

Daniela Dotto Machado  
Samuel Campos de Pontes  
(org.)

Estágio em  
**Educação  
Musical**

Reflexões e sugestões de  
atividades por licenciandos

Vol. I



**Pedro & João**  
editores

**ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO MUSICAL:  
REFLEXÕES E SUGESTÕES DE ATIVIDADES  
POR LICENCIANDOS**

**Volume 1**





**DANIELA DOTTO MACHADO  
SAMUEL CAMPOS DE PONTES  
(Organizadores)**

**ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO MUSICAL:  
REFLEXÕES E SUGESTÕES DE ATIVIDADES  
POR LICENCIANDOS**

**Volume 1**



**Copyright © Autoras e autores**

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

---

**Daniela Dotto Machado; Samuel Campos de Pontes [Orgs.]**

**Estágio em Educação Musical: reflexões e sugestões de atividades por licenciandos. Vol. 1.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 114. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2053-6 [Digital]**

1. Estágio. 2. Educação musical. 3. Atividades. 4. Ensino de música. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Patricia Peres

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

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

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

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



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos – SP

2025

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>7</b>
Andréia Miranda de Moraes Nascimento	
<b>APRESENTAÇÃO – A Escrita como Potência para o Pensamento</b>	<b>9</b>
Daniela Dotto Machado Samuel Campos de Pontes	
<b>1. PARÂMETROS “PASSARÍSTICOS”: UMA ATIVIDADE COM SONS DE PÁSSAROS</b>	<b>15</b>
Damiana Lourenço Lorena Rossales Thales Lopes Daniela Dotto Machado	
<b>2. CONSTRUÇÃO E EXPLORAÇÃO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS ALTERNATIVOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS NO CONTEXTO DA APAE</b>	<b>39</b>
Mateus Neves Iglesias Suemy Clara Oliveira Teramoto Daniela Dotto Machado	
<b>3. QUAL TIMBRE COMBINA MAIS?: DESENVOLVENDO A AUTONOMIA MUSICAL DAS CRIANÇAS POR MEIO DA EXPLORAÇÃO E USO DE TIMBRES DA PERCUSSÃO CORPORAL</b>	<b>51</b>
Kaisa Gabrieli Victorino Helena Domingues Daniela Dotto Machado	

<b>4. MOTIVAÇÕES E NOVOS HORIZONTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O POTENCIAL DOS JOGOS DIGITAIS MUSICAIS NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>65</b>
Mateus da Silva Cristina	
<b>5. DISCUSSÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: UM OLHAR DIRECIONADO AO ESPAÇO ESCOLAR NO SÉCULO XXI</b>	<b>85</b>
Hellen Marques de Moraes Rebeca Remp	
<b>6. O TRABALHO COM O TRAP EM SALA DE AULA: UM HORIZONTE DE POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO COM OS JOVENS</b>	<b>99</b>
Caroline da Cunha Silva	

## PREFÁCIO

Quem é o professor que se forma? Como se constrói sua identidade no delicado equilíbrio entre o saber teórico que absorve e as vivências práticas que experienciam? A identidade profissional do professor não é algo que se estabelece de forma definitiva. Ela se institui aos poucos, num movimento contínuo de reflexão, alimentado tanto pelos saberes adquiridos ao longo da formação quanto pelas experiências concretas que desafiam, tensionam e transformam a prática em sala de aula.

Escrever sobre o estágio em Educação Musical, nesse contexto, é antes de tudo um gesto de escuta – de si mesmo, do outro, das vivências acumuladas e das sonoridades que atravessam o cotidiano escolar. A ideia de transformar o estágio em espaço de elaboração teórica e criativa, promovendo a produção de textos por licenciandos, é um movimento pedagógico significativo. Este livro, *Estágio em Educação Musical: reflexões e sugestões de atividades por licenciandos*, nasce desse gesto, desse movimento – em que os estudantes foram convidados a revisitar suas experiências, dialogar com suas inquietações e propor caminhos para práticas musicais mais sensíveis, inventivas e contextualizadas. O que se vê, portanto, nas páginas seguintes não são apenas relatos ou propostas didáticas, mas também indícios de uma formação que valoriza a autoria, a escuta crítica e a produção colaborativa de saberes.

Com a orientação cuidadosa e comprometida dos professores envolvidos, os textos aqui reunidos revelam uma multiplicidade de olhares sobre o ensino de música: há quem parta dos sons da natureza, quem reinvente instrumentos com materiais recicláveis, quem proponha jogos, investigue o Trap, explore a percussão corporal ou questione a própria organização do tempo e do espaço na escola. Cada capítulo traz não apenas uma proposta pedagógica ou uma reflexão, mas também o retrato de um processo formativo

que leva a sério a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Esta publicação é, portanto, mais do que um repositório de atividades. É uma mostra do que pode acontecer quando se aposta na escrita como instrumento de aprendizagem e quando se reconhece o estágio não como fim, mas como processo – em constante movimento, feito de descobertas, dúvidas, tropeços e encantamentos. Ao leitor, fica o convite para seguir em sintonia com essas vozes em formação, que já demonstram grande maturidade, sensibilidade e desejo de transformar a educação musical em algo vivo, pulsante e conectado com os contextos em que se insere.

Que as reflexões aqui apresentadas sirvam como estímulo para que mais educadores compreendam o estágio supervisionado como um espaço valioso de experimentação, diálogo e crescimento profissional, além de reconhecer sua importância na construção da identidade docente.

Boa leitura!

**Andréia Miranda de Moraes Nascimento**

Professora Assistente do Departamento de Música do  
Instituto de Artes da UNESP (campus São Paulo) na  
área de Educação Musical

## APRESENTAÇÃO

### A Escrita como Potência para o Pensamento

*[...] não suporto mais a rotina de me ser e se não fosse a sempre novidade que é escrever, eu me morreria simbolicamente todos os dias. Clarice Lispector<sup>1</sup>*

Por que escrever? Talvez exista uma espécie de saudosismo nas frases a seguir, mas quem nunca ouviu algo do tipo: “esses jovens de hoje em dia não sabem mais escrever” ou, então, “parece que eles esqueceram o que é ler um bom livro”? É evidente que os tempos não param de mudar, mas é preciso perguntar: qual o potencial da escrita? É mesmo necessário que estudantes de graduação em Música produzam textos durante a formação? Deixamos que os leitores tirem suas próprias conclusões ao final da leitura deste livro.

De qualquer forma, entendemos ser necessário explicitar o contexto em que os textos apresentados a seguir foram escritos. Na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), o segundo semestre de 2023 começou em outubro e terminou só no início do ano seguinte. Nesse cenário, nós, orientadores de estágio, nos deparamos com a incompatibilidade entre os calendários da maioria dos possíveis campos de estágio e aquele que deveríamos cumprir.

Depois de algumas conversas, percebemos que não faria sentido obrigar os estudantes a parar tudo o que estavam fazendo para correr e cumprir as horas de estágio nas escolas, antes que as férias chegassem. Talvez isso até fosse possível, mas o que aconteceria com a qualidade da reflexão a respeito dessa prática?

---

<sup>1</sup> Nota usada no 40º parágrafo de A hora da estrela. A caligrafia é de Clarice Lispector. Informação disponível em: <https://site.claricelispector.ims.com.br/originais/nota-09/>. Acesso em: 28 out. 2024.

Não é possível generalizar, mas concluímos que a pressa poderia prejudicar bastante esse aspecto central para a realização do estágio. Qual o sentido de frequentar diferentes espaços apenas para cumprir a carga horária?

Decidimos, então, que, em caráter de exceção, dedicaríamos parte do tempo das disciplinas Estágio em Educação Musical 2 e 4, oferecidas no período mencionado, para a escrita de um texto que estabelecesse algum tipo de relação com o que foi experienciado em campo em disciplinas anteriores. Talvez, assim, a experiência pudesse ser mais relevante, se comparada com a possibilidade de realização da carga horária completa em dois meses.

Na disciplina Estágio em Educação Musical 2, sob responsabilidade da Profa. Dra. Daniela Dotto Machado, foi proposta a escrita de um artigo, em duplas ou trios, cujo tema se relacionasse com as vivências nos estágios e com os interesses dos alunos de cada pequeno grupo. O trabalho teria como objetivo propor uma atividade musical que pudesse ser desenvolvida por eles, em seus próprios campos de estágio, ou servir como ideia a ser empregada ou adaptada futuramente por outros professores ou estagiários da área de Música. A idealização e escrita do artigo ocorreu entre outubro de 2023 e janeiro de 2024.

Inicialmente, cada pequeno grupo – dupla ou trio – constituiu-se por diferentes motivos, como: afinidade pessoal e/ou semelhança entre os campos de estágio e/ou interesse por determinados temas. Quando ocorreu a sugestão da escrita de um artigo, os alunos mostraram-se interessados em participar, haja vista que poucas foram as disciplinas que estimularam esse tipo de tarefa durante o curso de Licenciatura em Música, de acordo com suas narrativas em aula. Desse modo, compreendeu-se que o desenvolvimento dessa atividade seria potencialmente relevante às suas formações.

Os trabalhos dos pequenos grupos foram guiados constantemente pela docente em encontros presenciais na UFSCar e, às vezes, a distância, dependendo dos estudantes e da disponibilidade de dias e horários deles e da professora. Vale

destacar que, na disciplina Estágio em Educação Musical 2, aulas presenciais com outros propósitos foram efetuadas, cumprindo com as exigências de carga horária e de conteúdos a serem trabalhados com os estagiários.

No decorrer da atividade, identificaram-se alguns entraves, comuns e em diferentes níveis nos grupos, tais como: falhas nas comunicações entre os pares; carência de organização e comprometimento individual de membros para a realização das tarefas combinadas, acarretando atrasos nos prazos estabelecidos e, até mesmo, a não conclusão do artigo. Esse último aspecto e a qualidade dos manuscritos produzidos guiaram a decisão da professora por não publicar todos os trabalhos neste livro. Todavia, quando ocorreu a proposição da atividade aos estagiários, as condições de participação nesta publicação haviam sido acordadas. Também, considerando o engajamento da professora na orientação geral, correção, revisão e, às vezes, ajustes nos textos, foi combinado que ela seria inserida como coautora dos artigos selecionados.

Já em Estágio em Educação Musical 4, sob responsabilidade do Prof. Dr. Samuel Campos de Pontes, os estudantes foram convidados a escolher um foco, com base em suas experiências de estágio, para desenvolver uma reflexão, sem necessariamente fornecer um roteiro para um possível professor/leitor aplicar. Nessa disciplina, o mês de dezembro de 2023 foi dedicado à realização de discussões coletivas a respeito de possíveis temáticas, levantadas pelos estagiários, que poderiam ser desenvolvidas na obra, isto é, temáticas que, de acordo com o grupo, precisavam ser discutidas.

Durante esses encontros, percebeu-se que alguns estudantes não estavam à vontade para escrever um texto que seria publicado, enquanto outros entenderam que o convite para escrita e publicação seria bastante proveitoso para a própria formação. Assim, nem todos os textos produzidos estão publicados aqui. No entanto, todos os estudantes tiveram a oportunidade de trabalhar com a escrita e, assim, refletir a respeito das atividades de estágio.

Paralelamente a esses encontros coletivos, foram marcadas reuniões para orientação. Essas reuniões aconteceram individualmente ou em dupla, caso o texto fosse de autoria coletiva. Em janeiro, essas reuniões continuaram. Assim, a cada semana alguns parágrafos iam surgindo. Evidentemente, pela própria natureza do trabalho, as orientações não seguiram um roteiro estrito. Apesar disso, gostaríamos de destacar dois aspectos.

O primeiro deles é a relação entre o tema escolhido e a realidade vivenciada no estágio e no curso de graduação como um todo. A escrita e a reflexão, portanto, não estavam descoladas do todo. Desse modo, parte do processo consistiu em estabelecer relações com esses aspectos.

O segundo diz respeito ao processo de finalização do texto. Na maioria dos casos, o último encontro de orientação aconteceu da seguinte maneira: com a primeira versão do capítulo já pronta, o estudante foi convidado a ouvir o próprio texto, que foi lido pelo professor orientador em voz alta. Durante o processo, a tarefa consistia em fazer marcações no texto e, posteriormente, realizar as adequações que os estudantes julgassem necessárias. Foi interessante perceber que esse processo resultou em uma melhora significativa na fluência da escrita. Além disso, produziu autonomia. Não é à toa que os últimos textos dessa publicação foram assinados apenas pelos estagiários.

No primeiro artigo, cuja temática foi escolhida por Damiana Lourenço, Lorena Rossales e Thales Lopes, os sons dos pássaros ganham destaque. Com eles, a música “Passaredo”, de Chico Buarque e Francis Hime, é explorada em uma atividade de apreciação musical. Além do mais, a letra da música possibilita a reflexão sobre questões ambientais, nas quais o homem tem sido protagonista dos impactos negativos na flora e fauna brasileira.

Na sequência, com enfoque no tema da construção e utilização de instrumentos alternativos produzidos com material reciclável, Mateus Neves Iglesias e Suemy Clara Oliveira Teramoto propõem uma sequência didática pensada para ser desenvolvida com alunos com necessidades educacionais especiais. O ganzá alternativo

recebe ênfase na exploração do ritmo do baião com a música “Esperando na Janela”, de autoria de Targino Gondim, em parceria com Manuca Almeida e Raimundinho do Acordeon.

O terceiro artigo preocupa-se com o desenvolvimento da criatividade e da autonomia musical dos alunos em processos de ensino de música nos Anos Finais da Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, Kaisa Gabrieli Victorino e Helena Domingues buscam promover a exploração de timbres da percussão corporal variados pelos alunos na música “Ciranda”, da dupla Palavra Cantada.

O universo escolhido por Mateus da Silva Cristina foi o dos jogos. Essa escolha partiu de um jogo musical que ele tinha criado em uma disciplina do curso. Durante o estágio, Mateus trabalhou com esse jogo com estudantes do Ensino Médio e, por isso, resolveu apresentá-lo aqui. É interessante destacar que a descrição do que foi criado é precedida por uma breve contextualização acerca desse universo e da própria finalidade do jogo para o desenvolvimento da aprendizagem em diferentes contextos.

Hellen Marques de Moraes e Rebeca Remp convidam-nos a pensar a respeito da organização do espaço e do tempo nas escolas de Educação Básica. O olhar sensível delas nos mostra um ambiente cercado por grades, controlado. Seria esse espaço similar a prisões? Até que ponto o tempo e o espaço devem ser minuciosamente controlados pela gestão escolar e/ou pelo professor? Seria possível outro tipo de organização em escolas públicas, considerando a quantidade de estudantes que recebem atualmente?

Por fim, Caroline da Cunha Silva mergulha no universo do trap para pensar sobre as referências culturais dos estudantes da escola que frequentou durante o estágio. Assim, Caroline descreve as características principais do estilo e, durante o processo, traz aspectos bastante relevantes para uma discussão ampla, a qual mostra, dentre outros aspectos, que a música nunca é produzida em um vácuo social.

Convidamos, então, os leitores que chegaram até aqui a prosseguir com a leitura e, assim, a acompanhar o que foi produzido em cada texto como resultado de um processo de reflexão o qual, como já dito, é parte central da formação durante a graduação e que precisa continuar ao longo da carreira docente.

**Daniela Dotto Machado & Samuel Campos de Pontes**

Professores do Departamento de Metodologia de Ensino  
na Universidade Federal de São Carlos

# 1. PARÂMETROS “PASSARÍSTICOS”: UMA ATIVIDADE COM SONS DE PÁSSAROS

Damiana Lourenço  
damiana.lourenco@estudante.ufscar.br

Lorena Rossales  
rossaleslorena4@estudante.ufscar.br

Thales Lopes  
thaleslopes@estudante.ufscar.br

Daniela Dotto Machado  
danieladotto@ufscar.br

## **Resumo**

Este artigo apresenta uma proposta de atividade musical a ser desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, indicando algumas etapas ao professor de Música na condução de todo o processo. A atividade aborda dois parâmetros sonoros – altura e timbre – e utiliza a temática dos sons dos pássaros no repertório a ser empregado. A temática é apresentada por meio da canção “Passaredo”, de Chico Buarque e Francis Hime. Por meio dela, ainda, busca-se junto aos alunos desenvolver uma maior conscientização da devastação da flora e fauna no Brasil e no mundo pela ação do homem no meio ambiente.

**Palavras-chave:** Ensino de Música; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Parâmetros Sonoros.

## Introdução

O presente artigo apresenta uma atividade musical que trabalhará dois parâmetros sonoros – altura e timbre – por meio da classificação de sons de pássaros, a ser desenvolvida com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este artigo é direcionado ao professor de Música da Educação Básica que realizará a referida atividade com esse perfil de estudantes, com ou sem adaptações.

Uma das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a EF15AR14, que se refere a “perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical” (Brasil, 2018, p. 203). Então, a atividade viria ao encontro de trabalhar parte dos conceitos da habilidade mencionada.

Como fio condutor para a atividade, será usada uma versão de 2022 da gravação da canção “Passaredo”, de autoria de Chico Buarque e Francis Hime<sup>1</sup>, interpretada por Mônica Salmaso, cantora, e André Mehmari, pianista. “Passaredo” foi escolhida no sentido da valorização da arte do cancionista popular brasileiro. Como frisa Brito (2003, p. 127), “devemos ampliar o contato das crianças com produtos musicais diversos, o que exige disposição para escutar, pesquisar e ir além do que a mídia costuma oferecer”. Na BNCC, também se encontram indicativos de que a canção coaduna o que pode ser trabalhado musicalmente na habilidade EF15AR25:

**Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas,**

---

<sup>1</sup> Versão de Chico Buarque de Holanda no Álbum “Meus caros amigos”, faixa 8, de 1976. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDGGQ32mCyGA>. Acesso em: 14 nov. 2024.

favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (Brasil, 2018, p. 203, grifo nosso).

Por meio da música “Passaredo”, podemos conhecer alguns pássaros que existem na fauna brasileira, explorar e compreender melhor seus sons e a importância das aves para o meio ambiente. Segundo Quadros (2017 *apud* Joly, 2019, p. 20), as aves ajudam a natureza e a humanidade no controle biológico de espécies, na polinização de flores, na dispersão de sementes, na reciclagem do lixo biológico deixado pelas pessoas, no fornecimento de adubo orgânico e na contenção de doenças. E fazem tudo isso enquanto encantam a todos com suas emissões sonoras, que é o principal tema deste artigo. Há outros autores que também se dedicaram a tratar de pássaros em letras de músicas, resgatando canções e rearranjando-as, a exemplo de Joly (2019)<sup>2</sup>. Além dessa autora, Kater (2011)<sup>3</sup> propõe jogos de escuta, percepção, memória e reconhecimento dando ênfase aos animais brasileiros, incluindo os pássaros e as suas sonoridades.

## **Informações para o professor**

### **Sobre a canção “Passaredo”**

“Passaredo” foi composta por Chico Buarque (letra) e Francis Hime (música) no ano de 1976. A canção integra o álbum “Meus caros amigos” (1976) de Chico Buarque e faz parte da trilha sonora do filme brasileiro “A Noiva da Cidade”, de 1978. A versão

---

<sup>2</sup> Em Joly (2019), são reunidas várias canções da cultura popular brasileira em que os pássaros são os protagonistas. O material traz novos arranjos musicais para essas canções e é acompanhado por um CD. A obra também apresenta ilustrações de cada pássaro abordado no livro e atividades possíveis de serem feitas com as canções.

<sup>3</sup> Em Kater (2011), é contada uma história envolvendo a diversidade de eventos sonoros, sons de animais e expressões presentes na natureza. Trata-se de um material com jogos de escuta, de percepção e memória envolvendo sons da fauna brasileira. O livro é acompanhado por um CD e por um material de apoio ao professor.

utilizada para a atividade é a interpretada por Mônica Salmaso nos vocais e André Mehmari no piano, datada do ano de 2022<sup>4</sup>. Essa versão tem duração de 2 min 29 s. Possui um andamento de 71 bmp, fórmula de compasso binária e está na tonalidade de Sol Maior.

“Passaredo” inicia-se com uma introdução do piano em sua região aguda, e, na sequência, Mônica Salmaso entra fazendo alguns assobios, simulando cantos de pássaros. A introdução termina em 0 min 24 s. Em seguida, temos a primeira exposição da canção em que Mônica Salmaso sola e o piano faz o acompanhamento harmônico, mantendo a região aguda do instrumento. A emissão vocal da cantora é bastante homogênea, transmitindo suavidade. Em geral, sua voz repousa numa região grave, mas em determinados momentos atinge sons agudos (0 min 59 s).

Nesse trecho, da primeira exposição, o eu lírico da canção dirige-se a várias espécies de pássaros, aconselhando-os a deixarem o lugar onde estão. Para isso, utiliza vários verbos e palavras de movimento: “Xô, tiê-sangue / xô, tiê-fogo... some, coleiro / anda, trigueiro...”. No final da exposição (1 min 3 s), o piano encaminha-se para uma região mais grave, e isso se entrelaça à letra da canção, na medida em que o eu lírico diz para os pássaros da canção ficarem calados, pois o homem, alguém que lhes oferece risco, está se aproximando: “Bico calado / toma cuidado / que o homem vem aí...”.

Antes de se iniciar a segunda exposição, o piano executa um *interlude* em que a melodia introdutória é repetida, enquanto Mônica volta a realizar assobios emulando os pássaros. A segunda exposição é semelhante à primeira, pois, novamente, a cantora faz seu solo, e o piano a acompanha. A melodia é similar, e a construção das estrofes também, voltando o eu lírico a chamar a atenção dos pássaros para o perigo iminente, indicando, assim, que

---

<sup>4</sup> Versão de “Passaredo”, por Mônica Salmaso nos vocais e André Mehmari no piano, datada do ano de 2022, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xg8i4nYZazk>

eles precisam ir embora. A única distinção é que os pássaros são diferentes daqueles citados na primeira exposição: “Xô, cotovia / xô, ave-fria... voa, bicudo / voa, sanhaço...”. A parte final da exposição, que carrega na letra um evidente tom de alerta para as aves contra a ameaça potencial do homem, se mantém fiel à letra e à melodia com relação à primeira exposição. Essa parte funciona como uma espécie de refrão para a canção: “Bico calado / toma cuidado / que o homem vem aí...”.

“Passaredo”, como foi citado acima, carrega uma atmosfera de evidenciação da exploração da natureza e devastação da flora e da fauna. Apesar de esse assunto fazer parte desta atividade proposta, Chico Buarque, seu letrista, não a fez pensando nisso, e sim porque a temática de pássaros, segundo ele, combinava com a melodia que Francis Hime havia lhe entregado<sup>5</sup>. Nas palavras de Chico Buarque:

Aí não. A melodia do Francis [Hime] sugeria um pouquinho, uma coisa de pá pá pá pá pá pá pá pá... eu achava que tinha a ver com passarinho. Aí nada. Peguei “o homem vem aí” e coloquei uma porção de passarinho junto lá. Estes passarinhos fui catando em livros, em consultas ao Tom, ornitólogos... que me emprestaram esses passarinhos todos... (Passaredo [...], 2016, 0 min 10 s).

Embora as intenções iniciais do letrista fossem outras, e ainda que haja outras interpretações possíveis, o legado de “Passaredo” ao longo das décadas viria a se correlacionar à sua lírica de apelo à proteção da natureza e ao resguardo dos pássaros. Sobre esse assunto, Bezerra, Laurentino e Tavares (2018, p. 4) mencionam:

A devastação das espécies da flora e da fauna é um traço marcante de nossa sociedade. Embora as campanhas de preservação dos

---

<sup>5</sup> “Passaredo” é uma canção de Chico Buarque composta nos anos da Ditadura Militar do Brasil. Por isso, é possível que existam referências indiretas a tal período histórico na canção, gerando interpretações distintas da abordada aqui. Foi decidido, na proposta de atividade, ater-se às questões ambientais sugeridas pela lírica da canção.

ecossistemas façam-se presentes, assim como, leis que objetivam cuidar dos recursos e órgãos governamentais em defesa do meio ambiente, a biodiversidade continua posta em cheque [sic] por aqueles que comercializam e exploram ilegalmente espécies silvestres. O tráfico de aves continua corriqueiro nas regiões brasileiras e no mundo. [...] Em “Passaredo” constrói-se um alerta à extinção das aves no planeta, apresentando em suas composições imagéticas o apego às figuras dos pássaros, os quais são providos de beleza e de cantos que atraem os ouvidos de muitos.

## **Sobre os pássaros**

A seguir, serão trazidas informações de nove pássaros. Alguns aparecem na letra de “Passaredo”, outros não, mas a maioria está presente no território brasileiro. Os cinco primeiros pássaros integrarão a segunda etapa da atividade proposta por este artigo. Essas aves foram escolhidas pelo contraste sonoro que apresentam entre si, o que será relevante para esta atividade.

Na atividade em questão, que será explicada com pormenores mais adiante, será solicitado que o professor ouça os sons dos pássaros com os alunos. Então, recomenda-se que ele busque em sites/apps, como o YouTube, palavras chave que remetem ao som desses pássaros (por exemplo, “pintassilgo”; “cantando”; “canto”), a fim de que vídeos sejam encontrados para demonstração. Serão colocados exemplos de vídeos após as referências deste artigo.

Os quatro pássaros restantes não compõem a atividade. Eles, então, ficarão de sugestão caso o professor queira alternar os pássaros na segunda etapa da atividade, fazendo o mesmo procedimento explicado anteriormente para conseguir seus sons. Há exemplos dos sons desses pássaros após as referências do trabalho.

## Pássaros que compõem a atividade

Figura 1 – Pintassilgo (*Sporagra magellanica*).



Fonte: Pintassilgo (2022).

Pintassilgo<sup>6</sup> (*Sporagra magellanica*), ave granívora (que se alimenta de grãos) da família *Fringilidae*, mede aproximadamente 11cm de comprimento e é um pássaro bastante conhecido, já que se trata de uma espécie de fácil identificação. A sua máscara preta, presente apenas nos machos, bem como as manchas amarelas nas asas, fazem do pintassilgo uma ave bastante colorida e com um padrão facilmente reconhecível, mesmo em voo. Alimenta-se de sementes e pequenos frutos secos, de revestimento duro, como urtiga, serralha, dente-de-leão etc. Vive em mata secundária aberta, em árvores, em plantações, quintais, pinhais e no cerrado brasileiro. O pintassilgo tornou-se um pássaro raro, devido principalmente à intensa perseguição do comércio clandestino de aves silvestres. Sua distribuição geográfica ocorre praticamente em

---

<sup>6</sup> O link para o som do pintassilgo encontra-se nas Referências, em Canto do Pintassilgo (2016).

todo o Brasil, com exceção da Região Amazônica e do Nordeste (Quadros, 2024).

Figura 2 – Rolinha (*Columbina talpacoti*).



Fonte: Rolinha Roxa (2024).

A rolinha<sup>7</sup> (*Columbina talpacoti*) é uma ave da família *Columbidae* e é uma das pombas mais comuns do Brasil. Ela adaptou-se muito bem à vida das cidades, tornando-se uma das mais comuns aves urbanas. A fêmea possui coloração bege, bem uniforme. Já o macho é bege escuro, com a cabecinha cinza azulada, em contraste com o bege do corpo. A rolinha é um pomba pequena, medindo aproximadamente 17cm. Gosta de comer pequenos grãos que encontra no chão, sementes e quirera de milho. O ninho da rolinha é como uma pequena tigela, construída com cipós, galhos e ramos. O casal de rolinhas faz seu ninho em árvores, em cachos de banana e também nos telhados de casas (Joly, 2019).

---

<sup>7</sup> O link para o som da rolinha encontra-se nas Referências, em Rolinha roxa cantando gravada em HQ para os amantes da espécie (2016).

Figura 3 – Rouxinol (*Luscinia megarhynchos*).



Fonte: Magalhães (2013).

O rouxinol<sup>8</sup> (*Luscinia megarhynchos*) é um pássaro da família *Muscicapidae*. Ele costuma medir pouco mais de 15cm da cabeça até a ponta da cauda. De bico fino, o rouxinol caracteriza-se pelas suas penas avermelhadas, ainda que com ventre acinzentado e tons mais escuros na cabeça e no peito. Os rouxinóis costumam habitar em zonas florestais, instalando os seus ninhos em arbustos com vegetação densa. Uma das particularidades desse pássaro é que canta inclusive à noite, quando outras aves se mantêm em silêncio. Quando o rouxinol se encontra num ambiente ruidoso, tem a capacidade de elevar o volume do seu canto para se fazer ouvir. O rouxinol pode ser encontrado em alguns países da Europa, norte da África e também nas partes do oeste da Ásia (Equipe editorial de Conceito.de, 2016).

---

<sup>8</sup>O link para o som do rouxinol encontra-se nas Referências, em Canto do rouxinol (2008).

Figura 4 – Papagaio (*Amazona aestiva*).



Fonte: Papagaio-verdadeiro (2024).

O papagaio<sup>9</sup> (*Amazona aestiva*) pertence à família dos *Psitacídeos*. Possui um bico forte, estreito e curvo. A extremidade do bico é muito afiada. Nos pés, o papagaio tem dois dedos voltados para frente e dois voltados para trás, que o ajudam a agarrar os galhos e os alimentos. Ele tem penas coloridas, mas a maior parte delas é verde. Os pássaros dessa família são bem barulhentos, gostam de viver em bandos e estão em todas as partes do Brasil, além de outros países da América do Sul, como Bolívia e Paraguai. Os papagaios são muito populares, porque conseguem aprender e imitar vozes humanas (Joly, 2019).

---

<sup>9</sup> O link para o som do papagaio encontra-se nas Referências, em Canto do Papagaio (2021).

Figura 5 – Murucututu (*Pulsatrix Perspicillata*).



Fonte: Saiba tudo sobre a coruja-murucututu (2022).

Murucututu<sup>10</sup> (*Pulsatrix perspicillata*) é uma coruja, também conhecida como corujão. Ela é uma ave da família *Strigidae*, medindo cerca de 52cm e pesando aproximadamente 1,2kg. O filhote do murucututu tem a penugem branca, com um círculo preto ao redor dos olhos. A fêmea faz seu ninho em buracos nas árvores e põe sempre dois ovos brancos. Elas gostam de comer insetos, anfíbios, répteis e pequenos mamíferos. São mais comuns em florestas altas, porque gostam de descansar no topo das árvores, a mais de 2m de altura (Joly, 2019). Sua distribuição geográfica se dá pela América do Norte, América Central e América do Sul, estando presente em quase todo o território brasileiro, sobretudo na floresta amazônica.

---

<sup>10</sup> O link para o som do murucututu encontra-se nas Referências, em Conheça o canto assustador da Coruja murucututu (2021).

## Pássaros que não compõem a atividade

Figura 6 – Quero-quero (*Vanellus chilensis*).



Fonte: Aves de Joinville (2016).

Quero-quero<sup>11</sup> (*Vanellus chilensis*) é um pássaro da família Charadriidae, tendo, em média, 37cm. Possui topete na nuca e asas grandes. A base da sua cauda é branca, e possui espinhos (chamados esporões) no canto superior da asa. É uma espécie adaptada a paisagens abertas e, portanto, não tem sofrido ameaças graves relacionadas à perda de habitat como a maioria das aves (Quadros, 2024). Sua distribuição demográfica se dá por toda a América do Sul.

---

<sup>11</sup>O link para o som do quero-quero encontra-se nas Referências, em Quero Quero Cantando (2017).

Figura 7 – Patativa (*Sporophila plumbea*).



Fonte: Fonte: Saiba tudo sobre a patativa (2022).

Patativa<sup>12</sup> (*Sporophila plumbea*) é um pássaro da família *Thraupidae*, medindo entre 10,5 e 11cm de comprimento. O macho é cinza-azulado, as fêmeas e os jovens são mais claros nas partes inferiores. Patativa é essencialmente granívoro, mas em certas situações pode se alimentar de insetos. Aparece em algumas regiões do Brasil, como na Amazônia (Roraima/Amapá/Pará) e nos estados do Mato Grosso e Piauí (Patativa, 2024).

---

<sup>12</sup> O link para o som da patativa encontra-se nas Referências, em O canto da pintada (patativa) (2020).

Figura 8 – Tiê-sangue (*Ramphocelus bresilius*).



Fonte: Tiê-Sangue (2022).

O tiê-sangue<sup>13</sup> (*Ramphocelus bresilius*) é um pássaro que vem da família *Thraupidae*, medindo entre 18 e 19cm de comprimento. A plumagem da fêmea é menos vistosa, de cor parda nas partes superiores e marrom-avermelhada nas inferiores. O macho imaturo é semelhante à fêmea na plumagem, mas o bico é totalmente negro, e não pardo. O tiê-sangue é frugívoro, tendo predileção pelos frutos da embaúba. É uma ave exclusiva da Mata Atlântica, aparecendo nos estados brasileiros de Santa Catarina até a Paraíba (Quadros, 2024).

---

<sup>13</sup>O link para o som do tiê-sangue encontra-se nas Referências, em O Canto do Tiê Sangue (2017).

Figura 9 – Uirapuru-vermelho (*Pipra aureola*).



Fonte: Uirapuru-Vermelho (2024).

Uirapuru-vermelho<sup>14</sup> é uma ave da família Pipridae. Mede entre 10 e 11cm de comprimento e pesa entre 14 e 18,5g. O macho apresenta a barriga, a cabeça e o alto das costas preto e o peito vermelho-brilhante. A fêmea tem a parte superior de cor verde-oliva e é mais opaca nas partes inferiores, com o ventre amarelado. Aparece em florestas periodicamente inundadas e várzeas e em emaranhados de vegetação ao longo de cursos d'água. Geograficamente, o uirapuru-vermelho está presente em ambas as margens dos baixos rios Amazonas e Madeira, na região entre os rios Tocantins e Xingu, no leste do Pará e litoral do Amapá. É encontrado também nas Guianas e na Venezuela (Uirapuru-Vermelho, 2024).

---

<sup>14</sup>O link para o som do uirapuru-vermelho encontra-se nas Referências, em Canto do uirapuru-laranja (2021).

## Etapas da atividade

### Primeira etapa

A primeira etapa do processo consiste em uma apreciação guiada da canção “Passaredo”, tanto para seus aspectos poéticos quanto musicais. Após uma ou mais audições, o professor perguntará aos alunos sobre o que trata a letra da canção e se eles conhecem os pássaros citados nela ou outros exemplos de aves, se possuem contato com pássaros onde moram ou até na própria escola.

Sobre os aspectos da canção, é uma composição do ano de 1976 de Francis Hime com letra de Chico Buarque, e a versão usada na atividade é de 2022, cantada por Mônica Salmaso e tocada no piano por André Mehmari. As crianças serão questionadas se conhecem ou se já ouviram falar sobre essas pessoas, ou se conhecem outras músicas de autoria delas.

Para explorar a estrutura musical e literária de “Passaredo”, os alunos podem ser questionados sobre os aspectos de arranjo e estrutura da música, como: Quais instrumentos aparecem na música? Vocês percebem que há assobios<sup>15</sup> no início da música? Por qual motivo teriam colocado esses assobios na canção? Quantas partes ela tem? Existe um refrão na letra da música? A música é calma ou agitada (para ver a percepção dos alunos sobre o

---

<sup>15</sup> Como material complementar, sugerimos o livro “O Ouvido Pensante” de Murray Schafer, que aborda a temática da paisagem sonora e descreve como os instrumentos e o corpo podem reproduzir os sons dos ambientes. Em uma de suas aulas, o autor sugere aos alunos flautistas que tocassem em suas flautas transversais os sons dos pássaros e, após isso, reflete com eles sobre a importância dessa atividade: “você percebe naturalmente que, nessas imitações de pássaros, cada um de vocês realmente compôs uma peça original de música” (Schafer, 2002, p. 39). Próximo ao capítulo final do livro, Murray Schafer também comenta sobre os “cantos” das aves do hemisfério norte, descrevendo em onomatopéias os sons que os pássaros emitem, por exemplo, o “Canário vermelho – tuc-tuc, tuir-tuir-tuir” e o “Pardal-do-bico-grosso – ua-ri-ri-Tchi-tchi-tur-vi-vi” (Schafer, 2002, p. 171-172).

andamento)? Vocês acham que é uma música curta ou longa? O professor pode pedir exemplos de músicas mais curtas ou mais longas, para entender quais são as referências de comparação dos alunos para falarem sobre a duração da canção. Após isso, o professor projetará ou distribuirá a letra de “Passaredo”. Sugerimos que haja uma audição para acompanhar o que acontece na instrumentação e na entonação vocal durante as partes da música, além de ajudar na delimitação destas, de acordo com as estrofes.

Enquanto os alunos são instigados a olhar para os aspectos musicais da canção, estarão tendo contato com a letra da música. O professor pedirá que os estudantes escutem a música mais uma vez, mas prestando mais atenção na letra, em especial durante a parte final de cada exposição (ou seja, o “refrão”): “Bico calado / toma cuidado / que o homem vem aí”.

Ao passar o foco para a letra da canção, a conversa pode ser encaminhada para uma discussão sobre a importância dos pássaros no ecossistema, trazendo como curiosidade as informações biológicas destes, as regiões onde se encontram e quais seriam os prejuízos trazidos pela extinção desses seres vivos, caminhando para uma conversa sobre a ação do homem na natureza. Então, podem ser feitas perguntas instigadoras do assunto, como “Vocês acham que todos os humanos respeitam a natureza e os animais?”, “Vocês sabem alguma coisa que o ser humano já tenha feito de ruim à natureza?”, ou, simplesmente, “O que é o desmatamento?”. O professor pode mostrar vídeos que falem sobre o tema, além de dados sobre o assunto, para assim chegar a um ponto da discussão que mostre os prejuízos aos pássaros que são causados pelo desmatamento, por conta de as aves, no geral, serem muito sensíveis ao ambiente no qual vivem.

É interessante que sejam usadas como fontes sobre o desmatamento reportagens on-line ou de televisão, além de

estudos e artigos científicos<sup>16</sup>. Sugere-se que, caso haja possibilidade e interesse, essa etapa da atividade possa ser planejada e executada junto a um docente da área de Ciências Biológicas, trazendo a interdisciplinaridade para a sala de aula, ou ainda possa ser sucedida de uma visita a um parque ecológico com enfoque nas zonas das aves, por exemplo.

## Segunda etapa

A segunda etapa consiste na comparação entre sons dos pássaros selecionados – pintassilgo, rolinha, rouxinol, papagaio e murucututu – para a aprendizagem dos parâmetros sonoros Altura e Timbre. A atividade pode ter um momento de debate sobre o uso do termo “canto” para se referir ao som de comunicação dos pássaros, indagando se pássaros realmente cantam como os humanos ou não, por que se faz essa analogia do canto do pássaro, qual é a finalidade dos sons dos pássaros.

Inicialmente, o professor de música deverá pedir atenção aos alunos quanto à escuta, pois serão mostrados dois áudios de pássaros diferentes. Após uma primeira escuta, serão feitas perguntas: Há algo de diferente entre os sons? O que seria? O que é um som agudo? O que é um som grave? Tais informações são relevantes para diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre esses parâmetros, para assim auxiliar os estudantes no entendimento de seus conceitos. Pode-se perguntar, então, “Qual dos dois exemplos de pássaro possui o ‘canto’ mais agudo e qual é o ‘canto’ mais grave?”

Em seguida, serão feitas comparações entre os outros três pássaros, e no final desta parte da etapa a turma pode elaborar uma lista do timbre mais agudo ao mais grave entre os pássaros mostrados.

---

<sup>16</sup>Veja outros exemplos de fontes que falam sobre desmatamento em geral: Aves ameaçadas do Brasil (2024), Desmatamento da Amazônia coloca em risco várias espécies de aves (2023), Desmatamento no Brasil (2023) e Tudo sobre (2024).

Para trabalhar o timbre, o professor selecionará dois pássaros que considere que tenham os timbres mais contrastantes entre si para os alunos ouvirem novamente. Solicitará aos alunos para descreverem como é o som de cada um dos pássaros e quais se enquadram em uma descrição sobre seus timbres: cheio, alegre, triste, escuro, claro, suave, estridente, entre outros. O professor pedirá que, sozinhos ou em duplas, os alunos façam algum registro, por meio escrita ou desenho, de como são os timbres dos pássaros da atividade, para que conheçam a maneira que cada colega descreve o mesmo som.

### **Terceira etapa**

Os alunos serão convidados a escutar os áudios dos pássaros e a identificar de qual pássaro é cada timbre, para estimular a memória auditiva dos alunos. Para essa finalização, é interessante que os alunos tenham algum registro de quais pássaros tinham um som mais grave ou agudo e de como era a descrição do timbre de cada, a fim de somar algumas descrições sobre o som junto da memória<sup>17</sup>.

Os alunos podem ser avaliados durante a própria atividade, de acordo com suas reflexões e participações durante as etapas propostas. Entendemos que o aluno seja capaz de concluir que o som de um pintassilgo é mais agudo e estridente do que o da coruja murucututu, exemplificando.

### **Considerações finais**

A proposta desta atividade foi a de exploração dos sons dos pássaros por meio de dois parâmetros sonoros, frisando a

---

<sup>17</sup> É por conta dessa finalização que é sugerido o uso dos sons de apenas cinco pássaros, mas sempre há liberdade de adaptação dessa característica da atividade, de acordo com a avaliação do professor e do desenvolvimento da turma na qual será aplicada.

importância da fauna do Brasil e abordando os desmatamentos que ocorrem no território brasileiro. Diagnosticar o “canto” dos pássaros faz com que os estudantes desenvolvam noções musicais como percepção melódica, tessitura, timbre, altura e intensidade dos sons. Outra sugestão de atividade seria comparar os timbres dos pássaros com instrumentos musicais, como a flauta doce ou transversal.

Vale ressaltar que o objetivo deste artigo não foi o de limitar ou de esmiuçar todo o campo de estudo sobre esse assunto, tendo em vista que o docente pode buscar outras alternativas e adaptações para a aplicação da atividade, utilizando a música “Passaredo” ou outra que se adapte a sua realidade de ensino.

## Referências

AVES ameaçadas do Brasil. *Wiki Aves*. Disponível em: [https://www.wikiaves.com.br/wiki/aves\\_ameacadas\\_do\\_brasil:inicio](https://www.wikiaves.com.br/wiki/aves_ameacadas_do_brasil:inicio). Acesso em: 7 out. 2024.

AVES DE JOINVILLE. *Quero-quero defendendo seu ninho*. 2016. Disponível em: <https://www.avesdejoinville.com.br/2016/08/quero-quero-defendendo-seu-ninho.html>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BEZERRA, J. L.; LAURENTINO, J. V. B.; TAVARES, M. Buarque e Paes em sala de aula: estratégias de leitura para “Passaredo” e “Raridade”. In: ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO (ENLIJE), 7., 2017, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Sem paginação. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45307>. Acesso em: 15 de out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec>.

gov.br/images/BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf Acesso em: 8 fev. 2024.

BRITO, T. A. *Música na educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DESMATAMENTO da Amazônia coloca em risco várias espécies de aves. *Jornal da USP*, 29 jul. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/desmatamento-da-amazonia-coloca-em-risco-varias-especies-de-aves/#:~:text=O%20desmatamento%20se%20torna%20ainda,um%20dia%20para%20o%20outro%E2%80%9D>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DESMATAMENTO no Brasil: como começou, causas e cenário atual. *CNN Brasil*, 28 fev. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/desmatamento-no-brasil/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

EQUIPE EDITORIAL DE CONCEITO.DE. Rouxinol: O que é, importância, conceito e definição. *Conceito.de*, 28 abr. 2016.

JOLY, I. Z. L. *No encanto dos passarinhos: canções para cantar, dançar, tocar e brincar*. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

KATER, C. *Era uma vez...: uma pessoa que ouvia muito bem*. São Carlos: Musa Editora, 2011.

MAGALHÃES, G. Rouxinol, uma ave artista. *O Globo*, 11 jun. 2013. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/ciencia/revista-ama-nha/rouxinol-uma-ave-artista-8651498>. Acesso em: 16 out. 2024.

MÔNICA Salmaso e André Mehmarí – Passaredo (Francis Hime / Chico Buarque). [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (2 min 30 s). Publicado pelo canal Monica Salmaso. Disponível em: <https://www>.

youtube.com/watch?v=xg8i4nYZazk&pp=ygUJcGFzc2FyZWVv.  
Acesso em: 2 fev. 2024.

PAPAGAIO-VERDADEIRO. *Wiki Aves*. Disponível em: <https://www.wikiaves.com/wiki/papagaio-verdadeiro>. Acesso em: 01 fev. 2024.

PASSAREDO Chico Buarque. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (2 min 25 s). Publicado pelo canal Henrique Ruffato. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kMuAliABQHA>. Acesso em: 31 jan. 2024.

PATATIVA. *Wiki Aves*. Disponível em: <https://www.wikiaves.com.br/wiki/patativa>. Acesso em: 6 fev. 2024.

PINTASSILGO. *Federação Ornitológica de Minas Gerais (FEOMG)*. 2022. Disponível em: <https://feomg.com.br/pintassilgo/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

QUADROS, G. *Aves. Instituto Rã-Bugio*. Disponível em: [http://www.ra-bugio.org.br/ver\\_especie.php?id=704](http://www.ra-bugio.org.br/ver_especie.php?id=704). Acesso em: 1 fev. 2024.

ROLINHA ROXA. *Wiki Aves*. Disponível em: <https://www.wikiaves.com.br/wiki/rolinha-roxa>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SAIBA tudo sobre a coruja-murucututu. *Casa dos Pássaros*. 2022. Disponível em: <https://casadospassaros.net/coruja-murucutu/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SAIBA tudo sobre a patativa. *Casa dos Pássaros*. 2022. Disponível em: <https://casadospassaros.net/patativa/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=uTGJ2ysBr6MC&lpg=PA9&ots=r4Gw6Ri-FG&dq=o%20ouvido%20pensante&lr&hl=pt-BR&pg=PA22#v=onepage&q=o%20ouvido%20pensante&f=fals>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

TIÊ-SANGUE. *Federação Ornitológica de Minas Gerais (FEOMG)*. 2022. Disponível em: <https://feomg.com.br/tie-sangue/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

TUDO sobre: Animais em extinção. *CNN Brasil*, 30 nov. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tudo-sobre/animais-em-extincao/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

UIRAPURU-VERMELHO. *Wiki Aves*. Disponível em: <https://www.wikiaves.com.br/wiki/uirapuru-vermelho>. Acesso em: 30 jan. 2024.

## **Referências de áudios e/ou vídeos dos pássaros**

CANTO do Papagaio / Papagaio Verdadeiro / Curau | Turquoise-fronted Parrot | Amazona Aestiva. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (10 min 14 s). Publicado pelo canal Mundo Animal Selvagem. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=bkvEZ\\_544lQ](https://www.youtube.com/watch?v=bkvEZ_544lQ). Acesso em: 3 fev. 2024.

CANTO do Pintassilgo - Esse Canta até Demais !!. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (15 min 18 s). Publicado pelo canal Canção Dos Pássaros Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ALLK KHZpZT8>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CANTO do rouxinol. [S. l.: s. n.], 2008. 1 vídeo (1 min 55 s). Publicado pelo canal nadiananapereira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RfmY--QnbcQ>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CANTO do uirapuru-laranja. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (11 s). Publicado pelo canal Giovan Alex. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DdrEurd84yM>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CONHEÇA o canto assustador da Coruja murucututu. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min 12 s). Publicado pelo canal Canto dos pássaros.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d4M58iv95c4>. Acesso em: 3 fev. 2024.

O CANTO da pintada (patativa). [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 min 43 s). Publicado pelo canal Márcio Aventuras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3hfyQu8xUr0>. Acesso em: 3 fev. 2024.

O CANTO do Tiê Sangue ♪. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1 min 32 s). Publicado pelo canal Aves Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IuQbsDF3WSQ>. Acesso em: 3 fev. 2024.

QUERO Quero Cantando. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (3 min 26 s). Publicado pelo canal O Caboclo Do Sertão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lPWONn9INE>. Acesso em: 3 fev. 2024.

ROLINHA roxa cantando gravada em HQ para os amantes da espécie. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (1 min 49 s). Publicado pelo canal Alejunglesongs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yb9-9tXdDOs>. Acesso em: 3 fev. 2024.

## 2. CONSTRUÇÃO E EXPLORAÇÃO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS ALTERNATIVOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS NO CONTEXTO DA APAE

Mateus Neves Iglesias  
mateusni@estudante.ufscar.br

Suemy Clara Oliveira Teramoto  
suemy@estudante.ufscar.br

Daniela Dotto Machado  
danieladotto@ufscar.br

### **Resumo**

O presente artigo apresenta uma sequência de atividades voltadas para a construção de instrumentos musicais alternativos com material reciclável e, posteriormente, a exploração e usos deles. A proposta é elaborada para ser desenvolvida em aulas ministradas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) ou em escolas com atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, pensamos que tanto a construção dos instrumentos alternativos quanto seus usos sejam adequados para diversos cenários da educação pública e privada brasileira. A atividade objetiva, de modo geral, construir ganzás alternativos com material reciclável e empregá-los em um repertório musical escolhido por estes autores.

**Palavras-chave:** Ensino de Música; Educação Inclusiva; Construção de Instrumentos Musicais Alternativos.

## Introdução

Esta atividade foi planejada para uma turma de alunos com necessidades educacionais especiais de, no máximo, 14 participantes. Para efetuarla, eles precisarão estar aptos a manusear materiais recicláveis e conjuntamente construir o instrumento proposto: ganzá alternativo. Assim, em um contexto de Educação Especial ou de Educação Inclusiva, o professor de música precisa verificar se os estudantes têm domínio dos movimentos do corpo (de mãos, dos braços, dos pés, do tronco), bem como cognição suficiente para compreender e executar as orientações fornecidas na atividade. Não havendo, o docente precisará adaptar a atividade para que esses estudantes participem dentro das suas possibilidades. Nesse sentido, Louro (2013, p. 6) apresenta ser essencial que os professores busquem saber sobre questões clínicas básicas das deficiências dos seus alunos e os processos de aprendizagem que as circundam.

A escolha por produzir um conteúdo voltado para o trabalho na Educação Especial, se deu primeiramente por nossas vivências em campo nas disciplinas de Estágio Supervisionado na área de Educação Musical na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), na cidade de São Carlos-SP, mas também pelo desejo de produzir um material que fosse proveitoso para um grupo por vezes tão esquecido na sociedade. Mencionamos tal esquecimento, pois, em diálogos com professores de escolas para alunos com necessidade educacionais especiais, foi comum ouvir que os próprios responsáveis tratam a vida escolar dos alunos com desleixo, evitando reuniões, não se atentando a prazos etc.

Infelizmente, no Brasil são abandonadas mais de 100 mil crianças por ano, como declaram levantamentos feitos em 2022 e 2023 (Praser, 2023). Complementando, uma matéria do Jornal Correio do Povo feita por Bayer (2023) declara, segundo o Instituto Baresi, que “o abandono emocional paterno em relação a crianças com doenças raras chega a 78%”.

Levar a música para um ambiente no qual realidades sensíveis se encontram é tanto um desafio quanto um prazer da nossa parte. Concordamos com as ideias de Martins, Rocha e Fabrício (2019, p. 3) quando elas afirmam que “o fazer artístico e musical é direito de todos/as e não apenas daqueles considerados virtuosos ou que podem pagar por aulas particulares ou que tenham acesso às escolas públicas de arte e música” e creditam a escolha de sua pesquisa, entre outros fatores,

ao isolamento, e, por conseguinte, reduzido acesso de pessoas com deficiências às atividades artísticas e musicais, tendo em vista as dificuldades de deslocamento e realização; à noção de que pessoas (crianças e jovens) com deficiência devam ser protagonistas nos processos dos quais participam (Martins; Rocha; Fabrício, 2019, p. 3.

Louro (2013, p. 5) complementa que “um artista deficiente ou não, na condição de ser humano, busca na arte seu meio mais verdadeiro de expressão [...] não devemos imaginar que o correto seja diminuir a arte e criar a categoria ‘arte de deficientes’”.

### **Sobre a construção de instrumentos musicais alternativos a partir de materiais recicláveis**

A construção de instrumentos musicais em contexto de ensino e aprendizagem musical é relevante, porque “envolve imaginação, planejamento e parceria [...]. Também fortalece a ideia do reaproveitamento, da redução de lixo e da ressignificação dos materiais” (Martins, 2021). Desse modo, a atividade busca exercitar o potencial criativo dos alunos, trazendo também benefícios e maior conscientização socioambiental. Para além disso, tem-se como objetivo criar novos horizontes para que os próprios alunos possam utilizar os materiais recicláveis que possuem em casa, a fim de ressignificá-los na esfera musical ou em outras que desejarem.

A atividade em questão consiste na produção de ganzás alternativos, por serem de fácil confecção, exigindo poucos materiais, como garrafas plásticas e grãos diversos. Além disso, os ganzás, por serem percutidos diretamente com as mãos, sem necessidade de uma vareta ou baqueta, são de fácil manuseio por parte dos alunos.

Para a etapa de exploração e uso dos ganzás alternativos, propomos um trabalho baseado na marcação do tempo e do contratempo, no intuito de exercitar um ritmo simples. Faz-se necessário dizer que, em um ambiente no qual os alunos possuem especificidades tão diversas, o arranjo deve ser pensado com cuidado voltado diretamente a tais condições. Louro (2006) defende a ideia de que é necessário adaptarmos os arranjos musicais às limitações dos estudantes, e não tentar “adaptar” o aluno a um repertório predeterminado.

Nesta atividade, usaremos o baião como base do nosso repertório, pelo fato de se encaixar na proposta rítmica e valorizar o repertório musical nacional. Apesar de esta atividade indicar uma determinada música, é importante que o professor construa com os alunos um repertório musical que abranja os interesses, as curiosidades e as necessidades formativas dessa coletividade.

### **Sobre a atividade, o repertório musical empregado e suas etapas**

Sobre os objetivos da atividade, almejamos que, ao final da atividade, os alunos tenham: entrado em contato com uma obra do repertório nacional; memorizado padrões rítmicos, melódicos e a letra da música; construído ganzás alternativos coletivamente; se sensibilizado sensorialmente por meio do tato no contato e manipulação dos materiais fornecidos à construção dos instrumentos musicais; experimentado timbres e intensidades diferentes em conjunto; executado a percussão possível a cada um,

no arranjo experimentado e firmado com o coletivo; exercitado a coordenação motora; e cantado o repertório empregado.

Tais objetivos pretendem contemplar habilidades descritas no “Currículo Paulista” para a Educação Infantil e Ensino Fundamental: “Experimentar, identificar e apreciar músicas brasileiras, incluindo aquelas presentes em seu cotidiano” (EF01AR13); “Conhecer e valorizar o patrimônio cultural material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, juntamente de suas raízes nativas e advindas de África e Europa, a fim de favorecer a construção de vocabulário e repertório musical” (EF15AR25); “Perceber, explorar e identificar intensidade, altura, duração, ritmo, melodia e timbre, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical” (EF04AR14) (São Paulo, 2019, p. 224, 226, 230).

A obra musical escolhida e sugerida por nós para a atividade foi “Esperando na Janela<sup>1</sup>”, de autoria de Targino Gondim, em parceria com Manuca Almeida e Raimundinho do Acordeon. A versão empregada é interpretada por Gilberto Gil. A canção, após seu lançamento, tornou-se uma forte representante do gênero baião. Por meio dessa canção, que já era natural ao repertório dos estagiários, foi possível traçar uma intersecção entre facilidade e funcionalidade.

A música é composta por uma forma A B A B simples, e o refrão é curto e repetido dez vezes, o que torna fácil decorá-lo. A obra traz consigo marcas da cultura popular, que podem ser facilmente entrelaçadas a uma atividade interdisciplinar, por exemplo.

Para ser realizada, a atividade necessita de uma sala ampla, aparelho eletrônico para a reprodução da canção ou um professor de música apto a tocar o acompanhamento e cantar sua melodia, fita crepe, pequenas garrafas de Polietileno Tereftalato (PET), funil, grãos de arroz, feijão, café, milho para pipoca (ou outros).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ax1CSkDGILM>. Acesso em: 15 out. 2024.

## **Primeira etapa**

A atividade começa com a apreciação da música que será trabalhada, seguida de perguntas, não necessariamente nessa ordem: Vocês gostaram do que ouviram? Vocês conhecem a canção que ouvimos? Onde conheceram? Quais instrumentos são perceptíveis à escuta? Vocês já dançaram com essa ou alguma música parecida? Desse modo, serão obtidas as informações necessárias para entendermos a experiência do grupo em relação ao assunto que será trabalhado em aula.

A atividade segue com uma breve explicação contextual sobre o baião, como: a) origem; b) suas principais características musicais (demonstrar a principal célula rítmica da zabumba); c) seus principais representantes; d) instrumentos comuns ao estilo (imagens); e) quando o gênero converge com nossa realidade (épocas do ano mais presentes, como festa de São João). Em seguida, faz-se uma segunda apreciação do repertório que será trabalhado, com enfoque em entender o que a letra está tratando e nos refrões para fixação.

## **Segunda etapa**

Os ganzás alternativos serão construídos a partir de pequenas garrafas plásticas, previamente coletadas pelos professores responsáveis. Cada aluno receberá uma garrafa para a manufatura de seu instrumento reciclável. Caso não haja tampas o suficiente, utilize fita crepe para fechar as garrafas.

Essa etapa foi pensada para trazer aos alunos um estímulo sensorial por meio da exploração das diferentes texturas dos grãos que serão utilizados para a produção do ganzá. Os discentes terão três tipos de grãos para a escolha: arroz, feijão e milho para pipoca. A escolha do grão será feita pela experimentação de timbres, a partir dos exemplares prontos que deverão ser confeccionados previamente pelos responsáveis da atividade.

Figura 1 – Exemplo de ganzá alternativo.



Fonte: Acervo próprio.

O processo construtivo se dará por meio de um funil que utilizaremos para a introdução dos grãos no recipiente. Essa etapa exige uma observação minuciosa acerca da individualidade de cada aluno, a fim de auxiliar aqueles que demandam essa atenção. Após inseridos os grãos na garrafa plástica e rosqueada a sua tampa, os estudantes serão convidados a explorarem os diferentes tipos de sons que os ganzás alternativos fabricados por eles podem fazer.

### **Terceira etapa**

Os alunos cantarão a música com o acompanhamento do professor em um instrumento musical ou a partir da execução da música em um aparelho eletrônico. Posteriormente, o professor deverá enfatizar o refrão da música, cantando com os alunos até que todos consigam, dentro de suas limitações. A melodia da música e do refrão deverá ser trabalhada por imitação. O professor

de música deve atentar para os alunos com mais dificuldades de entonação da melodia.

### **Quarta etapa**

Após fixarem, principalmente, a letra do refrão, passaremos para o ensino sobre o que é o pulso da música. Uma sugestão é os alunos fazerem gestos comuns do cotidiano, como o costumeiro ato de bater palmas, como acontece em aniversários, shows, durante alguma canção religiosa etc., trazendo o entendimento sobre o que é o pulso. Sugerimos que o professor escolha alguns exemplos de música que façam parte da vida dos estudantes, para que identifiquem o pulso na coletividade. Uma música bastante conhecida e de fácil identificação do pulso é “Parabéns pra você”.

Em sequência, os alunos, sentados, deverão substituir as palmas pelo movimento de seus troncos para a direita e a esquerda, ou mesmo percutir as pontas dos pés para a direita e a esquerda, no andamento do pulso, enquanto escutam a reprodução da música. Ainda, recomendamos ao docente que instigue os alunos a experimentarem a marcação do pulso de diferentes maneiras, percutindo as pernas, os pés no chão, estalando os dedos, pronunciando uma sílaba que eles gostem etc.

Sugerimos a reprodução do pulso nos ganzás alternativos enquanto o movimento do tronco e/ou pés permanecem. Tal reprodução poderá ser feita segurando o ganzá alternativo pelo centro, jogando o conteúdo para as pontas, seguindo o movimento do tronco ou dos pés, para a direita e a esquerda.

Figura 2 – Ganzá alternativo em posição neutra.



Fonte: Acervo próprio.

Figura 3 – Ataque lateral para a direita.



Fonte: Acervo próprio.

Figura 4 – Ataque lateral para a esquerda.



Fonte: Acervo próprio.

No próximo momento, o contratempo será trabalhado na aula por meio da ideia inicial de que ele está “entre” cada um dos pulsos que eles já executam. Após isso, o professor demonstra como seria a execução do contratempo com palmas, observando a marcação do pulso com os pés e/ou o movimento do tronco. Os alunos serão divididos em dois grupos, sendo um grupo responsável pela execução do pulso, e o outro, do contratempo, seguindo as orientações e imitando o professor.

### Adendo sobre o ritmo da música

O ritmo do baião é aqui entendido pela frase rítmica da zabumba, em que, se separarmos no comum “dois por quatro” do estilo, há três ataques o primeiro ataque no pulso do tempo 1, o segundo na quarta semicolcheia do mesmo tempo e o terceiro no contratempo do tempo 2, como exemplificado a seguir:

5 – Registro do ritmo de baião.



Fonte: Elaboração própria.

A partir disso, o ritmo foi adaptado e passou a ter os 1° e 3° ataques apenas, configurando tempo e contratempo, ou pulso e contratempo, ou ainda “cabeça” e contratempo.

### Quinta etapa

Os estudantes executarão a música inteira. A turma será dividida em três grupos: um grupo marcará o pulso com seus ganzás alternativos, movimento de seus troncos e/ou percussão dos pés direito e esquerdo; outro marcará o contratempo com palmas; enquanto outro cantará a letra da música, considerando seus aspectos melódicos. Se conseguirem, os estudantes ou parte deles podem executar a percussão e cantar simultaneamente.

Para o alcance desta etapa, é preciso que o professor retome a música e os procedimentos já realizados a cada encontro, pois, a depender das características da turma de estudantes, mais de uma aula será necessária para que a aprendizagem da letra da música, da melodia, do pulso e do contratempo aconteça.

## **Sexta etapa**

A avaliação ocorrerá no desenvolvimento de cada etapa da atividade. Os alunos serão observados, e os critérios avaliativos serão: interesse, engajamento, execução e interação na aula de música – o que cada aluno aprendeu, dentro das suas possibilidades. É importante que os alunos sejam ouvidos. Por isso, indicamos alguns questionamentos que o professor pode fazer ao longo da atividade, como: O que acharam da atividade? Gostaram de construir os ganzás alternativos? Foi difícil ou fácil construir o ganzá? Gostaram de experimentar as possibilidades sonoras do ganzá? Qual sonoridade cada aluno mais gostou de tocar no ganzá? Gostaram de aprender a música escolhida? O que a letra da música fala? Por que gostaram ou não da música? Foi difícil ou fácil cantar e tocar o ganzá alternativo ao mesmo tempo na turma? O que foi mais importante para cada um na aula de hoje?

## **Considerações finais**

Com esta proposta de atividade, esperamos estimular os professores de música e, conseqüentemente, seus alunos na construção e no uso de instrumentos de pequena percussão alternativos reciclados em diferentes contextos do Brasil, e não somente na Apae. Após a utilização dos ganzás, se não forem mais necessários, é imprescindível que o descarte dos materiais ocorra de modo adequado pelo professor e a escola.

## Referências

BAYER, E. Pai que é pai não abandona. *Correio do Povo*, 12 ago. 2023. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/2.221/pai-que-%C3%A9-pai-n%C3%A3o-abandona-1.1075858>. Acesso em: 7 out. 2024.

LOURO, V. S. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Editora do Autor, 2006.

LOURO, V. S. Educação musical e deficiência: Quebrando os preconceitos. In: LOURO, V. S. *Música e Inclusão*: website da autora. 2013. Disponível em: [https://musicaeinclusao.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/educacao\\_musical\\_e\\_deficiencia\\_quebrando\\_os\\_preconceitos.pdf](https://musicaeinclusao.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf). Acesso em: 7 out. 2024.

MARTINS, A. A. A. Construção de Instrumentos na Educação Infantil! *Superintendência Regional de Ensino de Passos*, 9 jun. 2021. Disponível em: <https://srepassos.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/625-construcao-de-instrumentos-musicais-na-educacao-infantil>. Acesso em: 7 out.2024.

MARTINS, D. A. F.; ROCHA, P. S.; FABRÍCIO, F. D. Práticas artísticas e musicais com crianças e jovens com deficiência: possibilidades e desafios. *Revista Educação Especial: revista da Universidade Federal de Santa Maria*, v. 32, p. 1-7, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902037/html/>. Acesso em: 7 out. 2024.

PRASER, A. L. No Brasil, 11 milhões de mulheres criam sozinhas os filhos. *Agência Brasil*, 22 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-08/no-brasil-11-milhoes-de-mulheres-criam-sozinhas-os-filhos>. Acesso em: 7 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista*. São Paulo: Seduc, 2019.

### 3. QUAL TIMBRE COMBINA MAIS?: DESENVOLVENDO A AUTONOMIA MUSICAL DAS CRIANÇAS POR MEIO DA EXPLORAÇÃO E USO DE TIMBRES DA PERCUSSÃO CORPORAL

Kaisa Gabrieli Victorino  
kaisavictorino@estudante.ufscar.br

Helena Domingues  
helenadomingues@estudante.ufscar.br

Daniela Dotto Machado  
danieladotto@ufscar.br

#### **Resumo**

Este artigo apresenta uma proposta de atividade musical que pode ser desenvolvida nos anos finais da Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de incentivar o uso da criatividade e da autonomia musical das crianças com a exploração de diferentes timbres da percussão corporal. Nossas ideias para ensinar música poderão sofrer adaptações para diferentes etapas e contextos da Educação Básica, caso o professor de música entenda ser pertinente.

**Palavras-chave:** Ensino de Música; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Autonomia musical; Timbre.

#### **Introdução**

Na Educação Infantil, é comum identificarmos a presença da música em diversas atividades com as crianças, como durante as brincadeiras, na hora do lanche, no momento de organizar e

guardar os brinquedos, de lavar as mãos, na preparação da turma para o início ou finalização de uma atividade, entre outras. Nos estágios realizados nessa etapa educativa, constatamos que a música é uma ferramenta excelente para a interação com o grupo de alunos e, principalmente, para o desenvolvimento das potencialidades das crianças para além da sensibilização musical (Godoi, 2011).

Em nossas experiências no estágio em educação musical, em uma escola de Educação Infantil, vivenciamos o quanto as atividades musicais eram capazes de contribuir para a expressividade e para a criação artística dos alunos. Nelas, notamos o quanto cada criança gostava de músicas específicas, a ponto de cantá-las em outros momentos além da aula na escola, como durante o lanche, no intervalo das atividades etc. Reparamos, ainda, que, a cada semana, quando as atividades com música ocorriam, gradativamente melhorava a participação dos alunos mais tímidos e/ou daqueles que possuíam qualquer dificuldade em participar, por exemplo.

Uma das atividades com música realizada pela professora da turma nos chamou atenção no cotidiano dos alunos. Nela, a docente empregou um cubo grande de espuma. Em cada face do cubo havia uma imagem que representava uma música já aprendida pelos alunos nas aulas. Ao ser lançado ao ar e cair no chão, as crianças deveriam cantar juntas a música que correspondesse à imagem da face do cubo sorteada, ou seja, que ficou para cima. No processo de realização dessa atividade, reparamos que algumas poucas crianças cantavam músicas diferentes, por engano, fora do repertório selecionado. Havia, inclusive, crianças que inventavam uma canção espontaneamente, somente para poder participar da atividade. Isso acontecia quando não sabiam a música sorteada ou não se lembravam dela.

Não havia qualquer repreensão a essas crianças pela professora da turma ou estagiárias quando essas manifestações ocorriam. Deixávamos as crianças livres para participarem do modo que desejassem ou pudessem. Assim, ficamos pensativas

sobre a capacidade de improvisação, criatividade e resposta das crianças. Concluimos que as aulas de música na Educação Infantil podem e devem trabalhar a imaginação, a criatividade e a autonomia dos alunos no fazer musical. Como afirma a Base Nacional Comum Curricular, é importante que na Educação Infantil exista:

condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37).

Considerando a amplitude de benefícios que as atividades com e de ensino de música podem trazer à formação das crianças na Educação Infantil, entendemos que é da responsabilidade, principalmente<sup>1</sup>, do professor de música propor e gerir situações de ensino e aprendizagem significativas, variadas e aprazíveis aos participantes. Para tanto, o planejamento de estratégias pedagógico-musicais pelos docentes é essencial, de forma que as crianças manifestem interesse, curiosidade e sejam cada vez mais participativas e ativas nas aulas de música. Nesse sentido, é desejável que as vivências musicais promovam, entre outras coisas, o desenvolvimento da autonomia musical das crianças.

Neste artigo, compreendemos a autonomia musical das crianças a partir da concepção de Freire (1996). Como o autor elucida, para que haja autonomia, a prática educacional precisa rejeitar a neutralidade e conceber a educação como um processo dialógico, capaz de oportunizar aos alunos o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a realidade ou sobre aquilo que lhes acontece ou participam. Nesse sentido, especificamente na área de Educação Musical, Madalozzo (2019, p. 27-28) indica que a

---

<sup>1</sup> Na Educação Infantil, outros licenciados trabalham realizando atividades com música, mesmo que não tenham como foco o ensino dos conteúdos da música especificamente.

autonomia musical acontece quando a produção musical dos alunos é respeitada pelo “adulto-professor”, no sentido de admitir e valorizar a maneira que os alunos têm de se conectar com o “mundo sonoro e musical” e que eles têm protagonismo na produção de significados.

Com relação à experiência prática, em suma, concordamos com Mateiro e Pedrollo (2018, p. 122) quando, ao desenvolverem atividades de criação sonora, afirmam: “Valorizar as ideias musicais torna as crianças seguras para produzir e refletir sobre música”. Assim, fundamentadas nessas perspectivas teóricas, inferimos que o engajamento e as aprendizagens das crianças nas aulas de música podem se tornar crescentes, em razão dos significados que constroem na e a partir das atividades que participam.

A opção por propor atividade musical com foco no tratamento do timbre acontece com base no trabalho de Caregnato (2014). Para esse autor, uma das razões para a escolha desse conteúdo musical se dá pelo fato de que a percepção dos timbres é desenvolvida de modo muito precoce. Estudos indicam que mesmo bebês de oito meses são sensíveis a essa característica musical (Áden *et al. apud* Caregnato, 2014, p. 160). Logo, os exercícios aqui propostos poderiam ser aplicados para crianças a partir de três ou quatro anos, pois se trata de um aspecto sonoro que os alunos seriam capazes de identificar e compreender com maior facilidade.

Alguns desafios surgem no tratamento do timbre nas escolas de Educação Básica, no geral. Talvez o maior deles seja a carência de instrumentos musicais convencionais para contato, exploração, uso e aprendizagem dos estudantes nas aulas de música. A escuta, sem a manipulação ou vivência concreta nos instrumentos musicais, parece-nos bem menos significativa aos estudantes. Por exemplo: escutar o som de um instrumento musical por meio de registros sonoros é diferente de executar ou apreciar a execução no próprio instrumento. Desse modo, as oportunidades oferecidas para o ensino e exploração do timbre sofrem com desafios impostos pela falta de recursos escolares ou uso outro destes pelos

responsáveis. Por isso, propomos uma atividade que emprega os sons produzidos com a percussão de partes do corpo.

### **Um pouco sobre o “timbre”**

O timbre é um dos parâmetros sonoros comumente ensinados e explorados em processos de educação musical escolar por sua importância. Truax (1984) aponta que ele desempenha um papel crucial na experiência auditiva, fornecendo identidade, singularidade e emoção às composições. Logo, compreender a importância de exercitar a identificação de distintos timbres e seus possíveis usos é relevante ao desenvolvimento da autonomia dos alunos em processos de educação musical.

Como sabemos, além do timbre, há outros parâmetros – altura, intensidade e duração – relevantes ao entendimento dos fenômenos sonoros. O timbre relaciona-se diretamente com os formatos assumidos por uma onda sonora. Sua apreciação proporciona a identificação e a diferenciação dos sons produzidos nos instrumentos musicais e/ou outras fontes sonoras.

Sobre o conceito de timbre, Smalley (1997) o compreende como propriedade sonora multifacetada, abrangendo características tonais, harmônicas e temporais que moldam a qualidade distintiva de cada som. Esses elementos teóricos são fundamentais para uma análise aprofundada da influência do timbre na percepção musical. O site Brasil Escola, com base no estudo das ondas mecânicas, de modo bastante didático, explica: “O timbre é o formato da onda sonora, cada instrumento musical apresenta um modo de vibração próprio, que resulta na produção de um som característico”.<sup>2</sup>

## **Sobre a atividade e suas etapas**

- Objetivo da atividade: desenvolver a autonomia musical de crianças a partir de 4 anos de idade por meio de suas participações ativas em atividades de exploração, criação e seleção de percussões

---

<sup>2</sup> Veja mais sobre “Intensidade, timbre e altura” em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/intensidade-timbre-altura.htm>. Acesso em: 17 out. 2024.

corporais e, conseqüente, de timbres que empregarão durante a execução da música “Ciranda”.

- Conteúdo: timbre, corpo, fala, emoções, expressão, letra, ritmo e melodia da canção “Ciranda”.

- Contexto de realização: turmas de até 15 crianças a partir de 4 anos.

- Recursos materiais: corpo, voz, aparelho eletrônico de reprodução de áudio.

- Repertório: “Ciranda” – Grupo “Palavra Cantada”<sup>3</sup>  
Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=FnEZnyM\\_8-I](https://www.youtube.com/watch?v=FnEZnyM_8-I).  
Acesso em: 20 out. 2024.

- Letra da música “Ciranda”:

*“Deixa de manha de noite e de dia  
Toda criança diz que tudo é seu  
Hei, menino! Hei, menina! Larga disso, lagartixa  
Que nessa ciranda o mundo inteiro é meu, é seu, é meu, é seu...  
Como uma vez tinha um tatu bolinha  
Mais outra vez nasceu um monte de irmãos  
Mais o amigo, mais a prima, o colega, a vizinha  
E nessa ciranda o tatu bolinha virou bolão, balão, bolão, balão...  
E nessa ciranda o mundo inteiro é meu, é seu, é meu, é seu...  
E nessa ciranda o tatu bolinha virou bolão, balão, bolão, balão...”<sup>4</sup>*

Por serem crianças pequenas, as etapas da atividade poderão ser trabalhadas em quantas aulas de música o professor achar necessárias. Elas são apresentadas na sequência.

---

<sup>3</sup> “Palavra Cantada” é uma dupla musical formada por dois ótimos músicos brasileiros: Paulo Tatit e Sandra Peres. Suas obras infantis são marcadas por cuidadosas composições musicais, as quais podem ser acessadas no YouTube e trabalhadas na sala de aula na Educação Básica, como sugestão de material didático. Para conhecer mais sobre a dupla, acessar [youtube.com/palavracantada](https://www.youtube.com/palavracantada) ou o site [palavracantada.com.br](https://www.palavracantada.com.br).

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.letras.mus.br/palavra-cantada/283406/>. Acesso em: 15 out.2024.

## Primeira etapa

O(a) professor(a) de música apresentará a música “Ciranda” às crianças, podendo fazer uso de algum instrumento harmônico<sup>5</sup> (violão, teclado, sanfona, entre outros, caso deseje tocar e cantar ao mesmo tempo) ou reproduzir a gravação da música em um aparelho eletrônico que tenha à disposição na escola. Assim, pedirá aos alunos que fiquem em silêncio para conhecer a música que será trabalhada.

Após a apreciação da canção pelos alunos, o(a) professor(a) de música deve cantarolar a sua melodia, utilizando a sílaba “lá”, e convidar as crianças a tentarem fazer o mesmo durante algumas reproduções. Indicamos no máximo três vezes, pois elas tendem a se dispersar ao perderem o foco da atividade. Uma sugestão seria alterar a sílaba ou o som a ser reproduzido para cantarolar.

Depois, organizará uma roda com as crianças, na qual elas permanecerão de mãos dadas. Então começarão a se movimentar da esquerda para a direita. Cada passo dado em conjunto marcará o pulso da música, enquanto tentam continuar cantarolando a música em uma sílaba ou fazendo um pequeno som que escolherem. O pulso, a velocidade dos passos, será indicado pelo professor, considerando que as crianças, por imitação, aprenderão a se movimentar na roda.

## Segunda etapa

Sentadas na roda, as crianças serão solicitadas a prestarem atenção na música que será executada, mas de olhos fechados! Depois da apreciação da música “Ciranda”, o professor fará perguntas às crianças: Vocês já conheciam essa música? Como é a música? Lenta, rápida? Quem canta a música: uma pessoa adulta ou uma criança?

---

<sup>5</sup> Letra com cifras disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/palavra-cantada/ciranda/>. Acesso em: 20 out. 2024.

Se precisar, repita a apreciação musical mais uma vez e, ainda sentados em roda, pergunte outros aspectos, como: O que vocês acharam dos sons da música? O que vocês sentem quando a escutam? Vocês sentem medo, alegria, calma ou algum outro sentimento quando escutam a música? Quais foram os seus trechos preferidos e por quê? Há instrumentos musicais na música? Quais seriam eles? Conseguiram entender o que a música canta? Do que a letra da música trata?

O professor deve deixar as crianças falarem o que pensam enquanto busca interagir, fazendo perguntas diversas que as façam refletir sobre as suas respostas, independentemente de elas serem corretas ou equivocadas. A coletividade de crianças, com o apoio do docente, então, construirá algumas respostas para as perguntas feitas anteriormente.

A roda de conversa servirá para que as crianças e o professor possam dialogar um pouco sobre a música e, ainda, sobre o conteúdo da sua letra, a qual foi escolhida especificamente por tratar da birra e do individualismo, duas características muito comuns entre crianças pequenas, em especial de dois e três anos<sup>6</sup> (Monteiro, 2014, p. 17), e que, muitas vezes, demoram a cessar nessas idades. Sobre isso, algumas perguntas poderão ser feitas aos alunos, como: O que será que ela quer dizer quando canta *E nessa ciranda o mundo inteiro é meu, é seu, é meu, é seu...*? Podemos emprestar as coisas (como brinquedos, lápis, comida, roupa, livros etc.) que temos para amigos, irmãos e colegas? O que vocês acham?"

### **Terceira etapa**

O professor de música explicará aos alunos que aprenderão a cantar a letra da música "Ciranda". Esclarecerá, contudo, que

---

<sup>6</sup> Este seria um momento ideal para a professora conversar sobre a importância de emprestar os brinquedos para os colegas, de respeitar o tempo combinado que cada um tem para usá-los e sobre como lidar com os sentimentos negativos de não poder obter algo que deseja na hora que deseja.

precisarão exercitar um pedacinho da letra da canção por vez. Assim, o professor falará a letra da primeira frase da música, evidenciando o ritmo da canção ao bater palmas para cada sílaba pronunciada. Depois, os alunos repetirão a letra no mesmo ritmo. O professor continuará batendo palmas ritmadas de acordo com cada sílaba da frase da canção que está sendo aprendida.

Cada trecho deverá ser repetido quantas vezes forem necessárias, para que as crianças consigam falar a letra da canção no ritmo correto e na sequência das frases na letra. Aos poucos, uma frase será adicionada à outra, até completar a letra da música. Se necessário, desde o início desta atividade, o pulso pode ser diminuído pelo docente para que os alunos possam articular bem a pronúncia das palavras e reproduzir o ritmo corretamente.

Por último, o professor perguntará: Na gravação da música que estamos trabalhando, “Ciranda”, a letra é falada ou é cantada? É interessante deixar os alunos responderem. Caso demonstrem dúvidas sobre isso, perguntará: Qual a diferença da voz quando ela é falada e quando é cantada? Somente depois desse entendimento, o professor cantará a letra da música, considerando sua sequência rítmica e melódica, enquanto os alunos escutam com atenção. Na sequência, todas as crianças, aos poucos, cantarão a letra da música com o professor durante a reprodução da gravação original da música em um aparelho eletrônico. Assim, deixarão de falar a música no ritmo para cantá-la no ritmo. Repetirão a música algumas vezes, aproveitando o tempo em que as crianças mantiverem a concentração.

### **Quarta etapa**

Nessa etapa, os alunos escolherão quais timbres sonoros mais combinam com a canção, utilizando o próprio corpo como recurso para produzi-los. Primeiramente, o professor poderá perguntar: Quais sons podemos fazer com o nosso corpo? Iniciará dando exemplos (estalar de dedos, sons com a boca, batidas com os pés) e pedirá que as crianças também deem e/ou criem exemplos. Todos

deverão tentar explorar os sons de modo diversificado, percutindo o próprio corpo. Após isso, cada uma apresentará o som (o timbre) que achar que mais combina e/ou que gostaria de fazer junto da música. Então, as crianças apreciarão os sons produzidos pelos colegas e conjuntamente escolherão aqueles que gostam mais e que acreditam combinar com o ritmo e com a melodia da música “Ciranda”. O grupo de crianças escolherá de duas a três ideias de sons produzidos pelas percussões corporais propostas pelos colegas.

Na sequência, a turma executará cada uma das percussões corporais escolhidas durante a execução da música, vivenciando os movimentos e os timbres produzidos. O professor, ao concluir essa tarefa com as crianças, perguntará se cada tipo de percussão corporal produz o mesmo som ou não e por que isso ocorre, possibilitando reflexões sobre as características dos sons (timbres) e como foram produzidos.

Seguindo, a turma precisará ser dividida em dois ou três pequenos grupos de alunos. As crianças poderão escolher os grupos de que farão parte, desde que formem grupos com número de integrantes semelhante e ajudem os colegas com mais dificuldades. Cada grupo será responsável por reproduzir/executar uma das percussões corporais anteriormente selecionadas, enquanto todos tentam cantar a música. Propomos que o professor “reja”/lidere os grupos durante a execução da música “Ciranda”, sinalizando quando cada grupo deverá cantar e executar a percussão corporal ou quando deve se manter em silêncio, auxiliando no desenvolvimento da atenção e da percepção das crianças. Essa atividade será uma brincadeira divertida!

Após terem cantado, percutido os corpos e executado diferentes timbres em seus grupos, cada aluno poderá liderar a execução da canção coletivamente, substituindo o professor, e os grupos deverão obedecer seus comandos. A condução do aluno deve ser livre, espontânea e criativa, enquanto os outros alunos em seus grupos tentam, com atenção, segui-la. Os alunos não serão obrigados a comandar a execução da música. O professor deve apenas convidá-los. Somente aqueles que se sentirem mais seguros

desenvolverão essa atividade nesse momento. Aos poucos, à medida que ganharem confiança, acreditamos que os demais alunos tenderão a participar desse tipo de vivência, sendo cada vez mais ativos nas aulas de música.

Todos os alunos serão chamados para falarem do que mais gostaram de aprender e fazer na aula de música e o porquê. Uns ouvirão os outros e respeitarão suas opiniões. Os alunos que desejarem interferir na fala do colega deverão erguer a mão, solicitando a palavra. Do mesmo modo, para finalizar, o professor de música detalhará as atividades realizadas naquela aula, retomando as principais partes e o que buscou ensinar para as crianças. É importante que o professor comente a participação de cada uma das crianças nas atividades de exploração, criação e execução das percussões corporais e de timbres, destacando como cada uma contribuiu com a coletividade no fazer musical.

### **Considerações finais**

Por meio deste artigo, apresentamos uma sequência de etapas que, juntas, trabalham o aprendizado da música “Ciranda”, da dupla Palavra Cantada, e a busca pelo desenvolvimento da autonomia musical e da criatividade de crianças a partir de 4 anos. A ideia principal foi possibilitar vivências em que as crianças pudessem participar ativamente da exploração, criação e seleção das percussões corporais e, conseqüentemente, de timbres que comporiam a música, enquanto cantavam sua letra. Apesar de desafiador, esse tipo de atividade é importante ao desenvolvimento das crianças, uma vez que lhes dá a chance de participar mais ativamente das aulas, deixando de apenas seguir as orientações ou de imitar o professor de música nos moldes do ensino tradicional. Esse tipo de abordagem torna-se relevante, ainda, porque permite a construção de conhecimentos pelos alunos a partir daquilo que já dominam ou não, de maneira dialógica e cooperativa.

Por meio deste artigo, esperamos provocar novas reflexões e estimular o planejamento de diferentes ações pedagógicas pelos

professores de música nas escolas para o desenvolvimento da autonomia musical dos alunos, incentivando-os a proporem alterações de arranjo, melodia e rítmica no repertório conhecido, além de impulsionar evoluções músico-autorais.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 out. 2024.

CAREGNATO, C. O Efeito de Atividades de Execução, Composição e Apreciação Musical sobre a percepção de timbres. **Música Hodie**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 159-170, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/32969>. Acesso em: 11 jan. 2024.

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

GODOI, L. R. **A importância da música na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MADALOZZO, T. **A prática criativa e a autonomia musical infantis**: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização. Tese (Doutorado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/63394>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MATEIRO, T.; PEDROLLO, S. O céu está caindo: música, drama e imaginação. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 114-130, jan./jun. 2018.

MELO, P. R. Timbre. **Mundo Educação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/fisica/timbre.htm>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MONTEIRO, A. R. L. **As Birras das Crianças**: o papel do Educador e dos Encarregados de Educação. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4112>. Acesso em: 4 fev. 24.

SMALLEY, D. Spectromorphology: explaining sound-shapes. **Organised Sound**, Londres, v. 2, n. 2, p. 107-126, ago. 1997. Disponível em: <http://www.yorku.ca/vannort/smalley-spectromorphology.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2024.

TRUAX, B. **Acoustic Communication**. Nova Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984. Disponível em: [https://monoskop.org/images/1/13/Truax\\_Barry\\_Acoustic\\_Communication.pdf](https://monoskop.org/images/1/13/Truax_Barry_Acoustic_Communication.pdf). Acesso em: 9 fev. 2024



## 4. MOTIVAÇÕES E NOVOS HORIZONTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O POTENCIAL DOS JOGOS DIGITAIS MUSICAIS NO ENSINO MÉDIO

Mateus da Silva Cristina  
mateus01profile@gmail.com

### **Resumo**

Este capítulo ressalta a relevância dos jogos digitais musicais como uma ferramenta educacional inovadora no contexto do Ensino Médio. Direcionado especificamente para professores, o estudo propõe uma abordagem que integra música e tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Como uma contribuição prática, é apresentado o jogo 'Qual é a Música?', desenvolvido pelo autor, como uma alternativa para ser aplicada em sala de aula, visando promover a apreciação musical e estimular a criticidade dos estudantes.

**Palavras-chave:** Jogos digitais; Gamificação; Educação Musical; Apreciação musical.

### **Introdução**

O interesse pelo tema dos jogos digitais na Educação Básica e a criação do meu próprio jogo "Qual é a música?", nasceram do desejo de desenvolver uma ferramenta que unisse interação, apreciação musical e aprendizado para os estudantes. Durante o curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal de São Carlos, participei da disciplina de Criação de Materiais Didáticos, juntamente com os quatro estágios em Educação Musical na cidade de São Carlos-SP. Nesse contexto, percebi a carência de interações digitais na educação musical, principalmente nas escolas públicas do

Estado de São Paulo, que frequentemente enfrentam déficits de investimento em tecnologias voltadas para as aulas de Artes. Tendo em vista que a área musical na Educação Básica ainda possui lacunas de abordagens e ensino, meu interesse em pesquisar o tema dos jogos digitais musicais foi motivado pela necessidade de explorar novas estratégias pedagógicas que integram tecnologia e música.

A música é uma linguagem que se expressa por meio de sons, transmite sensações, emoções e ideias. Ela está presente na maioria das culturas e no dia a dia das pessoas, em aspectos emocionais, linguísticos e cognitivos, promove a fomentação e interação social. Como um canal significativo de comunicação e expressão na sociedade, desempenha um papel fundamental no contexto educacional (Mourão, 2005).

A falta de práticas de interação social e comunicação junto à tecnologia, impulsionadas pela prática da música na escola, tornou-se evidente durante meu estágio em uma escola estadual em 2023. Durante meu estágio, percebi a ausência de propostas para a utilização significativa dos recursos tecnológicos disponíveis para a aprendizagem dos discentes. Embora a escola possuísse computadores, notebooks, instrumentos musicais e outros recursos, não havia um planejamento específico para aproveitar esses recursos em prol da aprendizagem musical. Isso chamou minha atenção e um dos fatores desse cenário é a sobrecarga do professor de Artes, que muitas vezes é responsável por diversas linguagens - Música, Artes Visuais, Teatro e Dança - dentro da área de Artes, situação conhecida como polivalência ou multiplicidade da área conforme citado por Pires (2017):

A multiplicidade da área artística, que tem seu germe na integração das linguagens artísticas, nasceu no interior das escolas na década de [19]60, cabendo à legislação a sua perpetuação até os dias atuais. Sendo assim, cabe-nos refletir até que ponto a manutenção da multiplicidade da área artística não estaria dando margem à perpetuação da concepção e das práticas polivalentes, que têm seu pressuposto na concepção de integração? Quais seriam as implicações

nas concepções e políticas dos órgãos públicos e nas práticas pedagógicas no interior das escolas públicas? (Pires, p.6 , 2017).

Assim, surge a necessidade de explorar a relação entre a formação de professores de música e o ensino-aprendizagem musical por meio das tecnologias digitais na Educação Básica.

Seguindo adiante neste capítulo, vamos ressaltar a importância dos jogos digitais musicais na Educação Básica como uma ferramenta dinâmica para promover a interação entre estudantes e professores. Alinhado com a integração de tecnologias e jogos digitais no contexto educacional, com um foco particular na ampliação da apreciação musical e no desenvolvimento da criticidade nos alunos. Nesse sentido, proponho estratégias para a vivência musical por meio dos jogos digitais, oferecendo aos professores uma visão abrangente de como podem ser aplicados em sala de aula.

## **O que é um jogo?**

Nesta seção, será abordado o conceito de jogos digitais e jogo digital musical, o significado subjacente ao termo "jogo" e sua relevância no contexto contemporâneo.

Para compreender o que define um jogo digital, é essencial entender a origem terminológica de "jogo". A palavra tem suas raízes no latim "ludus", que evoca atividades recreativas e lúdicas. Em outras palavras, um jogo é uma oportunidade de brincar e se divertir (Alves; Bianchin, p. 243, 2010). É importante ressaltar que essa "brincadeira" é reconhecida como uma ferramenta ou recurso, capaz de criar um ambiente planejado, motivador e enriquecedor. Essa dinâmica possibilita o desenvolvimento de novas habilidades e competências ao indivíduo.

No entanto, os jogos vão além da simples ludicidade, abrangendo de forma ampla os fenômenos físicos e psicológicos de cada pessoa. Eles criam estratégias que se assemelham à vida real, dentro de limites de espaço e tempo determinados pelo ambiente

em que vivemos. Temos a seguir outra definição de Huizinga (2003) sobre o jogo como atividade lúdica em reflexo aos fenômenos físicos e psicológicos envolvidos no mesmo:

Sendo assim, Huizinga [7] propõe que o jogo pode ser definido como uma atividade lúdica muito mais ampla que um fenômeno físico ou reflexo psicológico, sendo ainda, um ato voluntário concretizado como evasão da vida real, limitado pelo tempo e espaço, criando a ordem através de uma perfeição temporária. Adicionalmente, apresenta tensão, expressa sob forma de incerteza e acaso, no sentido de que em um jogo jamais se deve conhecer [o] desfecho. O desconhecimento do desfecho, por sua vez, é uma característica importante nos jogos, pois seu desenvolvimento depende dos mais variados fatores, internos e externos, como as estratégias adotadas e as respostas fornecidas pelo ambiente (Huizinga, *apud* Lucchese & Ribeiro, 2009, p. 30).

Portanto, ao compreendermos a essência do jogo, reconhecemos que ele vai além da mera atividade recreativa. O jogo proporciona uma experiência significativa que estimula o desenvolvimento de habilidades, competências e estratégias, tanto físicas quanto mentais. Ele cria um ambiente planejado e motivador, onde a incerteza e a tensão desempenham papéis fundamentais. Assim, o jogo não apenas entretém, mas também educa, desafiando os participantes a explorarem novas possibilidades e aprimorarem suas capacidades em um contexto dinâmico.

## **O que é um jogo digital?**

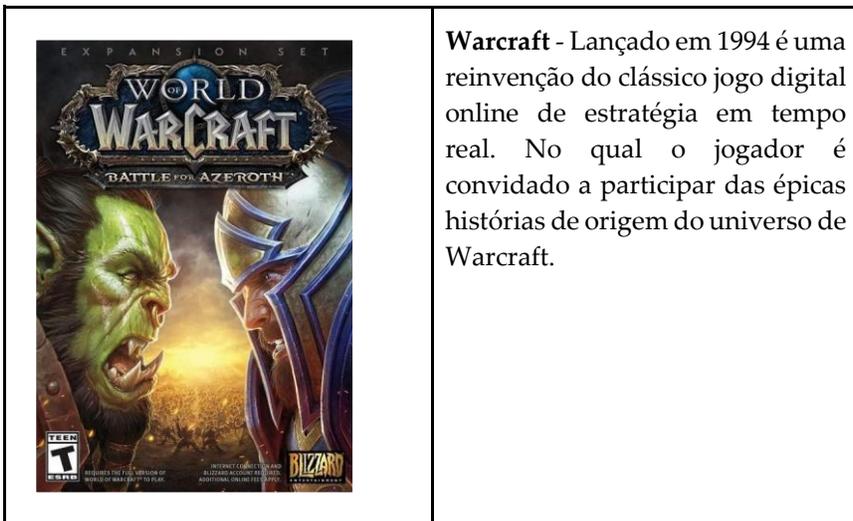
Conforme Silva *et al.* (2009), os jogos digitais, também conhecidos como jogos eletrônicos, são programas executados em plataformas microprocessadas que têm como principal objetivo o entretenimento de seus usuários. Inicialmente, esses programas são definidos como sistemas fechados, o que significa que o usuário/jogador não pode alterar ou interferir na implementação

do jogo, ou seja, o usuário não pode intervir em sua criação prática, apenas executa o que já foi estabelecido.

Na prática conhecida como gamificação, busca-se utilizar elementos de jogos fora do contexto tradicional de entretenimento, com o objetivo de estimular a aprendizagem, motivar ações e ajudar na resolução de problemas e na interação social (Kapp, 2012). No mundo corporativo, empresas como Microsoft, Samsung e SAP têm adotado estratégias de gamificação para engajar funcionários e clientes, incorporando conceitos de jogos em tarefas diárias e até mesmo em iniciativas de marketing (Carvalho, 2012). Segundo McGonical (2012), os jogos são atrativos não apenas pela atividade em si, mas também pelos prazeres e experiências que proporcionam, como a sensação de aventura, desafio e imersão em atividades divertidas, tanto individualmente quanto no coletivo. Exemplos de jogos digitais a seguir:

Quadro 1 - Exemplos de jogos digitais

 The Sims 4 game cover featuring a diverse group of stylized characters in various outfits and poses.	<p><b>The Sims 4</b> – lançado em 2014 é um jogo digital de simulação de vida, onde os jogadores têm o poder de criar personagens únicos, construir residências dos sonhos e mergulhar em um mundo cheio de possibilidades.</p>
 Age of Empires II: The Mountain Royals game cover showing three royal figures in medieval attire holding a banner that reads 'THE MOUNTAIN ROYALS'.	<p><b>Age of Empires</b> - Lançado em 1997 são séries de jogos digitais de Estratégia em Tempo Real (RTS) aclamados pela crítica e premiados, com um legado que abrange mais de 20 anos e quase uma dúzia de títulos lançados.</p>



Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações divulgadas na mídia.

Os jogos digitais ou eletrônicos mencionados nas imagens anteriores - The Sims, Age of Empires e Warcraft - são apenas alguns exemplos entre muitos outros que levam os jogadores a desenvolver habilidades que vão além do mundo virtual ou lúdico. Essas habilidades podem ser vistas como ferramentas profissionais. Como afirmado por Tolomei (2017), os games, como Age of Empires, Warcraft, The Sims, entre outros, desenvolvem habilidades e competências necessárias e imprescindíveis para os profissionais no mercado de trabalho.

Assim, o jogo, sendo digital ou não, é caracterizado por bases comuns de aprendizagem como definido por Crawford (1982) no qual se destacam quatro elementos essenciais:

**Representação:** Os jogos oferecem uma representação simplificada e subjetiva da realidade, com um conjunto explícito de regras. Essas representações são originadas e sustentadas pela realidade, proporcionando um ambiente completo e autossuficiente que não depende de referências externas.

**Interação:** A interatividade é fundamental na representação da realidade nos jogos, permitindo que os jogadores provoquem mudanças e observem suas consequências. Os jogos oferecem uma forma completa de representação, na qual os jogadores podem modificar a realidade apresentada.

**Conflito:** O conflito surge naturalmente da interação do jogador com o jogo e está presente em todas as experiências de jogo. Os jogadores buscam ativamente alcançar objetivos, enfrentando obstáculos que impedem o sucesso fácil. Esses obstáculos podem se manifestar de diversas formas, como agentes ativos que tentam impedir o progresso do jogador ou elementos mais abstratos, como um cronômetro.

**Segurança:** Embora o conflito possa criar um ambiente de perigo, os jogos permitem que os jogadores experimentem o conflito e o perigo psicologicamente, sem os riscos físicos associados. Essa capacidade de dissociar as consequências físicas das ações permite aos jogadores enfrentar desafios sem temer danos reais. Crawford (1982) destaca que, embora existam consequências nos jogos, as penalidades pela derrota podem ser usadas como dissuasão ou simplesmente resultar na ausência de recompensa. De acordo com esse mesmo autor, um dos principais objetivos dos jogos é proporcionar aprendizado, visto que, qualquer tipo de interação com os jogos têm o potencial de enriquecer o jogador com novos conhecimentos e experiências, ou seja, educar.

## **O que é um jogo digital musical?**

Com o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), surgem diversas oportunidades para o uso de jogos digitais como ferramentas educacionais na Educação Básica, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil. Ressalto que neste capítulo, veremos alternativas de jogos digitais musicais direcionados, em específico, para o Ensino Médio.

Através de abordagens pedagógicas ativas, como a gamificação, os educadores têm empregado o design e as características dos jogos para envolver, motivar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Segundo Gomes *et al.* (2015), a gamificação é uma estratégia que busca integrar elementos dos jogos nas atividades da Educação Básica, visando aumentar o engajamento dos estudantes.

[...] os jogos parecem oferecer atividades que são altamente consistentes em relação às teorias modernas de aprendizagem efetiva propostas por psicólogos e educadores. A aprendizagem através de jogos promove atividades que favorecem uma aprendizagem ativa, baseada em experiências, situada, baseada em problemas, que fornece feedback imediato, consistente com teorias cognitivas e envolve comunidades que provêm suporte colaborativo aos jogadores enquanto estes aprendem (Boyle, Connolly & Hainey, 2011, p.72 - tradução nossa).

Assim, a particularidade dos jogos digitais musicais está no foco em práticas de aprendizagem musical, em suas diversas modalidades. Exemplos de jogos digitais musicais são apresentados a seguir.

## **Musikinésia**

O jogo educacional "Musikinésia" é um projeto idealizado para auxiliar alunos de cursos de música na identificação das teclas de um teclado musical, enquanto também ensina outros conceitos musicais básicos. Além de aprender sobre as teclas, os jogadores são introduzidos a conceitos como andamentos, acidentes musicais e leitura de partitura. O jogo oferece uma abordagem interativa e divertida para o aprendizado desses fundamentos musicais, proporcionando uma experiência envolvente e educativa para os estudantes de música. O jogo narra, de forma bem-humorada, a história de Tom, um jovem filho de músico que descobre um

teclado musical especial, com poderes mágicos, chamado Musikinésia. Mesmo sendo um novato em música, o protagonista decide aprender a tocar o instrumento para desvendar seus talentos mágicos. Ele parte, então, em uma aventura por três mundos distintos - Subúrbio, Máfia e Pirata - em busca de novos conhecimentos musicais.

Os autores Rogério A. Bordini, Joice L. Otsuka, Delano M. Beder, Lucas F. Fonseca, Antônio P. A. Nunes, Daniel L. Santiago, Pablo A. G. de Freitas, Glauber L. A. Santiago e Marcia R. G. de Oliveira, do Laboratório de Objetos de Aprendizagem (LOA) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), colaboraram para a composição do jogo.

## **Melôkids**

O Melôkids é um protótipo que consiste em um jogo e um piano digital desenvolvidos na linguagem Scratch. Este projeto foi concebido como parte da disciplina "Desenvolvimento de Tecnologias Aplicadas à Educação", oferecida no Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará (UFC), durante o ano de 2021 (Carvalho, Moreira, David, p. 176, 2022).

Sua interface dispõe de um menu inicial composto de três botões, cujos acionamentos deverão dar acesso aos três módulos: instruções, jogar e tocar. O módulo "instruções", como o próprio nome descreve, contém as instruções do jogo. Já no módulo "jogar", o usuário irá perceber, memorizar e interagir com os sons das notas musicais mediante as teclas numéricas do computador. Finalmente, no módulo "tocar", o usuário poderá manusear um piano digital representado por uma oitava, no qual a criança usará o teclado numérico do computador para tocar canções (Carvalho, Moreira, David, p. 176, 2022).

## **Portal Jogos de Música Partita**

É uma plataforma que oferece uma ampla variedade de jogos digitais em sua interface, focados na leitura, treinamento auditivo e teoria musical. Além disso, conta com um módulo chamado "Il Maestro", que oferece exercícios de coordenação motora, como ritmo, fala e movimento. O módulo "Leitura" inclui 12 jogos que abrangem conteúdos como clave de Sol, clave de Fá, clave de Dó, notas musicais e pauta. O módulo "Treinamento Auditivo" possui quatro jogos: Pandemia, Simon, Palácio de Pozzoli e ditados rítmicos. Por fim, o módulo "Teoria Musical" apresenta quatro jogos relacionados a cifras e notas, acorde maior, acorde menor e escalas menores. Os jogos oferecem diferentes níveis de dificuldade, com fases, médias e pontos, aumentando progressivamente à medida que o aluno avança. Uma limitação identificada no portal é a falta de capacidade para identificar os alunos (Carvalho, Moreira, David, p. 176, 2022).

## **Genvirtual**

O GenVirtual é um jogo musical que permite seguir uma sequência de cores e sons emitidos por objetos virtuais projetados no mundo real. De acordo com a musicoterapeuta da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), uma possível aplicação seria relacioná-lo com a iniciação musical, desde que ofereça um número suficiente de sons ou notas musicais. Por exemplo, na música grega ou lira, é possível criar várias melodias utilizando apenas quatro notas musicais. No entanto, apenas com essas notas não seria possível reproduzir músicas populares brasileiras, que são amplamente utilizadas tanto na musicoterapia quanto no aprendizado em geral. Na iniciação musical, há um foco considerável nas cores associadas aos sons, e essa característica está sendo explorada no GenVirtual (Corrêa , 2008).

## **Tocando o saber: desafio musical na Educação Básica - 'Qual é a música?'**

Ouvir música é sem dúvida a forma mais comum de engajamento musical, inescapável em quase todos os aspectos da vida – de insípido a inoportuno a sublime – incluindo a música de fundo, a música que gera um determinado estado de espírito, e a música que demanda nosso completo foco de atenção. Ouvir é como respirar ou comer: a maioria das pessoas faz sem instruções diretas. Mas assim como especialistas no corpo humano têm sugestões para que se possa respirar mais eficientemente e nutricionistas têm princípios sobre como comer bem, também os educadores musicais têm diretrizes sobre como ouvir mais efetivamente, para tirar o máximo da música, focando nossa atenção para o maior impacto musical possível (Flowers, 2003: 28).

O jogo digital musical "Qual é a Música?" foi desenvolvido em setembro de 2023 com o objetivo de promover a apreciação musical entre os estudantes. Criado por mim, o jogo oferece um repertório variado de gêneros musicais para os jogadores desenvolverem a escuta e a apreciação musical com o game 1. Neste contexto, apresento uma proposta já vivenciada com estudantes de uma escola estadual localizada na cidade de São Carlos-SP, esta vivência foi realizada com estudantes do 1º ao 3º do Ensino Médio. Essa iniciativa servirá como uma alternativa para os professores de artes e música abordarem essa proposta em sala de aula.

No jogo digital musical "Qual é a Música?", o ato de escutar e apreciar envolve estar aberto a novas experiências musicais e a possibilidade de se atentar ao ambiente sonoro que o indivíduo está cercado. Segundo Copland (1952), "ouvir é um talento", destacam-se duas habilidades essenciais para isso: a capacidade de se abrir para a experiência musical e a habilidade de avaliá-la criticamente. Avaliar criticamente uma experiência musical requer conhecimento da tradição, o ato de comparar o novo com o antigo e relaciona nossas sensações com experiências passadas.

## Possibilidade de abordagem, no Ensino Médio, do Jogo Digital "Qual é a Música?"

O jogo digital "Qual é a Música?" é uma ferramenta educacional robusta que aborda múltiplos objetivos de aprendizagem, conteúdos relevantes e estratégias de avaliação. Criado com base nos princípios de aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal, este jogo proporciona uma experiência imersiva que vai além do entretenimento, tem a alternativa da música ser apreciada de maneira educativa e envolvente. Com isso, o jogo abrange áreas essenciais da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o que faz dele uma valiosa ferramenta para professores de música e arte na Educação Básica.

Observação: O jogo digital musical "Qual é a Música?" não atribui pontuações aos jogadores, a opção ficará a critério do professor em sala de aula sobre a questão dos acertos dos estudantes durante o jogo.

A seguir, estão listadas as áreas trabalhadas com o jogo digital, "Qual é a música?" , de acordo com a BNCC:

Quadro 2 - Áreas trabalhadas no jogo digital

EF15AR24	Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
EF15AR25	Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
EF15AR26	Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística

Fonte: transcrição do autor de trechos da BNCC (Brasil, 2018).

## Objetivos de aprendizagem

Os objetivos de aprendizagem do jogo "Qual é a Música?" são abrangentes e multifacetados. Eles englobam aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, conforme descritos por Zabala (2015). Desde a identificação de diferentes gêneros musicais até a promoção de uma apreciação mais detalhada pela diversidade musical, o jogo visa não apenas ensinar sobre música, mas também cultivar habilidades e atitudes positivas em relação a ela.

**Conteúdos** - O jogo abrange uma ampla gama de conteúdos conceituais, factuais e atitudinais relacionados à música. Desde a exploração de diferentes gêneros musicais até a compreensão dos conceitos musicais e características distintivas dos estilos musicais. Os jogadores são imersos em um ambiente de aprendizado rico e estimulante. Além disso, o jogo oferece conteúdo factual, como músicas individuais, artistas renomados e períodos históricos musicais, existe, ainda, o incentivo aos jogadores aplicarem seu conhecimento para identificar as músicas com precisão.

**Avaliação** - A avaliação no jogo "Qual é a Música?" é realizada de maneira formativa, o que proporciona o feedback contínuo aos jogadores à medida que avançam. Isso é feito por meio de pistas no jogo, sugestões ou comentários do professor, que auxiliam os jogadores na resposta correta. Essa abordagem permite uma avaliação dinâmica e personalizada, o que torna-se adaptável às necessidades individuais dos jogadores enquanto promove a melhoria contínua.

**Materiais Necessários** - Para utilizar o jogo "Qual é a Música?" na educação, são necessários diversos materiais, como dispositivos tecnológicos, tablets e computadores, acesso à internet, recursos audiovisuais (projektor ou tela e alto-falantes ou fones de ouvido), bem como um ambiente de sala de aula adequado. Além disso, é necessário papel e material para escrita. Esses materiais garantem uma experiência de jogo imersiva e facilitam a integração do jogo ao ambiente educacional.

Em resumo, o jogo digital "Qual é a Música?" representa uma abordagem inovadora para o ensino da música, que leva uma experiência educacional envolvente e significativa para os alunos. Ao abordar objetivos de aprendizagem diversificados, oferecer conteúdos relevantes e implementar estratégias de avaliação eficazes, este jogo se destaca como uma ferramenta valiosa na promoção da educação musical no contexto da Educação Básica, especificamente no Ensino Médio.

Imagem 1 - Início do jogo



Fonte: Acervo pessoal do autor.

## Qual é Música?

Jogo digital musical no qual você pode apreciar o mundo da diversidade de gêneros musicais. Se você conhece peças musicais, músicas cantadas e instrumentais, assim como seus respectivos artistas e compositores, agora é hora de colocar à prova seus conhecimentos sobre o universo artístico musical. Link de acesso: <https://view.genial.ly/64c9dcdcda37110011ffa77e/interactive-content-qual-e-a-musica>

Figura 2 - Acesso ao game - QR CODE – Qual é a música?



Fonte: elaboração própria

## Simulação do jogo

A seguir a simulação será numerada de 1(um) a 5 (cinco).

Quadro 3 - simulação do jogo

A screenshot of the game's main menu. It features a background image of a man and a woman looking at each other. At the top, it says "ESCOLHA UM GÊNERO MUSICAL". Below this, there are eight blue buttons with white text: "FUNK", "ROCK", "MPB", "HIP HOP/ RAP", "REGGAE", "CLASSICO", "SERVICADO", and "POP".	<p>1. Quando os jogadores (estudantes) clicarem em "Iniciar", eles serão solicitados a escolher um gênero musical de sua preferência para o início do jogo, como mostra a Figura.</p>
A screenshot of a game question. The background is a close-up of a vinyl record on a turntable. At the top, it says "DICA: Classicismo" next to a musical note icon. Below that, it asks "Qual nome da peça o compositor?". There are three blue buttons with white text: "Mozart - Requiem Lacrimosa", "Johann Sebastian Bach - BWV 01", and "Handel - Sinfonia n.1".	<p>2. Após escolher o gênero “clássico” (música clássica) por exemplo , ele será redirecionado para uma página específica onde o áudio correspondente será reproduzido. Nesse ponto, o jogador terá a tarefa de indicar qual música está ouvindo. Vale lembrar que, para algumas questões, haverá dicas disponíveis, como, por exemplo, o período do Classicismo, o que pode auxiliar na identificação da música correta.</p>

	<p>3. Quando o jogador errar a alternativa será indicado a retornar para tentar acertar a atual questão.</p>
	<p>4. Com a resposta correta será direcionado ao vídeo da música ou peça para apreciação e seguirá para próxima questão.</p>
	<p>5. Ao final do jogo o mesmo poderá retornar ao menu iniciar e escolher o outro gênero de sua preferência ou finalizar o jogo.</p>

Fonte: Elaboração própria dos autores.

## Considerações Finais

Neste capítulo, abordamos o impacto positivo dos jogos digitais musicais na Educação Básica, com um foco particular no Ensino Médio. Ao analisarmos de perto, percebemos como essa ferramenta pode ser uma aliada valiosa no processo de aprendizagem dos alunos, promovendo não apenas diversão, mas também um desenvolvimento abrangente em aspectos cognitivos, sociais e culturais.

Os jogos digitais musicais representam uma abordagem inovadora para o ensino, especialmente em um contexto em que a tecnologia desempenha um papel central na vida dos jovens. Ao incorporar elementos musicais em um ambiente lúdico e interativo, os alunos são incentivados a trabalharem a apreciação musical de

uma maneira mais significativa e acessível, o que torna o aprendizado mais atraente, no qual gera assim uma compreensão mais detalhada da música.

Além disso, esses jogos oferecem uma série de benefícios educacionais tangíveis. Eles promovem o desenvolvimento de habilidades como coordenação motora, raciocínio lógico, tomada de decisões e resolução de problemas, ao mesmo tempo em que estimulam a criatividade e a expressão individual dos alunos. Também oferecem oportunidades para a colaboração e interação entre os estudantes em um ambiente de aprendizado colaborativo.

No entanto, é fundamental reconhecer que o uso eficaz dos jogos digitais musicais na educação requer não apenas acesso à tecnologia adequada, mas também suporte pedagógico e estratégias de integração curricular. Os educadores, professores de música e artes, desempenham um papel essencial na orientação dos estudantes para o uso responsável e produtivo dessas ferramentas, com a garantia que complementam e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisas demonstram uma série de benefícios em incluir jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem, destaca-se sua eficácia em motivar os alunos, facilitar a aprendizagem e aumentar a retenção do conteúdo ensinado. Eles exercitam as funções físicas e intelectuais dos jogadores, tais ferramentas de suma importância, acessíveis e eficientes para enriquecer o ambiente educacional.

## Referências

ALVES, L; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev Psicopedagogia**, São Paulo, SP, ano 27, n. 83, jan. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000200013&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000200013&script=sci_arttext) acesso em: 30 jan. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARVALHO, T. C. D. C. V.; MOREIRA, L. O.; DAVID, P. B.. Jogos digitais: recursos pedagógicos para o ensino remoto da linguagem musical. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 1, p. 173-182, ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/126633>. Acesso em 01 dez. 2023

COPLAND, A. **Music and Imagination**. Cambridge: Harvard University Press, 1952.

CORRÊA, A. G. D. et al. GenVirtual: um jogo musical para reabilitação de indivíduos com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 01, jan. 2008.

CRAWFORD, C. **The Art of Digital Game Design**. Vancouver: Washington State University, 1982.

GOMES, M. S. **Gamificação e educação matemática**: uma reflexão pela óptica da teoria das situações didáticas. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer, 2012

LUCCHESI, F.; RIBEIRO, B. **Conceituação de jogos digitais**. Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <https://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g3.pdf>. Acesso em 30 jan. 2024.

McGONICAL, J. **A realidade em jogo** - por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Trad. Eduardo Rieche. Rio de Janeiro, RJ: Best Seller, 2012.

MILL, D.; SANTIAGO, G. **Educação flexível, aberta e híbrida: desafios e estratégias**. Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. São Carlos, SP, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Delano-Beder/publication/300237904\\_Musikinesia\\_Jogo\\_Eletronico\\_para\\_o\\_Aprendizado\\_de\\_Teclado\\_Musical/links/5829b33d08ae825cda7efe12/Musikinesia-Jogo-Eletronico-para-o-Aprendizado-de-Teclado-Musical.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Delano-Beder/publication/300237904_Musikinesia_Jogo_Eletronico_para_o_Aprendizado_de_Teclado_Musical/links/5829b33d08ae825cda7efe12/Musikinesia-Jogo-Eletronico-para-o-Aprendizado-de-Teclado-Musical.pdf). Acesso em 02 fev. 2023.

MOURÃO, M. P.; SILVA, L. C. A prática musical na educação infantil enquanto meio de aprendizado e expressão: algumas reflexões. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, MG, p. 61-63, jan. 2005.

PIRES, N. A. R. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, RS, v. 9, p. 81-88, set. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/403/330>. Acesso em: 03 jan. 2024.

SILVA, M. P. R. et al. **Jogos Digitais: definições, classificações e avaliação**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Engenharia da Computação) - Faculdade de Engenharia Elétrica e da Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/~martio/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g1.pdf>. Acesso em 25 jan. 2024

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. **EAD em foco**, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em 20 jan. 2024

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2015.

## 5. DISCUSSÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: UM OLHAR DIRECIONADO AO ESPAÇO ESCOLAR NO SÉCULO XXI

Hellen Marques de Moraes  
pesquisa.hellenmarques@gmail.com

Rebeca Remp  
pesquisarebecaremp@gmail.com

### **Resumo**

Este texto foi elaborado a partir de algumas observações realizadas durante o período de estágios do curso de Licenciatura em Música da UFSCar. Escolhemos como foco o cotidiano escolar, bem como a forma como os espaços dessas instituições estão organizados. Esse foco nos levou para uma breve comparação entre escolas e presídios. Além disso, permitiu-nos distinguir duas visões de educação, aparentemente opostas, uma delas que tem como objetivo a docilização dos corpos e sua adequação ao mercado de trabalho, a outra que se pretende encorajadora da liberdade e da autonomia.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Espaço escolar; Estágio; Michel Foucault.

### **Introdução**

A partir das vivências obtidas nas disciplinas de estágio, realizadas durante o curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), percebemos um padrão nas escolas. Todas elas, independentemente se são estaduais ou municipais, têm uma rotina de obrigações que se

resume em: planejar e executar as atividades pedagógicas, administrar os recursos financeiros e materiais, gerenciar os profissionais da educação, acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos, garantir a segurança e o bem-estar de todos, comunicar-se com as famílias e com a comunidade, cumprir as normas e os prazos estabelecidos pelos órgãos competentes, etc. Essas são algumas das responsabilidades que fazem parte do cotidiano escolar e que exigem competência, compromisso e dedicação dos gestores e dos educadores.

Essa experiência, dentro de diferentes cotidianos escolares, fez, também, com que percebêssemos alguns aspectos ligados à arquitetura das escolas. Muitas delas possuem muros altos, portões trancados, grades que vão do chão ao teto, sinal com um som desconfortável (é o mesmo em todas as escolas que passamos), cores na tonalidade de cinza, vigias nos corredores e restrição dos espaços oferecidos aos alunos na hora do intervalo. Observando essa infraestrutura, será que algumas escolas parecem penitenciárias? Qual a razão pela qual os muros altos e os portões estão presentes nas escolas? Será necessário todo esse controle? O que essa vigilância gera em termos de aprendizagem?

Neste texto, iremos discutir sobre a relação entre a rotina de uma escola e de uma penitenciária, tais como: a semelhança nas obrigações diárias, estruturação das penitenciárias e sobre a ideia inicial da criação de cada espaço, uma vez que ambos os lugares têm objetivos direcionados para a educação do indivíduo e para a inserção do mesmo na sociedade, seja ela profissional ou social.

## **Objetivos do artigo**

O texto tem como objetivo analisar cuidadosamente as relações estabelecidas nos espaços escolares a partir de diferentes perspectivas. Além disso, aborda uma visão direcionada à estrutura escolar, comparando-a com outros sistemas que têm como foco a educação e a integração do indivíduo na sociedade, como os presídios. Essa análise é embasada em uma abordagem

crítica da real funcionalidade dos espaços educacionais dentro da sociedade, levando a reflexões sobre o estado atual da educação e os objetivos estabelecidos para ela.

## **Como chegamos a este assunto?**

“Na escola que eu trabalho, tem uns portões - daqueles que fecha tudo”; “passa uma pessoa e tranca o portão”; “Não são todas as pessoas que podem acessar os lugares sempre”; “As salas são superlotadas”; “O professor não tem nem espaço para estender a perna para espreguiçar”; “No Ensino Médio, agora, os alunos são todos grandes”; “Se a gente for fazer uma atividade musical, dentro da sala de aula, fica difícil”; “sei que, aqui em São Carlos, tem escolas com uma sala de música, mas na que fomos não é uma escola que tem um espaço adequado para isso”.

Esses trechos, separados por ponto e vírgula, na citação anterior, provêm de anotações feitas durante a prática de estágio. O objetivo era registrar observações e reflexões sobre as atividades realizadas na escola, bem como as dificuldades e desafios enfrentados. As anotações foram feitas em um caderno, logo após cada sessão de estágio, e, posteriormente, transcritas para o relatório final. Os trechos selecionados ilustram alguns aspectos relevantes da experiência.

Como já mencionado, uma das questões que enfrentamos como professoras de música é a relação com o espaço na escola. Muitas vezes, os portões que limitam certos espaços restringem o acesso a áreas livres e arejadas, onde poderíamos realizar atividades musicais mais criativas e dinâmicas. Além disso, as salas de aula são superlotadas e apertadas, o que dificulta o trabalho com instrumentos musicais e acaba atrapalhando outros professores.

No Ensino Médio, os alunos são maiores e precisam de mais espaço para se expressarem musicalmente. Por isso, a necessidade de conversar com os outros professores e a direção da escola para negociar o uso da quadra ou de outros espaços alternativos, quando possível. Sabemos que existem escolas que contam com

salas de música equipadas e adequadas, mas infelizmente não é o caso das escolas nas quais estagiamos.

## **Escolas e penitenciárias: Que relações são possíveis entre esses dois espaços?**

Um aspecto que aproxima a rotina de uma escola e a de uma penitenciária é a forma como o tempo, as atividades e a disciplina são organizados nesses espaços. Tanto na escola quanto no presídio, existe uma rotina pré-estabelecida que determina os horários e as tarefas que devem ser cumpridas pelos indivíduos. Ademais, essas tarefas são monitoradas e avaliadas por autoridades que têm o poder de estabelecer as normas e as sanções em caso de infração. Sendo assim, a escola e a penitenciária se assemelham na maneira como regulam a vida dos sujeitos que ocupam esses espaços. Os indivíduos devem seguir as normas e os padrões de comportamento impostos pela instituição, sem questionar ou contestar.

A seguir, listamos alguns aspectos do cotidiano escolar:

- **Entrada:** Às 07h toca o sinal para a entrada das aulas. Algumas escolas optam por enfileirar as crianças no pátio para cantar o hino nacional e municipal. Em outras escolas, os alunos ficam aguardando enfileirados no pátio até que a professora busque a turma.

- **Recreio:** Às 09h toca o sinal para o intervalo. As crianças dirigem-se ao pátio escolar e entram na fila do almoço. Nesse momento é separado 20 minutos para pegar o prato de comida, comer e voltar para as aulas.

- **Volta às aulas:** Às 09h20 toca o sinal apontando a volta para as salas de aula. Os alunos se conduzem até o espaço e aguardam pela chegada do professor.

- **Saída:** Às 12h35 toca o sinal para a saída.

Esse roteiro diz respeito às escolas regulares, isto é, escolas que atuam somente em meio período. Quando falamos sobre escolas de

período integral, a rotina fica ainda mais rígida e extensa, pois os alunos permanecem na escola por mais tempo e realizam outras atividades, como reforço escolar, oficinas, projetos, esportes, etc.

Tais padrões podem ser comparados com uma descrição feita por Michel Foucault (1983), no livro *Vigiar e Punir*, onde ele discursa sobre a rotina da Casa dos Jovens Detentos de Paris, redigida por Léon Faucher em meados de 1787. Como mostra citação a seguir:

Art. 17. - O dia dos detentos começará às seis horas da manhã no inverno, às cinco horas no verão. O trabalho há de durar nove horas por dia em qualquer estação. Duas horas por dia serão consagradas ao ensino. O trabalho e o dia terminarão às nove horas no inverno, às oito horas no verão.

[...] Art. 21. - Refeições. Às dez horas os detentos deixam o trabalho para se dirigirem ao refeitório; lavam as mãos nos pátios e formam por divisão. Depois do almoço, recreio até às dez e quarenta.

Art. 22. - Escola. Às dez e quarenta, ao rufar do tambor, formam-se as filas, e todos entram na escola por divisões. A aula dura duas horas, empregadas alternativamente na leitura, no desenho linear e no cálculo.

[...] Art. 26. - O jantar e o recreio que segue vão até às cinco horas:

[...] Art. 28. - Às sete e meia no verão, às oito e meia no inverno, devem os detentos estar nas celas depois de lavarem as mãos e feita a inspeção das vestes nos pátios; ao primeiro rufar de tambor, despir-se, e, ao segundo, deitar-se na cama. Fecham-se as portas das celas e os vigias fazem a ronda nos corredores para verificarem a ordem e o silêncio (Foucault, 1983, p.12 e 13).

A rotina da penitenciária foi implementada após a época de suplícios<sup>1</sup> de exposição. Segundo Foucault (1983), a implementação se deu após um período de aparente conscientização moral da sociedade perante as torturas com as pessoas que cometem delitos,

---

<sup>1</sup> **Suplícios:** Castigos ou punições corporais; tortura, sevícia. Fonte: Dicionário Online de Português. Link de acesso: <<https://www.dicio.com.br/suplicio>>. Acesso em 09 jan. 2024.

atos que passaram a ser repugnantes. “A execução pública é vista então como uma fomalha em que se acende a violência.” (1983, p.15). Desse modo, “o cerimonial da pena vai sendo obliterado e passa a ser apenas um novo ato de procedimento ou de administração.” (1983, p. 14). Aí se inicia a instalação de um sistema de punição com o intuito de reeducação.

É importante destacar que, dentro da rotina detalhada acima, os detentos são obrigados a cumprir 9 horas de trabalho e apenas 2 horas de educação. Porém, se a origem de sua criação se deu com o intuito de reeducação, não seria necessário mais horas de estudo ao invés de trabalho? Seria essa uma forma de conseguir mão de obra barata ou gratuita ao mesmo tempo que o estado cumpre com sua obrigação social? Ao final, burocracia é burocracia, por que não lucrar com quem está à mercê dela?

Uma forma de entender a transição do suplício para a disciplina é analisar as diferentes lógicas de poder que as sustentam. O suplício baseia-se em uma lógica de poder que buscava impressionar e intimidar os súditos por meio de uma violência excessiva e explícita, que atingia o corpo do condenado de forma cruel e violenta. A disciplina, por outro lado, baseia-se em uma lógica de poder que visa controlar e normalizar os indivíduos por meio de uma série de punições, que atuam sobre o comportamento, a conduta e a subjetividade das pessoas. Essas duas lógicas de poder respondem a objetivos distintos: enquanto o suplício pretende afirmar a soberania do rei e a sua vingança contra o crime, a disciplina pretende produzir corpos dóceis e úteis para o funcionamento da sociedade. Nas pesquisas realizadas, Reis (2023, p. 39) considera que:

A passagem do suplício para a disciplina representa a mudança de uma lógica de poder por outra, o que é compreensível visto que seus objetivos eram diferentes: enquanto o suplício visa uma coerção impactante através dos excessos de uma violência explícita, a disciplina alcança seu objetivo através de “micropenalidades”.

Mas, pode-se perguntar, o que essa lógica disciplinar tem a ver com a educação? Será que, ainda hoje, tem-se como objetivo a docilização dos corpos, isto é, a disciplina? A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação Brasileira é 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).

Esse artigo expressa o princípio da corresponsabilidade pela educação, que implica na participação efetiva de todos os segmentos sociais na garantia do direito à educação de qualidade para todos. Uma das características mais marcantes da educação é a sua orientação para o desenvolvimento de competências e habilidades que atendam às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação profissional é um dos eixos centrais da proposta educacional brasileira atual, que visa preparar os indivíduos para o exercício de uma atividade produtiva e socialmente relevante. Assim, a relação com o trabalho é um dos princípios fundamentais que a norteiam, mas, é preciso destacar, a Constituição aponta, ainda, o exercício da cidadania e de pleno desenvolvimento do cidadão como parte desse processo.

Dedicamos agora a nossa atenção para a Escola. Atualmente, o ensino é predominantemente voltado para a inserção do estudante no mercado de trabalho conforme mencionado anteriormente. De acordo com Frigotto (2010, p. 20):

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações

de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção.

Segundo a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e está em vigor ainda hoje, nos informa em seu Art. 22.: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Brasil, 1996). Nesse sentido, destaca-se a semelhança entre a penitenciária da citação de Foucault e a escola, onde, na penitenciária, que deveria ser um espaço de educação, há mais ênfase na preparação para o mercado de trabalho as pessoas ali presentes produzem bens e adquirem experiência laboral.

O domínio do saber nesse contexto se perde enquanto o objetivo se torna apenas produção. Em ambos os espaços (escola e penitenciária) há um domínio subjetivo, respeitando a lei da ordem e do silêncio. Os prédios estruturados para essas finalidades têm cores neutras, grades grandes e supervisores nos corredores para a garantia do ditame, um espaço nada estimulante para a criatividade e o bem-estar do aprendiz. Complementando, destacamos uma pertinente ponderação de Almeida (2019, p. 29):

A vigilância, o controle das atitudes, a punição, o registro de quem entra/sai, como visto, são recursos da disciplina, mas se poderia afirmar, também, que pode haver uma potencialização do disciplinamento justificada pela segurança e pela proteção.

O aspecto mais interessante dessa relação é que a penitenciária, antes do objetivo da reeducação, teve como foco a punição do sujeito. Levando essa teoria para o contexto escolar, estaria o estado punindo os estudantes de ensino básico com má estrutura para uma boa educação? Seria então as escolas uma forma de domínio do corpo utilizado como mero fator de produção?

De acordo com Almeida (2019, p. 22):

Essas formas de atuação do poder disciplinar são responsáveis pela fabricação de corpos submissos e docilizados, mas também úteis. O sujeito deve ser tão obediente quanto útil. Isso, porque a disciplina, ao fabricar o corpo, o treina e o exercita, o dotando de “habilidades”, “capacidades”, “aptidões” etc. Assim, o corpo se torna a dobradiça entre o incremento das aptidões e o incremento das dominações.

Neste sentido, uma das características do poder disciplinar, segundo Foucault (1983), é a sua capacidade de moldar os indivíduos conforme as normas e os interesses dominantes. O poder disciplinar atua por meio de técnicas de vigilância, controle, correção e normalização, que visam produzir sujeitos obedientes e conformados, mas também eficientes e produtivos. Essas formas de atuação do poder disciplinar são responsáveis pela fabricação de corpos submissos e docilizados, mas também úteis. Nessa perspectiva, Reis (2023) pontua que:

O objetivo da docilização se confundia com o do “tornar útil” seja no exército, seja nas prisões ou nas fábricas. De certa forma, podemos afirmar que a produtividade é um objetivo fundamental do esquema disciplinar de poder, ainda que ela não seja apenas relacionada ao trabalho. [...] “tornar útil” já representa uma grande mudança com relação à função que os indivíduos e seus corpos ocupam na sociedade (Reis, 2023, p.39).

## **Discussão**

Como mencionado anteriormente, os espaços educativos frequentemente reproduzem a lógica carcerária, submetendo os estudantes a formas de violência e dominação. A história da educação revela que muitos locais que hoje se denominam escolas já foram cenários de opressão. Por exemplo, os antigos casarões eram lugares onde os indivíduos sofriam castigos físicos, humilhações e doutrinação ideológica. Essas práticas violavam os direitos humanos e impediam o desenvolvimento integral dos sujeitos. Infelizmente, a estrutura das escolas não passou por

mudanças significativas, ainda mantendo elementos que reforçam a ideia de controle e disciplina. Posto isso, a escola (é) pode funcionar como um espaço de controle, onde o aluno é constantemente monitorado, para que ele se adeque às regras e sempre se comporte de acordo com o esperado. Brighente e Mesquida (2019) afirmam que “dentro da instituição escolar, cada passo do educando é vigiado, para que ele não escape às normas e sempre responda conforme o esperado” (Brighente; Mesquida, 2019, p. 2399).

No livro *Educação como Prática da Liberdade*, escrito por Freire (1967), o autor apresenta uma outra possibilidade de atuação no contexto educativo. Para ele, a liberdade é uma visão que orienta e dá sentido a uma prática educativa e ela depende da participação livre e crítica dos educandos. Em vista disso, os princípios fundamentais da prática educativa são aqueles que orientam o processo de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Alves (2002) vai na mesma direção apontada por Freire (1967) e distingue dois "tipos" de escola, baseadas em lógicas e objetivos diferentes:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (Alves, 2001, s/n).

Quando delimitamos tempo, espaço e quantidade de produção, acabamos com a criatividade existente nos alunos e tornamo-los reféns de um sistema de educação que gera corpos dóceis. O objetivo do ensino torna-se quase irrelevante quanto à

liberdade e a capacidade de crítica, pois há uma doutrinação do sujeito, uma domesticação comandada pelos "ditadores de regras". Em contrapartida, quando deixamos livre o espaço/tempo para cada ser produzir da maneira que se sente à vontade, acendemos a faísca da criatividade que todo ser humano já possui. O professor, nesse contexto, torna-se um encorajador da criação. Assim, fica claro que cada uma dessas visões de educação aponta para um caminho, um oposto ao outro.

### **Considerações Finais**

Os espaços dentro das escolas frequentemente são marcados por uma rigidez que limita a expressividade dos alunos. Ademais, os estudantes são condicionados a aceitar a realidade imposta e a não questionar as normas e os valores vigentes. Isso muitas vezes cria um ambiente de opressão, silenciamento e reprodução de ideologias dominantes. Portanto, é essencial que a escola estimule o diálogo, o respeito e a participação dos alunos, em vez de moldá-los segundo um padrão único e homogêneo. A revisão dos espaços e estruturas escolares é fundamental para que o ensino e a aprendizagem sejam verdadeiramente emancipatórios.

Acreditamos que a escola deva encorajar os seus alunos a criarem independência intelectual e criativa. Quando ditamos, nos mínimos detalhes, o que deve ser feito, acontece o oposto, a criança - ou o adolescente - torna-se dependente dessa rotina e incapaz de gerenciar os seus próprios pensamentos. Construir espaços agradáveis para a criação gera uma sensação de liberdade e satisfação em realizar a atividade proposta. Portanto, repensar a estrutura física dos espaços de educação, com mais conforto, cores, alegria e respeito, é fundamental para o ensino tornar-se significativo.

## Referências

ALMEIDA, Y. F. **Entre grades e poemas: um estudo sobre a disciplina na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/40405>. Acesso em: 2 fev. 2024.

ALVES, R. **Gaiolas e Asas**. In. FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, SP, 05 dez. 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 11 Fev. 2024.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Michel Foucault: Corpos Dóceis e Disciplinados nas Instituições escolares. In: **X Congresso nacional de educação** - EDUCERE, 2011, Curitiba, 7 a 10 nov. 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Miriam-Furlan-Brighente/publication/326274267\\_Michel\\_Foucault\\_Corpos\\_Doceis\\_e\\_Disciplinados\\_nas\\_Instituicoes\\_Escolares/links/5b43c363458515f71cb88764/Michel-Foucault-Corpos-Doceis-e-Disciplinados-nas-Instituicoes-Escolares.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Miriam-Furlan-Brighente/publication/326274267_Michel_Foucault_Corpos_Doceis_e_Disciplinados_nas_Instituicoes_Escolares/links/5b43c363458515f71cb88764/Michel-Foucault-Corpos-Doceis-e-Disciplinados-nas-Instituicoes-Escolares.pdf). Acesso: 14 fev. 2024.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: APPLE, M. W. et alli (Org.). **Pedagogia da exclusão**. 17 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 20-98.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1983. 277 p.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

REIS, L. S. **Entre a disciplina e o desempenho**: uma reflexão sobre a educação escolar e suas controvérsias. 2023. 79 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/handle/jspui/6606#preview-link0>. Acesso em: 03 fev. 2024.



## 6. O TRABALHO COM O TRAP EM SALA DE AULA: UM HORIZONTE DE POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO COM OS JOVENS

Caroline da Cunha Silva  
carolinecunha@estudante.ufscar.br

### **Resumo**

O presente trabalho busca discutir as potencialidades do Trap para uma turma do terceiro ano do Ensino Médio com foco nas questões de gênero. A partir da vivência em campo de estágio, observou-se que a escola se constitui como uma instituição totalmente afastada da realidade dos estudantes. Notou-se também a reprodução de uma estrutura social que tem como reflexo as diversas formas de atuação dos sistemas de opressão. Compreendendo a escola enquanto um local de socialização e formação de indivíduos, este trabalho buscou apresentar algumas possibilidades de trabalho com o Trap com foco nas questões de gênero a partir de atividades realizadas em sala de aula. Evidenciou-se que além do ensino musical, trabalhar com este segmento viabiliza diversos caminhos para a construção de diálogos e aprendizados com os estudantes.

**Palavras-chave:** Trap; Sala de aula; Educação musical.

### **Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo discutir as potencialidades do Trap para uma turma do terceiro ano do Ensino Médio com foco nas questões de gênero. Trata-se de um estudo, com inspirações etnográficas, decorrente das disciplinas de estágio, realizadas no ano de 2023, em que, a partir da observação e da

interação com uma sala do terceiro ano<sup>1</sup>, foi possível descobrir que o Trap é um gênero musical vastamente escutado por estes estudantes. Em decorrência disso, foram realizadas algumas atividades em sala de aula com o intuito de conscientizar sobre alguns aspectos composicionais do Trap, e, durante o percurso, a questão de gênero se apresentou como uma problemática incisiva na turma.

Constatou-se, desse modo, que o Trap reflete na construção identitária destes sujeitos, portanto, além do apreço pelas canções deste segmento da indústria fonográfica, existem as influências que os aspectos ligados ao universo do Trap exercem sobre os estudantes em dimensões distintas como, no modo de agir, pensar e existir no mundo. Neste sentido, a utilização do Trap em sala de aula se apresenta como uma possibilidade substancial para a construção de trocas, diálogos e aprendizados. Arroyo argumenta que:

[...] as práticas de educação musical, escolares ou não escolares, são espaços de criação e recriação de significados e, portanto, de cultura. Nesse sentido, educação musical deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido à realidade (Arroyo, 2000, p. 19).

De acordo com os apontamentos de Arroyo, pode-se dizer que o trabalho do professor de música não se limita apenas ao ensino de técnica, mas está relacionado com um conjunto de práticas capazes de construir significados reais junto aos estudantes. Dessa maneira, o trabalho com o Trap, em sala de aula, orientou-se a partir da bagagem cultural da turma e resultou na criação coletiva de uma canção sobre saúde mental, tema escolhido pela turma. Além disso, de modo paralelo a atividade, também ocorreram alguns questionamentos sobre a atuação de mulheres no Trap, gerando reflexões acerca de suas respectivas representatividades,

---

<sup>1</sup> Na escola concedente para a realização do estágio, existem algumas turmas de terceiro ano do Ensino Médio. No entanto, a atividade foi realizada apenas com uma das salas de acordo com o perfil dos estudantes da turma.

sobretudo, na postura de resistência que elas assumem e na relevância de seus discursos no cenário do Trap.

## **Contextualização**

Em 2023, alguns alunos do curso de Licenciatura em Música da UFSCar<sup>2</sup> participaram das disciplinas de Estágio em Educação Musical 3 e 4. Parte do cronograma previa a presença dos estudantes do curso em escolas de Educação Básica para a realização das horas obrigatórias de estágio. À vista disso, os alunos foram encaminhados para instituições da rede pública nas quais passariam dois semestres acompanhando as aulas de Arte<sup>3</sup> no Ensino Fundamental - Anos Finais ou no Ensino Médio.

### **A “escola x”**

O nome da escola, na qual, este estudo se debruça será mantido em sigilo e, para referi-la ao longo do texto, optou-se por chamá-la de “escola x”. Trata-se de uma instituição localizada na cidade de São Carlos-SP, em uma área privilegiada com ampla variedade de serviços e próxima a duas universidades públicas. O funcionamento do bairro onde a escola está inserida, e de outros no entorno, é bastante influenciado pela presença da UFSCar e da USP<sup>4</sup>, o que resulta em um grande número de universitários na região. Além disso, a proximidade física entre a “escola x” e estas Universidades parece refletir positivamente no cotidiano da instituição, fazendo com que os estudantes da escola tenham ciência sobre a existência destes territórios de formação superior e sinalizem o desejo de ingressar nestes espaços após o Ensino Médio.

---

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos.

<sup>3</sup> A BNCC define que o ensino da disciplina de Arte no Ensino Básico engloba as seguintes linguagens: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, dentro das Unidades Temáticas nos anos iniciais do Fundamental e adiciona o ensino de Artes Integradas para os anos finais (Brasil, 2018, p.193).

<sup>4</sup> Universidade de São Paulo.

A “escola x” está inserida dentro do Programa Ensino Integral (PEI), que prevê a manutenção dos alunos dentro da escola por mais tempo, das 07h30 às 16h30min, com o objetivo de construir, através de currículos diferenciados que focalizam o indivíduo, a formação integral dos estudantes, de maneira a desenvolver suas potencialidades humanas em diferentes sentidos: cognitivos, afetivos e socioculturais (Brasil, 2014). A instituição apresenta boa infraestrutura física e tecnológica com salas de aulas com projetores de imagem, sala de leitura com acervos nacionais e estrangeiros, laboratório experimental, sala de informática com notebooks, rede de internet, refeitório, cantina, pátio com mesas de jogos, quadras fechadas e abertas, câmeras de segurança e aparelhos eletrônicos como televisores e caixas de som. No entanto, a escola carece de um local de descanso adequado para os professores, o que, em certa medida, parece evidenciar uma despreocupação do Estado com uma das partes fundamentais dentro de uma escola: o corpo docente.

Na escola, não existem espaços voltados para as aulas de Arte como ambientes específicos para a realização do ensino de música, artes visuais, dança ou teatro. Sendo assim, qualquer atividade artística precisa ser readaptada em locais como o pátio ou a quadra. Mognol (2020, p. 43-54) reflete que o espaço arquitetônico da escola também é um veículo educativo, pois representa as relações de poder de práticas e representações culturais, históricas e sociais. Neste sentido, a autora discute a importância de ateliês artísticos (salas de artes) com equipamentos de qualidade no ambiente escolar, onde os estudantes tenham a possibilidade de vivenciar, significar e ressignificar o fazer artístico.

Portanto, a ausência deste espaço na “escola x” claramente reflete a negação do valor da arte em ambientes formativos. Trata-se do retrato de uma sociedade que, inserida no sistema capitalista, compreende a arte como um produto para a diversão. Deste modo, a arte e o fazer artístico perde o seu sentido enquanto manifestação comunicativa, estética ou subjetiva, passando a ocupar na estrutura social um lugar para a distração das pessoas. Sendo assim, a disciplina Arte faz parte do currículo escolar, porém, não existem

espaços físicos, abstratos ou intelectuais para sua exploração. Em contrapartida, as apresentações de dança, artes visuais, musicais ou teatrais ao fim dos ciclos escolares é indispensável, ainda que ao longo do processo, as aulas de Arte tenham ofertado mais lições de reprodução do que de criação e exploração artística.

## **O perfil dos alunos do terceiro ano**

A turma do terceiro ano é formada por estudantes bastante apáticos, que dificilmente participam ativamente da aula e passam a maior parte do tempo na escola com fones de ouvido e vidrados em seus smartphones. Em geral, as interações mais intensas entre os estudantes e professores ocorrem quando conversam sobre tópicos que não fazem parte do conteúdo da aula. A turma é formada por um baixo número de estudantes, em média 23. Essa quantidade pode ser considerada relativamente pequena quando comparada com as salas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da mesma escola, que possuem em média de 30 a 35 pessoas. A faixa etária deles varia entre 16 e 18 anos e a maioria dos estudantes não está inserida no mercado de trabalho, portanto, eles se dedicam exclusivamente aos estudos.

Na sala existem quatorze alunas e nove alunos. Embora o número de meninas seja maior, a dinâmica da classe, frequentemente, é conduzida pelos meninos. Em geral, o agrupamento entre os estudantes parece ser realizado a partir do gênero, isto é, formam-se pela sala pequenos grupos de meninas e meninos. Apesar de interagirem uns com os outros, o andamento das aulas é fortemente influenciado pelos grupos formados por meninos, ou seja, eles fazem colocações, falam alto e geralmente são responsáveis pela tomada de decisão da turma.

As meninas da sala não são totalmente neutras, mas quando realizam alguma exposição falam baixo ou em geral, silenciam-se. A adoção de uma postura mais reservada delas em sala de aula, parece se tratar de uma conduta socialmente construída em que pessoas do sexo feminino são ensinadas a “serem boas meninas”, e

portanto, a adotar um papel de passividade em relação a pessoas do sexo masculino. hooks<sup>5</sup> (2019) recorre às suas memórias de infância para elucidar sobre como as relações hierárquicas de gênero são construídas, apontando que as mulheres são, desde cedo, desencorajadas pela família e pela sociedade a “erguerem suas vozes”<sup>6</sup>. Percebe-se que as atitudes das meninas dentro da sala de aula dialogam com os relatos de hooks, pois, são reflexos do papel incorporado pelas mulheres em uma estrutura social fundamentada nos sistemas de opressão.

É interessante ressaltar que a aula de Arte é ministrada por uma professora e, por vezes, a tradicional hierarquia entre professor-estudante é substituída pela relação de poder homem/mulher. O cenário relatado se configura através de alguns comportamentos frequentes como interrupção da fala da professora feitas pelos garotos, além de brincadeiras com colocações misóginas e recusa para a realização de algumas atividades propostas. A postura dos meninos, no entanto, muda radicalmente quando a professora ministra as aulas junto a professores, homens, de outras disciplinas. Percebe-se então, uma espécie de respeito à figura masculina presente no ambiente.

As dinâmicas observadas em sala de aula são reflexos dos mecanismos de funcionamento dos sistemas de opressão, que não se limita exclusivamente à questão de gênero, mas se entrelaçam a diversas outras formas de poder que determinados grupos têm sobre os outros. Sendo assim, a escola, enquanto formadora de cidadãos e cidadãs, têm um papel fundamental na intervenção e

---

<sup>5</sup> A grafia do pseudônimo ‘bell hooks’ é em letras minúsculas. Trata-se de um posicionamento político da autora, de romper com padrões estabelecidos pela academia e dar enfoque a seus trabalhos, não a seu nome.

<sup>6</sup> É importante ressaltar que pensamento de hooks se debruça no feminismo negro relacionado a diversos outros modelos de opressão. O presente trabalho não aborda as questões raciais, mas pretende-se refletir alguns pontos trabalhados pela autora, a fim de discorrer sobre gênero. Cabe ressaltar que para hooks os sistemas de opressão não operam em uma única via, portanto, a utilização de seus estudos no texto, deve-se a compreensão de que a luta contra os sistemas de opressão orientada pela consciência crítica deve ser de todas as pessoas.

reeducação das relações entre os estudantes, a fim de desenvolver-se enquanto um espaço democrático. hooks (2019, p. 25-36) ressalta que a educação como prática libertadora torna-se viável a partir da transgressão das fronteiras de raça, classe e gênero. A autora retoma o pensamento Freireano ao refletir que o exercício da práxis é essencial aos educadores para a promoção de uma educação emancipadora que possibilite a consciência crítica das pessoas. Sendo assim, a atuação de professores em sala de aula deve criar condições para que os estudantes se conscientizem acerca de suas existências no mundo e conseqüentemente, o transformem.

## **O que eles escutam?**

Um dos recursos avaliativos para a disciplina de Estágio em Educação Musical 3, foi o levantamento de dados acerca do gosto musical dos estudantes de uma das turmas no campo de estágio. Deste modo, a turma escolhida para a realização da atividade foi o terceiro ano do Ensino Médio e, na sondagem evidenciou-se que as canções escutadas por eles ao longo de 2023 estavam, majoritariamente, inseridas no universo do Trap.

Observou-se indicações de faixas musicais distintas e a repetição de alguns artistas, entre eles, os mais citados pelos estudantes foram Matuê, WIU, Veigh, Orochi, Bacu Exu do Blues, L7NNON, MC Chris, Xamã, Lourena e Cynthia Luz. Dos artistas indicados, todos possuem canções com elementos estéticos característicos do Trap, além de, transitarem por outros gêneros da indústria fonográfica, como o Funk e o Rap<sup>7</sup>. É necessário salientar que no levantamento foram citados um total de 34 artistas e, dentre eles, apenas 6 eram mulheres, o que parece indicar que mesmo a

---

<sup>7</sup> De acordo com Dantas (2024), Funk e Rap são gêneros musicais de origem afro-americana. Chegam ao Brasil como um único gênero, mas ao longo do tempo, se separam, ganhando elementos musicais distintos. O Funk se consolida no Rio de Janeiro, enquanto o Rap se destaca em São Paulo.

turma sendo constituída majoritariamente por meninas, elas se conectam a mais produções de homens do que de mulheres.

Além do gosto pela escuta de canções de Trap, os estudantes revelaram que o segmento incorpora representações identitárias para eles. Moraes<sup>8</sup> (2022, p. 210) salienta que o Trap permite a ressignificação dos sujeitos porque desconstrói estéticas sociais de determinados grupos, especialmente da periferia, questionando a organização da sociedade e da própria indústria fonográfica. Neste sentido, percebe-se que o Trap possui dimensões que extrapolam o mercado da música, se configurando como uma espécie de cultura entre os jovens inseridos neste cenário.

## **O Trap e suas origens**

O Trap<sup>9</sup> teve origem nos subúrbios de Atlanta, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1990. Devido a proximidade entre a cidade e o México, a região era considerada favorável para o desenvolvimento de atividades ilegais, como o tráfico de drogas. Sendo assim, os jovens, moradores dos subúrbios, começaram a formar grupos com o objetivo controlar os becos da cidade em que o comércio de substâncias ilícitas era mais vantajoso. A partir disso, surgiram disputas entre eles pelo controle territorial, o que resultou em altos índices de criminalidade e violência em algumas regiões de Atlanta. Neste contexto de conflitos, os grupos que já possuíam o domínio de alguns pontos, encabeçavam festas com o objetivo de atrair mais compradores, além de servir de fachada para mascarar

---

<sup>8</sup> É importante ressaltar que os estudos de Moraes (2023) refletem novos paradigmas do Trap, com foco na questão racial dos sujeitos que produzem o gênero. A presente pesquisa não abarca o recorte racial, mas considera-se relevante os apontamentos do autor.

<sup>9</sup> A palavra Trap (da língua inglesa) significa armadilha. Parece não existir um consenso sobre a origem da nomenclatura Trap, enquanto gênero musical, embora a mais aceitável seja de que a palavra é uma referência ao contexto vivenciado pelos jovens em Atlanta, que ignorados pelo sistema e envolvidos com atividades ilícitas, viviam a espreita do perigo que os cercavam.

o dinheiro proveniente de atividades ilícitas. Esses encontros passaram a ser chamados de festa “trap” e eram frequentadas, majoritariamente, por jovens de outras regiões periféricas que buscavam curtidão através de dinheiro, sexo e drogas (Moraes, 2023, p. 208).

Mais tarde, em meados de 2000, o Trap se configurou enquanto um gênero da indústria fonográfica derivado do rap, mas com elementos estilísticos vindos das festas que eram produzidas nos subúrbios de Atlanta. Neste sentido, o gênero passou a incorporar nas bases instrumentais aspectos mais dançantes e as letras das canções tinham como temática a ostentação de jovens que ascenderam financeiramente através de atividades ilegais, questões ligadas a relacionamentos e liberdade para o uso de substâncias consideradas ilícitas.

## **O Trap no Brasil**

No Brasil, o Trap chegou por volta de 2013, em um contexto semelhante ao de Atlanta, produzido por jovens das periferias na cidade de Guarulhos, em São Paulo, que visavam falar sobre as culturas juvenis daquela região e seus protagonismos. Os artistas Raffa Moreira e Nego Klyn foram responsáveis por agitar as primeiras cenas do Trap na região paulista e, conseqüentemente, por divulgar o gênero pelo país (Spotfy, 2019). Temáticas como a criminalidade e as vivências de periferia também aparecem nas canções de Trap brasileiro, porém a apresentação destas experiências em suas letras são ressignificadas em prol das potencialidades que estes espaços periféricos contém.

Os elementos musicais estéticos das canções de Trap no Brasil possuem algumas características semelhantes com os de Atlanta, como base instrumental elaborada por programas de produção musical e faixa melódica executada pela voz. Sendo assim, um *beat* de Trap é construído através de sintetizadores com variações de sons, plugins com timbres de instrumento elétricos, enquanto a voz assume os contornos melódicos da canção. Ao falar sobre o

processo de produção dos *beatmaker*, Michel Brasil apresenta as seguinte características sobre o Trap:

Os beats de trap possuem um andamento mais lento<sup>10</sup>, variando entre 70 e 80 BPM. Geralmente, utiliza timbres da bateria Roland TR-808, assim como diversos sons de sintetizadores com uma característica sombria, soturna. Outra característica predominante é a utilização constante de frequências subgraves no bumbo da bateria e nas linhas de baixo. O tipo de programação de bateria também se diferencia acentuadamente dos beats boom bap. Utiliza-se uma marcação de chimal desdobrado, baseada em semicolcheias e tercinas, com uma frequente variação, através da inserção de notas mais rápidas (fusas e semifusas) ao longo da marcação das semicolcheias, resultando em sensação de chocalho ou “tssss” (Brasil, 2022, p. 182).

Além destes elementos musicais do Trap, cabe ressaltar que, no Brasil, o gênero recebe influências regionais, se caracterizando de diferentes formas, de acordo com a região em que as canções de trap são produzidas. Neste sentido, enquanto o Trap de São Paulo apresenta características mais próximas ao rap, as canções produzidas no Rio de Janeiro são amplamente influenciadas pelo funk, como aponta Moraes (2023, p. 26).

## Compondo um Trap com o Terceirão

A atividade trabalhada com a turma do terceiro ano foi a composição de uma canção de Trap a partir construção da letra e posteriormente o encaixe (*flow*)<sup>11</sup> dos versos em uma base musical (*beat*) de Trap. Neste percurso, o processo de composição da canção

---

<sup>10</sup> Cabe ressaltar que parece não existir um consenso sobre a questão do andamento das bases instrumentais de Trap. Enquanto Brasil (2022) aponta andamentos mais lentos, autores como Morais (2022, p. 206) e produtores do gênero, afirmam que o beat de Trap é mais acelerado.

<sup>11</sup> No trap, o modo como o cantor encaixa as palavras ou versos na base musical é chamado de flow. Este termo é bastante comum, por exemplo, em batalhas de rap.

ocorreu de forma parcial, pois, as bases musicais utilizadas em aula estavam prontas, portanto, não foi necessário a construção delas através de *softwares* de produção musical. No entanto, cabe ressaltar que, mesmo pulando as etapas iniciais da construção de uma música de Trap, a possibilidade de vivenciar alguns passos acerca da composição de uma canção colocou os estudantes em uma posição de sujeito no processo de interação com o material musical.

Para a realização das atividades, algumas ações foram necessárias. A primeira delas foi um diálogo com o objetivo de descobrir possíveis temas em comum entre os estudantes, para a construção da letra. Além disso, foram apresentados alguns conceitos ligados à teoria musical e aos elementos estéticos atrelados ao Trap. A fim de materializar estes conceitos, foram realizadas algumas apreciações musicais e neste percurso, os estudantes foram orientados a realizar movimentos livres para assimilação dos conceitos teóricos no corpo. Storolli (2011, p. 136) ressalta que o corpo realiza os processos de aprendizagem e a incorporação de conhecimento através da ação e, portanto, ao passo em que o corpo incorpora determinada informação, ele também se transforma. Neste sentido, termos abstratos como pulsação e ritmo podem ser mais facilmente compreendidos ao serem experimentados pelo corpo.

A dinâmica se desenvolveu em duas aulas que foram divididas em quatro etapas.

1) Apreciação de canções de Trap; apresentação dos elementos musicais (pulsação, ritmo, melodia e andamento) e de alguns conceitos presentes no Trap (*beat* e *flow*).

2) Apresentação de algumas bases musicais características do Trap e a definição acerca do tema da letra.

3) Composição coletiva da letra a partir do tema escolhido e experimentações para adaptá-las em bases musicais distintas.

4) Encaixamento dos versos na base escolhida pela turma.

## Observações sobre a atividade

Ao longo da atividade foram trabalhados alguns conceitos musicais que necessitam de um tempo maior para o amadurecimento, como identificação do pulso da canção e a diferença entre andamento e ritmo. A experimentação destes elementos no corpo foi essencial para a assimilação da teoria por meio da prática. Trata-se, portanto, de um caminho facilitador. Devido a turma ter familiaridade com o gênero, ocorreu certo entusiasmo ao trabalharem algumas etapas para a realização do *flow* em um *beat* de Trap e a possibilidade de explorar tais procedimentos composicionais, resultou na interação participativa dos estudantes na aula.

As meninas, em especial, começaram a atividade mais retraídas, com vergonha de movimentar seus corpos pelo espaço e de ler os versos que escreveram para a turma. No entanto, ao escutarem trechos musicais interpretados pelas cantoras Lourena, Azzy e Cynthia Luz, foram tomando coragem e adquirindo uma postura mais participativa na atividade. Em diálogo com os estudantes, para a avaliação coletiva sobre a atividade, foi perguntado para as meninas da turma o motivo de ficarem recuadas no início da dinâmica e, em meio a brincadeiras, responderam que “os meninos são corajosos, adoram passar uma vergonha”, se referindo ao fato dos meninos se deslocarem pelo ambiente, fazendo gestos parecidos com os de *trappers* e cantando alto.

A retração inicial das meninas e o modo descontraído como afirmaram que “os meninos adoravam passar vergonha”, parece abarcar uma questão mais profunda acerca de anulações e dos silenciamentos revestidos de valores socialmente ensinados às mulheres. Trata-se de uma estrutura em que os homens frequentemente assumem o papel de protagonistas em circunstâncias distintas no cotidiano e as mulheres, por assim serem doutrinadas, reforçam tal configuração. A partir do quadro relatado, e considerando que os sistemas de opressões se reproduzem, em especial, dentro de instituições fundamentais para

os indivíduos como a família e a escola, torna-se fundamental refletir a respeito da função da educação para a transformação das pessoas a fim de construir uma sociedade mais democrática.

Para Freire (1996, p. 56), a educação é um ato político e se realizada de forma progressista, é capaz de intervir no mundo. Neste sentido, a perspectiva de hooks (2019, p.45-55) se articulam com as de Freire, ao ressaltar que educar a sociedade para a consciência crítica é possibilitar a compreensão de que os sistemas de opressão se fortalecem a partir das diferenças de classe sociais, de raça e de gênero. A autora ainda complementa, apontando que parte do processo de conscientização é reconhecer as singularidades e privilégios que alguns sujeitos possuem em relação a outros, além de propor algumas mudanças nas perspectivas existenciais de grupos oprimidos, isto é, adotar uma conduta de enfrentamento aos sistemas de opressão. À vista disso, hooks aponta a necessidade de mulheres criarem novas concepções acerca de suas representações na sociedade, assumindo o papel de sujeito de sua existência, portanto, desvincilhando-se do lugar de predicado nas relações.

Sabe-se que considerar a vivência de mundo dos estudantes é parte fundamental do processo educativo, e isto, articulado com pensamento de hooks e Freire, torna plausível algumas reflexões sobre a potencialidade do Trap em sala de aula, em especial, a atuação de mulheres neste universo. Conforme discutido ao longo do texto, as alunas e os alunos estão em processo de construção de identidade e buscam referenciais para se espelharem. Sendo assim, trabalhar com este gênero, possibilita primeiramente, a criação de aulas nas quais os estudantes sintam-se motivados a participarem, devido a familiaridade com o segmento. Cabe ressaltar que, através do Trap, é possível trabalhar inúmeros conceitos ligados a diversas áreas da educação musical, desde a teoria até a performance.

Além disso, trabalhar com as figuras femininas do Trap junto aos estudantes, cria espaço para conversações acerca das questões de gênero. Quem são estas mulheres, o que pensam, o que falam e como agem, são algumas das discussões possíveis para

desenvolver com a turma. O desenvolvimento destes diálogos não deve deixar de abordar as artimanhas de funcionamento dos sistemas de opressão, mas mudar o foco do discurso, ressaltando sobre a representatividade das mulheres no universo do Trap, sobre como utilizam suas figuras para dar vozes a outras mulheres e como as encorajam a serem agentes de suas próprias existências. É na abertura para este tipo de reflexão que os estudantes podem criar consciência de que existem outras referências e outras histórias a serem escritas, e portanto, criarem novos horizontes para suas formações identitárias.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho investigou as potencialidades do Trap com foco nas questões de gênero, a partir de uma atividade de composição de uma canção de Trap com uma turma do terceiro ano. Constatou-se que o gênero faz parte da construção identitária dos estudantes, pois, além de escutarem músicas deste segmento, eles também absorvem outros aspectos atrelados ao cenário do Trap, como o modo de se vestir, de falar, de pensar e existir no mundo. Observou-se ao longo da vivência em campo de estágio certos comportamento de alunos e alunas da sala, que são reflexos de estruturas sociais amparadas na relação de poder que uns têm sobre os outros.

Compreendendo o ensino de música como uma prática cultural capaz de criar e recriar significados que dão sentido à realidade, como aponta Arroyo (2000), o trabalho com Trap em sala de aula possibilita o ensino de elementos musicais, além de provocar reflexões sobre os lugares de existência de cada estudante. Neste sentido, buscou-se refletir sobre as possibilidades do trabalho com foco nas questões de gênero, a partir da perspectiva de hooks (2019) acerca da conscientização sobre o funcionamento dos sistemas de opressão e o empoderamento de grupos oprimidos. Conclui-se que o trabalho com o Trap, em especial aqueles produzidos por mulheres, abre um caminho de

possibilidades para a construção identitária de alunos e alunas, pois tais produções ressignificam os papéis de gênero na sociedade.

## Referências

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, RS, v. 8, n. 5, set. 2000. p. 13-20. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/448/375>. Acesso em 06 fev. 2024.

BRASIL. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**, Brasília, DF: 2014, 57p. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL, Michel. **Geração Boom Bap: sampling e produção musical de rap em Belo Horizonte**. Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2022. 238 p. Disponível em: [https://www.academia.edu/88241939/Gera%C3%A7%C3%A3o\\_Boom\\_Bap\\_sampling\\_e\\_produ%C3%A7%C3%A3o\\_musical\\_de\\_rap\\_em\\_Belo\\_Horizonte](https://www.academia.edu/88241939/Gera%C3%A7%C3%A3o_Boom_Bap_sampling_e_produ%C3%A7%C3%A3o_musical_de_rap_em_Belo_Horizonte). Acesso em: 04 fev. 2024.

DANTAS, Tiago. "Funk". **Revista Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/artes/funk.htm>. Acesso em 23 de out. de 2024.

hooks, B. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática libertadora**. 2. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2017. 286p. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell\\_hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_Transgredir\\_1.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf). Acesso em: 04 fev. 2024.

hooks, B. **Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo, SP: Elefante, 2019, 289p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nxs550s1>. Acesso em: 04 fev. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996, 76p. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MOGNOL, L. T. C. A arquitetura do espaço escolar: um espaço/lugar para a arte na educação; *In*: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da arte na infância**. 2. ed. Joinville: Univille, 2020. pp. 43-54. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2232019/LVlinguagensx.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MORAES, J. A. N. Da palavra à performance: memória e ficção no trap. **Periferia**. Rio de Janeiro/RJ, v. 15, p. 1 - 30, maio de 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2023.74418>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MORAES, J. A. N. Trap no Brasil: formação e representações sociais. **Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte/MG, v. 5, n. 2, p. 197-213, jul./dez. de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/sdhe.v5i2.6892>. Acesso em: 04 fev. 2024.

SPOTFY Brasil. **O trap nacional mostra a que veio**. YouTube, 8 ago. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0n2BCNuyFm8>. Acesso em: 04 fev. 2024.

STOROLLI, W. M. A. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da ABEM**, v. 19 n. 25, jan./jun. de 2011. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/196>. Acesso em: 04 fev. 2024.

O estágio obrigatório nos cursos de licenciaturas é um momento muito importante para a formação dos professores. Este livro reúne textos elaborados por licenciandos em música, sob orientação de seus professores orientadores de estágio na UFSCar, com o intuito de compartilhar ideias e reflexões sobre o ensino de música na Educação Básica com pessoas interessadas neste assunto.

