

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Gabriela de Sousa Santos

AULAS DE MÚSICA EM CONTEXTO:

articulações entre a utilização da
flauta doce e os temas
contemporâneos transversais

PRODUTO EDUCACIONAL:

TOCANDO A VIDA COM A FLAUTA
sugestões de práticas contextualizadas para aulas de música

Rio de Janeiro
2025



Gabriela de Sousa Santos

AULAS DE MÚSICA EM CONTEXTO:
articulações entre a flauta doce e os temas contemporâneos transversais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira.

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S237 Santos, Gabriela de Sousa

Aulas de música em contexto : articulações entre a utilização da flauta doce e os temas contemporâneos transversais / Gabriela de Sousa Santos. – Rio de Janeiro, 2025.

140 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Helen Silveira Jardim de Oliveira.

1. Educação musical - Estudo e ensino. 2. Flauta doce. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Temas transversais. I. Oliveira, Helen Silveira Jardim de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Gabriela de Sousa Santos

AULAS DE MÚSICA EM CONTEXTO:
articulações entre a flauta doce e os temas contemporâneos transversais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira (Orientadora)
MPPEB – Colégio Pedro II

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima
MPPEB – Colégio Pedro II

Prof. Dr. João Miguel Bellard Freire
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabio Adour da Camara
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dra. Flávia Vieira da Silva do Amparo
MPPEB – Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2025

Dedico este trabalho aos meus alunos, que, com suas perguntas, curiosidades e silêncios, me ensinaram muito mais do que qualquer livro poderia ensinar.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado com apoio, amor e palavras de encorajamento, mesmo nos momentos de cansaço e incerteza.

Aos professores e colegas de jornada, que, com suas trocas generosas, ampliaram meu olhar sobre a educação e a música.

E, com profundo respeito e gratidão, dedico também às entidades espirituais que me acompanham e me sustentam em cada etapa da vida, iluminando o caminho e fortalecendo meu propósito de educar com sensibilidade, ética e esperança.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa não apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas também um marco importante no percurso de crescimento pessoal e profissional. Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, cuja parceria, incentivo, positividade, paciência e olhar sensível foram fundamentais para que este projeto ganhasse forma e sentido.

Sou grata também aos professores do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, que, com suas provocações e seus ensinamentos, ampliaram meu olhar sobre o fazer pedagógico. Aos colegas de curso, meu reconhecimento pelas trocas, pelos incentivos e pelas partilhas ao longo desta caminhada. Estendo meus agradecimentos aos alunos das turmas em que pude aplicar parte das atividades desta pesquisa, pois foi na escuta e na interação com eles que muitas das ideias aqui presentes ganharam vida.

À minha família e aos amigos, obrigada pelo apoio, pela paciência nas ausências e pelas palavras de incentivo nos momentos de cansaço e dúvida.

Por fim, agradeço à música, que, mais uma vez, foi fonte de inspiração, diálogo e transformação.

E tracei a vida inteira planos tão incríveis
Tramo à luz do sol
Apoiado em poesia e em tecnologia
Agora à luz do sol

Consertar o rádio e o casamento, é
Corre a felicidade no asfalto cinzento
Se abolir a escravidão do caboclo brasileiro
Numa mão educação, na outra dinheiro
(Pacato cidadão, Skank, 1994)

RESUMO

SANTOS, Gabriela de Sousa. **AULAS DE MÚSICA EM CONTEXTO:** articulações entre a utilização da flauta doce e os temas contemporâneos transversais. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

Partindo da ideia de que o ensino de música deve ser voltado à formação crítica integral dos estudantes, articulou-se o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais previstos pela Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, o problema de pesquisa consistiu na seguinte pergunta: de que forma é possível contextualizar as aulas de música por meio da articulação com alguns Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), utilizando a flauta doce como instrumento pedagógico em turmas de 7º ano do ensino fundamental? O objetivo geral da pesquisa foi discutir como as aulas de música podem ser contextualizadas, articulando-as aos TCTs e concebendo a flauta doce como ferramenta pedagógica em turmas de 7º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos foram: identificar trabalhos e/ou lacunas com essa ótica; construir um *e-book* de atividades com sugestões de como contextualizar as aulas com os TCTs, focalizando a flauta doce; realizar um curso de extensão para professores de educação musical sobre a temática deste trabalho, a fim de compartilhar as sugestões de atividades produzidas; avaliar o *e-book* de atividades elaborado no curso de extensão realizado com professores de educação musical, a fim de aperfeiçoá-lo; e aplicar algumas das atividades do *e-book* com turmas de 7º ano do ensino fundamental. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Velloso (2021), Penna (2018), Freire (2011), Fonterrada (2008) e em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia adotada foi de natureza aplicada, exploratória, de abordagem qualitativa e inspirada na pesquisa-ação. Os participantes da pesquisa foram professores de música de diferentes redes de ensino e estudantes de 7º ano do Colégio Pedro II. Os dados foram gerados por meio de questionários do tipo misto, roda de conversa e observação participante, sendo analisados considerando alguns pressupostos da Teoria da Argumentação aplicada à Educação (Oliveira, 2020). Como produto educacional da pesquisa, foi elaborado o *e-book* que se intitula: “Tocando a vida com a flauta: sugestões de práticas contextualizadas para aulas de música”. As atividades foram integradas aos TCTs, considerando as habilidades da BNCC para o ensino de música e as diretrizes propostas por Freire (2010), além de terem sido avaliadas por professores de música de diferentes redes de ensino que participaram do curso de extensão ministrado pela pesquisadora. Os resultados indicam que a proposta é viável e relevante, despertando o interesse dos alunos, promovendo engajamento com os temas trabalhados e ampliando a compreensão do papel da música na formação cidadã. O material produzido demonstrou potencial para ser utilizado em diversos contextos escolares, contribuindo para uma prática pedagógica mais crítica, criativa e conectada ao tempo presente.

Palavras-chave: Educação Musical; Flauta doce; BNCC, Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

ABSTRACT

Based on the premise that music education should aim at the students' comprehensive and critical development, this research articulated its proposal with the Contemporary Cross-Cutting Themes (TCTs) established by the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC – National Common Curricular Base). In this sense, the research problem was guided by the following question: how is it possible to contextualize music classes through the articulation with some of the Contemporary Cross-Cutting Themes, using the recorder as a pedagogical tool in 7th-grade classes of elementary education? The general objective was to discuss how music classes can be contextualized by linking them to the TCTs and by conceiving the recorder as a pedagogical instrument in 7th-grade teaching. The specific objectives were: to identify studies and/or gaps from this perspective; to design an e-book with activity suggestions on how to contextualize music lessons through the TCTs, focusing on the recorder; to conduct an extension course for music education teachers on the topic of this research in order to share the proposed activities; to evaluate the e-book developed during the extension course with participating teachers; and to apply some of the e-book's activities with 7th-grade students. The theoretical framework is based on authors such as Velloso (2021), Penna (2018), Freire (2011), and Fonterrada (2008), as well as on official documents such as the BNCC. The adopted methodology was applied, exploratory, qualitative in nature, and inspired by action research. The participants included music teachers from different school networks and 7th-grade students from *Colégio Pedro II*. Data were generated through mixed questionnaires, discussion circles, and participant observation, and were analyzed considering assumptions of the Theory of Argumentation applied to Education (Oliveira, 2020). As the educational product of this research, an e-book titled *Playing Life with the Recorder: Suggestions for Contextualized Practices for Music Classes* was developed. The proposed activities were integrated with the TCTs, aligned with BNCC's competencies for music education and guided by Freire's (2010) pedagogical principles. The e-book was evaluated by music teachers from different educational systems who participated in the extension course offered by the researcher. The results indicate that the proposal is both feasible and relevant, stimulating students' interest, fostering engagement with the discussed themes, and broadening their understanding of the role of music in civic education. The produced material showed potential for application in diverse educational contexts, contributing to a more critical, creative, and socially connected pedagogical practice.

Keywords: Musical Education; Recorder (flute); BNCC, Contemporary Transversal Themes (TCT).

Lista de figuras

Figura 1 – Temas Transversais nos PCNs	40
Figura 2 – Quadro comparativo dos TCTs nos PCNs, DCNs e BNCC	42
Figura 3 – Os TCTs e suas macroáreas.	45
Figura 4 – Partes que compõem a flauta doce	46
Figura 5 – Composição da cabeça de flauta doce.....	47
Figura 6 – Famílias de flauta doce.....	48
Figura 7 – Capa do <i>e-book</i> : Tocando a vida com a flauta.....	63
Figura 8 – Sumário do <i>e-book</i>	64
Figura 9 – Ícones para identificar os TCTs no <i>e-book</i>	66
Figura 10 – Exemplo de atividade do <i>e-book</i> (p. 52)	68
Figura 11 – Exemplo de atividade do <i>e-book</i> (p. 53)	69
Figura 12 – Exemplo de atividade do <i>e-book</i> (p. 54)	70
Figura 13 – Exemplo de atividade do <i>e-book</i> (p. 55)	71
Figura 14 – Boas-vindas no <i>Moodle</i> aos participantes do curso de extensão	76
Figura 15 – Gráfico com totalização por rede de ensino	78
Figura 16 – Gráfico com totalização por tempo de atuação	79
Figura 17 – Gráfico com totalização do nível de ensino de maior experiência.....	80
Figura 18 – Gráfico com quantitativo de professores que atuaram com turmas de 7º ano	81
Figura 19 – Taxa de utilização da flauta doce em sala de aula	81
Figura 20 – Quantitativo sobre o conhecimento dos TCTs.....	83
Figura 21 – <i>Slide</i> sobre Educação Musical.....	88
Figura 22 – <i>Slide</i> com histórico da legislação para Educação Musical.....	90
Figura 23 – <i>Slide</i> com instrumentos de sopro semelhantes à flauta doce.....	92
Figura 24 – <i>Slide</i> com exemplos de flautas doce modernas	93
Figura 25 – <i>Slide</i> apresentado sobre o que é um Produto Educacional.....	95
Figura 26 – Melodia do refrão 3 R's (Jack Johnson).....	105
Figura 27 – Percussão corporal para “Toda criança quer”	108
Figura 28 – Parte B de “Toda criança quer”.....	109
Figura 29 – Versos coletados para a atividade "VI - Música & família".....	113

Lista de tabelas

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos entre 2018 e 2024 na BDTD.....	23
Tabela 2 – Quantitativo de publicações entre 2018 e 2024 no Portal de periódicos da CAPES.	24
Tabela 3 – Quantitativo de artigos em revistas e Anais entre 2018 e 2024 – Educação Musical e BNCC.	25
Tabela 4 – Quantitativo de artigos em revistas e Anais entre 2018 e 2024 – Flauta doce.	25
Tabela 5 – Objetos de conhecimento X Habilidades para música nos Anos Finais.....	37
Tabela 6 – Lista das Instituições de Ensino Superior em que os docentes cursaram	77
Tabela 7 – Expectativa para o curso X Palavra-chave	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CPII – Colégio Pedro II

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Produto educacional

TCTs – Temas Contemporâneos Transversais

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Sumário

1 INTRODUÇÃO15

1.1 “Eu sou mesmo assim”15

16

18

20

21

28

2.1 Música e Educação Musical: algumas concepções e suas regulamentações28

35

39

47

55

55

3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo57

58

58

59

3.3.3 Riscos59

60

61

3.4.1 61

3.4.2 62

3.4.3 63

4. NOTAS QUE GANHAM VIDA: O NASCIMENTO DE *TOCANDO A VIDA COM A FLAUTA*65

74

74

76

76

88

90

91

93

95

97

5.4 Relato de experiência: aplicação de atividades com turmas de 7º98

113

116

119

125

127

129

130

131

131

APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA APLICAÇÃO DE ATIVIDADES
EM TURMAS DE 7º134

135

137

138

140

1 INTRODUÇÃO

1.1 “Eu sou mesmo assim”¹

A música possui um enorme significado em minha vida, e para mim, a melhor definição é de que a música se faz quando há intenção em fazê-la, ou seja, quando há um ser humano manipulando, intencionalmente, objetos sonoros com efeitos estéticos para ele. Meu primeiro instrumento musical foi a flauta doce, que me foi ensinada em aulas extracurriculares quando eu estava em processo de alfabetização. Eram, pra mim, momentos de muita entrega e contemplação – apesar da pouca idade. No ano seguinte, a professora de flauta me convidou para fazer aulas de piano e, desse momento em diante, a música não saiu mais da minha vida, seja tocando ou cantando.

Sou formada em Análise de Sistemas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1996, em Musicoterapia e Licenciatura em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música/RJ em 2007 e 2009, respectivamente. Deixei a carreira na informática em 2004, quando passei a me dedicar exclusivamente à música, tanto na área da saúde como na área de educação. Participei de vários cursos e *workshops* de educação musical nesse período, sempre buscando melhorar cada vez mais meu trabalho e minha atuação ante as pessoas que estavam sob meus cuidados. No momento, como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Colégio Pedro II, sob o regime de dedicação exclusiva, vejo a oportunidade para me dedicar, ampliar e aprofundar meus estudos e reflexões sobre a docência, a prática pedagógica e a música.

Em 2020, momento em que vivemos um grande isolamento social por conta da pandemia de Covid-19, eu estava trabalhando como professora contratada no Colégio Pedro II. Nesse primeiro ano, o colégio teve bastante cautela para estruturar aulas à distância de apoio emocional e cognitivo. No ano seguinte, iniciaram-se os encontros com os alunos, ainda de forma remota e com toda a compreensão quanto às falhas que esse sistema poderia trazer. Assim sendo, buscávamos oferecer acolhimento aos discentes por conta da ansiedade causada pelo adiamento das aulas no ano anterior. Em agosto de 2021, iniciamos o segundo ano letivo

¹ Verso da música “Modinha para Gabriela” de Dorival Caymmi. Letra e significado da música podem ser acessados em <<https://www.lettras.mus.br/dorival-caymmi/356571/>>.

utilizando ainda a plataforma de aulas *on-line Moodle*. Nesse momento, um pouco mais familiarizados com a plataforma, as aulas puderam ser mais produtivas, a meu ver, uma vez que a maioria dos problemas já havia sido encaminhada anteriormente, e estávamos todos, na medida do possível, mais à vontade no ambiente virtual. Durante esse ano, fomos migrando de forma híbrida para o modelo presencial.

Em 2022, iniciamos o ano letivo completamente de forma presencial e, depois de decorrida metade do período das aulas, observei um fenômeno interessante. Os alunos, principalmente de 8º ano, me solicitavam para fazer vídeos executando, na flauta doce, as músicas que estávamos trabalhando para que pudessem estudar também em casa. Esses alunos que cursaram o 6º e o 7º anos naquela época tiveram, como suporte pedagógico, videoaulas na plataforma *Moodle*. Mas por que eles me solicitavam para fazer esse tipo de gravação se já estávamos nos encontrando regularmente no colégio? Como eram essas videoaulas para flauta doce? Será que a estrutura elaborada para aqueles dois anos letivos remotos havia sido pedagogicamente válida e, portanto, estaria referendada? Essas questões passavam pela minha mente e foram minha motivação inicial para me submeter ao programa de mestrado profissional.

1.2 Contexto da pesquisa

Quando as aulas do programa de mestrado se iniciaram, recebi e acolhi as contribuições de professores, colaboradores e colegas que ampliaram meus questionamentos preliminares. Pesquisei sobre as videoaulas e me dei conta de que meu desejo era divulgar e propagar os valiosos materiais, além de videoaulas, que foram produzidos pelos docentes não só durante o período de isolamento, mas em meio ao trabalho cotidiano. Então, surgiu a ideia de construir um repositório que, além de concentrar vídeos, partituras, exercícios, jogos, que estariam distribuídos pelos *campi* e até mesmo fora do espaço do Colégio Pedro II, serviria como um monumento de memória, registrando o desenrolar do ensino da educação musical pelo tempo.

Porém, um repositório exigiria um patamar de investimento não só financeiro, mas também de tempo para execução e manutenção, muito maiores que um mestrado compreende. Para que ficasse satisfatório, seriam necessárias seleção e catalogação dos materiais produzidos, além da elaboração de critérios para eleição e exclusão de itens. Isso acarretaria a confecção de um manual que indicasse o formato esperado dos materiais selecionados para

que fossem agregados ao repositório. Para receber todos esses dados, seria necessário um servidor (computador) o qual, sendo físico ou virtual, envolveria custos de programação, alocação e manutenção. E, por fim, ele seria um produto educacional com grande valor institucional, mas dependeria de alimentação constante para se manter ativo e interessante aos docentes e discentes. Esse último ponto é algo que mesmo eu, como professora com dedicação exclusiva, não poderia garantir, haja vista o ocorrido com o anterior Portal da Educação Musical (<http://www.educamusica2.com.br/>).²

Nesse momento de revisão e reestruturação do projeto, comecei a cursar a disciplina “Políticas educacionais e formação docente na perspectiva contra-hegemônica” com o professor Edgar Miranda. A partir dela, pude ter uma leitura mais atenta sobre os documentos que regulam a educação brasileira. Articulando essas leituras com meu grande interesse pela flauta doce e o desejo de trazer uma contribuição pertinente para a comunidade dos professores de educação musical, minha orientadora e eu pensamos em fazer uma análise crítica, por meio de uma releitura dos temas transversais contemporâneos e a produção de contribuições práticas para os docentes da área de música, focalizando a flauta doce como instrumento pedagógico.

Sobre os instrumentos musicais utilizados na educação musical, uma das mais recorrentemente utilizadas é a flauta doce. Esse instrumento, pequeno, leve, lavável, resistente, de valor acessível, de uso individual,³ ainda é uma boa opção por ser o mais utilizado nos anos iniciais e até nos finais do ensino fundamental (Cuervo; Pedrini, 2017).

Além dessas vantagens, ela apresenta benefícios pedagógicos como: ensinar a respirar adequadamente – imprescindível para a organização do pensamento –, postura adequada, controle motor fino com a digitação das posições e articulação da língua. E, por ser um instrumento musical, também trabalha a memória.

No entanto, desde sua implementação nas escolas de ensino básico nos anos 50, o uso da flauta doce nem sempre obteve a efetividade intencionada. Algumas críticas à sua utilização são relativas às limitações musicais quanto a diversidade de repertório e intensidade

² Portal da Educação Musical do Colégio Pedro II ficou ativo por 14 anos, criado em 2009, foi descontinuado em 2023. “O ‘Educa Música CP2’ é um portal desenvolvido por professores de educação musical do Colégio Pedro II. Lançado em 2009, esse Portal tem como objetivo organizar materiais diversos em Educação Musical, criados por professores da instituição e colaboradores, baseados no currículo do Colégio Pedro II. Aqui, tanto alunos como professores poderão encontrar conteúdos sobre: História da Música, elementos de leitura e escrita musical, partituras e bases gravadas para utilização livre na prática vocal e instrumental, entre outros.” (<https://www.cp2.g12.br/blog/humaitai/2018/04/25/educa-musica-cp2-um-portal-de-educacao-musical/>, acesso em 21/05/2024).

³ É recomendado que cada aluno possua sua própria flauta, assim não é necessário estar dentro de uma sala de música para tocar.

do som limitado, quando integrada a conjuntos musicais maiores. Além disso, pela facilidade na produção sonora, a sua técnica não é praticada com a devida seriedade, mas assim como qualquer instrumento musical, exige estudo para a produção de som com qualidade. Esses motivos, de certa maneira, acabam prejudicando a percepção de sua credibilidade artística, considerada baixa devido à crença comum de que a flauta doce não tem potencial para performances musicais de alto nível técnico e estético.

Partindo do pressuposto de que o ensino de música, tendo a flauta doce como instrumento pedagógico, deve ser abrangente, voltado para a formação de indivíduos críticos e para o desenvolvimento integral dos estudantes, pensamos em como ele poderia ser contextualizado na contemporaneidade. Sendo assim, um caminho fértil de articulação foi encontrado nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), tratados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC atualizou os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). São chamados transversais porque devem permear todo o currículo escolar, sendo abordados de maneira interdisciplinar, ou seja, são as diferentes áreas do conhecimento construindo um conteúdo integrado. Já o termo contemporâneo se refere a temas atuais, urgentes e relevantes para a sociedade de hoje. A BNCC indica seis macroáreas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde), compreendendo quinze temas contemporâneos “[...] que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (Brasil, 2018, p. 21).

Na seção do referencial teórico, trataremos, com mais detalhes, sobre a BNCC e o trabalho proposto para o ensino-aprendizado de música nesse documento. Ressalto que, nesta pesquisa, estamos nos baseando nos TCTs e nas diretrizes da BNCC, por se tratarem de documentos normativos. No entanto, não foram deixadas de lado as críticas, falhas e lacunas que uma base dessa natureza apresenta. Cientes disso, buscamos produzir uma saída possível na qual os eixos narrativos da BNCC permeassem as práticas, os temas transversais e a contemporaneidade aflorassem nos conteúdos de uma educação musical que tem a flauta doce como instrumento de musicalização.

1.3 Problema de pesquisa e hipótese

Sendo assim, com base nas considerações feitas até o momento, o problema desta pesquisa é: como contextualizar as aulas de música, articulando-as aos temas transversais contemporâneos e concebendo a flauta doce como instrumento pedagógico em turmas de 7º ano?

O motivo de escolha desse ano escolar está diretamente relacionado à minha atuação e carreira como educadora musical. A experiência adquirida ao longo dos anos atuando nesse nível de ensino, anos finais do ensino fundamental, me proporcionou uma compreensão crítica das necessidades e dos desafios enfrentados pelos professores de música que trabalham com essas turmas. É importante destacar que o produto educacional desta pesquisa é destinado aos professores de música que atuam na educação escolar (mais informações sobre a população e amostra desta pesquisa serão apresentadas na seção de metodologia deste trabalho).

Como hipótese, uma das formas de contextualização das aulas de música é partir de temas de trabalho, como os vistos nos TCTs, procurando tecer parcerias com docentes de outras disciplinas, fomentando, assim, um maior relacionamento entre elas nos anos finais do ensino fundamental.

A respeito do planejamento e da forma de contextualizar as aulas de música, na minha experiência docente, tenho visto as aulas de música serem planejadas a partir dos elementos de teoria musical, de um repertório a ser tocado ou se baseando em datas comemorativas. Isso me faz pensar qual é o lugar da música na formação social e integral dos estudantes.

Em minhas aulas, por exemplo, aprecio usar como elemento disparador o período histórico da música que faz parte do currículo do 7º ano. Utilizo as imagens das pessoas, moradias, objetos construídos, artes visuais, falo sobre os hábitos e costumes, peço referências que eles já estudaram nas aulas de história sobre a organização social, econômica, política e, quando há tempo, faço uma dança. Tudo isso para oferecer um ambiente mais cativante antes de apreciar uma música. O repertório tocado também tem uma parte preenchido por músicas da época.

Ao falar de contextualização, num primeiro momento, pode-se pensar em imersão na realidade sociocultural e no conhecimento/mapeamento dos interesses dos estudantes (Jardim, 2014), a fim de incorporá-los às aulas de música. Tal perspectiva, inclusive, deve ser referendada, principalmente, quando se concebe uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1982; Moreira, 2011).

Todavia, no caso desta pesquisa, a ação de contextualizar caminha em outra direção, que, de certo modo, tem pontos de contato com a perspectiva apresentada no parágrafo

anterior, pois se refere ao processo de embasar e iniciar as aulas de música trazendo temas sociais da atualidade, os quais, em muitos casos, não são objeto de estudo nem de discussão privilegiados na disciplina Educação Musical.

Nesse sentido, buscou-se um suporte curricular nos Temas Contemporâneos Transversais, que apesar de críticas e desafios⁴, trouxeram um caminho plausível a ser trilhado por esta investigação e serviram como fio condutor para o produto educacional elaborado.

De modo mais amplo, contextualizar é criar sentidos partindo de um ponto gerador. No caso deste trabalho, é atribuir um sentido musical que possa ser oriundo, inicialmente, de um sentido social. Ainda que não sejam temas escolhidos pelos estudantes, as discussões que, em seguida, se interligam às práticas musicais, de certa maneira, podem engajar os discentes, contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, torná-los sensíveis a temas sociais nunca antes refletidos e tecer relações com conhecimentos de outras disciplinas, o que ainda é um desafio.

Ou seja, não é somente tocar! Claro, tocar instrumentos é importante e é uma das essências da aula de música, mas é importante ser consciente de que algumas canções, por exemplo, possuem conteúdos sociais em suas letras que não podem ser subestimados. É defender, conforme Freire (2010) argumenta, que a música não apenas influencia a sociedade e vice-versa, porque não são instâncias separadas, isoladas, independentes. É ir além, admitindo que música é um dos elos constituintes da sociedade, isto é, a música e sua diversidade de funções, acepções, histórias e culturas são parte dela.

Ressalto que meu intuito não foi de estabelecer hierarquias entre o que é constatado e a minha prática, mas sinalizar que a ação pedagógico-musical relativa à contextualização muitas vezes não é privilegiada ou não aborda temas presentes na contemporaneidade, os quais, a meu ver, são vitais para os estudantes atuarem com responsabilidade social.

1.4 Objetivos

⁴ Os temas serão abordados posteriormente na seção 2.3.

O objetivo geral desta pesquisa foi discutir como as aulas de música podem ser contextualizadas, articulando-as aos temas contemporâneos transversais e concebendo a flauta doce como instrumento pedagógico em turmas de 7º ano do ensino fundamental.

Para atingir o objetivo geral, os objetivos específicos foram:

- ✓ identificar trabalhos na área de educação musical que versam sobre a contextualização das aulas de música a partir dos temas contemporâneos transversais, tendo a flauta doce como instrumento pedagógico;
- ✓ construir um *e-book* com sugestões de atividades contextualizadas para aulas de música, a partir dos temas contemporâneos transversais, focalizando a flauta doce como instrumento pedagógico;
- ✓ realizar um curso de extensão para professores de educação musical sobre a temática desse trabalho, a fim de fomentar a troca entre pares;
- ✓ avaliar o *e-book* elaborado com professores de educação musical que participaram do curso de extensão ministrado, a fim de aperfeiçoá-lo;
- ✓ realizar algumas atividades do *e-book* em turmas do 7º ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II, *campus* Engenho Novo II.

1.5 Estado da arte e justificativa: dimensões teórica, social e profissional

Na área de educação musical, a prática musical é fundamental para a condução do processo de ensino-aprendizagem. Para a realização da prática com um instrumento, verificamos que a flauta doce vem ganhando grande protagonismo nas escolas, desde 1960, com a sua introdução por professores pioneiros como a Helle Tirler (Velloso, 2021). A flauta doce apresenta versatilidades que a mantém nesse lugar de preferência, no entanto, é preciso atualizar propostas de ensino e aproximar o repertório ao contexto social dos alunos sob pena de causar desinteresse, desistência ou até mesmo traumas.

Caetano (2014) e Chaves (2019) apontam para uma atualização e produção de materiais didáticos compatíveis com a contemporaneidade. Ou seja, esses autores defendem que os docentes acompanhem o desenvolvimento digital em que estamos inseridos, a velocidade na transmissão de conteúdos e facilidade de acesso. Essa reestruturação de materiais didáticos e de propostas integra um processo que tem o intuito de provocar o envolvimento ativo dos estudantes no caminho da aprendizagem, colocando-os no centro do seu processo

educacional, propondo um ensino com base nos interesses dos alunos. Assim, adaptando as propostas para torná-las mais relevantes e significativas para eles, nós, docentes, reconhecemos que os estudantes têm diferentes motivações, preferências e experiências individuais. Quando isso for alcançado com êxito, estaremos promovendo a participação ativa dos alunos e aumentando o engajamento e a motivação para praticar e aprimorar a musicalidade.

Unindo essa necessidade de revisão e atualização, almejamos, com este trabalho, propor um “arranjo possível”⁵ à luz da BNCC, considerando os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). O produto educacional deste trabalho é um *e-book* que contextualiza o ensino de música tendo como base os TCTs e privilegiando a flauta doce como instrumento pedagógico. Para evitar que os alunos concluam sua educação formal com apenas conhecimentos sem relação com a vida em sociedade, a incorporação dos TCTs ao trabalho pedagógico musical visa conectar o ensino a situações concernentes às práticas cotidianas, sociais, tratando de assuntos que possam despertar o interesse dos alunos e que sejam importantes para seu crescimento como cidadãos. Neste trabalho, a cidadania é compreendida como um processo formativo contínuo, que envolve a construção de sujeitos críticos, sensíveis e participativos, capazes de refletir sobre a realidade, agir de forma ética e dialogar com as diferenças.

Assim, espera-se que, ao aproximar o trabalho de educação musical aos TCTs, os alunos possam compreender as táticas do consumismo, cuidar de sua saúde, utilizar tecnologias digitais de forma eficaz, entender seu papel no planeta respeitando e preservando o meio ambiente, conhecer seus direitos e deveres, entre outras ações voltadas para a atuação cidadã.

No contexto da educação musical, ainda temos poucos trabalhos que fazem referência à aplicação da BNCC no contexto de sala de aula. Carmo e Matos (2024) fazem um levantamento da produção acadêmica sobre o assunto e concluem que, além dos problemas apontados na confecção e na aprovação da terceira versão da BNCC, no contexto da educação musical, sua inserção está acontecendo de forma muito lenta.

A quantidade significativa de dissertações na área de Educação e de Artes em detrimento da área de Música chama a atenção para a necessidade de ampliar a produção acadêmica acerca do campo do currículo e, especificamente, de trabalhos que tenham como foco a BNCC (Carmo; Matos, 2024, p. 23).

⁵ A expressão "arranjo possível", utilizada por França (2020), refere-se à ideia de que as práticas pedagógicas, especialmente em arte/educação musical, não seguem fórmulas fixas ou rígidas, mas são construídas a partir das condições concretas e singulares de cada realidade escolar, docente e discente.

Foi realizado um levantamento quantitativo nos bancos de trabalhos acadêmicos e periódicos para realizar o “estado da arte” no contexto de educação musical e ratificar a citação acima. Escolhemos realizar a consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁶ (BDTD) para a consulta de dissertações, oriundas de mestrados acadêmicos e profissionais, por se tratar de um repositório robusto em nível nacional. Para a consulta de periódicos e anais, além do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), escolhemos também quatro revistas que contaram com fluxo ativo de publicações entre 2018 e 2023 cujos temas incluíam a BNCC e o ensino de música na educação: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Revista Música na Educação Básica (MEB), Revista ORFEU e Revista da Tulha. A lista de artigos foi enriquecida com trabalhos apresentados nos congressos nacionais e regionais da ABEM e nos congressos nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

Dada a natureza específica dessas fontes de dados, a pesquisa foi conduzida de duas formas: nos anais e nas revistas, foram realizadas buscas manuais, acessando diretamente as publicações entre 2018 e 2024 que tinham artigos com títulos relacionados aos filtros “BNCC”, “flauta doce” e “temas contemporâneos transversais”. Nas bases de dados da CAPES e da BDTD, utilizou-se o mecanismo de busca disponível nos respectivos sites.

Como a BNCC foi aprovada nos meses finais do ano de 2017, os trabalhos foram selecionados a partir de 2018 até setembro de 2024. As expressões utilizadas para eleição dos trabalhos foram:

- ✓ “educação musical”, para termos uma ideia do volume de publicações dentro da área;
- ✓ “educação musical” E “base nacional comum curricular” – termos entre aspas para reforçar o padrão de busca e o operador *booleano* “E”, para filtrar trabalhos com ambas as expressões;
- ✓ “flauta doce”; e
- ✓ “temas contemporâneos transversais” – sem nenhuma conexão com a área de música.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos entre 2018 e 2024 na BDTD

Ano	“educação musical”	“educação musical”	“flauta doce”	“temas contemporâneos
-----	--------------------	--------------------	---------------	-----------------------

⁶ <https://bdtd.ibict.br/>

		E “BNCC”		transversais”
2018	63	1	4	7
2019	78	1	2	9
2020	61	4	2	8
2021	41	5	5	13
2022	44	5	1	11
2023	53	6	6	13
2024	5	0	1	5
Total	345	22	21	66

Fonte: A autora, 2024.

Sobre os TCTs, a triagem foi feita de forma global, e percebemos que ainda há poucos que se dedicam a eles. Destacamos que havia apenas uma dissertação na interseção entre música e TCTs, cujo teor não se qualifica como conteúdo para educação musical: “Guia de músicas para abordagens dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) no ensino fundamental II” (Oliveira, 2021). Esse trabalho se baseou em uma coletânea de canções da Música Popular Brasileira (MPB) para serem usadas como recurso didático para disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, fornecendo um ambiente interdisciplinar para tratar dos temas contemporâneos transversais. Ratificamos que não foi encontrado nenhum trabalho articulando educação musical e TCTs.

Tabela 2 – Quantitativo de publicações entre 2018 e 2024 no Portal de periódicos da CAPES

Ano	“educação musical”	“educação musical” E “BNCC”	“flauta doce”	“temas contemporâneos transversais”
2018	142	2	2	-
2019	142	1	5	-
2020	158	5	4	1
2021	178	2	2	4
2022	158	5	3	10
2023	153	7	2	16
2024	42	2	-	1
Total	973	24	18	32

Fonte: A autora, 2024.

No mapeamento acima, observamos que há uma oscilação no quantitativo de trabalhos acadêmicos da educação musical que enfocam a BNCC, não nos permitindo inferir qual seria

a motivação para tal. Sobre os TCTs, não foi encontrado nenhum trabalho na interseção com educação musical.

A seguir, apresentamos os quantitativos de trabalhos na área de música, por isso a coluna com a informação “educação musical” foi removida, para evitar a redundância. Assim, os dados foram sumarizados a partir dos filtros. Olhando para a produção de periódicos, constatamos que há uma coerência com os quantitativos da produção acadêmica:

Tabela 3 – Quantitativo de artigos em revistas e Anais entre 2018 e 2024 – Educação Musical e BNCC

Ano	Anais ANPPOM	Anais ABEM	Revista ABEM	Revista MEB	Revista Orfeu	Revista Tulha
2018	-	1	1	-	-	-
2019	-	-	1	-	1	-
2020	-	-	-	-	-	2
2021	-	1	-	2	1	-
2022	-	-	1	1	-	-
2023	-	-	-	-	-	-
2024	-	-	2	-	-	-
Total	0	2	5	3	2	2

Fonte: A autora, 2024.

Tabela 4 – Quantitativo de artigos em revistas e Anais entre 2018 e 2024 – Flauta doce

Ano	Anais ANPPOM	Anais ABEM	Revista ABEM	Revista MEB	Revista Orfeu	Revista Tulha
2018	-	4	-	-	1	-
2019	1	4	-	1	1	-
2020	2	3	-	-	-	-
2021	-	3	1	-	2	-
2022	-	4	-	-	3	1
2023	2	3	1	-	2	-
2024	-	-	3	-	-	1
Total	5	21	5	1	9	2

Fonte: A autora, 2024.

Não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse como tema a educação musical e os Temas Contemporâneos Transversais em periódicos, dissertações e teses nas bases consultadas. Dessa forma, a relevância teórica deste trabalho está baseada na lacuna de produções acadêmicas que aprofundem as discussões e reflexões sobre a educação musical, a

BNCC e os TCTs. Essas reflexões, no entanto, devem ser ampliadas para o contexto da prática profissional, por ser uma carência especialmente da área de educação musical, conforme mostrado pelo levantamento quantitativo.

Sobre a relevância para a prática profissional, a produção do *e-book* “Tocando a vida com a flauta: sugestões de práticas contextualizadas para aula de música”, com propostas de atividades práticas contextualizando o ensino de música tendo os TCTs como um dos referenciais teóricos e elementos direcionadores do produto educacional, vem contribuir para a comunidade de educadores musicais ao trazer experiências pedagógicas que podem ser verdadeiramente vivenciadas no chão da escola.

O objetivo deste *e-book* não é revolucionar ou ditar novas formas de lecionar, mas agregar e confluir atividades que já são realizadas em sala com assuntos e temas que talvez não estejam no cotidiano das aulas de música escolares. Tampouco possui como meta restringir a prática com as novas orientações da BNCC, até porque: “Experiências em música são complexas, contextualizadas, interativas, imprevisíveis; portanto, escapam à escrita de descritores de habilidades, por definição, áridos e limitados” (França, 2020, p.35). É válido acrescentar que esse *e-book* passou pela avaliação e crítica de colegas da área antes chegar em sua última versão ao final do curso de mestrado.

Espero que o produto educacional, fruto desta pesquisa, possa contribuir para: aprofundar a discussão sobre a contextualização das aulas de música a partir dos TCTs, aplicação prática dessa diretiva da BNCC; fornecer material didático a docentes da educação musical; contribuir para que o corpo docente se sinta contemplado por receber sugestões as quais, por meio da música, formem o estudante integralmente; por fim, que o aprendizado se dê de forma mais prazerosa e contextualizada com o cotidiano dos alunos, da escola e da comunidade em que se vive.

No âmbito social, o produto educacional deste trabalho busca colaborar para a formação continuada de professores de música, além de ratificar à sociedade que as aulas dessa disciplina carregam um compromisso social crucial, voltado para a cidadania. Esse compromisso é muitas vezes relegado aos projetos sociais e não é adequadamente incorporado a aulas de música escolares.

Ao contribuir, em alguma medida, para promover a formação continuada dos educadores musicais, este trabalho vislumbra que os professores estejam sempre atualizados e capacitados para integrar temas contemporâneos e transversais em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, as aulas de música podem assumir um papel fundamental na formação cidadã

dos alunos além do ensino técnico e artístico, preparando-os para serem indivíduos conscientes e ativos na sociedade.

Várias ações conjuntas – entre governo, sociedade civil e comunidades periféricas – são realizadas visando proporcionar aos jovens uma noção de cidadania. Para tanto, a música representa um forte aliado. E a flauta doce – possuindo infinitas qualidades e facilidades – está frequentemente presente nesses projetos (Barros, 2010, p. 55).

Com essa sucinta descrição da proposta do produto educacional, concluímos este capítulo anunciando as próximas seções deste trabalho. O referencial teórico abordará inicialmente a relação entre música e educação musical, discutindo diferentes concepções e regulamentações que moldaram essa área ao longo do tempo. A seguir, será explorada a presença do componente curricular Arte e a música na BNCC, revelando a importância da arte na formação básica. O estudo também destacará os temas contemporâneos transversais, essenciais para a educação integral, conectando-os ao ensino de flauta doce como ferramenta pedagógica.

A metodologia descreverá o tipo de pesquisa adotada, a caracterização do campo de estudo e demais quesitos necessários que atendam aos princípios éticos. Os instrumentos de geração de dados, como questionários, observação participante e rodas de conversa, também serão descritos na sequência e permitirão uma coleta de dados rica e diversificada, conduzindo à análise de dados, que consolidará as informações obtidas. No desfecho serão apresentadas as considerações finais, que sintetizarão os resultados e as implicações educacionais do estudo.

2 CANTOS DE CONHECIMENTO: ENTRELACANDO MÚSICA, CONTEXTO E FORMAÇÃO HUMANA

2.1 Música e Educação Musical⁷: algumas concepções e suas regulamentações

Definir música não é tarefa fácil, porque, apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados que a envolvem. Sendo assim, a cada período histórico, é preciso atualizar as compreensões sobre música e educação musical, para compreender as transformações e as consequências no presente. “Ver-se-á que, em cada época, os valores, a visão de mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música⁸ e à educação musical.” (Fonterrada, 2008, p. 25).

Penna (2018) também se apoia nessa concepção de que a música é inerente à cultura, e por isso, apesar de podermos dizer que se trata de um fenômeno universal, não devemos afirmar que é uma linguagem universal. Segundo Freire (2010), a música é um fenômeno sociocultural que desempenha um papel crucial na construção da identidade cultural e social dos indivíduos, além de ser uma forma de expressão artística.

A educação musical pode ser compreendida como uma área de conhecimento. Segundo Souza (2020), a educação musical vem se constituindo como campo científico desde 1990, a partir da criação de associações de pesquisa, cursos e programas de pós-graduação em conjunto com a realização de eventos e publicações na área. Apesar de dialogar com outras áreas de conhecimento, devido à sua natureza social, a educação musical possui especificidades quanto à natureza da pedagogia musical, constituindo objeto de estudo autônomo, ainda que essas sejam dinâmicas por serem construções sociais.

Embora a educação musical possa ser considerada uma área de conhecimento autônoma, ela também se beneficia e é influenciada por outras disciplinas. Além disso, muitas vezes colabora com essas para fornecer uma compreensão mais abrangente da música e do processo educacional. Se, por um lado, a educação musical é uma disciplina distinta que

⁷ De acordo com o "Manual de Redação e Estilo da Folha de S. Paulo" (Martins Filho, 1997), a capitalização de termos como "educação musical" segue normas gramaticais e de estilo específicas. É recomendado o uso de maiúsculas para nomes de cursos, disciplinas ou programas específicos. No entanto, para facilitar o trânsito da expressão, optamos por usar sempre em minúsculas, não fazendo distinção entre a disciplina e o campo de atuação.

⁸ Ciência da música é quando pensamos nela e suas leis matemáticas, vendo-a como fenômeno acústico.

envolve o estudo e a prática de conceitos musicais, pedagogia, psicologia da aprendizagem musical e métodos de ensino específicos para a música, por outro lado, ela também se relaciona e se intersecciona com outras áreas do conhecimento, como psicologia, sociologia, antropologia, neurociência, filosofia. Apesar disso, ela tem sua própria história, teorias e práticas que a distinguem como um campo de estudo único.

A musicalização é um momento da educação musical, mas, mesmo quando inserida em uma formação mais prolongada (que se quiser ser realmente eficaz deverá constituir-se a partir dela), tem importante significado próprio, não se definindo por estar sua localização em um trajeto mais amplo. Em si mesma, é significativa e necessária, indispensável ao desenvolvimento de uma competência musical sólida (Penna, 2008, p. 49).

Fonterrada (2008) nos conduz por um passeio pela história ocidental, explicitando como o ensino de música foi se constituindo ao longo do tempo. No encerramento do capítulo intitulado "Educação musical: tecendo a linha do tempo", a autora aborda o conceito de estética musical e sua relevância para a compreensão da arte. Essa discussão se destaca como um ponto crucial para começarmos a sanar a lacuna da ausência de 30 anos, durante os quais a educação musical foi excluída do ensino básico.

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (Fonterrada, 2008, p. 117)

Seguindo esse mesmo fio de pensamento, o educador e compositor Koellreutter divide conosco sua concepção sobre a educação musical. No capítulo "O objetivo da educação musical", Brito (2001) traz uma entrevista com esse educador, na qual ele fala do papel de construção de sujeitos ativos e participativos na nossa sociedade. Para ele, a educação musical vai além da aquisição de técnicas e procedimentos necessários para a realização musical.

Koellreutter, conforme citação de Brito (2001), defende que a educação deve estar adequada à sua época e a cada contexto. Assim sendo, em nossa sociedade contemporânea, marcada por avanços tecnológicos, todo o processo de educar deve estar voltado para a "consciência de unidade", ou seja, somos e estamos todos integrados. Sobre a educação musical especificamente devemos vê-la como um:

[...] meio que tem a função de desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por

preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (Koellreutter, 1998, apud Brito, 2001, p. 41).

Tanto Fonterrada quanto Koellreutter têm a concepção de que a educação musical atua para além da música. A educação musical pode ser o espaço para a inserção da arte na vida do ser humano, atingindo outras dimensões de si mesmo e aprofundando suas relações consigo e com o outro. Ela tem um papel de formar pessoas autênticas, fiéis a si mesmas, que podem dar sua contribuição única e autoral para o nosso mundo. No entanto, a educação musical possui suas especificidades, como qualquer outra área de conhecimento humano, embora o reconhecimento como campo científico tenha acontecido recentemente.

Dois processos que estão compreendidos na educação musical são a musicalização e a iniciação musical. Apesar de aparentarem e muitas vezes até serem utilizadas como sinônimos, possuem características distintas que serão abordadas a seguir.

Penna (2018) nos esclarece que a musicalização lida com o fato musical, significativo e necessário por si só. A musicalização seria um estágio inicial, ou porta de entrada para a educação musical, em que nos tornamos sensíveis aos estímulos sonoros, “[...] de modo que, internamente, a pessoa reaja, mova-se com ela” (Penna, 2018, p. 30). A Educação musical estaria responsável por elaborar as demais etapas de desenvolvimento além da musicalização, mas construída a partir dela.

Embora a musicalização seja uma forma de educação musical, entendemos que esta última é mais ampla, podendo atingir etapas de desenvolvimento que ultrapassam a musicalização. Compete, por exemplo, à educação musical abordar a notação, como uma representação gráfica convencionada. À musicalização, cabe trabalhar no nível do fato musical em si, em sua concreticidade sonora. (Penna, 2018, p. 48-49)

Velloso (2021) descreve a musicalização como um processo contínuo, no qual o indivíduo está sempre desenvolvendo sua musicalidade, independentemente do nível em que se encontra. Trata-se de experiências que não estão diretamente relacionadas ao aprendizado técnico de um instrumento específico, mas sim ao desenvolvimento de competências musicais de forma vivencial. Esse processo envolve atividades como brinquedos de roda, dança, percussão corporal, canto e contato com diferentes instrumentos e outras linguagens artísticas. O objetivo é preparar o aluno para a escuta consciente e para o entendimento de conceitos musicais fundamentais, “[...] desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo” (Penna, 2010, p. 33).

Por outro lado, a iniciação musical refere-se ao estágio inicial do aprendizado formal da teoria musical e da experiência com um instrumento específico. Esse estágio envolve a alfabetização musical, que inclui a leitura à primeira vista, a escrita formal e os princípios da teoria musical. A iniciação musical é, portanto, um passo subsequente à musicalização, focando em habilidades mais técnicas e específicas do aprendizado musical (Velloso, 2021).

Buscando fundamentação para um ensino de música contextualizado e relacionado às questões da contemporaneidade, encontramos um respaldo teórico nas diretrizes propostas por Freire (2010). Baseando-se na concepção dialética entre educação e arte, Freire (2010) propõe sete diretrizes para a educação musical, que de acordo com a autora, podem promover a criação de uma consciência crítica nos alunos, incentivando-os a refletir sobre as questões sociais e culturais contemporâneas. Esses princípios ou diretrizes não observam uma hierarquia entre si e nem têm uma sequência. São eles: historicidade; criação de conhecimento; preservação de conhecimento; reflexão crítica e elaboração teórica; prática atual; implicação política; e expressão estética.

“Historicidade” seria aplicada quando reconhecemos a música em um contexto histórico, valorizando as diversas manifestações musicais ao longo do tempo e suas conexões com a história social e cultural. Ao contextualizar a música em sua dimensão histórica e cultural, os educadores podem ajudar os alunos a compreenderem melhor as interações entre a música e os eventos sociais, políticos e econômicos. Dessa forma, os alunos podem perceber a música como um fenômeno dinâmico, em constante transformação, que dialoga com a história e com as mudanças sociais.

A “criação de conhecimento” trata da exploração de novas formas de conhecimento e expressão musical, uma vez que o conhecimento está em contínuo movimento, sujeito a alterações com o passar do tempo. Devido a essa permanente movimentação, a reflexão sobre a produção artística nunca se dá por concluída. Freire (2010) sugere que a educação musical deve ir além da mera reprodução de obras já estabelecidas, sem desprezar os conhecimentos passados, incentivando os estudantes a experimentarem e criarem suas próprias composições.

A diretriz de “preservação de conhecimento” se relaciona com as duas anteriores e diz respeito à “consciência de que há um acervo cultural produzido pela humanidade que sempre será renovado a partir das reflexões críticas e recriação permanente promovidas pela sociedade” (Oliveira, 2019, p. 601). Ela foca na valorização e na continuidade das tradições musicais, garantindo que o patrimônio cultural seja transmitido às gerações futuras. Essa diretriz sublinha a importância de manter vivas as diversas tradições musicais e de integrá-las no currículo educacional.

“Reflexão crítica e elaboração teórica” indica a necessidade de uma abordagem crítica na educação musical, em que os alunos são incentivados a refletir sobre o significado e as implicações das obras musicais. Esse questionamento crítico pode promover tanto a transformação quanto a conscientização social sobre teorias e práticas, as quais, segundo Freire (2010), são vistas como indissociáveis. O conhecimento, tanto prático como teórico, é tido como passível de transformação, e é objeto de uma contínua recriação.

A “prática atual” busca alinhar o ensino de música com as práticas contemporâneas, incluindo novas tecnologias e estilos musicais emergentes, buscando, assim, uma atualização do currículo. Uma prática atualizada implica em fazer o caminho da prática à teoria em uma busca contínua de interpretar o real, para então retornar a ele com a fundamentação teórica que permita uma nova prática necessária e condizente com o contexto contemporâneo.

Compromisso com a prática musical atual é compromisso com todas as modalidades musicais que se mesclam na contemporaneidade, refletindo sobre os conflitos e contradições sociais que essas músicas representam (Freire, 2010, p. 192).

A “implicação política” se relaciona com a educação, que envolve a possibilidade de moldarmos nossa própria história por meio da transformação social. O ensino, inclusive da música, tem um papel social ao politizar seu conteúdo, promovendo participação, autonomia e transformação tanto do indivíduo quanto da sociedade. A politização dos conteúdos, segundo essa perspectiva, está intimamente ligada à ação transformadora e ao compromisso com uma educação dialética. Assim, essa diretriz reconhece o papel da música como um veículo para a expressão e transformação social, enfatizando a necessidade de conscientizar os alunos sobre as dimensões políticas e sociais da música.

Por fim, a “expressão estética” trata da importância de cultivar uma sensibilidade estética nos alunos, mas que não esteja vinculada a uma concepção artística única. A relevância social não é inferida apenas pela contextualização, mas também, de alguma maneira, passa por ela. Freire (2010) afirma que a arte é conhecimento, e este é gerado pela experiência estética porque a:

[...] estética pressupõe escolha, e escolha pressupõe valores; e valores só existem em interação com a cultura, ou seja, com a sociedade. Dar conta da dimensão estética é dar conta das relações sociais em que as concepções estéticas se inserem, é dar conta do dinamismo dessas concepções, na totalidade de que fazem parte (Freire, 2010, p. 196).

Observar essas diretrizes na concepção das propostas para o produto educacional visa dar contorno à contextualização a que se busca neste trabalho. Enfatizando principalmente as quatro últimas diretrizes citadas – reflexão crítica e elaboração teórica, prática atual, implicação política e expressão estética –, o *e-book* contém propostas com temas inspirados pelos TCTs, utilizando a flauta doce como instrumento pedagógico.

Para o contexto deste trabalho, vamos nos dirigir, a partir de agora, ao ambiente escolar, especialmente às escolas da esfera pública. Para sua existência e regulação, as escolas necessitam de legislações. A educação musical, como disciplina inserida no rol de matérias da escola pública, também conta com leis, diretrizes, pareceres e decretos para regular sua aplicação e prática.

Na Era Vargas (1930-1945), a educação musical foi inserida como disciplina e demarcou a emergência da Música no currículo da escola básica pública, por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931). Após esse período e até a primeira LDB, a ausência de políticas educacionais fez com que o ensino de Arte fosse reduzido a uma prática educativa, perdendo seu status anterior como disciplina, por exemplo, o uso de oficinas ou aulas extracurriculares em detrimento de aulas curriculares.

Com o decreto da Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1961) e, posteriormente, o da Lei nº 5.692/71 (LDB de 1971), houve a introdução da Educação Artística polivalente, o que deixou a Música à margem do currículo (Mariano, 2012). Mas, em 1996, a atual LDB (9394/96) substituiu o termo “Educação Artística” por “Arte”, abrindo espaço para uma visão mais ampla e a valorização das linguagens específicas. Embora a própria lei estabeleça que a formação docente deve ser feita em cursos específicos (Art. 62), fortalecendo a ideia de que cada linguagem artística pode ter seu profissional habilitado, a falta de professores formados com esse perfil acaba por aceitar que a polivalência ainda seja tolerada.

Em 2006, o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), juntamente com outras representações do setor, desempenhou um papel crucial nas discussões que destacaram a necessidade de reintegrar o ensino de música nas escolas. Esse esforço culminou na elaboração da proposta do projeto de lei que entrou em vigor em 2008, por meio da Lei 11.769/08 que altera a LDB, com o seguinte texto: “Art. 26. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008). Não podemos negar que essa lei representou uma conquista para área, mas o veto ao Art. 2º trouxe inquietude e insatisfação, uma vez que não ficou explicitada a formação específica do professor na área de música.

Oito anos depois dessa LDB, vemos chegar a Lei nº 13.278/2016, que alterou o §6º do Art. 26 da LDB para determinar que o componente curricular Arte deve contemplar, obrigatoriamente, as quatro linguagens artísticas: “Art. 26. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (Brasil, 2016a). A mudança legislativa não implicou a exigência de que o professor seja polivalente, mas sim o reconhecimento de que o ensino de Arte é composto por diferentes campos de conhecimento, cada qual com sua especificidade. No entanto, esse profissional necessita de uma formação específica que é complementada pela Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, a qual “Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica” (Brasil, 2016b).

Cyrillo *et al.* (2023) analisam que, na letra da Resolução, há bastante harmonia entre ensino de música, formação dos professores e condições de trabalho, mas quando a conectamos com a Lei nº 13.278 e a BNCC, observam-se algumas incoerências.

Ao não fazer referência a formação docente necessária para garantir que as linguagens do componente curricular Arte sejam aplicadas com eficácia, a BNCC parece se tornar um ambiente confortável para a prática da polivalência, um incentivo ao retorno do profissional docente generalista. (Cyrillo *et al.*, 2023, p. 18)

Apesar de não ser foco do nosso debate, cabe ressaltar, ainda que em linhas gerais, cada linguagem do componente curricular Arte possui as suas especificidades. Uma disciplina artística com tamanha complexidade (artes, música, teatro e dança) abrangeria um volume extenso de conteúdos para “[...] ser desenvolvida por um único professor, um intelectual capaz de compreender em profundidade cada uma das linguagens artísticas e ministrá-las com eficiência” (Cyrillo *et al.*, p. 18).

Concluindo, esta seção pretendeu dar uma visão geral sobre as concepções e regulamentações em torno da música e da educação musical. Iniciamos falando sobre a dificuldade em definir a música, já que ela é um fenômeno sociocultural que varia ao longo do tempo e de acordo com contextos históricos e culturais específicos. A educação musical é apresentada como uma área de conhecimento autônoma que se intersecciona com outras disciplinas, como psicologia, sociologia e filosofia.

Foram apresentados os conceitos de musicalização e iniciação musical, distinguindo-os entre a sensibilização inicial para a música e o aprendizado formal de teoria musical e prática instrumental, respectivamente. Destacamos, também, a importância da educação musical como uma porta aberta para a inserção da arte na vida cotidiana, para o desenvolvimento de

uma consciência crítica, para um aprofundamento das relações consigo mesmo e com o outro. Finalizamos esta seção discutindo a história das regulamentações e legislações que moldaram a inclusão da música no currículo escolar no Brasil, ressaltando desafios e inconsistências nas políticas educacionais atuais. Nas subseções adiante, trataremos dos conceitos que são a estrutura desta pesquisa: como a educação musical se encontra na BNCC, o que são os temas contemporâneos transversais e o contexto da flauta doce como instrumento pedagógico.

2.2 O componente curricular Arte e a música na BNCC

Desde a Constituição de 1988, já estava prevista a elaboração de uma base comum para a educação brasileira, no caso, uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela possui caráter normativo e obrigatório e está voltada para a educação básica. Como documento normativo, exigiu a participação e discussão de vários indivíduos, entidades governamentais e não governamentais da nossa sociedade em seminários e conferências. Teve sua primeira versão lançada em 2015 e, atualmente, está em vigor a terceira versão, homologada em dezembro de 2017.

O documento traz um “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 7), e nesta seção, serão destacadas as aprendizagens para a educação musical. Relembro que, apesar de ser um documento que regula todos os níveis do ensino básico, nos concentraremos apenas nos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente o 7º ano, por ser a idade com que a autora mais vem trabalhando nos últimos anos de sua carreira.

As aprendizagens essenciais previstas na BNCC estão orientadas para o desenvolvimento de competências. São elencadas dez competências gerais fundamentadas no Caderno de Educação em Direitos Humanos do MEC e na Agenda 2030 da ONU. Competência, na BNCC,

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Essas competências gerais devem ser articuladas no desdobramento dos currículos dos três níveis de ensino: ensino infantil, fundamental e médio (a lista completa pode ser encontrada no Anexo A). Com a progressão do conhecimento, vem o aumento de

complexidade que se irradia em áreas distintas com conteúdos específicos. As competências específicas de cada área do conhecimento, que devem ser desenvolvidas ao longo dos próximos anos após a educação infantil, determinam de que forma as dez competências gerais se manifestam em cada uma dessas áreas.

O ensino fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área de conhecimento apresenta competências específicas da área e possui um componente curricular associado, com exceção das Ciências Humanas, que possui dois, a saber, História e Geografia, e das Linguagens, que contêm os seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (somente para os anos finais). No caso dessas duas últimas áreas, cada componente, por sua vez, também compreende competências específicas próprias.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2018, p.28).

As competências específicas da área de Linguagens podem ser encontradas no Anexo B. Artes, como componente curricular de Linguagens, está “[...] centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro” (Brasil, 2018, p. 193). Cada uma dessas quatro linguagens constitui uma unidade temática que possui habilidades e objetos de conhecimento. Uma nova unidade temática foi acrescentada a esse conjunto, Artes Integradas, as quais “[...] exploram as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2018, p. 197)

A BNCC sugere que a abordagem das linguagens integre seis dimensões do conhecimento que, de maneira inseparável e simultânea, conferem singularidade à experiência artística: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (a descrição completa de cada uma pode ser consultada no Anexo C). As habilidades e os objetos de conhecimento de cada unidade temática devem estar articulados a essas dimensões.

Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (Brasil, 2018, p. 194)

A música, na BNCC, é definida da seguinte forma:

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

Há uma lista com nove competências específicas para Artes que são articuladas com as competências específicas de Linguagens e as gerais para o ensino fundamental. De forma concisa (ver no Anexo D a descrição na íntegra), essas competências indicam que os estudantes devem explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais, reconhecendo a arte como um fenômeno cultural, histórico e social, e dialogando com as diversidades. Devem compreender as relações entre as diversas linguagens da arte, incluindo as proporcionadas pelas novas tecnologias, como cinema e audiovisual. Além disso, é importante pesquisar e conhecer matrizes estéticas e culturais, especialmente aquelas que formam a identidade brasileira, e reelaborá-las em criações artísticas. A ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação são valorizadas, ressignificando espaços tanto na escola quanto fora dela. O uso de recursos tecnológicos como ferramentas de registro, pesquisa e criação artística é incentivado.

As competências também incluem estabelecer relações críticas entre arte, mídia, mercado e consumo, problematizando questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais. Por fim, há um foco no desenvolvimento de autonomia, crítica, autoria e trabalho colaborativo, bem como na análise e na valorização do patrimônio artístico nacional e internacional, tanto material quanto imaterial (Brasil, 2018, p. 198).

Para a unidade temática Música, nos anos finais do ensino fundamental, em específico, estão listadas mais sete habilidades dentro dos objetos de conhecimento: contextos e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical e processos de criação. São elas:

Tabela 5 – Objetos de conhecimento X Habilidades para música nos anos finais

Objetos de Conhecimento	Habilidades
Contextos e práticas	<p>(EF69AR16)⁹ 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.</p> <p>(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
Elementos da linguagem	<p>(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.</p>
Materialidades	<p>(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.</p>
Notação e registro musical	<p>(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.</p>
Processos de criação	<p>(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, 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.</p>

Fonte: Brasil, 2018, p. 208-209.

Além dessas diretrizes das habilidades a serem desenvolvidas, não há nenhuma indicação sobre os caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma musicalidade que alie a educação e a cidadania. Aliás, as expressões “educação musical” ou “musicalidade” não aparecem no texto da BNCC, muito menos qualquer referência a um instrumento musical específico, como a flauta doce.

⁹ Este código obedece a uma lei de formação para mais fácil identificação das aprendizagens. O primeiro par de letras indica a etapa, ensino fundamental; o primeiro par de números indica o conjunto de anos a que se refere a habilidade, 6º ao 9º ano; o segundo par de letras indica o componente curricular, AR = Arte; e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

A BNCC é alvo de muitas críticas no meio da educação. Começando pela expressão “base comum”, da qual se depreende uma tentativa de homogeneização dos currículos. Torres e Matos (2021) enumeram mais algumas das críticas:

Sintetizando as análises apresentadas nesta etapa do trabalho, podemos notar que as competências gerais e específicas propostas pela BNCC e as dimensões do conhecimento das linguagens artísticas estão dispostas em sucessivas tentativas de conciliar perspectivas antagônicas: a arte como utilidade (ou ferramenta) e a arte como essência (experiência e processo); a especificidade das linguagens artísticas e a simplificação delas como oriundas de um mesmo princípio e procedimentos; e o foco no desenvolvimento individual, mas norteado por uma perspectiva generalista, que anula ou ignora as diferenças (Torres; Matos, 2021, p. 12).

Em sua versão atual, a BNCC rompe completamente com o movimento de especificidade incluído nas suas versões anteriores, e retoma a compreensão estética das linguagens artísticas que reforça a subjetividade e a sensibilidade, desconsiderando a dimensão coletiva das práticas sociais.

[...] a BNCC traz em si uma contradição entre o princípio de especificidade epistemológica das linguagens artísticas, apontado na versão preliminar do documento (BRASIL, 2016), e uma concepção que aloca as linguagens artísticas como partes que se subordinam a um todo, no caso, à área de Linguagens, presente na versão mais recente do documento (BRASIL, 2018) (Torres; Matos, 2021, p. 7).

Concordamos com França (2020) sobre o risco de nos dedicarmos a encaixar as práticas de ensino dentro desses objetos de conhecimento propostos pelo documento, entendendo que isso pode fragmentar e limitar a experiência pedagógico-musical. A autora nos lembra que a BNCC é "um arranjo possível" de currículo e que deve ser abordada de forma crítica e não ser seguida como bula. Se não fizermos assim, a prática pedagógica pode se tornar desconectada e pouco criativa. A sugestão que essa autora traz em seu ensaio vem ao encontro das diretrizes propostas por Freire (2010), quando menciona que é necessário um entendimento mais dialógico das proposições que a BNCC traz, e que o planejamento educacional deveria partir das experiências musicais para as matrizes, permitindo uma prática mais autêntica.

2.3 Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)

Apesar de este trabalho defender a contextualização de aulas de música utilizando os Temas Contemporâneos Transversais, é preciso colocar que, apesar de não termos

identificado autores específicos da área de Educação Musical tecendo críticas a eles, no âmbito desta pesquisa, não se concebe que exista uma visão unânime, homogênea e pacífica em relação à forma como eles devem ser implementados em sala de aula.

Além disso, como educadora, percebo que há dificuldades quando se pensa em desenvolver um trabalho pedagógico a partir deles, tais como: a ausência de formação continuada para docentes quanto aos temas propostos; a falta de reuniões integradas com docentes de outras áreas de conhecimento, a fim de que o trabalho não seja focado em uma única disciplina; o desinteresse dos estudantes por esses temas; o cuidado de o trabalho com os TCTs não ocorrer de modo superficial, estereotipado e/ou decorativo, desconsiderando as tensões sociais subjacentes a eles, com uma abordagem acrítica; por fim, a resistência à BNCC por certas instituições escolares brasileiras, por não ser um documento que acolhe as realidades, as necessidades e as culturas desses locais.

Com certeza, há outras limitações, e é imprescindível conhecer as críticas para que não se defenda ou que se implemente uma proposta ingênua com os TCTs. Mesmo assim, isso não inviabiliza que um trabalho de qualidade seja realizado a partir deles, desde que se reconheçam os desafios, se criem estratégias, e se busquem fundamentação, consistência e pertinência.

A proposta de abordar temas contemporâneos nas escolas não é nova, mas, com a homologação da BNCC, eles ganharam mais destaque e foram oficialmente incorporados ao currículo de forma transversal e integradora. Os temas transversais foram inicialmente recomendados nos PCNs em 1996: eram assuntos que deveriam ser abordados, mas sem obrigatoriedade. Em 2010, com a aprovação das DCNs, os temas contemporâneos se tornaram conteúdo obrigatório, embora a lista dos temas não havia sido completamente concluída.

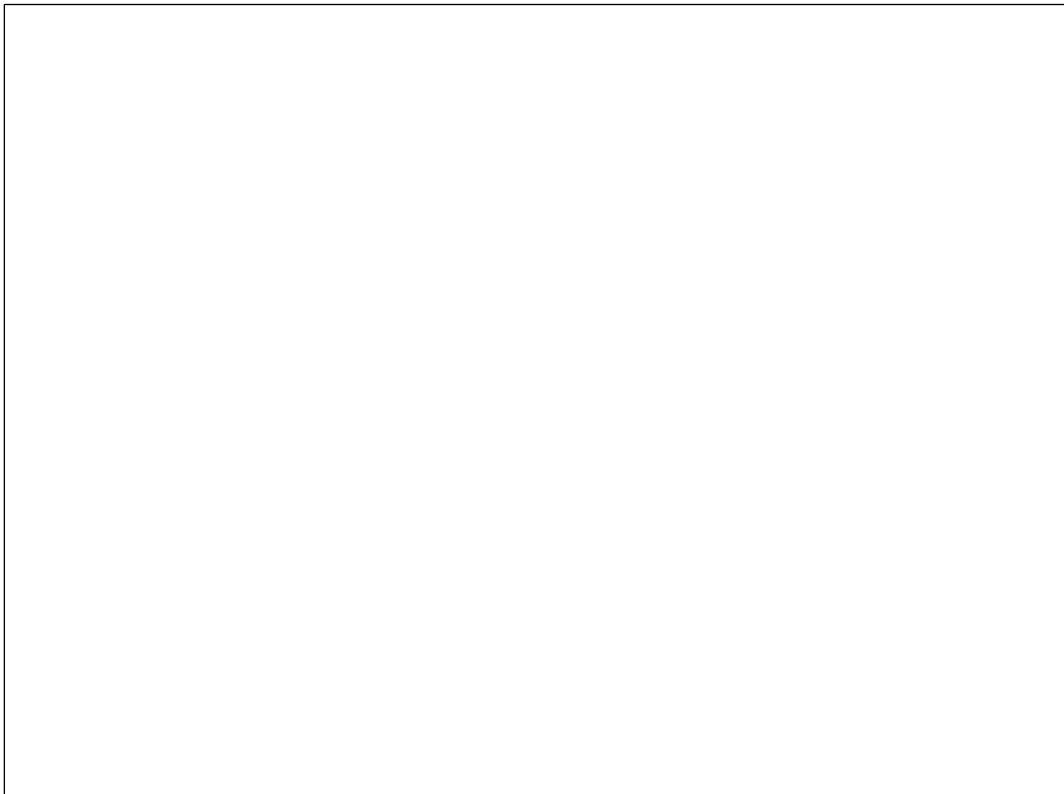


Figura 1 – Temas Transversais nos PCNs



Fo
nte:
Brasil,
2022, p.
11.

C
om o
process
o de
constru
ção da
BNCC,
esses

temas ganharam mais força e tiveram mudanças principalmente em três aspectos. Primeiro, houve uma mudança na nomenclatura e expansão dos temas. Nos PCNs, os temas transversais eram seis e tratados de forma facultativa, enquanto na BNCC, o termo "contemporâneo" foi

adicionado, destacando sua atualidade, e o número de temas foi ampliado para quinze, abordando novas demandas sociais.

Em segundo lugar, a obrigatoriedade foi outro aspecto evolutivo, já que nos PCNs os temas eram recomendações flexíveis, mas na BNCC passaram a ser considerados conteúdos essenciais e obrigatórios, conforme definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Por fim, a fundamentação legal dos TCTs se consolidou na BNCC, o que exige que os sistemas de ensino os incorporem de maneira transversal aos currículos, respeitando as especificidades locais e a autonomia das redes de ensino (Brasil, 2022). O Caderno Temático Saúde (Brasil, 2022) traz um quadro com uma comparação sucinta sobre as mudanças ocorridas quanto à abordagem dos temas contemporâneos nos PCNs, nas DCNs e na BNCC:

Figura 2 – Quadro comparativo dos TCTs nos PCNs, DCNs e BNCC

Documento	Parâmetros Curriculares Nacionais	Diretrizes Curriculares Nacionais	Base Nacional Comum Curricular
Publicação	1997	2013	2017/2018
Denominação	Temas Transversais	Eixos Temáticos / Norteadores	Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores)
Quantos são?	6 (seis)	Indeterminado (Organizados em temas gerais)	15 (quinze)
Caráter normativo	Recomendações para a Educação Básica. Assuntos que deveriam atravessar as mais diversas disciplinas.	Recomendação de que eixos temáticos propiciem o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros.	Determinação como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. Considerados como conteúdos a serem integrados aos currículos da Educação Básica, a partir das habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares. Ademais, a BNCC recomenda incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.
E a base legal?	Não havia o vínculo obrigatório com uma legislação ou norma específica.	Parecer CNE/CEB nº 14/2000: Estabelece a interação entre a base e a parte diversificada, indissociavelmente e de forma transversal.	Todos são regidos por marcos legais específicos.
Por que transversal?	Os temas devem ser incluídos no currículo como conteúdos flexíveis, que possam ser ministrados sob diferentes abordagens e por diversas áreas de conhecimento.		
Por que mudar?	Em todos os documentos, as modificações representam importantes conquistas para a educação nacional e, principalmente, para os Temas Contemporâneos e à Transversalização dos conteúdos, que na BNCC receberam, no currículo escolar, o espaço e o <i>status</i> compatíveis com a sua relevância.		

Fonte: Brasil, 2022, p. 17.

Para compreender melhor a proposta trazida pelos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), vamos trazer aqui dois conceitos que os fundamentam e que estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): transversalidade e interdisciplinaridade. Por

serem conceitos caros para a educação, justificam uma breve definição de cada um (Brasil, 1998)¹⁰.

Segundo os PCNs (Brasil, 1998), a transversalidade se refere à integração de temas importantes e atuais em todas as disciplinas escolares, promovendo uma visão integrada do conhecimento. Essa abordagem tem o intuito de romper com o confinamento de conhecimentos dentro de compartimentos rígidos, como disciplinas isoladas, e promove uma prática educativa que permeia toda a escola, incluindo as relações entre alunos, professores e outros membros da comunidade escolar.

Já a interdisciplinaridade trata da inter-relação e integração dos diferentes campos de conhecimento. Ela questiona a segmentação tradicional do conhecimento em disciplinas isoladas e promove a colaboração entre diferentes áreas para oferecer uma visão mais completa e integrada da realidade. Essa abordagem reconhece a complexidade do mundo e a necessidade de uma compreensão que considere múltiplos aspectos e perspectivas (Brasil, 1998). Nos PCNs, a interdisciplinaridade é valorizada por permitir que os alunos façam conexões entre os conteúdos aprendidos e as situações da vida real, preparando-os para enfrentar problemas de forma mais eficaz e criativa.

Ambos os conceitos, embora distintos, se complementam e se reforçam na prática pedagógica. A transversalidade utiliza a interdisciplinaridade para conectar os conteúdos curriculares a temas contemporâneos e relevantes, permitindo que os alunos não apenas aprendam sobre a realidade, mas também compreendam como ela pode ser transformada (Brasil, 1998). O Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010, explana um pouco mais sobre esse conceito:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

¹⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados em diferentes etapas, começando em 1997 e continuando em 1998. Em 1997, foram publicados os PCNs para as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries, atualmente 1º ao 5º ano). Em 1998, a publicação foi expandida para incluir as séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries, atualmente 6º ao 9º ano), além de adaptações para a educação especial.

Os TCTs vieram em conjunto com a BNCC e trouxeram consigo a expressão “contemporâneos”. A contemporaneidade busca melhorar o processo de aprendizagem ao contextualizar o conteúdo ensinado com temas atuais e relevantes. O documento justifica que essa estratégia visa aumentar o interesse dos alunos e ressaltar a importância desses temas para o desenvolvimento cidadão (Brasil, 2019). O objetivo principal é que os estudantes concluam sua educação formal reconhecendo e compreendendo questões importantes para sua participação na sociedade.

O manual (Brasil, 2019) sugere uma metodologia para a aplicação dos TCTs que está escalonada em três níveis crescentes de complexidade: intradisciplinar – que apenas aborda a temática; interdisciplinar – que aborda a temática escolhida de forma integrada ao currículo; e a transdisciplinar – que aborda o tema de forma integradora e transversal.

São fornecidas propostas para estimular a elaboração de estratégias nos três âmbitos: curricular, projeto pedagógico e planos de aula. As propostas têm como objetivo contribuir para que os alunos se tornem conscientes de seu próprio processo de aprendizagem e os professores possam estruturar os conteúdos escolares de maneira mais aberta e flexível. Essas propostas estão alinhadas com a perspectiva de um conhecimento globalizado e relacional, buscando integrar os saberes escolares e organizar as atividades de ensino sem seguir de forma rígida ou necessariamente com base em referências disciplinares preestabelecidas.

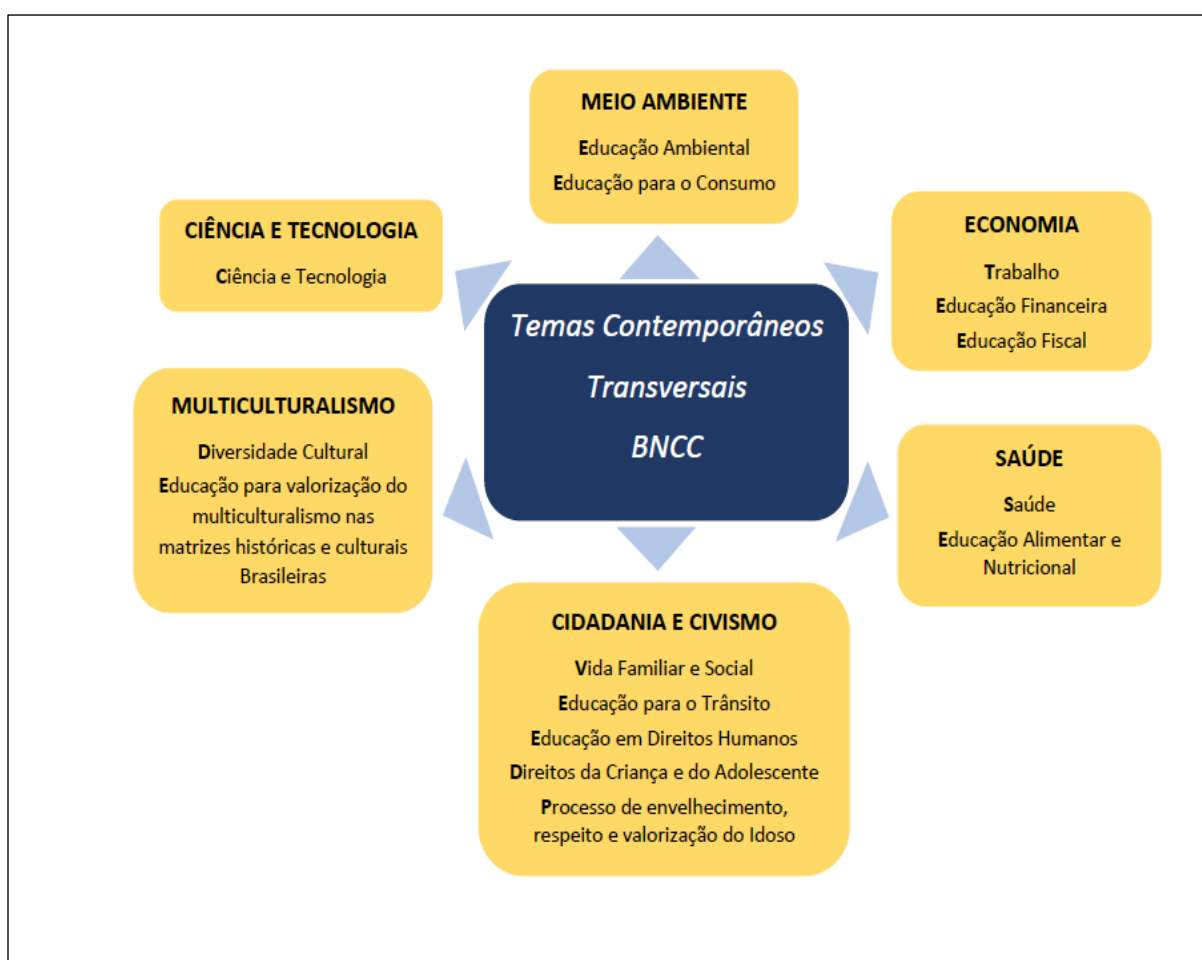
Ao incorporar a transdisciplinaridade no currículo, por meio dos TCTs e de outros temas, não se está negando a importância das abordagens intradisciplinares e interdisciplinares. Na verdade, a transdisciplinaridade complementa essas e outras abordagens. (Brasil, 2019, p. 16).

Ao analisar as abordagens multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, constata-se que todas emergem de um esforço teórico e político para superar a fragmentação do conhecimento e promover uma formação mais integral. Contudo, cada uma delas apresenta limitações que comprometem sua efetividade no contexto escolar. A multidisciplinaridade, embora proponha certa aproximação entre áreas, tende a permanecer em um nível superficial, caracterizado pela mera justaposição de conteúdos. A interdisciplinaridade, por sua vez, representa um avanço conceitual, mas esbarra em entraves práticos, como a falta de tempo para o planejamento coletivo e a insuficiente formação docente para o trabalho colaborativo. Já a transdisciplinaridade, que propõe uma integração mais ampla e profunda entre saberes, revela-se de difícil concretização em instituições ainda organizadas sob estruturas disciplinares rígidas. Desse modo, observa-se que, embora os PCNs enfatizem a relevância

dessas perspectivas, a distância entre o discurso normativo e a prática escolar evidencia a necessidade de políticas educacionais mais efetivas e de processos formativos que possibilitem aos professores compreender e implementar, de modo crítico e reflexivo, tais propostas de integração do conhecimento.

As seis macroáreas dos TCTs e seus temas podem ser visualizados na figura abaixo:

Figura 3 – Os TCTs¹¹ e suas macroáreas



Fonte: Brasil, 2019.

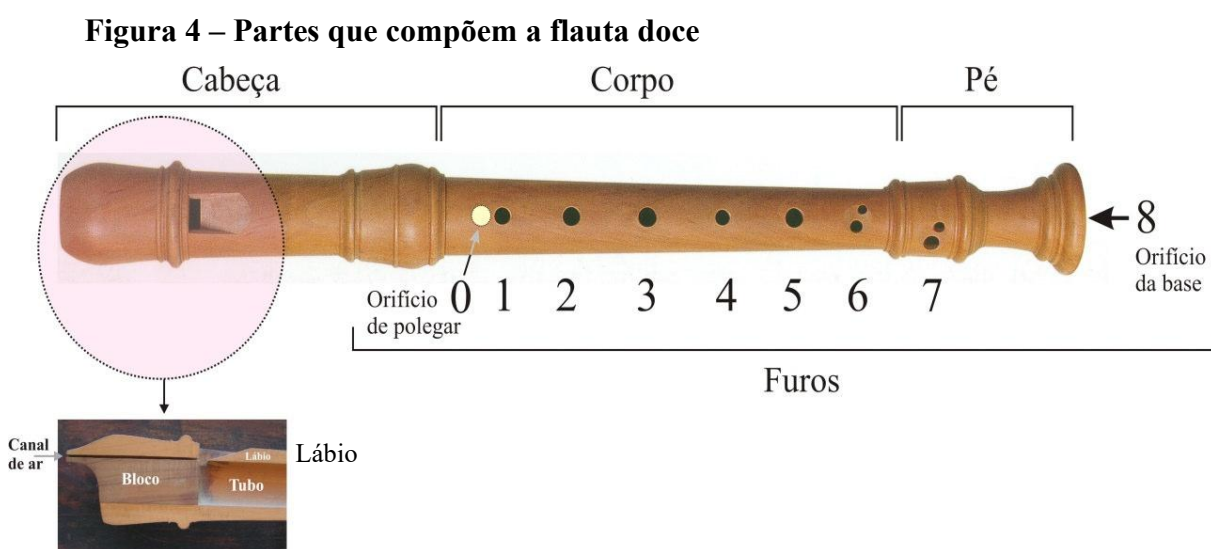
O produto educacional deste projeto de pesquisa se concentra na abordagem intradisciplinar, na qual são realizados os cruzamentos entre objetos de conhecimento, habilidades na BNCC e práticas contextualizadas com os TCTs. Isso porque, para uma prática transdisciplinar, de fato, seriam necessárias várias reuniões entre os profissionais das

¹¹ A sexualidade em si é discutida dentro do eixo temático "Saúde" e, por vezes, em conjunto com "Gênero". Porém o tema "orientação sexual" foi removido na atualização dos TCTs em comparação com os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

disciplinas que tivessem esse interesse para confluir em propostas e projetos integrados na comunidade escolar, o que não poderia ser contemplado em tempo hábil dentro de um curso de mestrado.

2.4 O ensino de flauta doce

A flauta doce é um instrumento musical da família das madeiras e um dos mais antigos conhecidos na história. Pesquisas sugerem que ela já era utilizada na pré-história, o que indica que sua origem remonta aos primórdios da humanidade (Silva; Wolffenbüttel, 2021). Acredita-se que a criação desse instrumento foi inspirada pela tentativa de reproduzir sons da natureza, como descreve Galway (1987, p. 18), comparando-o ao “[...] vento assoviando num tronco oco de uma árvore ou nos canaviais”. Podemos descrever a flauta doce como um “[...] instrumento de sopro de madeira com sete orifícios para os dedos e um para o polegar da mão esquerda; é soprado pela extremidade, através de um bocal em apito composto por um bloco” (Pinto, 2023, p. 19). O modelo de flauta que usamos frequentemente na iniciação musical é composto por três partes: cabeça, corpo e pé, conforme figura abaixo.



Fonte: Oliveira, 2011 *apud* Bogéa, 2018, p. 26.

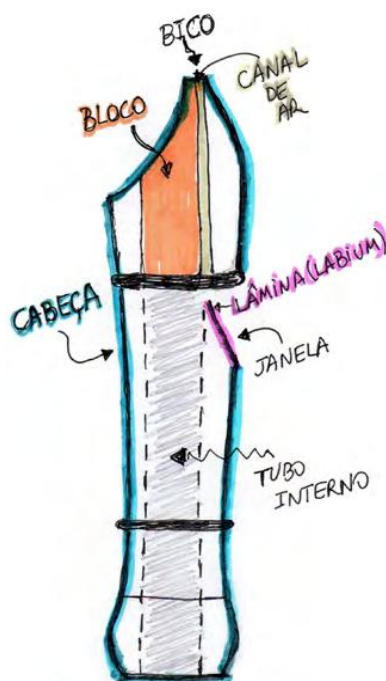
Embora sua origem exata seja incerta, registros históricos mostram que praticamente todas as civilizações, em algum momento, desenvolveram instrumentos de sopro semelhantes

à flauta. “A variedade desse tipo de instrumento é tão grande quanto as localidades e as culturas que coabitam no planeta” (Pinto, 2023, p.32).

A flauta doce é um instrumento que possui a onda sonora de frequência mais próxima a onda senoide, ou seja, a onda pura. Advém daí as históricas associações entre seu som doce ao próprio nome, que em vários idiomas está diretamente relacionado a sua sonoridade (Pinto, 2023, p. 21).

A flauta também apresenta uma diversidade de nomenclaturas em outros idiomas. Em Portugal, fala-se flauta de bisel. Em espanhol chama-se *flauta dulce*, e em italiano *flauta dolce*. Em francês, diz-se flauta de bico, uma referência à parte do bocal. Em alemão e holandês, é referenciada como flauta de bloco, numa referência ao bloco que faz parte do bocal. A exceção é para a palavra em inglês, em que se diz *recorder* – talvez seja uma referência à palavra em latim *ricordare* (recordar, lembrar, tocar de memória).

Figura 5 – Composição de cabeça de flauta doce



Fonte: Michelini; Castelo; Rónai, 2024, p. 11

A partir do século XII, na Europa, as flautas de seis furos eram muito comuns. O instrumento conforme conhecemos, com oito orifícios e chamado flauta doce, aconteceu no início do século XV (Paoliello, 2007). A partir desse século, seu uso artístico se consolidou: no Renascimento ganhou notoriedade e, no século seguinte, atingiu o seu apogeu. No período

Barroco, assim como com vários outros instrumentos, a flauta teve sua estrutura modificada para aumentar sua extensão e aperfeiçoar seu timbre, possibilitando a execução de repertório mais rebuscado e virtuoso.

Durante a Renascença e o Barroco, a flauta doce se tornou um instrumento fundamental, tanto em performances solo quanto em conjuntos musicais (Schreiber; Simionato; Schreiber, 2014).

Na Renascença, a flauta doce era muito utilizada em grupos chamados *consorts*. Consort é um grupo de instrumentos da mesma família, que são tocados como se fosse um coral. Na Renascença existiam *consorts* de violas, de flautas doces, de sacabuxas (ancestral do trombone moderno), de cromornes (ou *crumhorns*, um instrumento de palheta dupla) ou de outros instrumentos. (Quinta Essentia Quarteto, 2015, site).

Figura 6 – Famílias de flauta doce



Fonte: Disponível em: <https://quintaessentia.com.br/infinidade-de-instrumentos/>. Acesso em 9 jun. 2025.

A foto mostra da direita para esquerda: uma sopranino em fá, uma soprano em ré, 3 sopranos em dó, uma contralto em sol, 5 contraltos em fá, 3 flautas de voz em ré, 2 tenores em dó, e uma tenor em si bemol. Todas essas flautas são instrumentos históricos originais do período barroco, situado entre os anos de 1600 e 1750 (Quinta Essentia Quarteto, 2015).

A produção da família de flautas doces, com os tamanhos e as formas que conhecemos hoje, iniciou-se por volta do século XV. No final do século XVII, sua popularidade cresceu, e compositores como Johann Sebastian Bach e George Frideric Haendel compuseram diversas obras para ela, consolidando seu papel na música de câmara. Entretanto, a partir da segunda metade do século XVIII, o instrumento começou a perder espaço para a flauta transversal, que oferecia maior potência sonora, extensão de tessitura e flexibilidade dinâmica — características mais adequadas às exigências do estilo clássico emergente. A sonoridade delicada da flauta doce passou a ser considerada limitada diante das novas demandas orquestrais e estéticas. Assim, o instrumento gradualmente caiu em desuso, permanecendo esquecido por cerca de dois séculos.

No século XX, o flautista Arnold Dolmetsch, com o objetivo de executar peças originalmente compostas para flauta doce, liderou um movimento de reconstrução e restauração do instrumento. Segundo especialistas, os primeiros modelos de flauta doce em plástico foram fabricados pela Schott & Co. na Inglaterra, durante a Segunda Guerra Mundial (Schreiber *et al.*, 2014).

No Brasil, Aguilar (2017) descreve como se deu a chegada da flauta doce, e de que forma ela foi introduzida pelos jesuítas nas missões para educação e catequese de crianças indígenas. A escolha da flauta foi devido à semelhança com as flautas indígenas. A autora também evidencia que, embora tenha sido largamente usada por jesuítas, a flauta doce desapareceu da prática musical durante o Império. Seu retorno ao cenário musical brasileiro ocorreu apenas no século XX, impulsionado por imigrantes europeus que trouxeram novas práticas pedagógicas e artísticas.

Na década de 1930, o inglês Edgar Hunt introduziu o uso da flauta doce nas escolas regulares. Ele percebeu que era possível produzir um som de modo imediato, o que não acontecia com os outros instrumentos de sopro. Ele cita outros benefícios como: “[...] tocar flauta doce treina os ouvidos, olhos e dedos. Ouvidos para checar a afinação, olhos para ler música, e dedos prontos para dominar qualquer dedilhado. E também treina as crianças para o início da prática de conjunto” (Pinto, 2023, p. 36). No Brasil, entre as décadas de 1950 e 1970, a flauta doce consolidou-se como um instrumento de musicalização, ganhando popularidade em conservatórios e escolas, especialmente nas regiões Sul e Sudeste. As razões para a flauta se manter como o primeiro instrumento de musicalização são: a facilidade de aquisição e transporte; o tamanho acessível para criança; ausência de embocadura específica; possibilidade de formar grandes grupos com instrumentos de diferentes níveis técnicos. Para

flauta de resina ainda podemos citar: o custo baixo, a resistência do material e a fácil higienização.

A sua inserção em múltiplos segmentos sociais e culturais, e em diversas situações do cotidiano (ensino formal, informal e brincadeiras), é o que torna a flauta doce tão familiar quanto estigmatizada. Esse estigma é alimentado por outros problemas:

[...] o uso de flautas de baixa qualidade; a falta de cuidado nas práticas de ensino e aprendizagem, com o desrespeito a importância da postura correta; o descaso com a articulação e a sonoridade; e a não consideração da flauta como um instrumento definitivo artístico e respeitado (Pinto, 2023, p.38).

Cabe aos professores a responsabilidade de praticar o instrumento da melhor forma possível, buscando informações e aprimoramento, além de ensinar de maneira cuidadosa e responsável para dirimir esse estigma.

Ser rotulada como um “instrumento de passagem” cria dúvidas quanto ao seu valor artístico. O preconceito com o instrumento também se manifesta na ideia de que qualquer pessoa, com um mínimo de entendimento, poderia ensiná-lo, o que limita o aprofundamento de sua prática pedagógica. Além disso, a maioria dos estudos não enfatiza a importância técnica e artística que a flauta doce pode alcançar, revelando um viés que desvaloriza suas capacidades (Silva; Wolffenbüttel, 2021).

Silva e Wolffenbüttel (2021) destacam que a flauta doce tem sido abordada sob diversas perspectivas ao longo do tempo. Em algumas abordagens, discute-se essa percepção da flauta doce como um “instrumento de transição” ou até mesmo como um “brinquedo”, funcionando como uma etapa inicial ou uma introdução para instrumentos considerados “mais sérios”. Em outras análises, a flauta doce é vista como capaz de enfrentar os desafios da educação musical em sala de aula; contudo, também existem abordagens que subestimam suas possibilidades técnicas e artísticas, reduzindo seu valor.

Para Benassi (2019), os estudantes de licenciatura em educação musical que não têm a flauta doce como instrumento principal, quando chegam ao campo de trabalho, se veem obrigados a usá-la. Por desconhecimento e falta de estudo, fazem uso de forma equivocada e a mantêm como uma ferramenta de musicalização sem muito prestígio. As desvantagens na utilização da flauta no ensino básico podem relacionar-se a uma formação incompleta dos professores, como reforça Cuervo, 2009 *apud* Cuervo e Pedrini (2017, p. 54):

Compreendemos a flauta doce como um instrumento rico em seu potencial artístico e didático, não se restringindo somente a um instrumento que “leva a outro”, que

introduz o aluno ao “mundo da música” até que se aprenda um “instrumento de verdade”.

Cuervo (2009, p. 23) acredita que a educação musical no Brasil “poderia abordar, de forma mais ampla e engajada, a potencialidade da flauta doce como instrumento musical, conectando seus valores didático, artístico e estético”. Essa convicção é balizada

à medida que refletimos sobre os estereótipos que a flauta doce carrega em sala de aula, entre estudantes e professores de música, como um instrumento limitado de capacidade expressiva e possuidor de sonoridade pobre. (Cuervo; Pedrini, 2017, p. 54)

Como resultado, o instrumento é frequentemente usado apenas em processos de iniciação musical. Benassi (2019) sugere que, para que a flauta deixe de ser apenas um recurso para as aulas de música, os professores precisam receber uma adequada capacitação, e não bastaria apenas uma atualização dos métodos para flauta, observando alguns princípios básicos como técnica e repertório. A fim de que a flauta possa ser vista como instrumento e não só ferramenta de musicalização, o autor segue sugerindo que os professores montem grupos artísticos com a flauta de modo a diluir o estigma de instrumento “infantil” e que se tenha coragem de trazer um repertório contemporâneo para o instrumento e para a sala de aula. Estas, de certo modo, podem ser algumas possibilidades que podem auxiliar a diminuir a rejeição dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental por esse instrumento.

A maioria dos trabalhos acadêmicos voltados para professores e alunos sobre a flauta doce enfatizam repertório, técnica e performance (Santos, 2017; Freixedas, 2015), no entanto, isso não configura toda a potencialidade do trabalho com a flauta doce na escola. Pensando que as aulas de educação musical têm como objetivo desenvolver integralmente os discentes por meio da música, e que “[...] a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som” (Penna, 2018, p.24), acreditamos no seu potencial para a formação do sujeito em cidadão.

Para Brito (2001), educar para a cidadania significa oferecer experiências que possibilitem à criança reconhecer-se como sujeito ativo criador e participante de uma cultura, respeitando e valorizando a diversidade. Cidadania, no contexto deste trabalho, é compreendida como a capacidade de se perceber único, mas ainda assim estar integrado, saber lidar com a diversidade e contribuir com a sua comunidade (Brito, 2001).

No entanto, em algumas situações, nos parece que aulas de música que fazem uso da flauta doce priorizam apenas o tocar. O tocar é fundamental nas aulas de música escolares, visto que o contato direto com o instrumento é um dos aspectos de maior motivação dos estudantes nas aulas, todavia, outras ações pedagógicas são extremamente importantes, tais como a apreciação, a composição e a performance. No projeto político-pedagógico do Colégio Pedro II, por exemplo, a educação musical faz uso de ações pedagógico-musicais diversificadas, mas que se alinham com a prática nos atos de “[...] escutar, apreciar, improvisar, compor, executar e contextualizar” (Colégio Pedro II, 2018, p. 276), pensando na completude do fazer musical.

Freixedas (2015) observa que, no Brasil, o ensino da flauta doce tradicionalmente prioriza habilidades técnicas, mas carece de publicações e métodos que reflitam sobre os processos de aprendizagem e a incorporação de repertórios contemporâneos e técnicas estendidas. Essa autora defende o uso de métodos que promovam a interação criativa e o desenvolvimento de capacidades como autonomia, atenção e respeito, introduzindo o repertório dos séculos XX e XXI e notações contemporâneas desde o início do aprendizado. Atividades que incentivem a improvisação, a criação e o uso de repertório contemporâneo para ampliar as metodologias já existentes podem contribuir para uma educação musical que “[...] ao mesmo tempo, promove a tolerância, o respeito pelo outro e tem um compromisso com a ética e com a construção de uma sociedade mais humana” (Freixedas, 2015, p. 134). Dessa forma, essas práticas, além de ampliarem as possibilidades musicais dos alunos, estimulam o desenvolvimento pessoal e humano, promovendo uma educação musical mais abrangente e crítica – por meio daquilo que a própria música pode oferecer: escuta, criação de um pulso sincronizado, cooperação etc.

Assim como Freixedas, Cuervo (2009) ressalta que o desenvolvimento da musicalidade na educação musical exige uma abordagem que integre criatividade, interação e expressividade. Ela defende que a escolha da flauta doce como instrumento pedagógico tem potencial, embora carregue preconceitos no ambiente escolar por ser vista como limitada em suas possibilidades expressivas. Para essa autora, o uso da flauta doce não só facilita a introdução à prática musical, mas também promove a integração dos alunos, ampliando o engajamento com a música de forma significativa. Sua pesquisa conclui com uma justificativa intrínseca, que a performance com a flauta doce pode ser um veículo significativo para que os alunos gerem sentido musical, especialmente quando têm espaço para explorar e interpretar a música em um ambiente que valoriza suas contribuições expressivas (Cuervo, 2009).

Cuervo (2009) elenca vários fatores que, combinados, proporcionariam uma base mais sólida para a expressividade musical, como: o repertório utilizado, a prática e o estudo do instrumento, o contexto sociocultural dos alunos, o acesso a técnicas, bem como à criação, à leitura musical e à participação em apresentações. Ivale (2021) traz sugestões mais pragmáticas para a valorização do ensino deste instrumento, quando sugere práticas pedagógicas que poderiam aprimorar o ensino da flauta doce com: aulas presenciais semanais, o uso de flautas do modelo barroco para uma afinação mais estável, arranjos em grupo que evitem o uníssono e um repertório diversificado. Esse autor destaca ainda a importância do uso de recursos digitais e o papel da internet como ferramenta auxiliar no aprendizado.

A flauta doce, frequentemente vista como instrumento introdutório, tem um enorme potencial para enriquecer a educação musical. Quando se tem o objetivo de promover um aprendizado que respeite tanto o lado técnico quanto o formativo do instrumento, a flauta doce pode ser valorizada não apenas como um instrumento pedagógico, mas também como um meio para o desenvolvimento cultural e humano dos alunos. Aguilar (2021) defende que o instrumento deve ser valorizado por seu papel na história musical e na formação de jovens músicos, além de sua contribuição ao cenário da música antiga no Brasil, defendendo a necessidade de revisitar e reconhecer a relevância histórica e cultural da flauta doce no país.

Encerrando este capítulo, é possível compreender que a educação musical, em sua dimensão histórica, estética e social, ultrapassa o simples domínio técnico ou instrumental. Ela se configura como uma prática cultural que promove o desenvolvimento integral do sujeito, despertando sensibilidade, criticidade e consciência de si e do outro. Nesse percurso, a flauta doce emerge não apenas como um instrumento didático acessível, mas como uma ponte entre o fazer musical e a formação cidadã, favorecendo experiências de criação, escuta e convivência coletiva.

Ao longo das reflexões apresentadas, percebe-se que as legislações, os documentos normativos e as concepções de ensino, como as da BNCC e dos TCTs, impõem desafios e abrem possibilidades para um ensino de música contextualizado e significativo. A prática pedagógica que valoriza a diversidade cultural e o diálogo entre arte e sociedade reafirma o papel da música como linguagem que integra, expressa e transforma.

Assim, ao resgatar a trajetória da flauta doce e ao reconhecer seu potencial educativo, reafirma-se que a educação musical pode e deve contribuir para a construção de sujeitos críticos, sensíveis e atuantes em seu contexto. Essa compreensão embasa as propostas que serão apresentadas no capítulo seguinte, nas quais o instrumento torna-se mediador de aprendizagens que articulam o som, a cultura e a vida cotidiana.

3 O RITMO DA INVESTIGAÇÃO: NOTAS, PAUSAS E COMPASSOS DA METODOLOGIA

Esta dissertação tem o objetivo de elencar sugestões práticas para educação musical, utilizando o instrumento flauta doce, alinhadas aos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). A escolha da metodologia foi orientada pelos objetivos do estudo, buscando assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados.

Este capítulo é dividido em sete seções: tipo de pesquisa, caracterização do campo de estudo e forma de ingresso no campo, população e amostra, instrumentos de geração de dados, análise dos dados e conclusão.

3.1 Tipo de pesquisa

Quanto à natureza, esta é uma pesquisa aplicada por decorrer de razões de ordem prática. Por estar no contexto de um Mestrado Profissional, esta pesquisa visa à produção de um produto educacional tangível: um *e-book* contendo sugestões de práticas específicas destinadas aos docentes. Este *e-book* não pretende reunir apenas teorias, mas oferecer atividades e materiais de apoio, que podem ser utilizados pelos professores de música em suas aulas.

A pesquisa aplicada “[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (Gil, 2021, p. 26). O foco desse tipo de pesquisa está na aplicação imediata em uma realidade circunstancial, por isso, tem o caráter específico, ou seja, não generalista.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se classifica como exploratória. Segundo Gil, esse tipo de pesquisa tem como finalidade “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores” (Gil, 2021, p. 26). Ela também se justifica por apresentar um tema pouco explorado: a contextualização das aulas de música utilizando os temas contemporâneos transversais, tendo a flauta doce como instrumento pedagógico.

Quanto à abordagem, esta pesquisa é de cunho qualitativo. Para Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa qualitativa está dentro de um grande número de outras tradições de pesquisa social, e para esse agrupamento eles usaram o termo pesquisa “interpretativa”.

Pesquisadores com essa visão acreditam que o questionamento e a observação sejam um meio de

[...] transformar a situação que estão estudando e se reconhecem como variáveis potenciais na investigação. Para os pesquisadores interpretativos o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros (Moreira; Caleffe, 2008, p. 61).

Ao descrever e interpretar nossas práticas, não apenas validamos vivências pedagógicas, mas também podemos identificar padrões, desafios comuns e soluções inovadoras que podem ser aplicadas no contexto da pesquisa. Ouvir outros professores de música foi fundamental, porque eles trouxeram perspectivas e experiências variadas que puderam enriquecer a compreensão sobre como os temas contemporâneos podem ser integrados às aulas de música. Esse compartilhamento de significados entre docentes contribuiu para o desenvolvimento de um conhecimento coletivo na área da educação musical.

Quanto aos procedimentos, inspirou-se na pesquisa-ação. Para Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa-ação representa um desafio em sua definição por seu caráter de mutação ao longo do tempo, local e contexto. No entanto, pudemos identificar algumas características tangíveis desta pesquisa que nos fizeram classificá-la nesta categoria, conforme se segue.

A pesquisa-ação é situacional, por estar envolvida com um problema em um contexto específico; usualmente colaborativa, na qual equipes trabalham em conjunto; e autoavaliativa, em que as modificações passam por avaliações contínuas porque têm o intuito de melhorar a prática. Seu objetivo é “[...] adicionar mais conhecimento sobre o fenômeno com que o praticante lida no seu dia-a-dia” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 90). Na sala de aula, ela é uma ferramenta para “[...] melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 92).

Esta pesquisa teve a intenção de elaborar sugestões de práticas de educação musical que sejam perpassadas pelos TCTs. Esses temas propostos na BNCC têm o objetivo de fazer com que os estudantes saiam da escola com reflexões sobre conteúdos que sejam relevantes à vida na sociedade. O produto educacional criado se baseou em temas da vida para além dos muros da escola que foram agregados aos conteúdos da música, integrando sociedade, música e escola e se tornando uma proposta de execução para as Artes Integradas prevista pela BNCC.

3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi oferecer um curso de extensão a professores de educação musical que, por ter sido ministrado de forma *online*, pôde contar com a participação de diferentes redes de ensino, e também teve o apoio da Coordenadoria de Extensão do Colégio Pedro II (CPII).

O CPII integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo um centro de referência nacional em Educação Básica. É uma instituição que se tornou “[...] um marco histórico e uma referência nesse sentido [da educação musical], pois desde a sua fundação, em 2 de dezembro de 1837, tem a Música como parte integrante de seu currículo” (Colégio Pedro II, 2018).

O curso se constituiu de encontros remotos, que foram distribuídos por seis dias, com duração de 2h cada um, totalizando 12 horas. A carga horária foi complementada com textos e vídeos disponibilizados na plataforma educacional *Moodle* e categorizados por encontro. Esse material complementar, indicado como atividades assíncronas, adicionou mais 8h à carga horária total, completando as 20 horas para os cursos de extensão. Foram 75 inscritos, e os participantes que tiveram 75% de presença receberam o certificado de participação. Ao final, 13 participantes foram certificados. A avaliação final do curso foi feita por meio de uma roda de conversa virtual para avaliar o curso e um questionário do tipo misto para analisar o protótipo do produto, que foi enviado posteriormente aos participantes.

Descrição dos conteúdos abordados em cada dia de encontro síncrono:

- ✓ 1º encontro: apresentação da pesquisadora, orientadora e dos participantes. Convite para a participação na pesquisa, esclarecimentos sobre sua proposta e desenvolvimento e apresentação do TCLE. Detalhamento da ementa do curso e preenchimento do questionário misto inicial para registrar os dados dos participantes e respostas a algumas perguntas exploratórias sobre o tema do curso. Ao final, foi feita a explicação da primeira atividade assíncrona.
- ✓ 2º encontro: discussão sobre a primeira atividade assíncrona. Apresentação e debate sobre concepções de música, de educação musical, musicalização e iniciação musical. Também foram apresentadas as sete diretrizes de Freire (2010). Explicação da segunda atividade assíncrona.
- ✓ 3º encontro: discussão sobre a segunda atividade assíncrona. Apresentação e debate sobre o percurso legal da Educação Musical, a relevância do movimento “Quero

Educação Musical nas Escolas”, o funcionamento da BNCC, as Linguagens e a Arte dentro da Base, e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Explicação da terceira atividade assíncrona.

- ✓ 4º encontro: discussão sobre a terceira atividade assíncrona. Apresentação e debate sobre a flauta doce, as partes da flauta, os instrumentos que são aparentados a ela, a história do instrumento e como foi introduzido na Educação Musical. Esse conteúdo ficou bastante extenso e foi concluído no encontro seguinte. Houve troca de experiências, vantagens e limitações. Explicação da quarta atividade assíncrona.
- ✓ 5º encontro: discussão sobre a quarta atividade assíncrona. Conclusão da explanação sobre a flauta doce: como foi sua introdução nas escolas brasileiras, apresentação da família das flautas doces e a discussão sobre a adoção dos modelos mais utilizados: barroca ou germânica. Após isso, seguiu-se com a apresentação do conceito de Produto Educacional (PE) dentro de um mestrado profissional: o que é um PE, suas características, críticas e disputas, as tipologias e as fichas avaliativas.
- ✓ 6º encontro: neste encontro o produto educacional ainda não se encontrava disponível para apresentação. Então, optamos por abrir a roda de conversa apresentando o produto educacional de um colega de área para que os participantes pudessem ter uma ideia de como procederiam posteriormente com meu produto. Na roda de conversa, foi realizada a avaliação do curso, no entanto, o preenchimento do questionário misto, a fim de obter opiniões sobre o produto educacional foi adiado para março de 2025. A ementa completa do curso pode ser encontrada no Apêndice A.

3.3 População e amostra

A população desta pesquisa foi composta de professores de educação musical das diferentes redes de ensino, inscritos no curso de extensão oferecido pela pesquisadora.

3.3.1 Critérios de inclusão no curso

Ter Licenciatura em Educação Musical, ter preenchido o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), ter frequência de 75% nos encontros remotos.

A questão da Licenciatura em Educação Musical é fundamental, pois há professores de música que não necessariamente possuem o curso de licenciatura, e como o trabalho tem como foco a educação musical escolar, a exigência dessa formação se faz necessária.

3.3.2 Critérios de exclusão

Não ter licenciatura em Educação Musical, não ter preenchido o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), ter tido frequência abaixo de 75% dos encontros do curso de extensão.

3.3.3 Riscos

Os riscos são diferenciados para cada instrumento de coleta de dados. No caso do questionário, os professores poderiam se sentir constrangidos em avaliar o trabalho de outro colega, ou então, terem algum desconforto ao expressar sua opinião devido a alguma dúvida acerca de alguma questão apresentada pela pesquisadora. Para reduzi-los, a pesquisadora teve o compromisso de não os obrigar a responder os questionários aplicados no decorrer do curso (que serão detalhados na próxima seção), deixando-os mais confortáveis, na medida do possível, além de esclarecer todas as dúvidas. Entendemos que as críticas não são de cunho pessoal, mas profissionais, e todas foram acolhidas como sugestões de melhorias.

Durante a observação participante, um dos principais riscos é a violação de privacidade, pois os pesquisadores podem acessar informações sobre aspectos privados ou delicados dos participantes, mesmo sem essa intenção. Além disso, há o risco de efeitos de reatividade, na qual a presença do pesquisador pode influenciar o comportamento dos participantes, levando-os a agir de maneiras que não refletem suas ações ou sentimentos verdadeiros, comprometendo a autenticidade dos dados coletados.

O uso do diário de bordo que foi listado como instrumento de coleta de dados acabou por não ser utilizado porque todos os encontros foram gravados. As falas de alguns dos

participantes foram transcritas para a dissertação, dispensando o uso de um diário auxiliar. A escolha desses excertos fundamentou-se em sua relevância para a compreensão das dinâmicas formativas e dos sentidos atribuídos pelos participantes ao processo educativo vivenciado. Assim, os trechos evidenciam percepções, reflexões e aprendizagens que se articulam diretamente com os objetivos da investigação, servindo como ilustrações autênticas das práticas e concepções emergentes no percurso formativo. No caso da roda de conversa, os professores podem se sentir desconfortáveis ao discutir experiências ou opiniões pessoais, especialmente se os tópicos abordados forem delicados ou controversos. Existem riscos de privacidade e confidencialidade, incluindo a possibilidade de que informações pessoais ou confidenciais sejam inadvertidamente compartilhadas durante a conversa, ou que essas informações sejam divulgadas fora do grupo, comprometendo a privacidade dos participantes.

Para diminuir os riscos dos três últimos instrumentos mencionados, a pesquisadora se comprometeu a tomar algumas medidas, como garantir o consentimento informado, no qual todos os participantes puderam compreender completamente os objetivos da pesquisa, os tópicos discutidos, os riscos envolvidos e seus direitos, incluindo o direito de se retirar a qualquer momento. Além disso: assegurar a anonimidade e a confidencialidade dos dados coletados, ser transparente sobre o papel do pesquisador e os limites da observação, assim como os registros no diário de bordo. Também foram implementadas medidas rigorosas para proteger a privacidade dos participantes e garantir que as informações compartilhadas não fossem divulgadas sem permissão, ratificando esse compromisso ao abrir a roda de conversa.

3.3.4 Benefícios

Os benefícios para os participantes foram: ampliação dos horizontes sobre a contextualização de aulas de música a partir dos temas transversais contemporâneos, tendo a flauta doce como instrumento pedagógico, que, segundo o estado da arte realizado, ainda é pouco explorado nos estudos sobre Educação e Educação Musical; renovação de conhecimentos acerca do uso da flauta doce como ferramenta pedagógica; fruição de um momento de troca e compartilhamento entre pares no encontro presencial que foi proporcionado pelo curso de extensão.

3.4 Instrumentos de geração de dados

Em linhas gerais, o curso de extensão foi o ambiente em que os dados da pesquisa foram gerados. No primeiro dia do curso, os professores foram convidados a preencher um questionário – ver Apêndice B. Durante os encontros, tínhamos o intuito de construir um diário de bordo, com base nas observações participantes da pesquisadora. Todavia, como o curso foi totalmente remoto e cada encontro foi gravado, dispensamos o uso do diário de bordo e recorreremos aos vídeos, transcrevendo alguns trechos que consideramos relevantes para a pesquisa.

Ao final do curso, foi promovida uma roda de conversa para avaliação do curso de extensão e avaliação do produto educacional, por meio de um segundo questionário (ver Apêndice C), também do tipo misto.

Nos parágrafos que se seguem, cada um desses instrumentos será detalhado e fundamentado teoricamente.

3.4.1 Questionário

Um questionário pode ser descrito como uma técnica de pesquisa composta por uma série de perguntas direcionadas a indivíduos, com o objetivo de coletar informações sobre “[...] conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (Gil, 2021, p. 137) Essa técnica é amplamente utilizada na coleta de dados em pesquisas de campo, sendo uma das metodologias mais comuns nas ciências sociais para obter informações diretamente de grupos estudados.

Pode conter questões abertas, em que os entrevistados colocam suas próprias respostas; fechadas, em que os entrevistados escolhem a resposta em uma lista, ou dependentes, quando uma opinião depende de uma outra resposta anterior (Gil, 2021). Nesta pesquisa, pretende-se utilizar o questionário do tipo misto. Para Premebida (2013), questionário misto é a característica daqueles que possuem tanto perguntas fechadas quanto abertas, dessa maneira, será possível equilibrar os dados de cunho objetivo e subjetivo da investigação.

Neste trabalho optamos pelo uso do questionário do tipo misto no início do curso de extensão – a fim de conhecer melhor o público-alvo, além de mapear suas expectativas e co-

nhecimentos prévios sobre os assuntos que foram tratados – e, ao final dele, para avaliação do produto educacional, a fim de obter a apreciação em relação a dados objetivos e subjetivos por parte dos participantes. Foi utilizada a ferramenta disponibilizada pelo *Google Forms* para a confecção dos questionários.

Os questionários têm sido formas populares para a geração de dados, mesmo para o caso de pequenas amostras, e isto se deve a algumas vantagens que eles fornecem, como: uso eficiente do tempo (mesmo demandando um período para adequada elaboração e estudo-piloto, eles, no final, fornecem mais dados em menos tempo); anonimato aos participantes (necessário para protegê-los de potenciais constrangimentos); possibilidade de uma alta taxa de retorno (normalmente, as pesquisas em escolas acontecem no ambiente do próprio professor, e ele sempre poderá reforçar com os participantes que há um questionário a ser respondido); por fim, a listagem de perguntas padronizadas – há a garantia de que o estímulo oferecido a todos os participantes é igual (Moreira; Caleffe, 2008).

Apesar de ser popular, os questionários também apresentam três desvantagens, segundo Moreira e Caleffe (2008). Os dados coletados têm a tendência de serem descritivos e não explicam o porquê de as coisas serem como são (para tentar contornar essa característica, o pesquisador pode perguntar o motivo dentro do próprio questionário, com perguntas abertas, ou pode ampliar o leque de respostas para testar a hipótese da sua pesquisa); os dados podem se revelar superficiais (como os participantes respondem sem auxílio, não há a figura do entrevistador para aprofundar algumas questões); sua utilidade pode ficar reduzida nos casos de um planejamento inadequado (isso pode acontecer caso o tempo de elaboração não tenha sido bem dimensionado ou não tenha sido realizado o estudo-piloto).

3.4.2 Observação participante

A observação participante é uma técnica de geração de dados em que o pesquisador tem uma participação real no fenômeno observado, colocando-se no lugar das pessoas que estão sendo investigadas. “Seu objetivo fundamental é o de entender o mundo dos sujeitos do ponto de vista deles” (Gil, 2021, p. 122). Dentro dos níveis de participação do pesquisador elencados por Gil (2021), a que classifica melhor a presente pesquisa é a participação moderada. Nesse nível, “[...] o pesquisador busca manter equilíbrio entre os papéis de observador e

de participante, visando uma boa combinação entre distanciamento e envolvimento” (Gil, 2021, p. 122).

Esta técnica permite que o pesquisador, como membro do grupo observado, tenha acesso a locais e eventos que não estão acessíveis a observadores externos. Além disso, como *insider*, o pesquisador desenvolve empatia pelo grupo em que está convivendo, e isso “[...] pode contribuir para a obtenção de *insights* acerca dos usos, costumes, crenças, valores, temores e expectativas do grupo” (Gil, 2021, p. 123). No entanto, essa técnica também está sujeita a falhas, como a perda da objetividade do observador justamente por sentir empatia pelo grupo, seus registros podem ser influenciados pelos valores próprios e do grupo. Outra desvantagem é que costuma se tratar de um procedimento demorado e custoso, o qual requer uma boa habilidade interpessoal e de observação. Os custos envolvidos seriam referentes ao deslocamento do pesquisador e ingressos para participação em eventos ou outras situações, o que, nesta pesquisa, foram sensivelmente reduzidos porque a maior parte dos encontros aconteceram de forma remota, tendo havido apenas um encontro presencial.

3.4.3 Roda de conversa

Como já foi explicitado em seção anterior, para avaliar o curso de extensão, foi feita uma roda de conversa. Moura e Lima (2015) definem a roda de conversa como um espaço de formação, troca de experiências, confraternização e desabafo. Esse instrumento permite que os participantes compartilhem suas experiências de maneira aberta e reflexiva, promovendo um ambiente em que as histórias e opiniões podem ser discutidas e analisadas coletivamente. A interação entre os participantes, que pode envolver complementação, discordância ou concordância, enriquece o processo de compreensão e interpretação dos fenômenos estudados, proporcionando uma visão mais aprofundada e ponderada das questões abordadas.

Apesar de todas essas vantagens, há que se considerarem outros pontos não tão favoráveis na promoção de uma roda de conversa. Ao organizar uma roda de conversa, o pesquisador tem o desafio de garantir que todos os participantes se sintam à vontade para compartilhar e escutar. O gerenciamento do tempo pode ser uma limitação, pois as conversas podem se estender além do previsto, dificultando a conclusão em uma única sessão. Os dados obtidos podem ser variáveis e subjetivos, o que pode dificultar a análise e a interpretação dos resultados. Além disso, existe o risco de algumas vozes dominarem a conversa, o que pode

limitar a participação de outros membros do grupo. O roteiro para a condução da roda de conversa se encontra no Apêndice C.

4. NOTAS QUE GANHAM VIDA: O NASCIMENTO DE *TOCANDO A VIDA COM A FLAUTA*

O produto educacional deste projeto se constitui em um *e-book* intitulado “Tocando a vida com a flauta: sugestões de práticas contextualizadas para aulas de música”. Ele nasceu da ideia de cativar professores e alunos para um olhar mais “doce” para um instrumento musical que é muito utilizado na musicalização: a flauta doce. Além disso, também havia o desejo de construir uma ponte entre teoria e prática, oferecendo aos professores de música um material que não apenas inspire, mas que possa ser utilizado de forma concreta no cotidiano das salas de aula.

Figura 7 – Capa do *e-book*: Tocando a vida com a flauta



Fonte: A autora, 2025.

A proposta do produto partiu de um entendimento de que a música na escola, no quesito de prática instrumental, pode, — e deve — ultrapassar os limites da técnica e da reprodução de repertórios. É possível articular o fazer musical com os temas urgentes do nosso tempo, promovendo, assim, uma educação sensível, crítica e conectada com a vida real dos estudantes. Para isso, o material trouxe sugestões de atividades fundamentadas nos TCTs da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explorando a flauta doce não apenas como instrumento associado à musicalização, mas como veículo de expressão, reflexão e transformação. A flau-

ta doce soprano se converteu em instrumento de musicalização nos anos 50,¹² e, a partir desse período, vem sendo utilizada de forma abrangente em vários espaços onde ocorre a educação musical: ONGs, igrejas, e escolas especializadas ou não.

O *e-book* foi estruturado para ser acessível, direto e aplicável. As atividades aqui reunidas foram pensadas com base em experiências reais e contextualizadas, algumas das quais foram testadas em turmas de 7º ano do ensino fundamental. Cada proposta é acompanhada de orientações práticas, repertórios sugeridos, caminhos de adaptação, indicações de materiais e reflexões pedagógicas. O objetivo é que o professor se sinta acolhido e motivado a experimentar, adaptar e criar a partir das ideias ali reunidas.

Figura 8 – Sumário do *e-book*

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
A Música e a Educação Musical.....	9
A Música na BNCC.....	13
Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).....	15
O Ensino de Flauta doce.....	18
Atividades.....	21
Meio Ambiente.....	22
I - Música e Educação Ambiental.....	23
II - Música e Sustentabilidade.....	27
III - Música e Consumo.....	34
Ciência e Tecnologia.....	39
IV - Música & Ciência.....	41
V - Música & Tecnologia.....	45
Cidadania e Civismo.....	51
VI - Música & Família.....	52
VII - Música & Direitos da Criança e do Adolescente.....	56
VIII - Música & Direitos da Criança e do Adolescente II.....	61
IX - Música & Direitos Humanos.....	64
Apêndice.....	74
Apêndice A - Habilidades e Competências na BNCC.....	74
Anexos.....	77
Anexo I - Dimensões BNCC.....	77
Anexo II - Encarte álbum "Pé com pé" do grupo Palavra Cantada, Toda criança quer.....	78

Fonte: A autora, 2025.

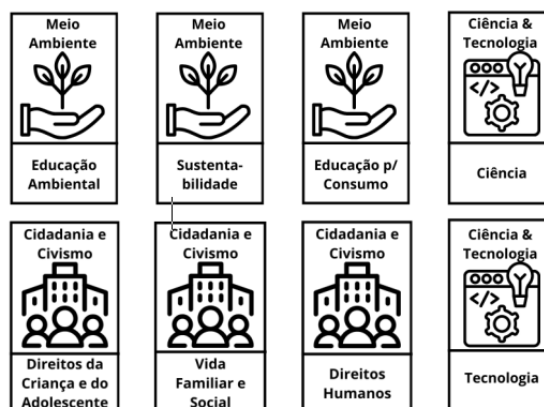
¹² Segundo Aguilar (2017), o primeiro grande impulso para a inserção da flauta doce no Rio de Janeiro, com os Seminários de Música da Pró-Arte, e em São Paulo, com a Escola Livre de Música, foi trazido por Koellreutter em 1950.

Além das propostas pedagógicas, o leitor encontrará nesse material uma breve e sucinta fundamentação teórica, que sustenta a importância de integrar temas sociais ao ensino de música, respeitando a complexidade da prática docente e a diversidade dos contextos escolares. Essa fundamentação está localizada nos quatro capítulos após o capítulo de apresentação. A apresentação é uma carta-convite ao professor, possui uma linguagem menos formal e mais convidativa. Também é apresentada a relação das atividades com as habilidades previstas na BNCC, valorizando a coerência com os documentos que regem a educação básica no Brasil.

Assim, o *e-book* está organizado em seis capítulos. Os capítulos iniciais fazem uma breve introdução sobre a educação musical como área de conhecimento, a música e a BNCC, os Temas Contemporâneos Transversais. Cada tema contempla outros subtemas, e embora nem todos tenham sido abordados, os que são referenciados se apresentam com uma sugestão de introdução ao assunto, uma atividade que pode contar com um repertório ou não. Na seção de apêndices, há algumas planilhas em que se pode identificar as dimensões, os objetos de conhecimento e as habilidades que, segundo a BNCC, serão trabalhadas em cada atividade, tanto para a Música como para as Artes Integradas (Brasil, 2018).

A escrita está totalmente voltada para os docentes da área de educação musical. As atividades podem começar a partir de problematizações envolvendo o cotidiano ou a apreciação de uma música/canção, seguida de um roteiro de dinâmicas que não precisam ser cumpridas rigorosamente na ordem em que estão sendo apresentadas. Há exceção para algumas propostas que apresentam níveis de complexidade maiores a cada repetição – isso acontecerá quando o professor sentir que ainda pode explorar mais aquela atividade, mas sem repeti-la exatamente da mesma forma. Introduzir pequenas variações a cada repetição traz o interesse do aluno e auxilia com mais uma oportunidade àqueles que não compreenderam a atividade na execução anterior.

Figura 9: Ícones para identificar os TCTs no *e-book*

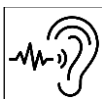
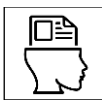

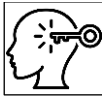
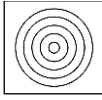


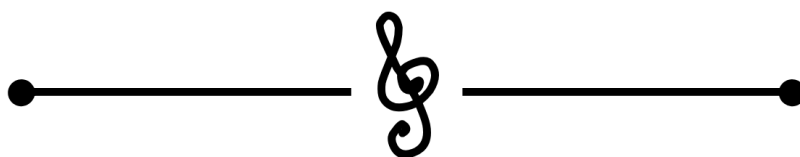
Fonte: A autora, 2025.

Os TCTs foram organizados em seis grandes temas: meio ambiente, ciência & tecnologia, cidadania & civismo, economia, saúde e multiculturalismo. No entanto, não foi possível criar atividades para todos os temas devido ao tempo requerido para sua elaboração. Cada seção possui uma introdução ao tema com citações e marcos legais que o normatizam, e, a seguir, vêm as atividades propriamente ditas. As seções também são sinalizadas com ícones personalizados na borda esquerda.

As atividades, por sua vez, estão estruturadas por blocos, e abaixo estão seus cabeçalhos com os respectivos ícones:

- Introdução ao subtema, seguida dos objetivos gerais e específicos da atividade. Os objetivos específicos para educação musical foram agrupados em três grandes momentos: apreciação, criação e performance. No entanto, no desenvolvimento das atividades, aparecem também a contextualização, a conscientização e a ampliação do tema. Esses últimos não aparecem listados nos objetivos específicos por se tratarem de partes da atividade que não estão conectadas intimamente com a Educação Musical, mas são as partes extramusicais das propostas;

-  Apreciação: preparação para a audição da peça selecionada para introduzir o tema;
-  Contextualização: indicações de como introduzir o tema;
-  Criação & Performance: a proposta ativa de atividade musical;
-  Conscientização: indicações para aprofundar a discussão sobre o tema;
-  Ampliação do tema: desdobramentos possíveis para enriquecer a discussão sobre o tema;




- Recapitulação: ao final das atividades há um bloco de texto com separador destacado, em que é relatado o que o professor encontrou naquela atividade, a música, um breve

resumo das práticas musicais e, por fim, uma possível relação com as diretrizes para Educação Musical descritas por Freire (2011).

Figura 10 –Exemplo de atividade do e-book (p. 52)

Cidadania e
Civismo



Vida
Familiar e
Social

VI - Música & Família

[...]

Art. 7º De acordo com esses princípios [éticos, políticos e estéticos], e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

(Brasil, 2010, pg. 2-3)

A atividade central é solicitar que os alunos criem percussão corporal e frases que entrarão numa conversa com a flauta doce, numa dinâmica de pergunta e resposta. “Eu descobri que as coisas boas da vida são de graça, não custam nada [...]”, assim começa a canção “Não custa nada”, do grupo Música em Família. Nesta música são citadas várias coisas que “não custam nada”, e essa expressão é repetida como um mantra.

Objetivo geral: identificar a forma musical, explorar ritmos, compôr frases escritas, identificar estrutura de pergunta e resposta, partindo de um contexto que incentive a empatia.

Objetivos específicos:

- ⇒ **Apreciação:** Identificar a estrutura musical de pergunta e resposta; Identificar elementos de contraste, de repetição e de variação.
- ⇒ **Criação:** Compor com estruturas sonoras simples; Compor com base nos princípios de repetição, transformação, mudança, oposição, superposição; Compôr pequenas frases com base na estrutura melódica e harmônica; Criar células rítmicas utilizando movimentos, gestos e percussão corporal.
- ⇒ **Performance:** Cantar e tocar em grupo e individualmente. Produzir sons com o corpo, fazendo do próprio corpo um instrumento musical; Tocar instrumentos melódicos, harmônicos e de percussão com alturas definidas, com ênfase na flauta doce.

➤ Apreciação

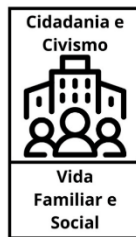
Assistir o vídeo clip da canção.



[Não custa nada \(Música em família\)](#)



Figura 11 – Exemplo de atividade do e-book (p. 53)



➤ **Contextualização**



Converse livremente sobre o que a turma compreendeu da música, conduzindo a discussão para o foco do tema “[...] fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.” (Brasil, sdfasdf)

Esta canção enfatiza a celebração das coisas simples e gratuitas da vida. A letra convida o ouvinte a valorizar pequenos prazeres acessíveis a todos, destacando sua importância para o bem-estar emocional e espiritual. Muitas das melhores experiências da vida não dependem de recursos financeiros, mas têm um grande valor afetivo.

A música também destaca o valor das conexões interpessoais e da convivência em comunidade. Essa perspectiva ressalta que a verdadeira riqueza está nas relações que cultivamos com as pessoas ao nosso redor. “Não Custa Nada” é uma obra que desperta gratidão pelas pequenas bênçãos do dia a dia, muitas vezes negligenciadas, mas profundamente significativas.

Conclua esse momento perguntando à turma sobre as pequenas coisas do cotidiano que eles consideram que não custam nada. Faça uma lista no quadro para ajudar na atividade a seguir.

➤ **Criação & Performance**



- a) Treine com os alunos os sons graves da flauta, mi 3, ré 3 e dó 3 - ver trecho abaixo.

Figura 10 – Ritmo de frase da canção
"Não custa nada" (Vida em família)

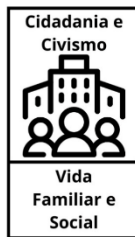
não cus-ta na - da

Fonte: A autora, 2025.

- b) Separe a turma em grupos de 4 alunos, onde cada aluno vai receber uma numeração de 1 a 4.
- c) Peça para os alunos pensarem em uma percussão corporal com 5 gestos, que podem ser iguais ou não, para serem realizados no momento do refrão.

Fonte: A autora, 2025.

Figura 12 – Exemplo de atividade do e-book (p. 54)



- d) Enquanto a música toca, cante junto para melhorar a compreensão da letra pelos alunos.
- e) Seguindo a ordem indicada pela numeração sorteada dentro dos grupos, cada aluno executará sua percussão individual.
- f) Depois de preparar a percussão, a proposta é fazer uma recriação da letra no refrão da canção, com a flauta completando com a resposta às frases: "não custa nada". De todas as coisas que a turma listou no primeiro momento, peça ao grupo para escolher o que mais gostariam de falar e ajude-os com a prosódia.
- g) Escolher a ordem de apresentação dos grupos. Cada grupo deverá cantar seus versos que serão respondidos por toda turma tocando a flauta. Os demais versos da canção podem permanecer, mas fique livre para recriar toda a música!



Não custa nada (Cifraclub)

➤ **Conscientização**



Pequenas coisas têm o potencial de transformar as relações humanas. Procure promover com essa atividade, o respeito pelas escolhas do outro. O que pra uma pessoa é bom, pra outra não é tanto. Não permita que nenhum aluno se sinta encabulado em expor o que não custa nada pra ele ou ela. Exercitar a empatia fortalece os vínculos familiares e de amizade. Fazer música em conjunto já proporciona uma vivência transformadora e rica no sentido de pertencimento, empatia e valorização das pessoas à nossa volta.

➤ **Ampliação do tema**

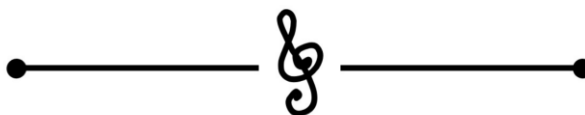


Uma outra música que fala de forma intensa sobre a relação familiar, é a icônica "Pais e filhos" da banda Legião Urbana. É uma canção que não sai de moda, talvez justamente por sua poesia falar de um tema tão grave e das relações familiares cotidianas. Deixo aqui o link da apresentação da banda, onde o próprio Renato Russo explica sobre o conteúdo da letra.



Pais e filhos (Legião Urbana)

Figura 13 – Exemplo de atividade do *e-book* (p. 55)





Esta atividade teve o propósito de contextualizar o tema: Vida familiar e social. Usando a canção, “Não custa nada”, a proposta foi discutir como coisas simples, ao alcance de todos, podem transformar o convívio social partindo do bem estar individual. A atividade estimulava a criação de gestos e frases que seriam alternados com uma melodia da flauta, numa dinâmica de pergunta e resposta.

Quanto aos princípios para Educação Musical, destacamos 4 deles que foram aplicados nesta atividade. O princípio de “reflexão crítica e elaboração teórica” acontece nesta atividade quando os alunos são instigados a preparar uma frase e fazer com que esta caiba dentro de uma métrica e melodia preestabelecidas. Considerando o aspecto de prosódia, o professor tem uma rica fonte das soluções encontradas para um mesmo problema, e, discutir isso com os alunos trará consciência a esse aspecto.

A prática atual sugerida foi a de recriação, onde parte da obra original é aproveitada para gerar uma nova. Não se trata de uma paródia, e isso também pode ser um tema a ser discutido com a turma. A implicação política acontece na contextualização da atividade e o caráter de expressão estética é aplicado no momento da performance. Chamo a atenção para que na hora de performance, o professor saiba conduzir esse momento como uma apresentação única, ou seja, que não deixe com que os alunos pensem que é apenas um exercício, que pode ser interrompido e perder o fluxo.

Fonte: A autora, 2025.

Por ser um material em formato digital, os ícones abaixo em meio ao documento indicam que há um material disponível na rede (www). Há dois tipos:

-  Indica que é um material disponível na plataforma *Youtube*, ou seja, se trata de um vídeo ou filme;
-  Indica que é um artigo, texto ou página.

Ao longo do processo de elaboração do *e-book*, procurou-se garantir a coerência com os documentos normativos da educação básica, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem, contudo, abrir mão de uma abordagem crítica e reflexiva sobre suas diretri-

zes. As propostas reunidas no *e-book* foram desenvolvidas com base em experiências reais de ensino, incluindo a aplicação de algumas atividades em turmas de 7º ano do ensino fundamental, o que possibilitou ajustes e validações importantes. Essa vivência prática contribuiu significativamente para confirmar a viabilidade da proposta e reforçar a pertinência da integração entre conteúdo musical, instrumento pedagógico e temas sociais.

5. O DIÁLOGO ENTRE MÚSICA E CONTEXTO: INTERPRETAÇÕES DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados gerados ao longo da pesquisa, com o objetivo de compreender como a articulação entre os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e o uso da flauta doce pode contribuir para a contextualização das aulas de música. A investigação, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio da realização de um curso de extensão, no qual foram elencadas práticas pedagógicas voltadas à integração entre música e TCTs.

Como mencionado na seção de Metodologia, os dados foram obtidos a partir de três instrumentos principais: dois questionários aplicados aos participantes e uma roda de conversa realizada ao final do curso. Desse modo, foi possível promover a escuta ativa e a reflexão coletiva sobre as experiências vivenciadas e os registros oriundos da ficha de observação participante, que foi utilizada para retratar a aplicação de quatro atividades do produto educacional, uma em cada turma de 7º ano, pela própria professora-pesquisadora, no *campus* Engenho Novo II.

Cada um desses instrumentos possibilitou captar diferentes dimensões do fenômeno investigado, como as percepções dos participantes, as estratégias adotadas, os desafios enfrentados e os sentidos atribuídos à prática musical contextualizada. Além disso, as respostas dos participantes permitiram identificar limitações dos próprios instrumentos aplicados.

Iniciaremos apresentando os dados gerados pelo curso de extensão, em seguida, será apresentada a avaliação dos participantes do curso sobre o produto educacional. A seção se encerra com um relato de aplicação de quatro atividades do produto educacional em quatro turmas distintas de 7º ano, no *campus* Engenho Novo II.

5.1 Procedimentos quanto à organização e a análise dados

De forma geral, os dados gerados pela pesquisa foram organizados da seguinte maneira: os dados objetivos e/ou numéricos foram apresentados, em sua grande maioria, utilizando tabelas e gráficos, a fim de facilitar a visualização por parte do leitor. Já os dados produzidos

pelos discursos orais ou escritos por parte dos docentes (não identificados, para garantir a anonimidade dos participantes) foram apresentados por meio de quadros ou transcrição, fazendo uso de citações diretas, principalmente.

A análise dos discursos produzidos foi inspirada em, isto é, utilizou alguns elementos da Teoria da Argumentação aplicada à Educação (Oliveira, 2020), que foi embasada na obra “Tratado da Argumentação”, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014).

Essa teoria, de cunho filosófico (matriz aristotélica), tem ideias pautadas na racionalidade jurídica, na qual existe ponderação, meio-termo, razoabilidade e cujas decisões podem ser retomadas. O objetivo da argumentação é a persuasão, mas não em uma acepção negativa. A persuasão vem de problematizações que visam a chegar a um acordo.

Em linhas gerais, essa teoria considera: a influência (força) dos argumentos do pesquisador quando ele protagoniza a função de orador; o apreço do orador pelos argumentos trazidos pelo auditório, compreendido como os participantes com os quais o pesquisador dialoga (neste caso, docentes e discentes) e o reconhecimento da heterogeneidade que existe nesses auditórios, observando que pode haver diferenças até em um mesmo grupo (auditório).

Cabe ressaltar que os argumentos trazidos por oradores e auditórios não são fonte de evidência, mas possuem força de verdade, sendo, portanto, verossímeis (Oliveira, 2020). Logo, todos os acordos tecidos em ambientes argumentativos, seja em um curso de extensão, ou na sala de aula, por exemplo, são temporários e passíveis de revitalização, desde que haja a concordância entre orador e auditório.

A análise dos argumentos poderia seguir dois caminhos: a tipificação (identificação e classificação) do(s) argumento(s) predominante(s) na fala de um participante ou o destaque quanto ao que sobressaiu na(s) fala(s) transcrita(s). Por conta do tempo e para tornar o trabalho mais acessível aos leitores, preferiu-se destacar o que era mais relevante nos discursos selecionados, após escuta e transcrição de alguns registros em vídeo, observacionais ou escritos, conforme a situação retratada.

Por fim, é válido acrescentar que a análise desses argumentos não requer somente o suporte às bases de uma teoria que estude a argumentação propriamente dita, mas também se apoia nas contribuições dos autores que foram o alicerce teórico desta pesquisa, a fim de que se compreenda melhor o contexto em que os discursos orais ou escritos foram desenvolvidos.

5.2 Apresentação e discussão de dados gerados no curso de extensão

O curso de extensão se realizou de forma remota, pela plataforma educacional *Moodle*, o que possibilitou a participação de professores de outras localidades, além do Estado do Rio de Janeiro. O curso aconteceu em duas semanas consecutivas, às segundas, terças e quintas-feiras, com início no dia 02 de dezembro de 2024 e término no dia 12. Foram ofertadas 70 vagas, obtivemos 75 inscrições, e tivemos a participação efetiva de 13 pessoas. Acreditamos que a escolha do mês afetou o quantitativo de participantes, uma vez que é um mês de conclusão de ano para os docentes. A ementa completa do curso pode ser encontrada no Apêndice A.

Atividades assíncronas foram ofertadas para enriquecer a discussão e complementar a carga horária para um curso de extensão de 20 horas. Um ou dois dias antes de cada encontro, foram disponibilizados materiais como artigos, livros ou vídeos pertinentes à discussão daquele dia. As exceções foram o primeiro e o último dia de encontro, em que foi apresentada a dinâmica das aulas e o fechamento do curso, respectivamente.

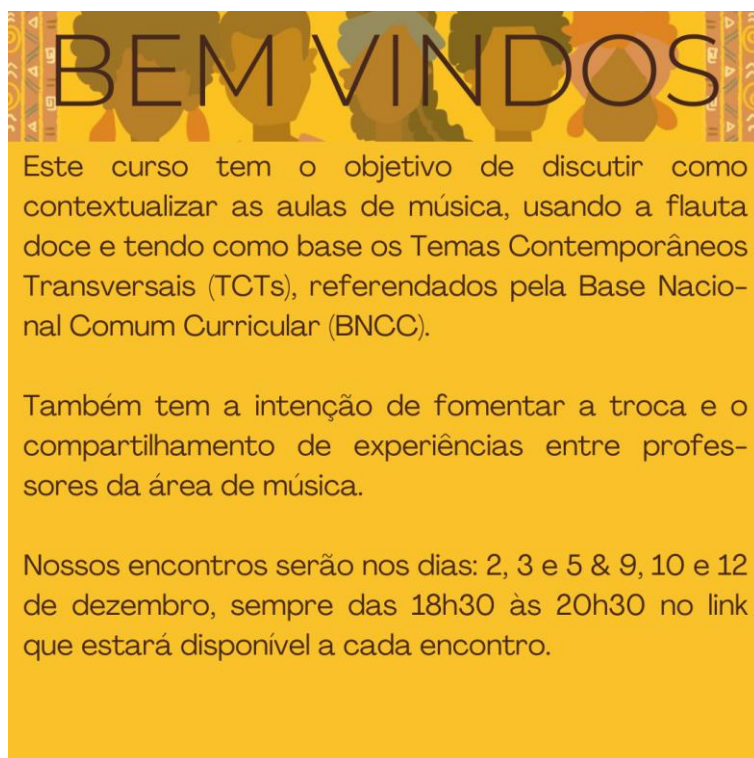
As falas transcritas dos participantes foram colocadas neste texto em um formato mesclado, com texto corrido e citação: fonte reduzida, espaçamento simples entre linhas e sem o recuo de margem. Optamos por essa formatação para destacar as falas do texto normal, e também de modo a sinalizar que não se trata de uma citação direta de formato acadêmico, mas sim falas efetuadas durante o curso de extensão.

5.2.1 Primeiro encontro – 02/12/2024

Houve a apresentação da pesquisadora e de cada um dos participantes. A orientadora se apresentou no segundo encontro. Nesse encontro, os docentes externaram suas expectativas ao se inscreverem no curso, e alguns foram: motivação dos alunos, interação com outros professores. Após as apresentações, os docentes foram introduzidos ao tema da pesquisa: o problema, a hipótese e o produto educacional. Isso para que eles tivessem uma visão geral do trabalho e pudessem também optar, ou não, em participar conscientemente com o preenchimento do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Durante o encontro,

o endereço eletrônico para o preenchimento do formulário foi disponibilizado, mas esse link também ficou acessível na pasta do *Moodle*. As atividades assíncronas, referentes ao próximo encontro, foram disponibilizadas na pasta do *Moodle* e consistiam em um livro em PDF e um vídeo, os quais serão comentados mais adiante.

Figura 14: Boas-vindas no *Moodle* aos participantes do curso de extensão



Fonte: A autora, 2024.

Em seguida, houve o detalhamento da ementa do curso com os temas de cada aula, esclarecimentos sobre a frequência e o certificado de participação. Foi feita a explicação da primeira atividade assíncrona, mostrando, na pasta do *Moodle*, onde os arquivos com textos e vídeos extras estariam armazenados, os quais serviriam para enriquecer nosso próximo encontro. Como não houve muitas dúvidas nesse encontro, pude apresentar uma das atividades do *e-book*, embora não estivesse finalizado e revisado, e já colher alguns questionamentos e contribuições, como: o que priorizar na aula, leitura ou memória; escolha entre a flauta barroca ou germânica pensando que 2% dos alunos seguem para uma carreira na música.

Também houve um relato de experiência que cito abaixo, que merece menção:

Esse ano eu arrisquei muito na questão da teoria e fiquei surpreso com o interesse deles. Fiz uma coisa que eles se divertiram, na verdade, com isso, que era: guardar o material todo. Quando guardavam o material, muitos conflitos já eram amenizados, porque não fica “pegou meu lápis”, “pegou minha borracha”, né? No 6º ano.

Então essa coisa de todo mundo atento, eu apresentando lá e fazendo vários pedacinhos de pauta no quadro e vou explicando as coisas e vou perguntando: você me diz aqui, responde. Essa dinâmica funcionou bem (Docente A).

Apesar de a musicalização ser uma modalidade dentro da educação musical, esta é compreendida como um processo mais abrangente, capaz de contemplar fases de desenvolvimento que vão além da própria musicalização, segundo Penna (2018). A educação musical, por exemplo, inclui aspectos como a notação musical, entendida como uma forma gráfica e convencional de representar sons. Já a musicalização foca na vivência direta do fenômeno musical, priorizando sua expressão sonora concreta. Esse depoimento nos indica que esse professor já está trabalhando para além da musicalização, no caso a iniciação musical.

Após a leitura e o aceite do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), os participantes preencheram um questionário com informações sobre a formação em Educação Musical. Com base nele, foi possível elaborar um perfil dos docentes. Seguem abaixo os resultados com as 20 respostas coletadas:

1) Você é licenciado em música?

85% eram professores licenciados: 17 participantes. Sendo assim, três respostas foram descartadas nas análises que se seguem, pois, conforme os critérios de inclusão e exclusão de pesquisa, apenas as respostas de licenciados em Música seriam consideradas.

2) Se você respondeu sim à pergunta anterior, em que universidade você realizou seu curso de licenciatura?

A seguir é apresentada uma lista das universidades em que o curso de licenciatura foi realizado.

Tabela 6 – Lista das Instituições de Ensino Superior em que os docentes cursaram

Faculdade	Quantidade
AVM – Faculdade Integrada	1
Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi	1
Conservatório Brasileiro de Música – CBM UNICBE	1
Universidade Estadual de Minas – UEMG	1
Universidade Federal de Alagoas – UFAL	2
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	1
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP	1
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	1
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –	5

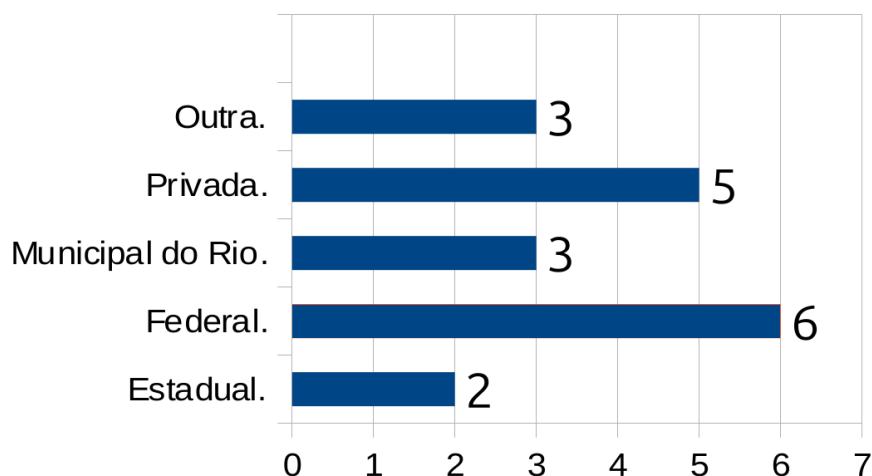
Unirio	
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	2
Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES	1

Fonte: A autora, 2024.

Observa-se que quatro cursos são Institutos de Educação Superior particulares (AVM, Uniasselvi, CBM e UNIMES), sendo todos os demais públicos e federais.

3) Atua como docente em qual rede?

Figura 15 – Gráfico com totalização por rede de ensino



Fonte: A autora, 2024.

4) Caso tenha respondido "Outra rede", poderia informar aqui?

Outras redes citadas:

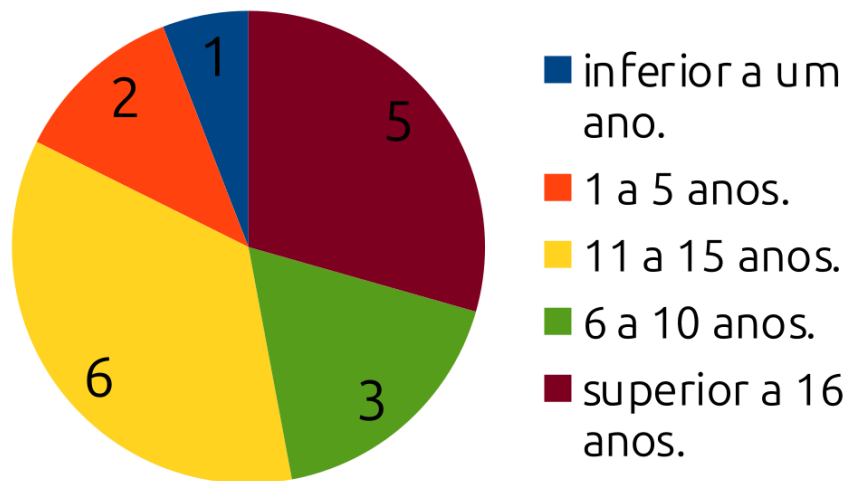
- Estadual e Municipal de São Paulo;
- Municipal de Cuiabá e;
- Municipal de Saquarema.

Como inicialmente este curso seria presencial, esta questão não foi reformulada para abranger professores de outros municípios e estados. Então, pelas respostas, percebemos que a diferenciação aconteceu apenas por serem de fora da cidade do Rio de Janeiro. Se não considerarmos o município e o estado, integrando essas respostas à questão anterior, vemos que há uma equivalência numérica entre professores da rede federal (seis docentes) e professores da rede municipal (seis docentes). Professores de escolas particulares também

tiveram um quantitativo expressivo: cinco docentes. Mas foram poucos os docentes da rede estadual – apenas três (considerando o docente de SP).

5) Marque o seu tempo de experiência profissional como professor na educação escolar:

Figura 16 – Gráfico com totalização por tempo de atuação

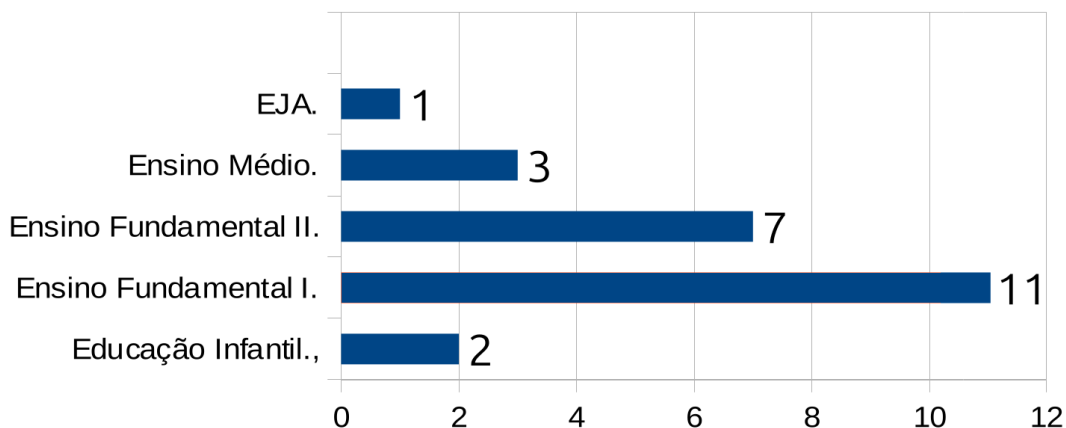


Fonte: A autora, 2024.

Observamos que o grau de experiência dos participantes era bem elevado. Sessenta e cinco por cento (65%) dos docentes tinha mais de 10 anos de atuação em sala de aula – 11 docentes. Isso é um dado significativo, que mostra que não apenas professores em início de carreira procuram cursos de formação continuada, mas também os que já são mais experientes, em atuação. Este é o perfil de docente que está alinhado com a diretriz de “criação de conhecimento” (Freire, 2010). Isso porque o conhecimento está em constante transformação, o que torna essencial a exploração de novas formas de expressão musical.

6) Em qual segmento de ensino tem mais experiência?

Figura 17 – Gráfico com totalização do nível de ensino de maior experiência



Fonte: A autora, 2024.

Essa questão permitia respostas múltiplas, por isso o quantitativo de respostas é maior que o número de participantes. Mas é possível inferir que boa parte dos professores que tem interesse em utilizar a flauta doce em sala de aula tem mais experiência com o Ensino Fundamental I (anos iniciais).

O gráfico mostra que a maior parte dos docentes que participaram do curso tem experiência no ensino fundamental, especificamente, nos anos iniciais. Isso é um dado a ser destacado, pois, em escolas como o Colégio Pedro II, a Educação Musical sempre está presente no currículo, independentemente do segmento, mas em outras redes, essa disciplina só tinha presença a partir dos anos finais do ensino fundamental.

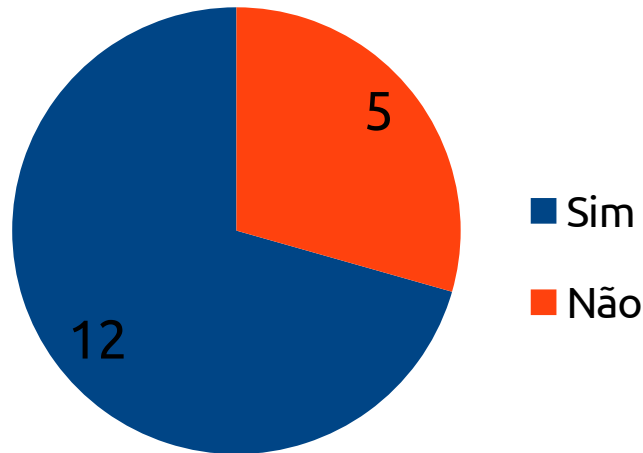
7) Caso tenha respondido "Outros" nos segmentos de atuação, informe aqui.

Não houve respostas para "Outros" nos segmentos de atuação.

8) Já atuou em turmas de 7º ano?

70% dos docentes já atuaram com turmas de 7º ano: 12 participantes. Apesar de boa parte dos participantes ter experiência com os anos iniciais do ensino fundamental, alguns já tiveram a vivência de dar aulas para turmas dos anos finais.

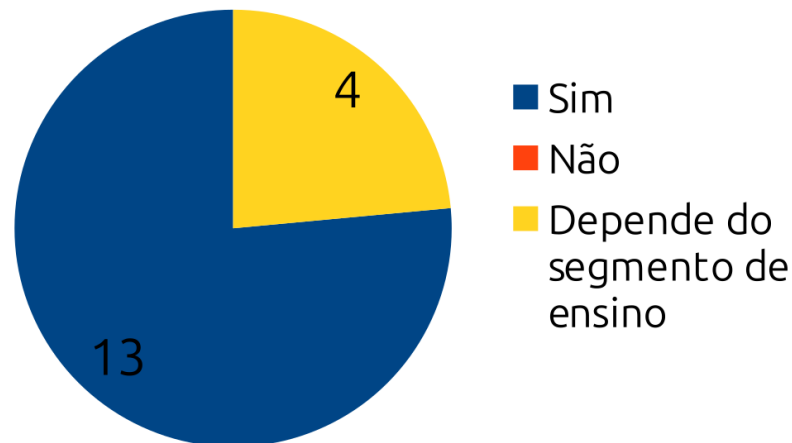
Figura 18 – Gráfico com quantitativo de professores que atuaram com turmas de 7º ano



Fonte: A autora, 2024.

9) Você utiliza a flauta doce em suas aulas?

Figura 19 – Taxa de utilização da flauta doce em sala de aula



Fonte: A autora, 2024.

Constatamos que mais de três quartos dos docentes que participaram do curso utilizam a flauta doce em aula. No momento de análise, percebemos que poderíamos ter perguntado qual é o motivo para o docente utilizar esse instrumento em sala de aula, por exemplo: se, por ventura, seria um pedido institucional, uma demanda dos docentes ou iniciativa do próprio professor. Mesmo com essa observação, é possível constatar que esse resultado possui convergência com o que afirmam os autores do capítulo teórico sobre a flauta doce – Benassi (2019); Cuervo (2009); Cuervo; Pedrini, (2017); Santos (2017); Freixedas, (2015) – de que

esse instrumento, por variados motivos, ainda é presente nas práticas de ensino de professores de música que atuam em escolas da educação básica.

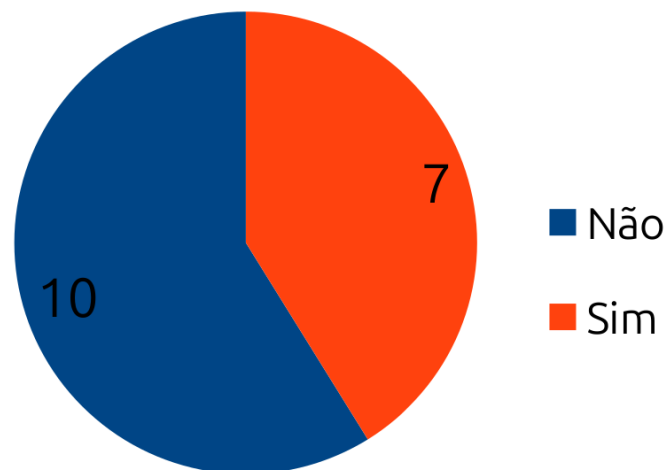
10) Se você não utiliza a flauta doce em suas aulas, poderia compartilhar o(s) motivo(s)?

- “A escola ainda não adotou a utilização do instrumento.” (Docente G)
- “Só quando a escola solicita. Estou em uma que até comprou flautas, porém não abriu a turma.” (Docente D)

Como observamos, de quatro professores que não a utilizam, apenas a metade (50%) apresentou os motivos de não utilização. Por essas respostas, vemos que aqueles que ainda não a utilizam se sentem sem o respaldo institucional para o uso. No entanto, no momento da análise, surgiu uma dúvida: será que, pedagogicamente, tais docentes teriam o desejo de utilizá-lo, ou seja, será que eles acreditam na potencialidade do uso desse instrumento nas aulas de música? O fato de terem participado do curso indica que sim.

11) Você conhece os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) propostos pela BNCC?

Figura 20 – Quantitativo sobre o conhecimento dos TCTs



Fonte: A autora, 2024.

12) Caso conheça os TCTs, poderia fazer uma breve descrição de como você os compreende?

- “Temas transversais com arte, música.” (Docente F)
- “São temas que se atravessam, perpassando um sobre o outro para que cheguem a um objetivo.” (Docente C)
- “Temas conectados a demandas da atualidade, cuja capacidade de explicação e necessidade de atuação ultrapasse os limites disciplinares.” (Docente I)
- “São essenciais para termos compreensão do mundo e sua atualidade.” (Docente D)
- “Vejo a importância em nos debruçar em temas contemporâneos. Super importante para a integralidade das pessoas.” (Docente J)
- “Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) permitem conectar Arte e Música às realidades dos alunos, abordando questões como sustentabilidade, multiculturalismo, tecnologia e cidadania. Nas aulas, é possível explorar a música e a arte como ferramentas para promover reflexão, inclusão e transformação social. Exemplos incluem o uso de materiais recicláveis em projetos artísticos, a criação digital de músicas e a discussão de identidades culturais. Assim, os TCTs enriquecem o aprendizado, tornando-o relevante e contextualizado.” (Docente K)

De modo geral, todas as respostas abordaram um ponto de vista dos TCTs. Destacamos os seguintes termos utilizados nas respostas: “temas que se atravessam”, “atualidade”, “compreensão de mundo”, “integralidade”, “contextualizado” – os quais exprimem adequadamente o conceito e o objetivo dos TCTs. São transversais e contemporâneos para as duas primeiras expressões destacadas, e as três últimas expressam alguns dos objetivos dos TCTs, respectivamente: desenvolver consciência crítica frente a questões sociais, políticas, ambientais, culturais e tecnológicas; favorecer a formação integral do estudante; além de conectar o currículo escolar à realidade do aluno.

A resposta mais completa, apresentada pela docente K, se aproxima diretamente da proposta deste trabalho, ao ressaltar o potencial dos TCTs para integrar Arte e Música às vivências dos estudantes, promovendo reflexão, inclusão e transformação social. Esse olhar converge com a concepção de cidadania adotada nesta pesquisa e com os objetivos do produto educacional “Tocando a vida com a flauta”. A resposta também exemplifica, de forma prática, como os TCTs podem se materializar nas aulas de música, o que reforça a viabilidade e a relevância do material proposto.

13) Como você costuma contextualizar suas aulas de música?
--

De acordo com as respostas fornecidas, consegui organizá-las categorizando-as da seguinte maneira: contextualização com foco em temas externos ou datas comemorativas; com foco nas vivências e/ou interesses discentes; com foco em recursos didático-pedagógicos, com foco em aspectos de teoria musical, contextualização inespecífica e respostas que fugiram ao escopo da pergunta. Vale destacar que sublinhei, em cada resposta, a palavra que sobressaiu em cada discurso para justificar sua tipificação em determinada categoria.

Eis a categorização:

✓ Contextualização com foco em temas externos e/ou datas comemorativas:

- “Procurando incluir temas de outras disciplinas, pesquisando interesse dos alunos” (Docente L);
- “Com vivências externas do ambiente escolar” (Docente G);
- “Através dos temas transversais propostos” (Docente D);
- “Com o calendário cultural. Datas comemorativas” (Docente Q).

Temas externos estão se relacionando a outros conteúdos que não são inerentes à educação musical necessariamente.

✓ Contextualização com foco nas vivências e/ou interesses discentes:

- “Procurando incluir temas de outras disciplinas, pesquisando interesse dos alunos” (Docente L);
- “Costumo usar músicas que os alunos gostam, de acordo com o grau de dificuldade. Unir com canto, percussão corporal e acompanhamento com instrumentos de percussão” (Docente F);
- “Busco conhecer os grupos/turmas e propor a associação de temáticas, conteúdos e repertório com as vivências ou interesses dos estudantes - realizando uma ponte entre o currículo da disciplina e os saberes dos estudantes. Geralmente, partirei de propostas ligadas à prática musical para em seguida trazer uma reflexão ou roda de conversa sobre o conteúdo específico” (Docente B);
- “O uso de ritmos conhecidos pelas crianças e músicas que elas também conheçam” (Docente J);
- “Contextualizo as aulas de música conectando os conteúdos às vivências dos alunos, explorando eventos atuais e temas relevantes, como diversidade cultural e sustentabilidade. Uso [as] tecnologias [e] gêneros musicais contemporâneos para aproximar o ensino de suas realidades. Essa abordagem promove reflexão, criatividade e engajamento” (Docente K).

Partir do interesse dos alunos é uma forma validada de alcançar o engajamento nas aulas, e esse recurso é recomendado como técnica de aproximação entre docentes e discentes. Observa-se que a resposta do Docente L também pôde entrar nesse contexto por apresentar duas partes distintas.

✓ Contextualização com foco em recursos didático-pedagógicos:

- “Contando histórias, trazendo inúmeros recursos, levando os alunos a entenderem o contexto dos assuntos que serão abordados e as músicas que tocarão” (Docente C);
- “Nos anos Iniciais, parto da vivência para a contextualização. Primeiro cantamos, tocamos ou fazemos a brincadeira. Posteriormente, numa roda de conversa, trago a história, o contexto, a origem daquilo que fizemos. É um momento de bastante troca com as crianças, pois elas acabam fazendo conexões com coisas da atualidade, perguntas, curiosidades, enfim...” (Docente E);
- “Contextualização histórico-geográfica + autores de músicas + músicas trabalhadas + conteúdos musicais” (Docente O);
- “Trabalhamos a história do gênero musical, dos compositores que serão estudados e a história da música composta. Apreciamos vários estilos musicais e tentamos interligar o que estamos estudando com outras disciplinas. Fazemos momentos de práticas de instrumento, canto, rítmica corporal e com instrumentos convencionais e não convencionais” (Docente H).

✓ Contextualização como foco em aspectos de teoria musical:

- “A partir dos parâmetros sonoros” (Docente P).

✓ Contextualização inespecífica:

- “Apresentando os novos assuntos sempre em conexão com os anteriormente tratados” (Docente I).

A resposta que foi categorizada neste item não diz exatamente como os novos assuntos são introduzidos, por isso a tipificamos dessa maneira.

✓ Respostas que fugiram ao foco da pergunta:

- “Não costumo” (Docente M);
- “Geralmente expositiva” (Docente N).

As respostas que fugiram ao foco da pergunta não foram esclarecedoras o suficiente para serem categorizadas. Em “geralmente expositiva”, não ficou explícito se o tema seria externo, pertinente à educação musical, ou até mesmo vindo da vivência dos discentes.

De forma quantitativa, temos quatro respostas com docentes que contextualizam suas aulas partindo de temas externos; cinco que partem dos interesses dos discentes; quatro que contextualizam partindo de outros recursos pedagógicos; e três que não se enquadraram na questão. Observa-se assim que, das dezessete respostas, apenas um docente afirmou de forma explícita partir dos temas transversais. A proposta de usar os TCTs como contextualização não é uma indicação fechada e única possível. Ela é mais uma contribuição para a dinâmica de sala de aula, e percebemos que se trata de uma proposta, de certa forma, inovadora neste cenário em que ainda poucos professores se baseiam nesses temas.

14) Qual sua expectativa com este curso? O que o/a motivou para realizá-lo? Se preferir, pode traduzir sua expectativa e/ou motivo em uma palavra.
--

Com base nestas respostas, pude extrair algumas palavras-chave: renovação (no sentido de almejar mudanças), fundamentação (com o objetivo de trazer mais base ou solidez ao trabalho realizado), motivação (com o objetivo de animar não só discentes, mas também docentes) e ampliação de conhecimentos (aumentar o repertório na didática). De acordo com essa categorização, observamos que a maioria dos docentes veio buscando uma ampliação dos seus conhecimentos para a sala de aula, o que foi condizente com o perfil dos profissionais com mais anos de experiência.

Tabela 7 – Expectativa para o curso X Palavra-chave

Expectativa para o curso	Palavra-chave
Ideias novas	RENOVAÇÃO
Será minha referência para os próximos anos.	FUNDAMENTAÇÃO
Pretendo aprimorar meus conhecimentos em relação aos temas transversais e técnicas e estratégias para motivar os alunos nas aulas de educação musical.	RENOVAÇÃO MOTIVAÇÃO
Ampliar meus conhecimentos para melhorar minha prática pedagógica	AMPLIAÇÃO
Formação Continuada	RENOVAÇÃO FUNDAMENTAÇÃO
Já trabalhei com flauta doce em escolas de música, mas gostaria de conhecer outras abordagens	AMPLIAÇÃO
Continuar refletindo acerca do ensino de música e aprender sobre possibilidades outras para o uso da flauta doce em sala de aula.	AMPLIAÇÃO
Utilizo bastante a flauta doce em sala de aula, e é sempre importante refletir sobre sua utilização, para além de um simples recurso pedagógico. Tenho expectativas de conhecer outras propostas de utilização, aprender novos recursos e poder melhorar minha prática.	AMPLIAÇÃO
Aprendizagem	FUNDAMENTAÇÃO AMPLIAÇÃO
Espero ter a possibilidade de aprender, trocar e discutir estratégias interessantes e atrativas para o uso da flauta doce na sala de aula regular. A motivação para participar do curso vem da minha atuação junto a turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental.	FUNDAMENTAÇÃO MOTIVAÇÃO AMPLIAÇÃO
Espero conhecer outras maneiras de trabalhar a flauta doce em contexto escolar.	AMPLIAÇÃO
Troca de experiências	AMPLIAÇÃO
Potencializar as aulas de música, sobretudo, grupos de alunos, que acabam por não se envolver tanto assim durante nas aulas, bem como inovar.	MOTIVAÇÃO
Ampliar meus conhecimentos e ter um diálogo maior sobre a prática musical com o uso da flauta doce.	AMPLIAÇÃO
Buscar conhecimento, conhecer pessoas que trabalham com a flauta doce nas aulas de música.	AMPLIAÇÃO

Minha expectativa com este curso é adquirir novos conhecimentos e ferramentas que me ajudem a enriquecer minhas práticas pedagógicas, tornando o ensino mais significativo e inovador para os alunos. O que me motiva é a busca pela transformação, tanto no aprendizado dos estudantes quanto no meu próprio desenvolvimento como educadora.

AMPLIAÇÃO

Fonte: A autora, 2024.

5.2.2 Segundo encontro – 03/12/2024

Abrimos o segundo encontro remoto com a apresentação oficial da orientadora. Houve apresentação e debate sobre algumas concepções de: música, educação musical, musicalização e iniciação musical. Segue abaixo um exemplo de apresentação que foi exposto neste encontro, mostrando a Educação Musical como área de conhecimento, as disciplinas que a influenciam e as suas especificidades. Também foram apresentadas as sete diretrizes de Freire (2010). Ao final, houve um ajuste no horário dos encontros, pois a maioria se manifestou que seria mais favorável que os encontros começassem trinta minutos mais tarde.

Figura 21 – Slide sobre Educação Musical



Fonte: A autora, 2024.

Houve um debate com depoimentos dos participantes sobre a conquista do espaço de Educação Musical dentro das escolas, e como a constância e a perseverança vão construindo um trabalho sólido e reconhecido na comunidade escolar.

A educação musical se destaca por sua capacidade de oferecer ao indivíduo a oportunidade de explorar novas dimensões de si mesmo e de enriquecer suas formas de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo ao seu redor. Para Fonterrada (2008), essa é a essência da arte e deveria fundamentar todas as propostas voltadas ao ensino de música. O depoimento abaixo, transcrito deste encontro, reforça essa concepção sobre o papel da música, da educação musical e da arte.

Eu peguei uma caixa de som, levei para a sala. E aí eles reclamam. Pô, mas essa música aqui é de velho, pedem música toda hora. E aí eu falei para eles uma coisa que muitos não se dão conta. Tem muitos, essa turma é de oitavo ano, que não sabem que música é arte. Entende? Eu assisti aquele vídeo que a educação musical é um direito de toda criança brasileira. Então, a gente ainda está muito distante. Então, muitos ainda não têm essa ideia de que música seja arte. Aí eles me perguntam. Mas pô, para que serve isso? Estudar música, qual a importância? E aí eu falei para eles o seguinte. Paris é a cidade mais visitada do mundo por causa de uma obra de arte. Então, se você ainda assim não consegue entender... E é por causa da Mona Lisa, não é por causa de música propriamente. Mas se ele não consegue entender que a música é arte, muitos entendem que música é entretenimento. Mas ela passa muito pela... essa coisa da formação de qualquer pessoa, de qualquer indivíduo. Isso é sensacional (Docente A).

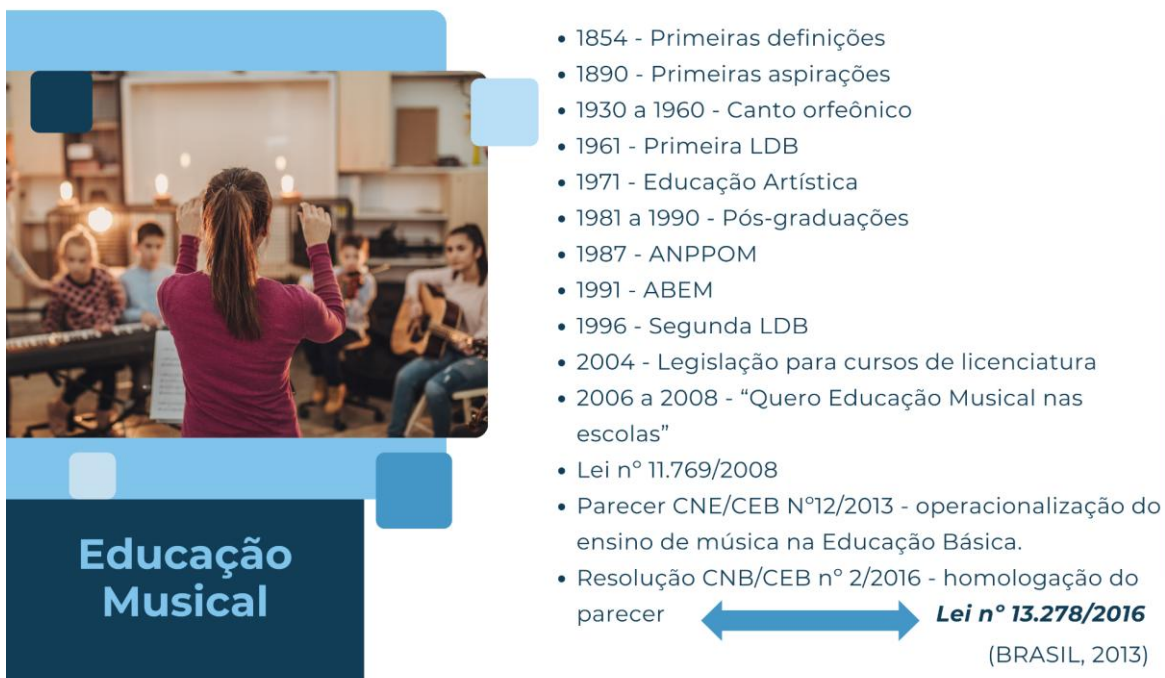
A verdadeira função da arte — que deveria fundamentar toda proposta de educação musical — é justamente possibilitar ao ser humano ampliar e aprofundar suas formas de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A educação musical, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado para que a experimentação da arte se insira na vida das pessoas, permitindo o acesso a outras dimensões do próprio ser (adaptado de Fonterrada, 2008, p. 117).

Para as atividades assíncronas, foi indicada a leitura do livro *Música e Sociedade* (Freire, 2010), em especial o capítulo 5, no qual estão descritas as nove diretrizes para Educação Musical conforme os estudos de Vanda Freire. Além disso, também foi comentado o vídeo da educadora musical Cecília França explicando que a Educação Musical é uma área de conhecimento complexa assim como qualquer outra disciplina na escola e que é também um direito universal de cada criança. “O papel da música na educação da criança não pode ser substituído por nenhuma outra área do conhecimento. O que se faz por meio dos sons, só pelo meio dos sons pode ser feito” (França, 2020b, *vídeo*).

5.2.3 Terceiro encontro – 05/12/2024

O terceiro encontro começou direto com a apresentação do tópico: o percurso legal da Educação Musical, a relevância do movimento “Quero Educação Musical nas Escolas”, o funcionamento da BNCC, as Linguagens e a Arte dentro da base, além dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Figura 22 – Slide com histórico da legislação para Educação Musical



Educação Musical

- 1854 - Primeiras definições
- 1890 - Primeiras aspirações
- 1930 a 1960 - Canto orfeônico
- 1961 - Primeira LDB
- 1971 - Educação Artística
- 1981 a 1990 - Pós-graduações
- 1987 - ANPPOM
- 1991 - ABEM
- 1996 - Segunda LDB
- 2004 - Legislação para cursos de licenciatura
- 2006 a 2008 - “Quero Educação Musical nas escolas”
- Lei nº 11.769/2008
- Parecer CNE/CEB Nº12/2013 - operacionalização do ensino de música na Educação Básica.
- Resolução CNB/CEB nº 2/2016 - homologação do parecer

↔ **Lei nº 13.278/2016**
(BRASIL, 2013)

Fonte: A autora, 2024.

As atividades assíncronas foram a indicação dos textos de referência que embasaram a apresentação: BNCC, Caderno saúde (compilação de indicações para a introdução do tema Saúde nas escolas, elaborado pelo movimento Educação é a Base), os TCTs, Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, que trata da operacionalização do ensino de música na Educação Básica, e as Leis n.º 13.278, de 02 de maio de 2016, e n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, que alteram a LDB de 1996. Além disso, foi disponibilizado um pequeno vídeo que explica a organização da BNCC para Artes, especificamente, e sobre todas as nomenclaturas que os docentes necessitam conhecer: área temática, componente curricular, unidade temática,

habilidades, competências e objetos do conhecimento. Os comentários foram surgindo ao longo do encontro.

Cyrillo *et alii* (2023) é um dos autores que fazem exatamente essa análise sobre as incoerências entre a letra da lei e a sua aplicação, sendo a ausência de referências à formação docente uma janela para a prática da polivalência e favorecimento do profissional generalista. A pertinência da promulgação da Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, ainda não é refletida nas instituições escolares. Tal fato é constatado no depoimento de um dos participantes do curso:

“Eu diria que nós ainda não saímos da LDB de 1971 (Educação Artística). Nos municípios, a gente ainda vive essa obrigatoriedade de ter que ser polivalente, de ter o diploma negado. Eu fui aprovada em 1º lugar no município e tive o meu diploma de música negado, porque segundo eles, o meu diploma não era válido para dar aulas de artes, ou o componente curricular Arte. Desde então, sofro diversas pressões para ensinar Artes Visuais, porque é como se ensinar Artes Visuais fosse obrigatório e como se música fosse ferramenta de todo mundo. Eu estava lá na campanha em 2008, mas ainda fico perplexa e entristecida porque não saímos ainda de 1971. Muitas disciplinas se chamam Educação Artística no município. Muitas disciplinas ainda querem que sejamos habilitados para lecionar teatro, dança e nossos conhecimentos são sempre vistos como subconhecimentos, como subáreas de formação.” (Docente B).

5.2.4 Quarto encontro – 09/12/2024

Começamos a segunda semana com o conteúdo muito esperado pelos participantes: a flauta doce. A princípio, indicamos o material de apoio da apresentação, o qual ficou disponibilizado nas atividades assíncronas na pasta do *Moodle* (ver figura abaixo). O roteiro da apresentação foi: o que é a flauta doce, suas diversas nomenclaturas em outras línguas, as partes da flauta, o registro de dedilhado, os instrumentos que lhe são aparentados (apito com bloco ou sem a necessidade de embocadura específica), sua história como instrumento na Educação Musical e também como se deu sua introdução no Brasil. Como esse conteúdo ficou muito extenso e houve bastante participação dos docentes, a conclusão foi realizada no encontro seguinte.

A lista dos conteúdos assíncronos foram os textos e artigos que embasaram a apresentação, os quais deixo citados a seguir:

- *A flauta doce no Brasil: da chegada dos jesuítas à década de 1970* (Aguilar, 2017);
- *Musicalidade na performance com a Flauta Doce* (Cuervo, 2009);
- *Flauteando e criando* (Cuervo; Pedrini, 2010);
- *Caminhos criativos no ensino da flauta doce* (Freixedas, 2015);

- *A flauta doce da cabeça ao pé* (Michelini, 2024);
- *Flauta doce: teoria e prática* (Pinto, 2023);
- “Flauta Doce: um levantamento em torno das produções científicas” (Silva; Wolffenbüttel, 2021).

Figura 23 – Slide com instrumentos de sopro semelhantes à flauta doce



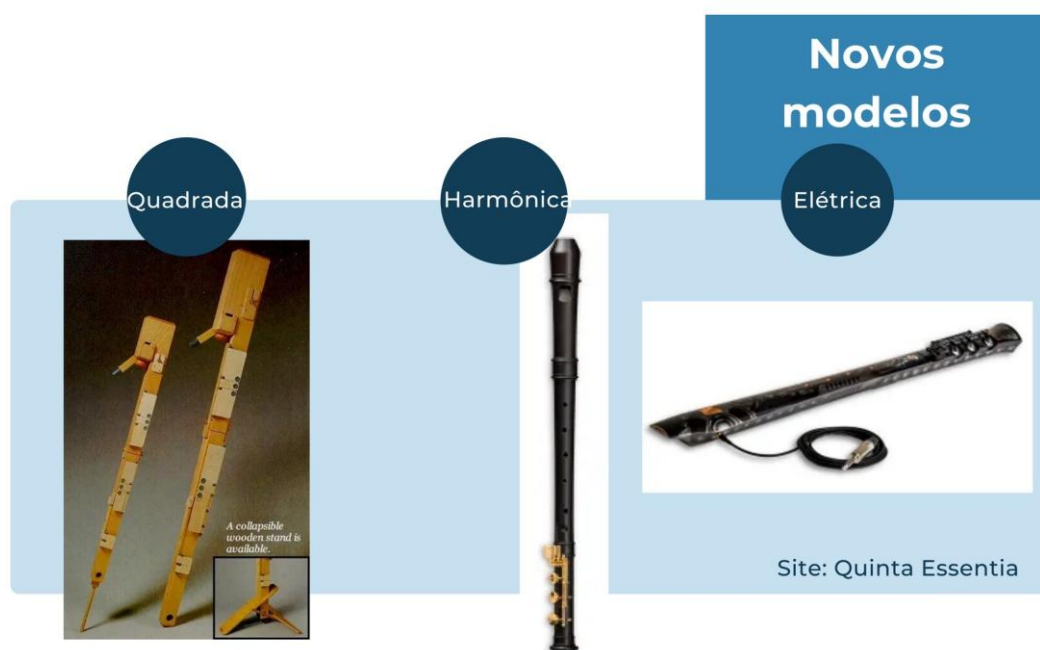
Fonte: A autora, 2024.

A flauta está presente em diversas culturas. No Brasil temos a lenda do Uakti, espírito de forma humana com o corpo repleto de furos que soavam música quando o vento lhe atravessava (lenda do povo Tukano – Rio Negro). Apesar de a flauta existir desde os tempos pré-históricos, alguns musicólogos datam o aparecimento da flauta doce no início do século XV. E mesmo com essa longa história, a flauta doce continua em transformação e evolução, acompanhando os movimentos da contemporaneidade.

Acima observamos um *slide* com imagens de instrumentos de sopro que são semelhantes à flauta doce. Três desses instrumentos foram tocados no encontro: ocarina, flauta peruana (com bocal chanfrado e sem bloco) e a flauta celta (*tin whistle*, corpo de metal e bocal com o apito de plástico). Além dessas também foi apresentada uma flauta de êmbolo. A flauta tambor foi apreciada no vídeo com um trecho de um dos concertos do “The Magic Flute Project”, festival de Rudolstadt, Alemanha, em 2013. Havia flautistas de nove diferentes países, e a banda de acompanhamento formada por músicos da Colômbia, Nigéria, França,

Alemanha e Japão. Esse vídeo também ficou disponível nos materiais assíncronos. Fizemos o reconhecimento de todas as flautas que foram tocadas no vídeo. Apreciamos também um conjunto com a família inteira das flautas doce, de sopranino até a grande baixo.

Figura 24-- Exemplos de flautas doce modernas



Fonte: A autora, 2024.

Discutimos sobre os motivos que levaram a flauta doce a ser um instrumento de destaque na musicalização; sugestões de melhorias para os métodos de ensino do instrumento e apreciação de técnicas estendidas para a flauta.

5.2.5 Quinto encontro – 10/12/2024

O penúltimo encontro se iniciou com a conclusão da apresentação sobre a flauta doce: retomamos um pouco do que já tinha sido dito antes, com a história sobre sua introdução nas escolas brasileiras, apresentação da família das flautas doces e então a tão aguardada discussão sobre a adoção dos modelos: barroca ou germânica. Após isso, seguiu-se com a apresentação do conceito de produto educacional (PE) dentro de um mestrado profissional: o que é um PE, suas características, críticas e disputas, as tipologias e as fichas avaliativas. O

material para o conteúdo assíncrono foram os textos e os artigos que respaldaram a apresentação:

- “Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores” (Rizzatti *et alli*, 2020)
- “O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional?: Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino” (Mendonça *et alli*, 2022)

A escolha da seleção de um dos modelos de flauta foi assunto que causou comoção entre os participantes. Toda a literatura indica que o modelo germânico partiu de uma concepção equivocada de seu construtor, mas que foi rapidamente absorvida por seu dedilhado simplificado para ser usado em escolas. Apesar de o modelo germânico não ser bem afinado e apropriado para fazer prática de conjunto exatamente por essa questão, ele é amplamente adotado. Alguns dos participantes justificaram que é melhor facilitar a prática do instrumento de alunos que não seguirão na carreira da música, do que apresentar o modelo barroco, que possui sonoridade semelhante, mas acaba afastando ainda mais os discentes devido a essa diferenciação do dedilhado. Além disso, os alunos que pretendem trilhar uma carreira acadêmica e/ou profissional na área de música não têm a flauta como instrumento específico, e aqueles que escolhem a flauta rapidamente se adaptam ao dedilhado barroco.

Em defesa do modelo barroco, há a afinação que poderia amenizar a estigmatização da flauta em ser identificado como um brinquedo desafinado e não um instrumento, uma vez que o som (do modelo germânico, no caso) não converge com os demais em uma prática de conjunto. Sobre a diferença do dedilhado, tivemos o depoimento de que uma escola usa apenas o modelo barroco, porque as crianças, ao longo do tempo, vão montar uma orquestra e pegar modelos maiores da família da flauta doce, e como desconhecem que existe outro dedilhado mais simplificado, as crianças se adaptam tranquilamente ao modelo barroco. E assim, fechamos esse bloco com a seguinte conclusão: é o professor quem escolhe e decide qual modelo melhor lhe convém, ou aquele que convém à escola em que atua.

Após a conclusão do conteúdo sobre flauta doce, seguiu-se à apresentação da definição de produto educacional no contexto de um mestrado profissional.

Figura 25 -- Slide apresentado sobre o que é um Produto Educacional



O que é um PE?

Um produto educacional deve ser elaborado com o intuito de responder a uma/um pergunta/problema, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo.

Um artefato é entendido como um objeto físico ou digital que

foi produzido pelos estudantes como resultado de sua aprendizagem

tem por finalidade facilitar a experiência de ensino e/ou aprendizagem.

Entendemos artefatos como um ou mais objetos físicos ou digitais (texto, vídeo, blog, podcast, etc.) que compõe um produto educacional

Fonte: A autora, 2024.

5.2.6 Sexto encontro – 12/12/2024

Iniciamos nosso último encontro remoto nos desculpando pela ausência do produto educacional tão prometido durante todas as aulas anteriores. O produto passara por uma reorganização, para atender a todas as solicitações da banca de qualificação, mas não foi possível, até o dia desse encontro, finalizá-lo e revisá-lo a tempo. Devido a isso, optamos por abrir a roda de conversa apresentando o produto educacional de um colega de área de Educação Musical, que também foi mestrando no MPPEB/CPII, a fim de que os participantes pudessem ter uma ideia de como procederiam posteriormente com o último questionário desta pesquisa.

O produto apresentado foi: “Notas-sons musicais: um olhar sobre a alfabetização musical”, do professor Maurício Barbosa, sob a coordenação da professora Christine Costa. Esse produto tem a proposta de “[...] oferecer uma vivência concreta dos elementos da música e dos parâmetros do som por meio da prática da leitura musical” (Barbosa; Costa, 2018, p. 4). Ele contém fichas com ritmos e alturas em nível progressivo de dificuldade, que

são acompanhados por arquivos de áudio que estão disponíveis por meio de contato por *e-mail* com o autor.

Na roda de conversa foi realizada a avaliação do curso, e o preenchimento do questionário misto, a fim de obter opiniões sobre o produto educacional, foi adiado para março de 2025 e será comentado no próximo tópico. Sobre a apresentação de um outro produto educacional, os participantes informaram que, apesar da frustração de não poderem apreciar o “Tocando a vida com a flauta”, conhecer essa fonte de material abriu portas para enriquecer o trabalho no cotidiano.

Com relação aos objetivos do curso de extensão, podemos afirmar que houve uma boa troca entre os docentes. Além disso, entendemos que o curso alcançou um objetivo secundário ao divulgar a produção de produtos educacionais entre docentes do ensino básico. Cito a seguir algumas frases pronunciadas na roda de conversa:

- “Foi muito enriquecedor, fiz muitas anotações” (Docente C).
- “Foi muito legal participar do curso porque deu pra pegar vários elementos, várias ideias que podem ser aplicadas lá [escola com inspiração Waldorf]. [...] Vai ser muito útil muita coisa que foi compartilhada aqui. Se houver outro curso, vou querer fazer, até mesmo para ouvir a experiência dos outros colegas” (Docente D).
- “Fiquei impressionado com o quantitativo de pessoas envolvidas para a regulamentação da Educação Musical. Me empolguei e também entrei para o mestrado” (Docente A).
- “Gosto muito dessas propostas novas, que fazem a gente sair do nosso ‘quadrado’, do nosso comum. (...) Queria deixar minha sugestão aos professores que não têm muita intimidade com a flauta doce: a minha prática melhorou muito quando eu me tornei aluna Suzuki.” (Docente E)
- “Tenho visto a dificuldade dos alunos para tocar a flauta vir muito da falta de motivação do professor, por às vezes, ser obrigado a dar aula de flauta sem saber flauta. (...) Dizem que a flauta é fácil, eu não acho nada fácil! Flauta tem que estudar, é desafiadora, principalmente no início. E bem tocada, é mais desafiador ainda! Soprar é diferente de tocar. Mesmo pra gente que ama a flauta, não pode ser só isso para [aula] não ficar maçante e chata. A gente tem que dar uma educação mais completa, com canto, outros instrumentos, divisão de naipes. Quero te parabenizar por nos reunir aqui pra conversar e falar das flautas!” (Docente F)

Com base nessas falas, observamos que os professores se sentiram acolhidos, com sentimento de pertencimento e dentro de um espaço próprio para a troca de dicas e informações entre colegas. Logo, podemos afirmar que esse objetivo do curso de extensão foi plenamente alcançado. Apesar de serem professores experientes, eles não deixam de buscar melhorar seu trabalho em sala de aula e se dedicam a refletir sobre sua atuação nesses momentos breves de encontro entre os pares.

Em uma sociedade contemporânea atravessada por avanços tecnológicos, o processo educativo deve promover a “consciência de unidade”, ou seja, a compreensão de que todos estamos interligados. Para tanto, Koellreutter (1998, *apud* Brito, 2001) argumenta que a educação precisa estar em sintonia com sua época e com os contextos nos quais se insere.

5.3 Avaliação do Produto Educacional

A avaliação de um produto educacional é um momento imprescindível para se analisar se o produto concebido tem condições de contribuir de modo satisfatório ao ensino-aprendizado. Também é fundamental para identificar pontos de aperfeiçoamento, de modo que fique adequado e pertinente aos docentes e discentes que poderão desfrutar do material elaborado.

Após o período de festas de final de ano, foi montado um grupo de interação no aplicativo *WhatsApp*, com professores que autorizaram e se mostraram interessados em receber o produto educacional e participar da conclusão da pesquisa. No dia 07 de fevereiro de 2025, o produto educacional “Tocando a vida com a flauta: sugestões de práticas contextualizadas para aulas de música” foi disponibilizado aos docentes neste grupo, e também foi enviado para mais três docentes via *e-mail*. Concomitantemente, foi enviado o *link* para o preenchimento do questionário de avaliação do produto, do qual conseguimos obter cinco respostas dos 11 participantes (45%) que finalizaram o curso em dezembro. As respostas ficaram sem a associação com o nome do participante, ou seja, respostas totalmente anônimas.

Acreditamos que, em alguma medida, o fato de não termos conseguido apresentar o produto educacional finalizado e revisado no último encontro do curso pode ter reduzido o número de respostas. Ressaltamos que o questionário de avaliação está disponibilizado na seção de apêndices de trabalho (ver Apêndice C). As perguntas solicitaram que o participante atribuisse notas de 0 a 5, e, na questão seguinte, ele/ela poderia complementar com um texto, sua sugestão ou justificativa sobre aquela pontuação.

1) Design do PE: 5. Foi avaliado com nota máxima e sem sugestões relevantes;

2) Conteúdo: 5. Comentários:

- “Achei muito bom!”;
- “Tá lindo! Existe equilíbrio entre imagens e texto. A inclusão de imagens, como as diferentes flautas apresentadas no curso, seria interessante”;
- “Não achei nada relevante neste sentido para comentar”.

3) Relevância: 5. Comentários:

- “A proposta é bastante relevante para a área e para a formação humana dos estudantes”;
- “Quando for possível tornar esse curso acessível em plataformas digitais”.

4) Adequação: 5. Comentários:

- “É adequado para alunos do Pedro II”;
- “Conteúdos e propostas pertinentes e necessários. Tenho dúvidas apenas quanto à aceitação de algumas sugestões do repertório por estudantes dessa faixa etária. A forma como a canção será apresentada pela/o docente fará diferença”.

5) Aplicabilidade: 5. Sugestão:

- “Adaptando essa experiência para alguma plataforma digital... naturalmente melhora o acesso para alunos e professores”.

6) Inovação: 4,8. Comentário:

- “O produto inova ao estreitar os laços entre a educação musical e os temas contemporâneos transversais. Observa-se que tanto o desenvolvimento musical quanto o desenvolvimento humano recebem importância similar”.

7) Impacto social: 5. Sugestão:

- “Ainda que não seja possível aprofundar, sugiro que seja indicado ao leitor/docente que aproveite a oportunidade, aprofunde e converse com os estudantes sobre a importância dos povos indígenas e negros na formação dos gêneros musicais e danças que aparecem ao longo do trabalho”.

De forma geral, o produto foi muito bem recebido pelos docentes. Sobre as sugestões de colocar numa plataforma digital, acreditamos que o docente esteja se referindo à forma como o produto foi disponibilizado. No entanto, após a defesa e os ajustes considerados pela banca julgadora, avisaremos aos participantes que este produto será disponibilizado em uma banca de produtos da instituição, pela necessidade de publicizar o trabalho realizado, ampliando o impacto social.

5.4 Relato de experiência: aplicação de atividades com turmas de 7º ano

Inicialmente, não estava prevista em nosso projeto de pesquisa a aplicação de atividades com as turmas de 7º ano do colégio em que atuo, pelo fato de eu estar desfrutando de um período de licença concedido pela instituição. Mesmo tendo a possibilidade de fazer a aplicação em turmas de outro(a) professor(a), para mim, isso seria desafiador devido a alguns motivos: qual docente estaria disponível para ceder esse espaço para a minha entrada? Como garantir a participação de estudantes e adesão deles à pesquisa, já que não me conheciam? Como conciliar as minhas entradas como professora-pesquisadora com o planejamento de outro(a) docente, ainda mais pelo fato de o Colégio Pedro II estar com um calendário

diferenciado e lidando com várias questões relativas ao pós-greve? Então, por esses motivos, decidimos não realizar a aplicação no ano de 2024.

Todavia, também por conta do pós-greve, houve uma reorganização do prazo de defesa de minha turma (2023) que foi coincidente com o meu retorno à sala de aula (término da licença para estudos). Logo, foi possível realizar a aplicação de algumas atividades do produto educacional nas turmas em que fui alocada para lecionar no ano letivo de 2025.

Ressaltamos que, devido ao pouco tempo, só foi possível realizar o relato de experiência considerando a visão da professora-pesquisadora, por meio de uma ficha de observação participante, cujo roteiro está na seção de apêndices (Apêndice F). Sendo assim, não será possível apresentar nenhum registro da parte dos estudantes, visto que, para tal, esse processo precisaria ser documentado no Comitê de Ética do Colégio e ter anuência de responsáveis e dos próprios discentes. Apesar dessa limitação, acredito que foi possível colher bons frutos desse contato com os estudantes, que serão considerados na parte final desta seção.

Nas primeiras semanas de aula, com anuência da orientação e da coordenação da disciplina, selecionei quatro atividades que foram aplicadas com as minhas quatro turmas de 7º ano, no ano letivo de 2025. Para preservar a identidade de cada turma, chamaremos cada uma da seguinte forma: Turma 1, 2, 3 e 4, sem identificar, também, o seu turno.

Todas as quatro atividades foram escolhidas por trazerem menos dificuldade técnica, sem a necessidade de leitura e com trechos pequenos. Reduzi também a inclusão de outros instrumentos – somente em uma das turmas foi utilizada a percussão (pandeiro, no caso) –, devido ao pouco tempo para aplicação, e em uma única intervenção, sem perder de vista a discussão sobre o tema transversal.

Abaixo segue a descrição das atividades na sequência em que foram efetuadas, seguido do relato da vivência com as turmas.

Roteiro de observação:

- I. Data de realização: 14 e 16 de maio de 2025;
- II. Turma: 7º ano, duas turmas em cada turno: manhã e tarde;
- III. Tempo de aula: dois tempos de 40 minutos;
- IV. Quantidade de estudantes presentes: em torno de 30 alunos por turma.

Turma 1

- A. Atividade escolhida: **III – Música e Consumo**
- B. Canção associada: “Propaganda” (Nação Zumbi)

Texto 1: Letra de “Propaganda” © Boa Musica Brasil Direitos Musicais Ltda

Comprando o que parece ser... Procurando o que parece ser o melhor pra você Proteja-se do que você... Proteja-se do que você, do que você vai querer	Como pode a propaganda ser a alma do negócio (diz) Se esse negócio que engana não tem alma (é) Vendam, comprem Você é a alma do negócio	"Eu vi a lua sobre a Babilônia" "Brilhando mais do que as luzes da Time Square" Como foi visto no mundo de 2020 A carne só será vista num livro empoeirado na estante
Para as poses, lentes, espelhos, retrovisores Vendo tudo reluzente Como pingente da vaidade Enchendo a vista, ardendo os olhos (e mais)	Necessidades adquiridas na Sessão da Tarde (é verdade) A revolução não vai passar na TV, é verdade Sou a favor da melô do camelô, ambulante Mas 100% anti-anúncio alienante	Como nesse instante, eu tô tentando lhe dizer Que é melhor viver do que sobreviver O tempo todo atento pro otário não ser você Você é a alma do negócio (você é a alma do negócio) A alma do negócio é você A alma do negócio é... você!
O poder ainda viciando cofres, revirando bolsos Rendendo paraísos nada artificiais Agitando a feira das vontades E lançando bombas de efeito imoral Gás de pimenta para temperar a ordem Gás de pimenta para temperar...	Corro e lanço um vírus no ar Sua propaganda não vai me enganar Corro e lanço um vírus no ar Sua propaganda não vai me enganar	Corro e lanço um vírus no ar Sua propaganda não vai me enganar Corro e lanço um vírus no ar Sua propaganda não vai me enganar (não vai me enganar) Corro e lanço um vírus no ar Sua propaganda não vai me enganar
Corro e lanço um vírus no ar Sua propaganda não vai me enganar Corro e lanço um vírus no ar Sua propaganda não vai me enganar		

Fonte: Musixmatch, 2025.

C. BNCC: Objetos do conhecimento – Habilidades – Música

Contextos e práticas	(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.
Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Materialidades	(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.
Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, 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.

Fonte: Brasil, 2018.

D. Objetivo geral: construir os conhecimentos musicais: performance com prática da flauta doce, e gênero musical *Mangue beat*, partindo de um contexto que incentive a prática de observação da influência da mídia.

E. Objetivos específicos:

⇒ Apreciação: Reconhecer padrões rítmicos, identificar e delimitar frases e seções. Identificar a estrutura da peça. Identificar gêneros musicais variados e suas características.

⇒ Criação: Criar cena teatral musicada a partir da notação.

⇒ Performance: Realizar silêncio, valorizando-o como elemento expressivo e estrutural. Realizar variações de andamento. Realizar performances em grupo, adequando sua participação para valorizar o resultado sonoro. Realizar em grupo, diferentes texturas vocais e instrumentais.

F. Diretrizes aplicadas:

- Historicidade (bordões dos mercados tradicionais).
- Criação de conhecimento (criar uma cena que abarcasse os pregões).
- Reflexão crítica e elaboração teórica (função da música para a veiculação de uma ideia).
- Implicação política (reflexão sobre o papel da música na propaganda).
- Prática atual (recriar os bordões).
- Expressão estética.

G. Descrição das etapas realizadas:

Assim que a turma se acomodou, expliquei que faríamos uma atividade diversificada. Perguntei se eles sabiam o que era propaganda, se se sentem induzidos a consumir com os anúncios que aparecem na televisão ou dispositivos que utilizam. Era uma turma muito animada e participativa, e não houve nenhuma resistência a cantar e repetir o refrão sincopado da canção. No entanto, percebi, durante a audição, que não havia preparado a letra para projetar a fim de que houvesse uma melhor compreensão do texto. Para não perder ainda mais o interesse da turma, optei por não repetir a apreciação da canção, mas percebi também que isso prejudicou um pouco a atividade, porque poucos alunos disseram que conseguiram entender o que estava sendo dito.

Citei os versos da música que falavam sobre a manipulação da mídia para o consumo: “comprando o que parece ser” e “procurando o que parece ser”, deixando-os mais à vontade

para comentarem sobre o assunto. Em seguida, cantei o verso que falava sobre as melodias dos camelôs que são mais autênticos que a superficialidade induzida pelo consumo exagerado: “sou a favor da melô do camelô, ambulante, mas 100% anti-anúncio alienante”. Perguntei se tinham costume de ir à feira, se ouviam os bordões dos vendedores ambulantes, e vários começaram a propagar as frases dos vendedores de rua. Após esse momento de feira em sala, informei que exibiria um curta produzido pela rede Globo com o título: “Como usar a voz para vender seus produtos no Rio de Janeiro” (*Jornal O Globo*, 2019).

Eu havia selecionado o bordão da “Laurinha do camarão” (Laura da Silva) e a paródia da “Anunciação” (Isaque Gonçalves) para criar dois grupos e tocar na flauta. Mas como toda a turma já sabia tocar a música do Alceu Valença por terem aprendido no ano anterior, não houve adesão ao grupo da Laurinha, e aqui foi necessário fazer uma adaptação. Separei a turma em três grupos: flauta, canto e dramatização para recriar a paródia sobre a “Anunciação”.

O grupo do canto tinha de recriar a paródia, e isso foi um grande desafio para alunos que não estavam acostumados a fazer criação em conjunto. O grupo da flauta ensaiava num canto da sala, e incluí um aluno no *cajon* para dar apoio rítmico. O grupo da dramatização parecia estar mais organizado que os demais e incluíram até um título para a cena: “Um dia normal no Rio de Janeiro”. No momento da performance, eu fiz o acompanhamento no piano e conduzi o grupo para que todos pudessem ouvir, ou ver, o que o outro grupo preparou. Então, a estrutura final ficou: flautas, canto, cena, canto e flautas.

H. Considerações sobre a participação/o interesse/o envolvimento da turma em relação à parte musical

A turma se mostrou interessada e participativa. O grupo que ficou responsável por tocar a flauta se empenhou, e os alunos não só treinaram enquanto os demais grupos se organizavam, mas também iam ensinando uns aos outros. O grupo com a criação dos versos foi auxiliado no sentido de encaixar melhor a prosódia da mensagem que se queria passar com a melodia da canção. O grupo de dramatização não solicitou ajuda da professora.

I. Considerações sobre a participação/o interesse/o envolvimento da turma em relação à parte dos temas contemporâneos transversais

Devido ao pouco tempo disponível, o debate sobre as implicações da influência da mídia sobre os jovens não teve o aprofundamento desejado, mas foi possível perceber que, em alguma medida, eles já estavam sensíveis para esse tema.

J. Avaliação: o que deu certo, o que não deu certo, o que mudaria

Fazer uma atividade diferenciada atraiu bastante o interesse do grupo, percebi que poucos alunos não se envolveram no processo. O aspecto de criação foi um pouco difícil para os alunos, que no final avaliaram que houve muita “bagunça” e “desorganização”. Acredito que essa impressão tenha sido devido à pouca vivência de criação em grupo, além do pouco tempo para o desenvolvimento da atividade completa. Para uma próxima edição, eu traria melodias mais curtas, como as do cancionário popular, para que houvesse melodias diferenciadas com grupos menores trabalhando em paralelo.

Além disso, nas aulas de música, muitas vezes, nós, docentes, não conseguimos abarcar todos os eixos de trabalho da educação musical de modo equilibrado, ou seja, por variados motivos, priorizamos alguns e não focalizamos outro(s). A atividade me mostrou que o eixo “criação e improvisação musical” não é muito trabalhado, por mim, como os outros. Isso, de certa forma, fez com que um grupo de estudantes tivesse mais dificuldade.

Turma 2

A. Atividade escolhida: **I – Música e Educação Ambiental**

B. Canção associada: “The 3 R’s” (Jack Johnson)

Texto 2: Letra de “The 3 R's”

<p>Three it's a magic number Yes it is, it's a magic number Because two times three is six And three times six is eighteen And the eighteenth letter in the alphabet is r We've got three r's we're going to talk about today We've got to learn to</p> <p>Reduce, reuse, recycle Reduce, reuse, recycle Reduce, reuse, recycle Reduce, reuse, recycle</p>	<p>If you're going to the market to buy some juice You've got to bring your own bags and you learn to reduce your waste And if your brother or your sister's got some cool clothes You could try them on before you buy some more of those Reuse, we've got to learn to reuse And if the first two r's don't work out And if you've got to make some trash Don't throw it out Recycle, we've got to learn to recycle, We've got to learn to</p> <p>Reduce, reuse, recycle Reduce, reuse, recycle Reduce, reuse, recycle Reduce, reuse, recycle</p>
<p>Três é um número mágico Sim, ele é, é um número mágico Porque duas vezes três é seis E três vezes seis é dezoito E a décima oitava letra do alfabeto é R Nós temos três R's sobre os quais vamos falar hoje Nós temos que aprender a</p>	<p>Se você vai ao mercado comprar suco Tem que levar suas próprias sacolas e aprender a reduzir seu desperdício E se seu irmão ou sua irmã têm algumas roupas legais Você poderia experimentá-las antes de comprar mais</p> <p>Reutilize, nós temos que aprender a reutilizar</p>

<p>Reduzir, reutilizar, reciclar Reduzir, reutilizar, reciclar Reduzir, reutilizar, reciclar Reduzir, reutilizar, reciclar</p>	<p>E se os dois primeiros R's não funcionarem E se você tiver que produzir algum lixo Não jogue fora Recicle, temos que aprender a reciclar Nós temos que aprender a</p> <p>Reduzir, reutilizar, reciclar Reduzir, reutilizar, reciclar Reduzir, reutilizar, reciclar Reduzir, reutilizar, reciclar</p>
---	--

Fonte: LyricFind, 2025. (Tradução livre da autora.)

C. BNCC: Objetos do conhecimento – Habilidades – Música

Contextos e práticas	(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. (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.
Elementos da linguagem	(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.
Materialidades	(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.
Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, 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.

D. Objetivo geral: construir os conhecimentos musicais: forma musical, gênero *pop*, improvisação com flauta doce partindo de um contexto que incentive a prática social de preservação do meio ambiente.

E. Objetivos específicos:

⇒ Apreciação: Identificar a estrutura da peça; identificar e delimitar frases e sessões.

⇒ Criação: Criar trechos utilizando instrumentos. Criar frases musicais a partir de padrões escalares e outros.

⇒ Performance: Realizar variações de dinâmica seguindo a regência ou a partir da notação. Cantar e tocar em grupo e individualmente. Realizar em grupo, diferentes texturas vocais e instrumentais.

F. Diretrizes aplicadas:

- Historicidade.

- Reflexão crítica e elaboração teórica.
- Implicação política.
- Expressão estética.

G. Descrição das etapas realizadas:

Assim que se acomodaram, expliquei que faríamos uma atividade diversificada. Escrevi no quadro os três versos do refrão da canção: “*reduce, reuse, recycle*” e perguntei se eles entendiam o que significava. A turma logo identificou que se tratava dos 3 Rs. A seguir, pedi que me dessem exemplos de quais atitudes tinham que poderiam ser classificadas como um dos “R”. A maior parte das sugestões enfocou ações de reutilização (reaproveitar uniformes, materiais), mas foi interessante observar que a turma já estava atenta a essa perspectiva de diminuir o consumo por meio dessas três atitudes: reduzir, reusar e reciclar.

Coloquei a canção para ouvirmos uma primeira vez com a letra acompanhando. E, antes de repetir, ensinei por imitação, como tocar o refrão na flauta doce.

Figura 26 – Melodia do refrão 3 R's (Jack Johnson)



Fonte: A autora 2024.

Fizemos uma grande roda e ouvimos a canção uma segunda vez, com as flautas tocando o refrão. Dessa vez, perguntei se eles observaram que havia um grande trecho instrumental depois que o refrão era cantado na segunda vez. Todos perceberam o “vazio”, então sugeri que na próxima repetição da música, eles improvisassem nesse trecho utilizando apenas três notas: sol, lá e si. Depois do caos sonoro, sugeri que na próxima repetição eu iria selecionar alguns alunos para tocarem como solistas – e nesse momento, todos ficaram extremamente acanhados. Mudei a proposta para tocarem por grupos de 4, e ainda assim, alguns se sentiram muito desconfortáveis de tocar “sozinhos” para toda a turma.

H. Considerações sobre a participação/o interesse/o envolvimento da turma em relação à parte musical

A turma se envolveu bastante cantando e tocando em conjunto. Mas quando a proposta mudou para pequenos solos, houve muita resistência e desconforto. Questionei o que

estava sendo difícil, uma vez que as três notas sugeridas (sol 3, lá 3 e si 3) haviam sido bastante trabalhadas no ano anterior. Poucos conseguiram responder que era vergonha de tocar para toda a turma, mas a maioria não explicou seus motivos.

Creio que a dificuldade em improvisar tenha sido um limitador, visto que não é uma atividade musical que realizamos com a frequência que deveríamos fazer — infelizmente, não cabe tudo nas aulas de música, e precisamos fazer escolhas, que nem sempre são as melhores, mas são necessárias, por exemplo, por conta das avaliações.

I. Considerações sobre a participação/o interesse/o envolvimento da turma em relação à parte dos temas contemporâneos transversais

Da mesma forma que a turma anterior, houve pouco tempo para um debate aprofundado sobre o tema, como explicar e trazer mais exemplos de ações e atitudes para reduzir a quantidade de lixo que produzimos. No entanto, foi possível falar sobre a coleta do lixo no ambiente escolar, sobre o trabalho dos responsáveis pela limpeza, o que, para mim, foi muito importante, pois são assuntos que, comumente, não se consegue tratar nas aulas de música. A canção escolhida adquiriu sentido, pois ela não “surgiu do nada”, mas veio após uma discussão.

J. Avaliação: o que deu certo, o que não deu certo, o que mudaria

A canção, apesar de ser em língua estrangeira, não sofreu resistência dos estudantes, ela ficou adequada à idade e ao contexto. Se houvesse mais tempo, toda a canção poderia ser traduzida, não só a parte do refrão. Quanto à flauta, o hábito de tocar sozinho ocorre sempre em atividades avaliativas, sendo assim, acredito que tal situação, de algum modo, possa ter criado estigma, receio, medo e resistência por parte dos alunos quando foram convidados para fazer solos na atividade de improvisação livre proposta. Porém, por um outro lado, talvez os estudantes tenham dificuldade com essa prática, visto que ela não é feita com frequência em nossas aulas, causando-lhes insegurança.

Turma 3

A. Atividade do produto educacional escolhida: **VII – Música & Direitos da Criança e do Adolescente**

B. Canção associada: “Toda criança quer” (Palavra Cantada)

Texto 3: “Letra de Toda Criança Quer”

Toda criança quer Toda criança quer crescer Toda criança quer ser um adulto	E todo mundo quer E todo mundo quer saber De onde vem, pra onde vai Como é que entra, como é que sai Por que é que sobe, por que é que cai Pois todo mundo quer
E todo adulto quer E todo adulto quer crescer Para vencer e ter acesso ao mundo	

Fonte: Musixmatch, 2025.

C. BNCC: Objetos do conhecimento – Habilidades para Música

Contextos e práticas	(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.
Elementos da linguagem	(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.
Materialidades	(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.
Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, 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.

D. Objetivo geral: construir o conhecimento musical sobre a manifestação cultural Caboclinhos, partindo de um contexto que incentive a consciência sobre os direitos civis.

E. Objetivos específicos:

⇒ Apreciação: Reconhecer padrões rítmicos.

⇒ Criação: Parodiar o texto da canção.

⇒ Performance: Cantar e tocar em grupo. Realizar a passagem entre elementos e seções de uma peça de maneira não fragmentada.

F. Diretrizes aplicadas:

- Historicidade.
- Preservação de conhecimento.
- Prática atual.

- Expressão estética.

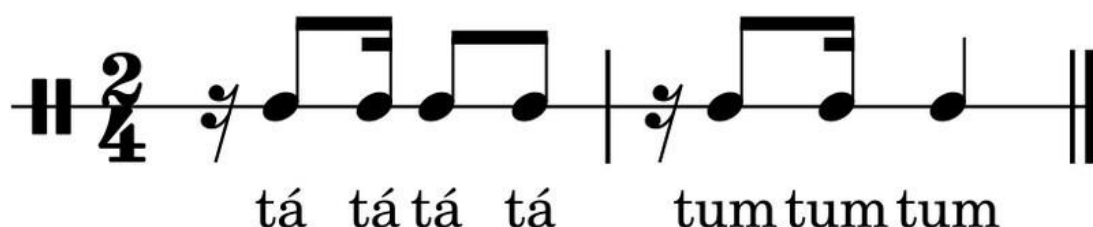
G. Descrição das etapas realizadas:

Pedi que se acomodassem e, após conferir a lista de chamada, informei que a atividade do dia seria um pouco diferente do que estavam acostumados. Abri perguntando se eles conheciam o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). A turma logo respondeu que sim, que eles haviam trabalhado com esse tema no ano anterior nas aulas de Informática Educativa, e depois perguntaram por que tem esse nome de coisa que parece ruim: eca! Eu respondi que se trata de uma sigla, e depois perguntei se eles, então, se lembravam dos direitos e dos deveres de crianças e adolescentes. As respostas foram bem positivas, pois lembraram quase todos os itens: família, alimentação, escola (educação), brincar.

Em seguida, projetei o vídeo sucinto com uma animação da Turma da Mônica conversando sobre os direitos e deveres dentro da sala de aula. Após o vídeo, perguntei novamente se lembravam da lista de direitos e deveres que possuíam. A lista de direitos dessa vez ficou mais completa, faltando apenas respeito, saúde e proteção. Frisei com eles que todos temos deveres também, inclusive crianças e adolescentes. Perguntei a eles se também se lembravam dos deveres que lhes competiam. E essa lista também ficou quase completa: obedecer aos pais, respeitar as pessoas e a natureza, cuidar dos animais, frequentar a escola e estudar bastante.

Emendei a conversa com a pergunta: e o que toda criança quer? Após algumas brincadeiras e descontração, informei que ouviríamos uma canção, e que acompanharíamos seu ritmo com percussão corporal. A percussão indicada foi: para cada “tá”, uma palma, e para o “tum”, tapas no peito, e eu dava as entradas para a turma.

Figura 27 – Percussão corporal para “Toda criança quer”



Fonte: A autora, 2024.

Devido ao tempo curto, foi ensinada à turma apenas a parte B da canção em que eles tocariam três notas: ré 3, fá 3 e lá 3. Foi um desafio no início porque não tinham aprendido ainda a tocar a nota ré 3. Após esse momento de ensinar o sopro e o dedilhado correto dessa nota, falei também sobre a articulação do som, que seria muito importante para que o ritmo fosse bem compreendido pelos ouvintes.

Figura 28 -- Parte B de “Toda criança quer”

The musical score consists of two staves of music in G minor (one flat). The first staff starts at measure 13 and contains four measures. The second staff starts at measure 17 and contains four measures, ending with a double bar line and 'D.C.' (Da Capo).

Staff 1 (Measures 13-16):
 Measure 13: Gm, De on - de vem
 Measure 14: C, Pra on - de vai
 Measure 15: Gm, Co-mo é queentra
 Measure 16: C, Co-mo é que sai

Staff 2 (Measures 17-20):
 Measure 17: Gm, Porque é que sobe
 Measure 18: C, Porque é que cai
 Measure 19: Gm, Poisto - domun-do quer
 Measure 20: C, (rest), D.C.

Fonte: a autora, 2024.

A turma foi separada em três grupos: flauta, canto (a letra foi escrita no quadro) e percussão com pandeiro. Como o pandeiro era um instrumento novo para toda a turma, eu fiquei conduzindo este grupo e dando a entrada para os demais. Todos os alunos passaram pelos três grupos. A canção foi usada como referência para as três execuções e, para isso, foi utilizado o aplicativo *Amazing slow down* para alterar o tom em um semitom acima.

H. Considerações sobre a participação/o interesse/o envolvimento da turma em relação à parte musical

A turma se mostrou muito participativa. Como a canção é de fácil aprendizagem, todos cantaram sem dificuldades com o apoio da letra escrita no quadro. Apesar de ter novas notas na flauta, isso não se mostrou como um grande impedimento. O pandeiro também atraiu muito a atenção por ser o instrumento diferente, mas que também apresenta suas peculiaridades de técnica que não foram trabalhadas nesse momento.

I. Considerações sobre a participação/o interesse/o envolvimento da turma em relação à parte dos temas contemporâneos transversais

A turma se envolveu bastante com o tema, trocando muitas ideias no início da discussão, lembrando da atividade que haviam realizado no ano anterior e também comentando bastante, de forma bem humorada, sobre o curta que foi apresentado a eles.

J. Avaliação: o que deu certo, o que não deu certo, o que mudaria

Percebi que a atividade ficou bem equilibrada em relação ao tempo e a turma em questão. Se houvesse mais tempos de aula disponíveis, a atividade poderia ser ampliada para a canção ser tocada totalmente na flauta, com a introdução da nota Si bemol, e não somente o refrão, como foi realizado.

Turma 4

A. Atividade do produto educacional escolhida: **VI – Música & Família**

B. Canção associada: “Não custa nada” (Música em família)

Texto 4: Letra de “Não custa nada”

Eu descobri que as coisas boas da vida São de graça, não custam nada Eu descobri que o mundo inteiro Pode ser o meu jardim, a minha casa	Eu descobri que as coisas boas da vida São de graça, não custam nada Eu descobri que o mundo inteiro Pode ser o meu jardim, a minha casa	A flor do campo não custa nada Onda do mar não custa nada A poesia não custa nada A nossa história não custa nada
O teu abraço não custa nada Um beijo seu não custa nada A boa ideia não custa nada Missão cumprida não custa nada	O pôr do sol não custa nada A brincadeira não custa nada Um gol de placa não custa nada Vento no rosto não custa nada	Fruta no pé não custa nada Água da fonte não custa nada Banho de sol não custa nada Um bom amigo não custa nada
E quando tudo parecer que está perdido Dê uma boa gargalhada	E quando tudo parecer que está perdido Dê uma boa gargalhada, ah-ah-ah	E quando tudo parecer que está perdido Dê uma boa gargalhada, ah-ah-ah
		Eu descobri que as coisas boas da vida São de graça, não custam nada...

Fonte: Musixmatch, 2025.

C. BNCC: Objetos do conhecimento – Habilidades para Música

Contextos e práticas	(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. (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.
Elementos da linguagem	(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.
Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e

D. Objetivo geral: identificar a forma musical, explorar ritmos, compor frases, identificar estrutura de pergunta e resposta, partindo de um contexto que incentive a empatia.

E. Objetivos específicos:

⇒ Apreciação: Identificar a estrutura musical de pergunta e resposta.

⇒ Criação: Compor pequenas frases com base na estrutura melódica e harmônica.

⇒ Performance: Cantar e tocar em grupo. Tocar instrumentos melódicos, com ênfase na flauta doce.

F. Diretrizes aplicadas (Freire, 2011):

- Reflexão crítica e elaboração teórica.
- Prática atual.
- Implicação política.
- Expressão estética.

G. Descrição das etapas realizadas:

Assim como nas últimas turmas, solicitei que todos se acomodassem e, após realizar a verificação da lista de presença, informei que a atividade proposta para o dia teria uma abordagem distinta daquela à qual estavam habituados. Coloquei o vídeo com a canção tema, e, a seguir, dei início a uma conversa bastante informal sobre coisas que não custam muito de se fazer, como a gentileza com o outro, cordialidade, presença, dar atenção a alguém que precisa conversar.

Depois dessa primeira conversa, pedi a eles sugestões de pequenas frases que pudessem se encaixar na melodia. Eu precisei auxiliar apenas com a prosódia porque a turma teve muitas ideias, e a lista de frases foi feita rapidamente. Agrupei em blocos de quatro pessoas para compor quatro quadrinhas. Depois de separados em quatro grupos, pedi que os grupos escolhessem qual bloco gostaria de cantar (verificar na imagem abaixo a sequência final dos blocos), e fizemos uma passada para verificar se todos conseguiam ler e cantar o que estava escrito.

A próxima etapa foi inserir a flauta na atividade, o que exigiu treinar as notas na região grave. Como era uma turma de 7º ano, recém-chegada do 6º ano, as notas Dó 3 e Ré 3

eram desconhecidas pra eles. Expliquei a posição e que o sopro tinha de ser bem delicado para que o som não se tornasse estridente e agudo, já que se tratava de notas graves. Praticamos mais duas vezes com a canção tema tocando ao fundo antes de partir para nossa performance.

A dinâmica funcionou assim: o grupo que cantava seus quatro versos, era respondido pelos demais na flauta num processo de pergunta e resposta. Fiz o acompanhamento ao piano e cantei as estrofes introdutórias. Fizemos alguns ensaios, e concluí fazendo uma gravação em áudio, que coloquei em seguida para que eles ouvissem. Ponderamos que as notas na flauta não saíram muito bem afinadas, então sugeri que fizéssemos uma última vez, com as notas oitavadas. A princípio, a turma não tinha entendido que eram as mesmas notas tanto no grave quanto no agudo. Após esse momento de esclarecimentos, todos aceitaram refazer a gravação, mas dessa vez com as notas na região mais aguda, que já era familiar a eles.

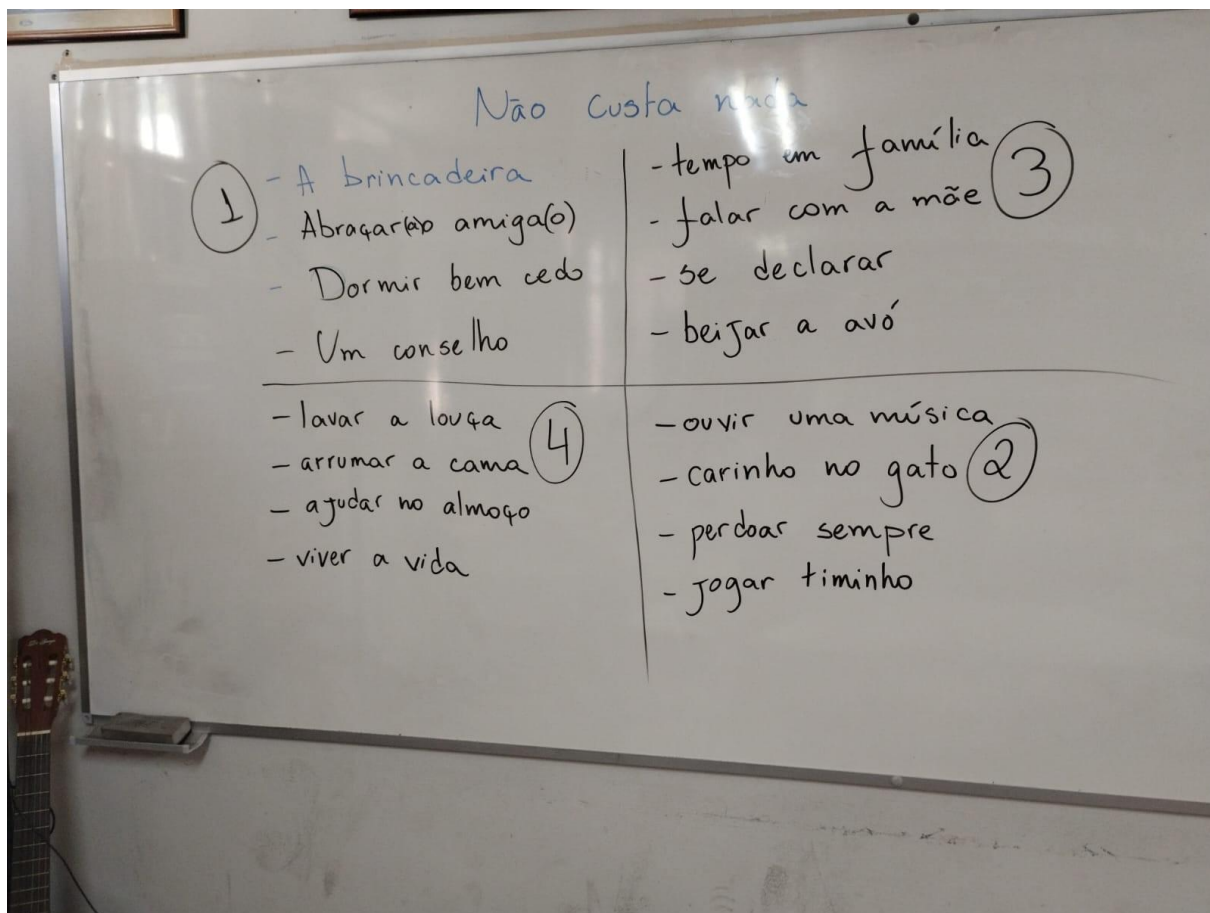
H. Considerações sobre a participação/o interesse/o envolvimento da turma em relação à parte musical

As notas mais graves na flauta doce realmente exigem muito do controle de volume de ar utilizado. Todos participaram cantando de forma natural, mas o som da flauta não estava atendendo aos critérios da qualidade musical da turma, e vários alunos perceberam isso: a sonoridade não estava satisfatória. Precisaríamos de mais tempo para treinar as notas graves e melhorar a execução, já que eles ainda não tinham tocado essas notas nesse registro, sendo uma novidade. E foi dessa observação que veio a ideia de fazer novamente com as notas oitavadas.

I. Considerações sobre a participação/o interesse/o envolvimento da turma em relação à parte dos temas contemporâneos transversais

Quanto à discussão do tema sobre família, acredito que, pelas sugestões de frases que foram feitas, houve um bom envolvimento com o tema e uma excelente troca de informações entre os alunos, como se pode observar na imagem abaixo:

Figura 29 – Versos coletados para a atividade “VI - Música & família”



Fonte: A autora, 2025.

J. Avaliação: o que deu certo, o que não deu certo, o que mudaria

A discussão sobre a família poderia ser aprofundada com a presença dos profissionais de orientação educacional e pedagógica (SOEP), para trazer assuntos relativos ao tema, tais como: como a constituição familiar, nomes de família que passam entre as gerações, famílias em que todos têm a mesma letra inicial, origem familiar.

A respeito da parte musical da aula, o treino e a prática na flauta são indispensáveis, e isso ficou evidente na qualidade da performance que não agradou e foi uma colocação da turma no final da atividade, o que mostra que os alunos estavam sensíveis à execução musical como um todo e sendo protagonistas na avaliação do trabalho conjunto da turma.

5.4.1 Conclusão da aplicação das atividades

Devido à licença que me foi concedida pelo Colégio Pedro II para estudos, estive afastada das salas de aula até o início do ano letivo. Assim que voltei a lecionar, e que me foi possível validar as atividades que foram produzidas nesta pesquisa, não tardei a escolher quais seriam as atividades mais apropriadas para a ocasião. Houve algumas limitações, como o pouco tempo para aprofundar a discussão dos temas com as turmas, não houve tempo para colher autorizações das famílias para trazer mais registros dos alunos, com fotos, falas e gravações, mas apesar de tudo isso, os resultados se mostraram promissores. Ou seja, a aplicação das atividades propostas com as turmas de 7º ano permitiu validar, ainda que parcialmente, o potencial do produto educacional desenvolvido ao longo desta pesquisa. Mesmo diante de limitações citadas anteriormente, foi possível perceber o engajamento dos alunos e a pertinência das atividades propostas.

Nesses dois dias à frente das minhas quatro turmas, foi possível perceber que contextualizar as aulas de música partindo dos temas contemporâneos transversais e usando a flauta como ferramenta pedagógica não só foi possível e viável, como também foi motivador e atraente para os alunos. Claro que seria necessário mais tempo para aprofundar os temas, mas o conceito de transversalidade indica que eles também sejam tratados em outras disciplinas, como foi o que aconteceu com o tema de Cidadania e Civismo, no subtema ECA, por exemplo. Nessa aula, a turma revelou que já haviam conversado sobre o ECA no ano anterior nas aulas de Informática Educativa.

Foi possível observar que as aulas se iniciaram de forma diferenciada do que tanto eu quanto os alunos estávamos acostumados a praticar. No dia a dia das aulas, outros vieses nos perpassam: avaliação, currículo, necessidades especiais – o que acaba por consumir todo nosso tempo em classe e, às vezes, sem conseguir dar conta de tudo o que nos propomos. Ficou aparente que o eixo de trabalho que envolve criação e improvisação está sendo menos favorecido nesse rol de outras obrigações, mesmo isso tendo acontecido com metade das turmas. Essas últimas receberam uma proposta mais dirigida e, aparentemente, se sentiram mais satisfeitas, pelos comentários que coletei ao final do encontro. Depreendo dessa observação a necessidade de se investir mais no eixo da criação e improvisação musical, que ainda se apresenta como um desafio tanto para os estudantes quanto para a própria prática docente. A resistência inicial de alguns alunos à improvisação e à criação em grupo reforça o quanto essas competências precisam ser cultivadas com mais frequência nas aulas de música, de forma gradual.

As experiências vivenciadas mostraram que a articulação entre os conteúdos musicais, a flauta doce como instrumento pedagógico e os temas transversais pode tornar as aulas mais

significativas, dinâmicas e contextualizadas. As diferentes propostas — envolvendo apreciação, criação e performance — evidenciaram a importância de se promover um ensino musical que vá além da mera reprodução técnica, valorizando a reflexão crítica, a expressão estética e a escuta ativa.

Por fim, a experiência reafirma a relevância de tratar os temas contemporâneos transversais de maneira interdisciplinar e integrada ao cotidiano escolar. A transversalidade, ao emergir das interações entre as disciplinas, potencializa o desenvolvimento de uma educação mais crítica, participativa e sensível às realidades dos alunos. A musicalização, nesse contexto, mostra-se como um caminho potente para fomentar essas conexões e contribuir para uma formação integral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de pesquisa buscou estabelecer uma relação entre a prática da educação musical com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por meio de um estudo sobre a BNCC, foi possível identificar como a música, como componente curricular de Arte, pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para abordar questões como cidadania, diversidade e sustentabilidade. Além disso, a relevância da educação musical foi destacada, não apenas como um meio de desenvolvimento artístico, mas também como uma prática que promove o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, em consonância com as diretrizes da BNCC.

O *e-book* “Tocando a vida com a flauta: sugestões de práticas contextualizadas para aulas de música” foi concebido como um produto educacional que busca articular teoria e prática, com o objetivo de oferecer aos professores de música propostas pedagógicas contextualizadas que integrem os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) ao ensino da flauta doce. A construção desse material se fundamentou na compreensão de que a educação musical pode – e deve – dialogar com as demandas sociais e culturais contemporâneas, promovendo uma formação mais crítica, sensível e integral dos estudantes.

As reflexões que conduziram esta pesquisa partiram do seguinte problema: como contextualizar as aulas de música, articulando-as aos temas contemporâneos transversais (TCTs), concebendo a flauta doce como instrumento pedagógico em turmas de 7º ano? A hipótese inicial considerava que a integração dos TCTs ao ensino de música poderia ampliar o sentido das aulas, tornando-as mais críticas, conectadas com a realidade dos alunos e voltadas para uma formação integral. Com base na experiência de aplicação prática nas turmas do Colégio Pedro II, foi possível afirmar que a resposta a proposta foi positiva. A aplicação demonstrou que é viável, sim, articular a prática musical com discussões sociais significativas, especialmente quando se parte de propostas planejadas com intencionalidade e sensibilidade pedagógica.

As atividades propostas no *e-book* promoveram momentos de envolvimento real dos alunos, mesmo com as limitações de tempo e estrutura. Ainda que não tenha sido possível aprofundar todos os temas previstos, a experiência prática revelou o quanto os estudantes se interessam e se mobilizam quando a música se conecta com questões que fazem parte do seu cotidiano. Assim, a hipótese da pesquisa se confirmou: os TCTs são, de fato, uma via potente para contextualizar as aulas de música e fomentar um ensino que vá além da técnica e da reprodução de repertórios. Com o desenvolvimento da pesquisa, emergiu também um novo

objetivo, não previsto inicialmente, mas fundamental para a consolidação do trabalho: a aplicação das atividades nas turmas. Essa etapa prática não apenas confirmou a validade das propostas, como também fortaleceu a importância do diálogo constante entre teoria e prática no campo da educação musical.

Diante disso, considero que o produto educacional atinge seu propósito formativo ao disponibilizar aos docentes um recurso didático que amplia as possibilidades de atuação na sala de aula de música, promovendo o engajamento dos estudantes com temas socialmente relevantes por meio da linguagem artística. Ainda que não tenha sido possível contemplar todos os grandes temas propostos pelos TCTs, os exemplos desenvolvidos funcionam como modelos replicáveis e adaptáveis para outras realidades escolares e outros níveis de ensino.

Todos os objetivos originalmente traçados foram alcançados. A pesquisa teórica, o desenvolvimento do *e-book*, o curso de extensão com os pares e a aplicação em sala de aula compuseram um ciclo rico de escuta, criação e avaliação. No entanto, como todo processo educativo, também se evidenciaram desafios. Entre eles, destaco a dificuldade em aprofundar os temas com os alunos em um curto período de tempo, o desconforto dos alunos quanto a improvisação, a ausência de registros sistematizados da percepção discente e a limitação de diálogo com outras disciplinas, que poderia ter potencializado ainda mais o caráter transversal das propostas. Se fosse possível refazer parte do percurso, talvez o projeto incluísse mais tempo de aplicação e espaços de escuta dos alunos mais sistematizados, para captar suas impressões e reflexões com mais profundidade. Além disso, a articulação com docentes de outras áreas poderia ter sido mais planejada desde o início, contribuindo para fortalecer o caráter interdisciplinar da proposta.

O percurso realizado aponta caminhos promissores para que pesquisas futuras sejam realizadas por mim ou por outros pesquisadores da área. Acredito que o diálogo entre educação musical e TCTs merece ser aprofundado, especialmente considerando o pouco material existente que una essas duas frentes. Sugiro, como desdobramentos, a criação de novos materiais que explorem outros instrumentos musicais, outras etapas da escolarização e até mesmo outras linguagens artísticas, como o teatro ou a dança, no contexto da transversalidade. Também considero importante que mais ações de formação docente sejam desenvolvidas, para que os professores se sintam acolhidos e preparados para incorporar os temas sociais às suas práticas musicais.

Espero que este material e o *e-book* possam servir como subsídio tanto para o planejamento pedagógico, quanto para a formação continuada de professores de música, contribuindo para a consolidação de uma prática docente mais conectada com os desafios

contemporâneos da educação. Sua proposta é aberta, dialógica e em constante movimento, tal como deve ser o processo educativo. Assim, o *e-book* “Tocando a vida com a flauta: sugestões de práticas contextualizadas para aulas de música” é proposto não como um ponto de chegada, mas como uma possibilidade entre tantas, comprometida com uma educação musical crítica, contextualizada e voltada para a formação cidadã.

Finalizo esta jornada com a convicção de que a música, ao encontrar sentido na realidade dos alunos, pode tornar-se mais do que conteúdo: pode ser linguagem de escuta, reflexão e transformação. A flauta doce, instrumento muitas vezes subestimado, revelou-se aqui como ponte entre o estético e o social, entre o som e o sentido. E se, como escreveu Cecília Meireles, “a vida só é possível reinventada”, que a aula de música também o seja — reinventada, repensada e reencantada a cada encontro com os sons, com os temas da vida e com os alunos que a ela dão sentido.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Patrícia Michelini. Os pioneiros da flauta doce em São Paulo e no Rio de Janeiro no século XX. In: Semana do Cravo, 14^a, 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de música, 2018. Referência: <<https://ppgm.musica.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/06/anais-da-xiv-semana-do-cravo-1.pdf>>. Acesso em 06 Jul 2024.
- AGUILAR, Patrícia Michelini. **A flauta doce no Brasil**: da chegada dos jesuítas à década de 1970. São Paulo, 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BARROS, Daniele Cruz **A flauta doce no século XX**: o exemplo do Brasil. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- BENASSI, Claudio Alves. A Educação Musical por meio da flauta doce: o instrumento usado como recurso facilitador. **Revista Falange Miúda**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 5–19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/refami/article/view/480>. Acesso em: 28 maio. 2024.
- BOGÉA, Diego Ted Rodrigues. **Uma doce melodia**: uma proposta de Educação Musical através da flauta doce no Centro de Ensino Integral Professora Joana Batista Santos Silva em São Luís - Maranhão. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>. Acesso em 31 mai. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 31 maio 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016a**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 31 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016b**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a Base. [S. l.]: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: Propostas de Práticas de Implementação. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/temas-contemporaneos-transversais-na-bncc-contexto-historico-e-pessupostos-pedagogicos/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno saúde**: educação alimentar e nutricional. Ministério da educação, 2022. Série temas contemporâneos transversais. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_saude_consolidado_20102022.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. **Ensino coletivo de flauta doce na educação básica**: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II. 2012, 174 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em <<http://objdig.ufrj.br/26/dissert/780390.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CARMO, Raiana Maciel do Carmo; MATOS, Tatiane Rocha. Políticas curriculares e currículo na Educação Musical: um mapeamento das publicações sobre a BNCC e o ensino de música na Educação Básica. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 1, e32110, 2024. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.33054/ABEM202432110>>. Acesso em: 11 de jun. 2024.

CHAVES, Leandro Spencer. **O ensino de flauta doce com o auxílio da internet**: recursos e estratégias. 2019, 41 f. Dissertação (Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, Porto Alegre. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/203933/001109446.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. Departamento de Educação Musical. **A Música no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: CPPII, [2018]. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/Uas/se/departamentos/musica/pagina_nova/index.htm>. Acesso em 05 jul. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político e Pedagógico Institucional**. Rio de Janeiro, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**, aprovado em 7 de abril de 2010. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2010.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2017.

Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/122>. Acesso em: 28 maio. 2024.

CUERVO, Luciane da Costa. **Musicalidade na performance com a Flauta Doce**. Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

CYRILLO, José Miguel de Souza; GUIMARÃES, André Rodrigues; FARIAS, Laurimar de Matos. Ensino de música na educação básica brasileira: determinantes legais e perspectivas formativas. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023047, 2023. DOI: 10.24065/2237-9460.2023v13n1ID2311. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2311>. Acesso em: 31 maio. 2024.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, 2020.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Educação Musical: direito universal. YouTube, 13 nov. de 2020b. Vídeo (6min30s). Disponível em: <<https://youtu.be/8zmifPTeg3E>>. Acesso em: 29 nov. 2024.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música**. 2ª. ed. rev. e ampl. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.27.2015.tde-17112015-095226. Acesso em: 5 jul. 2024.

GALWAY, James. **A música no tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2021.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Brasília, DF, [2024]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

IVALE, Antonio Fellipe Jesus. **Trajatórias no aprendizado na flauta doce**. Campinas, SP, 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

JARDIM, Helen Silveira. **Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino**. 2014. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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

MARIANO, Daniel Augusto de Lima. **Processo de afirmação da obrigatoriedade do ensino da música na escola**: aspectos sociais, educacionais e legais. 2012, 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MEZZALIRA, José Cláudio. **Música como linguagem no componente curricular arte**: processo histórico e legal na educação pública de ensino. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2022. Disponível em: <https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/dfd5e058dd4cbe8f2a9ab63b9de60509.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2024.

MICHELINI, Patricia; CASTELO, David; RÓNAI, Laura. **A flauta doce da cabeça ao pé**. Rio de Janeiro: Escola de música da UFRJ, 2024.

MOREIRA, Herivelto, CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 24–35, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 5 jul. 2024.

JORNAL O GLOBO. Como usar a voz para vender seus produtos no Rio de Janeiro. YouTube, 03 de fevereiro de 2019. Vídeo (6min11s). Disponível em: <<https://youtu.be/8Mv2yvJRpY0>>. Acesso em: 05 mai. 2025.

OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de. Educação musical segundo uma perspectiva sociocultural: reflexões teóricas e práticas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 592–622, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i3.12779. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12779>. Acesso em: 3 jul. 2024.

OLIVEIRA, Jean Victor de. **Guia de músicas para abordagens dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) no ensino fundamental II**. 2021. 50 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.509>. Acesso em 18 jun. 2024. Localização do produto educacional: <<https://www.sites.google.com/view/guiademusicastcts>>.

OLIVEIRA, Marco Antônio Barcellos de. **A flauta doce no século XXI**: trajetórias e perspectivas. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, Renato José de. **Argumentação e educação**: as contribuições de Chaïm Perelman. Curitiba: CRV, 2020.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. **A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical**. 2007. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2a edição, Porto Alegre: Sulina, 2018.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: A nova retórica. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PINTO, Camile Tatiane de Oliveira. **Flauta doce**: teoria e prática. Curitiba: Editora Intersaberes, 2023. Série mãos à música.

PREMEBIDA, Adriano; et.al.: **Pesquisa Social**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

QUINTA ESSENTIA QUARTETO. **A família da flauta doce**. 13/04/2015. Disponível em: <<https://quintaessentia.com.br/infinidade-de-instrumentos/>> Acesso em: 28 out. 2024.

SANTOS, Luciana Aparecida Schmidt dos; SANTOS JUNIOR, Miguel Pereira dos. **Flauta doce como instrumento artístico**: uma experiência em sala de aula. *Música na Educação Básica*, [S. l.], v. 4, n. 4, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/132>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SCHREIBER, Ana Cristina Rissette; SIMIONATO, Luciane Cristina; SCHREIBER, Marcos. **Doce flautear**: flauta doce soprano. Curitiba/PR: Cidade Musical, 2014.

SILVA, Lucas Nascimento Braga; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Flauta Doce: um levantamento em torno das produções científicas. *Comunicação GTE15 – Ensino Fundamental. XXV Congresso Nacional da ABEM*, 2021. ISSN Online: 2526-5857. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/939/public/939-4445-1-PB.pdf>. Acesso em 28 out. 2024.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 9–24, 2020. DOI: 10.14393/OT2020v22.n.1.53720. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/53720>. Acesso em: 6 abr. 2024.

SOUZA, Zelmielen Adornes; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Narrativas de professores de música acerca do ensino de flauta doce. In: **XIV Encontro Regional da ABEM Sul: Educação Musical para o Brasil do século XXI: desafios e possibilidades do ensino de música na escola**, 2011, Maringá/PR. Anais. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais-sul-2011/pdf/gt1_11.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2024.

TORRES, Sérgio Inácio; MATOS, Ronaldo Aparecido de. Reformas curriculares na educação básica sob três perspectivas: BNCC, mediações estaduais e experiências de ensino de música

em escolas públicas. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2021. DOI: 10.5965/2525530406012021e0026. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20183>. Acesso em: 11 ago. 2024.

VELLOSO, Cristal Angélica. **Estratégias para aulas coletivas de Flauta Doce**. 2021, 78p. Dissertação (Mestrado Profissional em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

APÊNDICE A – EMENTA DO CURSO DE EXTENSÃO

Encontro 1:

- 1.Apresentações
- 2.A pesquisa
- 3.Planejamento das aulas
- 4.Questionário inicial
- 5.Perguntas
- 6.Próximos passos

Encontro 2:

- 1.Música
- 2.Educação Musical
- 3.Musicalização e Iniciação musical
- 4.Diretrizes para Educação Musical – Freire (2010)

Encontro 3:

- 1.O percurso legal da Educação Musical
- 2.Quero Educação Musical nas Escolas
- 3.A BNCC, as Linguagens e a Arte
- 4.Os Temas Contemporâneos Transversais

Encontro 4:

- 1.O que é a Flauta Doce
- 2.Partes da flauta
- 3.Parentes
- 4.História
- 5.Na Educação Musical
- 6.No Brasil
- 7.Família das Flautas Doces
- 8.Barroca ou Germânica?

Encontro 5:

- 1.O que é um PE?

2.Características

3.Críticas e disputas

4.Tipologias

5.Fichas avaliativas

Encontro 6: Roda de conversa com avaliação do curso e montagem de grupo no aplicativo *WhatsApp* para troca de informações e envio do produto educacional finalizado.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1: DADOS, EXPECTATIVAS E
CONHECIMENTOS PRÉVIOS**

- 1) Você é licenciado em música?
 - ◆ () Sim.
 - ◆ () Não.
- 2) Se você respondeu sim à pergunta anterior, em que universidade você realizou seu curso de licenciatura?
- 3) Atua como docente em qual rede?
 - ◆ () Privada.
 - ◆ () Municipal do Rio.
 - ◆ () Estadual.
 - ◆ () Federal.
 - ◆ () No momento não estou atuando.
 - ◆ () Outros municípios: ____.
- 4) Marque o seu tempo de experiência profissional como professor na educação escolar:
 - ◆ () ainda não iniciei a carreira docente.
 - ◆ () inferior a um ano.
 - ◆ () 1 a 5 anos.
 - ◆ () 6 a 10 anos.
 - ◆ () 11 a 15 anos.
 - ◆ () superior a 16 anos.
 - ◆ () não atuo na educação escolar.
 - ◆ () aposentado/aposentada.
- 5) Em qual segmento de ensino tem mais experiência?
 - ◆ () educação infantil.
 - ◆ () ensino fundamental I.
 - ◆ () ensino fundamental II.
 - ◆ () ensino médio.
 - ◆ () EJA.
 - ◆ () graduação.
 - ◆ () outros: ____.
- 6) Já atuou em turmas de 7º ano?
 - ◆ () Sim.

- ◆ () Não.
- 7) Você utiliza a flauta doce em suas aulas?
- ◆ () Sim.
 - ◆ () Não.
 - ◆ () Depende do segmento de ensino.
- 8) Se você respondeu não à pergunta anterior, compartilhe o(s) motivo(s):
- 9) Você conhece os Temas Contemporâneos Transversais propostos pela BNCC?
- ◆ () Sim.
 - ◆ () Não.
- 10) Se você respondeu sim à pergunta anterior, escreva um pouco sobre o que conhece a respeito dos TCTs:
- 11) Como você costuma contextualizar suas aulas de música?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2: AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O objetivo deste questionário é avaliar o produto educacional, “Tocando a vida com a flauta: sugestões de práticas contextualizadas para aulas de música”. Utilize a escala de 1 a 5 nas respostas, onde 1 corresponde a menor nota e 5 a maior nota.

- 1) Quanto ao *design* (espaçamento, distribuição de texto e imagens, cores, gráficos):
 1 2 3 4 5
- 2) Sugestão de aperfeiçoamento ao *design*:
- 3) Quanto ao conteúdo proposto (conhecimentos que estão sendo trabalhados):
 1 2 3 4 5
- 4) Sugestão quanto ao conteúdo:
- 5) Quanto à relevância (importância para a área de educação musical):
 1 2 3 4 5
- 6) Contribuição para aumentar a relevância:
- 7) Quanto à adequação para a sala de aula:
 1 2 3 4 5
- 8) Sugestão para melhorar a adequação:
- 9) Quanto à aplicabilidade em sala de aula:
 1 2 3 4 5
- 10) Sugestão para deixá-lo mais aplicável:
- 11) Quanto à inovação (elaboração a partir de algo novo ou da reflexão/modificação de algo já existente) em sala de aula:
 1 2 3 4 5
- 12) Observações quanto ao teor de inovação:

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA

- 1) Que aspectos você gostaria de destacar após vivenciar este curso?
- 2) Que sugestões de aperfeiçoamento você teria para uma próxima edição deste curso?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **AULAS DE MÚSICA EM CONTEXTO: articulações entre a utilização da flauta doce e os temas contemporâneos transversais**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura – Colégio Pedro II e que diz respeito a um (a) trabalho de dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é discutir como as aulas de música podem ser contextualizadas, articulando-as aos temas contemporâneos transversais e concebendo a flauta doce como ferramenta pedagógica em turmas de 7º ano do ensino fundamental.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em participar de um curso de extensão onde serão expostos os conceitos e as atividades desenvolvidas que foram utilizados no produto educacional. Nesse curso você será solicitado a: responder a dois questionários, um para levantamento do perfil do professor que deverá ser preenchido com seus dados, expectativas e conhecimentos prévios, e outro questionário, no encontro final, para avaliação do produto educacional. Sua participação também incluirá: assistir às aulas on-line sobre a temática do projeto de pesquisa, realizar atividades na Plataforma Moodle e participar de uma roda ao final. Os registros serão feitos em forma de gravação em áudio e vídeo que serão utilizados única e exclusivamente para estudo da pesquisadora, não tendo nenhum fim de divulgação.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode se sentir constrangido em avaliar o trabalho de outro colega, ou se sentir desconfortável ao discutir experiências ou opiniões pessoais na roda de conversa.

Para reduzi-los, a pesquisadora terá o compromisso de, deixando-o mais confortável, na medida do possível, além de esclarecer todas as dúvidas que surgirem. Entendemos que as críticas não são de cunho pessoal, mas profissionais e serão acolhidas como sugestões de melhorias.

Para diminuir os riscos, a pesquisadora se compromete a tomar algumas medidas, como garantir o consentimento informado, no qual todos os participantes compreendam completamente os

objetivos da pesquisa, os tópicos a serem discutidos, os riscos envolvidos e seus direitos, incluindo o direito de se retirar a qualquer momento. Assegurar a anonimidade e a confidencialidade dos dados coletados, ser transparente sobre o papel do pesquisador e os limites da observação assim como os registros no diário de bordo. Não o obrigar a responder os questionários que serão aplicados no decorrer do curso. Além disso, serão implementadas medidas rigorosas para proteger a privacidade dos participantes e garantir que as informações compartilhadas não sejam divulgadas sem permissão, como ratificar esse compromisso ao abrir a roda de conversa.

Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: ampliação dos horizontes sobre a contextualização de aulas de música a partir dos temas transversais contemporâneos, tendo a flauta doce como instrumento pedagógico, que, segundo o estado da arte realizado, ainda é pouco explorado nos estudos sobre Educação e Educação Musical; renovação de conhecimentos acerca do uso da flauta doce como ferramenta pedagógica e fruição de um momento de troca e compartilhamento entre pares no encontro presencial que será proporcionado pelo curso de extensão.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora **Gabriela de Sousa Santos** pelo telefone (21) 99236-1619 ou por e-mail: gabriela.santos.1@cp2.edu.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,

Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/_____
-------------------------------	---------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora	Data: ___/___/_____
----------------------------	---------------------

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA APLICAÇÃO DE
ATIVIDADES EM TURMAS DE 7º ANO**

- A. Atividade do produto educacional escolhida:
- B. Canção associada:
- C. BNCC
 - C.1. Competências Específicas:
 - C.2. Objetos do conhecimento – Habilidades – Música
- D. Objetivo geral:
- E. Objetivos específicos:
- F. Diretrizes aplicadas:
- G. Descrição das etapas realizadas:
- H. Considerações sobre a participação/o interesse/o envolvimento da turma em relação à parte musical
- I. Considerações sobre a participação/o interesse/o envolvimento da turma em relação à parte dos temas contemporâneos transversais
- J. Avaliação

ANEXO A – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(BRASIL, 2018, p. 9-10)

ANEXO B – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

(BRASIL, 2018, p. 65)

ANEXO C – DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

As dimensões são:

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo.

Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

(BRASIL, 2008, p. 194-195)

ANEXO D – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

(BRASIL, 2018, p. 199)