



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Inaldo Mendes de Mattos Júnior

**Experiências musicais extraescolares e o ensino de música nos anos finais do
ensino fundamental da escola CMCB Tácito Caldas em Paço do Lumiar-MA**

São Luís - MA

2026

Inaldo Mendes de Mattos Júnior

Experiências musicais extraescolares e o ensino de música nos anos finais do ensino fundamental da escola CMCB Tácito Caldas em Paço do Lumiar-MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Música.

Orientador: Prof. Dr. Alberto P. Dantas Filho

Linha de pesquisa: Abordagens Teórico Metodológicas das Práticas Docente

São Luís - MA

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Mattos Júnior, Inaldo Mendes de.

Experiências musicais extraescolares e o ensino de música nos anos finais do ensino fundamental da escola CMCB Tácito Caldas em Paço do Lumiar-MA / Inaldo Mendes de Mattos Júnior. - 2026.

96 p.

Orientador(a): Alberto Pedrosa Dantas Filho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Maranhão. 2. Experiência. 3. Arte/música. 4. Ensino. 5. Anos Finais. I. Dantas Filho, Alberto Pedrosa. II. Título.

Inaldo Mendes de Mattos Júnior

Experiências musicais extraescolares e o ensino de música nos anos finais do ensino fundamental da escola CMCB Tácito Caldas em Paço do Lumiar-MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Música.

Aprovado em: 10/02/2026

Prof. Dr. Alberto Pedrosa Dantas Filho (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Antônio Francisco de Sales Padilha (Examinador Interno)

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Nilson Santos Costa (Examinador Externo)

Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho a todos os docentes
que pesquisam e promovem o ensino de
música na educação básica.

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno, de quem emana toda a sabedoria revelada. À minha esposa, Ana Paula de Castro Ahid Mattos, pelo apoio e incentivo incalculáveis, e ao meu filho, Lucas de Castro Ahid Mattos, cuja expectativa de chegada tornou os meus dias de labor mais suaves.

Aos meus pais, o senhor Inaldo Mendes de Mattos e a senhora Maria Barroso Ericeira, por garantirem o meu acesso à formação escolar e pela educação que deram para a vida.

Aos professores que me inspiraram a escolher a profissão docente. Às instituições de ensino que me deram os conteúdos e as habilidades necessárias, da educação infantil ao ensino superior.

Manifesto minha palavra de gratidão ao meu orientador, Dr. Alberto Dantas Filho, pela condução qualificada, elegante e humana, cuja companhia enobrece o meu espírito acadêmico e o exemplo inspira a minha carreira profissional. Obrigado aos colegas pesquisadores mestrandos da turma 2024.1, por tornar essa caminhada menos solitária. Sou agradecido ao Dr. Reinaldo Portal Domingo por toda ajuda acadêmica e humana dispensada ao longo desses dois anos. Minha gratidão à Dr^a. Brasilena, pela ênfase e exemplo de uma educação musical humanista nas disciplinas ministradas.

A todos os estudantes que me estimularam a ser um professor melhor, especialmente aos que se dedicaram a colaborar com esta pesquisa. E por último, mas não menos importante, agradeço aos colegas de trabalho que, no dia a dia, me deram todo o suporte para que eu pudesse começar, continuar e concluir esta pós-graduação.

“[...] A função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso a maior diversidade possível de manifestações musicais [...]”

(Penna, 2014, p. 27)

RESUMO

Esta dissertação aborda o tema experiências musicais extraescolares de estudantes da educação básica. O problema científico consiste: como integrar as experiências musicais extraescolares dos estudantes ao ensino de música nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Paço do Lumiar-MA? Assim, o objetivo da pesquisa é reunir sugestões didáticas que consolidam essa integração, com base na literatura da educação musical e na BNCC. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, de intenção descritiva. É bibliográfica e documental quanto às fontes consultadas e, de levantamento, em relação aos procedimentos metodológicos. A investigação faz uso de questionário semiestruturado. A abordagem dos dados é quanti-qualitativa, por meio de análise percentual e interpretação de resultados a partir do referencial teórico consolidado. Os resultados concluem que os estudantes mantêm um contato contínuo, diversificado e profundo com a música fora do ambiente escolar e confirmam a pertinência e a viabilidade de integrar essas experiências ao ensino de música em sala de aula. Ademais, exemplificam estratégias didáticas que consolidam essa abordagem de ensino. Espera-se que os resultados agreguem melhorias ao ensino de música no contexto educacional luminense.

Palavras-chave: Maranhão; experiência; arte/música; ensino; anos finais.

ABSTRACT

This dissertation addresses the topic of extracurricular musical experiences of elementary school students. The scientific problem is: how to integrate students' extracurricular musical experiences into music education in the final years of elementary school in a public school in Paço do Lumiar, MA? Thus, the objective of this research is to suggest didactic advice to consolidate this integration, based on music education literature and the BNCC (National Common Curriculum Base). This is an applied research with descriptive intent. The research is bibliographical and documentary in terms of the sources consulted, and based on surveys in terms of methodological procedures. A semi-structured questionnaire is used. The data approach is quantitative and qualitative, using percentage analysis and interpretation of results based on the theoretical framework of the research. The results demonstrate that students engage in a permanent, diverse, and intense musical art outside of formal elementary education settings and support the importance of including these experiences in classroom music teaching. Furthermore, they indicate the need to combine teaching strategies to consolidate this approach for the benefit of the educational context of Luminense

Keywords: Maranhão; experience; art/music; teaching; elementary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Engajamento estudantil no questionário de mestrado: n = 354 (100%)...	41
Gráfico 2 - Tipos de experiências musicais (T, C e X): n = 213 (100%).....	42
Gráfico 3 - Ocorrências de instrumentos musicais (T): n = 86 (100%).....	44
Gráfico 4 - Ocorrência de prática instrumental (T): n = 213 (100%).....	46
Gráfico 5 - Ocorrência da prática de canto (C): n = 213 (100%).....	47
Gráfico 6 - Modalidades de práticas de canto (C): n = 155 (100%).....	47
Gráfico 7 - Ocorrência de outras experiências (X): n = 213 (100%).....	49
Gráfico 8 - Modalidades de outras experiências (X): n = 212 (100%).....	50
Gráfico 9 - Frequência da prática instrumental (T): n = 86 (100%).....	53
Gráfico 10 - Frequência da prática de canto (C): n = 155 (100%).....	54
Gráfico 11 - Frequência de outras experiências (X): n = 212 (100%).....	55
Gráfico 12 - Tempo consolidado de prática instrumental (T): n = 86 (100%).....	56
Gráfico 13 - Tempo consolidado da prática de canto (C): n = 155 (100%).....	57
Gráfico 14 - Tempo consolidado de outras experiências (X): n = 212 (100%).....	58
Gráfico 15 - Contexto mais recorrente da prática instrumental (T): n = 86 (100%)....	59
Gráfico 16 - Contexto mais recorrente da prática de canto (C): n = 155 (100%).....	61
Gráfico 17 - Contexto mais recorrente de outras experiências (X): n = 212 (100%)..	62
Gráfico 18 - Propósito da prática instrumental (T): n = 86 (100%).....	64
Gráfico 19 - Propósito da prática de canto (C): n = 155 (100%).....	65
Gráfico 20 - Propósito de outras experiências (X): n = 212 (100%).....	66
Gráfico 21 - Desempenho técnico da prática instrumental (T): n = 86 (100%).....	67
Gráfico 22 - Desempenho técnico da prática de canto (C): n = 155 (100%).....	68
Gráfico 23 - Desempenho técnico de outras experiências (X): n = 212 (100%).....	69
Gráfico 24 - Contexto da iniciação à prática instrumental (T): n = 86 (100%).....	69
Gráfico 25 - Contexto da iniciação à prática de canto (C): n = 155 (100%).....	70
Gráfico 26 - Mediação da iniciação à prática instrumental (T): n = 86 (100%).....	71
Gráfico 27 - Mediação da iniciação à prática de canto (C): n = 155 (100%).....	72
Gráfico 28 - Método de iniciação à prática instrumental (T): n = 86 (100%).....	73
Gráfico 29 - Método de iniciação à prática de canto (C): n = 155 (100%).....	74
Gráfico 30 - Gênero ou estilo musical preferido (T, C e X): n = 213 (100%).....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMCB	Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MA	Maranhão
ONG	Organização não governamentais
PROFARTES	Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 MÚSICA, EXPERIÊNCIA E ENSINO.....	18
1.1 Uma concepção de música ampla, humana, democrática e inclusiva.....	18
1.2 Uma concepção holística de experiência musical.....	20
1.3 Valorização das experiências musicais extraescolares.....	22
1.4 Desdobramentos didáticos.....	24
2 METODOLOGIA.....	32
2.1 Caracterização da pesquisa.....	32
2.2 O município e a escola.....	34
2.3 Unidades de análise, categorias, variáveis e o questionário.....	37
2.4 Outras considerações sobre análise e interpretação dos resultados.....	39
3 EVIDÊNCIAS DE COMO INTEGRAR AS EXPERIÊNCIAS EXTRAESCOLARES AO ENSINO DE MÚSICA NO CMBM TÁCITO CALDAS.....	40
3.1 O panorama.....	42
3.2 Ocorrências e modalidades das experiências musicais extraescolares.....	44
3.3 A frequência, o tempo consolidado e o ambiente mais recorrente.....	53
3.4 Propósito e desempenho técnico das experiências musicais extraescolares	63
3.5 O contexto, a mediação e o método de iniciação às práticas musicais.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO À REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	88
APÊNDICE B - TCLE DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.....	89
APÊNDICE C - TCLE DOS ESTUDANTES.....	92
APÊNDICE D - O QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO.....	94
ANEXO A - HABILIDADES MUSICAIS - ANOS FINAIS (BNCC).....	97

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de proporção continental, e sua diversidade cultural deve-se à miscigenação das matrizes indígena, europeia e africana (Campos, 2021).

Isso impacta diretamente a música enquanto manifestação cultural significativa do país, desdobrando-se em uma dinâmica interativa e plural de gêneros. Essa dinâmica mobiliza experiências musicais que permeiam o cotidiano brasileiro, de modo que todos se envolvem de alguma forma com a música (Souza e Freitas, 2014).

Esses fenômenos não ficam restritos ao cotidiano não escolar, de modo que a música se faz presente até mesmo como experiência formal de ensino-aprendizagem na rotina escolar (Penna, 2012). Acobertado nessa conjuntura, esconde-se a necessidade de um ensino de música que valorize e integre as experiências musicais extraescolares dos estudantes, tema desta pesquisa de mestrado.

Este trabalho é integrado ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), que é ofertado na Universidade Federal do Maranhão/UFMA. O estudo segue a linha de pesquisa Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes e está comprometido com um dos objetivos desta pós-graduação, voltado ao aprimoramento do ensino de arte no Brasil (UDESC, 2023).

O pesquisador é licenciado em Música pela UFMA e professor de Arte dos anos finais do ensino fundamental no Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Maranhão 2 de Julho – Unidade XLII Tácito Caldas (CMCB Tácito Caldas), em Paço do Lumiar-MA. Por isso, esta investigação desenvolve-se integrada à realidade do ensino público e representa uma articulação entre a pesquisa acadêmica e o trabalho docente.

A motivação pelo tema surgiu de se observar entre os educandos indícios de interesse deles por um ensino de música que valorize as suas vivências musicais não escolares. As falas espontâneas desses adolescentes impeliram o professor a refletir sobre a própria maneira como estava ensinando música. Isso lhe suscitou determinação profissional para investigar as experiências musicais extraescolares dos estudantes, o objeto de estudo da pesquisa.

O primeiro gesto do professor foi reler as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Relatório

da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. O retorno a esses documentos buscou apurar como eles se posicionavam sobre o tema investigado ou, ao menos, identificar neles elementos afins que de alguma forma explicasse às constatações que o pesquisador fazia em sala de aula. Esse trabalho inicial viabilizou a identificação de respaldos para se pensar um ensino de música que incluía as experiências vivenciadas pelos estudantes, especificamente aquelas que acontecem fora do espaço escolar (Brasil, 1996; 2018; Delors, 1998).

Ato contínuo, realizou-se um levantamento bibliográfico restrito à produção exclusiva da área da educação musical. Ao se dedicar à leitura de teóricos brasileiros como Tourinho (1993), Brito (2003), Wille (2003; 2005) e Fonterrada (2015), ampliando o estudo também a textos de Swanwick (2003), Gainza (2015) e Green (2002; 2008), foi possível identificar um ponto de convergência teórica em torno do fato de que crianças e adolescentes estabelecem contatos significativos com a música fora do ambiente escolar.

Além disso, percebeu-se que esses estudiosos não apresentam essas experiências como desconexas ou não influentes sobre o espaço escolar. Suas perspectivas teóricas sobre educação musical escolar se pautam numa visão holística a respeito das dimensões humana, social e cognitiva entre mundo e escola.

Entretanto, verificou-se que há poucos estudos com informações inéditas do contexto educacional de Paço do Lumiar-MA a esse respeito. São poucas as informações disponíveis sobre os contatos que os estudantes luminenses têm com a música quando não estão na escola. A constatação disso ensejou definir o enfoque e a delimitação da pesquisa, que é a integração das experiências extraescolares dos estudantes ao ensino de música nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Paço do Lumiar-MA.

Tal investigação justifica-se pelo aspecto social, mediante a possibilidade de os resultados deste estudo agregarem qualidade ao ensino de música no CMCB Tácito Caldas, de forma que os estudantes se beneficiem de um aprimoramento didático que se alimenta da valorização do próprio cotidiano musical vivenciado por eles. Na perspectiva acadêmica, as informações advindas desse contexto educacional podem agregar achados pertinentes à literatura produzida no PROFARTES. Outra justificativa, de natureza pedagógica, diz respeito às sugestões didáticas consolidadas ao final do trabalho, que podem ser adaptadas e aplicadas no ensino formal de música em sala de aula.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza aplicada, o problema científico reivindica uma resposta prática ao seguinte desafio profissional: como integrar as experiências musicais extraescolares dos estudantes ao ensino de música nos anos finais do ensino fundamental da escola CMCB Tácito Caldas, em Paço do Lumiar-MA? A partir desse problema central, desdobram-se outros questionamentos conducentes à sua solução, quais sejam:

- a) O que a literatura da educação musical discorre sobre experiências extraescolares e sua integração ao ensino de música na escola?
- b) Como são as experiências dos estudantes desta escola?
- c) Que estratégias didáticas permitem essa integração?

Esses questionamentos delineiam o objetivo geral da pesquisa, que é apresentar sugestões didáticas que integrem as experiências musicais extraescolares dos estudantes ao ensino de música nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública em Paço do Lumiar-MA, a partir da literatura da educação musical e da BNCC. Os objetivos específicos buscam:

- a) Investigar, na literatura da educação musical, concepções e descrições de experiências musicais extraescolares de estudantes e a relevância de sua integração ao ensino de música na escola;
- b) Identificar e descrever as experiências dos estudantes da escola CMCB Tácito Caldas;
- c) Consolidar sugestões didáticas que apliquem essa integração a partir dos resultados da pesquisa;

Ademais, esta pesquisa se caracteriza por um objetivo descritivo, à medida que detalha como os discentes interagem com a música fora da escola e expõe informações didáticas de ensino de música. Os fundamentos teóricos resultam de pesquisa bibliográfica e documental. Em relação ao tipo de procedimento metodológico, trata-se de uma pesquisa de levantamento, com uso de questionário semiestruturado. A abordagem dos dados é quanti-qualitativa e envolve análise percentual dos questionários e interpretação destes à luz do referencial teórico construído.

A pesquisa se efetivou pelas etapas de levantamento e análise documental e bibliográfica; compilação dos documentos éticos da investigação (Apêndices A, B e C); caracterização da escola e do município; amostragem da coleta; qualificação e aplicação do questionário (Apêndice D); processamento dos dados em planilhas;

interpretação e redação final dos resultados. Durante o processo, realizaram-se estudos-pilotos¹ para manter ou tomar novas decisões em relação à pesquisa.

Os resultados revelam uma ocorrência ampla de experiências musicais extraescolares entre os estudantes do CMCB Tácito Caldas. Eles cantam, tocam instrumentos e estabelecem outros contatos com a música. Assim, eles frequentam o ensino escolar munidos dos saberes prévios que viabilizam novas aprendizagens musicais na sala de aula.

Essa realidade extraescolar é didaticamente promissora para a escola, uma vez que os dados permitem deduzir sugestões de ensino alinhadas às habilidades de música previstas na BNCC para os anos finais. Nesse sentido, integrar experiências musicais extraescolares ao ensino de música no CMCB Tácito Caldas não significa comprometer o ensino escolar, mas aprimorá-lo no sentido de ser mais contextualizado, democrático, engajador e significativo para os estudantes luminenses.

A estrutura da dissertação se compõe de três capítulos. O primeiro define, descreve e argumenta a integração das experiências extraescolares ao ensino de música escolar e expõe aspectos didático-musicais coerentes com esse enfoque, com base nos teóricos e documentos consultados. O segundo classifica e caracteriza a pesquisa quanto aos aspectos e procedimentos metodológicos.

Por conseguinte, o último capítulo analisa e interpreta os dados coletados. A exposição se desenvolve pela sequência de cinco subtópicos que articulam as categorias de análises e suas variáveis. Isso oportuniza sugestões didáticas customizadas à realidade da escola investigada, bem como discussões e reflexões interessantes ao público docente de música.

¹De acordo com Bailer, Tomitch e D'Ely, esse tipo de procedimento metodológico "é uma mini versão do estudo completo, que envolve a realização de todos os procedimentos previstos na metodologia de modo a possibilitar alteração/melhora dos instrumentos na fase que antecede a investigação em si" (Bailer, Tomitch e D'Ely, 2011, p. 130).

1 MÚSICA, EXPERIÊNCIA E ENSINO

Este primeiro capítulo é dedicado a explicar os aportes teóricos da pesquisa, que se sustentam na BNCC (2018), na literatura da educação musical e em conhecimentos específicos de outras áreas que explicam o objeto de estudo. A seguir, definem-se alguns termos centrais da pesquisa; identificam-se e descrevem-se as possíveis experiências extraescolares; e argumenta-se a sua integração ao ensino de música. Esse arcabouço teórico serve como chave interpretativa das vivências musicais prévias dos estudantes do CMCB Tácito Caldas e consolida sugestões didáticas.

1.1 Uma concepção de música ampla, humana, democrática e inclusiva

Pesquisar e ensinar música é uma ação influenciada pela concepção que o indivíduo tem desse fenômeno, independentemente de ser consciente desse fato. Portanto, é indispensável aos acadêmicos e profissionais da educação terem para si um entendimento consciente, apurado e bem fundamentado sobre música.

Candé (2001, p. 10) afirma que “a música nunca é definida de forma conveniente”, revelando, assim, o desafio de delimitar esse fenômeno. Ao consultar o dicionário Aurélio, é possível identificar o conceito de música como “arte e ciência de combinar os sons de modo agradável à audição” (Ferreira, 2020, p. 523). Contudo, a expressão modo agradável depende da percepção subjetiva de cada indivíduo. O termo audição, por sua vez, pode excluir, por exemplo, as pessoas surdas, que, segundo o estudo de Silva e Porto (2023), vivenciam a música por outros meios sensoriais, como o tato e a visão.

Esse exemplo é suficiente para demonstrar a dificuldade de se construir um conceito que dê conta de todas as possibilidades sonoras e, de acordo com Brito (2003, p. 26), muitas dessas definições acabam por excluir manifestações musicais legítimas.

As concepções mais apropriadas à investigação sobre como os estudantes do CMCB Tácito Caldas vivenciam a música fora da escola e que viabilizaram alternativas didáticas conectadas com suas realidades são as propostas por Schafer (1991), Candé (2001), Maura Penna (2012), Brito (2003) e John Cage (1985).

O primeiro teórico entende que “todos os sons fazem parte de um campo contínuo de possibilidades, que pertence ao domínio compreensivo da música” e que “música é algo que soa [...]; e, se não há som, não é música” (Schafer, 1991, p. 121 e 307). Para Candé (2001, p. 14), “toda intervenção humana no mundo dos sons que obedeça a um projeto não conceitual (estético) pode ser chamada de música”. Maura Penna complementa essa ideia ao afirmar que:

A arte de modo geral — e a música aí compreendida — é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo [...] uma atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção [...] de formas significativas (Penna, 2012, p. 20).

John Cage (1985, apud Brito, 2003, p. 26) amplia o entendimento ao destacar que “a música não é só uma técnica [...] mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo [...] pois tudo o que fazemos (todos os sons, ruídos e não-sons incluídos) é música”.

Essas contribuições teóricas permitem entender que todos os sons captados pelos discentes devem ser concebidos pelo professor como fenômeno musical útil ao ensino no CMCB Tácito Caldas. Incluem-se também todas as ações sonoras humanas que eles praticam ou sofrem e pelas quais constroem significados nos contextos onde vivem.

Entender a música por essas perspectivas teóricas não apenas amplia as possibilidades didáticas nessa escola, mas também humaniza, democratiza e promove inclusão. A música não deve ser entendida como fenômeno técnico, rígido e inacessível, mas percebida e vivenciada como atividade humana, que se define e se transforma no contexto e que está ao alcance de todos os estudantes.

Coadunada a essa ideia, a BNCC conceitua música como:

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

Esse entendimento viabiliza acolher as vivências musicais dos estudantes nas aulas, ao invés de o docente afastá-las pela manutenção de uma visão restritiva e excludente de música nas aulas. Em oposição a isso, Maura Penna recomenda:

adotar uma concepção ampla de música que [...] procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão (Penna, 2003, p. 77).

Nesta dissertação, portanto, compreende-se a música numa perspectiva ampla, democrática e inclusiva, porque é a noção mais adequada ao objeto de estudo e inclui as diferentes práticas e estéticas sonoras que os estudantes vivenciam fora do CMCB Tácito Caldas.

1.2 Uma concepção holística de experiência musical

O conceito de experiência é complexo (Jay, 2009, p. 28), tal como o de música, abordado anteriormente. Assim, nesta dissertação, consideram-se os aspectos objetivos e subjetivos desse fenômeno. Toma-se como referência explicativa a distinção dualista que Amatuzzi (2007, p. 10-11) faz da palavra experiência, a partir dos termos alemães *Erfahrung* e *Erlebnis*.

O primeiro termo se refere à dimensão técnica, cognitiva e está associado mais ao conhecimento prático adquirido no cotidiano. Nessa perspectiva, a experiência musical pode ser entendida como fenômeno de cognição que, para Hargreaves (1986, apud Meirelles, Stoltz e Lüders, 2014, p. 119), envolve processos mentais de percepção, memória, atenção, comunicação, habilidades e aprendizagem musical. Esse entendimento objetivo é útil para supor experiências musicais dos estudantes do Tácito Caldas, como as ações de ouvir, cantar, tocar, memorizar, criar, improvisar e analisar sons.

Entretanto, essa concepção não é suficiente para abranger outras formas significativas e relevantes pelas quais os discentes experimentam a música nos contextos extraescolares de Paço do Lumiar. Por isso, o sentido subjetivo da palavra experiência, *Erlebnis*, destacado por Amatuzzi (2007), é indispensável e permite considerar também os processos emocional-subjetivos, as internalizações e construções de significado que os educandos vivenciam ao estabelecer contatos com fenômenos musicais/sonoros.

A respeito do sentido *Erlebnis* de experiência, Bondía (2002, p. 21-22) destaca que ela é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]; um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Esse ponto de vista possibilita ponderar que o ensino de música no Tácito de Caldas não deve

tratar as experiências musicais dos estudantes apenas de forma objetiva. Como afirma Dewey (2010, p. 21), a experiência é a “interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”, o que permite entender que cada estudante que toca, canta ou vivencia um acontecimento musical fora dessa escola o internaliza em função de variáveis psicológicas, sociais e culturais.

Meirelles, Stoltz e Lüders (2014, p. 114-117) corroboram essa ideia ao associar, em seu estudo, o fenômeno da experiência musical com o sentir, com o bem-estar e ainda com o sentimento de pertencimento social. Isso posto, ensinar música no Tácito de Caldas deve objetivar também atividades didáticas significativas que ultrapassem o tecnicismo musical. Wille (2005, p. 42) pensa do mesmo modo e comenta que o “saber reelaborado não significaria apenas a absorção de conteúdos específicos a serem ensinados, mas uma nova relação com a experiência vivida, uma ligação à sua significação humana e social”.

Além desses teóricos, a BNCC também entende a experiência na dimensão holística do fenômeno ao afirmar que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p. 14).

Diante desses pressupostos, entende-se que a melhoria da educação musical no Tácito de Caldas advém de valorizar, nas aulas, não somente os conceitos e habilidades técnico-musicais que os estudantes detêm, mas outros saberes que eles consolidam ao internalizar e construir significados aos acontecimentos musicais que lhes ocorrem.

Nesse sentido, Brito (2003, p. 36, 40) orienta que o professor de música deve “observar e respeitar o modo como [...] crianças exploram o universo sonoro e musical” e ainda “lembrar que cada criança é única e que percorre seu próprio caminho no sentido da construção do seu conhecimento”.

Isso exige do educador musical valorizar e acolher, no Tácito Caldas, todas as experiências musicais discentes, mesmo as que não envolvem tocar um instrumento ou cantar. Deve-se atribuir utilidade didática às brincadeiras musicais, aos sons do cotidiano, às apresentações ao vivo de música e às plataformas digitais de música

que os estudantes luminenses vivenciam fora da escola, pela possibilidade de estes serem acontecimentos recorrentes entre eles.

1.3 Valorização das experiências musicais extraescolares

Além da deslegitimação daquilo que o estudante concebe como música e de suas experiências, outro equívoco é desconsiderar os espaços e contextos onde eles vivenciam e aprendem música. Entretanto, ao entender como se dá o processo da aprendizagem significativa e quais são as modalidades de educação, é possível construir novos posicionamentos didáticos a esse respeito.

Em sua obra, Ausubel define aprendizagem da seguinte maneira:

Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia Educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980, p. 137).

Esse teórico formulou o conceito da aprendizagem significativa, que, segundo Moreira (2011, p. 26), é um “[...] processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz”. A qualidade não arbitrária significa a coerência lógica que os saberes prévios possuem com os novos conteúdos a serem aprendidos. O caráter substantivo, por sua vez, refere-se à ideia de o novo saber não se constituir de uma simples memorização mecânica de informações sem sentido para o educando. A aprendizagem significativa, portanto, acontece quando o novo conhecimento se conecta de forma coerente com aquilo que o estudante já sabe, resultando em um saber pleno de significados autênticos para ele.

Isso possibilita preconceber a existência de um espaço ou contexto anterior àquele onde se consolida a nova aprendizagem, onde conhecimentos são construídos, fora da escola. Sobral e Teixeira (2007, p. 137) observam que os conhecimentos prévios da aprendizagem significativa são “anteriores àqueles aprendidos na escola” e se consolidam em “aquisições cotidianas, familiares, culturais”, o que revela a importância também dos ambientes extraescolares.

Na área da educação musical, esse raciocínio também pode ser aplicado. Nilceia Campos afirma que:

[...] o aluno possui em sua estrutura cognitiva, experiências e conceitos formulados mesmo **antes de entrar para a escola** – suas concepções de ritmo e melodia, ou seu possível contato com instrumentos musicais, ou ainda sua “afinidade” com determinado estilo musical (Campos, 2006, grifo nosso).

Irene Tourinho também valida essa ideia ao comentar em seu estudo que:

[...] antes de iniciar formalmente o aprendizado musical [...] a criança já ‘aprendeu’ muito sobre, e com a música. Uma capacidade que os alunos **trazem para a escola** é a de ‘responder’ à música (Tourinho, 1993, p. 107, grifo nosso).

Esses grifos indicam a existência de experiências musicais prévias que são construídas fora do ambiente escolar e de outros processos de aprendizagem musical ocorrentes em espaços não escolares. Isso permite entender que os estudantes de música do Tácito Caldas aprendem também em casa, na igreja, na rua, na praça ou na internet, por exemplo.

Para classificar as modalidades de educação, Libâneo (2010) adota os critérios de intencionalidade, sistematização e oficialidade social da instituição de ensino. Para ele, a educação formal e não formal diferem no grau de sistematização, enquanto a informal se caracteriza pela diminuição ou ausência desses três critérios.

Essa classificação de Libâneo é importante para esta pesquisa porque reconhece os ambientes exteriores à escola como possibilidades educacionais legítimas. Assim, é possível considerar a ideia de que os discentes de Paço do Lumiar também aprendem música fora do Tácito Caldas e que nesses ambientes consolidam conhecimentos úteis ao ensino de música escolar.

É necessário entender como se dão esses processos no campo da educação musical e, para isso, citam-se as ideias de Simões (2019), que detalham a possibilidade formal, não formal e informal.

Para esse teórico (Simões, 2019, p. 22), a aprendizagem formal é marcada por pretensão pedagógica, rigor sistemático, currículo fixo, mediação por professor qualificado, ensino diretivo, aplicação de avaliações e ocorre, na maioria das vezes, em instituições oficiais de ensino. Mas, segundo Cunha (2007; 2011), isso não exclui a possibilidade de educação formal entre os contextos extraescolares e não garante que estes sejam informais só pelo fato de ocorrerem fora da escola.

Sobre a modalidade não formal, Simões (2019, p. 23) acrescenta que esta ocorre em instituições não oficiais, como cursos livres, organizações não

governamentais e projetos sociais (Kleber, 2006; Weichselbaum e Nunes, 2016), onde o currículo é flexível, o protagonismo é compartilhado entre aprendizes e instrutores, e a autoridade pedagógica é definida em função da experiência prática musical do indivíduo. A intencionalidade está presente, mas não de forma rígida.

Já a aprendizagem informal apresenta um grau ainda menor, ou inexistente, de sistematização e planejamento didático. É predominantemente espontânea, podendo ocorrer entre amigos, familiares e colegas (Gomes, 2011; Mattiuci, 2017; Oliveira e Morato, 2016), em casa, em espaços públicos (Schafer, 1991) e em ambientes online/digitais (Borges e Richit, 2022; Rodrigues, 2021). Simões (2019, p. 23) destaca a intensidade da autonomia nesse processo ao comentar que é “o próprio indivíduo que regula seu desenvolvimento musical, sua rotina de estudos e seu progresso, motivado por interesses individuais”.

Esta exposição teórica valida a pertinência dos espaços e contextos extraescolares onde os estudantes do CMCB Tácito Caldas vivenciam a música e consolidam saberes, pois neles se originam os conhecimentos musicais prévios passíveis de viabilizar a aprendizagem significativa em sala de aula.

O aprimoramento do ensino de música nesta escola, portanto, demanda uma didática musical que valorize e integre às aulas as experiências musicais que ocorrem em ambientes domésticos (Gomes, 2011; Mattiuci, 2017; Oliveira e Morato, 2016), religiosos (Alves e Silva, 2019; Cunha, 2022), comunitários, nos projetos sociais (Kleber, 2006; Weichselbaum e Nunes, 2016), em cursos livres, nas escolas de música (Cunha, 2007; 2011), em oficinas, workshops musicais (Almeida, 2005), nas aulas particulares (Mattiuci, 2017), ao ar livre (Schafer, 1991) e nos espaços digitais/online (Borges e Richit, 2022; Rodrigues, 2021).

1.4 Desdobramentos didáticos

Além da legitimidade da forma e dos espaços como os estudantes do Tácito Caldas se relacionam com a música e nisso consolidam conhecimentos prévios conducentes à aprendizagem escolar, a descrição dessas ocorrências pode revelar ao professor *insights* didáticos e razões para integrá-las ao ensino de música. Para isso, veja-se a seguir como os teóricos da educação musical detalham em seus estudos as experiências musicais discentes vivenciadas fora da escola.

As formas pelas quais os estudantes experimentam a música não se restringem a atividades sistematizadas ou a um currículo elaborado com rigor, mas se realizam também de maneira espontânea, nos ambientes que frequentam. Elas acompanham a trajetória de vida dos educandos desde a infância, quando a escuta, a criação e a expressão musical ocorrem de forma significativa (Penna, 2003).

Conforme Swanwick (2003), no contexto extraescolar, a música não se apresenta como um conteúdo a ser assimilado de forma mecânica e sem sentido, como nos casos em que os estudantes decoram informações desconexas de seus interesses ou que não lhes sejam significativas. Pelo contrário, essas experiências são autênticas e articulam várias dimensões de mundo, educação e ser humano.

A escuta musical, uma atividade comum no cotidiano dos estudantes, ocorre na maioria das vezes de modo intencional, autônomo, afetivo e crítico. De acordo com Swanwick (2003), isso fortalece vínculos identitários, pois as músicas ouvidas ganham sentido autêntico por possuírem relação consistente com o contexto sociocultural onde vivem.

Estudos de Gomes (2011), Mattiuci (2017), Oliveira e Morato (2016) mostram que as experiências musicais no ambiente familiar acontecem por meio de contato precoce com a música, de modo espontâneo e afetivo. Envolvem práticas como cantigas, escutas compartilhadas com parentes, observação e imitação de práticas instrumentais dos familiares e exploração livre desses instrumentos no ambiente doméstico.

Em espaços religiosos, os estudantes assistem a apresentações musicais ou eles mesmos se apresentam. Estudos de Freitas (2008), Alves e Silva (2019) e Cunha (2022) apontam que essas experiências incluem participação em grupos de louvor, bandas, corais e ensaios baseados na escuta e repetição de padrões musicais. Os autores ainda acrescentam que os educandos discutem aspectos técnico-musicais, trocam saberes e desenvolvem habilidades técnicas. Na maioria das vezes, essas práticas não envolvem mediação de professores; a aprendizagem é colaborativa e envolve significados afetivos, comunitários e simbólico-religiosos.

Já em projetos sociais e oficinas culturais, conforme Almeida (2005), Santos (2007) e Kleber (2006), a música se associa a valores como cidadania, autoestima e identidade. As propostas de ensino são flexíveis e recebem as preferências musicais dos participantes, promovendo uma aprendizagem horizontal, onde eles constroem o conhecimento.

Os estudos de Green (2002, 2008, 2012), a partir da observação de músicos populares no Reino Unido, revelaram que as experiências desses jovens são predominantemente informais, coletivas, motivadas por interesse pessoal, baseadas em repertórios da música popular e ancoradas na familiaridade com estilos musicais. A escuta ativa, a imitação sonora e a colaboração entre pares são elementos recorrentes. Não há um currículo fixo nem uma mediação pedagógica formal. Ela identificou um padrão que descreve como essas experiências extraescolares ocorrem (Green, 2022, p. 5):

- a) Primeiro: escolhem um repertório de forma autônoma, a partir de músicas com as quais se identificam emocional e culturalmente;
- b) Segundo: tocam as músicas favoritas de ouvido, por meio da escuta seletiva e repetição imitativa dos padrões sonoros;
- c) Terceiro: aprimoram a execução instrumental das músicas do repertório escolhido de forma individual, mas principalmente em grupo, com os pares que compartilham os mesmos gostos musicais;
- d) Quarto: ingressam numa etapa aleatória de imprevisibilidades, devido à informalidade e ao ineditismo com que cada pessoa se autodirige durante o processo, e isso acontece sem ajuda especializada em educação musical;
- e) Quinto: articulam todas as estratégias do itinerário, como escutar, executar, compor e improvisar, em favor da continuidade do processo;

Green (2002) também destaca o prazer, a autonomia e o envolvimento afetivo como elementos relevantes dessas experiências. Os participantes relatam sensação de bem-estar, diversão e conexão corporal com o instrumento. A escuta é a atitude mais importante desses processos, e eles a realizam com foco no caráter crítico e estético das músicas ouvidas e, ao contrário do que se pensa, não se trata de uma escuta passiva.

Ademais, Borges e Richit (2022), Cernev (2015; 2018), Rodrigues (2021) e Gohn (2007) destacam que essas vivências também ocorrem em contextos *online* ou digitais. Nesses processos, os educandos atuam de forma autônoma, reafirmam ou modificam, de maneira dinâmica, o próprio repertório, não de forma passiva, mas por meio de atitudes de reflexão, sensibilidade estética e crítica musical. Isso se manifesta em práticas digitais como curtir, favoritar e compartilhar músicas, criar *playlists*, em plataformas como *YouTube* e *Spotify*, acessar aplicativos de edição de

áudio, explorar gêneros, *performances* e arranjos musicais de acordo com seus interesses.

Os detalhes que esses teóricos apresentam sobre como essas experiências acontecem apontam modos de aprender música que podem ser aproveitados como estratégias didáticas pelo professor de música no Tácito Caldas. Os processos de educação musical informal, por exemplo, podem ser adaptados e integrados ao ensino escolar.

Além disso, é possível deduzir desses mesmos autores, da legislação e da BNCC razões que sustentam a assimilação didática desses acontecimentos não formais e informais de adquirir conhecimentos e habilidades musicais nos contextos aludidos. Um primeiro argumento é a afinidade que essas vivências possuem com o que é proposto pela BNCC para os últimos quatro anos do ensino fundamental, como demonstra a citação:

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética (Brasil, 2018, p. 209).

Outrossim, também destaca a valorização da diversidade artística dos educandos ao afirmar que “é preciso considerar a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de frutificar a Arte” (Brasil, 2018, p. 9, 10, 65, 197 e 198). Tal documento se revela conexo com o escopo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que preceitua que a educação deve se alicerçar em princípios como “pluralismo [...], garantia de padrão de qualidade [...], valorização da experiência extraescolar [...], e respeito à diversidade” e, ademais, visar o “pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996).

Nesse sentido, integrar as experiências musicais extraescolares dos estudantes ao ensino formal de música é relevante porque atribui à prática docente um caráter democrático, aberto e plural, como defendem Brito (2003) e Penna (2003). Também favorece o desenvolvimento integral do estudante quando sua experiência musical é concebida pelo professor nas dimensões cognitiva, afetiva, social, cultural e estética, conforme Meirelles, Stoltz e Lüders (2014), Swanwick (2003) e Green (2002, 2008, 2012, 2022) corroboram.

Maura Penna (2005) argumenta que a valorização dessas experiências contribui para a ampliação e ressignificação dos repertórios musicais e dos modos como os educandos se relacionam com a música. A autora afirma que:

[...] para que o ensino de arte possa de fato contribuir para essa ampliação da experiência cultural, deve partir da vivência do aluno e promover o diálogo com as múltiplas formas de manifestação artística (Penna, 2005, p. 99).

Constata-se, assim, a possibilidade de enriquecer o repertório musical discente pelo aproveitamento didático do que cada um traz para a sala de aula de sua própria experiência extraescolar.

Com base na aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel ao ensino de música, Campos (2006) também respalda essa integração pelo fato de essas experiências mobilizarem os conhecimentos prévios que servem como pontos de ancoragem para novas aprendizagens musicais no contexto escolar.

Outra razão, de acordo com Souza (2014), é o aproveitamento dos interesses musicais dos discentes como elemento de conexão do ensino escolar com as experiências de vida deles. Aliada a essa ideia, Gainza (2015) orienta que as atividades em música devem considerar os interesses dos estudantes para se tornarem significativas e promoverem, de forma mais didática, a familiaridade deles com a linguagem musical.

Ainda sobre a contextualização do ensino de música à realidade imediata do discente, Ana Mae Barbosa (2012) explica que o ensino da arte deve promover um diálogo permanente entre o contexto escolar e cultural do estudante, superando padrões estéticos universais e reconhecendo os objetos artísticos da cultura local. Ao lado disso, a BNCC incentiva “processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 14).

Ademais, os teóricos consultados também indicam alternativas didáticas que contribuem para o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e das habilidades musicais previstas na BNCC no CMCB Tácito Caldas (Brasil, 2018).

Um comentário explicativo necessário é que a preferência pelo uso do termo didático, e não pedagógico, se faz em razão da intenção de se reportar ao sentido de técnica, conduta e manejo prático do ensino de música, com base nas

diferenciações terminológicas que Gatti (2012) faz dessas duas palavras. Outrossim, é que as opções didáticas seguintes foram filtradas pelo critério de exemplificar a integração das vivências dos educandos ao ensino escolar do Tácito Caldas.

Posto isso, Barbosa e Zanetta (2016), ao relatarem sobre o ensino de música no curso livre, concluem estratégias didáticas como: investigar as preferências musicais dos estudantes; trabalhar com obras sugeridas por eles; selecionar uma delas para analisar o arranjo e a instrumentação; e propor uma versão nova. Alinhado a isso, Silva (2021) recomenda a criação de objetos e instrumentos alternativos e a avaliação coletiva das experiências musicais da sala de aula.

Borges (2022) propõe a exploração de tutoriais, aplicativos, plataformas digitais e ferramentas *online* a favor da aprendizagem colaborativa de canto, prática instrumental e de conceitos musicais. De igual modo, Cernev (2018) observa que o uso de recursos digitais gratuitos é mais viável para práticas de criação e execução de ideias musicais em sala de aula. A respeito disso, Oliveira (2021) argumenta que o uso de recursos tecnológicos conecta o ensino escolar às experiências cotidianas dos estudantes. Ela orienta que isso ocorra por meio de projetos escolares e acrescenta o uso de aplicativos de gravação, de composição e de plataformas de *streaming*.

Brito (2003), no livro *Música na Educação Infantil*, sugere o desenvolvimento de atividades de escuta orientada, brincadeira cantada, improvisação, integração entre corpo e som, exploração de sons do cotidiano e uso de canções regionais conhecidas dos próprios educandos.

Carvalho (2009), ao analisar os processos pelos quais os estudantes aprendem música em rodas de samba, propõe adaptá-los ao ensino formal. Ele sugere organizar círculos em sala de aula para aprender instrumentos de percussão, trazer de casa vídeo-gravações de escolas de samba para analisá-las e reproduzi-las. Além disso, destaca que essas atividades devem privilegiar as manifestações da cultura local.

Outra teórica que suscita inspirações didáticas por meio de suas orientações é Fonterrada (2015), que aponta práticas como a exploração não convencional dos instrumentos, criação de paisagens sonoras, improvisações curtas em rodízio, construção de ostinatos, jogos de imitação sonora e exploração de timbres vocais e corporais. Da mesma forma, Gainza (2015) propõe atividades baseadas em jogos de timbres, reprodução de sons entre pares, execução musical sob regência estudantil,

jogos de pergunta-resposta com padrões rítmicos ou melódicos e composição coletiva de células rítmicas sobre ostinatos.

É relevante destacar que as práticas sugeridas pelos teóricos e adaptadas pelo pesquisador ao ensino de música para o Tácito Caldas corroboram as didáticas musicais de Dalcroze, Kodály, Orff, Wuytack, Willems e Suzuki. De acordo com Mateiro e Ilari (2012), esses educadores musicais sugerem estratégias como a representação corporal dos elementos musicais, o uso da voz, de jogos infantis e de canções regionais, a integração entre movimento, fala e dramatização, a escuta ativa para o desenvolvimento auditivo e o ensino baseado em processos análogos a como a criança aprende a falar.

Outros fundamentos teórico-metodológicos relevantes à integração das experiências extraescolares ao ensino de música na escola são os estudos de Green (2002; 2008; 2012; 2022). Esta teórica recomenda atividades de improvisação, escuta atenta de gravações, registro sonoro convencional e não convencional, trabalho em grupo e por afinidade interpessoal, escolha autônoma de repertório, integração entre escuta, execução e criação e a flexibilização da linearidade desses processos.

Swanwick (2003), por meio do modelo CLASP (Composição, Leitura, Apreciação, Execução, *Performance*), propõe uma abordagem de ensino de música em que estão implícitas as estratégias didáticas de criação coletiva, escuta crítica e reflexão escrita, com abertura para flexibilizar essas etapas de acordo com as demandas da sala de aula.

O último teórico pesquisado, Schafer (1991), em *O Ouvido Pensante*, apresenta propostas como: projetos comunitários, atividades interdisciplinares, exploração vocal e poética, gravação de paisagens sonoras, jogos de escuta e integração entre música, fala, desenho e tecnologia, priorizando a inclusão e o uso de materiais acessíveis.

Constata-se, portanto, a relevância de se promover uma abordagem de ensino de música no Tácito de Caldas que leve em consideração as experiências musicais extraescolares dos discentes de Paço do Lumiar. Essa conduta didática promove engajamento com as aulas, aprendizagens significativas e cria pontes para se trabalhar as habilidades musicais propostas pela BNCC. Ademais, consolida os princípios educacionais de pluralidade e respeito à diversidade estabelecidos pela

LDB e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitando que eles façam escolhas musicais de forma mais consciente e autônoma.

Entretanto, faz-se necessário ainda detalhar, nos próximos capítulos, a metodologia desta pesquisa e os resultados para constatar se as informações extraídas diretamente dos estudantes entrevistados apresentadas no capítulo terceiro, confirmam ou não este referencial teórico e as hipóteses registradas nesta seção.

2 METODOLOGIA

Este capítulo explana os pressupostos metodológicos da pesquisa, no decorrer de quatro subtópicos. Inicialmente, caracteriza-se a investigação quanto ao tipo de objetivo, natureza, abordagem dos dados e procedimentos metodológicos. O subtópico seguinte dedica-se a caracterizar a escola e o município onde a pesquisa acontece. O terceiro detalha o objeto de estudo em relação às unidades de análise e suas respectivas variáveis e explica os aspectos do questionário. O último subtópico faz considerações sobre as decisões de análise e interpretação dos dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

De acordo com Gil (2002, p. 44), “algumas pesquisas, em função de suas características, não se enquadram facilmente num ou noutro modelo”, o que ilustra o desafio de se classificar esta pesquisa, ainda mais diante da complexidade de se observar, analisar e interpretar objetos de estudo dentro da área da Educação Musical. A respeito disso, Maura Penna (2015) posiciona-se a favor de uma metodologia científica que seja flexível, de acordo com as demandas de cada objeto investigado. Isso ampara a combinação de possibilidades metodológico-científicas efetuadas neste trabalho.

Esta é uma pesquisa descritiva, pois, conforme Gil (2002, p. 42), esse tipo de investigação tem “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...]”. Assim, busca-se identificar e caracterizar as vivências musicais extraescolares dos estudantes, bem como delinear possibilidades didáticas que sustentem o enfoque desta dissertação.

Apesar de conter as explicações teóricas sobre os achados, não se classifica o estudo como explicativo porque a intenção principal é descritiva, tanto em relação às experiências dos estudantes quanto às propostas de ensino.

Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois, conforme Silveira e Córdova (2009, p. 23 e 35), essa tipologia visa produzir conhecimentos úteis para a solução de dificuldades peculiares de um dado contexto. Essa característica é coerente com os objetivos e justificativas do estudo, que se dedica à valorização das experiências musicais dos estudantes no ensino de música. Além

disso, a pesquisa dialoga com a missão do Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROFARTES) de promover melhorias na qualidade da educação básica, ao se debruçar em uma atitude investigativa sobre a realidade local de Paço do Lumiar-MA.

Quanto à abordagem dos dados, a pesquisa é quanti-qualitativa. As experiências musicais foram processadas quantitativamente, por meio de análise percentual. A análise qualitativa complementou essa abordagem com a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016; Lakatos & Marconi, 2017) do referencial teórico consolidado.

A integração dessas duas abordagens não significa indecisão metodológica, ao contrário:

consiste na coleta, análise e integração de dados quantitativos e qualitativos, contribuindo para um melhor entendimento do problema de pesquisa, quando comparadas ao emprego isolado de cada uma destas abordagens (Dal-Farra e D. Fetters 2017, p. 469).

Esse alinhamento procedimental se mostrou adequado ao recorte da investigação, à estratégia de observação do objeto de estudo e às especificidades da pesquisa educacional. Gatti (2012, p. 24) reforça que seria “ingênuo e simplista ignorar os fatores complexos do ensino e da aprendizagem”. Por isso, optou-se por essa abordagem mista dos dados, pela necessidade contemplar as múltiplas dimensões que compõem os fatos educacionais investigados.

Os fundamentos teóricos foram construídos a partir de pesquisa documental e bibliográfica baseada, respectivamente, na BNCC e em autores clássicos e contemporâneos da Educação Musical. Foram utilizados descritores como: arte, ensino de música, experiências musicais, anos finais, ensino fundamental, educação musical, aprendizagem musical formal, não formal e informal, contexto sociocultural e interesse dos estudantes. As literaturas escolhidas incluíram desde periódicos científicos e anais até monografias, artigos, dissertações, teses e livros.

Na análise de conteúdo da BNCC e das literaturas selecionadas, utilizou-se a técnica *Keyword in Context* (KWIC), que consiste em localizar, no conteúdo integral da obra, ocorrências de palavras-chave, analisar o sentido de cada ocorrência no texto e no contexto e, por último, documentar as citações relevantes (Moreira & Alvarenga, 2003). Também foi utilizada a categorização temática (Bardin, 2016), por

meio da qual as citações documentadas foram agrupadas por assuntos, como experiências, espaços extraescolares, aprendizagem musical, conceitos e sugestões didáticas. Essa estratégia facilitou a redação acadêmica e a interpretação dos resultados.

Gil (2002) reconhece a possibilidade de combinar tipologias de pesquisa quanto aos procedimentos. Portanto, além de bibliográfica e documental, este estudo também se caracteriza como pesquisa de levantamento², que se define:

[...] pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados [...] Para a coleta de dados nos levantamentos são utilizadas as técnicas de interrogação: o questionário, a entrevista e o formulário. (Gil, 2002, p. 50 e 114).

Por meio dessa técnica, foi possível descrever as experiências musicais vivenciadas pelos estudantes do CMCB Tácito Caldas fora dessa escola. Para isso, adotou-se como instrumento de coleta um questionário semiestruturado de 25 questões, detalhado nos subtópicos seguintes.

2.2 O município e a escola

O município de Paço do Lumiar-MA faz parte da Região Metropolitana da Grande São Luís, capital maranhense. A cidade luminense é caracterizada por uma diversidade cultural que se evidencia por manifestações musicais em meio a um sincretismo religioso construído a partir da cultura judaico-cristã, não obstante inclua elementos da matriz africana e indígena. Dessa forma, os habitantes presenciam folguedos do bumba meu boi e festas religiosas como o festejo do Divino Espírito Santo, de São Pedro e de Nossa Senhora da Luz (IMESC, 2021). Isso permite supor um espaço fértil de vivências musicais.

Além disso, o município abriga grupos artísticos expressivos que realizam apresentações públicas, como Boi Brilho da Juventude, Boi de Upaon-Açu, Boi Brilho de São Francisco, Boi do Maiobão, Boi Estrela de São João, Boi Milagre de São João e Boi Estrela Maior, entre outros (IMESC, 2021, p. 45). Tais grupos

² Esse tipo de pesquisa é também conhecido pelo termo *Survey*.

pressupõem a existência de instrumentistas e cantores no município, evidenciando a ocorrência de experiências musicais nos contextos comunitário, doméstico e festivo.

Do ponto de vista religioso, 64% da população se declara católica e 26% evangélica, o que demonstra uma forte tradição cristã (IMESC, 2021, p. 50). Essa característica favorece a vinculação entre a prática musical e os espaços religiosos. Sobre esse aspecto, o musicólogo Alberto Dantas explica, em seu livro sobre a história da música maranhense, que:

O legado cultural jesuíta foi predominante [...]. A participação do clero regular, não apenas na vida cultural e religiosa, mas também administrativa e política, imprimiu características peculiares, presentes até aos dias de hoje, que, [...] configuraram um desenvolvimento *sui generis* (Dantas Filho, 2012, p. 21, grifo nosso).

Assim, os espaços religiosos em Paço do Lumiar podem ser considerados ambientes prolíficos de vivências musicais significativas para os estudantes. A expansão recente dos serviços de telefonia móvel e internet residencial (IMESC, 2021, p. 51) também possibilita o acesso a experiências musicais mediadas por tecnologias digitais.

De acordo com o censo de 2024, a população luminense soma 152.306 pessoas, dentre as quais 20.281 (13,31%) são estudantes. Desses, 16.127 (10,59%) estão matriculados no ensino fundamental regular, sendo 7.119 (44,14%) um público exclusivo dos anos finais (IBGE, 2025; IEDE, 2025). Assim, constata-se que os que frequentam do 6º ao 9º ano representam cerca de 50% da população estudantil. Isso demonstra a relevância dos anos finais na educação básica desse município.

Dentre as 84 escolas de nível fundamental do município, há 28 que são exclusivas dos anos finais, cuja nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é 4,2. Isso está oito décimos abaixo da média nacional brasileira (IBGE, 2025; IEDE, 2025), fato que fortalece a relevância social do PROFARTES nesse município, no sentido de contribuir para o desenvolvimento local da qualidade da educação, por meio desta pesquisa de mestrado.

A escola participante é o Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Maranhão 2 de Julho – Unidade XLII Tácito Caldas, código INEP 21008353. Sua localização é a Praça Nossa Senhora da Luz, s/n, cujo Código de Endereçamento Postal (CEP) é 65130-000, no bairro Centro, da cidade de Paço do Lumiar-MA. A nota IDEB dessa escola, 4,6, está acima da média municipal dos anos finais e quatro décimos abaixo

da média nacional dessa mesma etapa escolar (IBGE, 2025; IEDE, 2025). Isso reforça o papel estratégico da pesquisa de mestrado nessa escola para a melhoria do ensino.

No ano da pesquisa, 2025, o CMCB Tácito Caldas contava com 354 educandos matriculados e distribuídos em três turmas do sexto ano, três do sétimo, duas do oitavo e duas do nono, nos turnos manhã e tarde. O expediente escolar se compõe de cinco horários de cinquenta minutos e um intervalo de vinte minutos. As salas são climatizadas, há dois banheiros de uso exclusivo dos educandos, um pátio de socialização e uma quadra poliesportiva onde também se realizam atividades artístico-culturais.

A disciplina Arte integra o currículo escolar, e a carga horária semanal se distribui de forma heterogênea, ou seja, no 6º e 7º ano há dois tempos de 50 minutos de aula, e no 8º e 9º ano, um tempo de 50 minutos.

Nos quatro períodos letivos do ano, o plano de ensino de Arte da rede municipal estabelece que os conteúdos e habilidades de música sejam trabalhados junto às demais linguagens artísticas — artes visuais, teatro e dança. Entretanto, é permissível a redistribuição dos conteúdos conforme o planejamento pedagógico da escola e do professor, desde que todos os objetivos sejam contemplados até o fim do ano. Essa flexibilidade está em consonância com a BNCC, que define os mesmos objetos de conhecimento e habilidades para toda a etapa dos anos finais, sem vinculação a séries específicas, como se pode ler:

[...] as habilidades são organizadas [...] com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (Brasil, 2018, p. 197).

No CMCB Tácito Caldas, o ensino de Arte é organizado por linguagens, sendo a música a primeira unidade temática do ano letivo. Essa abordagem dialoga com a realidade cultural do município, na qual as manifestações musicais estão integradas a outras linguagens artísticas, como se observa no bumba meu boi. Dessa forma, a proposta pedagógica está alinhada àquela concepção ampla e complexa de música e de experiência exposta no capítulo 1 desta dissertação.

Esse contexto cultural de Paço do Lumiar coloca à disposição dos estudantes várias oportunidades de vivências musicais. Ademais, a representatividade da população estudantil dos anos finais em relação ao total de discentes do nível fundamental favorece e enriquece esta pesquisa. Além disso, o espaço da disciplina Arte no currículo da escola assegurou um espaço legítimo para coletar dados inéditos e relevantes para esta investigação.

2.3 Unidades de análise, categorias, variáveis e o questionário

A escolha dos procedimentos metodológicos é essencial para a observação, análise e interpretação dos dados e influencia a definição dos instrumentos de coleta e das unidades de análise, categorias e variáveis.

Conforme Gil (2002, p. 114), o questionário é indispensável à pesquisa de levantamento. Em vista disso, optou-se por aplicar um questionário semiestruturado contendo 25 questões, de forma que considerasse a objetividade metodológica, sem ignorar a complexidade do objeto de estudo. Cada questão apresentou alternativas pré-definidas, baseadas no referencial teórico da pesquisa, mas também disponibilizou a opção “outro”, para que os participantes pudessem acrescentar as realidades não previstas.

A unidade de análise é a experiência musical extraescolar do estudante. Para organizar a descrição dessas experiências, foram definidas três categorias de análise, atribuindo-lhes os respectivos códigos:

- a) Tocar um instrumento musical (T);
- b) Cantar (C);
- c) Outras experiências, diferentes de tocar e cantar (X);

Assim, foi possível investigar de forma objetiva se o estudante toca, canta e/ou vivencia a música de outras formas — diferentes de tocar e/ou cantar — em coerência com aquela visão inclusiva e democrática do que se entende por experiência musical comentada no primeiro capítulo.

Cada uma dessas categorias supracitadas se desdobra em dez variáveis que detalham as vivências dos respondentes como:

- a) a existência e o tipo;
- b) a frequência;
- c) o tempo consolidado;

- d) o contexto e espaço recorrente;
- e) a finalidade;
- f) o desempenho técnico;
- g) contexto e espaço da iniciação (não se aplica à X);
- h) mediação inicial (não se aplica à X);
- i) modo de iniciação (não se aplica à X);
- j) gênero musical preferido;

A elaboração do questionário se pautou pelos seguintes critérios que asseguram coerência com o referencial teórico, exigências éticas e viabilidade metodológica da análise:

- a) Questionário impresso com 25 questões;
- b) Organização lógica por categorias de análise (T, C e X), com perguntas condicionais;
- c) Escolha única por questão, com opção “outro” para respostas abertas;
- d) Linguagem acessível ao estudante, priorizando a compreensão;
- e) Aplicação condicionada à entrega do Termo de Consentimento assinado pelos responsáveis;
- f) Aplicação coletiva durante as aulas de Arte, com mediação limitada ao esclarecimento de dúvidas;
- g) Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com necessidades especiais;

De acordo com Babbie (2003), quando a população é pequena e acessível, é recomendável incluir todos os sujeitos no estudo. Por isso, optou-se por oferecer o questionário aos 354 estudantes do CMCB Tácito Caldas, utilizando a devolução dos documentos de autorização como critério de definição da amostra. A expectativa estipulada foi atingir pelo menos 50% de participação, a fim de garantir um tamanho amostral que agregue confiabilidade ao estudo.

Em setembro de 2025, por ocasião da coleta de dados, sob o método de entrevista coletiva, 213 estudantes responderam ao questionário impresso. O professor leu cada questão em voz alta e concedeu, para cada uma delas, um tempo para o respondente registrar a resposta. Os esclarecimentos sobre enunciados e alternativas foram feitos de forma imparcial, sempre que algum estudante manifestava alguma dúvida.

2.4 Outras considerações sobre análise e interpretação dos resultados

Há dois tipos de amostra neste trabalho, a total e a de subgrupos. A primeira abrange todos os participantes, representada pela expressão matemática ($n = 213$). A segunda se refere à estratificação da amostra total em subcategorias de análise, ou seja, o subgrupo dos que tocam um instrumento ($n_1 = 86$), dos que cantam ($n_2 = 155$) e dos que possuem outras experiências musicais ($n_3 = 212$).

A maior parte da análise percentual é feita em relação à amostra de cada subgrupo (n_1 , n_2 ou n_3) e poucas vezes em relação ao universo total ($n = 213$). Por isso, é importante observar a qual universo amostral o gráfico e o texto se referem no próximo capítulo.

Outro esclarecimento é que n não representa o somatório dos outros subgrupos ($n_1 + n_2 + n_3 \neq n$), porque para cada tipo de experiência musical investigada no questionário, o respondente poderia informar a ocorrência de todas, pois são eventos não mutuamente exclusivos, podendo ocorrer ao mesmo tempo. Apesar desta possibilidade, em cada questão, porém, a escolha das opções admitiu uma única resposta, isto é, alternativas mutuamente exclusivas. Consequentemente, nesse caso, o somatório das respostas de cada questão representa a amostra total ($n = 213$).

Em razão do foco da pesquisa destacar as experiências musicais dos estudantes através de um questionário com alternativas qualitativas (verbais) não numéricas, as medidas estatísticas de dispersão, como média e desvio padrão, não se aplicam à análise. Não obstante, identificou-se a medida de posição do tipo moda (M_o), que revela a tendência, as características de experiência musical mais frequente entre os estudantes. Por isso, optou-se pelo tipo de análise estatística descritiva percentual que revela exclusivamente a porcentagem de ocorrência de cada resposta nos questionários aplicados. Entretanto, para oferecer um elemento a mais de compreensão dos dados, acrescentou-se o valor absoluto das respostas verificadas.

As informações quantitativas são demonstradas através de gráficos do tipo pizza, quando se analisa perguntas com poucas variáveis, e do tipo barra nos casos em que se emparelham várias opções de respostas. Os valores percentuais admitem apenas uma casa decimal, acompanhados do número absoluto de ocorrências.

Não foi possível aplicar a metodologia *Teste-Reteste* por meio da medida *Kappa de Cohen* para mensurar a estabilidade das respostas pela reaplicação do questionário (Babbie, 2003), mas outros procedimentos agregam confiabilidade aos resultados. O pré-teste e a validação do instrumento de coleta de dados pela banca de qualificação desta pesquisa, a padronização do modo de aplicar o questionário aos participantes, a voluntariedade e o anonimato dos respondentes compensam a ausência do *Teste-Reteste*.

Embora a pesquisa adote procedimentos quantitativos, a interpretação dos dados não pode ser considerada universal, pois abrange apenas o contexto CMCB Tácito Caldas e isso impede a generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, o objetivo principal foi descrever e compreender as experiências musicais extraescolares dos estudantes para sugerir formas de integrá-las ao ensino escolar.

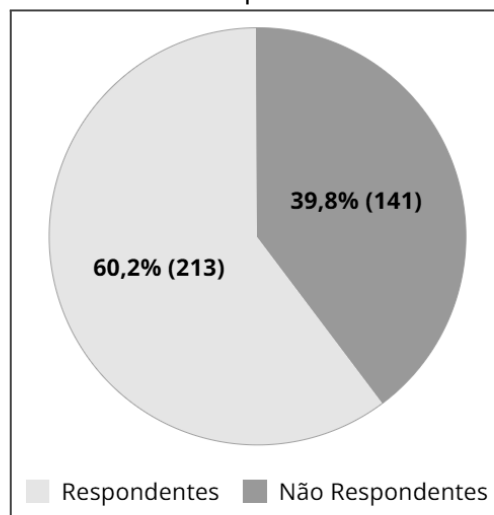
Quanto às estratégias de redação dos resultados, optou-se por expor as ideias conjugando, de imediato, análise, interpretação de dados e sugestões didáticas para otimizar a escrita e a fluência da leitura. Entretanto, quando necessário, o autor aponta páginas ao longo do texto, para serem revistas pelo leitor. Essa característica textual reforça também o aspecto holístico e integrador da abordagem de ensino de música defendida nesta dissertação.

Quando oportuno, fez-se correlações entre categorias de análise como tempo e frequência de prática ou desempenho técnico e propósito da vivência, por exemplo. Porém, essas associações não podem ser entendidas como relação absoluta de causa e efeito, pois esse tipo de análise foi feito para ilustrar os argumentos favoráveis às sugestões didáticas apresentadas e não para universalizar fenômenos correlatos.

3 EVIDÊNCIAS DE COMO INTEGRAR AS EXPERIÊNCIAS EXTRAESCOLARES AO ENSINO DE MÚSICA NO CMBM TÁCITO CALDAS

Dentre os 354 estudantes matriculados no Tácito Caldas, 213 responderam ao questionário, como demonstra o gráfico a seguir, e 141 deixaram de fazê-lo. Apesar disso, o quantitativo de respondentes (60,2%) ultrapassou a expectativa inicial (ver p. 38), e isso agrega fidedignidade aos dados, pois reduz a chance de erro amostral e aumenta a probabilidade de os resultados representarem a realidade do universo pesquisado (Babbie, 2003).

Gráfico 1 - Engajamento estudantil no questionário de mestrado: n = 354 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

O percentual de respondentes (60,2%) ilustra o possível impacto gerado por esta pesquisa sobre a comunidade discente. Demonstra o nível de engajamento entre pesquisador e público investigado, pois a maioria decidiu participar, mesmo não sendo obrigatório fazê-lo. Isso indica a relevância e a influência que o PROFARTES, por meio de seus mestrados, pode significar para os discentes da educação básica, conforme fora antevisto (ver p. 15, 33, 35). De igual modo, sugere uma afinidade entre esse programa e os estudantes.

Uma interpretação, porém, mais significativa, que confirma o que fora estipulado na introdução (ver p. 14), é que esse índice sinaliza uma conexão entre universidade e escola, entre pesquisa acadêmica e aprimoramento do fazer docente, tal qual é previsto no documento de criação deste curso de mestrado (Udesc, 2016; 2023).

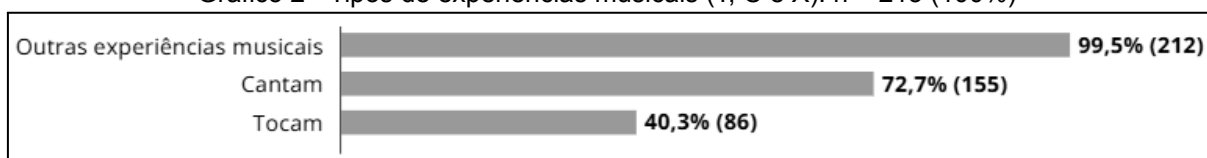
Na etapa de recrutamento, o pesquisador informou aos candidatos a justificativa principal da pesquisa, qual seja, a melhoria das aulas de música no Tácito Caldas. Chamou-lhe a atenção o grau de interesse e cooperação da direção escolar ao autorizar a pesquisa (ver Apêndice A), dos pais e responsáveis em permitir que seus filhos e tutelados participassem (ver Apêndice B), bem como o assentimento, entusiasmo e dedicação dos estudantes em responder à entrevista (ver Apêndice C).

Isso indica que toda a comunidade escolar, principalmente os discentes, preza pela qualidade das aulas e tem disposição para colaborar com isso. Essa conjuntura facilitou a efetivação da pesquisa, oportunizou concluir sugestões didáticas e experimentar algumas delas, dada a empolgação dos educandos.

3.1 O panorama

Dentre a amostra alcançada, $n = 213$ (100%), de acordo com o gráfico seguinte, constatou-se experiências relacionadas à prática instrumental e vocal, bem como outros tipos de experiências musicais extraescolares diferentes de tocar e cantar.

Gráfico 2 - Tipos de experiências musicais (T, C e X): $n = 213$ (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

É importante lembrar que, nesse gráfico, o somatório dessas porcentagens não representa o total de respondentes (*vide* seção 3.4), pelo fato da possibilidade de coexistência das experiências às quais se referem à 1ª, 10ª e 19ª perguntas do questionário (ver Apêndice D). Porém, apesar de poder afirmar todos os tipos de vivências musicais, em cada questão só era possível escolher uma única alternativa, o que significa que em todos os próximos gráficos a soma dos índices é 100%.

Dito isto, o gráfico 2 confirma a hipótese de que os estudantes luminenses vivenciam a música fora da escola (ver p. 23) e aquelas multiformes sonoridades às quais se refere Schafer (1991) no campo da música. De igual modo, corrobora as

ideias de Tourinho (1993) e Campos (2006), que afirmam saberes musicais formados antes de os educandos irem à escola.

Essa constatação comprova a viabilidade feita inicialmente de se aplicar a teoria da aprendizagem significativa (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980), uma vez que os conhecimentos musicais prévios podem ser didaticamente manejados para efetivar as habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2018), de forma conectada à realidade dos discentes do Tácito Caldas.

À vista disso, em conformidade com as conclusões antecipadas pelo capítulo primeiro (ver p. 24), sugere-se a postura didática de valorizar as diversas maneiras pelas quais os educandos estabelecem contato com a música fora da escola. Isso implica adotar uma concepção de música e de experiência ampla, como defendido anteriormente (ver p. 20), que seja capaz de incluir os discentes para democratizar, ao invés de privá-los, da educação musical.

Alguns exemplos práticos são levar em consideração e não desmerecer as sugestões, os comentários e os fatos musicais que os estudantes espontaneamente manifestam durante as aulas. Aliás, na introdução, citam-se os comentários dos estudantes como um dos fatores que motivaram esta pesquisa (ver p. 14), o que prova a relevância de dar importância ao que o estudante tem a dizer sobre música durante as aulas. Ademais, essa conduta oportunizou a existência desta dissertação.

Tal comportamento profissional se respalda nas ideias de Brito (2003), expostas anteriormente (ver p. 21). Ela recomenda uma postura docente de respeito diante das condutas dos educandos ao explorarem o universo sonoro e ao modo como eles fazem as suas próprias descobertas musicais. De igual modo (ver p. 20), Penna (2003) se contrapõe às atitudes didáticas que deslegitimam as concepções e expressões musicais que os discentes trazem para dentro da escola. Rodrigues e Alvares (2020), por fim, defendem a valorização dos discursos musicais do cotidiano dos estudantes e a ausência de julgamentos depreciativos sobre suas culturas, em prol da conexão do conteúdo escolar com a realidade cultural deles.

Isso possibilita inicialmente responder à problematização da pesquisa ao se afirmar que as experiências musicais extraescolares dos estudantes podem ser integradas ao ensino de música no Tácito Caldas:

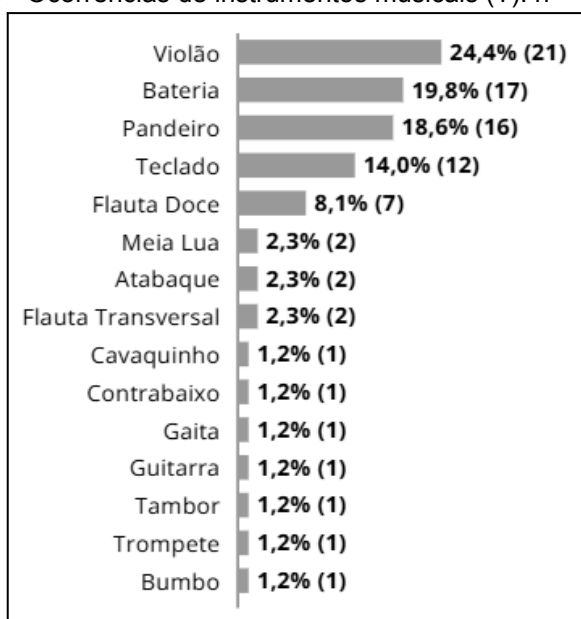
- a) Aplicando-se a teoria da aprendizagem significativa;
- b) Abrindo-se para diferentes concepções e experiências musicais;

- c) Valorizando-se os conhecimentos prévios deles;
- d) Praticando-se os princípios de respeito e de pluralidade cultural;
- e) Democratizando-se o acesso à educação musical escolar;
- f) Levando-se em consideração as falas deles sobre música;
- g) Respeitando-se a forma como eles exploram o universo sonoro;
- h) Evitando-se julgamentos depreciativos sobre suas culturas musicais;

3.2 Ocorrências e modalidades das experiências musicais extraescolares

As práticas identificadas abrangem diversos instrumentos, modalidades de canto e formas não instrumentais e não vocais de relação com a música no cotidiano, o que reitera o caráter diversificado das experiências dos discentes do Tácito Caldas.

Gráfico 3 - Ocorrências de instrumentos musicais (T): n = 86 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

A prática instrumental inclui violão (24,4%), bateria (19,8%), pandeiro (18,8%), teclado (14%) e flauta doce (8,1%), instrumentos característicos da música popular, o que pode sinalizar o tipo de repertório explorado pelos estudantes, conforme já indicado por Green (2002; 2008; 2022). Os processos de aprendizagem musical por ela identificados, como transmissão de saberes entre pares, práticas coletivas e aprendizagens autogeridas, mostram-se úteis e coerentes para serem integrados ao

ensino de música no Tácito Caldas, como já havia sido considerado anteriormente (ver p. 26).

Além disso, a presença de instrumentos percussivos de matriz afro-brasileira, como atabaque (2,3%), pandeiro (18,6%), meia-lua (2,3%), bumbo (1,2%) e tambor (1,2%), remete aos espaços comunitários e à cultura luminense, nos quais é recorrente o uso desses membranofones e idiofones, bem como de elementos da cultura africana em folguedos e festejos religiosos (IMESC, 2021). Isso admite estratégias didáticas que fortalecem o vínculo discente com a cultura local, em consonância com a BNCC que orienta um ensino que valoriza o patrimônio cultural e as manifestações artísticas de matriz africana (Brasil, 2018, p. 211).

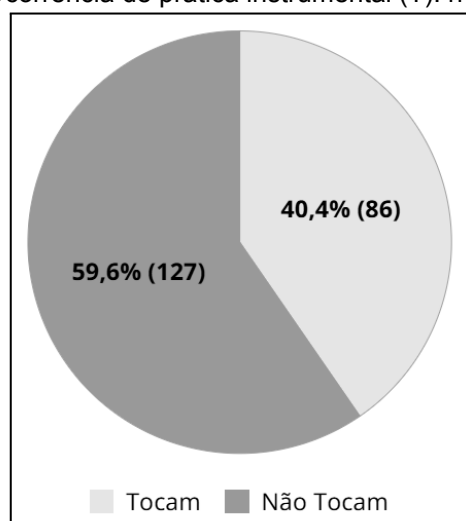
A proposta didática de Carvalho (2009), que sugere a adaptação de modos de aprender música nas rodas de samba ao ensino escolar, também inspira sugestões ao Tácito Caldas, tais como:

- a) Estimular os discentes a gravar vídeos de percussionistas locais executando e ensinando uma célula rítmica do bumba meu boi;
- b) Solicitar que tragam para a aula instrumentos de percussão de fácil transporte;
- c) Exibir e analisar os vídeos com o objetivo de executar a célula rítmica ensinada;
- d) Permitir que aqueles que não trouxeram instrumentos utilizem objetos sonoros da sala de aula ou o próprio corpo;
- e) Promover rodas de conversa para compartilhar, avaliar e refletir sobre as experiências musicais vivenciadas, estabelecendo relações de valorização da cultura de Paço do Lumiar;

A coerência entre essas atividades e a BNCC (Brasil, 2018) evidencia-se por possibilitarem a articulação da prática musical com dimensões socioculturais, conforme previsto na habilidade EF69AR16. Os vídeos permitem abordar a circulação musical, contemplada pela EF69AR17. A EF69AR18 é desenvolvida pela reflexão sobre o papel dos músicos luminenses na transmissão dos saberes musicais regionais. Por fim, a EF69AR21 também é mobilizada ao explorar instrumentos da cultura imediata.

Outro achado relevante é a prevalência de experiências não instrumentais (59,6%).

Gráfico 4 - Ocorrência de prática instrumental (T): n = 213 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Esse dado sugere que o ensino de música no Tácito Caldas não pode estar condicionado ao domínio da prática instrumental, sob pena de comprometer a participação equitativa dos estudantes, cuja maioria (99,5%) está habituada a outros tipos de experiências musicais.

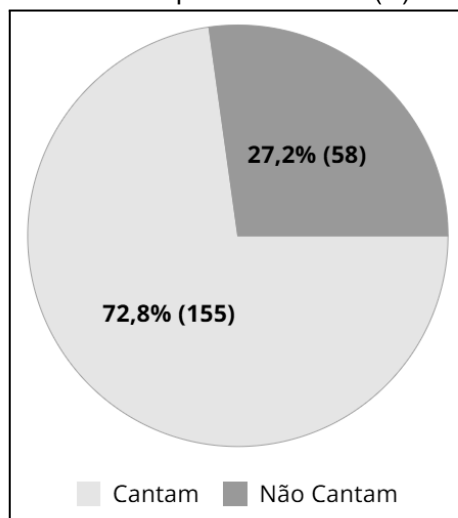
Nessa perspectiva, recomenda-se a adaptação das atividades sempre que indispensável à inclusão dos discentes. Um exemplo, aplicado à proposta anterior, é a substituição do uso de instrumentos por outros materiais e fontes sonoras viáveis para a execução das frases rítmicas trabalhadas, conforme a habilidade EF69AR21 (Brasil, 2018).

Por outro lado, o percentual de estudantes com prática instrumental (40,4%) não pode ser desconsiderado, sob risco de desencadear desinteresse e falta de engajamento. Assim, destaca-se a estratégia de propiciar, de forma concomitante, a iniciação e o aperfeiçoamento instrumental.

A esse respeito, Penna (2003) atribui à educação musical o objetivo de ampliar o universo musical dos estudantes. Fonterrada (2015), por sua vez, pondera que o ensino de música escolar não deve assumir caráter tecnicista; contudo, deve igualmente oportunizar o aprimoramento de habilidades instrumentais. A BNCC, ademais, não exclui o uso de instrumentos convencionais nas aulas, os quais estão contemplados na habilidade EF69AR23 (Brasil, 2018).

Por outro prisma, as práticas vocais extraescolares dos discentes superam a tendência instrumental, pois a maioria (72,8%) afirma cantar.

Gráfico 5 - Ocorrência da prática de canto (C): n = 213 (100%)

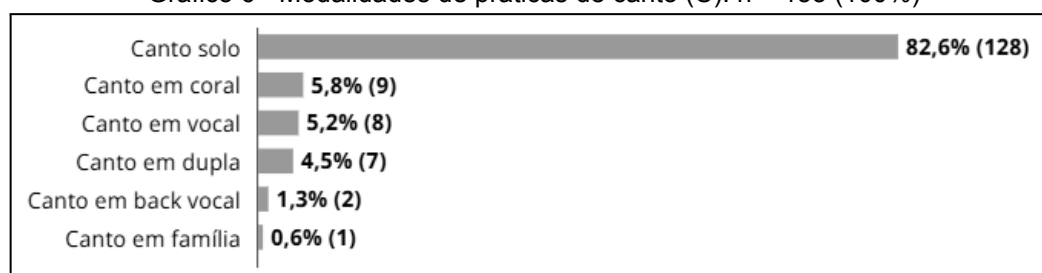


Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Essa tendência confirma a voz como o instrumento mais acessível e o meio mais democrático de experimentar a música, o que valida seu reconhecimento como elemento central da experiência musical nos anos finais, conforme a BNCC (Brasil, 2018) e sugere maior viabilidade didática para sua exploração no ensino de música do Tácito Caldas.

Quanto à forma como cantam, como se pode ver no próximo gráfico, a modalidade solo (82,6%) é prevalente em relação às práticas coletivas de participação em coral (5,8%), vocal (5,2%), formação de dupla (4,5%), composição de back vocal (1,3%) e cantar em família (0,6%).

Gráfico 6 - Modalidades de práticas de canto (C): n = 155 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Esse padrão confirma o que a literatura de Green (2008; 2012), Swanwick (2003), Penna (2005; 2012), Campos (2006) e Mateiro e Ilari (2012) descreve sobre as experiências vocais informais. Segundo esses autores, tais práticas tendem a ser individuais, espontâneas, baseadas na escuta cotidiana e em vínculos afetivos com repertórios do ambiente doméstico, o que reforça a necessidade de uma concepção

de experiência musical que acolha seus aspectos subjetivos, conforme defendido anteriormente (ver p. 21).

A baixa incidência de práticas coletivas sugere que os estudantes vivenciam pouco a elaboração de arranjos vocais, o que reforça a relevância do CMCB Tácito Caldas como um possível espaço de democratização de experiências musicais mediadas pelo uso da voz.

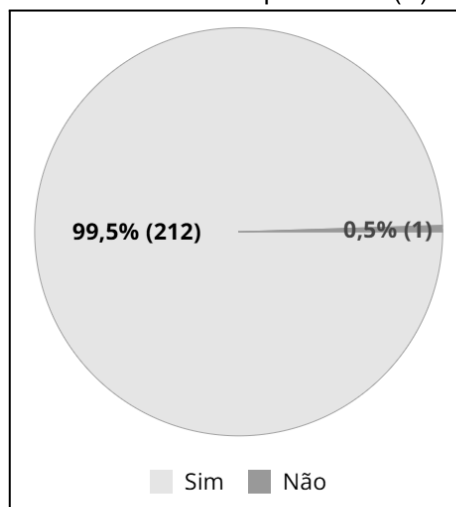
Nesse sentido, a recorrência do canto solo pode ser tomada como ponto de partida para o desenvolvimento de novas habilidades por meio de exercícios de imitação vocal, jogos de pergunta e resposta, experimentações timbrísticas, práticas de ostinato e construção de arranjos vocais em pequenos grupos, articulando criação, apreciação e performance musical. Essas proposições alinham-se às habilidades EF69AR20 e EF69AR23 (Brasil, 2018).

A predominância e familiaridade com o canto individual viabiliza a incorporação de obras de outros gêneros musicais, pois, conforme argumenta Wille (2005), o ensino de música deve superar o tecnicismo e favorecer a construção de significados para os educandos. Isso implica, didaticamente, propor atividades de pesquisa sobre novos gêneros musicais, promover a seleção de repertório, performance de solos vocais em sala de aula ou práticas coletivas de canto, bem como reflexões críticas sobre os usos sociais da música, viabilizando o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018).

Assim, o desenvolvimento integral é estimulado quando o docente transforma a expressão vocal espontânea em experiência estética compartilhada, respeitando interesses, identidades culturais e conhecimentos prévios, conforme defendem Penna (2003; 2005; 2012), Brito (2003) e Ausubel, Novak e Hanesian (1980).

Os educandos indicaram, como principal tendência de experiência extraescolar, outros modos de envolvimento com a música (99,5%). Apenas um estudante afirmou não cantar, não tocar e nem vivenciar a música de outras formas (0,5%).

Gráfico 7 - Ocorrência de outras experiências (X): n = 213 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

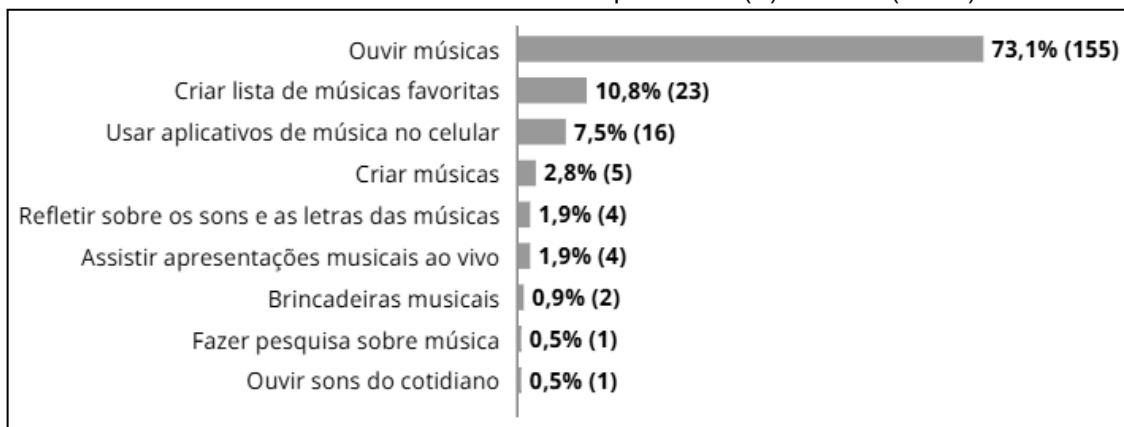
Observa-se, portanto, que as experiências musicais desses estudantes são diversificadas e não se restringem às práticas vocais ou instrumentais. Essa conjuntura demanda um ensino escolar que valorize diferentes concepções de música e formas de vivenciá-la, conforme sustentam Cage (1985), Schafer (1991), Candé (2001), Brito (2003), Wille (2005), Dewey (2010) e Penna (2012), em consonância com o princípio defendido desde o início desta dissertação (ver p. 20).

Essa heterogeneidade evidencia a coerência entre o princípio do respeito às diferenças e da pluralidade cultural, estabelecido pela LDB e pela BNCC (Brasil, 1996; 2018), e a realidade músico-cultural dos estudantes luminenses.

A análise cruzada das respostas às questões 1, 10 e 19 do questionário (ver Apêndice D) revelou que, entre os 99,5% que vivenciam a música de outras formas (212 estudantes), a maioria (59,4%) não pratica nenhum instrumento musical (126), e cerca de um terço (26,8%) não canta (57). Esses dados indicam que a ausência de envolvimento direto com práticas instrumentais ou vocais não impede a consolidação de saberes musicais.

Desse modo, os resultados contestam a postura docente de restringir o acesso dos discentes a determinadas atividades musicais com base na falta de vivência instrumental ou vocal. Ao contrário, todos os estudantes possuem saberes musicais passíveis de conduzir à aprendizagem significativa, independentemente de saberem tocar ou cantar. Conforme o gráfico seguinte, os discentes mantêm outras práticas musicais que também contribuem para a formação de conhecimentos prévios, aos quais se referem Moreira (2011), Campos (2006) e Tourinho (1993).

Gráfico 8 - Modalidades de outras experiências (X): n = 212 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

A prevalência da escuta musical (73,1%) indica que esse é o principal meio pelo qual os discentes constroem seus saberes. Assim, retomando o referencial teórico desta pesquisa, é possível supor que essas escutas sejam afetivas, críticas e identitárias, favorecendo o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC (ver Anexo C).

As respostas criar listas de músicas favoritas (10,8%), utilizar aplicativos (7,5%), criar músicas (2,8%), assistir a apresentações (1,9%), refletir sobre sons e letras (1,9%), participar de brincadeiras musicais (0,9%), ouvir sons do cotidiano (0,5%) e realizar pesquisas musicais (0,5%) formam um cenário parecido com aquele descrito nos fundamentos teóricos sobre aprendizagens musicais informais e digitais.

É muito peculiar desses processos o caráter autônomo (Simões, 2019) para selecionar opções estéticas de forma crítica (Rodrigues e Alvares, 2020), a espontaneidade para criar (Green, 2002) e vivenciar uma imersão sonora (Schafer, 1991). Tudo isso ocorre de modo vinculado à cultura local (Kleber, 2006).

Esse espectro de vivências musicais favorece sua integração ao ensino escolar no Tácito Caldas, uma vez que há vários pontos de ancoragem à disposição do professor para serem identificados e manejados em direção à consolidação de aprendizagens significativas (Moreira, 2011).

Realizar a análise desses dados inspirou, de imediato, experimentações docentes no Tácito Caldas, para verificar a aplicabilidade das proposições teórico-metodológicas da pesquisa de mestrado.

A familiaridade dos discentes com a criação de listas de músicas, por exemplo, motivou a solicitação prévia de que trouxessem para a aula seguinte *playlists* de autoria própria. A habilidade prevista era a EF69AR16 (Brasil, 2018). Com base no referencial teórico da pesquisa, o professor promoveu um momento coletivo de escuta, análise e reflexão crítica acerca das possíveis relações entre a arte musical e a sociedade, política, cultura, história, espiritualidade e economia. Assim, foi possível integrar a vivência musical identificada na pesquisa ao ensino de música escolar.

As ocorrências de uso de aplicativos, criação de obras e realização de pesquisas musicais, aliadas às sugestões didáticas de Borges e Richit (2022), Cernev (2018) e Oliveira (2021), inspiraram a utilização do aplicativo *Suno*³ em sala de aula para desenvolver o conteúdo gêneros musicais brasileiros e estrangeiros.

Ao apresentar o aplicativo, alguns estudantes afirmaram conhecê-lo, sendo convidados a relatar suas experiências e explicar os procedimentos de criação musical na plataforma. Em seguida, a turma foi dividida em grupos, que definiram um gênero musical, realizaram pesquisas e criaram uma obra musical correspondente ao gênero escolhido. Ao final, promoveu-se um momento de socialização das produções, com comentários sobre os resultados e os processos envolvidos.

Embora a habilidade inicialmente planejada para essa aula fosse a EF69AR18, também foram contempladas a EF69AR17, relativa aos meios e equipamentos de circulação musical; a EF69AR20, que aborda recursos tecnológicos e plataformas digitais; a EF69AR21, que envolve a exploração e análise de diferentes fontes e materiais sonoros; e a EF69AR23, relacionada aos aspectos práticos e colaborativos da aprendizagem musical (Brasil, 2018).

Em outra experimentação didática, o professor integrou ao ensino escolar as vivências associadas às categorias de assistir a apresentações e participar de brincadeiras. As atividades incorporaram sugestões metodológicas de Fonterrada (2015) e Gainza (2015), envolvendo improvisações, exploração de instrumentos não convencionais, ostinatos e jogos de imitação e pergunta-resposta. As aulas priorizaram as habilidades EF69AR16 e EF69AR23 (Brasil, 2018).

³ Aplicativo de Inteligência Artificial que gera músicas. Isso é feito por meio de comandos digitados na interface do aplicativo pelo usuário. A qualidade do comando exige estudo e afeta o resultado final. Quanto mais aprimorado for o texto de comando, mais o resultado se aproxima das expectativas musicais do usuário.

Solicitou-se aos estudantes que registrassem no caderno e compartilhassem oralmente apresentações e brincadeiras musicais da cultura local que vivenciavam. A maioria mencionou manifestações relacionadas ao bumba meu boi e brincadeiras que, embora não tivessem finalidade musical explícita, envolviam padrões rítmicos e melódicos recorrentes associados a movimentos corporais.

Na aula seguinte, os discentes foram orientados a escolher um padrão musical memorizado e, organizados em roda, reproduzi-lo com o corpo, a voz ou objetos disponíveis, como lápis, canetas ou cadernos. Cada estudante propôs um ostinato, que era repetido pelo grupo até a participação de todos.

Um último *insight* didático não foi possível de ser experimentado, mas a ideia consistia em utilizar aplicativos de gravação e edição de áudio para coletar sons do cotidiano dos estudantes e criar composições a partir desses materiais sonoros.

Cabe destacar que os exemplos e sugestões apresentados aqui não são inéditos. A intenção é demonstrar como o levantamento, a descrição e a observação sistemática das vivências musicais extraescolares dos estudantes, sob um olhar acadêmico e profissional, podem contribuir para o aprimoramento didático do professor.

As práticas descritas mostram-se coerentes com a BNCC (Brasil, 2018) e oportunas para ampliar repertórios, democratizar o acesso à aprendizagem musical com o uso de tecnologias, favorecer práticas colaborativas, incentivar a autonomia e promover o desenvolvimento integral, ao articular as dimensões cognitivas, culturais, sociais, afetivas e estéticas destacadas por Meirelles, Stoltz e Lüders (2014).

É relevante registrar, ainda, a percepção docente quanto à reação dos estudantes diante desse ensaio didático de integração das vivências extraescolares ao ensino de música no Tácito Caldas. Uma hipótese construída é a de que o ensino escolar e as experiências musicais extraescolares não se substituem mutuamente.

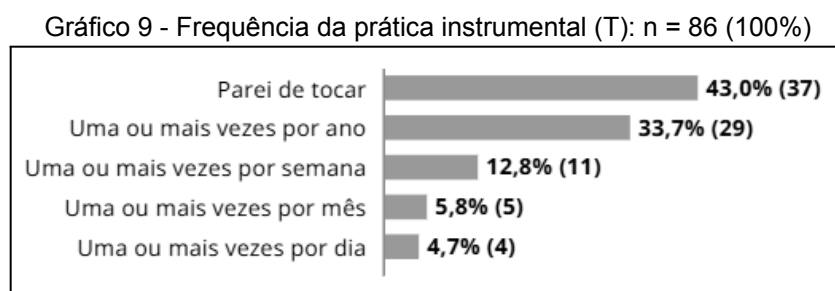
Um resultado satisfatório para o pesquisador foi verificar os efeitos comportamentais e cognitivos dessa abordagem, pois:

- a) Os estudantes mostraram-se bastante engajados;
- b) A ocorrência de indisciplina foi nula, ou seja, ninguém se recusou a participar da aula, não houve conversas paralelas e nem outras situações que demandassem ao professor chamar a atenção do estudante;

- c) As falas dos educandos ilustravam ao professor observador possíveis momentos exatos em que conhecimentos prévios estavam se transformando em aprendizagem significativa;

3.3 A frequência, o tempo consolidado e o ambiente mais recorrente

Quanto às práticas instrumentais, apurou-se que elas existem, porém de forma descontínua, pois apenas 4,7% dos estudantes tocam diariamente, 12,8% semanalmente e 5,8% mensalmente. A segunda maior incidência distribui-se entre aqueles que tocam poucas vezes por ano (33,7%) e os que interromperam esse tipo de vivência (43%).



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

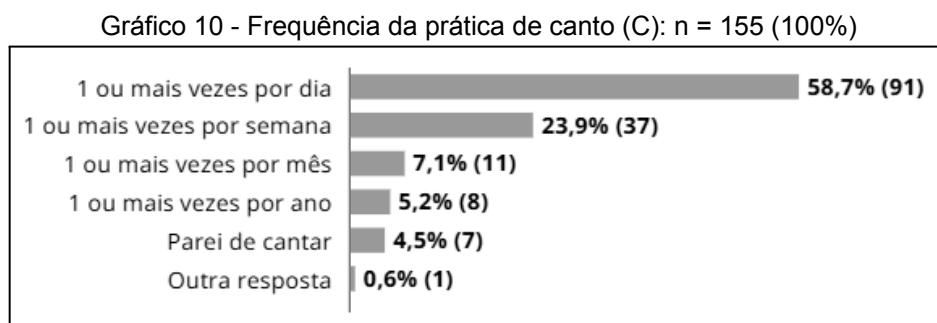
O referencial teórico explica que as práticas instrumentais entre os jovens tendem a ser descontínuas pela prevalência da aprendizagem informal, motivada por interesse pessoal, por contextos sociais específicos ou por impulsos passageiros típicos da adolescência (Green, 2008; Swanwick, 2003). Esses dados sugerem que o ensino de música escolar pode assumir um papel socialmente relevante ao mitigar a interrupção desse tipo de experiência entre os discentes.

Esses índices permitem refletir sobre a quantidade de tempo didático destinado às aulas de Arte nesta escola (ver p. 36). A redução da carga horária semanal nos 8º e 9º anos em relação aos 6º e 7º anos assemelha-se à tendência observada de descontinuidade da prática instrumental extraescolar, o que se mostra incoerente com o princípio de democratização do ensino de música na escola.

Diante disso, sugere-se a manutenção da carga horária de dois tempos de aula semanais para todas as turmas dos anos finais. Ademais, a BNCC distribui a mesma quantidade de habilidades independentemente da série desses anos. Assim, a carga horária semanal assimétrica definida para a disciplina Arte nos anos finais

do Tácito Caldas mostra-se contraditória em relação à divisão simétrica das habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018).

Entre os estudantes que cantam, conforme indicado no gráfico seguinte, a frequência cotidiana dessa experiência é elevada.



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

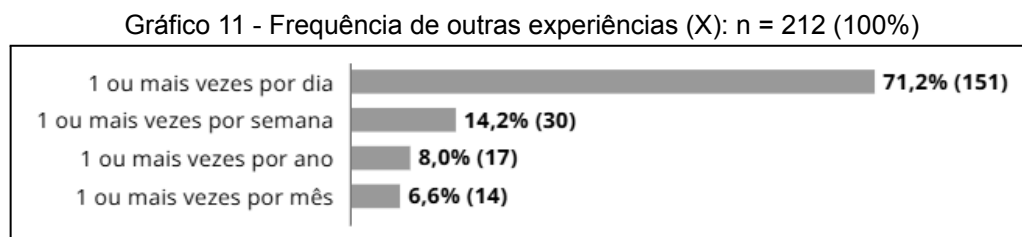
A predominância do canto diário (58,7%) e semanal (23,9%) evidencia o quanto os estudantes estão habituados a essa prática. O fato de apenas 4,5% terem interrompido o canto e de menos de 13% cantarem mensal ou anualmente ressalta a continuidade desse tipo de experiência musical no cotidiano luminense, sobretudo quando comparada às trajetórias instrumentais.

A literatura consultada corrobora o canto como prática musical permanente e reconhece sua relevância para o ensino de música na escola. O método de Edgar Willems, por exemplo, estabelece o canto como prática frequente em sua proposta de educação musical, fundamentando-se no pressuposto de que o canto é um fenômeno recorrente na cultura local (Parejo, 2012, p. 103). Além disso, outros educadores musicais também defendem o uso contínuo da voz como prática indispensável à educação musical formal, entre os quais se destacam Orff, Kodály e Martenot (Mateiro e Ilari, 2012, p. 57, 103, 139).

A partir desses elementos, infere-se a estratégia didática de reproduzir, no ambiente escolar, a mesma constância observada fora dele, ofertando com mais recorrência práticas vocais no ensino de música. A propósito disso, as habilidades EF69AR20 e EF69AR23 referenciam explicitamente os termos canções e vozes em seus escopos, o que evidencia o alinhamento entre a realidade apurada, o referencial teórico, a proposição didática feita e a BNCC (Brasil, 2018).

Entre aqueles que mantêm outras experiências musicais além de tocar e cantar, os resultados indicam elevado índice de periodicidade. Conforme detalha o

gráfico seguinte, 71,2% vivenciam essas práticas diariamente, 14,2% semanalmente e menos de 15% vivenciam com uma intercalada maior de tempo.



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Esse gráfico revela tal tipo de vivência como o eixo mais constante da musicalidade dos estudantes do CMCB Tácito Caldas, e tal resultado se alinha diretamente com as observações de Schafer (1991), Green, Penna (2003), Swanwick (2003), Borges e Richit (2022) e Campos (2006) sobre as possibilidades de experimentações musicais no cotidiano extraescolar, diferentes de cantar e tocar.

A periodicidade diária dessas práticas indica que a formação dos conhecimentos musicais prévios ocorre de maneira permanente. Ao articular esses dados com os do gráfico 8 (ver p. 50), supõe-se uma interseção musical constante entre tecnologia, cultura local, ludicidade, ato criativo, identidade e repertórios, o que torna esses conhecimentos prévios profundos e altamente propensos à aprendizagem significativa.

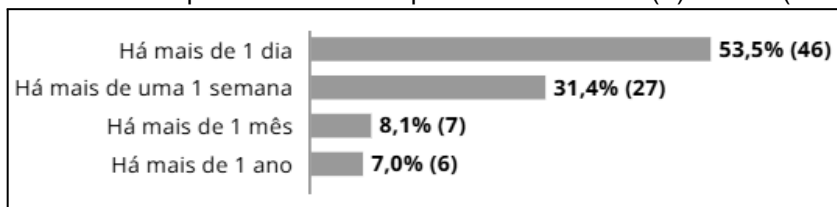
Além disso, a familiaridade com essas vivências diminui a resistência estudantil em recepcionar experiências que lhes são similares, o que evidencia a factibilidade de serem integradas ao ensino de música escolar. Assim, o professor dispõe, na sala de aula, de práticas reais, estáveis e contínuas dos estudantes, passíveis de serem convertidas em objetos de conhecimento e habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018).

Uma ressalva didática indispensável refere-se ao fato de que a maior instabilidade da experiência instrumental não deve servir de argumento para focar somente em atividades relacionadas ao canto e a outros tipos de vivência em detrimento daquelas vinculadas às habilidades instrumentais. Conforme esclarece Silva (2012, p. 80), essas práticas se articulam de forma bidirecional: uma conduz à outra, que, por sua vez, reafirma a primeira.

No que se refere ao quanto tempo faz que os entrevistados mantêm essas práticas, os resultados indicam, de modo unânime, que elas se iniciaram há bastante

tempo. Conforme o gráfico subsequente, 53,5% dos estudantes tocam há mais de um ano, 31,4% há mais de um mês, e apenas 15,1% iniciaram recentemente.

Gráfico 12 - Tempo consolidado de prática instrumental (T): n = 86 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Esse padrão sugere que os estudantes mantêm contato com experiências instrumentais há muito tempo, o que desencoraja a concepção de que tais vivências sejam totalmente desconhecidas dos educandos ou dependam exclusivamente da mediação didática do professor. Ao contrário, é possível supor que esses estudantes já tenham consolidado esquemas cognitivos, motores e auditivos suscetíveis de convergir para a aprendizagem significativa (Green, 2002; 2008; Swanwick, 2003; Campos, 2006; Penna, 2003).

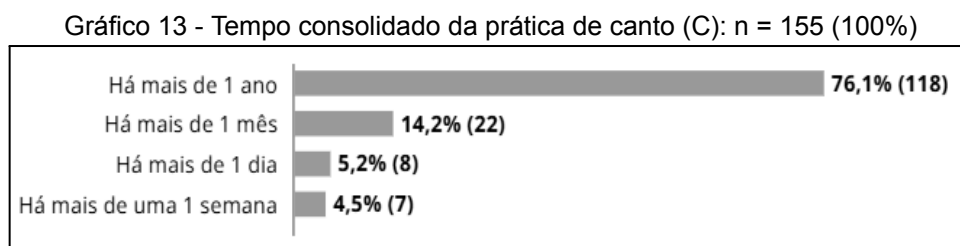
Um desdobramento didático dessa constatação consiste no planejamento de aulas que considerem a possibilidade de haver músicos experientes na escola. Aliás, a propósito disso, em uma aula de música anterior à realização desta pesquisa de mestrado, um estudante questionou se poderia levar o violão para a aula seguinte, a fim de exemplificar os conceitos de melodia e harmonia trabalhados naquele momento, argumentando que isso seria mais interessante do que apenas ouvir exemplos sonoros gravados.

Esse relato docente ilustra a necessidade de adotar práticas didáticas que não desconsiderem a presença de estudantes com experiência instrumental. Tal postura implica identificar na turma possíveis músicos e incorporar seus saberes técnico-instrumentais à aula. O desfecho desse episódio foi significativo, pois, posteriormente, o estudante relatou ao professor que a experiência de tocar em sala foi motivadora, levando-o a retomar os estudos de violão.

Realizou-se também uma associação estatística, sem pretensão de universalizar relações de causa e efeito, entre as respostas dos estudantes que tocam, considerando as variáveis frequência e tempo de prática. Verificou-se então que a maioria dos que tocam há mais de um ano já não mantém essa prática, enquanto aqueles que começaram há mais de um mês tendem a tocar

semanalmente. Esses dados sugerem uma tendência comportamental de impulso forte ao começar, seguido de baixa continuidade à medida que o tempo avança.

No que diz respeito ao tempo de prática do canto, conforme indicam as porcentagens do gráfico abaixo, prevalece o grupo dos que cantam há muito tempo, o que evidencia o enraizamento dessa prática na formação musical extraescolar dos educandos de Paço do Lumiar.



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

A ocorrência de 76,1% de estudantes que cantam há mais de um ano converge com a ideia de Penna (2003) de que o canto constitui um hábito presente desde a infância. De modo semelhante, Kodály compreende o cantar não apenas como o meio mais acessível à música, mas como uma experiência que se faz presente ao longo de toda a vida. Willems, por sua vez, fundamenta a prática do canto no ensino de música ao argumentar que as crianças cantam antes mesmo de aprender a falar (Silva, 2012, p. 68 e 103).

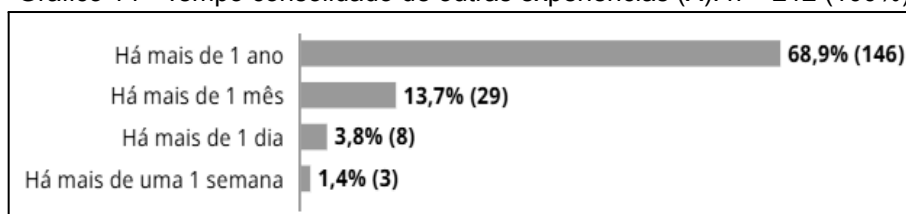
Candé (2001) e Gombrich (1999) citam que ações similares ao que hoje chamamos de arte são muito mais antigas e recorrentes na história da humanidade do que os saberes formais do conhecimento sistematizado e da existência da língua falada e escrita. Essas reflexões indicam que o ser humano, de modo geral, pratica a arte antes do saber formal, o que suscita a problematização sobre o que efetivamente é estranho ao estudante: vivenciar a música espontaneamente ou aprendê-la em uma instituição de ensino formal. Esse comentário não objetiva desvalorizar o ensino escolar de música, mas aprimorá-lo, ao se contestar o estranhamento didático em relação às experiências musicais extraescolares dos estudantes.

Outra análise de cruzamento das variáveis isolou o tempo e a frequência desse tipo de prática, o que oportunizou constatar que a maior porcentagem de pessoas que cantam todos os dias encontra-se entre aqueles que mantêm essa

experiência há mais de um ano, dentre os quais apenas dois deixaram de cantar. Esse resultado possibilita qualificar a trajetória vocal dos estudantes como estável.

No que se refere às experiências distintas do canto e da prática instrumental, elas incidem como não recentes (68,9%) e, como indica o gráfico abaixo, são recém-descobertas apenas por uma minoria (19%), que iniciou essas vivências há alguns meses.

Gráfico 14 - Tempo consolidado de outras experiências (X): n = 212 (100%)



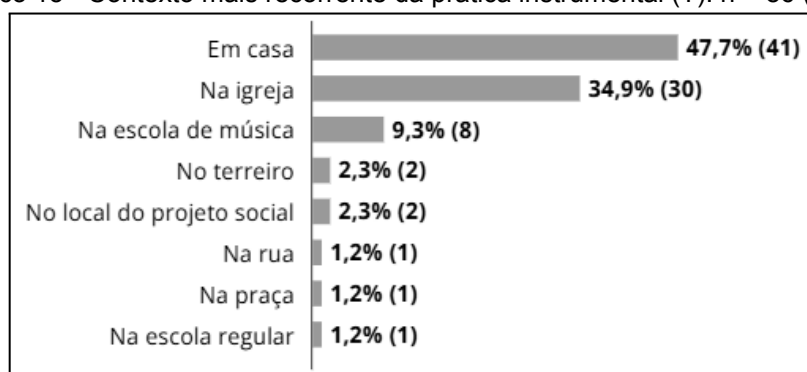
Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Isso permite inferir que, desde muito tempo, os discentes começaram a se envolver em outras atividades musicais, sem se restringirem a tocar e cantar ou sem se inibirem por não fazê-lo. Tal constatação evoca as ideias de Campos (2006) acerca da quantidade de acontecimentos de aprendizagem que ocorrem antes do ingresso dos estudantes na escola. Do mesmo modo, remete às considerações de Brito (2003) sobre os percursos dinâmicos que os educandos constroem de forma autônoma, superando obstáculos e adaptando limitações como forma de acessar a música.

Também foi feita uma análise comparativa dentro deste subgrupo, relacionando as respostas sobre frequência e tempo de prática. Observou-se que essas experiências se caracterizam por estabilidade, uma vez que a maior incidência de prática diária foi identificada entre os que as realizam há mais de um ano. Até mesmo os que se iniciaram recentemente mantêm contato frequente com essas vivências.

No que se refere aos espaços onde os educandos passam mais tempo tocando os seus instrumentos, como mostra o gráfico seguinte, a escola regular (1,2%) figura entre os contextos menos incidentes.

Gráfico 15 - Contexto mais recorrente da prática instrumental (T): n = 86 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Isso indica baixa ocorrência de prática instrumental na escola, o que demanda ações didáticas que incentivem esse tipo de experiência no Tácito Caldas.

Por outro lado, os discentes tendem a praticar instrumentos predominantemente em casa (47,7%), o que confirma a literatura de Gomes (2011), Mattiuci (2017) e Oliveira e Morato (2016), que enfatiza o contexto familiar como fonte de experiências musicais significativas. Esses teóricos explicam que, nesse ambiente, se articulam processos espontâneos e afetivos, bem como observação, imitação e exploração não diretiva de instrumentos musicais.

O fato de a igreja (34,9%) configurar a segunda maior ocorrência reforça a hipótese inicial (ver p. 35) de que esse espaço propicia aos estudantes oportunidades de experiências musicais, em função da tradição cristã de Paço do Lumiar (IMESC, 2021) e das influências históricas que a música maranhense assimilou do legado cultural jesuíta (Dantas Filho, 2012). De acordo com o referencial teórico desta dissertação, Alves e Silva (2019) e Cunha (2022) explicam que, nesse contexto, a aprendizagem musical ocorre por escuta seletiva, sucedida de repetição de padrões musicais.

O elemento comum entre as práticas instrumentais desenvolvidas em casa e na igreja, à luz do referencial teórico da pesquisa, é a observação auditiva e a repetição instrumental dos aspectos musicais percebidos. Além disso, a experiência musical acontece articulada com significados afetivos e simbólico-religiosos (Oliveira e Morato, 2016; Mattiuci, 2017; Gomes, 2011; Cunha, 2022; Alves e Silva, 2019).

Dessas constatações, depreende-se, como forma de aprimorar o ensino de música escolar, a integração desses fenômenos por meio de ações didáticas, como:

- a) Formar grupos mesclando estudantes que saibam e que não saibam tocar instrumentos;

- b) Solicitar que, em cada grupo, sejam compartilhadas canções do ambiente doméstico ou religioso, selecionando-se uma opção passível de execução instrumental por um ou mais integrantes;
- c) Propor o desafio de escolher um trecho da música para ser aprendido e executado por todos os integrantes;
- d) Atribuir aos estudantes que tocam a função de instruir e demonstrar o trecho musical, enquanto os demais observam e tentam reproduzir os aspectos musicais percebidos;

Essas ações favorecem o compartilhamento de repertórios musicais com significados afetivos e religiosos; incentivam a prática instrumental em sala de aula; integram ao ensino de música processos de aprendizagem decorrentes das experiências domésticas e eclesiais; e equilibram iniciação e aprofundamento da prática instrumental, ao garantir a participação de todos, independentemente de saber ou não tocar.

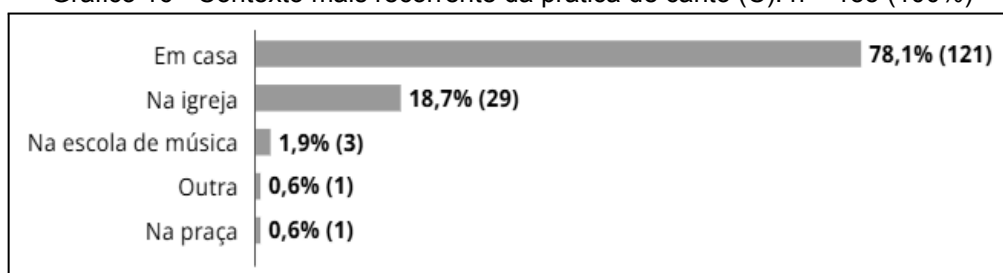
Ademais, tais condutas didáticas mobilizam aprendizagens musicais previstas na BNCC (Brasil, 2018), a saber:

- a) EF69AR16 - articulação da prática musical com outras dimensões da vida;
- b) EF69AR20 - identificação e estudo dos elementos básicos e das partes estruturantes da música, por meio da apreciação e execução musical;
- c) EF69AR20 - análise exploratória de instrumentos musicais por meio da prática instrumental;
- d) EF69AR23 - exploração e uso de instrumentos convencionais por meio de atividades colaborativas;

Após examinar os contextos recorrentes da prática instrumental, torna-se necessário aplicar esse tipo de análise às vivências vocais e às demais experiências musicais, uma vez que nelas se concentra a musicalidade cotidiana da maioria dos estudantes do Tácito Caldas.

Nesse sentido, o próximo gráfico evidencia que o canto ocorre com maior frequência em casa (78,1%), seguido pela igreja (18,7%), enquanto escola de música (1,9%), praça (0,6%) e outras respostas (0,6%) aparecem como contextos menos incidentes. Essa distribuição pode ser interpretada à luz da função social do canto no cotidiano discente, isto é, dos usos e vínculos mobilizados por essa prática.

Gráfico 16 - Contexto mais recorrente da prática de canto (C): n = 155 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

A predominância do ambiente doméstico (78,1%) sugere que o canto se configura, primordialmente, como uma prática integrada às rotinas e às cenas comuns da vida dos estudantes, como cantar ouvindo música, em momentos de lazer ou durante a realização de outras atividades.

Essa característica converge com a descrição da literatura sobre as experiências musicais extraescolares, entendidas como espontâneas, afetivas e identitárias, independentes de currículos formais ou de mediação docente institucionalizada (Penna, 2003; 2012; Green, 2002; 2008).

O valor desse dado não se limita à constatação de que os discentes cantam em casa, mas indica que o ensino de música no Tácito Caldas dispõe de um ponto de partida consistente, uma vez que há uma prática vocal já incorporada ao cotidiano e, portanto, passível de ser transformada didaticamente em apreciação crítica, criação e performance (Swanwick, 2003).

A segunda maior ocorrência, a igreja (18,7%), reforça a hipótese apresentada na caracterização do município (ver p. 34) de que a tradição cristã local fomenta práticas musicais recorrentes que envolvem processos de escuta, repetição e participação coletiva (Freitas, 2008; Alves e Silva, 2019; Cunha, 2022).

Ainda que inferior ao percentual doméstico, esse índice é expressivo o suficiente para indicar que parte dos educandos vivencia o canto como experiência comunitária, permeada por usos simbólicos da espiritualidade. Esse dado contribui para explicar por que, no gráfico 30 (ver p. 75), o repertório religioso aparece como preferido entre alguns estudantes, sugerindo uma possível correlação entre ambiente, prática musical e preferência.

Os contextos menos incidentes, por sua vez, enfraquecem a suposição de que a prática do canto, apesar de frequente, acontece do mesmo modo para todos. A configuração estatística do gráfico analisado pode ser explicada pela ideia de que

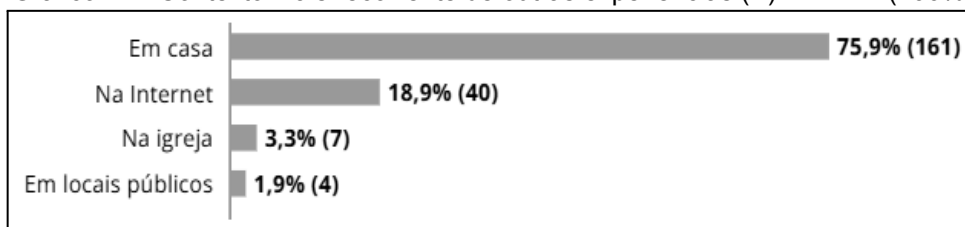
cantar assume significados diversos para quem o vivencia, o que exige do professor uma postura de acolhimento a esses perfis diferenciados, como fora antecipado (ver p. 21).

Disso emergem várias inspirações para o aprimoramento do ensino de música no Tácito Caldas. A partir do entrelaçamento das ideias de Penna (2012) e Brito (2003) sobre evitar o tecnicismo excludente e a reprodução sem sentido, e também com as habilidades da BNCC (Brasil, 2018), citam-se as estratégias de:

- a) Solicitar que cada estudante selecione uma canção comum de sua casa e registre no caderno o título, o contexto em que costuma cantar e por que a escolheu - EF69AR16 e EF69AR19;
- b) Organizar um momento de escuta de trechos curtos das canções, com perguntas-guia sobre função, circulação e identidade - EF69AR16 e EF69AR17;
- c) Selecionar de duas a três canções para identificar os elementos básicos da música, sem exigência de notação formal - EF69AR20 e EF69AR21;
- d) Dividir a turma em pequenos grupos e orientar a criação de um arranjo vocal simples para a canção - EF69AR23;
- e) Gravar áudio ou vídeo, ou fazer desenhos representativos das experiências para avaliar e refletir sobre o que mudou do cantar em casa para cantar na escola - EF69AR22 e EF69AR16;

O gráfico subsequente indica que os educandos vivenciam outros tipos de experiências musicais principalmente em casa (75,9%) e na internet (18,9%), seguidos pela igreja (3,3%) e por locais públicos (1,9%).

Gráfico 17 - Contexto mais recorrente de outras experiências (X): n = 212 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

O cruzamento dessa variável com a frequência e o tempo de prática revelou que essas vivências configuram o eixo mais estável da musicalidade extraescolar do público discente do Tácito Caldas, superando, inclusive, as práticas de canto.

A predominância da casa (75,9%), além de reafirmar o referencial teórico, sugere que essas experiências não se limitam a atividades ocasionais. Ao serem relacionadas ao gráfico 8 (ver p. 50), é possível supor que se tratem de práticas integradas à rotina privada do estudante, especialmente ao ouvir músicas, organizar listas de obras preferidas e utilizar aplicativos.

A internet (18,9%), por sua vez, relaciona-se à expansão do setor de telefonia em Paço do Lumiar e confirma a hipótese levantada de que a experiência musical dos estudantes se estende ao ambiente digital (ver p. 35). Esse dado também converge com as análises de Borges e Richit (2022) e Cernev (2018), que descrevem o espaço online como um novo locus de aprendizagem musical. Por sua parte, o índice referente à igreja (3,3%) é inferior ao observado nos subgrupos do canto (18,7%) e da prática instrumental (34,9%), o que pode indicar que, nesse espaço, a experiência musical dos estudantes está mais ligada ao cantar e ao tocar.

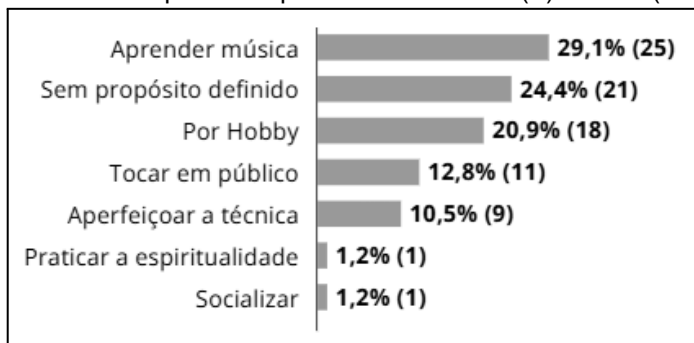
A leitura desses dados reafirma a necessidade de uma concepção inclusiva acerca dos espaços e contextos de aprendizagem musical extraescolar dos estudantes (ver p. 24). Ademais, evidencia-se que a escola pode transformar essa realidade em vantagem didática ao conceber a casa e a internet como extensões do ambiente formativo, sem abdicar da intencionalidade didática. Uma possibilidade nesse sentido consiste em convidar os discentes a trazerem para as aulas de música suas *playlists* autorais e, a partir delas, promover escutas coletivas acompanhadas de debates relacionados ao escopo de determinadas habilidades da BNCC (Brasil, 2018).

3.4 Propósito e desempenho técnico das experiências musicais extraescolares

Este subtópico aprofunda duas dimensões dos dados apresentados anteriormente: os motivos das vivências musicais e a percepção de domínio técnico que os estudantes atribuem a si mesmos em relação a essas experiências. Tais variáveis são didaticamente relevantes porque questionam a noção de que a prática musical cotidiana é sempre desprovida de intenção e utilidade formativa.

No que se refere à prática instrumental, a diferença entre os que tocam com o objetivo de aprender música (29,1%), aperfeiçoar as técnicas (10,5%) e tocar em público (12,8%) é pequena quando comparada à soma dos que o fazem sem propósito definido (24,4%), por hobby (20,9%), para socializar (1,2%) e para praticar a espiritualidade (1,2%), conforme mostra o gráfico seguinte.

Gráfico 18 - Propósito da prática instrumental (T): n = 86 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Esse conjunto de ocorrências revela que, mesmo dentro de um mesmo subgrupo, o sentido atribuído à prática é heterogêneo, o que valida a sugestão didática de promover atividades que contemplem diferentes interesses. Isso implica promover atividades com uso de instrumentos tanto para ampliar as capacidades performáticas quanto para oportunizar o prazer, o bem-estar, a ludicidade e a autosatisfação de vivenciar a música na sala de aula.

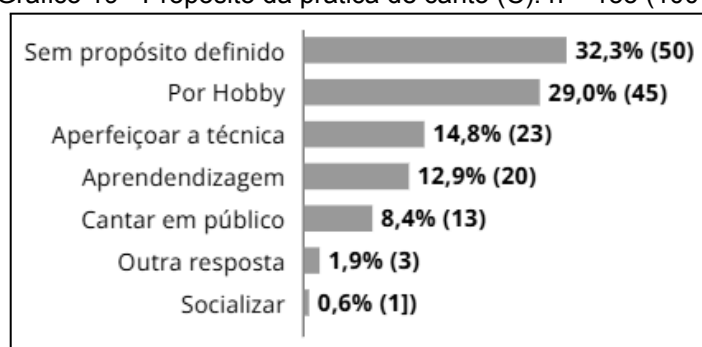
De acordo com Candé (2001), não é adequado emitir juízos de valor sobre os diferentes motivos pelos quais cada povo pratica música, uma vez que a função musical deve ser analisada a partir do ponto de vista cultural de cada agrupamento humano, do contrário, incorre-se em posturas etnocêntricas. Essa perspectiva se aplica à interpretação do gráfico analisado, pois não é consistente classificar determinados propósitos como melhores ou piores, legítimos ou ilegítimos, mais ou menos importantes do que outros. Todos eles devem ser aproveitados como elementos úteis ao aprimoramento do ensino de música no Tácito Caldas.

Reafirma-se, assim, a necessidade de uma didática musical capaz de contemplar diferentes interesses, de modo a evitar a exclusão de estudantes do direito de consolidar aprendizagens de forma significativa (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980), conforme previsto na LDB (1996) e na BNCC (2018).

Convém destacar que a palavra significativa, na teoria de Ausubel, não se restringe à construção de sentidos objetivos e denotativos do conhecimento. De acordo com Moreira (2011), abrange fatores abstratos, introspectivos e inerentes ao aprendiz, que se interligam com os subsunçores e resultam na construção de novos saberes.

No caso do canto, os propósitos distribuem-se entre as opções: sem propósito definido (32,3%), por hobby (29%), aperfeiçoar a técnica (14,8%), aprendizagem musical (12,9%), cantar em público (8,4%), socializar (0,6%) e outra resposta (1,9%), conforme apresentado no gráfico seguinte.

Gráfico 19 - Propósito da prática de canto (C): n = 155 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

A soma das incidências sem propósito definido (32,3%) e *hobby* (29%) ultrapassa 60%, e isso não pode ser interpretado como ausência de sentido, pois é possível que o canto signifique para esses educandos experiência de prazer, espontaneidade e expressão. Aliás, Green (2002; 2008) reconhece o vínculo afetivo existente no processo informal de aprender música, e Meirelles, Stoltz e Lüders (2014) confirmam a dimensão psicológica da experiência musical.

Paralelamente, os percentuais relativos ao aperfeiçoamento técnico (14,8%) e à aprendizagem musical (12,9%) indicam a existência de um grupo de discentes que compreende o canto como atividade formativa. A baixa incidência da opção cantar em público (8,4%), por sua vez, sugere a viabilidade de estratégias de ensino que incluam apresentações vocais na escola, dada a existência desse tipo de intenção musical.

O percentual reduzido da resposta socializar não implica que o canto seja incapaz de promover relações interpessoais significativas, uma vez que o gráfico 16

(ver p. 61) enfraquece tal interpretação ao evidenciar o caráter coletivo e comunitário da prática vocal em contextos religiosos.

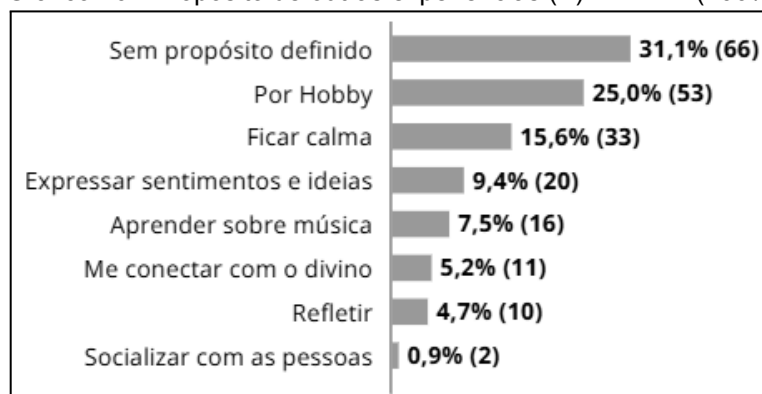
Como alternativa didática para integrar essas experiências ao ensino de música na escola participante da pesquisa, propõe-se o planejamento de uma mesma aula que contemple três rotas distintas, não lineares e coerentes com os interesses dos estudantes, a saber:

- a) Canto por *hobby* ou por espontaneidade, com foco na experimentação, em jogos vocais e na prática de ostinatos;
- b) Canto com intenção técnica, com foco em escuta comparativa, afinação relativa, prática de dinâmica e articulação vocal, sem restringir a aula a vocalizes tecnicistas;
- c) Canto com objetivo performático, com foco em organização de apresentações, ensaios, arranjos e gravações;

Essas possibilidades viabilizam a habilidade EF69AR23 e se fundamentam no princípio didático de Penna (2003; 2012) de se evitar modelos musicais únicos na sala de aula. Dessa forma, os estudantes podem explorar a mesma competência musical, manter-se engajados na aula e consolidar aprendizagens de forma significativa.

Entre os que mantêm outras experiências musicais, as intenções se caracterizam como sem propósito definido (31,1%), por *hobby* (25%), ficar calma (15,6%), aprendizagem musical (7,5%), se conectar com o divino (5,2%), refletir (4,7%) e outros objetivos (0,9%).

Gráfico 20 - Propósito de outras experiências (X): n = 212 (100%)



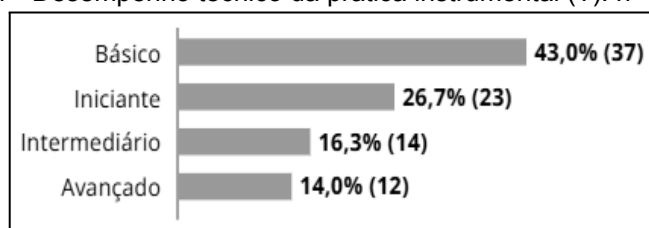
Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Essas ocorrências evidenciam a presença de dimensões afetivas e subjetivas da experiência musical. As opções ficar calma (15,6%) e refletir (4,7%) sugerem o uso da música como estratégia de regulação emocional e de construção de sentido, o que é compatível com a concepção holística de experiência discutida anteriormente (Bondía, 2002; Dewey, 2010; Amatuzzi, 2007).

A resposta conectar-se com o divino (5,2%) reitera que a experiência de espiritualidade não é exclusiva do canto ou da prática instrumental. Esse quadro sugere que integrar experiências extraescolares demanda reconhecer que a música articula diversos aspectos da vida humana.

No que concerne ao nível técnico instrumental, a predominância do básico (43%) e iniciante (26,7%), em comparação com os níveis intermediário (16,3%) e avançado (14%), indica que a maioria dos estudantes apresenta domínio técnico limitado ou inicial, enquanto uma minoria demonstra maior fluência, conforme ilustrado no gráfico seguinte.

Gráfico 21 - Desempenho técnico da prática instrumental (T): n = 86 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Ao relacionar esses resultados com os dados referentes ao espaço da iniciação instrumental (ver p. 69), supõe-se que a aprendizagem ocorrida em contextos externos às instituições formais de ensino não compromete o nível técnico instrumental, uma vez que 76,9% (20) dos estudantes classificados nos níveis intermediário e avançado (26) aprenderam em casa, na igreja ou no terreiro.

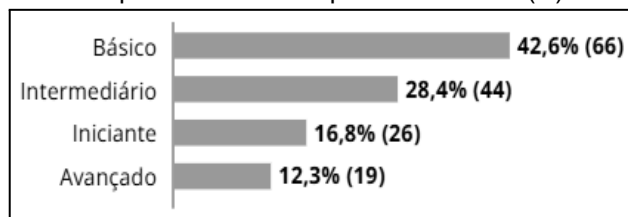
Esse achado sustenta a possibilidade didática de orientar estudantes com maior domínio técnico a atuarem como tutores de pequenos grupos, reproduzindo processos informais descritos por Green (2002; 2008; 2012; 2022), sem hierarquização ou perda de autonomia.

Assim, as diferentes características de vivências instrumentais deixam de ser obstáculos e se convertem em elementos favoráveis à aprendizagem colaborativa e oportunidade para a escola ir além da iniciação instrumental, democratizando o

acesso e abrangendo o aperfeiçoamento desse tipo de experiência musical no Tácito Caldas.

A variável desempenho técnico entre os que cantam se diversificou nos níveis básico (42,6%), intermediário (28,4%), iniciante (16,8%) e avançado (12,3%), conforme se mostra a seguir.

Gráfico 22 - Desempenho técnico da prática de canto (C): n = 155 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

É relevante notar que o fato de o canto ser uma vivência frequente (ver p. 54) e antiga (ver p. 57) não resulta, automaticamente, em níveis técnicos avançados. Esse dado sugere a existência de uma prática vocal pouco orientada por exigências técnicas, característica típica dos processos informais de aprendizagem musical (Green, 2008), o que não deve ser interpretado como problema.

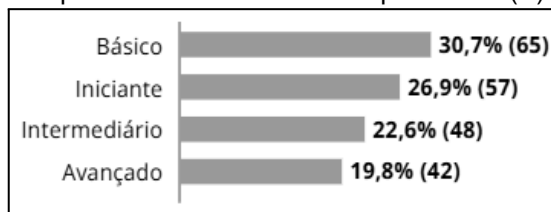
A distribuição dos níveis técnicos, com predominância do básico (42,6%), é pedagogicamente relevante, pois indica a possibilidade de concentrar esforços no aprimoramento de uma prática já existente, sem necessidade de iniciar o processo do zero. À luz de Swanwick (2003) e Green (2008), e em consonância com as habilidades EF69AR20, EF69AR16 e EF69AR23, propõe-se conduzir os estudantes a:

- a) Escolher uma música conhecida de todos;
- b) Ouvir duas versões da mesma música, uma original e outra ao vivo;
- c) Comparar as características vocais de interpretação;
- d) Experimentar as variações identificadas em pequenos grupos;
- e) Gravar essas experiências para discuti-las depois, com foco na relação entre escolha vocal e sentido cultural da música;

Por fim, ao analisar como os estudantes que praticam outras vivências musicais não diretamente relacionadas ao canto ou à prática instrumental avaliam seu desempenho técnico, constatou-se que 30,7% se consideram no nível básico,

26,9% no iniciante, 22,6% no intermediário e 19,8% no avançado, conforme apresentado no gráfico seguinte.

Gráfico 23 - Desempenho técnico de outras experiências (X): n = 212 (100%)



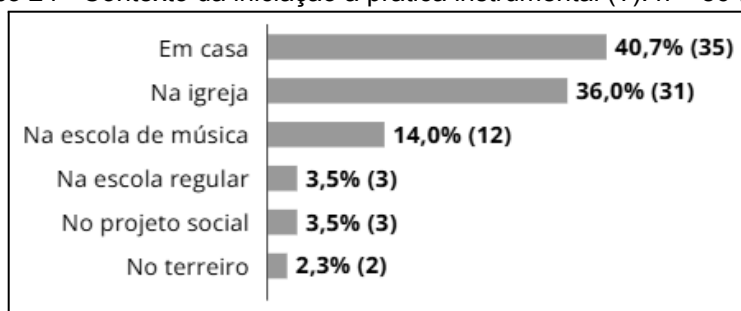
Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

A incidência conjunta dos diferentes graus técnicos em todas as práticas musicais analisadas demonstra que os educandos não são desprovidos de habilidades musicais. Os resultados indicam, inclusive, que mesmo em outras experiências musicais há ocorrência de domínio prático elaborado, o que reafirma que a aprendizagem musical não se limita às experiências de cantar ou tocar instrumentos.

3.5 O contexto, a mediação e o método de iniciação às práticas musicais

Os dados obtidos nesta pesquisa, como constam no gráfico a seguir, informam que os ambientes doméstico e eclesial não somente constituem os espaços em que os estudantes passam mais tempo exercitando suas habilidades instrumentais, como também se configuram como os principais contextos de iniciação a essas práticas.

Gráfico 24 - Contexto da iniciação à prática instrumental (T): n = 86 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

A partir desse gráfico, observa-se que as escolas regulares (3,5%) e as escolas de música (14%) não ocupam papel central na iniciação instrumental dos

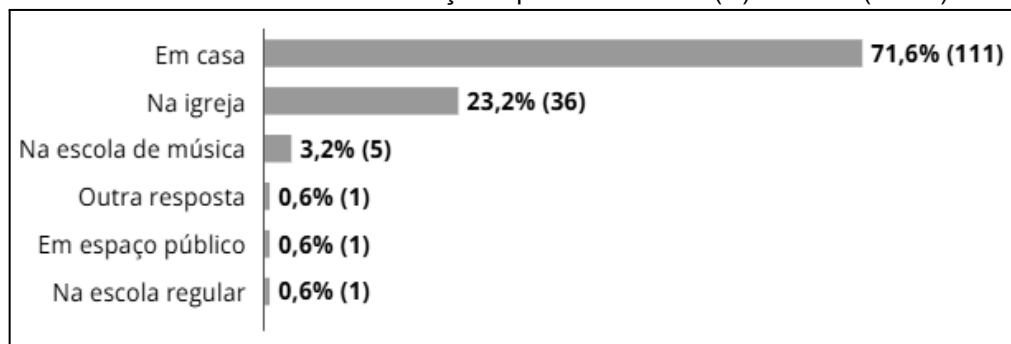
discentes, que ocorre predominantemente no ambiente doméstico (40,7%) e no contexto eclesiástico (36%). Consta-se, assim, uma baixa incidência de educação formal nesse momento da trajetória musical.

Esse dado revela uma formação instrumental essencialmente familiar, afetiva e vinculada à espiritualidade, em consonância com a habilidade EF69AR16, que contempla os usos e as funções da música (Brasil, 2018).

Nesse sentido, torna-se possível articular processos característicos desses contextos, como a promoção de escuta musical coletiva para identificar, analisar, reproduzir e modificar padrões de arranjo percebidos (Alves e Silva, 2019; Cunha, 2022; Freitas, 2008), bem como a comparação entre repertórios domésticos e eclesiásticos (Gomes, 2011; Mattiuci, 2017; Oliveira e Morato, 2016), de modo a relacionar formas estéticas às aplicações da música em cada ambiente.

No que se refere à iniciação no canto, os contextos de maior incidência também são o doméstico (71,6%) e o eclesiástico (23,2%), conforme evidenciado no gráfico a seguir.

Gráfico 25 - Contexto da iniciação à prática de canto (C): n = 155 (100%)

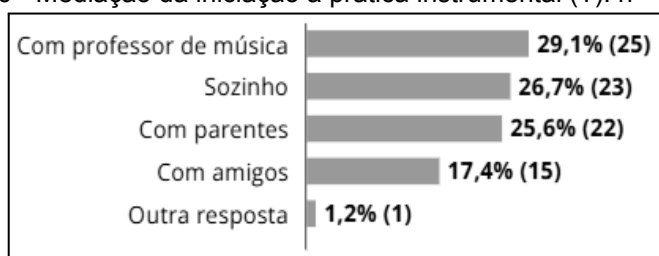


Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Os gráficos da prática vocal e da instrumental reafirmam os espaços formais e não formais de ensino de música como pouco influentes na iniciação musical dos estudantes e destacam o desafio do ensino de música no Tácito Caldas operar uma didática que equalize essa distorção e contribua para que a escola ocupe um lugar de relevância nessa etapa da formação musical dos discentes.

Apesar da baixa ocorrência de iniciação instrumental em espaços formais de ensino, no que diz respeito à mediação, o gráfico seguinte indica que a maior parcela dos estudantes (29,1%) aprendeu a tocar com professores de música.

Gráfico 26 - Mediação da iniciação à prática instrumental (T): n = 86 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Entretanto, a soma dos aprendizados autogeridos (26,7%) e daqueles mediados por vínculos familiares ou de pares, como parentes (25,6%) e amigos (17,4%), alcança 69,7%, indicando que a iniciação instrumental dos estudantes do CMCB Tácito Caldas ocorre majoritariamente fora das instituições formais de ensino.

Esse quadro evoca aquilo que Green (2002, 2008, 2022) identifica como núcleo da aprendizagem musical informal: escolha afetiva de repertório, autonomia, escuta seletiva, suporte dos pares e rotas não lineares de desenvolvimento musical. Também ratifica a consideração de Cunha (2007; 2011) sobre a ocorrência da educação musical em contextos não formais ou informais não implicar, necessariamente, em ausência de processos formais de ensino (ver p. 23).

O modelo CLASP, proposto por Swanwick (2003) e discutido na fundamentação teórica (ver p. 30), pode ser articulado a esses dados para inferir quais processos específicos de iniciação musical estão presentes entre os estudantes. Nesse sentido, mostra-se pertinente aplicá-los ao ensino de música escolar, com ênfase nos atos formativos de criar, escutar e refletir. Ressalta-se que tais procedimentos devem ser oportunizados preferencialmente sem uma linearidade rígida, em consonância com os estudos de Green (2022).

A esse respeito, Simões (2019) assinala que o ensino de música deve favorecer práticas coletivas autogeridas pelos estudantes, audições técnicas com gravações, repetição de padrões musicais ouvidos com abertura para sua modificação, registros escritos e uma mediação docente que respeite a autonomia e os processos informais de aprendizagem dos discentes.

Dessa forma, sugerem-se ações didáticas que transpõem para o espaço escolar os modos pelos quais os estudantes experimentam os instrumentos musicais fora do CMCB Tácito Caldas, tais como:

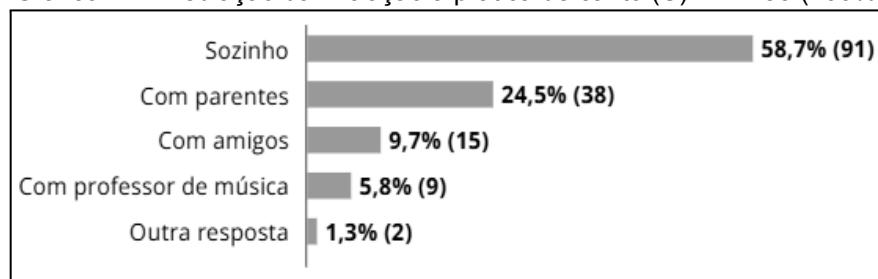
- a) Formação de grupos por afinidade musical dos componentes;
- b) Atividades de colaboração entre pares;

- c) Práticas de imitação e escuta ativa semelhantes às aquelas que são usadas em contextos informais;
- d) Recriação de músicas escolhidas pelos estudantes usando estratégias que remetem à iniciação doméstica e autodidata;
- e) Apresentação dessas produções no início, no intervalo ou no final do horário escolar;
- f) Organização de minioficinas protagonizadas pela instrução musical dos próprios estudantes, onde eles compartilham saberes musicais teóricos e práticos;
- g) Momentos de troca de saberes entre estudantes iniciados por professores e aqueles iniciados por familiares ou amigos;

Essas ações atenuam o fato de o espaço escolar figurar como uma tendência menos provável para a prática instrumental, ampliam o repertório, valorizam identidades, promovem aprendizagem significativa ao ativar conhecimentos prévios e estimulam o desenvolvimento integral, ao integrar dimensões afetivas, sociais e cognitivas. Além disso, reforçam o engajamento discente, uma vez que reconhecem e legitimam os caminhos efetivos pelos quais os estudantes aprendem a tocar um instrumento.

No que concerne à mediação inicial do canto, os estudantes informaram, conforme o gráfico a seguir, que aprenderam sozinhos (58,7%), com parentes (24,5%), com amigos (9,7%), com professor de música (5,8%), além de outras respostas (1,3%).

Gráfico 27 - Mediação da iniciação à prática de canto (C): n = 155 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

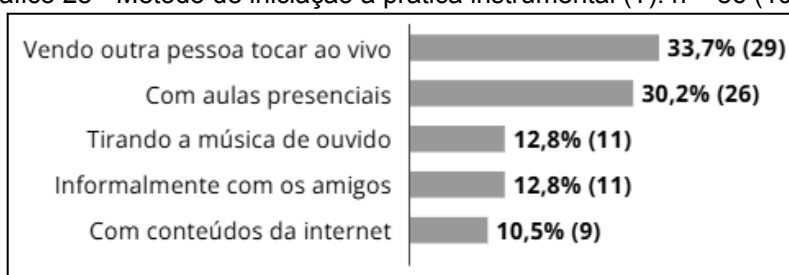
Esse dado evidencia o caráter predominantemente autogerido da aprendizagem do canto, reafirmando o referencial teórico adotado na pesquisa. Tal ocorrência sustenta duas interpretações didáticas complementares. A primeira diz

respeito ao fato de o canto constituir um campo privilegiado para estratégias baseadas em autonomia e experimentação, coerentes com Green (2002; 2008) e Simões (2019).

A segunda refere-se à reafirmação do papel estratégico da escola como espaço de democratização musical, pois, se apenas 5,8% dos estudantes indicam o professor como mediação inicial, impõe-se à instituição escolar o desafio de oferecer experiências orientadas que ampliem repertório, técnica e consciência estética, sem desconsiderar os percursos informais pelos quais a maioria se iniciou.

Quanto ao modo de se iniciarem na prática instrumental fora da escola, o gráfico abaixo revela a tendência metodológica de observar e imitar (33,7%). Porém, as possibilidades se diversificam em aprender com aulas presenciais (30,2%), em situações informais de socialização com os amigos (12,8%), ouvindo a música e repetindo os padrões percebidos (12,8%) e assistindo a conteúdos de instrução musical na internet (10,5%).

Gráfico 28 - Método de iniciação à prática instrumental (T): n = 86 (100%)

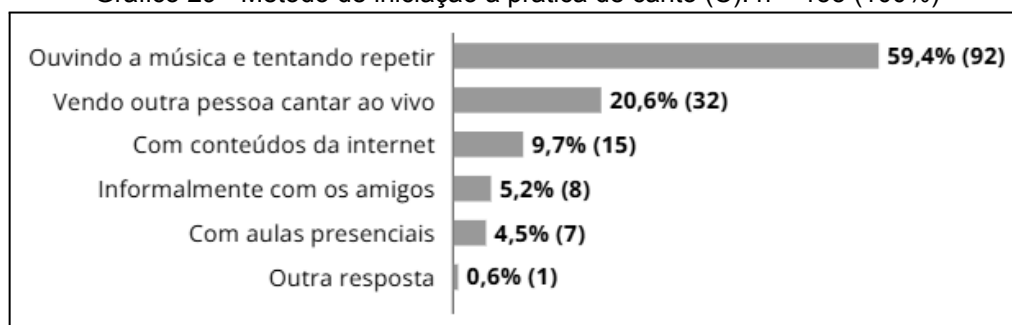


Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Esse resultado ratifica a estratégia didática de se contemplar os vários perfis musicais dos estudantes por meio, igualmente, de estratégias didáticas diversas, visto que eles articulam várias rotas de aprendizagem instrumental, tal qual é descrito por Green (2022).

O gráfico abaixo, desta feita sobre os métodos de iniciação do canto, reafirma o que fora interpretado anteriormente, mas chama atenção a incidência acentuada do ouvir a música tentando repetir (59,4%) sobre as demais respostas: vendo outras pessoas cantar ao vivo (20,6%), com conteúdos da internet (9,7%), informalmente com os amigos (5,2%), com aulas presenciais (4,5%) e outras possibilidades (0,6%).

Gráfico 29 - Método de iniciação à prática de canto (C): n = 155 (100%)

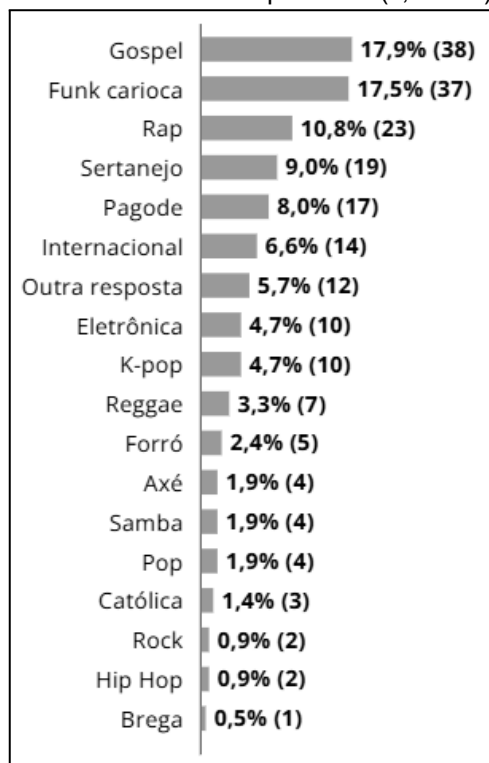


Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

É interessante notar que o montante das duas primeiras respostas (80%) evidencia os modos de aprender - ouvir, ver e repetir - referidos por Green (2022). Isso torna a exploração de ostinatos (Gainza, 2015; Fonterrada, 2015) uma estratégia didática que possivelmente tenha uma alta adesão, dada a vivência com esse tipo de método de aprendizagem musical.

A seguir, o último gráfico informa as preferências musicais dos discentes do Tácito Caldas, dentre as quais se destacam o gospel (17,9%), o funk carioca (17,5%), o rap (10,8%), o sertanejo (9,0%), o pagode (8,0%) e o internacional (6,6%) dentre outras respostas assinaladas pelos respondentes.

Gráfico 30 - Gênero ou estilo musical preferido (T, C e X): n = 213 (100%)



Fonte: Autoria própria, com base nos dados da pesquisa

Dois aspectos merecem destaque nesse gráfico. O primeiro refere-se à proximidade percentual entre *gospel* (17,9%) e *funk* (17,5%), o que indica que a cultura musical discente transita entre opções estéticas frequentemente concebidas como opostas. Esse dado reforça o risco de a escola produzir julgamentos depreciativos caso adote uma perspectiva de hegemonia musical. Nesse sentido, a recomendação de Penna (2003) de evitar a deslegitimação da música do outro, bem como a orientação de Brito (2003) de não excluir manifestações musicais legítimas, mostram-se fundamentais para a prática docente no CMCB Tácito Caldas, diante da heterogeneidade de preferências identificadas.

O segundo aspecto diz respeito à presença expressiva de gêneros urbanos, como *funk*, *rap* e *hip hop*, concomitantemente a gêneros associados a tradições comunitárias e familiares, como sertanejo, pagode, forró, samba e axé, além de alternativas estético-musicais vinculadas a culturas globais características do fenômeno digital, como a música internacional, o *k-pop* e a eletrônica. Esse panorama indica que os estudantes transitam entre repertórios locais, midiáticos e religiosos, o que se mostra coerente com a caracterização sociocultural do município (IMESC, 2021) e com o predomínio dos ambientes doméstico e digital como espaços de maior incidência de outras experiências musicais não vocais e não instrumentais, conforme evidenciado no gráfico 17 (ver p. 62).

Em síntese, este capítulo evidencia que as experiências dos estudantes do CMCB Tácito Caldas são amplas, contínuas e ocorrentes em ambientes domésticos, religiosos e digitais, com finalidades que variam entre lazer, formação, bem-estar e espiritualidade. A interpretação desses dados confirma a existência de conhecimentos prévios (Tourinho, 1993; Campos, 2006) e aponta caminhos para transformá-los em aprendizagem significativa, plural e democraticamente acessível (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980; Penna, 2003; 2012; Brito, 2003), em alinhamento com as habilidades da BNCC, da EF69AR16 à EF69AR23 (Brasil, 2018).

É com base nessa síntese empírica e interpretativa que se torna possível, nas considerações finais, retomar o problema da pesquisa, avaliar o alcance das sugestões didáticas apresentadas e explicitar as contribuições e os limites deste estudo para o aprimoramento do ensino de música no contexto do CMCB Tácito Caldas e da realidade luminense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção dissertativa, o pesquisador se vê na necessidade de olhar para trás e pôr em tela as projeções iniciais da pesquisa. Entretanto, isso não é tão simples de fazê-lo, porque, de um lado, o leitor espera um relatório final objetivo e, por outro, o mestrando tem a necessidade de não omitir detalhes que julga indispensáveis ao avanço da área da educação musical e da melhoria do ensino de música na educação básica.

Esta pesquisa foi motivada por uma constatação prático-profissional em meio ao cotidiano docente, ou seja, entre os estudantes do CMCB Tácito Caldas, que mantêm contatos frequentes e significativos com a música fora da escola e que, não raro, dão indícios de que desejam que esse universo seja reconhecido e valorizado nas aulas.

A partir disso, a pesquisa se orientou pelo desafio de responder ao seguinte problema científico enfrentado: como integrar as experiências musicais extraescolares dos estudantes ao ensino de música nos anos finais do ensino fundamental da escola CMCB Tácito Caldas, em Paço do Lumiar-MA? A resposta construída nesta dissertação não teve a pretensão de se colocar como definitiva ou universal, mas sugeriu alternativas didáticas de forma ancorada no referencial teórico da educação musical, nos dados coletados junto aos próprios estudantes e coerentes com a BNCC (Brasil, 2018).

De modo geral, confirmou-se a hipótese de que os discentes luminenses vivenciam a música de forma ampla, recorrente e diversificada fora do CMCB Tácito Caldas. A dissertação demonstrou que essas experiências não se restringem às práticas tradicionais de tocar e cantar. Não obstante tenham sido verificadas entre os discentes, elas incluem, de forma predominante, outras vivências musicais não tradicionais, em especial a escuta cotidiana e atividades mediadas por tecnologias digitais.

Os dados consolidados respaldam, na dimensão teórica, o entendimento de que crianças e adolescentes chegam à vida escolar com saberes musicais prévios, adquiridos em casa, na igreja, na comunidade e na internet (Tourinho, 1993; Campos, 2006; Wille, 2005). Nessa mesma direção, os dados reafirmam que tais experiências não são desconexas do processo educativo, pois podem ser

mobilizadas como pontos de ancoragem para aprendizagens escolares significativas (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980; Moreira, 2011).

A dissertação sustentou, desde o primeiro capítulo, a necessidade de adotar uma concepção ampliada, inclusiva e democrática de música e de experiência para o ensino no Tácio Caldas, evitando posturas restritivas que deslegitimem repertórios e práticas trazidas pelos estudantes (Penna, 2003; Brito, 2003). Essa opção teórica mostrou-se coerente com os achados da pesquisa, pois a pluralidade de gêneros, propósitos, espaços e modos de aprendizagem identificados nos questionários revela que não há um perfil musical discente homogêneo, mas um conjunto heterogêneo de trajetórias que coexistem e se interpenetram.

Assim, uma implicação central do estudo é que a integração das vivências extraescolares ao ensino de música exige do professor uma postura didática de acolhimento e reconhecimento, em vez de seleção excludente ou juízos depreciativos (Rodrigues e Alvares, 2020).

Nesse contexto, as sugestões didáticas consolidadas no último capítulo são respostas práticas ao problema profissional que o mestrando problematizou. Elas se fundamentaram tanto nas descrições teóricas sobre aprendizagens informais, não formais e digitais (Green, 2002; 2008; Simões, 2019; Borges e Richit, 2022) quanto nas informações inéditas cuja fonte foram os próprios estudantes, alvos da prática docente. Essas propostas podem ser sintetizadas em três eixos articulados.

O primeiro eixo consiste em usar os conhecimentos prévios como ponto de partida, tornando o ensino de música mais significativo e engajador. Alguns exemplos são estratégias que partem de *playlists* autorais, repertórios sugeridos pelos estudantes e práticas de escuta orientada, convertendo hábitos cotidianos em apreciação crítica e reflexão sobre usos e funções da música (Brasil, 2018).

O segundo eixo consiste em adaptar para a escola processos típicos das aprendizagens informais, como escuta seletiva, repetição imitativa, colaboração entre pares e escolha autônoma de repertório, sem que isso implique abdicar da intencionalidade pedagógica (Green, 2002; 2008; Swanwick, 2003; Penna, 2012). O último eixo consiste em ampliar repertórios e modos de relação com a música, fazendo com que a escola não apenas reproduza o que os estudantes já fazem fora dela, mas expanda horizontes culturais, técnicos e estéticos, conforme é próprio da função pública do ensino de música, conforme define Penna (2005; 2012).

Um aspecto relevante é que essas sugestões não foram pensadas como um conjunto engessado de atividades isoladas, mas como rotas didáticas possíveis que podem, inclusive, ser reorganizadas de acordo com as circunstâncias emergentes do contexto de aprendizagem. Por isso, o estudo privilegiou propostas viáveis, que admitam materiais não convencionais, uso do corpo, objetos sonoros e tecnologias gratuitas, em consonância com uma perspectiva inclusiva e democrática de educação musical (Brito, 2003; Schafer, 1991; Brasil, 2018).

Além disso, o alinhamento dessas estratégias com as habilidades musicais previstas para os anos finais reforça a coerência teórico-metodológica do trabalho, pois demonstra que integrar experiências extraescolares não significa comprometer o currículo, mas aplicá-lo de maneira contextualizada e culturalmente significativa para o estudante luminense (Brasil, 2018).

A pesquisa se deparou com alguns problemas que comprometem o ensino de música no Tácito Caldas, como a distribuição assimétrica da carga horária de Arte nos anos finais, que pode reforçar a descontinuidade de experiências musicais escolares, especialmente quando o cenário extraescolar já é tendencioso a esse desfecho. Ainda que o estudo não tenha buscado identificar com exatidão a causalidade, os dados sugerem que a escola pode assumir papel importante de atenuar essas interrupções de práticas musicais.

Outra contribuição deste trabalho foi demonstrar que o protagonismo discente, quando organizado com intencionalidade didática, não compromete a autoridade docente, mas pode fortalecê-la, porque transforma o professor em mediador do saber, organizador de processos e responsável por ampliar repertórios e aprofundar a reflexão estética (Penna, 2012).

Essa conclusão se sustenta na própria dinâmica da pesquisa, que evidenciou engajamento expressivo dos estudantes e da comunidade escolar em apoiar um trabalho de mestrado que possibilitasse a integração entre vivências extraescolares e ensino formal. Aliás, essa ocorrência se sobressai na pesquisa, porque cumpre a sua justificativa institucional ao confirmar que a missão do PROFARTES se efetua como possibilidade real de articular pesquisa aplicada, intervenção didática e aprimoramento do fazer docente no contexto da educação básica, tal qual o trabalho desenvolvido no Tácito Caldas.

É importante ter a honestidade intelectual de reconhecer que os dados derivam de um levantamento restrito à escola participante da pesquisa, o que

impede generalizações para outras realidades escolares. Além disso, embora a abordagem quanti-qualitativa tenha permitido identificar tendências percentuais e interpretar sentidos à luz do referencial teórico, o questionário utilizado não conseguiu explicar algumas situações.

Cita-se, por exemplo, o caso de um estudante que negou todos os tipos de práticas musicais, fato que poderia ser compreendido por meio do uso de entrevista narrativa, assim como outras ocorrências de respostas que admitiriam outras metodologias, como grupos focais ou observações participantes prolongadas. Esses limites, contudo, não invalidam os resultados; ao contrário, apontam possibilidades de pesquisas futuras que possam complementar os achados. Dessa forma, sugere-se que investigações posteriores possam:

- a) Compreender melhor os significados que os estudantes atribuem às suas preferências musicais e às funções que a música cumpre em suas vidas;
- b) Analisar com mais detalhes a relação entre práticas digitais e construção de repertório;
- c) Aprofundar como as didáticas integradoras influenciam o engajamento, a aprendizagem musical e o comportamento dos estudantes durante as aulas de música;
- d) Aprofundar informações sobre a educação musical que acontece nas igrejas e escolas de música de Paço do Lumiar;

Em síntese, esta dissertação demonstrou que integrar experiências musicais extraescolares ao ensino de música no CMCB Tácito Caldas é não apenas possível, mas legítimo do ponto de vista teórico e da legislação educacional. Os resultados indicaram que os estudantes mantêm vivências musicais contínuas em ambientes domésticos, religiosos e digitais, com propósitos diversos e repertórios plurais, o que exige uma didática musical flexível, inclusiva e orientada pela valorização do cotidiano discente. Ao tomar essas vivências como pontos de ancoragem, o professor pode favorecer aprendizagens significativas, ampliar repertórios e concretizar, de modo contextualizado, as habilidades previstas na BNCC.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel Ramalho; SILVA, Roger Cristiano Lourenço da. Música na igreja evangélica: relação da aprendizagem e teoria das representações sociais. In: XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2019. **Anais** [...]. Pelotas: Anppom, 2019. p. 1-9. Disponível em: <https://is.gd/W2C2BY>. Acesso em: 1 jul. 2025.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da Abem**, Natal, v. 13, n. 13, 2014. Disponível em: <https://is.gd/3tbM4k>. Acesso em: 29 jul. 2025.

AMATUZZI, Mauro Martins. Experiência: um termo chave para a psicologia. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 13, p. 8-15, 13 nov. 2007. Anual. Disponível em: <https://is.gd/CFFy1l>. Acesso em: 2 jul. 2025.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. 623 p.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Ufmg, 2003. 519 p. Tradução de Guilherme Cezarino.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Lêda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz. O planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 24, p. 129-146, 2011. Anual. Disponível em: <https://is.gd/XS3cNP>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. Cultura, arte, beleza e educação. In: NUNES, Ana Luiza Ruschel (orgs.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa, PR: Ed.UEPG, 2012. p. 213 a 233

BARBOSA, Bruno Arceno; ZANETTA, Camila Costa. Um olhar (uma escuta) ao repertório de interesse dos estudantes: relato de experiência em Escola Livre de Música. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ABEM, 2016. Disponível em: <https://is.gd/OdQ4Wu>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 277 p. Tradução de Luís Antero Reto.

BENNETT, Roy. **Uma Breve História da Música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1896. 80 p. (Cadernos de Música da Universidade de Cambridge). Tradução de Maria Teresa Resende Costa.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://is.gd/erw3Kj>. Acesso em: 3 jul. 2025.

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

_____. **Lei N 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://is.gd/zIHdjM>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BORGES , Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Tecnologias digitais na aprendizagem musical: o que dizem as pesquisas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 26, n. 51, p. 61–94, 2022. Disponível em: <https://is.gd/ILwpbH>. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CANDÉ, Roland de. **História Universal da Música**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAMPOS, Alyce Cardoso, et al. Isso que é música: elitismo cultural no Brasil. **Ciência da Informação Express**, Lavras, v. 2, n. 12, p. 1-6 , dez. 2021. Disponível em: <https://is.gd/Rd8Oy0>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CAMPOS, Nilceia Protasio. O ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa: uma análise em contraponto. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 21, p. 145-153, jan. 2006. Quadrimestral. Disponível em: <https://is.gd/4KXk4Y>. Acesso em: 01 jul. 2025.

CARVALHO, Denis Almeida Lopes. **Aprendizagem musical não formal no ambiente no samba**. 2009. 72 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Música, Instituto Villa-Lobos, Unirio, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://is.gd/qHYac7>. Acesso em: 4 jul. 2025.

CERNEV, Francine Kemmer. Educação musical na era digital: experiências coletivas e os desafios para o uso das tecnologias digitais nas aulas de música. **Música em Contexto**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 9–26, 2018. Disponível em: <https://is.gd/K66qZA>. Acesso em: 25 jul. 2025.

_____. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. **Revista da ABEM**, Natal, v. 26, n. 40, 2018. Disponível em: <https://is.gd/5qi2Jf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CUNHA, Selma Alves da. **Aulas de Música na Igreja Assembleia de Deus: contribuição na formação profissional acadêmica de músicos na região metropolitana de Maceió/AL**. 2022. 45 f. TCC (Graduação) - Curso de Música Licenciatura, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2022. Disponível em: <https://is.gd/FAb9L9>. Acesso em: 6 jul. 2025.

CUNHA, Elisa da Silva e. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. **Revista da Abem**, Natal, v. 19, n. 26, p. 70-78, dez. 2011. Fluxo Contínuo Anual. Disponível em: <https://is.gd/oDn3kt>. Acesso em: 23 jul. 2025.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1996.

DAL-FARRA, Rossano André; FETTERS, Michael D.. Recentes avanços nas pesquisas com métodos mistos: aplicações nas áreas de educação e ensino. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 19, n. 3, p. 466-492, jun. 2017. Bimestral. Disponível em: <https://is.gd/woLexX>. Acesso em: 8 jul. 2025.

DANTAS FILHO, Alberto. **A grande música do Maranhão Imperial**: estudo histórico musicológico a partir do acervo Musical de João Mohana. Teresina: Halley, 2014.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p. (Coleção Todas as Artes). Organização Jo Ann Boydston e Tradução Vera Ribeiro.

ESPÍRITO SANTO, Alexandre do. **Delineamentos de metodologia científica**. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: PSD Educação, 2020. 960 p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons**: práticas criativas em educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2015.

_____. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FREITAS, Débora. **Educação musical formal, não-formal e informal**: um estudo sobre processos de ensino da música nas igrejas evangélicas do rio de janeiro. 2008. 38 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Música, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://is.gd/JxalnY>. Acesso em: 23 jul. 2025.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). **Música e Educação**: série diálogos com o som. 2. ed. Barbacena: Eduemg, 2015. Cap. 4. p. 65-78.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 13-34, mar. 2012. Fluxo Contínuo. Disponível em: <https://is.gd/0xtWD5>. Acesso em: 9 jul. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GOHN, Daniel. A apreciação musical na era das tecnologias digitais. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2007. **Anais [...]**. São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-12. Disponível em: <https://is.gd/vysQT4>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOMES, Celson. Educação musical na família: as lógicas do invisível. **Revista da ABEM**, Natal, v. 19, n. 25, p. 30-40, jan. 2011. Fluxo Contínuo Anual. Disponível em: <https://is.gd/4yCfj5>. Acesso em: 11 jul. 2025.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for music education**. Aldershot: Ashgate, 2002.

_____. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. Aldershot: Ashgate, 2008.

_____. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da Abem**, Natal, v.20, n.28, 2012, p. 61-80. Disponível em: <https://is.gd/sib36o>. Acesso em 24 mar. 2025.

GREEN, Lucy; NARITA, Flávia Motoyama; HAMOND, Luciana. O que os professores podem aprender com os músicos populares?. **Orfeu**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 5 - 14, nov. 2022. Disponível em: <https://is.gd/uYPf2t>. Acesso em: 21 jul. 2025.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil. Ministério do Planejamento e Orçamento. **Paço do Lumiar: panorama**. 2025. Disponível em: <https://is.gd/NElrjR>. Acesso em: 01 jul. 2025.

IEDE, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (org.). **Paço do Lumiar: Nordeste/Maranhão**. Nordeste/Maranhão. 2025. O QEdU reúne os principais indicadores da Educação Básica brasileira. Disponível em: <https://is.gd/DY4bUQ>. Acesso em: 14 jul. 2025.

IMESC, Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. Governo do Estado do Maranhão. **Enciclopédia dos Municípios Maranhenses: ilha do maranhão**. São Luís: Imesc, 2021. 278 p.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. 2006. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://is.gd/QM3QBu>. Acesso em: 20 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 209 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MATTIUCI, Barbara. Aprendizagem musical em família no contexto da aula particular de violão: um estudo de caso. In: XI Conferência Regional Latino-Americana de

Educação Musical da ISME, 2017, Natal. **Anais [...]** . Natal: ABEM, 2017. v. 1, p. 1-13. Disponível em: <https://is.gd/PnoXBf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4 ed. rev e ampl. Brasília: Musimed. 1996.

MEIRELLES, Alexandre; STOLTZ, Tania; LÜDERS, Valeria. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <https://is.gd/vdPMms>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MOREIRA, Alexandra; ALVARENGA, Lídia. Uma proposta de metodologia para análise de conteúdo: método analítico-sintético com o auxílio do sistema kwic. In: Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação, 05., 2003. **Anais [...]**, 2003. Disponível em: <https://is.gd/jS8eR6>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. Aprendizagem **Significativa em Revista**: Meaningful Learning Review, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 25-46, dez. 2011. Quadrimestral. Disponível em: <https://is.gd/nrQPqm>. Acesso em: 16 jul. 2025.

OLIVEIRA, Márcio. O uso de smartphones e a integração entre os aprendizados formal, não formal e informal. Opus, v. 27, n. 3, p. 1–15, set./dez. 2021. Disponível em: <https://is.gd/HK7hY9>. Acesso em: 30 jul. 2025.

OLIVEIRA, João Paulo de Rezende; MORATO, Cintia Thais. De pais pra filhos: tempos e espaços em que ocorre a aprendizagem musical dos filhos na relação com seus pais. In: XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2016. **Anais [...]** . Belo Horizonte: Anppom, 2016. p. 1-9. Disponível em: <https://is.gd/dCXnBB>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. Cap. 3. p. 89-124. (Série Educação Musical).

PASCUCCI, Maria Verônica. **Silêncio, Arte e Educação Transformadora**. São Luís: Edufma, 2011. 128 p.

PENNA, Maura . **Apre(e)ndendo músicas**: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Natal, v. 9, 71-79, set. 2003. Disponível em: <https://is.gd/4r1ufJ>. Acesso em 1 jul. 2025

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Natal, v. 13, 7-16, set. 2005.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. 247 p.

PINTO, Priscila de Souza. **Gêneros musicais**: a busca pela compreensão das preferências de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. 2021. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Música, Departamento de Música,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://is.gd/E3ZuEr>. Acesso em: 18 jul. 2025.

QUEIROZ, Andrea Matias. **Experiências formativas em música na construção dos projetos de vida dos jovens**: um estudo a partir de entrevistas narrativas. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, Salvador, v. 02, n. 05, p. 470-482, maio/ago, 2017. Disponível em: <https://is.gd/HkTVeq>. Acesso em: 19 jul. 2025.

RODRIGUES, Vinícius Pereira.; ALVARES, Sergio Luis de Almeida. O repertório musical proposto pelos alunos e o ensino coletivo de música em uma escola municipal do Rio de Janeiro. **Anais do 15º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ**, v. 1, p. 65–67, 2020. Disponível em: <https://is.gd/Jc35St>. Acesso em: 25 jul. 2025.

RODRIGUES, Mathias Biscardi. **Tecnologia digital e aprendizagem de música no contexto da educação básica**. 2021. 39 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://is.gd/rQ33J6>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SANTOS, Carla Pereira dos. Educação musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2007. **Anais [...]**. São Paulo: Anppom, 2007. p. 1-6. Disponível em: <https://is.gd/44soTE>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SILVA, Helena Lopes. Escutar para criar e/ou criar para escutar: provocações para as aulas de música nos anos finais do Ensino Fundamental. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 213–234, 2021. Disponível em: <https://is.gd/wj4Uv5>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SILVA, Karine Santos; PORTO, Patrícia Pereira. Reflexões sobre o ensino de música para surdos. In: Congresso Nacional da ABEM, 26., 2023, Ouro Preto. **Anais [...]**. Ouro Preto: Abem, 2023. v. 5, p. 1-16. Disponível em: <https://is.gd/26qlpJ>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Cap. 2. p. 31-42. (Educação a Distância).

SOUZA, Leonardo da Silva. **Inter-relações entre as vivências musicais de jovens em diferentes contextos socioculturais e suas práticas musicais em um projeto sócio-orquestral**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://is.gd/rKO1uH>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SOUZA, Jusamara; FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <https://is.gd/AFrTbM>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. Tradução Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, et al. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SIMÕES, Alan Caldas. **No princípio era o caos**: limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola. 2019. 205 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://is.gd/4vjmlj>. Acesso em: 4 jul. 2025.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. Cap. 2. p. 55-87. (Série Educação Musical).

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Natal, v. 10, 2004. Disponível em: <https://is.gd/vJ2mCj>. Acesso em: 8 jul. 2025.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003. 129 p. Tradução de Alda Olivera e Cristino Tourinho.

SOBRAL, Ana Carolina Moura Bezerra S.; TEIXEIRA, Francimar Martins. Conhecimentos prévios: investigando como são utilizados pelos professores de Ciências das séries iniciais do Ensino Fundamental. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC. Florianópolis, 2007. **Anais...** Disponível em: <https://is.gd/RnSL6S>. Acesso em: 8 jul. 2025.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; REY, Fernando Luis González. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008. Disponível em: <https://is.gd/FMV7nw>. Acesso em: 24 mar. 2025.

TARDIF, Maurice; ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://is.gd/cmMgMx>. Acesso em: 24 jul. 2025.

TORRES, Sérgio Inácio. Educação musical informal e as representações sociais nos ritos musicais protestantes. In: XX Encontro Regional Sul da ABEM, 20., 2022, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ABEM, 2022. Disponível em: <https://is.gd/xNp5tl>. Acesso em: 9 jul. 2025.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. **Fundamentos da Educação Musical, ABEM**, Porto Alegre, v. 1, p. 91-113, 1993.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119–144, out. 1999. Disponível em: <https://is.gd/vKEXox>. Acesso em: 10 jul. 2025.

UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. **Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes**: reforma curricular. Reforma Curricular. 2016. Disponível em: <https://is.gd/XiAlhz>. Acesso em: 3 jul. 2025.

_____. **Seleção de programa de pós-graduação (em rede) edital PROF-ARTES/iarte/ufu, Uberlândia:** UFU, n. 37, 14 ago. 2023. Disponível em: <https://is.gd/OVFkkO>. Acesso em: 3 jul. 2025.

UNICEF/IPEC. **Educação em 2022:** a voz dos adolescentes . Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://is.gd/Rz96PI>. Acesso em: 27 fev. 2025.

WILLE, Regiana Blank. **As vivências musicais escolares e o fazer musical dos adolescentes fora da escola:** três estudos de caso. 2003. 152 f. TCC (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://is.gd/0if9RI>. Acesso em: 11 jul. 2025.

_____. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Natal, v. 13, 39-48, set. 2005. Disponível em: <https://is.gd/xVZXbp>. Acesso em: 1 jul. 2025.

WEICHSELBAUM, Anete Susana; NUNES, Pamela Lopes. Contribuições do Ensino da Música em Projetos Sociais: Depoimentos de Egressos. In: XVII Encontro Regional Sul da ABEM, 17., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ABEM, 2016. Disponível em: <https://is.gd/wdLV54>. Acesso em: 15 jul. 2025.

WESTBROOK, Robert Burdette et al (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. 136 p. (Coleção Educadores)

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO À REALIZAÇÃO DA PESQUISA



**ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA DE PAÇO DO LUMIAR
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO MILITAR 02 DE JULHO UNIDADE XLII – TÁCITO CALDAS**

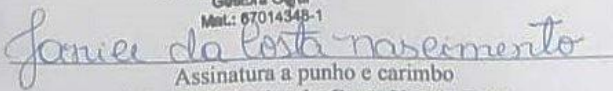


**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO
NA ESCOLA**

Eu, Janice da Costa Nascimento, portadora do CPF nº [REDACTED] servidora pública municipal, matrícula nº 67014548-1, gestora geral do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Maranhão 2 de Julho Unidade XLII Tácito Caldas (Código INEP: 21008353) que está localizada na Praça Nossa Senhora da Luz, S/N, Centro, Paço do Lumiar, Maranhão, autorizo o professor de Arte desta escola, Inaldo Mendes de Mattos Júnior, portador do CPF nº 045.511.753-58, servidor público efetivo deste município e discente do Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Maranhão (PROFARTES/UFMA) a realizar nesta escola o seu projeto de pesquisa sobre o ensino de arte/música contextualizado aos interesses musicais e ao perfil sociocultural dos estudantes dos anos finais, cujo objetivo de investigação é propor sugestões didáticas para um ensino de arte/música articulado com os interesses dos discentes. Dessa forma, autorizo-o a realizar as atividades acadêmicas necessárias ao desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado, incluindo coleta de dados junto aos estudantes matriculados nesta escola, por meio de questionários e entrevistas, sem prejuízo a consolidação do planejamento pedagógico da disciplina Arte e ao direito do estudante se negar a participar das atividades da pesquisa. Autorizo também futuras divulgações científicas dos resultados obtidos com citação do nome da escola, desde que se preserve o anonimato do nome próprio e da imagem do rosto dos estudantes participantes da pesquisa e desde que o autor zele pela boa reputação desta instituição pública de ensino em suas redações acadêmicas. Ademais, me comprometo em contribuir, no que for necessário e possível, com o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado nesta escola.

29 de abril de 2025, em Paço do Lumiar, Maranhão.

Janice da Costa Nascimento
Gestora Geral
Matr.: 67014348-1



Assinatura a punho e carimbo

Diretor(a): Janice da Costa Nascimento
Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Maranhão
2 de Julho Unidade XLII Tácito Caldas (Código INEP: 21008353)

APÊNDICE B - TCLE DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Do(a) pai, mãe ou responsável legal do estudante)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA:

- a) **Título:** O ensino de música nos anos finais em Paço do Lumiar/MA: sugestões didáticas baseadas nos interesses dos estudantes, na BNCC e nos pedagogos musicais brasileiros do século XX.
- b) **Autor da pesquisa:** Prof. Inaldo Mendes de Mattos Júnior
- c) **Objetivo:** Listar proposições didáticas para o ensino de música na disciplina Arte dos anos finais que estejam conectadas com os interesses dos estudantes, mas a partir das diretrizes do documento pedagógico oficial Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos pressupostos científicos dos pedagogos musicais brasileiros do século XX.
- d) **Metodologia:** O estudante irá preencher um questionário que contém perguntas sobre suas preferências e vivências musicais. Isso ocorrerá durante a aula de Arte, de forma conectado com os objetivos de aprendizagens planejados previamente, de modo que isso não irá atrasar a aprendizagem do estudante.
- e) **Público participante:** Discentes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública.
- f) **Local de aplicação do questionário:** Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Maranhão 2 de Julho Unidade XLII Tácito Caldas (CMCB Tácito Caldas)

SOBRE A PESQUISA:

O autor desta pesquisa (Inaldo Mendes de Mattos Júnior, professor de Arte efetivo da prefeitura de Paço do Lumiar-MA) é mestrando em Artes da Universidade Federal do Maranhão e solicita a sua autorização para que os estudantes que este professor atende, na escola CMCB Tácito Caldas, respondam a um questionário sobre suas preferências e vivências musicais.

A pesquisa de mestrado tem por título “Ensino de Música nos Anos Finais em Paço do Lumiar-MA: propostas didáticas baseadas na BNCC, nos interesses dos estudantes e nos pedagogos musicais brasileiros do século XX”.

O propósito desta pesquisa é reunir proposições didáticas que estejam fundamentadas em documentos pedagógicos oficiais e em teóricos da educação musical para, a partir disso, aperfeiçoar o ensino de música na

Este trabalho tem a possibilidade de contribuir com as áreas de Educação e Arte na medida em que os seus resultados consolidem sugestões práticas ao ensino de música de modo que valorize os interesses reais dos estudantes do CMCB Tácito Caldas e em outros contextos escolares. Ademais, a hipótese desse estudo considera que essa abordagem pedagógica diminui a indisciplina e aumenta o engajamento estudantil na vida escolar.

A forma do estudante participar da pesquisa é respondendo por escrito, de forma voluntária e anônima, um questionário semi-estruturado que contém perguntas sobre quais conteúdos, gêneros, habilidades musicais e atividades pedagógicas lhes interessam, bem como quais são as suas vivências musicais fora da escola. As respostas serão tabuladas no *Google Sheets* (aplicativo online de planilhas) para fins de análise quantitativa. Mas não haverá identificação pessoal do respondente e nenhuma outra informação que possa identificá-lo.

Não há riscos relevantes em participar desta pesquisa, exceto a exposição de informações sobre as próprias preferências e vivências musicais. Porém esse risco mínimo não se efetiva pois o estudante não precisa informar o seu nome no questionário, o que garante o anonimato e o sigilo total do respondente.

Ao autorizar o estudante a responder o questionário, você estará contribuindo com a comunidade acadêmica e docente que se dedica ao estudo e prática profissional na educação básica, bem como para a melhoria da qualidade do ensino de arte no contexto da escola pública que esta pesquisa pode oferecer por meio das sugestões didáticas a serem consolidadas por esse estudo.

Enfatiza-se que é possível desistir de participar ou retirar sua permissão a qualquer momento, sem que isso lhe custe qualquer prejuízo. Assegura-se a confidencialidade e o sigilo da identificação dos respondentes durante e após a pesquisa, inclusive nas publicações dos resultados.

Certo de sua compreensão, o professor autor desta pesquisa está à disposição na escola CMCB Tácito Caldas para tirar qualquer dúvida sobre a mesma ou também pelo e-mail institucional do mestrado, inaldo.mmj@discente.ufma.br.

AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO À PESQUISA:

Eu, _____, inscrito(a) no CPF _____, depois de ter lido o texto de identificação e esclarecimento da pesquisa, declaro estar ciente do objetivo e sobre como será desenvolvida esta investigação. Também fui informado(a) de que a participação é voluntária e que é possível retirar a autorização e desistir da participação a qualquer momento, sem que haja prejuízos decorrentes. Estou ciente de que não há riscos relevantes, exceto a possibilidade do estudante expor informações sobre suas próprias preferências e vivências musicais. Entretanto, me sinto confortável com o fato desta pesquisa garantir o anonimato durante e depois de responder o questionário, inclusive nas publicações referentes aos dados coletados. Diante disso, declaro que é de espontânea vontade que autorizo o(a) estudante _____, que está sob a minha tutela, a participar desta pesquisa, desde que responda ao questionário sem identificar o próprio nome no mesmo. Assino então este documento.

Assinatura do(a) pai/mãe/responsável do estudante

Enaldo Mendes de Mattos Júnior

Assinatura do pesquisador autor

11 de junho do ano 2025 em Paço do Lumiar - MA

APÊNDICE C - TCLE DOS ESTUDANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Do estudante)

INFORMAÇÕES DA PESQUISA:

- g) **O nome da pesquisa:** O ensino de música em Paço do Lumiar/MA: sugestões didáticas baseadas em documentos oficiais e na pedagogia musical brasileira.
- h) **Nome do pesquisador:** Prof. Inaldo Mendes de Mattos Júnior
- i) **O alvo da pesquisa:** Listar formas de ensinar música que estejam de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com os interesses dos estudantes e com preceitos de educadores musicais brasileiros do século XX.
- j) **Como o estudante vai participar:** Vai preencher um questionário que contém perguntas sobre música, isto é, sobre o que preferem e sobre as suas práticas/atividades musicais do dia-a-dia. O questionário será respondido no horário da aula de Arte, mas isso não vai atrasar a aprendizagem, porque essa atividade tem total conexão com os conteúdos e habilidades a serem aprendidos.
- k) **Quem vai responder o questionário:** Estudantes de uma escola pública.
- l) **Qual a escola que vai participar da pesquisa:** Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Maranhão 2 de Julho Unidade XLII Tácito Caldas (CMCB Tácito Caldas)

SOBRE A PESQUISA:

Olá estudante, você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que busca identificar quais são os seus interesses em relação à música (conteúdos, artistas/bandas, habilidades e atividades pedagógicas na escola). Se estiver de acordo, você vai responder um questionário. Não tem uma resposta certa ou errada para cada pergunta, você só precisa registrar a resposta que faz sentido pra você. Você pode desistir de responder quando quiser, sem medo de sofrer prejuízos. Não precisa colocar o seu nome no questionário. O sigilo de sua identidade será preservado, antes e depois do questionário. Participando dessa pesquisa você estará ajudando muitos professores a melhorar as aulas de arte/música em várias escolas e isso irá beneficiar outros estudantes como você.

ASSENTIMENTO:

Você concorda em participar da pesquisa, respondendo ao questionário?

☒ Sim, eu aceito participar.

☐ Não, eu não quero participar.

Nome completo do estudante _____

Assinatura do estudante _____

18 de junho do ano 2025 em Paço do Lumiar - MA

APÊNDICE D - O QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO DE PESQUISA DE MESTRADO

1ª Parte - TOCAR UM INSTRUMENTO MUSICAL

01 - Você costuma tocar algum instrumento musical fora da escola? Qual?

☐ Não (Em caso negativo, pule para a questão 10)

☐ Sim, Bateria

☐ Sim, Cajón

☐ Sim, Cavaquinho

☐ Sim, Contrabaixo

☐ Sim, Escaleta

☐ Sim, Flauta doce

☐ Sim, Flauta transversal

☐ Sim, Gaita

☐ Sim, Guitarra

☐ Sim, Pandeiro

☐ Sim, Piano

☐ Sim, Saxofone

☐ Sim, Teclado

☐ Sim, Trompete

☐ Sim, Ukulele

☐ Sim, Violão

☐ Sim, Violino

☐ Outra resposta: _____

02 - Com que frequência você toca esse instrumento?

☐ Todo dia

☐ Toda semana

☐ Outra resposta: _____

☐ Todo mês

☐ Poucas vezes por ano

☐ Parei de tocar

03 - Faz quanto tempo que você começou a tocar esse instrumento?

☐ Dias

☐ Semanas

☐ Outra resposta: _____

☐ Meses

☐ Anos

04 - Em qual ambiente você toca esse instrumento com mais frequência?

☐ Em casa

☐ Na igreja

☐ Outra resposta: _____

☐ Na praça

☐ Na rua

☐ Na escola de música

05 - Qual o seu principal propósito musical em tocar esse instrumento?

☐ Para aprender música

☐ Para aperfeiçoar a minha técnica

☐ Outra resposta: _____

☐ Para tocar em público

☐ Eu toco, mas não tenho um propósito definido

☐ Eu toco por hobby

☐ Socializar com as pessoas

06 - Qual o seu nível de desempenho técnico no instrumento?

☐ Iniciante

☐ Básico

☐ Outra resposta: _____

☐ Intermediário

☐ Avançado

07 - Onde você aprendeu a tocar esse instrumento?

☐ Em casa

☐ Na igreja

☐ Na escola de música

☐ Outra resposta: _____

☐ Na escola regular

☐ Projeto social

☐ Espaços públicos: rua, praça

08 - Com quem você aprendeu a tocar esse instrumento pela primeira vez?

☐ Com professor(a) de música

☐ Com amigos

☐ Outra resposta: _____

☐ Com parentes (pai, mãe, tio)

☐ Com ninguém (sozinho)

09 - Como você aprendeu a tocar esse instrumento pela primeira vez?

☐ Com aulas presenciais de música

☐ Vendo outra pessoa tocar ao vivo

☐ Outra resposta: _____

☐ Com materiais da internet

☐ "Tirando a música de ouvido"

☐ Informalmente com os amigos

2ª Parte - CANTAR

10 - Você costuma cantar fora da escola? Como você canta?

() Não (Em caso negativo, pule para a questão 19)

() Sim, canto solo

() Sim, canto num coral

() Sim, canto em dupla

() Sim, canto num grupo vocal pequeno

() Sim, canto no back vocal da banda

() Outra resposta: _____

11 - Com que frequência você canta?

() Todo dia

() Todo mês

() Parei de cantar

() Toda semana

() Ao menos uma vez por ano

() Outra resposta: _____

12 - Faz quanto tempo que você começou a cantar?

() Dias

() Meses

() Semanas

() Anos

() Outra resposta: _____

13 - Em qual ambiente você canta com mais frequência?

() Em casa

() Na praça

() Na escola de música

() Na igreja

() Na rua

() Outra resposta: _____

14 - Qual o seu principal propósito musical ao cantar?

() Para aprender

() Para cantar em público

() Eu canto por hobby

() Para aperfeiçoar a minha técnica

() Eu canto, mas não tenho um propósito definido

() Socializar com as pessoas

() Outra resposta: _____

15 - Qual o seu nível de desempenho técnico no canto?

() Iniciante

() Intermediário

() Básico

() Avançado

() Outra resposta: _____

16 - Onde você aprendeu a cantar?

() Em casa

() Na escola regular

() Espaços públicos: rua, praça

() Na igreja

() Projeto social

() Na escola de música

() Outra resposta: _____

17 - Com quem você aprendeu a cantar pela primeira vez?

() Com professor(a) de música

() Com parentes (pai, mãe, tio)

() Com amigos

() Com ninguém (sozinho)

() Outra resposta: _____

18 - Como você aprendeu a cantar pela primeira vez?

() Com aulas presenciais de música

() Com materiais da internet

() Informalmente com os amigos

() Vendo outra pessoa cantar ao vivo

() Ouvindo e repetindo/imitando

() Outra resposta: _____

3ª Parte - OUTRAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS (diferente de tocar e cantar)

19 - Você vivencia alguma outra experiência musical muito importante fora da escola, diferente de cantar e tocar um instrumento musical? Qual?

() Não, nenhuma (Em caso negativo, pule para a questão 25)

() Sim, ouvir músicas

() Sim, criar lista de músicas favoritas

() Sim, criar músicas

() Sim, usar aplicativos de música no celular

() Sim, brincadeiras musicais

() Sim, assistir apresentações musicais ao vivo

() Sim, usar programas de música no computador

() Sim, fazer pesquisa sobre música

() Sim, ouvir sons do cotidiano

() Sim, refletir sobre os sons e as letras das músicas

() Outra resposta: _____

20 - Com que frequência você pratica essa experiência musical?

() Todo dia

() Toda semana

() Todo mês () Ao menos uma vez por ano
 () Outra resposta: _____

21 - Faz quanto tempo que você começou a praticar essa experiência musical?

() Dias () Meses
 () Semanas () Anos
 () Outra resposta: _____

22 - Em qual ambiente você vivencia essa experiência com mais frequência?

() Em casa () Locais públicos a céu aberto
 () Na igreja () Na internet
 () Outra resposta: _____

23 - Qual o seu principal propósito ao vivenciar essa experiência?

() Ficar calma () Refletir
 () Expressar sentimentos e ideias () Por hobby
 () Aprender sobre música () Não tenho um propósito definido, apenas vivencio
 () Me conectar com o divino () Socializar com as pessoas
 () Outra resposta: _____

24 - Qual o seu nível de desempenho nessa experiência musical?

() Nada () Pouco () O bastante () Muito () Tudo
 () Outra resposta: _____

25 - Qual o seu gênero ou estilo musical favorito?

() Axé	() Baião	() Católica	() Pop
() Blues	() Bossa Nova	() Erudita	() Rap
() Brega	() Bumba meu boi	() Internacional	() Reggae
() Forró	() Funk carioca	() Eletrônica	() Rock
() Gospel	() Hip Hop	() Instrumental	() Samba
() Jazz	() K-pop	() Pagode	() Sertanejo

() Outra resposta: _____

ANEXO A - HABILIDADES MUSICAIS - ANOS FINAIS (BNCC)

HABILIDADES
(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, <i>jingles</i>, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.