação ativa dos cursistas, resultaram em um aprendizado significativo, demonstrando a adequação do formato do curso. Ao final, a concepção de um *e-book* coletivo, fruto das discussões e apresentações, representa um registro das reflexões e uma fonte adequada para a continuidade do processo de formação dos professores de música na Educação Infantil.

AValiação do curso e produção de materiais colaborativos

Ao final do programa, foram entregues 38 certificados para os participantes que cumpriram todas as exigências da proposta, incluindo a presença mínima de 75% e a realização de trabalhos em grupo. Ao concluir o curso, solicitamos aos participantes que preenchessem um formulário de avaliação, a fim de obtermos um

retorno sobre a experiência. Essa avaliação foi importante para podermos analisar a efetividade do curso e identificar áreas de melhoria. Através das respostas obtidas, pudemos avaliar a qualidade das aulas, a relevância dos conteúdos abordados, a clareza das explicações e a satisfação geral dos participantes.

Após o término do curso, foi desenvolvido um *e-book* com o objetivo de valorizar o material coletado pelos participantes dos *Colóquios do Grupem: Música na educação infantil* (Felicio; Wolffenbüttel, 2024). Durante o evento, os participantes, motivados pelo interesse na temática, foram incentivados a realizar pesquisas ou criar propostas de atividades musicais para a Educação Infantil. Diante disso, o *e-book* foi concebido como um compilado dessas atividades, organizado de forma detalhada e explicativa, para ser compartilhado com outros interessados. O objetivo foi oferecer uma fonte de referência e inspiração para professores e profissionais da área, apresentando uma variedade de atividades musicais direcionadas a essa etapa de ensino.

Após a coleta das atividades pedagógico-musicais, o próximo passo foi a criação do *e-book* com o intuito de disponibilizá-lo gratuitamente para interessados. O principal objetivo dessa iniciativa foi democratizar o acesso ao conhecimento relacionado à música e à educação musical, reconhecendo a importância desses temas desde a primeira infância. O material busca compartilhar essas informações de forma ampla, permitindo que um público diversificado possa se beneficiar dos conhecimentos e recursos apresentados, promovendo assim uma maior disseminação e valorização da música como parte integrante da educação. A Figura 5 mostra a página da editora com a publicação do livro digital.

Figura 5 – E-book publicado



Esperamos que esse *e-book* inspire educadores, pesquisadores e todos os interessados, promovendo reflexões e práticas que enriqueçam a experiência educativa e ressaltem a importância da música na formação integral das crianças. Que esse material sirva como um catalisador para diálogos construtivos e para a promoção de uma educação mais rica e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso *Colóquios sobre Educação Musical na Educação Infantil* foi muito bem acolhido entre seus participantes, que destacaram seu impacto significativo tanto nas práticas pedagógicas quanto no desenvolvimento pessoal. O aprendizado obtido ao longo do programa foi valorizado, especialmente por sua aplicabilidade direta em sala de aula, capacitando os educadores a incorporarem novas estratégias no ensino da música e, assim, promovendo um ambiente educativo mais dinâmico e envolvente.

A partilha de experiências entre colegas emergiu como um dos componentes mais enriquecedores do curso, proporcionando uma ampliação da compreensão sobre as diversas abordagens pedagógicas no campo da música. Embora tenha havido um desejo coletivo por maior tempo destinado a discussões aprofundadas em determinados temas, a estrutura do curso, que combinou sessões teóricas e práticas em formato on-line, foi amplamente elogiada.

A conveniência do formato remoto, aliada à qualidade dos materiais disponibilizados, reforçou essa experiência, oferecendo aos participantes a flexibilidade e o acesso facilitado a recursos educacionais de alta qualidade. A dinâmica de trabalho em grupos não apenas promoveu a interação social, mas também incentivou a colaboração e o compartilhamento de ideias criativas entre os educadores, resultando em um ambiente de aprendizado colaborativo e inspirador.

No contexto mais amplo, esse curso foi percebido como uma iniciativa adequada para a formação continuada de professores, respondendo à crescente necessidade de programas que promovam a excelência na educação musical. O nível de satisfação entre os participantes, manifestado através de *feedbacks* positivos e o desejo expresso por futuras oportunidades formativas, atesta o sucesso do programa em fomentar um espaço de desenvolvimento profissional contínuo.

Esse projeto reafirmou, portanto, a importância do investimento em formações que capacitem os professores a adaptar suas práticas, bem como os encorajem a inovar no cenário do ensino musical. Além disso, a experiência proporcionada pelo curso consolidou ainda mais o *status* da música como componente essencial do currículo escolar, alinhando-se à legislação educacional vigente no Brasil. O curso não apenas equipou os professores para enfrentar

os desafios de integrar a música nas práticas diárias, mas também incentivou a discussão sobre a necessidade de desenvolvimento contínuo em formação musical para os docentes. Assim, estabelece-se a importância de projetos futuros que expandam o alcance e o impacto das atividades formativas, potenciando o efeito positivo da educação musical desde as fases iniciais da Educação Básica.

Finalmente, a implementação bem-sucedida desse curso exemplifica um modelo de formação eficaz e serve de inspiração para novas abordagens em educação continuada. O compromisso dos educadores e organizadores em criar uma experiência significativa ressalta a relevância de tais iniciativas como motores para o avanço educacional e o desenvolvimento cultural progressivo. Com a expectativa de que o *e-book* resultante do curso se constitua como um recurso valioso para educadores em todo o país, esperamos que a disseminação desses conhecimentos contribua para uma Educação Infantil cada vez mais enriquecedora e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. C. C. A música na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 1293–1306, 2016.
- ANHAIA, M. H. F.; MARIANO, M. L. A importância da música na educação infantil. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 17, p. e021022, 2021. DOI: 10.26673/tes.v17i00.16743.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 159, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 15 maio 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2019.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 117–229, 1990.
- FELICIO, G. R. S.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Sons da infância**: propostas de atividades musicais para a educação infantil. Ponta Grossa: Atena, 2024.
- JARDIM, V. L. G. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 21, p. 15–24, mar. 2009.
- PARIZZI, M. B. Reflexões sobre a educação musical na primeira infância. In: SANTIAGO, D.; VANDER BROOCK, A. M. (Org.). **Educação musical infantil**. Salvador: PPPGMUS UFBA, 2011. p. 49–57.

PÉREZ GOMEZ, A. I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

RAMBO, Z. R.; ALMEIDA, B. F. C.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Educação musical na infância: uma investigação sobre sua importância. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 18, n. 36, p. 15–30, jul./dez. 2018.

RICHTER, S. R. S.; LINO, D. L. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1–24, out. 2019.

TORMIN, M. C.; KISHIMOTO, T. Formação de professores e musicalização nas creches. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 21, n. 34, p. 147, set. 2018.

| CONHEÇA NOSSOS(AS) AUTORES(AS)

Amanda Paola Klaffke

Graduanda do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Foi bolsista de extensão pelo edital Probex 2024, participando do Projeto Educação, Música e Educação Musical e do Projeto Folclore e Ações de Leitura na Escola, coordenados pela Prof.^a Dr.^a Cristina Rolim Wolffenbüttel. Integrou o Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS) em 2024, também coordenado pela Prof.^a Dr.^a Cristina Rolim Wolffenbüttel. Atualmente realiza um intercâmbio interestadual, pelo programa de intercâmbio ABRUEM, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), cursando 2 semestres no curso de Graduação em Música - Licenciatura com habilitação em Piano. Email: Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS).

Andrea Simoni Rech

Mestra em Educação, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS). Especialista em Psicopedagogia pela UNIVR-SP. Licenciada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Osório (UNICNEC). Possui formação continuada em estudos sobre a aplicabilidade do Método Montessori pela OMB. Atuou na Secretaria de Educação e Cultura do município de Xangri-Lá como assessora cultural, responsável pela organização dos cursos de Formação Continuada para Professores e pela Feira Municipal do Livro. Funcionária pública da Prefeitura Municipal de Xangri-Lá, onde atualmente exerce a função de professora nos anos finais do Ensino Fundamental e membro do Conselho Municipal de Educação. Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (CNPq/UERGS).

Bárbara Cecília Spohr

Professora de Música da Rede Municipal de Ensino da cidade de Feliz/RS. Especialista em Educação Musical e Licenciada em Música pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Bacharel e Licenciada em História pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Foi professora de escolas de música como Soneto em Estância Velha e Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS (FUNDARTE). Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS), em que realiza pesquisas na área da Educação Musical. É idealizadora do Projeto de Extensão Do Medieval à Contemporaneidade: uma viagem musical através da

história (UERGS). Foi bolsista de Iniciação Científica (CNPq/UERGS) do projeto de pesquisa A Educação Musical de Ontem e de Hoje: uma Pesquisa Documental na Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Campos de estudo: Educação Musical, História da Música, História Medieval, Estudos Culturais.

Bruno Fernando Provitina Mayer

Acadêmico do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Bolsista de Iniciação Científica CNPq/UERGS. Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS). Tem formação técnica em instrumento musical com ênfase em violão pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre, tendo sido bolsista voluntário no Conjunto de Violões do Projeto Prelúdio. Participou da Orquestra de Violões da Casa da Música no ano de 2023, como também da primeira edição do festival de música de Novo Hamburgo/RS, o FEMUSIK, do mesmo ano.

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Música. Licenciada em Música, especialista em Informática na Educação (Ênfase em Instrumentação), Literatura Brasileira, Filosofia, Educação Infantil e Anos Iniciais. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Musical da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERGS (PPGED/UERGS) e do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da UERGS. líder dos grupos de pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS) e “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (CNPq/UERGS). Professora de Música da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, membro do Comitê Assessor Interdisciplinar da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), vice-presidente da Comissão Gaúcha de Folclore e integrante da Fundação Santos Hermann. Integra o Colegiado Setorial de Folclore e Tradição Gaúcha e é Conselheira da Câmara Temática do Patrimônio Cultural Imaterial do Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional - IPHAN. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Recebeu o Prêmio Jovem Pesquisador, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1988, com a pesquisa Acalantos, orientada pela Prof.^a Dr.^a Rose Marie Reis Garcia, com o objetivo de resgatar, coletar, analisar e caracterizar as cantigas de ninar. Em 2010 recebeu o Prêmio Betinho Atitude Cidadã, do Comitê de Entidades no Combate à Fome e pela Vida (COEP), em reconhecimento às ações em música, desenvolvidas nas escolas públicas municipais de Porto Alegre, potencializando o COEP, na luta contra a fome e pela promoção da cidadania. Recebeu, em 2011, a Medalha Dante de Laytano, em reconhecimento aos relevantes serviços prestados à preservação, promoção, pesquisa e defesa do folclore e das manifestações

culturais populares no Rio Grande do Sul. Em 2013, recebeu o Troféu Mulher Gaúcha, da Secretaria de Políticas para as Mulheres/SPM-RS, pelo conjunto da obra nas pesquisas em Folclore e Educação Musical. Recebeu a honraria, em 2021, de nomear a Biblioteca Cristina Rolim Wolffenbüttel, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Beatriz Lemos, em Montenegro, Rio Grande do Sul. Da produção científica, destacam-se publicações individuais e com parcerias. É autora dos livros Folclore e Música Folclórica: o que os alunos vivenciam e pensam, A Inserção da Música em Projetos Político Pedagógicos da Educação Básica, A Música na Região de Montenegro, Cantigas de Ninar, Terço Cantado: a religiosidade popular na Região de Montenegro, Resgatando os Contos e as Lendas da Nossa Terra, além de artigos em periódicos científicos de Música, Educação, Educação Musical, Educação e Cultura Popular. No campo artístico atuou como violinista, na Orquestra do Centro Cultural 25 de Julho, e foi regente do Coral do Colégio Sévigné, ambos em Porto Alegre. Em Montenegro foi regente do Grupo de Canto Gregoriano Vox Noctis e do Coral da Fundarte. Na cidade de Gravataí foi regente dos coros Infantil e Adulto. É verbete no Dicionário de Mulheres, da autoria de Hilda Agnes Hubner Flores, e no Dicionário de Educação Musical, de José Nunes Fernandes.

Daniele Isabel Ertel

Professora de Música, Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Especialista em Educação Musical para Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e Graduada no Curso de Graduação em Música: Licenciatura, também pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Está desenvolvendo uma pesquisa de doutorado sanduíche junto à Universidade de Almería, na Espanha. Atua como professora de música na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, juntamente aos alunos do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS), no qual vem desenvolvendo pesquisas voltadas as Políticas Públicas em Educação Musical, a presença da música na escola e a motivação para a aprendizagem escolar. Atualmente é supervisora da EMEF Grande Oriente do Rio Grande do Sul, onde tem desenvolvido um trabalho pedagógico voltado à educação popular.

Dienifer Zucco da Silva

Acadêmica do Curso de Graduação em Música: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Bolsista de Iniciação Científica da FAPERGS/UERGS, no projeto “O Ensino de Música nas Escolas do COREDE Serra/RS: Uma Análise nos Sistemas Municipais de Ensino”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Cristina Rolim Wolffenbüttel. Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS).

Djeniffer Heinzmann Chassot

Formada no Curso Normal e no Curso de Graduação em Música: Licenciatura, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Foi bolsista de projetos de extensão e integrou o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS). Atualmente é proprietária e professora no espaço DHC Ensino de Música e na Escola de Educação Infantil Mundo Fantástico.

Fabiane Araujo Chaves

Psicóloga (UNISUL/SC), Licenciada em Pedagogia (UNICNEC/RS) e Mestra e Doutoranda em Educação (UERGS). É Especialista em Educação Musical (UERGS), Educação Inclusiva (UDESC), Ludopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAVENI), e em Orientação Educacional (São Luís). Tem experiência como Educadora Social, onde atuou no Programa Aprendiz, ministrando aula para adolescentes. Trabalhou como professora em uma Associação de Cegos, realizando intervenções, reuniões, palestras e outras atividades relacionadas a deficiência visual e atuou com inclusão escolar de estudantes do Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul - IFRS - Campus Osório. Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS). Atualmente trabalha como Professora de Educação Especial - Braille - atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Imbé/RS e como Orientadora Educacional na Rede Municipal de Capão da Canoa/RS.

Franciele Marques Flach

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-UERGS, 2025). Graduada em Letras- habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas - pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014), com especialização em Literatura Brasileira pela mesma instituição (2016). Graduada em Biblioteconomia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2021). Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Pública Municipal de Educação de Capão da Canoa (RS). Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (CNPq/UERGS).

Graziela da Rosa Silva Felicio

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS). Possui graduação em Letras, pela Faculdade Cenecista de Osório, e Pós-Graduação em Língua Inglesa, pela Universidade La Salle, em Canoas. Atualmente é Professora de Língua Inglesa na EMEF Manoel Medeiros Fernandes de Capão da Canoa, tem experiência na área de Letras,

com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. Integra o Grupo de Pesquisa Educação Musical: diferentes tempos e espaços. (CNPq/PPGED/UERGS). Pesquisa de doutorado em andamento: Prática Reflexiva e Educação Musical na Educação Infantil: Um Estudo Com Professores da Rede Municipal de Capão da Canoa/RS.

Isabel Cristina Reinhardt Zimmermann

Mestra em Educação, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS). Possui Especialização em Gestão da Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Barão de Mauá/SP. Licenciada em Artes Visuais, pela Universidade FEEVALE de Novo Hamburgo/RS. Diretora da Escola Municipal de Educação Básica Floresta na Rede Municipal de Sapiiranga/RS. Atuou como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e bibliotecária. Foi coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental e vice-diretora no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Sapiiranga/RS. Foi orientadora de estudos do PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no período de 2013 a 2018. Foi membro do CME Conselho Municipal de Educação de Sapiiranga. Integrante da Comissão Gaúcha de Folclore.

Juliana Mayra Teixeira Moreira

Cantora brasileira, produtora, compositora e educadora musical. Especialista em Educação Musical, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS 2021-2023). Licenciada em Música, com habilitação em canto pela Universidade Federal do Piauí (UFPI, 2011-2016). Graduada em Direito (UCB-DF / Estácio CEUT, 2008), aluna especial da disciplina - Processos Colaborativos de Criação Musical: corpo, voz, espaço e performance na ECA USP (2025.1) e na disciplina Pedagogias e práticas do canto na UNESP (2025.2). Lecionou no Instituto Dom Barreto na Educação Infantil (2013 - 2021) e no Colégio Sagrado Coração de Jesus (2015-2022). Bolsista do PIBID MÚSICA (UFPI 2012- 2015). Já foi premiada como melhor intérprete e compositora no Festival de Música Alternativa em Brasília (2006). Apresenta-se em teatros musicais, espetáculos e óperas, tais como: A vingança da Cigana (2013) e do Projeto Tropicália com a Orquestra Sinfônica de Teresina (2014); em 2022 fez parte do coral do Whindersson Nunes, em Teresina (PI), no espetáculo Isso não é um culto. Está no Livro Infantil Dia de Festa da regente e compositora Thelma Chan, regeu o coral infantil da Fundação Dom Edilberto – Oeiras PI. Tem feito pesquisas na área da Música e Direito, e teve oportunidade de publicar artigo em Livro Universitário. Atualmente, é diretora criativa e de produção do artista Midas Lima. A musicista segue sua carreira com diversos projetos, produções e shows que estão em andamento em parceria com seus irmãos. Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS).

Leonardo Giongo

Especializando em Artes pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Estudante do Curso Básico de Música, com habilitação em Canto, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE). Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS), pesquisando sobre processos de ensino e aprendizagem de música. Participa do Coro CANTARTE da FUNDARTE. É professor de acordeom, piano e musicalização na Escola de Música Mozarteando, em Montenegro/RS. É professor de música do ensino fundamental na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental do SESC, unidade de Novo Hamburgo/RS.

Lucas Nascimento Braga Silva

Doutorando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Especialista em Artes pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e Graduado em Música pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Integra os seguintes grupos de pesquisa: “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS), NECCSO - Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (CNPq/UFRGS), GPENSE - Educação, neoliberalismo e os sujeitos escolares (CNPq/UFRGS). Tem experiência docente como professor de Música e Artes na Educação Básica e coordenação pedagógica das redes pública e privada de ensino. Tem pesquisado temas como formação de professores, currículo escolar, estudos foucaultianos, neoliberalismo, escola e Educação Musical.

Lucas Pacheco Brum

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Educação em Artes Visuais pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Processos e Produtos Criativos pela Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professor da Rede Municipal de Brochier/RS. Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (CNPq/UERGS), o Grupo de Pesquisa “Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais” da Universidade de Brasília (UnB/CNPq) e Laboratório Imagens da Justiça da Universidade Federal de Pelotas (UFPel/CNPq). Associado à Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Associado à Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPEd. Integrante da Comissão Técnica do Plano Nacional do Livro Didático

no Edital 2021, Objeto 3. Obras destinadas para Formação Continuada para Gestores do Ensino Médio. Avaliador do Plano Nacional do Livro Didático no Edital 2023, Objeto 1. Obras didáticas de Arte destinadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (CNPq/UERGS).

Lúcia Jacinta da Silva Backes

Pós-doutora em Educação (Linha – Artes em contextos educacionais), pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - 2024, Doutora em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale/RS - 2021, Mestre em Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - 2003, graduada em Comunicação Social - Habilitação: Publicidade e Propaganda pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - 1991, Especialista em Administração de Marketing, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - 1995 e graduada em Música - Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - 2015. Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS). Proprietária e coordenadora da Comunicare - Espaço Música e Arte, onde atua como professora de música no ensino de violão, teclado, canto, musicalização infantil e ministra oficinas de musicalização para crianças e adultos. Criadora, coordenadora e ministrante do Projeto Brincar e Criar, projeto voltado para o público infantil, cujo objetivo é incentivar e promover a cultura, articulando música e outras linguagens artísticas. Fundadora e integrante do Projeto Chá de Arte, cuja proposta é ampliar conhecimentos por meio de diversos processos de criação para o público de todas as idades, tendo a música em articulação com diferentes linguagens artísticas.

Marcos Cardoso Purin

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS). Pós-Graduado em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista (IPA). Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS). Dentre sua produção científica, destacam-se publicações com temáticas voltadas às políticas públicas de inserção da Música na escola, de forma curricular. Atua principalmente com temas relacionados à docência no ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino de Cidreira/RS, com ênfase em Educação Musical. No campo da gestão escolar, exerce o cargo de Orientador Educacional na Rede Municipal de Ensino de Imbé/RS. Desenvolve trabalhos como multi-instrumentista de sopros, teclas, cordas, percussivos, regente de bandas, coros e oficinas relacionadas ao assunto para secretarias de educação, gestores escolares e professores.

Marinéia Nunes de Borba Martins

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-UERGS). Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Arte: Criação, Interdisciplinaridade e Educação” (CNPq/UERGS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Realizou especializações em Supervisão Educacional, Gestão Escolar, Educação Infantil (incluindo Abordagem Reggio Emilia e Práticas em Sala de Aula), Leitura, Literatura Infantil e Contação de Histórias, Arte, Educação e Terapia, e Educação Ambiental: Espaços Educadores e Sustentáveis. Atua como professora de Educação Infantil nos municípios de Capão da Canoa (desde 2006) e Osório (desde 2011). Desde 2016, exerce a função de gestora na EMEI Matheus Closs Estrelinha do Mar, em Osório. Suas áreas de interesse e pesquisa abrangem Educação Infantil, Folclore, Projetos de Leitura e Gestão Escolar.

Sinval de Oliveira Pereira Júnior

Professor, educador musical, cantor, tecladista e violonista. Graduado no curso de licenciatura em música pelo Centro Universitário Metodista IPA de Porto Alegre, pós-graduado em educação a distância: tutoria e gestão pela UNIASSELVI e mestre em educação pela UERGS. Ministra aulas de piano, violão, ukelele, flauta doce, musicalização infantil e técnica vocal, tendo como público bebês, crianças, jovens e adultos. Integra o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa “Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços” (CNPq/UERGS). Pesquisador na área de aprendizagem musical e psicologia da música. Atualmente professor de música no município de Tupandi/RS, professor de artes na escola Capital do Saber e professor de música na APAE de Feliz/RS.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Alunos 9, 17, 27, 32, 36, 51, 52, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 106, 114, 126, 129, 145, 157, 158, 159, 168, 176, 177, 179, 180, 181, 184, 187, 189, 192, 193, 206, 209, 210, 215, 216, 219, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 238, 244, 262, 264, 265, 266, 272, 277, 287, 288, 289, 290, 292, 299, 301, 325, 326, 334
- Aprender 17, 31, 34, 36, 67, 74, 75, 77, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 113, 243, 247, 266, 279, 280
- Aprendizado 18, 53, 54, 61, 62, 63, 67, 69, 70, 71, 75, 77, 78, 87, 88, 183, 190, 192, 198, 199, 201, 202, 204, 208, 209, 215, 219, 239, 243, 247, 248, 257, 280, 284, 293, 297, 307, 313, 321, 325, 331, 334, 337, 339
- Aprendizagem 9, 10, 14, 15, 18, 24, 31, 37, 51, 52, 54, 56, 61, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 96, 101, 117, 140, 144, 176, 179, 180, 181, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 199, 202, 203, 204, 214, 225, 227, 228, 230, 231, 236, 243, 244, 246, 247, 248, 250, 251, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 270, 272, 273, 280, 289, 299, 307, 308, 314, 315, 316, 321, 330, 332, 333, 334
- ArtCIEd 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 29, 239, 240, 241, 243, 244, 248, 294, 331
- Artes 14, 17, 18, 24, 27, 29, 50, 51, 52, 53, 90, 91, 92, 93, 132, 133, 134, 135, 153, 155, 172, 173, 211, 213, 217, 238, 274, 275, 276, 278, 285, 310, 316
- Article 39, 40, 57, 58, 59, 60, 72, 101, 131, 133, 134, 135, 150, 151, 153, 154, 155, 171, 173, 174, 194, 216, 237, 238, 274, 275, 276, 277, 299, 316, 327, 328
- Artística 14, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 43, 61, 68, 71, 97, 110, 117, 120, 123, 125, 129, 147, 157, 158, 169, 200, 201, 202, 215, 263, 265, 275, 305, 309, 330
- Atividades 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 26, 29, 44, 49, 52, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 93, 98, 99, 100, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 144, 145, 149, 157, 161, 162, 168, 169, 176, 177, 179, 181, 186, 187, 188, 190, 192, 193, 198, 203, 204, 206, 208, 209, 217, 218, 219, 225, 228, 232, 234, 239, 243, 251, 260, 263, 264, 265, 266, 275, 290, 301, 303, 305, 307, 311, 319, 321, 323, 326, 332, 334, 337, 338, 340
- Aula 32, 35, 40, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 76, 77, 81, 82, 83, 85, 87, 89, 91, 92, 109, 114, 185, 187, 189, 195, 202, 208, 213, 214, 216, 227, 228, 230, 233, 235, 259, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 270, 271, 272, 273, 287, 289, 290, 326, 339

B

- Bebês 19, 22, 50, 53, 54, 55, 56, 64, 72, 190, 283, 294, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328

C

- Cognitivo 41, 54, 64, 77, 80, 107, 129, 170, 203, 225, 266, 267, 279, 286, 288, 290, 291, 292, 293, 296, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 319, 324, 330, 332, 335

- Comunicação 37, 41, 46, 48, 57, 72, 185, 186, 188, 189, 202, 209, 239, 242, 246, 247, 248, 264, 268, 281, 298, 303, 305, 306, 308, 309, 310, 324, 331, 332
- Comunidade 14, 15, 19, 20, 22, 23, 28, 32, 38, 43, 44, 57, 93, 98, 99, 138, 144, 171, 175, 218, 226, 231, 232, 236, 247, 248, 250, 251, 252, 255, 260, 269, 274, 302, 314, 315
- Conhecimento 9, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 55, 56, 57, 58, 63, 68, 74, 76, 77, 78, 83, 87, 88, 89, 96, 97, 99, 101, 113, 114, 117, 121, 126, 127, 129, 139, 140, 145, 149, 150, 153, 169, 173, 176, 184, 189, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 210, 211, 215, 220, 225, 227, 229, 230, 233, 236, 237, 239, 240, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 258, 259, 262, 264, 265, 266, 267, 270, 272, 275, 278, 279, 280, 282, 290, 295, 297, 298, 301, 311, 313, 314, 319, 320, 321, 324, 325, 326, 330, 331, 334, 337, 338
- Crenças 47, 74, 78, 79, 80, 81, 88, 90, 92, 196, 220, 252, 258, 321
- Crianças 19, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 64, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 80, 82, 83, 90, 129, 145, 170, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 203, 204, 209, 216, 219, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 236, 237, 250, 251, 257, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 270, 271, 275, 276, 278, 283, 284, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 304, 310, 311, 312, 316, 319, 322, 324, 327, 328, 330, 334, 335, 336, 337, 339
- Criatividade 37, 59, 61, 68, 71, 136, 137, 181, 184, 185, 192, 193, 199, 209, 215, 226, 237, 243, 246, 247, 249, 250, 251, 276, 279, 280, 284, 295, 298, 309, 326, 330, 334
- Culturais 19, 20, 22, 23, 26, 32, 40, 50, 55, 93, 94, 95, 98, 100, 106, 136, 137, 140, 142, 218, 227, 228, 229, 230, 232, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 262, 264, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 281, 289, 290, 297, 299, 312, 324
- Cultural 10, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 40, 66, 68, 71, 77, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 107, 129, 136, 139, 150, 158, 199, 201, 209, 215, 216, 219, 225, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 242, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 295, 297, 298, 311, 312, 315, 318, 334, 340
- Currículo 10, 20, 21, 24, 26, 31, 36, 40, 51, 54, 55, 56, 57, 73, 74, 75, 88, 92, 107, 110, 112, 114, 118, 119, 121, 122, 126, 129, 130, 133, 138, 139, 150, 161, 162, 168, 171, 195, 201, 252, 254, 261, 262, 266, 270, 271, 273, 298, 339
- D
- Dança 13, 14, 23, 29, 93, 97, 103, 111, 121, 127, 128, 144, 145, 146, 158, 202, 219, 233, 234, 256, 257, 265, 266, 267, 269, 271, 273, 308, 326
- Digitais 22, 23, 24, 25, 32, 76, 77, 90, 91, 176, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 188, 239, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 265, 266, 267, 271, 273, 276, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 302, 321, 322, 325, 331
- Digital 10, 27, 148, 179, 184, 195, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 257, 266, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 314, 321, 338, 341
- Diretrizes 20, 25, 61, 67, 69, 71, 105, 106, 132, 140, 143, 144, 145, 149, 151, 158, 159, 160, 169, 170, 172, 177, 186, 193, 218, 252, 274, 326, 336
- Disciplinas 14, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 52, 53, 56, 86, 87, 96, 97, 99, 100, 120, 123, 125, 131, 200, 219, 233, 257, 301, 340

Diversidade 21, 30, 41, 47, 54, 56, 80, 81, 97, 110, 127, 136, 139, 150, 169, 170, 183, 196, 209, 210, 215, 231, 234, 244, 245, 247, 250, 251, 253, 256, 258, 260, 261, 262, 270, 271, 272, 273, 280, 282, 285, 297, 298, 303, 314, 326, 337

E

Educação 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 110, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 161, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 228, 229, 232, 233, 236, 237, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 283, 284, 285, 287, 289, 292, 301, 302, 306, 310, 311, 313, 314, 315, 319, 320, 321, 322, 325, 326, 327, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341

Educação Infantil 10, 50, 53, 55, 56, 64, 109, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 126, 127, 143, 151, 152, 154, 155, 165, 166, 168, 169, 176, 177, 178, 180, 186, 190, 191, 193, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 232, 259, 260, 261, 262, 270, 272, 292, 294, 299, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340

Educadores 16, 21, 25, 34, 36, 61, 62, 67, 71, 138, 150, 159, 161, 171, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 192, 193, 199, 203, 204, 244, 251, 263, 283, 284, 287, 289, 291, 292, 293, 297, 299, 311, 319, 326, 330, 331, 332, 336, 337, 339, 340

Emocional 41, 56, 57, 64, 203, 280, 281, 283, 290, 293, 295, 296, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 319, 324, 330

Ensino 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 32, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 209, 211, 213, 214, 216, 217, 219, 220, 222, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 243, 244, 247, 248, 256, 257, 260, 261, 263, 264, 267, 275, 277, 279, 287, 289, 290, 292, 325, 326, 330, 331, 332, 335, 336, 338, 339, 340

Escola 10, 17, 19, 27, 31, 32, 51, 52, 53, 54, 65, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 94, 97, 100, 101, 103, 106, 112, 113, 114, 119, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 138, 141, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 161, 168, 171, 173, 176, 185, 186, 190, 191, 193, 195, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 284, 290, 291, 298, 341

- Escolares 28, 31, 32, 36, 51, 63, 69, 75, 78, 79, 81, 83, 85, 86, 91, 94, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 119, 125, 126, 128, 130, 131, 136, 137, 138, 140, 143, 148, 153, 169, 170, 176, 200, 230, 232, 256, 257, 267, 268, 269, 270, 273, 276, 287, 289, 290, 340
- Escolas 10, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 29, 39, 52, 55, 76, 81, 85, 87, 88, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 185, 186, 188, 200, 201, 225, 226, 228, 236, 261, 266, 270, 272, 273, 330
- Estratégias 10, 30, 33, 53, 54, 56, 63, 65, 67, 69, 70, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 88, 89, 90, 131, 137, 138, 171, 175, 177, 180, 181, 182, 184, 186, 187, 191, 192, 193, 221, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 248, 249, 264, 267, 272, 287, 288, 305, 306, 313, 326, 331, 339
- Estudantes 14, 16, 18, 19, 20, 22, 31, 32, 37, 43, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 98, 99, 105, 106, 107, 112, 113, 119, 122, 126, 128, 129, 136, 137, 139, 140, 149, 150, 158, 170, 192, 197, 200, 201, 209, 216, 229, 231, 232, 234, 248, 250, 257, 259, 265, 266, 267, 270, 271, 273, 274, 287, 289, 290, 301, 302, 319, 329
- Estudo 10, 15, 17, 20, 21, 25, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 84, 85, 87, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 112, 118, 119, 124, 125, 132, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 146, 148, 149, 150, 157, 161, 167, 168, 172, 177, 179, 180, 181, 184, 186, 197, 198, 206, 207, 210, 214, 215, 217, 220, 221, 224, 226, 227, 231, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 242, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 271, 275, 287, 289, 299, 301, 302, 306, 309, 311, 312, 313, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 333, 336
- F
- Famílias 19, 22, 106, 176, 177, 180, 183, 189, 192, 193, 253, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 305, 306, 310, 311, 319, 320, 322, 324, 327
- Folclore 9, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 21, 27, 110, 111, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 323
- Folclóricas 117, 118, 200, 219, 222, 225, 226, 229, 231, 232, 235, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 260, 262, 263, 264, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274
- Formação 10, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 26, 30, 31, 36, 40, 41, 43, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 63, 70, 71, 81, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 106, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 127, 128, 129, 131, 134, 136, 138, 139, 144, 146, 147, 150, 153, 168, 173, 174, 175, 178, 179, 200, 201, 206, 209, 213, 214, 227, 248, 249, 250, 256, 257, 259, 262, 264, 265, 266, 268, 270, 272, 273, 274, 279, 280, 282, 283, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 298, 299, 300, 305, 306, 315, 316, 321, 324, 325, 326, 330, 331, 332, 333, 336, 337, 339, 340
- Freire 38, 64, 176, 183, 189, 192
- Fundarte 9, 14, 17, 18, 19, 29, 40, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 131, 133, 134, 135, 150, 152, 154, 171, 172, 194, 229, 233, 237, 238, 276, 329, 341

H

habilidades 17, 20, 41, 54, 61, 63, 66, 68, 69, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 123, 129, 145, 183, 192, 193, 199, 201, 203, 206, 208, 209, 227, 265, 266, 267, 272, 279, 280, 293, 295, 304, 307, 319, 322, 332, 335

I

Inclusão 25, 31, 52, 69, 116, 127, 137, 144, 158, 185, 189, 208, 218, 219, 229, 233, 234, 235, 257, 259, 261, 262, 264, 266, 271, 272, 284, 287, 289, 334

Infância 9, 17, 26, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 123, 180, 199, 224, 225, 226, 227, 235, 237, 260, 264, 268, 276, 278, 283, 284, 285, 293, 294, 295, 307, 309, 310, 311, 313, 314, 316, 319, 325, 331, 332, 333, 335, 338, 340, 341

Infantil 10, 17, 26, 45, 49, 50, 53, 54, 56, 60, 64, 110, 117, 133, 155, 175, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 202, 203, 217, 225, 226, 236, 237, 250, 251, 260, 261, 265, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 294, 295, 296, 297, 302, 306, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 319, 322, 323, 326, 327, 332, 334, 335, 336, 338, 340, 341

Integração 10, 14, 15, 19, 21, 24, 25, 35, 36, 40, 42, 54, 56, 63, 98, 105, 136, 163, 187, 201, 202, 203, 240, 243, 244, 247, 248, 250, 251, 252, 256, 257, 261, 262, 264, 267, 270, 271, 273, 289, 297, 298, 326, 332

Integral 36, 41, 61, 68, 71, 112, 133, 134, 136, 150, 170, 175, 176, 184, 185, 192, 193, 201, 203, 204, 307, 315, 330, 331, 334, 335, 336, 337, 339

Interação 35, 36, 44, 45, 56, 60, 61, 69, 70, 76, 77, 91, 100, 101, 181, 186, 188, 189, 192, 193, 196, 197, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 253, 257, 263, 286, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 301, 303, 307, 308, 309, 319, 321, 331, 333, 334, 335, 337, 339

Interações 35, 50, 55, 65, 91, 176, 180, 226, 239, 240, 241, 242, 244, 256, 258, 268, 306, 307, 308, 309, 312, 313

Interdisciplinar 14, 21, 23, 25, 32, 33, 35, 37, 38, 40, 57, 95, 96, 97, 99, 219, 225, 228, 236, 266, 301, 306, 312, 314

Investigação 10, 15, 16, 17, 20, 21, 26, 32, 41, 42, 45, 48, 49, 51, 56, 60, 62, 65, 69, 70, 71, 84, 86, 99, 104, 135, 136, 137, 139, 149, 154, 156, 157, 164, 167, 168, 170, 171, 174, 178, 182, 185, 192, 193, 206, 207, 210, 215, 216, 220, 221, 228, 230, 239, 240, 251, 258, 259, 264, 265, 268, 272, 287, 289, 314, 332, 341

Investigações 13, 14, 17, 18, 20, 21, 29, 34, 41, 42, 47, 50, 51, 73, 101, 129, 131, 158, 159, 161, 171, 176, 212, 215, 220, 236, 242, 251, 271, 301, 313, 314, 315

L

Legislação 13, 15, 21, 103, 107, 112, 113, 115, 119, 124, 128, 129, 131, 133, 134, 140, 144, 148, 149, 158, 159, 160, 162, 169, 170, 171, 173, 205, 325, 339

Leitura 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 27, 45, 48, 64, 72, 100, 128, 129, 200, 213, 221, 233, 239, 241, 248, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 302, 320, 321, 324

Literatura 14, 18, 20, 22, 23, 24, 44, 45, 63, 64, 94, 95, 101, 137, 139, 178, 181, 202, 206, 207, 210, 222, 225, 226, 231, 232, 237, 256, 258, 260, 267, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 302, 314, 321

M

Manifestações culturais 100, 250, 252, 253, 271, 273

Metodologia 33, 37, 48, 95, 96, 106, 110, 133, 143, 153, 167, 173, 179, 180, 181, 183, 197, 201, 203, 204, 213, 220, 227, 240, 242, 257, 258, 262, 264, 265, 266, 268, 269, 276, 303, 331, 337

Música 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 228, 229, 230, 231, 232, 235, 237, 238, 248, 256, 257, 277, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341

Musicais 10, 17, 18, 19, 21, 22, 26, 50, 51, 53, 54, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 88, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 135, 138, 139, 140, 143, 145, 149, 150, 157, 159, 161, 162, 168, 169, 171, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 212, 213, 214, 215, 229, 232, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 319, 320, 322, 326, 332, 336, 338, 340

Musical 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 153, 154, 157, 158, 159, 161, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 229, 230, 239, 241, 244, 246, 247, 248, 289, 301, 302, 304, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341

Musicalização 118, 175, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 213, 214, 216, 310, 311, 322, 323, 327, 328, 334, 336, 337, 341

P

Pandemia 10, 19, 22, 24, 25, 98, 100, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 192, 193, 194, 301

Pedagógicas 15, 16, 20, 21, 23, 28, 42, 52, 53, 54, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 71, 78, 87, 88, 89, 90, 95, 105, 119, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 145, 149, 150, 157, 177, 180, 181, 183, 184, 186, 192, 193, 206, 207, 213, 214, 215, 219, 228, 229, 230, 231, 236, 244, 252, 259, 260, 262, 264, 271, 272, 273, 287, 288, 289, 314, 315, 321, 326, 330, 337, 339

- Pedagógico 14, 17, 19, 22, 27, 70, 75, 76, 77, 96, 97, 101, 105, 109, 112, 134, 139, 150, 152, 153, 155, 171, 173, 174, 177, 180, 185, 188, 203, 206, 216, 219, 226, 229, 230, 236, 250, 270, 272, 273, 287, 289, 290, 292, 297, 330, 334, 338
- Pesquisa 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 78, 81, 82, 86, 87, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 161, 166, 167, 168, 170, 171, 173, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 203, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 248, 249, 251, 252, 253, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 273, 275, 276, 287, 289, 294, 302, 311, 312, 315, 318, 320, 321, 322, 323, 325, 327, 328, 331, 332, 340
- Plataformas 22, 23, 24, 25, 43, 179, 186, 188, 220, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 248, 291, 293, 297, 321, 325, 331
- Políticas 10, 15, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 32, 45, 46, 47, 56, 58, 103, 105, 106, 107, 114, 122, 125, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 150, 153, 154, 157, 159, 161, 162, 164, 170, 171, 172, 174, 182, 183, 193, 199, 201, 240, 298, 311, 314, 315, 336
- Professores 10, 11, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 31, 32, 36, 37, 40, 46, 47, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 130, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 157, 159, 160, 162, 168, 176, 179, 182, 186, 206, 209, 213, 214, 219, 222, 225, 227, 228, 230, 231, 235, 236, 248, 257, 261, 262, 275, 277, 316, 321, 325, 326, 330, 331, 336, 337, 338, 339, 341
- V
- Valorização 82, 86, 88, 94, 139, 150, 164, 175, 186, 192, 193, 199, 230, 234, 235, 250, 252, 257, 259, 260, 271, 272, 273, 274, 282, 287, 288, 298, 332, 336, 338
- Vivências 18, 62, 91, 92, 97, 119, 122, 152, 182, 186, 188, 189, 190, 191, 222, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 257, 269, 286, 288, 291, 319, 323

