



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

SARA CAROLINE CESAR DA SILVA ARAUJO

**AULAS DE TEORIA MUSICAL NO PROJETO SOCIAL: conteúdos, metodologias
e concepções docentes**

Recife
2024

Sara Caroline Cesar da Silva Araújo

**AULAS DE TEORIA MUSICAL NO PROJETO SOCIAL: conteúdos, metodologias
e concepções docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre(a) em música. Área de concentração: Música e Sociedade. Linha de pesquisa: Música, Educação e Sociedade.

Orientadora : Dr^a Klesia Garcia Andrade

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Araújo, Sara Caroline Cesar da Silva.

Aulas de teoria musical no projeto social: conteúdos, metodologias e concepções docentes/Sara Caroline Cesar da Silva Araújo. - Recife, 2025.

92f.:il.

Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Música, 2025.

Orientação:Klesia Garcia Andrade.

Inclui referências e apêndices.

1.Teori amusical;2.Ensino de teoria musical;3.Educação musical e projeto social; 4. Concepções de professores de música. I. Andrade, Klesia Garcia. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

SARA CAROLINE CESAR DA SILVA ARAUJO

**AULAS DE TEORIA MUSICAL NO PROJETO SOCIAL: conteúdos,
metodologias e concepções docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Música e Sociedade.

Aprovada em 27/01/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **KLESIA GARCIA ANDRADE**
Data: 21/05/2025 09:59:23-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. Klesia Garcia Andrade (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
 **MATHEUS HENRIQUE DA FONSECA BARROS**
Data: 21/05/2025 10:21:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. Matheus Henrique de Fonseca Barros (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
 **MARIA AIDA FALCAO SANTOS BARROSO**
Data: 21/05/2025 15:54:22-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Dra. Maria Aida Falcão Santos Barroso (Examinadora Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

*À minha irmã, Tunízia Leite da Silva (in memoriam), por sempre me amar,
apoiar e me inspirar com sua criatividade.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Seu infinito amor e pela graça, ao capacitar e iluminar meus passos na vida pessoal e acadêmica.

À minha família, minha mãe Ana Maria, meu irmão Ismael Cesar e meu pai José de Arimatéia pelo apoio, amor e incentivo ao longo da minha vida.

Ao meu esposo, Gustavo Nascimento pelo seu amor e paciência incondicional ao lidar com minhas crises de ansiedade, me dando todo apoio emocional que precisei. Te amo para sempre.

À minha orientadora, professora Dr^a Klesia Garcia Andrade, sempre presente, por sua competência e excelente trabalho, pelo seu auxílio e orientação impecável.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPE, pelo compromisso, inspiração e responsabilidade com a produção e disseminação do conhecimento.

Aos meus amigos, por todo o suporte e trocas ao longo do curso. Nunca irei esquecer do incentivo de vocês.

À Capes, por me conceder uma bolsa de estudo, dando suporte para minha dedicação integral ao curso.

À instituição onde realizei a pesquisa, pela acolhida e disposição em receber o estudo.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho.

Muito obrigada.

“Temos diferentes dons, de acordo com a graça que nos foi dada / se o dom é servir, sirva; se é ensinar, ensine / que o faça com alegria.” (Rm 12 : 6-8, Bíblia)

RESUMO

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo central compreender as concepções, os conteúdos e as metodologias de ensino que caracterizam as aulas de teoria musical em um projeto social, tendo como campo empírico o Setor de Educação Musical, de uma instituição de cunho social, localizada em Recife (PE). Através da abordagem qualitativa e dos pressupostos teóricos e práticos do estudo de caso, os dados foram coletados através da realização de observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise em fontes documentais. A revisão de literatura contemplou produções que versavam sobre ensino de teoria musical em diversos contextos educacionais, considerando - revistas e anais brasileiros, vinculadas ao campo da educação musical. A fundamentação teórica foi orientada por compreensões sobre música e educação musical, teoria musical e as características de seu ensino, bem como os objetivos e as finalidades do ensino de música em projetos sociais. Os resultados da pesquisa, com relação às concepções, evidenciam que os educadores participantes do estudo enfrentam desafios ao tentar integrar teoria musical e prática instrumental, resultando em uma fragmentação pedagógica. Sobre os conteúdos trabalhados, observou-se a intenção de integrar teoria e prática, mas há uma desconexão entre o discurso pedagógico e a prática em sala de aula, especialmente em relação à separação entre os alunos que estudam músicas de concerto e outros que frequentam as aulas da instituição com ênfase na música popular. No que diz respeito à metodologia utilizada, a pesquisa revelou a busca de romper com os padrões tradicionais, de influência conservatorial e pouco flexíveis, ainda se mostra um desafio. Embora os resultados da pesquisa não possam ser generalizados, eles oferecem contribuições significativas acerca das perspectivas do ensino de teoria musical em um projeto social.

Palavras-chave: Teoria musical; Ensino de teoria musical; Educação musical e projeto social; Concepções de professores de música.

ABSTRACT

This research aimed to understand the conceptions, contents, and teaching methodologies that characterize music theory classes in a social project, with an empirical focal point within the Music Education Sector in a social institution located in Recife (PE). Through a qualitative approach, theoretical and practical assumptions of the case study, data collection was carried out through participant observation, semi-structured interviews, and analysis of documentary sources. The literature review included works that addressed the teaching of music theory in various educational contexts: covering - brazilian journals and archives relative to music education. The theoretical framework was guided by current knowledge of music and music education, music theory and its teaching characteristics, as well as the objectives and purposes of music education in social projects. The research results, regarding its conceptions, show that educators face challenges when trying to integrate music theory and instrumental practice, resulting in pedagogical fragmentation. Concerning the addressed contents, there was an intention to integrate theory and practice, but there is a disconnect between the pedagogical discourse and classroom practice, especially regarding the separation between students studying concert music and those attending classes with an emphasis on popular music. Regarding the used methodology, the research revealed that breaking with the traditional teaching methods, influenced by conservatory teaching methodologies with low flexibility, remains a challenge. Although the research results cannot be generalized, they offer significant contributions regarding the perspectives of teaching music theory in a social project.

Keywords: Music theory teaching; Music education and social project; Conceptions of music teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Datas de realização das observações e entrevistas	17
Quadro 2	Fontes consultadas/recorte temporal	19
Quadro 3	Artigos sobre ensino de teoria musical e temas emergentes	21
Quadro 4	Artigos sobre teoria musical e ensino superior	23
Quadro 5	Artigos sobre teoria musical e ensino de instrumentos musicais	26
Quadro 6	Artigos sobre ensino de teoria musical na musicalização infantil	29
Quadro 7	Artigos sobre teoria musical no ensino especializado em música	32
Quadro 8	Atividades sócio educacionais desenvolvidas no Projeto Caminho da Luz	51
Quadro 9	Conteúdo programático de Teoria Musical	65
Figura 1	Exercício teórico elaborado pelo Docente 2	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CG	Coordenadora Geral
CPM	Conservatório Pernambucano de Música
CP	Coordenador Pedagógico
ELEM	Elementos da Leitura e Escrita Musical
ETECM	Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical
FLADEM	Fórum Latino-americano de Educação Musical
MEG	Música na Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações não Governamentais
SEMus	Setor de Educação Musical
PCASI	Projeto de Consolidação das Ações Socioeducacionais da Instituição
PE	Pernambuco
PISM	Projeto “Inclusão Social pela Música”
PSEMI	Portfólio do Setor de Educação Musical da Instituição
PVC	Policloreto de Vinila
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TeMA	Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
1.1	Pressupostos metodológicos	15
1.2	Organização da dissertação	17
2.	ENSINO DE TEORIA MUSICAL: OS ACHADOS DA REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1.	Discussões sobre o ensino de teoria musical na atualidade	20
2.2.	Teoria musical e a formação inicial docente	22
2.3.	Teoria musical e ensino de instrumento	24
2.4.	Conteúdos de teoria musical e infância	27
2.5.	Teoria musical e ensino especializado em música	29
3.	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE MÚSICA, ENSINO DE TEORIA MUSICAL E EDUCAÇÃO MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS	32
3.1.	Compreensões sobre música e educação musical	32
3.2	Compreensões sobre teoria musical e seu ensino	36
3.3.	Os objetivos e as finalidades do ensino de música em projetos sociais	39
4.	ENSINO DE TEORIA NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA: CONCEPÇÕES DOCENTES, CONTEÚDOS E METODOLOGIAS UTILIZADAS	47
4.1.	Educação musical no Projeto Caminho da Luz: aspectos históricos e socioculturais	47

4.1.1	<i>O Setor de educação musical: a proposta músico-educativa da instituição</i>	51
4.1.2	<i>As turmas de teoria musical</i>	54
4.2.	Concepções docentes sobre o ensino de teoria no projeto social	55
4.3.	Conteúdos teóricos ensinados: entre o discurso e a prática docente	61
4.4.	Metodologias de ensino implementadas: como ensinamos teoria musical?	68
	CONCLUSÃO	74
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICES	87

1. INTRODUÇÃO

O tema abordado nesta pesquisa abrange discussões sobre o ensino de teoria musical em projetos sociais. O interesse por este assunto surgiu das reflexões vinculadas à minha trajetória de formação musical e docente. Durante a minha formação musical inicial – na escola básica com aulas de flauta doce e na escola especializada –, o ensino de teoria foi proposto visando o aprendizado de conteúdos de leitura, escrita e análise de elementos da linguagem musical de forma desvinculada da prática no instrumento ou, até mesmo, do fazer coletivo em uma perspectiva ativa.

Estudar teoria musical foi algo difícil, pois era necessário memorizar os conteúdos de maneira desvinculada de sua aplicabilidade prática. Recordo-me, especialmente, de como foi complicado entender o conteúdo “intervalos musicais” e a falta de sentido para a minha vida musical. A formação docente, na graduação em Licenciatura em Música, colocou-me em contato com metodologias diversas de ensino da música. As abordagens ativas que relacionavam a vivência prática e o conhecimento musical mediado pelo fazer seguido da conceituação chamaram muito a atenção, me instigando a questionar o motivo de sua ausência ao longo do meu aprendizado musical no contexto escolar e conservatorial. Os componentes de Estágio Curricular Supervisionado em Ensino da Música, do curso de licenciatura, me possibilitaram transitar por contextos diversos de ensino e aprendizagem – escola especializada, projetos sociais e escola básica – e em determinados lugares pude observar a manutenção dos mesmos padrões de ensino de teoria musical da época em que eu estava iniciando os meus estudos. .

Estudos e discussões das últimas décadas (Kraemer, 2000; Arroyo, 2002; Souza, 2020) enfatizam a educação musical enquanto campo de conhecimento e prática, abarcando as diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem, em contextos variados que vão além das instituições escolares, com funções e objetivos diversos, ocupando-se da relação entre as pessoas e as músicas, da apropriação e transmissão de conhecimentos e experiências. A concepção de educação musical de Swanwick (2003, p. 56), por exemplo, toma por base a perspectiva de que a música é um discurso de metáforas que é operada por meio de três maneiras: transformando sons em “melodias”, gestos; transformando as “melodias” e os gestos

em estruturas; transformando essas estruturas simbólicas em experiências significativas.

Refletindo sobre essas perspectivas e considerando a teoria musical como um “corpo” de conhecimentos que inclui conceitos alinhados aos signos próprios da notação musical tradicional (pauta, notas, claves, figuras rítmicas, ligaduras, quiálteras, compassos, andamentos, intervalos, solfejo, escalas, entre outros), delineei um estudo que teve como objetivo geral: Compreender as concepções, os conteúdos e as metodologias de ensino que caracterizam as aulas de teoria musical em um projeto social.

A pesquisa foi norteada pelos seguintes objetivos específicos: Investigar os pressupostos teóricos e práticos que fundamentam o ensino de teoria musical no campo da Educação Musical; Identificar as finalidades do trabalho músico-educativo proposto pelo projeto social; Conhecer as concepções docentes sobre as aulas de teoria musical no projeto social; Identificar os conteúdos trabalhados e as metodologias utilizadas no ensino de teoria musical no projeto social.

1.1. Pressupostos metodológicos

Considerando o objetivo geral estabelecido, orientei-me pela abordagem qualitativa que é caracterizada por sua ênfase na compreensão profunda e descritiva dos fenômenos sociais, focando na riqueza dos dados coletados, que podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias e outros registros. (Bogdan; Biklen, 1998; André, 2013). Nessa perspectiva, foi proposto um estudo de caso que, segundo André (2013), consiste em uma abordagem de pesquisa que se concentra em um objeto específico a ser estudado, permitindo uma compreensão mais concreta e contextualizada dos fenômenos investigados. Os estudos de caso, geralmente, seguem três fases: fase exploratória, onde se define a unidade de análise; fase de coleta dos dados; e, a análise sistemática dos dados coletados (André, 2013, p.98).

O caso estudado, em questão, diz respeito às aulas de teoria da música, desenvolvidas pelo Setor de Educação Musical que está vinculado a uma instituição social, de cunho Espírita, localizada em Recife (PE). A fim de manter o anonimato da instituição, foi adotado o nome fictício de “Projeto Caminho da Luz”.

Dentre as diversas atividades promovidas ao longo da semana, o projeto social desenvolve, aos sábados, algumas práticas musicais, tais como: aulas de

instrumentos (violão, teclado, viola d'arco, violino, violoncelo, flauta doce e guitarra), canto coral para adultos e crianças, musicalização infantil e teoria musical (duas turmas, sendo Teoria I, de caráter inicial, e Teoria II, para aprofundamento dos conteúdos). O público que frequenta as atividades musicais é diverso, abrangendo moradores do bairro e membros da entidade espírita. As atividades musicais culminam com a construção de performances que são compartilhadas nos finais de semestres ou em datas festivas.

As ferramentas de coleta de dados utilizadas foram a observação participante, a realização de entrevistas semiestruturadas (com representantes do projeto e os professores das turmas de teoria) e a análise em fontes documentais. As observações contemplaram as aulas de duas turmas de teoria, especificamente, e as demais atividades desenvolvidas (aulas de instrumentos, apresentações, entre outras), propostas em dois momentos distintos: entre os meses de novembro e dezembro de 2023, acompanhando as aulas de Teoria da Turma 1, ministradas pela Docente 1; e, entre junho e agosto de 2024, acompanhando as aulas de Teoria da Turma 2, ministradas pelo Docente 2.

As entrevistas foram realizadas com a fundadora e Coordenadora Geral do Setor de Educação Musical (entrevista presencial), com o Coordenador Pedagógico (entrevista remota) e com os dois professores das turmas de Teoria Musical 1 e 2 (entrevistas remotas). O início da pesquisa de campo contou com a autorização para frequentar os espaços e as atividades musicais da instituição. Na sequência, os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), concordando com a minha presença nas atividades do projeto e o uso das informações coletadas. Na apresentação e análise dos dados (seção quatro da dissertação), os entrevistados são identificados da seguinte maneira: Coordenadora Geral, Coordenador Pedagógico, Docente 1 (Turma 1) e Docente 2 (Turma 2). Com exceção dos Docentes 1 e 2, as falas dos Coordenadores, no corpo do texto, serão referenciadas, entre parênteses, com as seguintes abreviações: Coordenadora Geral (CG) e Coordenador Pedagógico (CP).

As entrevistas foram gravadas e na sequência transcritas, utilizando uma ferramenta de Inteligência Artificial¹ disponível na *web*. O processo de transcrição considerou o contexto geral das falas, sendo suprimidos, para uma melhor fluência

¹ *Sonix* é um software de transcrição automática desenvolvido para jornalistas, pesquisadores e criadores de conteúdo. Disponível em: <https://sonix.ai/pt>.

do texto, os excessos de marcadores conversacionais e vícios de linguagem. O quadro a seguir, apresenta o período dedicado à pesquisa de campo:

Quadro 1 - Datas de realização das observações e entrevistas

Atividade	Data
Observação das atividades da instituição	11/11/2023 (aulas diversas) 07/12/2023 (concerto de fim de ano)
Observação de aulas de teoria (Docente 1)	11, 18 e 25/11/2023 02, 09 e 16/12/2023
Observação de aulas de teoria (Docente 2)	08/06/2024 06, 13, 20 e 27/07/2024 03, 10, 17 e 24/08/2024
Entrevista com o Coordenador Pedagógico do Setor de Educação Musical da Instituição	16/01/2023
Entrevista com a Coordenadora Geral do Setor de Educação Musical da Instituição	20/01/2023
Entrevista com a Docente 1	31/01/2023
Entrevista com o Docente 2	12/09/2024

Fonte: A autora (2024)

A análise documental considerou as seguintes fontes: Plano de ensino das turmas de teoria musical; Conteúdo programático das turmas de teoria musical; Projeto de Consolidação das Ações Socioeducacionais da Instituição (PCASI); Portfólio do Setor de Educação Musical da Instituição (PSEMI); Projeto “Inclusão Social pela Música” (PISM).

1.2. Organização da dissertação

A dissertação está organizada em quatro seções. Esta primeira introduz os aspectos gerais do estudo desenvolvido. A segunda seção é dedicada à revisão de literatura, que mapeia e analisa a produção da área, norteadas pelo eixo temático ensino de teoria musical. Na terceira seção são trazidos os aportes teóricos que, em síntese, apresentam e discutem as ideias de música e educação musical, as concepções sobre teoria musical, os objetivos e finalidades do ensino de música em projetos sociais. A quarta e última seção, apresenta a análise dos dados, elencando as metodologias, as concepções e os conteúdos das aulas de teoria musical, bem como as características estruturais, socioculturais e pedagógicas do Setor de

Educação Musical da instituição. Por fim, são apresentadas as considerações finais, as referências utilizadas e os apêndices.

2. ENSINO DE TEORIA MUSICAL: OS ACHADOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Considerando o objetivo geral do estudo – Compreender as concepções, os conteúdos e as metodologias de ensino que caracterizam as aulas de teoria musical em um projeto social – a revisão de literatura buscou mapear a produção da área com vistas a situar o tema de estudo e entender, de maneira mais ampla, o que se tem discutido sobre o ensino de teoria musical, em especial, no âmbito dos projetos sociais.

Na busca pelas produções, foram incluídas as seguintes fontes bibliográficas, disponíveis online: Revistas Vórtex, Debates, Per Musi, Orfeu, ICTUS, OuvirOuVer, Claves e Música Hodie; Produções da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (Revista da Abem, Revista Música na Educação Básica - MEB, anais dos congressos nacionais e regionais); Produções da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Revista Opus e anais dos congressos); Revista e anais dos Seminários do Fórum Latinoamericano de Educação Musical (FLADEM); Produções da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical (TeMA) (Revista Musica Theorica, anais dos congressos e a série congressos da TeMA).

O quadro dois, abaixo, apresenta os detalhes das fontes consultadas e do recorte temporal:

Quadro 2 - Fontes consultadas/recorte temporal

Fonte	Recorte temporal Eixo “Ensino de teoria musical”
Anais do Fladem	Todas as edições disponíveis online: 2015, 2017, 2018, 2019,
Anais dos congressos da Anppom	de 2013 a 2023
Anais dos congressos nacionais da Abem	Todos os Anais disponíveis online: 2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2013, 2015, 2017, 2019, 2021, 2023.
Anais dos encontros regionais da Abem	Encontros da Abem Centro-Oeste: 2012, 2014, 2016, 2018, 2020, 2022.

	Encontros da Abem Norte: 2012, 2014, 2016, 2018, 2020, 2022 Encontros da Abem Nordeste: 2011, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020, 2022 Encontros da Abem Sudeste: 2014, 2016, 2018, 2020, 2022 Encontros da Abem Sul: 2011, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020, 2022.
Revista da Abem	de 2013 a 2023
Revista Fladem Brasil	Todas as edições disponíveis online: 2020
Revista MEB	Todas as edições disponíveis online: 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016, 2017, 2019, 2020, 2022 e 2023.
Revista Opus	de 2013 a 2023
Revistas Vórtex, Debates, Per Musi, Orfeu, ICTUS, OuvirOuVer, Claves e Música Hodie	de 2012 a 2023
Anais da TeMA	Todas as edições disponíveis online: 2014, 2017 e 2019.
Revista da TeMA	Todas as edições disponíveis online: 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024.
Série Congressos da TeMA	Todas as edições disponíveis online: 2015, 2017, 2019, 2021

Fonte: A autora (2024)

Com vistas à revisão de produções, no campo da Educação Musical, que contemplassem o fenômeno em estudo, foram elencadas palavras-chave de caráter mais geral, que possibilitassem uma visão alargada do ensino de teoria musical. Nessa perspectiva, poderiam surgir discussões sobre o ensino de teoria em projetos sociais, que é o campo empírico deste estudo. As buscas foram feitas por meio de busca simplificada, nos campos disponíveis nos sites, utilizando as seguintes palavras-chave: *teoria*, *teoria musical*, *escrita musical*, *notação musical* e *leitura musical*. A partir das fontes consultadas foram encontradas 27 produções. A leitura e análise dessas produções possibilitou a organização de cinco categorias temáticas: Discussões sobre o ensino de teoria musical na atualidade; Teoria musical e a formação inicial docente; Teoria musical e ensino de instrumento; Conteúdos de

teoria musical e infância; Teoria musical e ensino especializado de música. A seguir apresento a análise da produção e reflexões referentes ao seu conteúdo e à pesquisa aqui desenvolvida.

2.1 Discussões sobre o ensino de teoria musical na atualidade

Os artigos desta categoria evidenciam práticas pedagógicas e a importância de repensar o ensino da teoria musical para atender às demandas do século XXI.

Quadro 3 - Artigos sobre Ensino de teoria musical na atualidade

Autor	Fonte	Título do trabalho	Ano
GROSSI, Cristina SANTOS, Marieli Pereira dos; AMORIM, Ricardo.	Anais da Abem Congresso Nacional	Introduzindo a grafia da música para desenvolver conhecimentos musicais	2006
KEFFER, Wellington; MELO, Douglas Christian Ferrari de; ZATTERA, Vilson	Revista da Abem	O processo de leitura e escrita de partituras e os desafios da cegueira congênita na perspectiva de Vigotski	2021
PATRIOTA, Rainer	Série Congressos da TeMA	Considerações marginais sobre o ensino da Teoria da Música no Século XXI	2019
PENNA, Maura	Série Congressos da TeMA	Debatendo o futuro da Teoria da Música na educação formal: um ponto de vista da Educação Musical	2019
ROIG-FRANCOLÍ, Miguel A.	Série Congressos da TeMA	Os desafios do ensino de teoria da música no século XXI	2017
SILVA, Caiti Hauck da	Anais da Abem Congresso Nacional	O ensino-aprendizagem da notação musical em uma experiência com o Coral Escola Comunicantus	2009

Fonte: A autora (2024)

O debate sobre o ensino da teoria musical no século XXI tem sido pauta de estudos e reflexões por parte de especialistas na área. Penna (2019), em seu artigo, traz contribuições significativas para essa discussão, abordando a importância da formação do professor de música na educação básica e a necessidade de uma abordagem crítica para o desenvolvimento da pesquisa em educação musical. Penna (2019) explora as questões de inclusão e transformação no ensino de

música, destacando as dinâmicas de exclusão e as possibilidades de transformação presentes na formação em música.

Patriota (2019) acrescenta uma visão crítica e reflexiva ao debate sobre o ensino da teoria musical no século XXI na academia contemporânea, ressaltando a necessidade de reavaliar as práticas educacionais, ressaltando a necessidade de se adaptar às mudanças tecnológicas. Para o autor, a teoria musical é reconhecida como um campo de complexidades, que abrange aspectos práticos e teóricos e que podem se conectar a diversas disciplinas (Patriota, 2019, p. 132). Patriota (2018, p. 133) afirma que, para pensar no futuro do ensino da teoria musical, é crucial considerar as mudanças ocorridas no Brasil, seja relacionadas a governos, culturas ou regionalidades.

Diante desses apontamentos, os estudos de Grossi, Santos e Amorim (2006), Keffer, Melo e Zatera (2021) e Silva (2009) oferecem outras perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem da música, destacando a importância da inovação, da prática integrada e da contextualização no cenário educacional. Tais autores trazem contribuições significativas para o debate, abordando desde a interação dinâmica entre a prática musical e a construção teórica, até a introdução da grafia musical como ferramenta essencial para o desenvolvimento de conhecimentos musicais, conforme discutido por Grossi, Santos e Amorim (2006). Além disso, as reflexões de Keffer, Melo e Zattera (2021), sobre os desafios e possibilidades no ensino da teoria musical na perspectiva da educação inclusiva de pessoas com deficiência visual, juntamente com as considerações de Silva (2009) sobre o ensino-aprendizagem da notação musical em contextos de ensino diversos, enriquecem o panorama educacional ao ressaltar a importância da compreensão dos elementos fundamentais do ensino da teoria musical e da promoção de inclusão no ensino musical.

Roig-Francolí (2017) traz à tona os desafios enfrentados no ensino da teoria da música no século XXI, ressaltando a necessidade de repensar abordagens e estratégias pedagógicas para tornar o ensino da disciplina envolvente para os alunos. Para isso, o autor menciona o método desenvolvido pela pedagoga e matemática Magdalene Lampert (2001), chamado de método “você, vocês todos, nós” (*“you, y’all, we” method*), que consiste em maximizar o envolvimento dos alunos por meio do engajamento do pensamento crítico, permitindo que pontos de vista distintos sejam compartilhados e debatidos de forma livre (Roig-Francolí, 2017, p.

78). A reflexão de Roig-Francolí (2017) destaca a importância de acompanhar as transformações contemporâneas e adaptar as práticas educativas para atender às demandas atuais. Entre essas demandas, estão o limite de concentração e foco dos alunos, que pode estar relacionado à presença da tecnologia e ao fácil acesso à informação por meio destas, e à falta de familiaridade dos alunos com o repertório de música clássica de concerto. Segundo o autor, essa falta de familiaridade representa um problema para o ensino de teoria da música, que muitas vezes utiliza um repertório não familiar aos alunos (Roig-Francolí, 2017, p. 75).

A complexidade do cenário musical contemporâneo, aliada às transformações sociais e tecnológicas em curso, demanda uma abordagem crítica e inovadora no ensino da teoria musical. A valorização da diversidade de práticas pedagógicas, a contextualização dos conteúdos, a inclusão de referências musicais locais e a constante busca por atualização e aprimoramento das metodologias são elementos relevantes para garantir uma educação musical acessível e considerando os desafios do século XXI.

A partir das ideias e desafios apresentados nos artigos analisados sobre o ensino da teoria musical, é evidente a necessidade de uma constante reflexão e atualização por parte dos educadores e instituições de ensino acerca das abordagens didáticas e metodologias. A interação entre teoria e prática, a adaptação às necessidades dos estudantes e a busca por uma formação integral e significativa se tornam aspectos fundamentais para o desenvolvimento de estratégias educacionais no ensino de teoria musical em contextos diversos, incluindo as aulas ofertadas em um projeto social.

2.2. Teoria musical e a formação inicial docente

As produções apresentadas nesta categoria ressaltam aspectos da capacitação pedagógica, dos processos de ensino e abordagens alinhadas com a realidade do ensino superior em música:

Quadro 4 - Artigos sobre teoria musical e ensino superior

Autor	Fonte	Título do trabalho	Ano
ALCÂNTARA NETO, Darcy	Anais da Anppom	Levantamento de tecnologias para a aprendizagem de teoria e percepção musical no ensino superior: editores de partitura e	2023

		DAWs	
BENVENUTTI, Diogo Andrei; MACHADO, Daniela Dotto	Anais da Abem Congresso Nacional	O ensino de teoria musical como proposta de estágio acadêmico: compartilhando concepções e vivências realizadas	2006
CARNEIRO, Italian	Anais da TeMA	Percepções acerca da “teoria musical” segundo estudantes do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFPB	2018
SILVA, Jefferson Tiago de Souza Mendes da; BENETTI, Gustavo Frosi	Anais da Abem Congresso Nacional	Linguagem musical e o ensino de graduação em música: Contribuições para a atualização das disciplinas de teoria e percepção musical	2015
SOUZA, Gerson de; NUNES, Helena de Souza; MATTOS, Fernando Lewis de	Anais da Abem Regional Sul	Sistemas de Organização Sonora e Processos de Arranjo Musical: Um modelo transversal para o ensino da teoria da música no Curso de Licenciatura em Música EAD	2011

Fonte: A autora (2024)

Carneiro (2018) e Alcântara Neto (2023) discutem as possibilidades de uso de tecnologias digitais no ensino de teoria e percepção musical. Os autores ressaltam a necessidade de repensar as práticas educacionais, considerando a interação dos alunos com o conteúdo musical e a utilização de ferramentas digitais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Souza, Nunes e Mattos (2011), Silva, Benetti (2015) e Barreto (2017) apontam um olhar para o currículo, em que buscam a integração entre disciplinas com o enfoque em garantir uma formação integralizada para os futuros professores de música. Silva e Benetti (2015) destacam a presença de um tronco comum formado por disciplinas que abordam a teoria musical e sua aplicação prática, sendo a disciplina de teoria e percepção musical uma das mais recorrentes. Além disso, discutem a utilização de abordagens multimodais para a aquisição dinâmica de conhecimento musical, a progressão na aquisição do conhecimento musical de forma progressiva, e a importância da interação dos alunos no processo de ensino. Benvenuti e Machado (2006) e Carneiro (2016) discutem a importância da capacitação pedagógica e didática dos professores de música, a necessidade de integração entre teoria e prática musical, e a reflexão sobre as práticas de ensino para acompanhar as demandas do Ensino Superior em música.

Das discussões revisadas, destaco as reflexões voltadas para integração entre teoria e prática, pois é uma temática que se mostra recorrente nos artigos de

Benvenuti e Machado (2006) e Carneiro (2018) Os autores destacam a importância de desenvolver as habilidades e competências musicais tanto nos aspectos teóricos quanto nos práticos, utilizando exemplos de conteúdos musicais variados. As propostas pedagógico-musicais apresentadas pelos autores visam ensinar teoria musical de forma que faça conexão entre os conceitos teóricos abstratos e a experiência musical concreta dos alunos.

Silva e Benetti (2015) expõem essa aplicabilidade por meio de uma reflexão voltada para as disciplinas de teoria musical e percepção. Os autores apontam críticas ao modelo conservatorial de ensino, ao perfil dos professores e à busca pela aplicabilidade do conteúdo ensinado.

Os professores que atuam nas disciplinas de teoria e percepção musical deveriam desenvolver, de maneira integrada, as habilidades e competências musicais requeridas, tanto nos aspectos teóricos quanto nos práticos. Para tanto, pode-se utilizar exemplos e conteúdos musicais de gêneros variados, aprimorar a discussão e a troca de conhecimento entre professores e alunos, além de proporcionar a prática em sala de aula, a exemplo do que costuma ser realizado nas disciplinas que envolvem metodologias, práticas, observações e abordagens na educação musical (Silva; Benetti, 2015, p.7).

Com o objetivo de unificar os conteúdos relacionados à linguagem musical, discute-se a possibilidade de estabelecer uma sequência temática que possa abranger as discussões voltadas para a integração entre teoria e prática musical. Essa integração entre teoria e prática é fundamental para o desenvolvimento de habilidades musicais mais amplas e para a formação de professores de música mais capacitados a atuar de forma criativa e eficaz no ensino da música em diversos contextos educacionais (Souza; Nunes; Mattos, 2011, p. 238).

Atentando para a formação de professores que atuam no ensino de teoria musical, observa-se lacunas no que diz respeito as especificidades educativas e socioculturais dos projetos sociais.

Embora a formação recebida no ensino superior busque fornecer as bases para o desenvolvimento das competências profissionais que atendam às demandas pedagógicas de diversos contextos, são escassas as discussões sobre as singularidades do ensino de teoria em projetos sociais.

2.3. Teoria musical e ensino de instrumento

Na busca pela literatura foram encontrados artigos que apresentavam discussões sobre o ensino de teoria musical, visando adquirir habilidades técnicas por meio de um instrumento musical. O levantamento possibilitou o agrupamento de quatro artigos que se enquadram nesta temática:

Quadro 5 - Artigos sobre teoria musical e ensino de instrumento musicais

Autor	Fonte	Título do trabalho	Ano
GRIEBLER, Wilson Robson	Anais da Abem Regional Sul	Disparidade de conhecimento na sala de aula: dúvidas a respeito de como trabalhar o ensino de teoria musical e violão em turmas com diferentes níveis de conhecimento	2012
LIMA, Erickinson Bezerra de; OLIVEIRA, André Luiz Muniz	Anais da Abem Regional Nordeste	A reciprocidade entre teoria e prática musical no cotidiano da Orquestra de Macaíba (RN)	2016
MOREIRA, Moacir Emanuel Silva; SCOTTI, Adelson Aparecido	Anais da Abem Congresso Nacional	Ensino coletivo de violão e teoria musical no formato remoto emergencial: um relato de experiência no PIBID	2021
VEBER, Andreia	Anais da Abem Congresso Nacional	"A introdução da notação em uma oficina de flauta doce – relato de uma experiência."	2003

Fonte: A autora (2024)

Dos assuntos discutidos nessas produções, destaco as reflexões sobre aspectos técnicos, a integração de atividades teóricas implementadas à prática instrumental e os desafios metodológicos na perspectiva do professor (Lima; Oliveira, 2016; Griebler, 2012; Moreira; Scotti, 2021; Weber, 2003).

Tais trabalhos dedicam-se à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de teoria musical vinculada a instrumentos musicais específicos, tais como o violão. Griebler (2012) traz um enfoque na elaboração de estratégias pedagógicas em uma turma de violão com conhecimentos teóricos e práticos diversos. Moreira e Scotti (2021) apresentam desafios e soluções enfrentados pelo professor na transição do ensino presencial para o formato remoto emergencial, durante a pandemia de Covid-19. No ensino de flauta doce, Weber (2003) aborda a experiência de introduzir a notação musical em uma oficina de música extra-curricular voltada para crianças de sete a dez anos. Os autores Lima e Oliveira (2016) também expõem apontamentos sobre ensino de teoria musical voltada para o ensino de instrumento, porém com discussões relacionadas à prática orquestral.

Estes autores destacam que a construção da técnica instrumental não deve ser vista como uma prática mecânica, desprovida de significado musical, mas como um meio de expressar adequadamente as concepções musicais. Essa abordagem visa estimular o desenvolvimento técnico dos alunos em conjunto com a compreensão musical, promovendo uma interdisciplinaridade técnico-musical e enfatizando a relação entre prática e teoria musical para o crescimento das competências e habilidades dos estudantes (Lima; Oliveira, 2016; Griebler, 2012; Moreira; Scotti, 2021; Weber, 2003).

Os conteúdos dessas produções revelam a importância de integrar a teoria musical com o ensino de instrumentos, para garantir uma melhor compreensão da linguagem musical.

A teoria musical abrange uma dimensão que compreende a acepção estrutural e expressiva do discurso musical. A música prática, tratada nesta abordagem como o desenvolvimento técnico instrumental, se organiza em um conjunto de procedimentos práticos que demonstram e realizam a compreensão musical. Ensinar os princípios da teoria musical como conhecimento independente, não conduz o aluno a conhecer a música como algo em que ele tenha empregado sua ação para originar um discurso musical. Ensinar ou aprender só a tocar um instrumento, também não garante que ocorra compreensão musical do que se toca (Lima; Oliveira, 2016, p.2).

Por meio dessas discussões, pode-se perceber que a integração entre as aulas de teoria musical e prática instrumental traz resultados satisfatórios, uma vez que os alunos vivenciam os conceitos diretamente na prática musical, estimulando e aumentando a compreensão dos elementos da linguagem musical.

Outro aspecto de destaque diz respeito aos desafios metodológicos, na perspectiva do professor. Estes desafios estariam atrelados à adaptação/preparação das aulas para atender às diferentes necessidades e níveis de conhecimento dos alunos; à organizar as atividades de forma a integrar a teoria musical com a prática instrumental; e à reinvenção e pesquisa continuada, buscando propostas que possam envolver compreensões sobre a apropriação de tecnologias digitais alinhados ao ensino da música (Lima; Oliveira, 2016; Griebler, 2012; Moreira; Scotti, 2021; Veber, 2003).

Esses exemplos ilustram como o professor precisa lidar com desafios práticos e técnicos do ensino de instrumentos musicais. Esses desafios incluem a

necessidade de adaptar as aulas para atender aos diferentes níveis técnicos e teóricos dos alunos, bem como à modalidade de aprendizagem de forma coletiva, características frequentemente observadas no contexto educacional de projetos sociais. Isso ressalta a importância da inovação, da busca por soluções criativas e do contínuo aprimoramento profissional, elementos essenciais para lidar com as demandas de ensinar teoria musical em conjunto com a prática instrumental nesse contexto educacional.

2.4. Conteúdos de teoria musical e infância

As produções que envolvem o ensino de teoria musical e infância discutem a importância de integrar práticas lúdicas e criativas como forma de tornar o aprendizado mais acessível, envolvente e significativo, especialmente para as crianças.

Os artigos agrupados nesta categoria ressaltam a necessidade de adotar metodologias que atendam às especificidades do público infantil, assunto que pode ampliar as ideias sobre os conteúdos trabalhados e as metodologias utilizadas no ensino de teoria musical no projeto social, um dos objetivos específicos deste estudo.

Quadro 6 - Artigos sobre ensino de teoria musical na musicalização infantil

Autor	Fonte	Título do trabalho	Ano
ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton	Revista da Abem	A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar	2020
ALLEONI, Cristiane Baroni	Anais da Abem Congresso Nacional	O Processo de Compreensão da Leitura e Escrita Musical	2013
BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim	Anais da Abem Regional Sul	Brincar, Cantar, Representar: jeitos divertidos de conhecer elementos teórico-musicais	2018
BOURSCHEIDT, Luís; ILARI, Beatriz	Anais da Abem Regional Sul	Desenvolvendo habilidades em notação musical a partir da composição musical para percussão corporal	2016
CISZEWSKI, Wasti Silvério	Revista MEB	Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil	2010
CORRÊA, Jussara Borges	Anais da Abem Congresso Nacional	O fazer musical antecedendo a teoria	2013
FRANÇA, Cavaliere	Revista MEB	Sopa de letrinhas: notações analógicas	2010

Cecília		(des)construindo a forma musical	
MATEIRO, Teresa; OKADA, Tâmara	Revista ICTUS	Procedimentos de Ensino e Aprendizagem da Notação Musical na Perspectiva dos Licenciandos	2012
TORRE, Ana Lia Della; NASSIF, Silvia Cordeiro	Anais da Anppom	Concepções de leitura e escrita musical na escola regular sob a ótica das crianças	2017

Fonte: A autora (2024)

Ao empregar abordagens lúdicas como jogos, brincadeiras e atividades criativas, os autores sinalizam perspectivas de aprendizagem de elementos teóricos de maneira dinâmica e integrativa. Corrêa (2013) enfatiza a importância da prática musical, da criação coletiva e da exploração de diferentes elementos sonoros como maneiras eficazes de promover esse tipo de aprendizado, nas aulas de musicalização infantil.

As propostas lúdicas e criativas permitem que os alunos explorem os conceitos teóricos de forma prática e contextualizada, facilitando a compreensão e a internalização dos elementos musicais. Além disso, enfatizam como a integração de atividades lúdicas e criativas pode tornar o aprendizado da música mais envolvente e significativo, especialmente no contexto escolar (Mateiro; Okada, 2012; Backes; Wolffenbuttel, 2018).

Através do ensino da teoria musical, os autores defendem a possibilidade de transformar a relação do indivíduo com a música, proporcionando uma compreensão mais profunda e significativa dos elementos musicais. Ciszewski (2010) destaca a importância de desenvolver a percepção, a criatividade e a expressividade dos alunos por meio de atividades musicais que valorizam a experimentação, a exploração sonora e a criação musical. A autora apresenta estes apontamentos em torno do uso da notação não tradicional como ferramenta pedagógica inovadora e criativa no ensino de música para crianças na etapa da educação infantil.

A proposta que será aqui apresentada surgiu a partir da criação do material didático 'Improvizando através de registros sonoros', que foi criado por professoras de educação infantil, orientadas por um especialista de música. Essa proposta visa a estimular a percepção, o raciocínio lógico, a significação do símbolo na criança e a criação por meio da notação musical não tradicional. Também buscamos mostrar que a criação de um material didático pode ser muito simples e, assim, incentivar os educadores a criarem materiais didático-musicais próprios, condizentes com seu contexto escolar (Ciszewski, 2010, p. 26).

Bem como Ciszewski (2010), outros autores também se apoiam nas discussões voltadas para aprendizagem da notação musical como, por exemplo, a importância da notação musical como uma ferramenta essencial para compreender e interpretar a música, indo além de simplesmente ler e escrever partituras. Além disso, destacam como o ensino da teoria musical pode proporcionar uma compreensão mais profunda dos elementos estruturais da música e transformar a relação do aluno com a prática musical (França, 2010; Abreu; Duarte, 2020; Alleoni, 2013; Bourscheidt; Ilari, 2016; Alleoni, 2013; Torre; Nassif, 2017). Para os autores desta categoria, a relação entre a notação e a prática musical é enfatizada como fundamental para a formação musical das pessoas, destacando a importância de integrar o ensino teórico-musical com abordagens práticas e significativas.

Ao enfatizar a importância da notação musical como um conteúdo escolar vivo, que contribui para a formação musical dos indivíduos, reproduzindo os elementos estruturais da prática musical em sua consciência, os autores desta categoria ressaltam a importância da notação musical como um elemento essencial para a compreensão, prática e apreciação da música, destacando a necessidade de uma abordagem mais consciente e reflexiva em relação aos conteúdos.

Ao explorar como as práticas de ensino podem ser adaptadas e ampliadas, esses estudos promovem uma reflexão crítica sobre a formação musical em diferentes níveis, sugerindo que as estratégias desenvolvidas para o público infantil podem ser igualmente eficazes em ambientes de ensino voltados para adolescentes e adultos. Assim, a possibilidade do uso de abordagens diversificadas pode direcionar o nosso olhar para o ensino de teoria musical no Projeto Caminho da Luz, permitindo a identificação das metodologias e processos de apropriação conceitual, se há espaço para a experimentação por meio de experiências criativas e lúdicas, bem como a flexibilidade nas dinâmicas de ensinar e aprender música.

2.5. Teoria musical e ensino especializado de música

As três produções desta subseção apresentam discussões que giram em torno da necessidade de repensar as práticas de ensino de teoria musical nos espaços de ensino especializado.

Autor	Fonte	Título do trabalho	Ano
FARIAS, Maria Amélia Benincá de	Anais da TeMA	Uso do MuseScore na disciplina Teoria musical I: pesquisa-ação em curso técnico de instrumento musical	2018
SILVA, Bruna Williana da; SILVA, Aline Clissiane Ferreira da	Anais da Abem Regional Sul	O ensino de notação musical no espaço de escola especializada em música: um relato de experiência.	2014
SOUZA, Moisés Ricarte de; AIRES, Reinaldo Sousa	Anais da Abem Regional Norte	O ensino de teoria musical em duas escolas especializadas de Belém: uma reflexão sobre a metodologia em sala de aula	2018

Fonte: a autora (2024)

Souza e Aires (2006) refletem sobre o processo de ensino-aprendizagem da teoria musical nesses espaços com um olhar mais voltado para o currículo e práticas pedagógicas. Os autores ressaltam a importância de que os docentes reformulem suas concepções e práticas pedagógicas, bem como da construção curricular contextualizada de forma a permitir uma abordagem mais interligada com a realidade dos alunos (Souza; Aires, 2006, p. 10).

Silva e Silva (2014) discutem as implicações de repensar a forma como a teoria musical é ensinada nas escolas especializadas de música, considerando a necessidade de tornar o conteúdo mais acessível para os estudantes. Ao questionar a validade das abordagens tradicionais, as autoras sugerem a necessidade de uma análise crítica das práticas pedagógicas, visando possíveis limitações e oportunidades de melhoria (Silva; Silva, p. 2). A solução para esses questionamentos, apontados pelas autoras, é tornar o ensino da notação musical mais atrativo, utilizando práticas como escrita e execução de células rítmicas, buscando proporcionar uma vivência dinâmica para o aprendizado da notação musical.

As reflexões sobre metodologias de ensino da teoria musical ressaltam a importância da criatividade, da contextualização e da interação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem nos espaços especializados em música. Assim, Farias (2018) apresenta uma proposta diferenciada que aborda a utilização do *software* de edição de partitura “Musescore” com o objetivo de promover uma aprendizagem abrangente. A autora sugere a implementação deste programa no ensino de teoria e percepção musical, como ferramenta de apoio para as atividades

práticas e teóricas, possibilitando uma associação imediata entre os aspectos teóricos e sonoros.

A tecnologia se faz presente hoje nos diversos campos da música e a educação musical não pode se eximir de discutir os impactos desta presença nos processos de ensino e aprendizagem musicais. A principal peculiaridade de um ensino de música fundamentado em tecnologia é o *feedback* sonoro imediato que a maioria dos *softwares* musicais proporciona aos seus usuários – no caso de um *software* de edição de partitura, isso significa falar da vinculação “escrita e som” proporcionada pelo editor (Farias, 2018, p.110).

A reflexão crítica sobre as metodologias de ensino, a formação docente, a integração curricular e a contextualização do ensino constituem aspectos essenciais para promover uma educação musical integrada. O ensino de teoria musical no contexto especializado contribui para o desenvolvimento técnico e interpretativo dos alunos, fornecendo as bases necessárias para uma boa performance musical (Souza; Aires, 2006).

Os achados dessas revisão de literatura indicam que, no ensino de teoria, existem diferentes abordagens e metodologias que podem ser empregadas, cada uma trazendo suas particularidades e adaptações necessárias aos contextos educacionais específicos. Isso permite que educadores utilizem métodos que melhor atendem ao contexto sociocultural e perfil de seus alunos. Essa diversidade metodológica torna o ensino de música diverso, uma vez que o aprendizado musical não é homogêneo; não há uma única forma de aprender música, assim como não existe um único caminho para aprender teoria musical. Considerando que, em uma sala de aula, há alunos com diferentes níveis de habilidades, experiências e vivências musicais, essa diversidade é ainda mais evidente em contextos de projetos sociais, onde os estudantes podem ter trajetórias de vidas e educativas diversificadas, além de um acesso limitado a recursos educacionais, particularmente no que tange à educação musical. Portanto, os achados desta revisão de literatura nos oferecem uma perspectiva abrangente e crítica sobre o ensino de teoria musical, enfatizando a importância de repensar algumas práticas pedagógicas e reconhecer a diversidade de abordagens metodológicas disponíveis.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE MÚSICA, ENSINO DE TEORIA MUSICAL E EDUCAÇÃO MUSICAL EM PROJETOS SOCIAIS

Para abordar as especificidades do ensino de teoria musical no contexto de um projeto social, entendemos ser necessário apresentar e discutir o que caracteriza a música e as perspectivas que norteiam sua prática no campo da educação musical. Ao investigar os pressupostos teóricos e práticos que fundamentam o ensino de teoria musical, discutimos a relação entre música, teoria e educação musical, alinhada à realidade dos projetos sociais.

3.1. Compreensões sobre música e educação musical

A música é uma manifestação artística que está presente em diversas culturas, abrangendo diferentes possibilidades de organização sonora. Além dos aspectos estéticos, a música está vinculada a papéis sociais e culturais se fazendo presente em situações de celebração, luto ou protesto, para afirmar identidades e fortalecer laços e vínculos entre comunidades. Assim, em uma perspectiva abrangente, a música não é apenas um produto sonoro, mas um fenômeno multifacetado que reflete e molda a experiência humana em suas diversas dimensões. Por se tratar de uma manifestação cultural e social, as expressões musicais são diversificadas, e a sua prática depende do contexto, de quem a faz, do momento histórico e do espaço social que ela ocupa (Penna, 2008).

Ao analisar a literatura comumente utilizada no ensino de teoria musical, no contexto brasileiro – como os livros: *Princípios Básicos da Música para Juventude* (Priolli, 2006); *Teoria Da Música* (Med, 1996); *Compêndio de Teoria Elementar da Música* (Lacerda, 1976) –, encontramos uma concepção similar. Em geral, os autores desses livros apresentam a música como uma organização intencional cujo elemento fundamental é o som (Priolli, 2006; Med, 1996; Lacerda, 1976). Embora essas definições sejam amplamente aceitas e até mesmo consagradas na literatura de teoria musical, essa perspectiva não abrange a complexidade da experiência musical.

Primeiramente, essa definição pode desconsiderar a riqueza das tradições musicais que não se encaixam facilmente nesse modelo analítico. Penna (2008) destaca que a prática musical é variável, o que significa que, dependendo do contexto histórico ou das diferentes culturas, os princípios de organização sonora e a execução musical podem apresentar diferenças significativas. Muitas culturas ao redor do mundo, especialmente aquelas com forte tradição oral, distanciam-se das convenções ocidentais, restritas às ideias de melodia e harmonia, por exemplo.

Exemplificando: entre os sons possíveis de serem captados pelo ouvido humano, entre todos os sons da natureza e os possíveis de serem produzidos, cada grupo social seleciona, num determinado momento histórico, aqueles que são o seu material musical, estabelecendo o modo de articular e organizar esses sons (Penna, 2008, p. 22).

A ênfase em uma estrutura intencional pode levar a uma visão reducionista da música, ignorando aspectos como a improvisação, a espontaneidade e a interação social, que muitas vezes são fundamentais para a prática musical. Para Moraes (1983), é possível perceber música não apenas naquilo que o hábito convencionalmente designa como tal, mas, acima de tudo, em qualquer lugar onde haja a intervenção do ser humano e a sua capacidade de invenção. Cada estilo musical, organização rítmica ou melódica, representa uma maneira única de ver e interpretar o mundo. A música expressa emoções, identidades culturais e pode transformar experiências cotidianas em algo significativo. Nessa direção, podemos ampliar as definições de música apresentadas nos livros de teoria musical mencionados anteriormente, propondo uma aproximação com a definição apresentada por Penna (2008, p. 24) segundo a qual, “[...] a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, cujo material básico é o som.”

O rompimento com os padrões estéticos tradicionais, por exemplo, possibilita a integração de outros elementos à manifestação musical, incluindo recursos expressivos como luzes, movimentos, materiais alternativos, encenações, entre outros. Os trabalhos do músico e compositor Hermeto Pascoal, do extinto grupo mineiro Uakti, por exemplo, revelam a multiplicidade de possibilidades de exploração e organização sonora, incluindo instrumentos convencionais ou adaptador, bem como objetos do cotidiano.

De acordo com Penna (2008), novas propostas de usos e exploração do material sonoro renovaram as correntes de prática musical e também ampliaram as opções para as práticas educativas musicais. Isso se deu por meio de propostas pedagógicas conhecidas como metodologias ativas da educação musical. A autora menciona, entre a diversidade de abordagens, as concepções de Paynter e Aston (1970) e Schafer (1991), que se referem a ambientes ou abordagens de ensino nos quais os alunos são incentivados a explorar diferentes sons e materiais sonoros, em vez de se limitarem a métodos tradicionais de aprendizado musical (Penna, 2008, p. 27).

A educação musical, enquanto campo de conhecimento e prática, abrange diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem, em contextos variados, com funções e objetivos diversos. Assim, a educação musical envolve práticas de ensinar e aprender em diferentes contextos que vão além das instituições escolares, preocupando-se com a relação entre as pessoas e as músicas, bem como a apropriação e transmissão de conhecimentos e experiências. Além disso, é uma área do conhecimento que tem a sua história e está em constante desenvolvimento (Souza, 2014; Arroyo, 2002; Kraemer, 2000).

A concepção de educação musical de Swanwick (2003, p. 56) se baseia na perspectiva de que a música é um discurso de metáforas operado de três maneiras: transformando sons em “melodias” e gestos; transformando as “melodias” e os gestos em estruturas; transformando essas estruturas simbólicas em experiências significativas. Considerando tal perspectiva, o autor elenca três princípios essenciais para o ensino da música, que são guiados por três níveis de transformações metafóricas da experiência musical, denominados “princípios de educação musical”.

O primeiro princípio considera a música como discurso, sugerindo que deve ser entendida como uma forma de comunicação, expressão de ideias, emoções e significados, assim como a linguagem verbal. Segundo o autor, a música não é apenas uma coleção de notas ou ritmos, mas uma maneira de transmitir mensagens e experiências (Swanwick, 2003). Nesse contexto, as três maneiras pelas quais a música opera metaforicamente estão implícitas, o que significa que a compreensão da música como discurso envolve uma progressão de significados, como o educador um facilitador, auxiliando os alunos a se tornarem mais conscientes e atentos à sua vivência musical (Swanwick, 2003, p. 57).

O segundo princípio considera o discurso musical dos alunos, fundamentando-se em suas experiências, conhecimentos prévios e referências musicas. Swanwick (2003, p. 67) comenta que esse princípio busca promover o envolvimento e a integração dos alunos no processo educativo, além de incentivar a curiosidade, aspecto essencial para a aprendizagem. Isso significa que, durante o processo de aprendizagem, o educador deve reconhecer e valorizar a experiência musical de cada aluno, incluindo suas preferências, estilos e vivências anteriores com a música.

O terceiro princípio enfatiza a continuidade e a fluência do discurso musical ao longo de toda a performance. Isso implica que, assim como no primeiro princípio, que define a música como um discurso, o foco aqui é garantir que essa "conversa" musical permaneça coesa e fluida, do começo ao fim de uma execução, por exemplo. Swanwick (2003, p. 69). destaca a importância de perceber a música como um discurso coeso, onde a continuidade e a fluência são fundamentais para a experiência musical. Essa perspectiva sugere que a música deve ser vivida como uma experiência integrada, em vez de uma coleção de partes isoladas, de modo que a vivência musical preceda as experiências de leitura e escrita propriamente dita. Para Swanwick (2003), as habilidades teóricas de ler e escrever música não são o objetivo final da educação musical; elas funcionam como ferramentas. O processo ideal para a fluência musical envolve uma sequência dinâmica: primeiro ouvimos, depois articulamos e só, então, passamos a ler e escrever (Swanwick, 2003, p. 69). Tal compreensão pode ser implementada em qualquer modalidade de prática musical como ensino de instrumentos, ensaios de coro ou bandas musicais, além das aulas de teoria musical.

Ao considerar a música não apenas como uma organização intencional de sons, mas também como um meio de comunicação que expressa emoções, identidades e narrativas, podemos ampliar nossa compreensão para as abordagens de conteúdos teóricos musicais. Por meio desse entendimento, a educação musical se configura como um espaço de diálogo e descoberta, onde a diversidade sonora é celebrada e a criatividade é incentivada, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes e engajados musicalmente, que expressam ideias musicais em suas múltiplas formas.

Partindo desse princípio, as aulas de teoria musical podem transcender o mero conhecimento de regras e notação, incluindo a análise crítica e a interpretação

de obras, permitindo que os alunos desenvolvam uma apreciação consciente das nuances e contextos que envolvem cada expressão musical. Ao integrar a prática com a teoria, os alunos podem compreender conceitos de maneira significativa, incorporando-os em suas experiências musicais.

3.2. Compreensões sobre teoria musical e seu ensino

A palavra 'teoria' é um substantivo feminino que tem sua origem do grego 'theoría', que segundo Reis (2015, n.p)², pode significar um "conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica". Essa definição ressalta a natureza estruturada da teoria, que busca organizar e explicar fenômenos ou conceitos por meio de princípios fundamentados. Embora essa abordagem abranja uma considerável quantidade de conhecimentos e habilidades pertinentes à disciplina, ainda não existe um consenso entre os estudiosos quanto à definição do termo "Teoria Musical".

Freitas (2021, p.57) afirmar que, enquanto campo de pesquisa, a disciplina teoria musical está relacionada ao estudo, análise, sistematização e descrição dos fenômenos da linguagem musical. Segundo o autor, a definição mais amplamente reconhecida do termo está associada a dois estágios: os conteúdos introdutórios e os intermediários dos estudos formais em música (Freitas, 2021, p.57). Os conteúdos introdutórios geralmente abrangem conceitos básicos, como notação, ritmo e melodia, que servem como base para o aprendizado da notação musical. Já os conteúdos intermediários se aprofundam em aspectos mais complexos, como harmonia, contraponto e análise musical.

Ferreira (2014) acrescenta que o campo de estudos da teoria musical investiga os princípios gerais que estruturam a música, ou aquilo que se entende por "música". Essa investigação é particularmente focada nas manifestações musicais oriundas da Europa Ocidental, que se assemelham mais à música de concerto tradicionalmente categorizada como "erudita" ou "clássica". O autor ressalta que o pensamento musical ocidental, juntamente com suas interpretações dos fenômenos musicais e culturais, exerce uma influência significativa sobre as práticas pedagógicas no ensino da teoria musical na atualidade (Ferreira, 2014, p.18).

² Do ato de pensar ao significado de ciência pelo caminho da abstração e do método: verbetes. Disponível em: <https://shre.ink/MYb9>. Acesso em: 7 fev. 2025.

Partindo desses princípios, o termo "teoria musical" se refere aos conteúdos e normas que fundamentam o ensino da escrita musical.

Ao direcionarmos nossa atenção para as linhas de pensamento e as pesquisas relativas ao campo da teoria musical, observamos que essa área tem se expandido para incluir os processos composicionais e os aspectos performáticos da música em seu campo de estudo (Ferreira, 2014, p.17). Os dados históricos confirmam, por meio de pinturas e registros gráficos, que o ensino da música está permeado de herança cultural. Na Grécia Antiga, por exemplo, a música era considerada uma parte essencial da educação, sendo ensinada junto com a filosofia e a matemática, sendo vista como uma forma de cultivar habilidades artísticas (Platão, 2002). Com o passar dos séculos, o ensino musical evoluiu, mas sua conexão com outras disciplinas artísticas permaneceu.

Segundo Macedo (2014), as pesquisas relacionadas ao ensino da música ocidental tiveram início no período medieval na Europa. A autora destaca que existem registros sobre o início da transmissão sistematizada da música em instituições religiosas, com o objetivo de preparar os instrumentistas e cantores para execuções mais uniformes e com menos erros nas celebrações litúrgicas cristãs. Buscou-se, assim, a organização desses conhecimentos, passando da forma oral para o registro escrito, tanto para os regentes como para os intérpretes

Qualquer história da música nos primeiros dias da Europa cristã começa inevitavelmente com a Igreja, pois só esta oferece dados verificáveis em registros precisos. A música como elemento do culto, ocupando lugar indispensável no ritual, tem de ser cantada corretamente. Um engano na música do culto, assim como na palavra, gesto ou movimento, podia invalidar a celebração que, portanto, tinha de ser repetida. Por essa razão a música tinha que ser ensinada e era preciso memorizar as suas formas corretas; métodos de notação tiveram de ser inventados e aperfeiçoados para ajudar a memória dos músicos, de modo que a história da evolução da notação ocidental é a história dos esforços de musicistas eclesiásticos no sentido de assegurar o rigor do ritual (Raynor, 1981 apud Macedo, 2014 p. 4).

Com o decorrer do tempo, a aprendizagem musical passou a integrar outros domínios da educação musical, onde a formação dos músicos não se restringia apenas à composição de músicas, mas também abrangia outras modalidades que poderiam complementar a sua formação. Nesse contexto, a grafia musical começou

a evoluir em resposta às necessidades da igreja, visando um melhor desempenho dos instrumentistas e regentes durante os cultos (Macedo, 2014, p. 24).

Além disso, o ensino sistematizado da música não se limitava às instituições religiosas. A organização de instituições de ensino da música contribuiu para que a prática musical se tornasse uma parte essencial de diversos setores da sociedade, influenciando a forma como a música era produzida e divulgada.

Macedo (2014) aponta que a padronização da escrita musical abriu caminho para uma análise mais aprofundada da música. A notação musical evoluiu em consonância com as transformações musicais, incluindo a introdução de novos instrumentos. Essa forma de registro permitiu a visualização do que, anteriormente, era apenas auditivo. A partir dessa representação visual, foram estabelecidas e mantidas regras que justificam os métodos para alcançar resultados específicos. Assim, a música tornou-se objeto de teoria por meio da notação, auxiliando na compreensão das obras e performances musicais.

Para Priore (2013), a notação musical é apenas uma parte da concepção do que podemos compreender sobre a teoria musical, não se restringindo a códigos e símbolos que são tão propagados nas aulas de música. A autora destaca que a teoria musical abrange uma gama mais ampla de conceitos e práticas do que a simples notação. Ela envolve a análise, interpretação e contextualização da música, o que requer um entendimento mais profundo das estruturas musicais e das suas funções (Priore, 2013, p. 12). Tal concepção reforça o entendimento de que o ensino de teoria deve ser concebido de maneira multifacetada, oferecendo experiências ricas e significativas e não, apenas, sendo reduzido à aprendizagem de um conjunto de regras e símbolos historicamente convencionados.

As sonoridades e estruturas da música de tradição europeia, que se tornou um modelo predominante no ensino de teoria musical, foram moldadas por fatores culturais, sociais e históricos que a tornaram referência para o que é considerado "música" em algumas práticas pedagógicas. Assumir essa perspectiva como única pode representar uma limitação na experiência musical.

Assim, cabe questionar os padrões estruturais que sustentam e são reproduzidos por disciplinas de linguagem e estruturação musical: correntemente aqueles vinculados à música erudita europeia, de caráter tonal e métrico. No entanto, cabe considerar que tais padrões são historicamente construídos e legitimados como "universais e eternos" por processos sociais e culturais [...] (Penna, 2019, p. 151).

Iazzetta (2019) discute como essa construção social e cultural da música influencia a forma como ela é percebida e ensinada, enfatizando que, ao manter esses padrões, o ensino de teoria musical pode se tornar restrito e excludente, desconsiderando a diversidade e a riqueza das expressões musicais que estão além da música erudita europeia. Como apontado no tópico anterior sobre a pluralidade da música e do fazer musical, essa concepção pode nos ajudar a refletir sobre as abordagens, os conteúdos e as metodologias utilizadas no ensino de teoria musical,

Penna (2019) sugere que a educação musical deve contribuir para a renovação das práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e diversificada, que reconheça a multiplicidade de expressões musicais contemporâneas. Nessa direção, o ensino da teoria musical pode incluir uma variedade de estilos, gêneros e tradições musicais, bem como experiências que abrangem a leitura, a apreciação e a criação de ideias sonoras, além do conhecimento dos códigos da linguagem musical, ou seja, reconhecendo música enquanto prática sociocultural rica e multifacetada, permeada por uma pluralidade de vozes e expressões musicais.

Segundo os apontamentos levantados, o ensino de teoria musical pode envolver abordagens dinâmicas e contextualizadas que reconhecem a música como uma prática cultural em constante transformação. Compreendendo isso, é essencial que o ensino não se restrinja a modelos metodológicos inflexíveis e a conteúdos descolados da realidade do aluno. Ao contrário, deve buscar alternativas apropriadas que integrem diferentes experiências musicais, mediadas pela aprendizagem dos códigos em um fazer musical ativo. A interação entre a teoria e a prática pode ser contínua; a música não apenas serve como objeto de estudo, mas também como um meio de expressão e compreensão.

3.3. Os objetivos e as finalidades do ensino de música em projetos sociais

A diversidade de espaços e situações atualmente disponíveis para desenvolver práticas de ensino de aprendizagem de música, incluindo as aulas de teoria musical, pode ser enriquecida pelas ações do Terceiro Setor e suas particularidades, que constituem o campo do estudo aqui proposto. Segundo Andrade (2015, p. 57), os projetos desenvolvidos no âmbito do Terceiro Setor

possuem três características fundamentais: o caráter sem fins lucrativos, o voluntariado e a busca e a disposição da criação de uma sociedade mais justa.

O Terceiro Setor começou a ganhar destaque nas últimas décadas do século XX, como uma resposta às crescentes demandas sociais que não eram devidamente atendidas pelo Estado (Primeiro Setor) ou pelo setor privado (Segundo Setor). Historicamente, suas raízes podem ser identificadas em movimentos sociais e iniciativas comunitárias que emergiram em resposta a crises econômicas, desigualdades sociais e à necessidade de proteção social. Organizações não governamentais (ONGs), associações e fundações começaram a emergir como um meio de canalizar esforços e recursos para atender demandas nas áreas de educação, saúde, meio ambiente e cultura, entre outras.

O conceito de ONG foi utilizado pela primeira vez em 1950 na Organização das Nações Unidas para referir-se a organizações internacionais de caráter permanente e constituídas por suas características e finalidades específicas, em diferentes países, sem fins lucrativos. [...] A participação dessas organizações como intermediárias de projetos em países em desenvolvimento foi uma das primeiras formas de canalização de recursos internacionais para países em condições de pobreza (KLEBER, 2006, p. 20).

No Brasil, a expressão ONG está principalmente associada a um tipo específico de instituição que surgiu a partir dos anos de 1970³, no contexto da cooperação internacional para o desenvolvimento.

A partir da década de 1980, especialmente no Brasil, o Terceiro Setor se consolidou como um fenômeno significativo, impulsionado por uma maior conscientização sobre direitos humanos e a importância da participação cidadã. Esse desenvolvimento refletiu uma mudança nas expectativas sociais em relação ao papel do Estado, além de evidenciar a capacidade da sociedade civil de se mobilizar e buscar soluções inovadoras para problemas complexos. Assim, estabeleceu-se um novo paradigma de colaboração entre os setores público, privado e a sociedade civil.

Os projetos sociais são, em sua maioria, destinados “a crianças e adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade, excluídos da sociedade

³ Outras discussões sobre movimentos sociais e militância podem ser encontradas nas discussões de Rubem César Fernandes (1997) *O que é o terceiro setor?* e Maria da Glória Gohn (1992) *Movimentos Sociais e Educação*.

e vivendo em condições de extrema pobreza” (Andrade, 2015, p. 59). Nesse contexto, um número significativo de iniciativas e programas sociais⁴ tem se dedicado à formação integral dos indivíduos, promovendo uma abordagem global que integra atividades artísticas e educacionais⁵. Essas iniciativas abrangem uma ampla gama de práticas, como teatro, dança e atividades esportivas, que incentivam a expressão criativa e o desenvolvimento físico, além de fortalecer o trabalho em equipe e a disciplina.

Muitas dessas ações oferecem reforço escolar, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico e a inclusão educacional, enquanto que atividades de artesanato ou cursos de formação profissional estimulam a criatividade e a autonomia financeira dos participantes. O apoio à saúde e à alimentação também apresentam-se no cerne das ações, garantindo o acesso a recursos essenciais para o bem-estar. O ensino musical, por sua vez, tende a enriquecer a formação cultural, promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, criando um ambiente propício para o desenvolvimento pessoal e comunitário, bem como, em alguns casos, possibilitar a profissionalização artística.

O ensino de música em ONGs tem se consolidado como uma ferramenta de transformação social, vinculado ao desenvolvimento integral dos indivíduos e suas comunidades. Essas organizações, muitas vezes inseridas em contextos de vulnerabilidade, utilizam a música como uma forma de expressão artística e também, como um meio de promover a inclusão – no sentido de música para todos – quando resgatam a autoestima e constroem habilidades sociais (Souza, 2014).

Em geral, as proposições do Terceiro Setor são estruturadas por meio de parcerias entre a sociedade civil institucionalizada, que inclui associações comunitárias, fundações, ONGs, e instituições religiosas e educacionais, como escolas públicas, universidades, entre outras.

Para Milieni e Eufrásio (2024), a educação musical, em projetos sociais, é utilizada com uma dualidade de funções, sendo responsável tanto pelo desenvolvimento da formação musical quanto pelo aprimoramento humano dos

⁴ O Programa de Inclusão Social Através da Música e das Artes (PRIMA), do governo do estado da Paraíba, e o Guri, programa de educação musical do estado de São Paulo, são exemplos de iniciativas governamentais. Mais informações disponíveis nos sites dos programas: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-cultura/programas/prima>; www.projetoguri.org.br

⁵ Consideramos esses ambientes educacionais como espaços não escolares dedicados à educação musical. Esses ambientes são caracterizados por processos educativos que ocorrem fora das instituições de ensino tradicionais.

indivíduos por meio da música. No contexto do estudo desenvolvido por esses autores, os participantes são incentivados a se tornarem músicos competentes, paralelamente ao crescimento pessoal e social. Assim, a educação musical transcende o aprendizado técnico, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de transformar o seu entorno sociocultural.

Andrade (2015) comenta que o ensino da música, nesse contexto, tem-se perpetuado por meio da formação de orquestras, corais, grupos de percussão, flauta doce e produções que dialogam com outras linguagens artísticas, como dança, artes visuais e o teatro. Essa abordagem multidisciplinar enriquece a experiência educacional, permitindo que os participantes não apenas desenvolvam habilidades musicais, mas também ampliem sua criatividade e expressão artística. A interação entre diferentes formas de arte promove um ambiente colaborativo com uma “postura multiculturalista” (Penna, 2006, p. 39), onde os indivíduos aprendem a valorizar a diversidade de habilidades e perspectivas, fortalecendo o senso de comunidade e pertencimento.

[...] a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais [...] Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, tornando-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares. O multiculturalismo implica, portanto, uma concepção ampla de música, capaz de abarcar as múltiplas e diferentes manifestações: uma concepção ampla de música é uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural (Penna, 2006, p. 39)

Diante do exposto, a atuação dos educadores musicais em projetos sociais demanda conhecimentos e experiências para além das práticas pedagógico-musicais. Santos (2014) argumenta que as práticas dos educadores musicais também devem estar relacionadas à diversidade cultural, coletividade e a realidade existente. Esses profissionais precisam compreender as dinâmicas sociais, culturais e emocionais que permeiam as comunidades em que atuam, a fim de criar um ambiente de aprendizado que seja verdadeiramente inclusivo e transformador. Ao integrar esses saberes, os educadores musicais assumem a postura de agentes de mudança social, contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a construção de comunidades mais coesas e resilientes.

[...] os saberes docentes dos educadores musicais podem ser mobilizados a fim de alcançarem alguns objetivos fundamentais, entre eles; proporcionar aos alunos a vivência humana com a música, contemplando a execução vocal ou instrumental, atividades lúdicas, a criação, improvisação, desenvolvimento do ouvido histórico crítico das músicas apreciadas dentro e fora da comunidade e ampliação do repertório a partir dos conhecimentos prévios dos alunos (Santos, 2014, p. 25).

Kleber (2006) aponta que o ensino de música em projetos sociais incorpora aspectos físicos, institucionais e simbólicos, refletindo a complexidade e a multidimensionalidade do contexto social em que se insere. O ensino musical é concebido como uma prática social e culturalmente constituída, envolvendo a interação entre os participantes e a música, e promovendo um sistema de trocas fundamentado em valores simbólicos e materiais. A autora ressalta que o ensino musical nas ONGs adota uma abordagem dialógica e dialética, levando em conta as demandas e o cotidiano dos envolvidos, o que contribui para a formação de novas formas de conhecimento musical (Kleber, 2011, p. 39).

Assim, o trabalho com música em projetos sociais requer que os professores promovam oportunidades de engajamento e participação ativa no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Souza (2014) apresenta dois aspectos do processo de aprendizagem da didática em projetos sociais. O primeiro refere-se à compreensão de que o processo de aprendizagem musical pode ser orientado para fins ou objetivos específicos, reconhecendo que existem diversas maneiras de alcançá-los e lembrando que todos têm a capacidade de aprender, podendo adquirir novos conhecimentos. O segundo aspecto considera fatores de inclusão, como metodologias, conteúdos, ferramentas didático-pedagógicas, repertório e ambiente. Segundo Souza (2014, p. 21) “embora, não padronizadas, as propostas didáticas devem garantir igualdade, acessibilidade, envolvimento e processos de aprendizagem musical que incluam o outro, a comunidade”.

Sobre as características músico-pedagógicas, Andrade (2015) explica que metodologias adequadas, que contemplem a diversidade e as especificidades do público atendido, colaboram para o fortalecimento da motivação e do sentimento de pertencimento dos participantes nas atividades oferecidas. Nesse sentido, é preciso equilibrar o desenvolvimento musical e social por meio da busca e compreensão acerca das metodologias que podem ser implementadas, assim como das razões para sua utilização, dos impactos que podem causar no processo educacional e de

como tais procedimentos podem refletir na formação integral dos sujeitos. Outros aspectos voltam-se para a análise das músicas que são utilizadas no ensino e aprendizagem, bem como suas especificidades, buscando identificar as concepções relacionadas à escolha do repertório, ao padrão de sonoridade e ao prazer de executá-las.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, é importante notar que, nesses espaços, não existe uma tradição curricular, como ocorre nas universidades e escolas especializadas. O processo, portanto, geralmente tende a ser construído no cotidiano, por meio de ações práticas. Essa característica, embora possa ser vista como uma fragilidade, também revela uma capacidade de adaptação a contextos instáveis e imprevisíveis, refletindo o “fazer de repente” (Kleber, 2006, p. 298).

Assim, pensar na didática musical em projetos sociais envolve considerar os fatores que contribuem para a inclusão dos alunos no grupo, como metodologias, conteúdos, repertório e ambiente. Embora essas metodologias não sejam padronizadas, elas devem garantir igualdade, acessibilidade e envolvimento por meio de processos de aprendizagem que incluam o outro e a comunidade (Oliveira, 2003).

Milieni e Eufrazio (2024) alertam sobre a necessidade de cuidado com a visão redentora frequentemente associada às práticas nos projetos sociais. Os autores enfatizam que a música, por si só, não representa uma solução redentora; no entanto, as relações que se estabelecem através dela podem proporcionar benefícios significativos aos participantes, especialmente em relação à construção de identidades, ao empoderamento e à inclusão social (Milieni; Eufrázio, 2024, p. 6).

Penna (2006) também apresenta sua crítica a essa linha de pensamento a respeito de uma visão redentora da educação musical:

Diante das necessidades prementes dos grupos atendidos por tais projetos, que enfrentam precárias condições de vida, com alternativas de realização pessoal, profissional ou social extremamente restritas, parece fácil considerar qualquer abordagem [de ensino de música] como válida, qualquer contribuição como positiva. Mas isso pode acabar nos levando de volta à visão redentora da arte e da música (Penna, 2006, p.38).

A autora questiona se esses espaços não escolares de educação musical articulam as funções essencialistas e contextualistas. A função essencialista é

voltada para os conhecimentos e domínios técnicos da linguagem do fazer artístico, enquanto a função contextualista prioriza a formação integral do indivíduo, considerando aspectos psicológicos e sociais (Penna, 2006, p. 37). Assim, a segunda função predomina diversas iniciativas de projetos sociais que se concentram no ensino da música, buscando não apenas o desenvolvimento técnico dos participantes, mas também o fortalecimento de suas identidades e a promoção de um ambiente de inclusão e empoderamento.

[...] os projetos educativos extra-escolares, com finalidade social, têm mostrado a validade, no ensino das artes, das funções contextualistas – tais como o desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, além de um pensamento mais flexível [...] Muitas vezes, tais projetos articulam essas funções contextualistas, voltadas para a formação global dos alunos, com o domínio do fazer artístico, inclusive como alternativa de profissionalização (Penna, 2006, p. 37).

Penna, Barros e Mello (2012) discutem as funções essencialistas e contextualistas como representações de duas tendências filosóficas que fundamentam alguns programas de educação musical: “a “filosofia intrínseca”, que se apoia na “promoção da música por ela mesma”, tendo como base o “valor da própria música”; e a “filosofia extrínseca”, “utilitária e funcional, referencial ou social” (Penna; Barros; Mello, (2012, p.66).

Reconhecendo a música e a arte como ferramentas de transformação social, é crucial entender que seu verdadeiro sentido reside nas relações que podem ser cultivadas, e não na expectativa de que elas resolvam questões complexas da sociedade. Essa abordagem nos leva a valorizar o papel das interações humanas e a importância de um trabalho colaborativo e consciente, ressaltando as distintas finalidades que a educação musical pode alcançar através de práticas pedagógicas diversas (Penna; Barros; Mello, 2012).

Além disso, Souza (2014) observa que a educação musical em projetos sociais atua como um canal para a troca de experiências. Ao invés de se concentrar apenas no desenvolvimento técnico ou na performance musical, a educação musical se coloca como uma ferramenta que proporciona reflexão sobre as condições pessoais e sociais dos sujeitos envolvidos, sendo especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade. Isso destaca a importância de uma abordagem

educativa que vai além do ensino técnico, focando no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos envolvidos.

A implementação de práticas educativo-musicais no contexto de Terceiro Setor está intrinsecamente ligada à formação docente. Para atuar efetivamente nesse espaço, é fundamental que a formação contemple as especificidades estruturais e pedagógicas do fazer musical, alinhando-as aos objetivos e funções de cada projeto social (Andrade, 2015). Oliveira (2003) destaca que diversos fatores podem impactar a atuação docente em ONGs, tais como: o gosto musical, os níveis de habilidades musicais (voz e instrumento), a capacidade criativa e expressiva, o nível de apreciação crítica do repertório musical. Além disso, a auto compreensão sobre os próprios saberes e competências, a sabedoria, a modéstia, mas também a autoconfiança e a alegria pelo que consegue fazer, são elementos cruciais. As habilidades de trabalho interdisciplinar e de negociação administrativa e pedagógica também são essenciais. Portanto, entre as potencialidades e qualidades que devem ser observadas em profissionais que atuam em projetos sociais, destacam-se a inteligência lógico-pedagógica e a capacidade de elaborar um bom sequenciamento de atividades e repertórios, que levem em consideração a variabilidade da população atendida pela instituição.

A partir das perspectivas apresentadas, é possível pensar em um ensino de teoria musical que leve em consideração as funções e as características sociais e educacionais dos projetos sociais. A teoria musical não deve ser vista de forma isolada; ela deve ser integrada à prática musical e as experiências vividas pelos estudantes. Patriota (apud Penna, 2019, p. 160), enfatiza a importância dessa abordagem integrada, envolvendo diferentes especialidades acadêmicas da música. Nos projetos sociais, é crucial que os conteúdos sejam relevantes e significativos para os alunos. Isso requer uma seleção cuidadosa de temas que dialoguem com a sua vivência instrumental e musical (Penna, 2019). Quanto às metodologias, as aulas de teoria musical devem adotar abordagens que estimulem a participação ativa dos alunos e a vivência prática dos conteúdos em seus instrumentos. A implementação de metodologias que incentivem a resolução de problemas e a criação de produtos musicais pode, assim, promover a autonomia e a criatividade dos alunos, conforme sugerido por Lazzetta (2019). Dessa forma, o ensino de teoria musical se torna uma prática dinâmica e conectada à realidade dos estudantes, enriquecendo seu aprendizado e desenvolvimento musical.

4. ENSINO DE TEORIA NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA: CONCEPÇÕES DOCENTES, CONTEÚDOS E METODOLOGIAS UTILIZADAS

Inseridos em um contexto sociocultural, onde o aprendizado musical desempenha um papel crucial na inserção social, desenvolvimento e formação humana, o Projeto Caminho da Luz oferece uma proposta músico-educativa que abrange diversas modalidades práticas. Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados relacionados aos critérios que delineiam as concepções docentes, os conteúdos trabalhados e as metodologias implementadas nas aulas de teoria musical ofertadas pela instituição.

4.1. Educação musical no Projeto Caminho da Luz: aspectos históricos e socioculturais

O Projeto Caminho da Luz, fundado há 34 anos e situado na cidade do Recife-PE, atua como uma instituição religiosa que realiza diversas atividades sociais por meio de ações solidárias. As atividades desenvolvidas se referem, particularmente, a crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e que recebem incentivo à permanência escolar, à convivência comunitária, cuidados com a saúde e ao desenvolvimento pessoal e cultural. Uma das características do projeto é a oferta de atividades sócio-educacionais por meio de um trabalho social com as comunidades carentes que ficam no seu entorno.

A prática musical é uma das atividades desenvolvidas, além da oferta de reforço escolar, aulas de idiomas, entre outras. A coordenadora geral do Setor de Educação Musical (C.G_SEMus) explica que “o [projeto caminho da luz] [...] desenvolve uma ação da parte de formação espiritual, envolvimento espiritual e um trabalho social muito profundo. Ele atende as necessidades das pessoas que moram no entorno [do projeto]. São comunidades muito carentes” (Entrevista, C. G_SEMus., 20/01/2024). Além disso, a instituição organiza reuniões e palestras semanais que abrangem temas gerais e aqueles ligados à sua fé e espiritualidade, funcionando de forma contínua, das 7h às 21h.

Os trabalhos sociais desenvolvidos estão distribuídos em oito programas, detalhados no quadro abaixo:

Quadro 8 - Atividades sócio educacionais desenvolvidas no Projeto Caminho da Luz

Nome da atividade
Atividades educacionais
Apoio à educação regular
Promoções culturais
Programa de suprimento alimentar
Atendimento à gestante
Cursos profissionalizantes
Atividades artesanais
Iniciação musical

Fonte: A autora (2024)

Nos dois primeiros programas estão as atividades educacionais que contam com o núcleo de evangelização, com o intuito de complementar a educação regular. O principal objetivo dessas iniciativas é minimizar a evasão escolar e assegurar que as crianças adquiram competências essenciais em leitura, escrita e conceitos matemáticos. As atividades são conduzidas por professores voluntários (exceto os ligados ao Setor de educação musical). O reforço escolar atende em média 60 crianças da comunidade, sendo enriquecido pela contribuição de jovens do projeto, que atuam também no núcleo de teatro e dança. A Coordenadora Geral comenta que após o início do fornecimento de alimentação para as pessoas da comunidade, se percebeu a necessidade de um investimento nas demandas educacionais daqueles que frequentavam o projeto.

[...] começou a perceber a necessidade de um crescimento intelectual, de uma formação intelectual dessas crianças, jovens e adolescentes. Então foi criado um curso de atendimento escolar. Meninos que saem da escola e vêm para a instituição, para o [projeto Caminho da luz] e são atendidos com reforço escolar em todas as áreas do currículo. Nós temos uma média de 60 alunos da comunidade, todo ano (Entrevista, C.G_SEMus., 20/01/2024).

O terceiro programa do Projeto é dedicado às promoções culturais e festivas, que incluem a criação de peças teatrais, jograis, espetáculos e concertos, todos voltados para a expressão da identidade cultural e regional de Pernambuco e do Nordeste. Este programa integra o núcleo de teatro e o setor de educação musical, colaborando para uma experiência rica e diversificada dos participantes. A coordenadora geral salienta que, através dessas atividades educacionais, emergiu a necessidade de fortalecer o conhecimento e facilitar acesso à cultura dos que integravam o projeto.

Em seguida descobriu-se a necessidade de fortalecer esse trabalho com a parte cultural. Aí foi criado o núcleo de teatro e o setor de educação musical. O núcleo de teatro tem algumas peças, algum trabalho já desenvolvido, apresentado aqui na cidade. [...] O núcleo de teatro funciona no prado, [num prédio] que é uma instituição administrada pelo Projeto Caminho da Luz (Entrevista, C.G_SEMus., 20/01/2024).

O quarto programa é voltado para ações de suprimento alimentar aos alunos matriculados e suas famílias durante os dias de aula. Este programa não apenas garante a alimentação diária, como a oferta de almoço e lanche, mas também inclui a distribuição de cestas básicas.

A principal necessidade, principalmente no início, era a alimentação. Então, o projeto começou a fornecer sopa para essa comunidade, feita pelos trabalhadores da instituição. [...] no aspecto de apoio alimentar, a sopa é um trabalho intenso que envolve cerca de 80 trabalhadores da casa, que fazem e distribuem as refeições em comunidades muito carentes, aqui próximo. Além disso, eles distribuem cestas básicas para a população do entorno. Fora isso, o projeto desenvolve um trabalho especial para o Natal, fazendo com que essa época seja um momento mais leve para essa população, geralmente desempregada. [...] As famílias recebem cestas básicas com bolo e refrigerante, uma cesta diferenciada. Além dos itens comuns de uma cesta básica, elas recebem alguns produtos específicos para uma pequena festa de natal." (Entrevista, C.G_SEMus., 20/01/2024).

É importante destacar que a maioria dos trabalhadores envolvidos no Projeto Caminho da Luz atua de forma voluntária, com a exceção dos do setor de educação musical. Essa presença de voluntários é uma característica comum em projetos sociais e reflete um compromisso coletivo. A fala da coordenadora indica que o programa alimentar não apenas cumpriu a função de atender uma necessidade básica de alimentação, mas também serviu como um catalisador para o

desenvolvimento de outras atividades socioeducacionais no projeto. O fornecimento de alimentação básica e a celebração de datas comemorativas contribuem para um sentimento de dignidade e coesão na comunidade, promovendo um forte senso de solidariedade e cooperação.

O quinto programa do projeto destina-se ao atendimento às gestantes, oferecendo cuidados pré-natais a mulheres em situação de vulnerabilidade social, bem como a entrega de enxovais e palestras sobre saúde e promoção da auto-estima, cuidado com o bebê, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e planejamento familiar. O sexto e o sétimo programas se concentram em fornecer alternativas profissionais e qualificações, incluindo cursos profissionalizantes que atendem as necessidades da comunidade.

Por fim, o oitavo programa, gerido pelo Setor de Educação Musical (SEMis), oferece uma ampla gama de cursos, como: violão, violino, viola d' arco, violoncelo, teclado, flauta doce, teoria musical e, mais recentemente, a musicalização infantil e o ensino de guitarra, voltados para a formação musical de diversos etários. A oferta dessas atividades visa ir além da formação técnica, buscando transformar a realidade dos participantes e desenvolver uma concepção de significado e pertencimento. A coordenadora ressaltou que as atividades musicais surgiram da observação da necessidade de manter os jovens ocupados e longe das ruas e da violência, especialmente considerando as precárias condições de vida de muitos alunos do SEMus.

Surgiu por essa necessidade. Os meninos terminavam o reforço escolar e voltavam para a comunidade. Eram adolescentes, com 14 ou 15 anos, e no momento em que eles mais precisavam, voltavam para o meio da violência e da droga. E isso provocava uma preocupação muito grande por nossa conta: somos educadores, somos preocupados com essas crianças e esses adolescentes. Eu comecei a sentir a necessidade de criar alguma coisa que atraísse esses meninos, que eles não fossem embora do Projeto. Que eles continuassem integrados [...] para que eles não passassem tanto tempo na comunidade, na rua. Porque eles moram em casas tão precárias, têm uma situação tão precária de vida que não têm onde ficar em casa. Então, o quintal deles é a rua, e eles ficavam na rua até uma hora da manhã. Dali, podia acontecer muita coisa. Então, com essa preocupação, eu comecei a pensar: “O que fazer para atrair essas crianças e jovens para continuar o trabalho aqui?” E só vinha na cabeça a ideia da música. Eu conversei com a direção da casa, o presidente aprovou plenamente [...] Então, iniciamos, em 2009, esse trabalho com o Setor de Educação Musical (Entrevista, C.G_SEMus., 20/01/2024).

A reflexão sobre a importância do Projeto Caminho da Luz revela o papel fundamental da educação musical como uma ferramenta de formação humana e transformação social (Andrade, 2015; Kleber, 2006). A criação do SEMus não se limita a oferecer aulas de música; ele se transforma em um ambiente essencial para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, impactando suas vidas por meio do despertar de habilidades musicais e da possibilidade de profissionalização na área. Esse espaço também estimula a formação de grupos instrumentais e vocais, promovendo uma experiência de aprendizado colaborativa.

Além disso, o projeto vai além das atividades musicais, oferecendo serviços médicos nas áreas de pediatria, ginecologia, cardiologia e dermatologia, dentre outros, que atendem gratuitamente a comunidade. A presença de psicólogos que realizam atendimentos em grupo e/ou individuais também aponta para uma preocupação com a saúde mental dos alunos e da comunidade. O financiamento do projeto é sustentado, em grande parte, por mensalidades e associados, vendas e doações, reforçando a importância da colaboração da comunidade para sua manutenção.

Em suma, o Projeto Caminho da Luz atende às necessidades imediatas da comunidade, como saúde e alimentação, e promove um desenvolvimento social e cultural abrangente. As atividades oferecidas priorizam o fortalecimento da identidade cultural, enquanto a vivência musical é concebida como uma oportunidade de expressão e prática artística, contribuindo para a construção de laços entre os participantes e reconhecendo a importância dessas experiências dentro da comunidade.

4.1.1. O Setor de Educação Musical: a proposta músico-educativa da instituição

O Setor de Educação Musical (SeMus) da instituição teve seu início no ano de 2009 e foi fundado pela atual coordenadora, que também integra outras atividades do Projeto Caminho da Luz. Este setor, em particular, possui dois coordenadores: a coordenadora geral e o coordenador pedagógico. A pesquisa em fontes documentais relacionadas ao projeto evidenciou dois objetivos principais do SeMus:

1. Oportunizar um processo de iniciação musical em que o ensino-aprendizagem tenha como finalidade o exercício profissional dos alunos como músicos, possibilitando-lhes maior inserção na sociedade, o desenvolvimento pessoal e sua formação cidadã;
2. Capacitar os alunos para a integração em orquestras como a Sinfônica do Recife e de outras capitais, como também, o seu ingresso no mercado musical (Pesquisa documental, PISM).

O SeMus oferece três níveis de formação para os alunos: o Curso básico de formação musical, o Curso preparatório e Cursos Livres. O curso básico foca na introdução à leitura e escrita musical na partitura, bem como na iniciação à execução instrumental. O curso preparatório abrange o desenvolvimento artístico do aluno, além de prepará-lo para o mercado de trabalho por meio de conhecimentos musicais e aspectos profissionalizantes. Por fim, o curso livre tem por finalidade atender aos desejos e expectativas dos dos alunos em relação ao aprendizado de um instrumento (Pesquisa documental, PISM).

Durante as observações e vivências realizadas, percebi que apenas o Curso básico de formação musical está em andamento. Porém, com base nas informações da coordenadora e nas interações ao longo da coleta de dados, ficou claro que os cursos acontecem de forma interligada. A coordenadora destacou que o objetivo principal do setor musical é “[...] afastar o menino do ambiente das drogas e da violência e oferecer uma oportunidade para que ele tenha formação profissional” (Entrevista, C.G_SEMus., 20/01/2023). Assim, pude observar que os cursos citados no documento não funcionam de forma isolada, cada um com objetivos ou direcionamentos diferentes; pelo contrário, eles estão interconectados na prática da instituição.

Atualmente, o SeMus conta com uma equipe formada por seis professores, que lecionam aulas de diversos instrumentos, incluindo flauta doce, violão, guitarra, violoncelo, teclado, violino e viola de arco, bem como em turmas de teoria musical, musicalização infantil, canto coral e prática de orquestra. Alguns desses professores possuem graduação em música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), outros estão em processo de formação em licenciatura em música, e há ainda aqueles que não possuem formação específica na docência em música, mas possuem ou já tiveram alguma experiência de atuação no terceiro setor.

As atividades do SeMus, ou seja, as aulas de música, acontecem aos sábados, das 8h30min às 13h30min. O espaço onde as atividades são realizadas

dispõe de poucas salas; são, ao todo, sete salas, dois auditórios e dois terraços, em que acontecem as aulas e instrumentos, musicalização, teoria musical, canto coral e as práticas de orquestra. É válido salientar que as aulas do SeMus acontecem no mesmo momento de ensino religioso da instituição, que ocupam boa parte das salas, das 8h30min às 9h30min.

O curso de música tem duração de dois anos, podendo ser estendido por mais dois semestres para que os alunos tenham tempo suficiente para se prepararem para o recital de conclusão. O SeMus aceita novos alunos anualmente, em função da sua estrutura física. Para participar das aulas de instrumento, é necessário que os alunos tenham, no mínimo, oito anos de idade, devido à anatomia e ao tamanho dos instrumentos, que não são adaptados para crianças menores. Além disso, as aulas de instrumentos têm limite de idade, contemplando participantes de até 25 anos. Já para prática coral, não há limite de idade e nem de permanência. Todas as atividades oferecidas no SEMus são gratuitas, e os alunos que aprendem a tocar instrumentos têm acesso ao empréstimo de instrumentos. Embora a instituição forneça uma certificação simbólica, essa não é reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), mas é validada em algumas instituições, como a Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETECM) e o Conservatório Pernambucano de Música (CPM), ambas localizadas na cidade do Recife.

As aulas na instituição são organizadas entre teóricas e práticas. As aulas práticas incluem tanto instrução individual quanto em grupo, dependendo da demanda e da quantidade de instrumentos. As aulas de canto coral acontecem de forma coletiva. As aulas de prática de conjunto são divididas entre duas orquestras (A a B), organizadas de acordo com o nível de experiência dos alunos, que podem variar de iniciantes a mais avançados. As aulas de teoria musical, que abordam conteúdos de teoria, percepção e solfejo, são oferecidas durante todo o ano.

Além das aulas e práticas de orquestra, o SeMus organiza uma série de audições e apresentações ao longo do calendário letivo. Essas audições, que ocorrem de forma individual e/ou coletiva, fazem parte do processo avaliativo da instituição de maneira formativa. É válido pontuar que todo o processo avaliativo formativo da instituição, que é aplicado tanto nas disciplinas práticas quanto nas teóricas.

Em meados do mês de agosto a instituição realiza um concerto onde os alunos, tanto novatos quanto veteranos, apresentam as habilidades adquiridas no

primeiro semestre. Este evento considera a integração com outras formas de artes, como teatro, dança e artes plásticas, e a primeira edição ocorreu em 2018, homenageando figuras históricas importantes do cenário de Pernambuco.

Além disso, acontece no meio do semestre convites para participação de apresentações musicais em eventos externos de patrocinadores e/ou pessoas que colaboram com o trabalho desenvolvido no Projeto. Atualmente, para a arrecadação de verba, o SeMus participa de projetos de instituições que atuam no terceiro setor, aceita doações de pessoas físicas ou jurídicas, forma parcerias e organiza eventos.

O setor também tem sua participação no festival internacional “Janeiro de Grandes Espetáculos”, que integra o calendário cultural da cidade do Recife todos os anos⁶.

4.1.2. As turmas de teoria musical

As aulas de teoria musical acontecem em formato de turma. No Setor de Educação Musical a disciplina foi nomeada como Elementos da Leitura e Escrita Musical (ELEM) e é desta forma que farei referência daqui por diante.

No início da coleta de dados, em que foram feitas as observações, no mês de novembro de 2023, havia duas turmas, uma para iniciantes e outra para os alunos avançados, com horários separados. As duas turmas aconteciam em horários diferentes, sendo uma das 8h30min às 9h30min e a segunda das 10h30min às 11h30min. As aulas de ambas as turmas aconteciam em salas localizadas no segundo piso da casa, com mesa em formato de “U” ou quadrada, cadeiras acolchoadas e um quadro branco fixado na parede. Quando iniciei as observações poucos alunos frequentavam as aulas. Na primeira turma participavam uma média de seis alunos, entre adolescentes e jovens. Na segunda frequentavam, apenas, cinco alunos, jovens e adultos.

No início da coleta dos dados, a Docente 1 era a responsável pelas duas turmas de ELEM da instituição. E, inicialmente, as duas turmas foram escolhidas como campo empírico da pesquisa

Em 2024 existiam três turmas de ELEM: duas turmas com alunos novatos e iniciantes (ELEM 1) e uma com alunos que já frequentavam as aulas, de nível mais avançado (ELEM 2), no qual o Docente 2 estava responsável. Nestas turmas têm

⁶ <https://www.janeirodegandesespeticulos.com/ofestival>. Acesso em: 10 Abril 2024.

alunos das mais diversas faixas etárias e níveis sociais; poucas crianças participavam dessas turmas. As aulas do ELEM 2 aconteceram em horários diferentes, uma das 8h30min às 9h30min e a segunda das 10h30min às 11h30. As aulas da turma do ELEM 1 aconteceram das 10h30min às 11h30min. A quantidade de alunos variava entre 20 a 30 por turma, mas como existia um grande índice de evasão.

A maioria dos alunos moravam no bairro onde localizava o Projeto Caminho da Luz. Esse local tem comunidades bem violentas, onde o tráfico de drogas é uma realidade constante. Outros participantes das atividades oferecidas, moravam em bairros do entorno ou mais afastados.

O perfil musical dos alunos era diverso, com alguns já possuindo conhecimentos prévios em teoria e prática musical, enquanto outros tendo seu primeiro contato com a linguagem musical de forma sistemática.

4.2. Concepções docentes sobre o ensino de teoria musical no projeto social

Na terceira seção desta dissertação, foram abordados os objetivos e finalidades do ensino de música em projetos sociais, destacando como essas iniciativas podem ser cruciais para o desenvolvimento social e cultural de indivíduos em situação de vulnerabilidade social, especialmente aqueles que carecem de acesso a uma educação de qualidade. A discussão proposta sugere que o ensino musical transcende o desenvolvimento técnico ou a performance, propondo uma reflexão sobre os impactos sociais e culturais que a educação musical pode desempenhar nesse contexto de ensino. Serão apresentadas as concepções dos dois docentes envolvidos nas ações pedagógicas, explorando suas visões e ideias sobre as propostas de ensino de música. O termo “concepção” é utilizado para descrever o pensamento e as perspectivas dos docentes sobre como a teoria musical pode ser ensinada e que papel as práticas musicais desempenham no âmbito educacional do projeto.

Ao entrevistar a Docente 1 sobre planejamento e ministração de aulas, considerando as outras instituições que ela atua e o Projeto Caminho da Luz, ela comentou “Eu acho o seguinte: funciona um pouco diferente porque o projeto social visa, claro, a questão deles aprenderem música, mas envolve também outros aspectos, como a socialização; tentar trazê-los e buscar ajudar de alguma forma. Não é só a música” (Entrevista, Docente 1, 31/01/23). Questionei, a professora,

sobre o sentido da socialização e o aspecto de não se tratar apenas do ensino musical, e ela explicou que,

Seriam questões sociais, questões de classe. Você tenta trazê-los para uma realidade em que estão desperdiçando o tempo, se envolvendo com outras coisas, misturando-se com pessoas que não deveriam, estando em locais que não deveriam, no meio de pessoas que talvez usem drogas. Eles estão ali perdendo o tempo, mas podem aproveitar esse tempo fazendo música (Entrevista, Docente 1, 31/01/24).

A concepção da docente em pontuar a diferença entre o ensino de música em projeto social e outras instituições, que incluem a música em sua grade curricular, revela as múltiplas dimensões que envolvem a educação musical em diversos contextos. Segundo Milieni e Efrário (2024), nos projetos sociais, o ensino da música assume uma dualidade de finalidades, visando a formação musical paralelamente a promoção do desenvolvimento social.

As observações realizadas, do cotidiano musical da instituição, e as falas dos entrevistados sinalizam a existência de concepções recorrentes sobre a importância da integração entre teoria e prática. A Docente 1, por exemplo, sublinhou a necessidade de uma abordagem contextualizada dos conteúdos. A professora mencionou que, “embora seja uma aula de teoria, é importante incluir elementos práticos para que eles entendam melhor o conteúdo” (Entrevista, Docente 1, 31/01/24). Considerando que as aulas englobam teoria, percepção e solfejo em um único horário, a docente comentou que adota uma abordagem integradora, buscando mesclar os diferentes componentes de ensino.

Você tem que tentar mesclar as aulas, porque não dá para ficar só na teoria, nem 100% na prática. É preciso misturar as coisas, pois não dá para fazer tudo totalmente separado, já que é uma aula só [...] Então, vou tentando misturar para não ficar só na teoria, mas tentando integrar as duas coisas para que eles possam absorver ao máximo (Entrevista, Docente 1, 31/01/24).

Durante as observações realizadas nas aulas tornou-se evidente a falta de desenvolvimento na integração entre teoria e prática, bem como nas diferentes disciplinas que compõem o ensino musical, como percepção, solfejo e teoria. Essa falta de articulação se destaca especialmente quando a professora se propõe a abordar conteúdos mais específicos da notação musical, como intervalos musicais ou formação de escalas. A desconexão observada entre esses componentes indica

que, embora os educadores reconheçam a importância dessa integração, a prática em sala de aula ainda carece de uma estrutura que facilite essa articulação.

O coordenador pedagógico, em suas considerações sobre o ensino de teoria musical, enfatizou que a integração entre teoria e prática é algo que emerge desde a criação do SEMus. Ele ressalta a necessidade de continuidade no ensino e a importância de integrar a teoria às práticas musicais. Essa afirmativa reitera a visão expressa pela Docente 1, que também aponta as limitações de tempo disponíveis para explorar adequadamente os conteúdos de teoria, percepção e solfejo. Essa escassez de tempo contribui para as dificuldades enfrentadas no processo educativo e reflete um desafio significativo no cotidiano das aulas.

A teoria que a gente tenta levar, foi algo que não é de minha autoria. Já vem desde os primórdios do Projeto como algo muito importante. [...] sabemos que em uma hora não se resolve o problema de teoria, percepção e solfejo. Então, a gente tenta ao máximo fazer a distribuição. Um dos exemplos disso é o trabalho da prática. A prática coletiva inicial tenta prezar por trabalhar elementos da teoria inicial. Isso é algo que a gente tenta conversar sempre com os professores para que eles também trabalhem os elementos mais básicos possíveis, a fim de reforçar esse assunto que não está sendo sustentado nas aulas de teoria (Entrevista, C.P., 16/01/24).

A Docente 1, ao abordar a integração entre teoria e prática no ensino e teoria musical, destaca a importância de criar um ambiente de aprendizado leve e motivador. Isso evidencia que a sua intenção não é apenas transmitir conteúdos teóricos, mas, também, facilitar a motivação dos estudantes. A professora mencionou que ensinando teoria musical “nós não devemos forçar. Nós vamos tentar fazer com que a aula fique mais leve. Não aquela coisa tão teoria e puxada, como num conservatório musical” (Entrevista, Docente 1, 31/01/23).

Considerando que as experiências musicais proporcionadas pelo projeto podem se diferenciar daquelas encontradas em outros contextos de ensino e aprendizagem musical, tais como as escolas especializadas, o público atendido nos projetos sociais pode interessar-se por um fazer musical de caráter mais prático e vinculado às experiências do cotidiano, como tocar um instrumento ou cantar em grupo, sem a preocupação de formação técnica ou profissional. Souza (2014) enfatiza que a educação musical em projetos sociais é uma ferramenta facilitadora de trocas de experiências em que pode promover reflexões sobre consciência de

classe dos sujeitos envolvidos, o que é especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade.

O Docente 2, por sua vez, enfatizou que muitos estudantes do projeto enfrentam desafios relacionados ao trabalho e aos compromissos acadêmicos. Nesse contexto, ele reconhece a necessidade de se adaptar as estratégias de ensino para a apresentação dos conteúdos teóricos, de modo a torná-los mais acessíveis e relevantes para a vivência cotidiana dos alunos.

[..] a maioria dos alunos trabalha a semana inteira. Então, eu tento pensar assim, o que que eu faria? O que eu, que trabalho a semana inteira, me levaria para estudar música em um sábado de manhã? A aula não pode ser cansativa. E que seja mais, como eu posso dizer, mais interativa (Entrevista, Docente 2, 12/09/24).

Durante o período de coleta de dados, foi possível observar que o momento de interação, destacado pelo docente 2, em sua fala, era frequentemente percebido como uma oportunidade para a resolução de exercícios escritos, no quadro ou em papel, refletindo que o diálogo e as interações entre os alunos e o professor eram mais voltadas para o desenvolvimento de conteúdos teóricos. Durante as aulas que observei, pude testemunhar o envolvimento e a interação dos alunos com a abordagem proposta pelo professor. No entanto, ficou evidente que, mesmo assim, suas estratégias ainda estavam desconectadas de uma experiência de aprendizado que não fosse considerada cansativa.

No contexto de um projeto social, que tem como foco a formação profissional – conforme objetivos da instituição citados anteriormente – e, também, a promoção da experiência básica da prática musical, é essencial adotar uma abordagem pedagógica que se alinhe a esses objetivos. Nesse sentido, a Docente 1 comenta sobre a natureza das aulas de teoria, destacando a importância de torná-las mais acessíveis e menos rígidas:

As aulas de teoria, como são mais teóricas, tento fazer com que não sejam totalmente assim. Eu acho que não dá para ser 100% a aula do conservatório no Projeto, porque lá não é uma instituição onde as pessoas vão querer se profissionalizar. Elas vão querer ter um conhecimento básico para conseguir tocar o instrumento delas (Entrevista, Docente 1, 31/01/24).

O Docente 2 também evidencia essa concepção, referindo-se à ausência de uma busca por parte dos alunos do projeto, em direção à profissionalização. Ele comenta sobre o comprometimento dos alunos, que muitas vezes podem relacionar as vivências, ali, apenas como um *hobby* ou uma atividade de lazer:

O pensamento do Terceiro Setor, assim, para mim, teve alguns problemas que eu tive que adaptar. O fato do lazer, que vou quando eu quero, eu falta quando eu quero [...] Porque tem essa questão também. Nem todo mundo que está tendo aula de instrumento lá, quer ser um músico profissional. “Ah, eu quero aprender com outras pessoas que vão ter um som mais aprimorado”; outros não ligam. [...] Então, eles só querem ter uma noção de como funciona e está tudo certo para eles. Então, eu sinto que, se eu insistir, por exemplo, dizendo que vocês vão ter que ler partitura de todo jeito, eles não vão pra aula (Entrevista, Docente 2, 12/09/24).

Durante a pesquisa de campo, foi possível observar como as dinâmicas e expectativas dos alunos se manifestam dentro da instituição. Um dos aspectos mais notáveis foi o elevado índice de evasão, que se revela como um desafio significativo para a continuidade do processo educativo, para ambos os professores. Muitos alunos ingressam na instituição com o desejo de ter um contato mais direto com o instrumento, motivados principalmente pelo interesse em tocar músicas que apreciam ou pela expectativa de que a experiência será divertida e prazerosa. Para alguns, a participação nas aulas é vista como uma oportunidade de lazer, uma forma de entretenimento, que complementa suas rotinas. No entanto, no dia a dia da instituição essa expectativa tende a se fragmentar, uma vez que a abordagem pedagógica adotada, que pode incluir a necessidade de aprender teoria musical, ler partituras e praticar de forma disciplinada um instrumento, pode ser um desafio para aqueles que, inicialmente, buscavam uma experiência mais leve e descontraída com a música.

Essa desconexão entre as expectativas dos alunos e a proposta da instituição é um aspecto que merece atenção, uma vez que pode impactar significativamente o envolvimento dos estudantes no processo educativo. Conforme dados da revisão de literatura (seção dois), Silva e Silva (2014) apontaram questões semelhantes no âmbito do ensino de teoria musical em escolas especializadas. Kleber (2006) destaca que a educação musical deve considerar a complexidade do contexto em que ela ocorre, refletindo as aspirações dos participantes.

O Docente 2 sugeriu que, ter uma disciplina isolada, apenas para os conteúdos teóricos, poderia não ser considerado essencial:

[...] a teoria, lá no Projeto, eu não sei se é essencial. Porque, por exemplo, eles teriam que ter o básico em teoria, saber um pouco da teoria. Mas, não é aquele negócio. “Vocês precisam ver isso para se tornar músico”, entendeu? Porque a maioria deles que estão lá já tocam alguma coisa (Entrevista, Docente 2, 12/09/24).

É importante salientar que a fala do professor retrata a organização de seu pensamento a respeito das práticas educacionais na instituição. A afirmação de que a teoria poderia não ser “essencial” mostra uma concepção atrelada a um entendimento restrito de teoria musical. Conforme discutido, na seção três, a teoria musical não se trata, apenas, de um conjunto de regras a serem seguidas, como afirmado por Priore (2013), mas uma ferramenta que permite aos músicos compreender melhor a estrutura e a dinâmica da música, o que pode enriquecer sua expressão artística e a criatividade. Swanwick (2006) argumenta que a interação da teoria à prática musical é crucial para desenvolver uma fluência completa, onde a compreensão e a habilidade prática caminham juntas. Limitar o ensino de teoria a um campo “básico” pode afastar os alunos de uma compreensão profunda, crítica e analítica da música, mesmo no contexto de projeto social que apresentam finalidades diferentes de instituições específicas de ensino da música. Iazzetta (2019) ressalta que o ensino de teoria musical deve ser inclusivo, acolhendo as diversas expressões e realidades dos alunos, independente do contexto sociocultural.

O acompanhamento das atividades do Projeto, ao longo da pesquisa de campo, forneceu subsídios para considerar que, as concepções docentes, as expectativas discentes e as práticas implementadas parecem ser concebidas de maneira fragmentada. Ao observar o ensino de teoria musical no Projeto Caminho da Luz, percebi a complexidade envolvida no trabalho coletivo entre professores e coordenação, bem como os desafios que os educadores enfrentam na tentativa de tentar alinhar o ensino de teoria, a prática instrumental e os interesses dos alunos. Ou seja, pensar em estruturas pedagógicas que atendam as demandas desse contexto prescinde do diálogo entre os docentes e a coordenação, a busca de ações homogêneas, metodologias apropriadas e um profissional preparado

adequadamente (Oliveira, 2003; Kleber, 2006; Andrade, 2015).

Em síntese, na expectativa dos docentes entrevistados, as finalidades do trabalho músico-educativo proposto, por meio das aulas de teoria, vão além da transmissão de conhecimentos teóricos, mesmo que essa realidade não se alinhe com suas práticas pedagógicas. Os professores entendem a necessidade de promover o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos, concebendo a música enquanto meio de expressão e transformação e, até mesmo, como uma opção de profissionalização

4.3. Conteúdos teóricos ensinados: entre o discurso e a prática

O conteúdo programático das aulas de teoria no Projeto Caminho da Luz é estruturado para ser desenvolvido ao longo de dois anos, sendo que cada ano é organizado em dois semestres. Os conteúdos são divididos em duas categorias principais, detalhados no quadro a seguir: conteúdo teórico e conteúdo prático. O conteúdo teórico abrange os fundamentos e princípios que sustentam a disciplina, proporcionando aos alunos uma base para a leitura e a escrita musical, conforme os códigos de uma partitura tradicional. O conteúdo prático está voltado para a implementação dos conhecimentos teóricos, o que envolve atividades de solfejo rítmico e melódico, percepção rítmica e melódica (com escrita de pequenos trechos musicais executados pelo professor).

Quadro 9 - Conteúdo programático de Teoria Musical

	1º ano	
	1º semestre	2º semestre
Conteúdo teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Notas musicais • Noções de pulso • Pauta • Clave de Sol, Dó e Fá • Tom e Semitom (acidentes: #, b, e bequadro) • Figuras musicais - Semibreve a Colcheia • Quadro de divisão proporcional dos valores • Intervalos (Introdução, 2ºM e m, 8ºJ, uníssono) • Compasso (introdução) 	<ul style="list-style-type: none"> • Compasso simples • Figuras musicais (semibreve a semicolcheia) • Noções de dinâmica; • Fermata; • Sinais de repetição (Ritornello, casa 1 e 2) • Escala maior - ciclo das 5ºs, armadura de clave (Dó, 0 acidentes); • Intervalos(3ºM e m, 4ºj e 5º J)
Atividades práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios rítmicos

(solfejo/percepção)	<p>envolvendo a proporção de valores entre as figuras dentro do pulso, trabalhar de semibreve a colcheia;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de melodias, considerando movimento ascendente e descendente; • Exercícios com intervalos (2°M e m, 8° J, Uníssono); • Exercícios melódicos (graus conjuntos); • Exercícios de leitura nas claves: Sol (2° linha), Dó (3° linha) e Fá (4° linhas) 	<p>envolvendo a proporção de valores entre as figuras dentro do pulso;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a semicolcheia • Exercícios de leitura nas 3 claves estudadas; • Solfejo e Percepção na escala maior • * Exercícios com intervalos (adicionar 5°J., 4°J, 3°M e m)
	2° Ano	
	3° Semestre	4° Semestre
Conteúdo teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras compostas • Escala menor (natural, harmônica e melódica); • Escala relativa; • Nomenclatura dos graus da escala • Intervalos (6° Maior e menor, 7° Maior e menor); • Ligadura de prolongamento e ponto de aumento (até colcheia pontuada) 	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras compostas (<i>Revisão</i>); • Compasso composto; • Síncope e contratempo; • Quiálteras; • Enarmonia dos sons; • Sinais de escrita; (abreviatura, etc.) • Classificação dos instrumentos musicais; • Intervalos (aumentados e diminutos);
Atividades práticas (solfejo/percepção)	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios rítmicos envolvendo a proporção de valores entre as figuras dentro do pulso, trabalhar as figuras vistas até esse semestre; • Ligadura de prolongamento e ponto de aumento nas figuras simples vistas até o semestre, semibreve a colcheia • Solfejo rítmico, compassos simples e leitura. • Solfejo e percepção na escala menos; • Exercícios com intervalos (adicionar 6°M e m, 7°M e m); • Exercícios de leitura nas claves: Sol (2° linha), Dó (3° linha), fá (4° linha) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de síncope e contratempo; • Exercício rítmicos com adição de quiálteras; • Solfejo rítmicos com figuras compostas; • Solfejo e percepção com figuras compostas, saltas de até 8°J; • Percepção de timbres; • Exercícios com intervalos (adicionar Aum e dim); • Exercícios de leitura nas claves: Sol (2° linha), dó (3° linha), fá (4° linha);

Fonte: Pesquisa documental; Quadro elaborado pela autora, (2024).

O conteúdo programático dita quais os passos a serem seguidos em cada ano/semestre. O professor fica livre para organizar a distribuição desses conteúdos durante os anos de curso. Além disso, não há uma exigência em relação à literatura que o professor poderá utilizar em suas aulas. O coordenador pedagógico do curso explica que a instituição “dá a liberdade ao professor, mas sempre prezamos para que eles estejam em contato uns com os outros [...] para que eles discutam entre si e tenham a liberdade para montar esse currículo, mas sempre prezando pelo crescimento do alunos” (Entrevista, C.P., 16/01/24). A fala do coordenador pedagógico elucida o processo que se é esperado na instituição, enfatizando que, os conteúdos teóricos estejam atrelados às vivências instrumentais dos alunos, enfatizando a importância da fluência do discurso musical ao longo do processo de aprendizagem (Swanwick, 2003).

Na fala do Docente 2 podemos ver as marcas da busca por essa integração das vivências. O Docente comentou: “conversei com um dos professores de violão e o professor da orquestra A, já sei mais ou menos o que eles estão vendo. Me passaram uma relação de músicas que eles estavam estudando, e eu ia trabalhar justamente isso em sala de aula” (Entrevista, Docente 2, 12/09/24).

Tal preocupação mostra a busca na integração entre as práticas, no que estaria sendo proposto nas aulas de teoria e na prática instrumental, indicando um direcionamento de uma experiência de aprendizagem coesa e conectada. No entanto, durante as observações realizadas ficou evidente que, apesar do Docente 2 apresentar essa consciência, o alinhamento não foi concretamente implementado nas suas aulas. O professor fazia afirmativas como: “vou trazer exemplos práticos”; “vou elaborar algum exemplo com uma música de vocês”, mas isso não foi efetivamente incorporado nas atividades desenvolvidas. Lima e Oliveira (2016) ressaltam que a falta de uma articulação entre os conteúdos teóricos e as vivências práticas dos alunos resulta em experiências de aprendizado fragmentadas.

Assim como nas concepções docentes, discutidas no tópico anterior e as manifestações na fala da Docente 1, evidenciam um esforço contínuo para infundir leveza ao conteúdo teórico apresentado. Ao invés da professora apresentar a teoria musical de uma maneira rígida ou descontextualizada, ela entende que “com os conteúdos que têm que ser trabalhados dentro daquele semestre ou ano, eu vou tentar encaixar para que não fique tão pesado” (Entrevista, Docente 1, 31/01/24).

Além disso, a docente mencionou que buscava alinhar as experiências nos instrumentos com os conteúdos de sua disciplina.

Por exemplo, você tem que trabalhar o ritmo com eles e, de repente, pegar uma canção que eles já conheçam. E aí, trabalhar fazendo o ritmo, batendo palmas e batendo nas pernas, tentando fazer com que eles entendam, até mesmo sem precisar ficar tão focados no papel (Entrevista, Docente 1, 31/01/24)

Embora as suas falas sugerem uma prática pedagógica que integra as experiências dos alunos e promove a fluência entre as suas vivências, a implementação efetiva dessa perspectiva, no período da coleta de dados, não foi observada. Durante as aulas acompanhadas, da Docente 1, não houveram atividades rítmicas desenvolvidas através da percussão corporal, conforme relatado. Sua proposta estava centrada na resolução de exercícios teóricos e apenas transmissão de conteúdos, como ela mesma mencionou, ou seja, as atividades eram mais “focadas no papel”.

Das aulas observadas da Docente 1, destaco a que ocorreu no dia 04/11/2023. Era uma aula para a turma de ELEM 2, em que a docente buscava trabalhar solfejo rítmico com auxílio do “Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical” (Pozzoli 1983). Este livro é organizado em duas partes, que abrangem desde as divisões rítmicas mais simples (pulso e subdivisão) até as mais complexas. Cada uma dessas partes é subdividida em séries. À medida que os estudantes progredem nas séries, as divisões rítmicas e as leituras se tornam mais complexas.

Nesta aula, a docente conduziu uma atividade de solfejo rítmico da 4ª série do referido livro (Pozzoli,1983). A proposta envolveu a prática e execuções de padrões rítmicos, que foram apresentados por meio de uma série de exercícios progressivos. A execução do solfejo teve como base o uso das sílabas “*ta*” e “*taka*”. Durante a aula, quando os alunos cometiam erros na execução dos solfejos, a professora adotava uma estratégia de repetir os compassos, permitindo que os estudantes compreendessem onde erravam. Essa forma de conduzir a leitura e a execução dos exercícios, embora útil em princípio, revelou-se limitada à medida que os erros persistiam ao longo da aula. Apesar da intenção da de proporcionar uma oportunidade de aprendizado por meio da repetição, não houve, por parte da Docente 1, a introdução de técnicas ou propostas alternativas que pudessem enriquecer a compreensão dos alunos. Moreira e Scotti (2021) ao apresentar a

necessidade de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a pandemia de Covid-19, evidenciam a necessidade de inovação nas propostas pedagógicas por meio da utilização de diversas ferramentas e materiais, salientando que a busca por soluções metodológicas eficazes permitem a continuidade do aprendizado musical, mesmo frente a algumas limitações. Isso pode ser implementado em diversos contextos, onde a flexibilidade das abordagens educacionais se torna essencial.

Essa diferença entre a intenção pedagógica, expressa nas falas da docente, e a prática observada em sala de aula indica uma oportunidade para refletir sobre como os conteúdos podem ser implementadas de maneira satisfatória, atingindo os objetivos estabelecidos, buscando o efetivo alinhamento entre teoria, prática e leveza na maneira de conduzir os conteúdos.

A Docente 1 explicou, ainda que, ao ensinar alterações (sustenido e bemol), buscava incluir a participação dos alunos para que eles compreendessem os conceitos de tom e semitom de forma visual, podendo, assim, facilitar a retenção do conteúdo, especialmente em um campo tão abstrato como o de teoria musical:

Useo também, por exemplo, alterações. Às vezes, dependendo da situação, coloco-os em pé e digo: "Aqui é um intervalo de tom, mas se você vem e coloca um semitom, o que acontece com a nota? Vai subir? Vai descer?" Aí a gente vai e faz. Se você for diminuir a distância entre essas notas, eu me aproximo mais delas. Mas, se aumentar, a gente se afasta um pouco mais (Entrevista, Docente 1, 31/01/24).

O depoimento da professora demonstra uma busca interativa no ensino de teoria musical, conforme o segundo princípio da educação musical elencado por Swanwick (2003), em que as metodologias adotadas pelos professores contemplam a interação e a participação dos alunos. Durante as aulas que observei, presenciei a exposição do conteúdo sobre armaduras de clave e a formação de escalas maiores. Essas aulas consistiam, apenas, na explicação do conteúdo, sem prática contextualizada, ativa ou exploração em um contexto musical familiar aos alunos. A forma que o conteúdo foi apresentado resultou em dificuldades significativas de compreensão por parte dos alunos. Observei que nas aulas subsequentes, os alunos traziam as mesmas dúvidas e não foram implementadas estratégias para solucioná-las.

O Docente 2 comentou que buscava organizar os conteúdos dos dois anos

em quatro semestres e que procurava propor uma “teoria mais aplicada, pois tem assuntos teóricos que são mais complicados só que, não necessariamente, eles vão ver na partitura” (Entrevista, Docente 2, 12/09/24). No período em que as aulas foram acompanhadas, observei que em determinados momentos, o professor se concentrava na abordagem de conteúdos mais teóricos enquanto em outros buscava enfatizar aspectos práticos da aprendizagem musical:

[...] no primeiro semestre, eu falo mais sobre partituras, o básico da música, o que é música, os elementos da música, as propriedades do som, o que envolve de forma mais geral tanto a música popular quanto a erudita. Depois, dou mais detalhes sobre a leitura de partituras, o básico e tal. É algo mais teórico [...] No segundo semestre já vou mais para o lado prático. Por exemplo, ano passado, usei muito a questão da gamificação [...]. No terceiro e quarto tento abordar os assuntos que teoricamente já são os últimos e que são um pouco mais aprimorados (Entrevista, Docente, Docente 2, 12/09/24).

A turma de teoria que o Docente 2 assumiu durante o ano de 2024, em questão, era composta por alunos que haviam “repetido” o curso devido ao excesso de faltas no ano de 2023. Essa medida foi tomada em conjunto com a Docente 1 e a coordenação, que estavam preocupados com a continuidade do aprendizado. No decorrer das aulas do Docente 2, observei que ele tinha decidido retomar o assunto do início, pelos princípios básicos e por meio de uma revisão, elaborando, também, uma avaliação no início do semestre para “testar” o conhecimento dos alunos, na qual, segundo o docente, “eles foram muito bem tiraram nove, oito, pois já foram alunos da Docente 1” (Entrevista, Docente 2, 12/09/24). Isso me pareceu uma dicotomia, uma vez que as avaliações que acontecem na instituição não são somativas, pois, segundo o coordenador pedagógico o “processo avaliativo no projeto são no sentido de ser uma avaliação formativa (Entrevista, C.P., 16/01/24), na percepção de acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo educativo.

As afirmações do Docente 2 frequentemente abordavam a separação entre os alunos que possuíam maior contato com a música erudita e aqueles que se dedicavam mais à música popular, no caso específico dos alunos de violão. É importante ressaltar que o ensino e a aprendizagem do violão na instituição contemplam a utilização de cifragem, tablatura e a prática de tocar de ouvido, ou seja, uma prática de música popular. O Docente 1 comentou que “no popular, eles

veem as questões [conteúdos] populares e, em 90% das vezes, já conversei com o professor de violão, é de ouvido mesmo” (Entrevista, Docente 2, 12/09/24). Isso evidencia a distância entre o ensino dos conteúdos teóricos exigidos pela instituição e a prática instrumental, principalmente considerando o contexto educacional em que estão inseridos

O Docente 2 mencionou que sua estratégia consiste em equilibrar as experiências dos alunos, que vêm de diferentes contextos musicais. Além disso, salientou a busca em promover uma troca enriquecedora, permitindo que os alunos do estilo popular tenham contato com a teoria e a notação erudita, assim como os alunos do erudito possam explorar habilidades decorrentes de suas vivências:

[...] quem é do popular, tem essa questão do ouvido, de pegar música de ouvido, eles não vêm tanto questão de partitura na prática deles. Então, a minha estratégia é a seguinte: tentar equilibrar. Por exemplo, quem é do popular vê um pouco do erudito da partitura e quem é do erudito participa um pouco do popular. Entender como funciona essa questão da cifragem [...] como eu posso saber as tonalidades e acompanhar sem ter uma partitura? (Entrevista, Docente 2, 12/09/24).

A fala do Docente revela a busca em promover a integração entre diferentes tipos de vivências musicais, enfatizando a importância de equilibrar as experiências entre os alunos da prática musical popular e erudita, se alinhando com o terceiro princípio apresentado por Swanwick (2003) acerca da fluência musical, em que a música deve ser vivida como uma experiência integrada. No entanto, no período dedicado à coleta de dados, essa intenção não se fez presente na realidade das aulas. A análise da dinâmica das aulas de teoria revelou uma predominância de alunos de violão cuja a prática musical estava majoritariamente enraizada em contextos populares (tocar de ouvido). As aulas alinhadas aos instrumentos eram centradas nessas práticas, assim como na leitura de tablatura e ou cifra. Um aspecto interessante, observado durante o período de coleta, foi que em diversas ocasiões os alunos me contataram para notificar sua ausência nas aulas e solicitar ao professor de violão da “forma da mão” que foi trabalhada na aula daquele dia - ou seja, um guia prático sobre como posicionar os dedos para tomar uma música específica.

Ao identificar os conteúdos trabalhados e as metodologias utilizadas para a implementação se torna claro que as práticas desenvolvidas ocorrem de maneira

desfragmentada, evidenciando uma dicotomia entre os discursos docentes e o fazer pedagógico. Penna (2019) sugere que a educação musical deve promover uma abordagem mais inclusiva, reconhecendo a multiplicidade de expressões musicais contemporâneas. No entanto, observamos que, na prática, muitas vezes as metodologias empregadas se restringem a repertórios e técnicas que não refletem essa diversidade, reforçando um modelo tradicional que privilegia a técnica e o repertório erudito em detrimento de outras manifestações culturais, conforme discussão apresentada. A constatação de tal realidade mostra os desafios para implementar o propõem Santos (2014), que as práticas dos educadores musicais precisam estar conectadas com as realidades culturais e sociais das comunidades onde atuam.

4.4. Metodologias de ensino implementadas: como ensinamos teoria musical?

A metodologia de ensino adotada pelos Docentes 1 e 2 revela uma correspondência significativa com aquelas observadas em contextos especializados de educação musical. Essa perspectiva, predominantemente centrada na exposição de conteúdos teóricos, frequentemente carece de exemplos sonoros ou de contextualização com as práticas instrumentais realizadas na instituição. Embora o discurso dos educadores enfatiza a importância do envolvimento dos alunos nas aulas e nas atividades instrumentais, a realidade observada, durante a coleta de dados, indica uma contraposição entre o intuito pedagógico e a prática.

A Docente 1 afirmou que busca, por meio da interação com os alunos, utilizar exemplos práticos e recursos visuais para tornar alguns conceitos mais acessíveis e de fácil compreensão. Segundo a Docente, essa abordagem visa facilitar o aprendizado e a internalização da teoria musical, promovendo um ambiente de ensino mais dinâmico e interativo:

Eu procuro abordar a questão dos intervalos. Tento usar exemplos para representar isso para eles, mostrando visualmente. Pego algum objeto e fico tentando mostrar que, por exemplo, o intervalo maior tem uma certa distância, enquanto o menor diminui um pouco. Estou tentando fazer com que eles mesmos visualizem essas distâncias (Entrevista, Docente 1, 31/01/24).

A observação das atividades desenvolvidas pela Docente 1 suscitou, em mim, uma reflexão sobre a desconexão entre a sua prática docente e a realidade

dos alunos. A utilização frequente de termos técnicos ou de uma linguagem mais técnica para abordar os conteúdos teóricos, sem qualquer referência sonora ou contextualização que relacionasse a prática dos alunos, evidenciou essa lacuna. As aulas acompanhadas se assemelhavam ao modelo conservatorial de ensino, distanciando-se das práticas esperadas em um projeto social e que, segundo Souza (2014), deveriam ir além da transmissão de conhecimento para o desenvolvimento técnico.

Durante a observação das aulas da Docente 1, acompanhei o trabalho relacionado ao conteúdo de escalas maiores. A cada aula, a professora propunha trabalhar com uma escala diferente, introduzindo um sustenido ou um bemol. A explicação era realizada de forma sistemática, porém muitas vezes faltava contextualização ou diálogo com a vivência dos alunos e seus respectivos instrumentos. A professora utilizava o quadro para introduzir o assunto, relacionando a noção de um acidente musical ocorrendo uma quinta acima ou uma quinta abaixo, sem correlação prática, o que poderia ajudar na compreensão daquele conteúdo. As aulas eram predominantemente estruturadas em um formato tradicional, onde a abordagem focava principalmente na exposição verbal do conteúdo. Ao final de algumas aulas, eram propostos exercícios escritos, servindo como uma forma de avaliação da compreensão dos alunos.

O Docente 2 comentou sobre a importância da interação no processo de ensino e aprendizagem, indo além, ao enfatizar a utilização de ferramentas que proporcionassem aos alunos experiências práticas, vinculadas ao aprendizado dos seus instrumentos nas aulas de teoria.

Por exemplo, tonalidade. Eu já consigo, por exemplo, colocar um aluno de popular, de violão, para tocar alguma coisa e tentar fazer uma aula assim, mas de conjunto, por exemplo, com improviso. Explicar que tem aquelas notas dentro do campo harmônico vai bater com que ele está tocando. Então, eu posso trazer com que esse músico que está totalmente preso à partitura vá para uma vivência diferenciada (Entrevista, Docente 2, 12/09/24).

Tal comentário revela-se particularmente enriquecedor, especialmente quando considerado no contexto de sua aplicação prática. O professor mencionou que, após o concerto de agosto, “iria entrar no assunto mais popular e, assim, poderia colocar a teoria na prática” (Entrevista, Docente 2, 12/09/24). Entretanto, é importante ressaltar que não é estritamente necessário focar em conteúdos voltados

para a prática musical popular para que os alunos possam vivenciar, de maneira efetiva, o uso de seus instrumentos durante as aulas de teoria. A vivência prática e integrada das habilidades instrumentais pode ser alcançada por meio da incorporação de uma variedade de estilos e abordagens musicais, que incluem tanto a música erudita quanto a popular. No período de coleta dos dados, não percebi uma busca, por parte do professor, em tornar o ambiente da aula mais colaborativo e de interação entre os alunos, especialmente por meio de atividades coletivas, de improvisação ou de exemplos musicais executados pelos estudantes. O foco das aulas estava voltado, principalmente, para a revisão dos conteúdos abordados no ano anterior. Assim, como mencionado na descrição da prática da Docente 1, essas aulas seguiam um modelo tradicional de ensino de música, com predominância de uma metodologia expositiva dos conteúdos e a realização de exercícios escritos.

As falas do Docente 2, em consonância com os tópicos previamente discutidos, evidenciam um esforço para estabelecer uma conexão entre as experiências musicais dos alunos que se dedicam na aprendizagem dos diversos instrumentos ofertados no projeto, seja no desenvolvimento de um repertório erudito ou popular.

Estou aqui olhando para a partitura o tempo inteiro, fazer com que ele saia um pouco dessa bolha da partitura e aprenda um pouco de improviso, né? Utilizando o campo harmônico e tonalidade que eles aprenderam, então, dentro do popular, por exemplo, brincar um pouco com a partitura melódica sem ser só acordes. Fazer uma melodia simples, mas que sejam notas dedilhadas e não só harmônicas nos acompanhamentos (Entrevista, Docente 2, 12/09/24).

O discurso do Docente 2 revela uma preocupação com a compreensão musical dos alunos, evidenciando a importância de uma abordagem educacional que transcende a transmissão de conhecimentos técnicos. Essa perspectiva está alinhada com o terceiro princípio apresentado por Swanwick (2003), que enfatiza a fluência musical como um aspecto fundamental do aprendizado. Entretanto, durante o acompanhamento de suas aulas não presenciei momentos em que essa perspectiva fosse exercida efetivamente.

Na aula do dia 06/07/2024, foi abordado o conteúdo armadura de clave. O Docente 2 apresentou o conteúdo por meio de um “passo a passo”, que consistia em: identificar a quantidade de alterações presentes na armadura; quais eram as alterações presentes e contagem da última alteração com um semitom acima, pois

se tratava dos sustenidos. Para facilitar a compreensão, o Docente 2 escreveu a sequência dos sustenidos no quadro e conduziu alguns exercícios escritos, formando algumas armaduras de clave com os alunos. Era uma prática frequente nas aulas desse professor.

Ao abordar o conteúdo de ritmos iniciais (tético, acéfalo e anacrústico), o Docente 2 escreveu exemplos no quadro explicando como identificá-los. Foram apresentados compassos com pausa no início do tempo, sendo o acéfalo, compassos começando no contratempo, sendo anacrústico, e compassos começando no tempo forte, ou seja, acéfalo. Para ilustrar esses conceitos, o professor trouxe um trecho de uma partitura que ele mesmo escreveu, contendo diversos tipos de inícios, conforme a figura 1, abaixo:

Figura 1 - Exercício teórico elaborado pelo Docente 2

Classifique os ritmos iniciais das semifrases conforme modelo e depois solfeje os estudos:

♩ = 76 Semifrase 1 *tético*

anacrústico

acéfalo

2. ♩ = 76 Semifrase 1

ti Tá ti-ti Ta ti-ti-

-ti-ti-ti-ti Tá

The image shows a handwritten musical exercise on a staff. It consists of two main parts, labeled 1 and 2. Part 1 is titled 'Semifrase 1' and contains three rhythmic examples. The first is labeled 'tético' and shows a sequence of notes starting on a strong beat. The second is labeled 'anacrústico' and shows notes starting on a weak beat. The third is labeled 'acéfalo' and shows notes starting with a rest on a weak beat. Part 2 is also titled 'Semifrase 1' and contains three rhythmic examples. The first is labeled 'ti Tá ti-ti Ta ti-ti-' and the second is labeled '-ti-ti-ti-ti Tá'. The third example is a sequence of notes without a label. The exercises are written in a simple, clear style, suitable for a classroom setting.

Fonte: Pesquisa em fontes documentais (2024)

O Docente 2 incentivou os alunos a trabalharem juntos para identificar essas diferentes categorizações, mantendo os alunos envolvidos durante a aula. No entanto, não foram propostas situações de prática musical propriamente dita para que os alunos pudessem compreender sonoramente como esse conteúdo emerge em diferentes repertórios. Um dos alunos de violão comentou que compreendeu o assunto, mas não saberia alinhar isso na prática do instrumento dele, que só conseguiria vê-la atrelada a um instrumento erudito/clássico. A discussão sobre o conteúdo se estendeu por duas aulas, seguindo com a análise do material apresentado na Figura 1.

Ao observar as práticas pedagógicas dos Docentes 1 e 2 e realizar as entrevistas, pude perceber suas referências de ensino. Ambos afirmaram vir de uma formação especializada e conservatorial, seguida da graduação em Licenciatura em Música. Por mais que ambos tivessem contato com as metodologias ativas da educação musical, durante sua formação na licenciatura em música, e outras ferramentas que pudessem ser adaptadas para o ensino de diversos conteúdos, a influência do modelo de ensino de teoria conservatorial era uma constante no dia a dia de suas aulas.

Embora os docentes mencionassem a importância do diálogo entre os aspectos teóricos e práticos e de trabalhar com os conteúdos previstos de maneira leve e envolvente, havia dificuldades na implementação dessa perspectiva, pois as aulas se mantinham ancoradas em metodologias tradicionais, ou seja, conteúdos apresentados de forma expositiva e desvinculados das experiências práticas dos alunos.

Ao atentar para essas perspectivas é válido destacar a importância de implementar metodologias apropriadas no ensino de teoria musical em projetos sociais. Kelber (2006) e Oliveira (2003) ressaltam que, em contextos de vulnerabilidade social, as metodologias não podem ser rígidas ou descontextualizadas, mas devem promover a inclusão e a participação ativa dos alunos. Kleber (2006, p. 38) argumenta que a falta de uma tradição curricular formal nesses espaços pode ser vista tanto como uma fragilidade quanto como uma oportunidade. Essa flexibilidade permite que educadores adaptem suas práticas às dinâmicas do cotidiano dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem que seja responsivo e relevante. Por outro lado, Oliveira (2003, p. 95) enfatiza que as metodologias devem garantir igualdade e acessibilidade, promovendo um ambiente

onde todos os alunos possam se sentir incluídos. Isso implica em considerar as diversas habilidades e experiências musicais dos participantes, adaptando conteúdos e repertórios que ressoem com suas vivências. A inclusão de conteúdos e metodologias que valorizem a diversidade cultural e musical dos alunos não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece a identidade e a auto expressão dos indivíduos. Assim, ao identificar os conteúdos trabalhados e as metodologias utilizadas no ensino de teoria musical no projeto social é fundamental reconhecer que essa prática deve ser intencionalmente desenhada para atender às especificidades dos alunos e às realidades sociais em que estão inseridos.

CONCLUSÃO

Com o intuito de compreender as concepções, os conteúdos e as metodologias de ensino que caracterizam as aulas de teoria musical no Projeto Caminho da Luz, o estudo realizado possibilitou uma inserção significativa no universo sociocultural e pedagógico da referida instituição. A investigação dos processos de ensino e aprendizagem relacionados a essa proposta de pesquisa suscitou questionamentos, levando a reflexões fundamentadas, principalmente, na compreensão das concepções dos docentes que ali estão inseridos, nos conteúdos eleitos para as aulas de teoria e as metodologias de ensino utilizadas.

A revisão de literatura revelou que o ensino de teoria musical tem sido abordado de maneira diversificada, refletindo uma variedade de metodologias e contextos educacionais. No entanto, as pesquisas focadas na teoria musical ainda apresentam lacunas no que diz respeito à sua implementação e adaptação à realidade e objetivos das aulas de música em projetos sociais. O que se destaca nesse campo são as publicações que discutem a integração entre teoria e prática, as quais servem como referência para educadores e profissionais da música, independente do contexto de atuação. As produções contribuem com experiências práticas em diversos contextos educacionais, menos no que tange a vivência de um projeto social que dialoga com o aprendizado musical, evidenciando o presente estudo como relevante por voltar-se para o ensino de teoria musical em projetos sociais

Os pressupostos teóricos adotados possibilitaram a compreensão do ensino musical como uma prática intrinsecamente ligada às dinâmicas sociais e culturais, tais como, o reconhecimento da música como uma linguagem, permeada por um conjunto de regras e técnicas articuladas com as expressões culturais, em diversos contextos e situações (Moraes, 1983; Penna, 2008). A integração de conceitos como a prática musical como fenômeno social (Kleber, 2014), a importância da música enquanto fenômeno sociocultural e a análise da música como um reflexo das identidades culturais (Souza, 2014; Eufrásio, 2024) auxiliaram na compreensão do fenômeno de estudo, sinalizando que as práticas educativas podem ser delineadas a partir da realidade dos alunos e das comunidades em que estão inseridos.

De forma geral a proposta de ensino de teoria musical do Projeto Caminho da Luz, no que se refere às concepções dos dois professores participantes do

estudo, dos coordenadores e, ainda, por meio dos documentos analisados, evidencia um compromisso com a comunidade, a busca pela inclusão e a formação integral dos participantes. O projeto atende um público diversificado, onde a música é vista não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e social. Os depoimentos dos professores entrevistados revelam que a abordagem adotada busca equilibrar a teoria musical com práticas acessíveis, promovendo um ambiente de aprendizado com fluidez do início ao fim. As concepções revelam que os educadores enfrentam desafios significativos ao tentar alinhar o ensino de teoria musical com a prática instrumental, evidenciando uma fragmentação nas práticas educacionais. Os professores reconhecem a importância de adaptar o ensino à realidade dos alunos. Além disso, as concepções indicam a intenção de dinamizar o ensino, incorporando metodologias ativas e abordagens flexíveis, mas que, na prática, ainda permanecem ancoradas em práticas tradicionais de modelo conservatorial. Essa dualidade entre a intenção e a prática sugere a necessidade de um constante aprimoramento profissional e de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, diálogo entre professores e adequação das propostas institucionais do referido projeto.

No que tange aos conteúdos, percebeu-se dificuldades em contextualizá-los para os alunos que buscavam aprender um instrumento atrelado à prática da música popular, a diversidade de níveis de habilidades, a falta de conexão entre o processo avaliativo e o progresso contínuo dos alunos, bem como a evasão dentro da instituição. Assim, embora exista uma clara intenção de promover uma educação musical integrada, cujos conteúdos musicais são vivenciadas de maneira prática e significativa, alinhando-se com o terceiro princípio apresentado por Swanwick (2003), a realidade observada apontou para a necessidade de maior articulação entre os professores da instituição e a busca por caminhos mais apropriados, atendendo, inclusive, às diversas experiências musicais dos alunos.

Com relação a metodologia empregada, a pesquisa revelou que, embora os docentes buscassem adaptar as abordagens para torná-las mais acessíveis, a influência de uma formação tradicional em conservatório era predominante, resultando em uma prática docente, muitas vezes, ancorada em padrões expositivos do conteúdo, ou seja, engessados. Apesar das tentativas de promover uma formação integral e de conectar as vivências instrumentais dos alunos com os

conteúdos teóricos, as aulas observadas não mostraram, efetivamente, essa integração.

Os resultados apresentados evidenciam os desafios do ensino de teoria musical no contexto do campo empírico investigado e como esses processos não estavam articulados com as experiências culturais e musicais dos alunos. O tema do estudo não se esgota, possibilitando alguns desdobramentos, tais como: as concepções dos alunos da instituição, suas perspectivas sobre o trabalho musical e os significados da música para suas vidas; o desenvolvimento de uma pesquisa-ação voltada para a implementação de propostas criativas no ensino de teoria musical; o processo de construção das performances na perspectiva de todas as pessoas participantes do Setor de Educação Musical; entre outras possibilidades.

A pesquisa desenvolvida pode contribuir para o aprofundamento dos debates acerca do ensino de teoria musical em projetos sociais, especialmente ao considerar a importância desse tema no contexto educacional contemporâneo. A singularidade desse tema reside na sua capacidade de abarcar como as concepções docentes, os conteúdos teóricos e as metodologias utilizadas em aula são fundamentais para o processo educativo musical.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Klesia Garcia. *Projeto “Um Canto em Cada Canto”*: o coro infantil, seus ensinamentos e suas aprendizagens. 2015. 255. f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. *Revista da Abem*, v. 28, p. 65-80, 2020. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/862>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ALCÂNTARA NETO, Darcy. Levantamento de tecnologias para a aprendizagem de teoria e percepção musical no ensino superior: editores de partitura e daws. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 33., 2023, São João Del-Rei. *Anais [...]*. São João Del-Rei: Abem, 2023. Disponível em: <https://anppom.org.br/congressos/anais/v33/>. Acesso em: 01 maio 2024.

ALLEONI, Cristiane Baroni. O Processo de Compreensão da Leitura e Escrita Musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. *Anais [...]*. Pirenópolis: Abem, 2013. p. 1720-1729. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. *Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG*. Goiânia, p. 18-29, Jun. 2002. Disponível em: https://mestrado.emac.ufg.br/n/31464-sempem_anais-on-line. Acesso em: 05 maio 2022.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da Faeba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

BATALHA, Rodrigo Serapião. Fundamentos para o ensino de teoria musical na educação superior. In: GENTIL-NUNES, Pauxy (org.). *Teoria musical no Brasil diálogos intercontinentais*. 4. ed. Rio de Janeiro: TeMA, 2021. Cap. 12. p. 257-276. (“Ensaio derivado dos congressos da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical - TeMA”). Disponível em: <https://tema.mus.br/novo/storage/pubs/series/40e05ee4782f8133dd000412f7a07d6e.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BARRETO, Eric de Oliveira.. Teoria e análise musical em currículos de universidades brasileiras: desafios epistemológicos e criativos. In: NOGUEIRA, Ilza (org.). *Teoria e análise musical em perspectiva didática*. 2 ed. Salvador: TeMA, 2017. p. 85-104. (“Ensaio derivado dos congressos da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical -TeMA”). Disponível em:

<https://tema.mus.br/novo/storage/pubs/series/a9fe766d047acf9c788424a7a6284cd4.pdf>. Acesso em: 08 jun 2024.

BACKES, Lúcia Jacinta da Silva; WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. "Brincar, Cantar, Representar: jeitos divertidos de conhecer elementos teórico-musicais". In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2018, Rio Grande do Sul. *Anais [...]*. Santa Maria: Abem, 2018. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v3/papers/3096/public/3096-10748-1-PB.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

BÍBLIA. Romanos. In: Bíblia Sagrada. Tradução de Fernando. 3ª Edição. Rio de Janeiro - RJ: Editora NVI, 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.

BOURSCHEIDT, Luís; ILARI, Beatriz. Desenvolvendo habilidades em notação musical a partir da composição musical para percussão corporal. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Abem, 2016. p. 0-0. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v2/papers/1835-7019-1-PB.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

BENVENUTTI, Diogo Andrei; MACHADO, Daniela Dotto. O ensino de teoria musical como proposta de estágio acadêmico: compartilhando concepções e vivências realizadas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Abem, 2006. p. 540-545. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/26906169/anais-do-xv-encontro-anual-da-abem>. Acesso em: 24 maio 2024.

BURSTEIN, L. Poundie. "Tendências na pedagogia da Teoria da Música em cursos de graduação na América do Norte. ". Tradução de Cristina Capparelli Gerling. In: *Teoria e análise musical em perspectiva didática*, Ilza Nogueira e Guilherme Sauerbronn de Barros, (ed.). Salvador: Editora Universitária – UFBA, 2017a, 79-84.

BURSTEIN, L. Poundie. "Realidade e fantasia na classe de teoria musical Tradicional". Tradução de Cristina Capparelli Gerling. In: *Teoria e análise musical em perspectiva didática*, Ilza Nogueira e Guilherme Sauerbronn de Barros, (ed.). Salvador: Editora Universitária – UFBA, 2017b, 47-72.

CORRÊA, Jussara Borges. O fazer musical antecedendo a teoria. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. *Anais [...]*. Pirenópolis: Abem, 2013. p. 1678-1688. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

CISZEWSKI, Wasti Silvério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/120/42>. Acesso em: 01 mai. 2024.

CARNEIRO, Italan. Percepções acerca da “teoria musical” segundo estudantes do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical do IFPB. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TEORIA E ANÁLISE MUSICAL, 3., 2018, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: TeMA, 2018. v. 3, p. 98-108. Disponível em: <https://tema.mus.br/novo/storage/pubs/anais/20da5dff24169afc2208cb040d212c00.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

FARIAS, Maria Amélia Benincá de. Uso do MuseScore na disciplina Teoria musical I: pesquisa-ação em curso técnico de instrumento musical. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TEORIA E ANÁLISE MUSICAL, 3., 2018, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: TeMA, 2018. v. 3, p. 109-118. Disponível em: <https://tema.mus.br/novo/storage/pubs/anais/20da5dff24169afc2208cb040d212c00.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

FRANÇA, Cecilia Cavalieri. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.2, n. 2, setembro de 2010.

FREITAS, Luiz Alberto Amorim de. A disciplina de teoria musical em perspectiva inclusiva: um levantamento sobre especificidades de pessoas com deficiência visual. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: [https://ppgmus.unespar.edu.br/assuntos/dissertacoes/FREITASLuizAlbertoAmorim.A](https://ppgmus.unespar.edu.br/assuntos/dissertacoes/FREITASLuizAlbertoAmorim.A%20Disciplina%20de%20Teoria%20Musical%20em%20Perspectiva%20Inclusiva%20um%20levantamento%20sobre%20especificidades%20de%20pessoas%20com%20deficiencia%20visual.pdf) *Disciplina de Teoria Musical em Perspectiva Inclusiva um levantamento sobre especificidades de pessoas com deficiência visual.pdf*. Acesso em: 19 fev. 2025.

FERREIRA, Arthur Rinaldi. *A MÚSICA É UMA LINGUAGEM?*: um estudo sobre o discurso musical no contexto do século xx. 2014. 244 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Instituto de Artes Unesp, Universidade Estadual de Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/7122765/A_m%C3%BAsica_%C3%A9_uma_linguagem_Um_estudo_sobre_o_discurso_musical_no_contexto_do_s%C3%A9culo_XX_Tese_de_Doutorado_. Acesso em: 19 fev. 2025.

GRIEBLER, Wilson Robson. Disparidade de conhecimento na sala de aula: dúvidas a respeito de como trabalhar o ensino de teoria musical e violão em turmas com diferentes níveis de conhecimento. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2012, Monte Negro. *Anais [...]*. Monte Negro: Abem, 2012. p. 54-58. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ANAIS%20DO%20XV%20ENCONTRO%20REGIONAL%20DA%20ABEM%20SUL%202012.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024

GROSS, Cristina; SANTOS, Mariele Pereira dos; AMORIM, Ricardo. Introduzindo a grafia da música para desenvolver conhecimentos musicais. In: ENCONTRO ANUAL

DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais [...] .* João Pessoa: Abem, 2006. p. 420-427. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/26906169/anais-do-xv-encontro-anual-da-abem>. Acesso em: 01 maio 2024.

GROUT, Donald Jay; Palisca, Claude. *História da música ocidental*. Lisboa: Bradiva, 2007.

IAZZETTA, Fernando. A Música inventa a teoria, o 'hoje' inventa o futuro. In: NOGUEIRA, Ilza; COSTA, Valério Fiel da (ed.). *A Experiência Musical: perspectivas teóricas*. 3. ed. Salvador: Ufba, 2019. Cap. 8. p. 135-141. ("Ensaio derivado dos congressos da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical - TeMA"). Disponível em: <https://tema.mus.br/novo/storage/pubs/series/0a80ea3efbe5059b0b211343aa49340a.pdf>. Acesso em: 09 maio 2024.

KLEBER, Magali Oliveira. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 37-46, dez. 2011. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/172/107>. Acesso em: 04 jun. 2024.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. 355 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/9981>. Acesso em: 16 mar. 2024.

KLEIN, Michael. Por quê teoria da música? In: NOGUEIRA, Ilza; BORÉM, Fausto (ed.). *O Pensamento musical criativo: teoria, análise e os desafios interpretativos da atualidade*. Salvador: Tema, 2015. Cap. 15. p. 219-223. (SÉRIE CONGRESSOS DA TEMA). Tradução: Ilza Nogueira. Disponível em: <https://tema.mus.br/novo/storage/pubs/series/fe9396240e62d6ebc06b4cf63ce8ef0b.pdf>. Acesso em: 08 maio 2024.

KEFFER, Welington; MELO, Douglas Christian Ferrari de; ZATTERA, Vilson. O processo de leitura e escrita de partituras e os desafios da cegueira congênita na perspectiva de Vigotski. *Revista da Abem*, [s.l.], v. 29. 2021. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/971>. Acesso em: 01 maio 2024.

KRAEMER, R.-D. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. Tradução: Jusamara Souza. *Revista Em Pauta*, v.11, n. 16/17, p.48-7. 2000.

LACERDA, Osvaldo. *Compêndio de Teoria Elementar da Música*. 15. ed. [S.L]: Cn Ricordi Brasileira, 1976. 115 p.

LIMA, Erickinson Bezerra de; OLIVEIRA, André Luiz Muniz. "A reciprocidade entre teoria e prática musical no cotidiano da Orquestra de Macaíba (RN)". In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2016, Teresina. *Anais [...]*. Teresina: Abem, 2016. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v2/papers/1970/public/1970-6962-1-PB.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

MACEDO, Nayane Nazare Silva de. *Ensino de teoria musical em um conservatório: estudo e análise Belém*. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal da Paraíba, Belém, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1294988. Acesso em: 16 jun. 2024.

MATEIRO, Teresa; OKADA, Tâmara. Procedimentos de Ensino e Aprendizagem da Notação Musical na Perspectiva dos Licenciandos. *Ictus*, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 157-183. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34413>. Acesso em: 29 abr. 2023

MED, Bohumil. *Teoria da Música*. 4 ed. . Brasília: Musimed, 2012.

MOREIRA, Moacir Emanuel Silva; SCOTTI, Adelson Aparecido. Ensino coletivo de violão e teoria musical no formato remoto emergencial: um relato de experiência no pipbex. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL E 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DA EDUCAÇÃO MUSICAL, 25., 2021, [s.l.] *Anais [...]*. [s.l.]: Abem, 2021. p. 0-0. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/775/public/775-4434-1-PB.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

MILIENE, Antônia; EUFRÁSIO, Vinícius. Projetos sociais em música do Alto Oeste Potiguar: mapeamento, práticas e desafios nos processos educativos. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 2, e32205, 2024.

NACARATO, Adair Mendes. Eu trabalho Primeiro no concreto. *Educação Matemática em Revista*, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 3-6, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6253402/mod_resource/content/1/Nacarato_eu%20trabalho%20primeiro%20no%20concreto.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

Oliveira, A. de. (2014). Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *REVISTA DA ABEM*, 11(8). Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/423>. Acesso em: 09 mai 2025

ONÍFRIO, Roberto Marcos Gomes de; MONTEIRO, Maria Lolanda. Gameficação: uma pesquisa em um curso de violão no moodle. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 11., 2018, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: Abem, 2018. v. 3. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v3/papers/3224/public/3224-11415-1-PB.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

Patriota, Rainer. Considerações marginais sobre o ensino da Teoria da Música no Século XXI. In: NOGUEIRA, Ilza; COSTA, Valério Fiel da (ed.). *A Experiência Musical: perspectivas teóricas*. 3. ed. Salvador: Ufba, 2019. Cap. 8. p. 125-134. (“Ensaio derivado dos congressos da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical -TeMA”). Disponível em: <https://tema.mus.br/novo/storage/pubs/series/0a80ea3efbe5059b0b211343aa49340a.pdf>. Acesso em: 09 maio 2024.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. *Sound and Silence: classroom projects in creative music*. 2. ed. [S.L]: Cambridge University Press, 1970. 382 p.

Penna, Maura. Debatendo o futuro da Teoria da Música na educação formal: um ponto de vista da Educação Musical. In: NOGUEIRA, Ilza; COSTA, Valério Fiel da (ed.). *A Experiência Musical: perspectivas teóricas*. 3. ed. Salvador: Ufba, 2019. Cap. 10. p. 149-162. (“Ensaio derivado dos congressos da Associação Brasileira de Teoria e Análise Musical -TeMA”). Disponível em: <https://tema.mus.br/novo/storage/pubs/series/0a80ea3efbe5059b0b211343aa49340a.pdf>. Acesso em: 09 maio 2024.

PENNA, Maura; BARROS, Olga; MELLO, Marcel. Educação Musical com Função Social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*. Londrina, v.20, n.27, p. 65-78, jan-jun. 2012

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas; PENNA, Maura; COUTINHO, Sylvia Ribeiro; MARINHO, Vanildo (org.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. Paraíba: Editora Universitária/ UFPB, 1994. Cap. 12. p. 87-97. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/416398249/PEREGRINO-Y-Et-AI-1995-Da-Camiseta-Ao-Museu-o-Ensino-Das-Artes-Na-Democratizacao-Da-Cultura>. Acesso em: 08 maio 2024.

PENNA, Maura. *Musicalização: tema e reavaliações*. In: PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 29-49.

PENNA, Maura. *Musica (s) e seu ensino*. 2. ed. Por: Sulina, 2008. 247 p.

PENNA, Maura. *O Desafio Necessário: por uma Educação Musical comprometida com a democratização no acesso à arte*. 1992 dati. (a ser publicado em Cadernos de Estudos: Educação Musical, n. 4, 1994)

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

PIVA, Fabricia. Pensar e ensinar a música na sociedade do século XXI. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2013, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: Abem, 2013. p. 163-167. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_XI_Encontro_Regional_nordeste_2012.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

PLATÃO. *República*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002. Tradução de Enrico Corvisieri.

PRIOLLI, Maria Luísa de Mattos. *Princípios básicos da música para juventude*. 11.ed. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas LTDA, 2006.

PRIORE, Irna. "O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente: princípio, conflitos e novos caminhos". *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-26, jun. 2013. Disponível em: <https://anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/146/123>. Acesso em: 01 maio 2024.

PRIOR JUNIOR, Luiz Antônio. Games e educação musical: possibilidades para o ensino de música entre crianças do ensino fundamental através de materiais dos jogos eletrônicos. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 10., 2016, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Abem, 2016. v. 2. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v2/papers/1740/public/1740-7077-1-PB.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação Musical contemporânea e escolas de música: enfoques e tendências pedagógicas. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 12, 2003, Florianópolis. *Anais [...]* Florianópolis: Abem, 2003 p. 521-527. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.

RAYNOR. Henry. *História Social da Música. Da idade média a Beethoven*. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1981.

REIS, Leandro Augusto dos. Música e Ato Criativo na Escola: pode dar jogos. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Abem, 2016. v. 2, p. 0-0. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v2/papers/1861-6536-1-DR.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

Reys, Robert E. Considerations for teaching using manipulative materials. In: *Teaching made aids for elementary school mathematics*, v. 6, n. 6, 1982. Reston: NCTM.

RIBEIRO, Antônio. *Concepções de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: a matemática, o seu ensino e os materiais didáticos*. 1995. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Ciências Exatas e Naturais, Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu, 1995. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1173>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ROCHA, Eliza Oliveira. "O ensino de música para alunos cegos e videntes em classe regular de ensino por meio dos jogos musicais: um relato de experiência". In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE ABEM, 13., 2016, Teresina. *Anais [...]*. Teresina: Abem, 2016. v. 2. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v2/papers/2129/public/2129-6920-1-PB.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

ROIG-FRANCOLÍ, Miguel A.. Os desafios do ensino de Teoria da Música no século XXI. In: NOGUEIRA, Ilza (org.). *Teoria e análise musical em perspectiva didática*. Salvador: Ufba, 2017. p. 75-78. Tradução: Any Raquel Carvalho. Disponível em: <https://tema.mus.br/novo/storage/pubs/series/a9fe766d047acf9c788424a7a6284cd4.pdf>. Acesso em: 08 maio 2024.

SANTOS, Elisama da Silva Gonçalves. *Educação musical em projetos sociais: os saberes docentes em ação*. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27662/1/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O%20ED.%20MUSICAL%20EM%20PROJETOS%20SOCIAIS.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991. 399p.

Serrazina, Lurdes. Aprendizagem da Matemática: a importância da utilização dos materiais, *NOESIS*, 21, 1991 p. 37-39

SILVA, Bruna Williena da; SILVA, Aline Clissiane Ferreira da. O ensino de notação musical no espaço de escola especializada em música: um relato de experiência. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16., 2014, Santa Catarina. *Anais [...]*. Blumenau: Abem, 2014. p. 0-0. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersul/v1/papers/534/public/534-2515-1-PB.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

SILVA, Caiti Hauck da. O ensino-aprendizagem da notação musical em uma experiência com o Coral Escola Comunicantus. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL E 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DA EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: Abem, 2009. p. 857-862. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVA, Jefferson Tiago de Souza Mendes da; BENETTI, Gustavo Frosi. "Linguagem musical e o ensino de graduação em música: contribuições para a atualização das disciplinas de teoria e percepção musical". In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. *Anais [...]*. Rio Grande do Norte: Abem, 2015. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1190/public/1190-42

47-1-PB.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024

SILVA, Mariana Nascimento Bol da; DELTRÉGIA, Claudia Fernanda. Atividades lúdicas no ensino de piano para crianças: uma proposta de escolha e aplicação conscientes. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021, [s.l.]. Anais [...]. [s.l.]: Abem, 2021. p. 0-0. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/1093/public/1093-4319-1-PB.pdf. Acesso em: 25 maio 2023.*

SOUSA, Ediel Rocha de. Adultos também se divertem: relatos de jogos musicais como recurso de aprendizagem para o ensino técnico-profissionalizante. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 24., 2019, Campo Grande. Anais [...]. Mato Grosso do Sul: Abem, 2019. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/27/204>. Acesso em: 25 maio 2023.*

SOUZA, Gerson de; NUNES, Helena de Souza; MATTOS, Fernando Lewis de. Sistemas de Organização Sonora e Processos de Arranjo Musical: um modelo transversal para o ensino da teoria da música no curso de licenciatura em música ead. *In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2011, Maringá. Anais [...]. Maringá: ABEM, 2011. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais-sul-2011/pdf/gt4_2.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.*

SOUZA, Moisés Ricarte de; AIRES, Reinaldo Sousa. O ensino de teoria musical em duas escolas especializadas de Belém: uma reflexão sobre a metodologia em sala de aula. *In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2018, Macapá. Anais [...]. Macapá: Abem, 2018. p. 0-0. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernt/v3/papers/3373/public/3373-11470-1-PB.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.*

SOUZA, Jusamara. *A Educação Musical como campo científico*. Olhares & Trilhas, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 9–24, 2020.

SOUZA, Jusamara. *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014. 168 p.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TORRE, Ana Lia Della; NASSIF, Silvia Cordeiro. Concepções de leitura e escrita musical na escola regular sob a ótica das crianças. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 27., 2017, Campinas. Anais [...]. Campinas: Abem, 2017. p. 0-0. Disponível em: <https://anppom.org.br/congressos/anais/v27/>. Acesso em: 15 abr. 2024.*

VALE, Doanny Lira do; CARVALHO, Cícero Ramon Fernandes de; FEITOSA, Judá Holanda; FREIRE, Marcus Aurelius Batista; SILVA, Renata Lima; ALMEIDA, José Robson Maia de. Quiz PET Música: a gamificação como estratégia pedagógica para a aprendizagem musical. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021, [s.l.].*

Anais [...]. [s.l.]: Abem, 2021. Disponível em:
http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/980/public/980-4360-1-PB.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

VALE, Isabel. *Materiais manipuláveis*. Viana do Castelo: Edição do Laboratório de Educação Matemática (Lem), 2002.

VEBER, Andréia. A introdução da notação em uma oficina de flauta doce: relato de uma experiência.. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM 1º COLÓQUIO DO NEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Abem, 2003. p. 897-905. Disponível em:
http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal de Pernambuco Centro de Artes Comunicação Programa de Pós-Graduação em Música

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Sara Caroline Cesar da Silva Araujo, CPF [REDACTED], pesquisadora/mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, convido a direção e os professores [REDACTED], para participarem do estudo que tem como objetivo geral: Compreender as concepções, os conteúdos e as metodologias de ensino que caracterizam as aulas de teoria musical em um projeto social. A pesquisa não apresentará riscos e não trará nenhum gasto ou benefício financeiro para a instituição ou os sujeitos participantes do estudo. As informações obtidas serão utilizadas para a elaboração de uma dissertação de mestrado e publicações acadêmico-científicas resultantes da pesquisa. Todas as informações da pesquisa serão analisadas a partir da produção científica da área de Educação Musical, podendo ou não ser incluída na redação final do relatório dessa pesquisa.

A participação no estudo é voluntária, não obrigatória. Os participantes poderão deixar de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que seja penalizado(a). O consentimento se dará no sentido de:

- Consentir com a presença da pesquisadora nas aulas, ensaios e atividades músico-pedagógicas desenvolvidas pela instituição;
- Permitir o registro em áudio, vídeo e fotográfico das atividades desenvolvidas nas aulas, ensaios e apresentações para uso na análise dos dados;
- Participar das entrevistas necessárias para esclarecimentos sobre as atividades músico educativa;
- Ceder os direitos das entrevistas gravadas, podendo a mesma ser utilizada

integralmente ou em partes, sem restrição de prazo, desde a presente data para fins de publicação acadêmico-científica;

- Permitir a apresentação e publicação dos resultados da pesquisa em congressos científicos, em publicações acadêmicas e em atividades relacionadas à universidade, entre outros.

Sara Caroline Cesar da Silva Araújo–
Pesquisadora/Mestranda
Programa de Pós-Graduação em Música – UFPE
Contato: e-mail: sara.cesar@ufpe.br - [REDACTED]

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____,
CPF nº _____, tendo sido orientado(a) quanto a
pesquisa a ser realizada na [REDACTED] e
compreendido a natureza do estudo, declaro o meu consentimento livre e esclarecido.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Tefefone _____ para
contato: _____

Recife, de de 2024.

Responsável

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Coordenadora Geral

1. Que experiências (profissionais e de vida) podem ser destacadas na sua trajetória?
2. Fale sobre a história do Projeto e o seu envolvimento com as suas atividades. Quais os objetivos da instituição, desde quando você integra a comunidade e quais atividades você desenvolve atualmente?
3. Comente sobre as atividades musicais na Instituição. Quando surgiu e por que?
4. Você pode comentar sobre o público alvo contemplado nas atividades musicais e os objetivos desse trabalho?
5. Como surgiu o convênio do Núcleo com a UFPE?

Coordenador Pedagógico

1. Comente sobre o seu envolvimento no Projeto e há quanto tempo atua em suas atividades musicais.
2. Há algum perfil profissional para atuação no Setor de Educação musical?
3. Como as práticas musicais (aulas, ensaios, apresentações) estão estruturadas?
4. Qual a relação da disciplina "teoria musical" no contexto das demais práticas musicais?
5. Como são organizadas as apresentações? Há um cronograma pré-estabelecido, locais e períodos específicos para que aconteçam?
6. De que forma os cursos são divididos no projeto?
7. Existe limite de tempo e ou idade para a permanência no projeto?
8. O projeto oferece algum tipo de certificação?
9. Fale sobre o envolvimento de vocês no projeto "Janeiro de Grandes Espetáculos". Como isso se deu e como tem "reverberado" entre os participantes da Instituição?

10. Comente sobre o projeto “Canto e encanto Pernambuco”, sobre os seus objetivos e a relação com as práticas musicais.

Docente 1

1. Fale sobre a sua trajetória de formação docente: onde estudou e que cursos você fez.
2. Há quanto tempo você trabalha na instituição?
3. Além do Projeto Caminho da Luz, você atua em outros contextos? Se sim, comente sobre as áreas que atua.
4. Na sua opinião, existem aspectos essenciais para o planejamento e ministração de aulas de música no contexto de um projeto social como as que são desenvolvidas?
5. Como é o seu processo de planejamento das aulas?
6. Alguma vez, em sua prática no Projeto, você fez uso de jogos pedagógicos-musicais? Se sim, quais foram? Como foi o envolvimento dos alunos?
7. Na prática docente nas turmas de teoria musical, você observa dificuldades recorrentes relacionadas a determinados conteúdos? Se sim, quais?
8. Que estratégia você utiliza para abordar conteúdos teóricos na sala de aula?
9. Considerando o cenário pedagógico-musical que você atua, há fatores que viabilizam e/ou dificultam a utilização de jogos como ferramenta didática?

Docente 2

1. Fale sobre a sua trajetória de formação docente: os locais e as experiências de formação.
2. Há quanto tempo você trabalha [REDACTED] e como se deu o seu envolvimento? Além das aulas de teoria, você atua em outras modalidades também? Comente sobre isso.
3. Além do Projeto, você atua em outros contextos de ensino de música e, especialmente, de teoria musical? Se sim, comente sobre as áreas de atuação.

4. Na sua opinião, existem aspectos essenciais para o planejamento e ministração de aulas de música no contexto de um projeto social como as que são desenvolvidas no Projeto?
5. Como é o seu processo de planejamento das aulas e de definição das estratégias de ensino?
6. O que você pensa sobre as práticas musicais dos alunos e os conteúdos da disciplina de teoria musical? Você estabelece relações entre esses conhecimentos?
7. O que você me diz sobre ensinar teoria musical em uma turma com experiências e expectativas diversificadas, tais como, a prática de cifras e do tirar de ouvido da música popular?
8. Considerando o contexto educacional e sociocultural da Instituição, na sua opinião há fatores que viabilizam e/ou dificultam a utilização de metodologias diferenciadas no ensino de teoria como, por exemplo, as abordagens ativas da educação musical e os princípios e/ou recursos mais lúdicos? Poderia comentar.
9. Como você define o papel da teoria da música na formação musical dos alunos no contexto do projeto social?
10. Há experiências na sua trajetória de formação docente que influenciam a sua prática no ensino de teoria musical? Poderia citar algum exemplo?
11. Na sua opinião, há desafios no ensino de teoria musical na Instituição? Se sim, comente quais são e os caminhos para superá-los.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

O Projeto Social Caminho da Luz :

1. Estrutura física

- 1.1. Como é a estrutura física do Projeto?
- 1.2. Quantas salas têm à disposição para as aulas?
- 1.3. Existe algum espaço para os professores, como uma sala dos professores?

2. A proposta pedagógica

- 2.1. Quantos educadores?
- 2.2. Que horas as atividades iniciam?
- 2.3. Quantos alunos frequentam o projeto?
- 2.4. Como é a organização curricular do projeto?
- 2.5. Quais as disciplinas ofertadas?
- 2.6. Como são as práticas avaliativas?
- 2.7. Que horas as atividades finalizam?
- 2.8. Que instrumentos são ofertados na instituição?
- 2.9. Como é feita a integração entre as atividades no projeto? (aulas teóricas, aula práticas e os eventos)

As aulas de teoria:

1. Estrutura física

- 1.1. Como é o espaço das aulas? As aulas acontecem em uma sala específica ou em outro espaço?
- 1.2. Possui ventilador ou ar-condicionado? Se não, o espaço é ventilado?
- 1.3. O espaço comporta todos participantes?
- 1.4. Como são as cadeiras e as mesas disponibilizadas para os alunos?
- 1.5. Possui influência de ruídos externos? É silenciosa?
- 1.6. Quais são os equipamentos ou materiais utilizados pelo professor?

2. A proposta pedagógica

- 2.1. Como a professora transmite o conteúdo?
- 2.2. Há algum material didático vinculado ao conteúdo?
- 2.3. Há conteúdos que os alunos demonstram mais facilidade e/ou dificuldades? Quais?
- 2.4. Há a utilização de jogos?
- 2.5. Os alunos têm participação mais ativa ou passiva nas aulas?
- 2.6. Qual a faixa etária dos alunos da primeira e segunda turma?
- 2.7. Há diferenças metodológicas e de interação entre professor e alunos nas duas turmas de teoria? Destacar.
- 2.8. São estabelecidos processos e/ou ferramentas de avaliação?

3. As outras atividades

- 3.1. Como os conteúdos de teorias são inseridos e abordados nas outras aulas e ou atividades do projeto? (ensaio)