

RESIANE SILVEIRA (Org.)

# MÚSICA

AS CORES INVISÍVEIS  
DO SOM

VOLUME

2



RESIANE SILVEIRA (Org.)

# MÚSICA

AS CORES INVISÍVEIS  
DO SOM

VOLUME

2

**2026 – Editora Uniesmero**

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

uniesmero@gmail.com

**Organizadora**

Resiane Paula da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Uniesmero

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Música: As Cores Invisíveis do Som - Volume 2  
S587m / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG):  
Editora Uniesmero, 2026. 116 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5492-178-7  
DOI: 10.5281/zenodo.21036352

1. Música. 2. Ensino, estudo e pesquisa. 3. Teoria e filosofia. I.  
Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 780.7  
CDU: 78

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam  
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins  
comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
[https://www.uniesmero.com.br/2026/06/musica-as-cores-  
invisiveis-do-som-2.html](https://www.uniesmero.com.br/2026/06/musica-as-cores-invisiveis-do-som-2.html)



***Música:***  
***As Cores Invisíveis do Som***

***Volume 2***

**AUTORES**

**Andréia Miranda de Moraes Nascimento**

**Camile Tatiane de Oliveira Pinto**

**Cristina Rolim Wolffenbüttel**

**Eduardo Lopes**

**Fabiane Araujo Chaves**

**Fabio Samuel Preu**

**Gabriel Ramalho Garrett**

**Giedre Oliveira Nascimento**

**Klaiton Thailor da Cruz**

**Nataly Celine Ianiski**

**Rafael Stefanichen Ferronato**

**Renato de Morais Martins**

## APRESENTAÇÃO

A música constitui uma das mais complexas e fascinantes manifestações da experiência humana. Presente em diferentes culturas, épocas e contextos sociais, ela transcende a condição de simples expressão artística para assumir um papel fundamental na construção da identidade, da memória, das emoções e das relações coletivas. Muito antes de ser objeto de investigação científica, a música já ocupava lugar central na reflexão filosófica, religiosa e estética, sendo reconhecida como uma linguagem singular capaz de comunicar significados que frequentemente escapam aos limites da palavra.

O livro *Música: As Cores Invisíveis do Som* nasce da compreensão de que o fenômeno musical não pode ser reduzido apenas à sua dimensão acústica. Embora a ciência tenha avançado significativamente na análise das propriedades físicas do som, das estruturas harmônicas e dos mecanismos neurocognitivos envolvidos na percepção musical, permanece evidente que a experiência da música ultrapassa os domínios da mensuração objetiva. Há, em cada melodia, ritmo ou acorde, uma dimensão subjetiva que mobiliza afetos, desperta memórias, constrói sentidos e produz interpretações únicas em cada indivíduo.

A metáfora das “cores invisíveis” utilizada nesta obra oferece uma poderosa chave interpretativa para compreender a natureza multifacetada da música. Assim como as cores são capazes de provocar sensações, evocar estados emocionais e influenciar percepções, os sons também possuem qualidades simbólicas e afetivas que atuam sobre a consciência humana de maneira profunda e, muitas vezes, imperceptível. A música pinta paisagens interiores, desenha memórias afetivas e estabelece conexões entre razão e sensibilidade, ciência e arte, matéria e transcendência.

Sob uma perspectiva interdisciplinar, esta obra propõe um diálogo entre diferentes campos do conhecimento, incluindo a musicologia, a psicologia, a neurociência, a sociologia, a filosofia e a estética. Tal abordagem permite compreender a música como um fenômeno complexo, cuja riqueza se revela tanto em seus aspectos estruturais quanto em seus impactos cognitivos, emocionais e socioculturais. Nesse sentido, o leitor é convidado a ultrapassar uma visão meramente técnica do som para explorar os múltiplos significados que emergem da experiência musical.

Ao longo dos capítulos, serão discutidas questões relacionadas à natureza do som, aos processos de percepção auditiva, à construção cultural dos sistemas musicais, às relações entre música e emoção, bem como aos efeitos da prática musical sobre o desenvolvimento humano. A obra também busca refletir sobre o papel da música na contemporaneidade, em um contexto marcado pela intensa circulação de informações, pela diversidade cultural e pelas constantes transformações tecnológicas.

Mais do que apresentar conceitos ou resultados de pesquisas, este livro convida à contemplação crítica de um fenômeno que acompanha a humanidade desde seus primórdios. Afinal, compreender a música é, em certa medida, compreender aspectos fundamentais da própria condição humana. Cada nota, cada silêncio e cada composição carregam histórias, valores, emoções e formas de interpretar o mundo.

Que as páginas que seguem inspirem reflexões, despertem sensibilidades e ampliem horizontes intelectuais. Que o leitor possa perceber que, por trás das vibrações sonoras que alcançam os ouvidos, existem tonalidades invisíveis que tocam a memória, a imaginação e a alma. São essas cores, silenciosamente presentes no universo dos sons, que esta obra se propõe a revelar.

**Boa leitura.**

## SUMÁRIO

Capítulo 1		
<b>SOM DA JAMAICA: O REGGAE VISITA A SALA DE AULA</b>		<b>10</b>
<i>Gabriel Ramalho Garrett; Andréia Miranda de Moraes Nascimento</i>		
<hr/>		
Capítulo 2		
<b>ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS DOCUMENTOS DE TRÊS CACHOEIRAS/RS</b>		<b>21</b>
<i>Giedre Oliveira Nascimento; Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>		
<hr/>		
Capítulo 3		
<b>VIVÊNCIAS MUSICAIS EM FAMÍLIA: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO REPERTÓRIOS E VÍNCULOS</b>		<b>35</b>
<i>Fabiane Araujo Chaves; Cristina Rolim Wolffenbüttel</i>		
<hr/>		
Capítulo 4		
<b>AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS NO ENSINO DA BATERIA</b>		<b>51</b>
<i>Renato de Moraes Martins</i>		
<hr/>		
Capítulo 5		
<b>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E REFLEXÕES</b>		<b>64</b>
<i>Camile Tatiane de Oliveira Pinto; Fabio Samuel Preu; Klaiton Thailor da Cruz</i>		
<hr/>		
Capítulo 6		
<b>A METACOGNIÇÃO APLICADA AO PROCESSO DE CONTROLE DO VIBRATO NO VIOLINO: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO</b>		<b>74</b>
<i>Nataly Celine Ianiski; Rafael Stefanichen Ferronato</i>		
<hr/>		
Capítulo 7		
<b>A BATERIA NO JAZZ: DO RAGTIME À BOSSA NOVA</b>		<b>95</b>
<i>Renato de Moraes Martins; Eduardo Lopes</i>		
<hr/>		
<b>AUTORES</b>		<b>112</b>



**Capítulo 1**  
**SOM DA JAMAICA: O REGGAE VISITA A SALA DE AULA**  
*Gabriel Ramalho Garrett*  
*Andréia Miranda de Moraes Nascimento*



## **SOM DA JAMAICA: O REGGAE VISITA A SALA DE AULA**

### ***Gabriel Ramalho Garrett***


*Formado em Bacharelado em Contrabaixo Elétrico e Licenciatura em Música, ambos pela Faculdade Santa Marcelina (FASM). Desde 2019 atua como professor de Educação Musical na rede municipal de Barueri (SP). Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), gabrielrgarrett@gmail.com*

### ***Andréia Miranda de Moraes Nascimento***

*Possui Graduação (Bacharelado e Licenciatura), Mestrado e Doutorado em Música pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora Assistente Doutora no Departamento de Música do Instituto de Artes da UNESP (campus São Paulo) na área de Educação Musical, andreia.moraes@unesp.br*

### **RESUMO**

O presente trabalho apresenta um relato de experiência decorrente da atuação de um professor de Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do município de Barueri (SP), e tem como objetivo documentar e refletir criticamente sobre o processo de aplicação em sala de aula de sua pesquisa de mestrado em andamento. Como recorte para esse relato, selecionou-se uma aula na qual foi introduzido aos alunos o gênero musical reggae utilizando o audiolivro *De Ouvidos Abertos: Exercícios de Escuta para Crianças*. Esse audiolivro foi desenvolvido ao longo da pesquisa visando promover a apreciação musical aliada ao estudo das propriedades do som e dos gêneros musicais. A aula foi aplicada em uma turma do 3º ano do ensino



fundamental, sendo a segunda aula de uma série de quatorze. A aula selecionada combinou os referenciais teórico-metodológicos do modelo C(L)A(S)P (Swanwick) e da Abordagem Triangular (Barbosa), implementados por meio da metodologia A/r/tografia (Irwin) e pautados pela educação musical humanizadora (Joly e Targas), centrada no diálogo. Os resultados mostraram que os alunos não conheciam o reggae previamente, mas se engajaram ativamente. Ao longo da aula foram desenvolvidas atividades de apreciação musical, contextualização histórica, identificação de instrumentos e da propriedade do som altura, utilizando exemplos musicais e exercícios de escuta. Ocorreu também a performance (canto com manossolfa) por meio da música *Som da Jamaica*. O diálogo constante permitiu que os alunos relacionassem o conteúdo às suas vivências musicais pessoais, promovendo um diálogo cultural entre o reggae, os alunos e o professor.

**Palavras-chave:** Apreciação musical. Reggae. Audiobook

#### **ABSTRACT**

This paper presents an experience report arising from the work of a Music Education teacher in the early years of elementary school in public schools in the city of Barueri (SP), and aims to document and critically reflect on the process of classroom application of his ongoing master's research. As a focus for this report, a lesson was selected in which the musical genre reggae was introduced to students using the audiobook *De Ouvidos Abertos: Exercícios de Escuta para Crianças*. This audiobook was developed throughout the research with the aim of promoting musical appreciation combined with the study of the properties of sound and musical genres. The lesson was carried out with a 3rd-grade elementary class and was the second in a series of fourteen lessons. The selected lesson combined the theoretical-methodological frameworks of the C(L)A(S)P model (Swanwick) and the Triangular Approach (Barbosa), implemented through the A/r/tography methodology (Irwin) and grounded in humanizing music education (Joly and Targas), centered on dialogue. The results showed that the students were not previously familiar with reggae, but they engaged actively. Throughout the lesson, activities were developed involving musical appreciation, historical contextualization, identification of instruments, and the sound property of pitch, using musical examples and listening exercises. There was also performance (singing with solfeggio hand signs) through the song *Som da Jamaica*. Continuous dialogue enabled students to relate the content to their personal musical experiences, fostering a cultural dialogue between reggae, the students, and the teacher.

**Keywords:** Audition. Reggae. Audiobook

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho apresenta um relato de experiência decorrente da atuação de um professor de Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas

públicas do município de Barueri (SP), e tem como objetivo documentar e refletir criticamente sobre o processo de aplicação em sala de aula de uma pesquisa de mestrado em andamento. Como recorte para esse relato, selecionou-se uma aula na qual foi introduzido aos alunos o gênero musical reggae, de forma integrada ao estudo das notas musicais e da propriedade do som altura.

Essa aula foi aplicada em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, fazendo parte de uma série de quatorze aulas que utilizam o audiolivro *De Ouvidos Abertos: Exercícios de Escuta para Crianças*, um material didático que foi elaborado ao longo desta pesquisa. Esse material didático foi desenvolvido com o intuito de trazer experiências e vivências musicais aos alunos partindo de uma visão multicultural abarcando diferentes gêneros musicais (reggae, rock, rap e samba) e trabalhando simultaneamente as propriedades do som. Considerando a realidade de professores de música que atuam na rede pública, que muitas vezes não possuem recursos e ferramentas tecnológicas, o audiolivro propõe uma imersão em diferentes gêneros musicais utilizando apenas os sons, sendo necessário como recurso somente uma caixa de som.

Ao pensar em trabalhar o reggae em sala de aula, surgiram alguns questionamentos: *Será que as crianças conhecem algo sobre o reggae? Será que esse gênero será bem recebido em sala de aula? O que o reggae tem para oferecer à turma em questão?* Ao longo desse trabalho se tentou responder essas perguntas.

A aula “Som da Jamaica” é a segunda aula do audiolivro, foi aplicada no dia 22 de maio de 2025.

## **REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

O trabalho parte de quatro referenciais teórico-metodológicos. Primeiramente, ao se tratar de apreciação musical, a principal referência é o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick, que se relaciona com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa no processo de elaboração e aplicação do audiolivro. A metodologia adotada nessa pesquisa é a A/r/tografia, como proposta por Rita Irwin (2023), que tem como centro a relação do Artista-Professor-Pesquisador. Essas três identidades se entrecruzam e se completam em uma grande amálgama, de modo que a pesquisa a/r/tográfica pode ser considerada uma pesquisa viva, na qual vida e pesquisa se encontram. A pesquisa é construída junto com a vida do pesquisador. Outra referência importante é a educação musical humanizadora

como proposta por Ilza Zenker Leme Joly e, mais especificamente, por Joly e Targas (2009), na qual as autoras propõem a música como elemento propulsor do diálogo.

O modelo C(L)A(S)P e a Abordagem Triangular se entrecruzam, tendo como foco da pesquisa a apreciação musical, que também pode ser considerada uma “leitura de sons”. Ana Mae Barbosa desenvolveu sua Abordagem Triangular partindo de três vértices: Leitura, Contextualização e Fazer Artístico, enquanto Keith Swanwick, em seu modelo C(L)A(S)P, sistematiza três pilares da educação musical: Composição (C), Apreciação (A) e Performance (P). Dando suporte a esses pilares na formação dessa sigla, temos a letra L, que no original em inglês significa *literature studies*, podendo ser traduzido como “estudos acadêmicos”, e a letra S, que significa *skill aquisition*, e pode ser traduzida como “aquisição de habilidades” (França; Swanwick, 2002. p.17). Os estudos acadêmicos (L) correspondem à história da música e teoria musical, ou, como França e Swanwick definem, “informações sobre música”, e a “aquisição de habilidades”, a técnica de, por exemplo, como tocar um instrumento específico. O vértice Leitura na Abordagem Triangular pode ser relacionado à Apreciação, a Contextualização aos “estudos acadêmicos” e o Fazer Artístico acontece tanto na Composição quanto na Performance. Também é a partir do Fazer Artístico que é desenvolvida a “aquisição de habilidades”.

Na aula Som da Jamaica, trabalhou-se a propriedade do som altura unida aos instrumentos do reggae, como bateria, guitarra, contrabaixo, órgão e trio de sopros (trompete, trombone e saxofone). A escuta é o centro da aula, portanto é desenvolvida a apreciação musical das crianças utilizando o modelo C(L)A(S)P, aliado à Abordagem triangular de Barbosa (2024), pensando assim na apreciação musical como uma “leitura de sons”. Para Rossi, a leitura de imagens pode ser considerada uma leitura estética, que, aliada à produção artística, possibilita “a interpretação do mundo, da vida” (Rossi, 2024, p.82). Em uma postura freiriana, a leitura da palavra é uma leitura de mundo, e com a leitura de imagens a autora propõe o mesmo, que a leitura seja uma interpretação do mundo. Tendo em mente a leitura como uma leitura estética e simultaneamente uma leitura de mundo, podemos pensar na “leitura de sons”, ou seja, a apreciação musical.

A aula se inicia com outro vértice da abordagem de Barbosa (2024): a Contextualização. No primeiro capítulo dessa aula, é feita uma contextualização histórica sobre o reggae e sobre a propriedade do som altura. A Performance também é desenvolvida nessa aula. O coro dos alunos cantando as notas musicais acompanhados pela base musical do reggae, ao mesmo tempo em que fazem os gestos das notas musicais

com o manossolfa, pode ser considerada uma atividade de Performance. A música *Som da Jamaica* possui uma versão instrumental para que os alunos e o professor possam cantar acompanhados pelos instrumentos gravados, isso também pode ser considerado um Fazer Artístico como proposto por Barbosa (2024).

A metodologia a ser adotada foi a A/r/tografia proposta por Irwin (2023), que consiste na união de três categorias que em inglês correspondem às três letras da palavra *art* (arte) - “A” significa *Artist* (artista), “R”, *Researcher* (pesquisador) e “T” *Teacher* (professor), unidos a *graphy* (grafia), ou seja, a escrita. Não há na A/r/tografia uma hierarquia e sim uma relação dialética entre as categorias de artista, pesquisador e professor. Cada categoria completa a outra, de modo que as categorias se encontram e se mesclam. O audiolivro foi construído no encontro entre essas três identidades. Uma das práticas conceituais da A/r/tografia (*renderings*) é o conceito de abertura. As aberturas são um tipo de metáfora. O conceito de aberturas “envolve ações de artistas que buscam frestas para algo que está se abrindo aos seus sentidos. Pode ser algo bastante literal, representativo, ou algo que acontece durante uma conversa com outros.” (Irwin, 2016, p.20). Por meio de conversas, observações e da prática artística surgem essas aberturas nas quais o a/r/tógrafo pode olhar e conhecer o desconhecido, e se abrem novos caminhos inesperados conduzidos pela própria pesquisa.

A partir da prática de composição musical relacionada ao conteúdo sobre a propriedade do som altura, considerou-se inicialmente a utilização do gênero musical chorinho. No entanto, durante os testes de composição, percebeu-se que as ideias desenvolvidas nesse gênero não estavam se adequando aos objetivos da aula. Então surgiu a abertura, a possibilidade de compor um reggae para trabalhar a propriedade do som altura, proposta que foi prontamente aceita por se mostrar mais acessível em termos de composição e produção. A composição ocorreu de forma fluida e espontânea, e, em poucos minutos, a música já estava praticamente concluída.

A educação musical humanizadora apresentada por Joly e Targas (2009), propõe que a música seja um elemento propulsor do diálogo. As autoras indagam em sua pesquisa: “É possível que pequenas canções possam se transformar em temas geradores de conversas, de espaços de interação conjunta, de formação de vínculos afetivos e humanização do cotidiano escolar?” (2009, p. 113). Foi a partir dessa indagação que estruturei as aulas do audiolivro para que existam diálogos entre alunos e professor com

o intuito de relacionar o conhecimento do audiolivro com a vida dos alunos, partindo também do conceito de diálogo apresentado por Paulo Freire (1994).

Uma definição de educação musical humanizadora que contempla diversos aspectos dessa abordagem é dada por Joly e Severino:

Ou seja, uma educação musical humanizadora é aquela onde através do respeito, do diálogo e de ações colaborativas, o educador musical apresenta a seus alunos os conteúdos musicais de maneira lúdica, fazendo relação com o dia a dia; e os alunos, em contrapartida, podem se apropriar desses conhecimentos musicais para construir sua própria individualidade, por meio da relação dele com a música, com o professor e com os outros alunos (2016, p. 26).

Portanto uma educação musical humanizadora acontece quando o professor apresenta o conteúdo musical de maneira lúdica, através do respeito, do diálogo e de ações colaborativas, partindo do dia a dia dos alunos para construir a identidade desses alunos por meio das relações do aluno com a música, com o professor e com outros alunos. É esse tipo de educação que se buscou desde a criação até a aplicação do audiolivro em sala de aula.

## **INTERAÇÕES DOS ALUNOS COM O AUDIOLIVRO**

Descreveremos brevemente as interações que os alunos tiveram com a música, com o professor e com os colegas por meio da escuta guiada do audiolivro partindo de uma educação musical humanizadora. Os alunos de maneira geral não conheciam o reggae, pelo menos de maneira consciente, não era um gênero familiar a eles. Uma aluna comentou que sua mãe costumava ouvir Bob Marley e outra aluna disse que conhecia, mas não sabia de onde ela conhecia. Logo no primeiro capítulo dessa aula do audiolivro, temos uma breve contextualização histórica sobre o reggae, partindo da proposta de Barbosa (2024) seguida de uma atividade de Performance na qual os alunos cantam as notas musicais acompanhados de piano e voz. As notas musicais são cantadas três vezes, na primeira vez só ouvimos, na segunda fazemos o manossolfa e na terceira cantamos e fazemos o manossolfa. Os alunos perguntam de quem é a voz que está cantando as notas musicais, já que até aquele momento todas as vozes do audiolivro eram a voz do autor. Explico que aquela voz era de um amigo que tinha gravado as vozes do audiolivro. Quando perguntados se conheciam algum cantor de reggae, um aluno responde: “Michael

Jackson”, explico a ele que Michael Jackson não cantava reggae e sim pop. Canto trechos das músicas “No Woman no Cry” de Bob Marley e “Vamos Fugir” de Gilberto Gil.

Em seguida ouvimos exemplos de instrumentos musicais do reggae tocando sons graves e agudos. Enquanto ouvíamos alguns alunos faziam gestos imitando alguém tocando guitarra, por exemplo. Após a audição, pergunto quais dos instrumentos que ouvimos eles conheciam, ao que respondem “guitarra, bateria e trompete”, um aluno complementa “o trompete parece uma buzina”. Pergunto se havia entre os instrumentos que ouvimos algum que eles não conheciam, ao que respondem “contrabaixo”. Explico para eles que o contrabaixo elétrico é parecido com uma guitarra, porém com som mais grave e que só tem 4 cordas geralmente. A próxima pergunta feita aos alunos é se eles conhecem alguém que toca algum dos instrumentos que ouvimos, ao que eles respondem: “meu pai toca guitarra”, “meu amigo toca bateria” e “tenho um tio que tem um baixo e uma guitarra”. Em seguida fazemos um exercício de escuta. Ouvimos seis trechos musicais com os instrumentos do reggae e os alunos respondem no caderno se o som era grave ou agudo. A maioria da sala acertou todos os exercícios, vale ressaltar que a propriedade do som altura e as notas musicais já haviam sido trabalhadas previamente com essa turma.

Então para finalizar ouvimos a música *Som da Jamaica*, que possui dois momentos: no primeiro momento são trabalhados os sons graves e agudos, e no segundo momento são trabalhadas as notas musicais. A música se utiliza de metalinguagem, como podemos ver no trecho abaixo:

*Se liga nesse som que vem da Jamaica  
Se liga nesse som que vem da Jamaica  
Pra te ensinar o grave  
E o agudo*

A metalinguagem é utilizada da seguinte maneira: ao falar de sons graves a melodia repousa em uma nota grave e ao falar de sons agudos ela repousa em uma nota aguda. O trio de sopros segue o mesmo padrão da voz. Para reforçar a noção de grave e agudo peço aos alunos que façam gestos, quando a música está no som grave eles abaixam a mão e quando está em um som agudo eles levantam a mão.

O segundo momento é o canto das notas musicais, agora com o acompanhamento instrumental da banda de reggae. Fazemos da mesma maneira que havíamos feito anteriormente. Na primeira vez ouvimos as notas musicais, na segunda fazemos o manossolfa e na terceira fazemos o manossolfa e cantamos.

Ao final da música é perguntado aos alunos se aquela música lembrava alguma outra música que conheciam. Uma aluna responde com a música “Da maré” de Ricardo Breim e Luiz Tatit, que havia sido anteriormente trabalhada com a turma em uma versão em estilo reggae, tocada ao violão e cantada com os alunos.

Ao longo dessa aula o elemento central foi o diálogo. Procuramos sempre incentivar os alunos a relacionar os conteúdos da aula com suas vidas, apresentando um gênero musical desconhecido para os alunos, que possui a riqueza da cultura jamaicana e se espalhou por todo o mundo. Os instrumentos utilizados no reggae são bem conhecidos de modo geral o que gerou uma conexão entre os alunos e a cultura do reggae por meio desses instrumentos, como a guitarra e a bateria e apresentando outros instrumentos, como o contrabaixo e o trio de sopros: trompete, trombone e saxofone. O procedimento de escuta do audiolivro se pautou de modo que após a audição de cada capítulo houvesse um diálogo entre os alunos e o professor sobre o conteúdo apresentado no audiolivro, de maneira que fosse incentivada a relação dos alunos com a música com o professor e com os colegas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa apresentada se encontra em processo de finalização da escrita, e o conteúdo descrito neste artigo se refere apenas à segunda aula dessa sequência didática de quatorze aulas. Um dos principais objetivos traçados é fazer com que os alunos se relacionem com o conteúdo musical do audiolivro, de modo que haja uma ampliação do universo cultural desses alunos, criando relações com o gênero musical estudado e relacionando-o com seu dia a dia.

Nesse contexto, o diálogo se torna uma prática e um princípio para lidar com a diversidade. Isso porque o diálogo entre diversas manifestações artísticas, quando presente no cotidiano da prática escolar, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão pode promover o intercâmbio de experiências culturais (Joly; Targas, 2009, p. 114).

Creio que esse intercâmbio de experiências culturais ocorreu de forma satisfatória ao longo dessa aula, havendo uma troca de experiências e a ampliação do universo cultural da turma. Os alunos se mostraram interessados e relacionaram o conteúdo da

aula com suas vivências musicais pessoais, compreendendo a manifestação artística abordada na aula e a ressignificando para que faça sentido em suas próprias vidas.

Creio que o reggae tenha sido bem recebido em sala de aula, pelo caráter lúdico com que foi apresentado às crianças, sendo um meio utilizado para abordar a propriedade do som altura e as notas musicais. As crianças ficaram bastante animadas ao ouvir a música *Som da Jamaica* pelo próprio ritmo dançante que a música possui. O reggae foi para as crianças uma nova descoberta, trazendo curiosidade e vontade de aprender mais sobre esse gênero, que pode ter oferecido às crianças uma vivência musical diferente e carregada de significados, contribuindo para a sociabilização em sala de aula pautada pelo diálogo e pela percepção estética desenvolvida por meio da apreciação musical.

Na sequência foram trabalhados os seguintes gêneros musicais e propriedades do som: rock (timbre), rap (intensidade) e samba (duração). Após a finalização da pesquisa, pretende-se refinar esse material didático para que o audiolivro possa ser comercializado, podendo ser utilizado por outros professores de música, sendo que o único recurso necessário para sua utilização é uma caixa de som, o que democratiza bastante o acesso a esse material didático. A proposta do audiolivro é trazer um universo musical variado e complexo por meio de diferentes gêneros e instrumentos musicais, proporcionando uma experiência de apreciação musical na qual se ouve música enquanto se canta, se desenha e se fazem gestos corporais.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Abordagem Triangular: leitura e contexto. In: BARBOSA, Ana Mae; LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular**. São Paulo: Cortez, 2024. p.19-26.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta**. Rio de Janeiro, v.13, n.21 p.05-41, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>> Acesso em: 03 jun 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

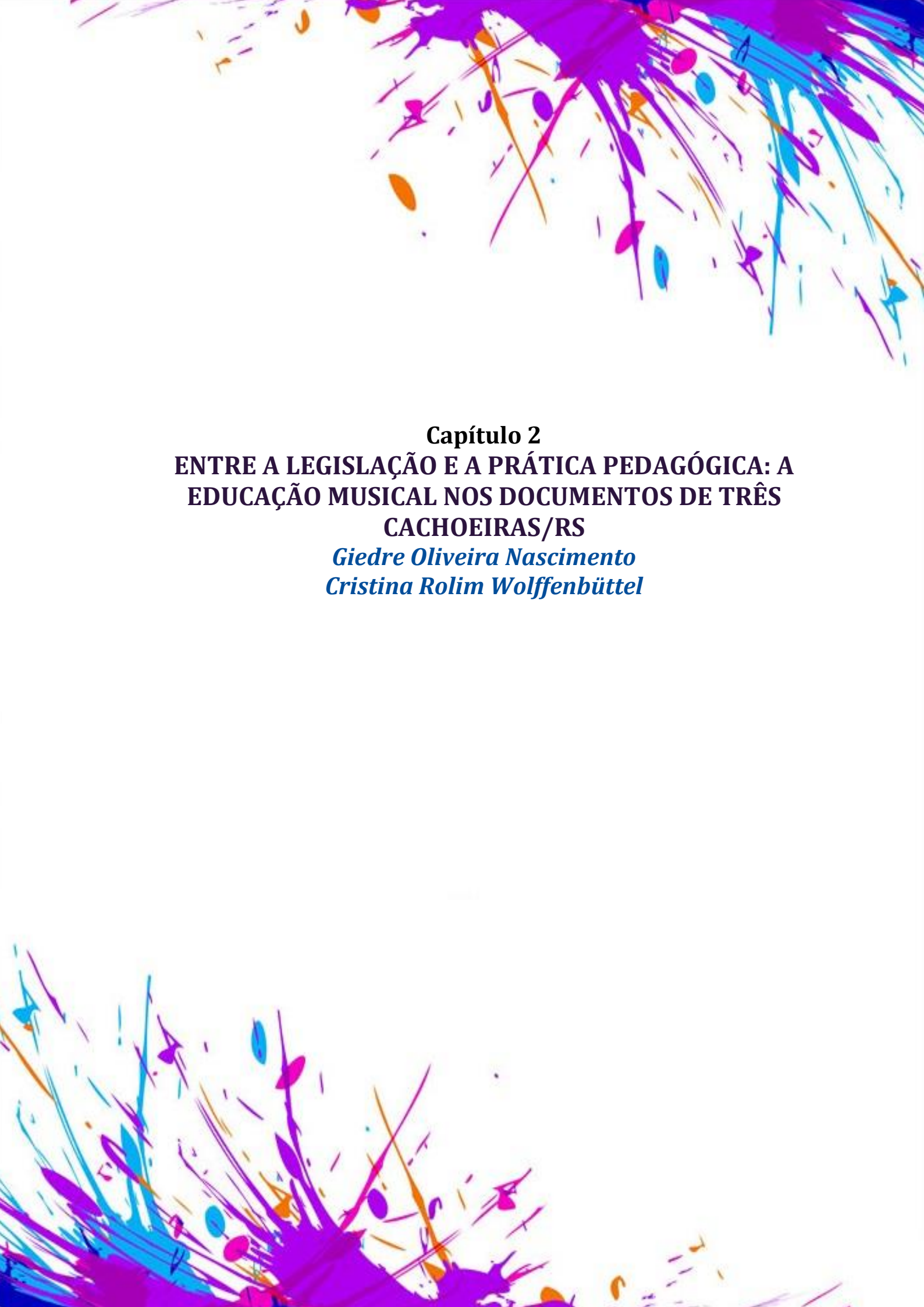
IRWIN, Rita L. A/r/tografia: engajamento como filosofia de pesquisa e prática profissional. **Revista Científica FAP**. Curitiba, v.14, n.1, p.10-22, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/1907>> Acesso em: 5 jun 2025.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: DIAS, Belidson.; IRWIN, Rita. L. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2023. p. 117-128.

JOLY, Ilza Zenker Leme; SEVERINO, Natália Búrigo. Definindo conceitos: o que é isso que chamamos de educação musical humanizadora?. In: JOLY, Ilza Zenker Leme; SEVERINO, Natália Búrigo. **Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para educação humanizadora**. Pesquisas em educação musical. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 19-29.

JOLY, Ilza Zenker Leme; TARGAS, Keila de Mello. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 113-123, 2009. Disponível em:  
<<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/242/0>> Acesso em: 20 mai 2025.

ROSSI, Maria Helena W. Leituras de imagens na Educação Infantil. In: BARBOSA, Ana Mae; LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular**. São Paulo: Cortez, 2024. p.81-100.



**Capítulo 2**  
**ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A**  
**EDUCAÇÃO MUSICAL NOS DOCUMENTOS DE TRÊS**  
**CACHOEIRAS/RS**

*Giedre Oliveira Nascimento*  
*Cristina Rolim Wolffenbüttel*



## **ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS DOCUMENTOS DE TRÊS CACHOEIRAS/RS**

***Giedre Oliveira Nascimento***


*Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – PPGED/UERGS, giedre-nascimento@uergs.edu.br*

***Cristina Rolim Wolffenbüttel***

*Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – PPGED/UERGS, cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br*

### **RESUMO**

Este trabalho investigou a presença da música nos documentos educacionais da Rede Municipal de Ensino de Três Cachoeiras/RS, com foco nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas. O objetivo foi compreender como a música se apresenta e como é referenciada a legislação pertinente, dada sua intrínseca importância para o desenvolvimento humano e sua legitimação por marcos legais como a Lei nº 11.769/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2016. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa documental para coletar o Documento Orientador Curricular de Três Cachoeiras para Educação Infantil e Ensino Fundamental, e os PPPs de cinco escolas municipais. O referencial teórico incluiu a função da escola, a concepção dos PPPs e a música como direito de aprendizagem, além da legislação educacional brasileira. Os resultados revelaram lacunas entre o mandamento legal e sua concretização documentada. Enquanto o DOCTC da Educação Infantil demonstra maior alinhamento e menções a práticas lúdicas musicais, o DOCTC do Ensino Fundamental e os PPPs das escolas apresentam menor incidência de termos musicais e uma abordagem



mais instrumental ou extracurricular da música, apesar de citarem a legislação. A música frequentemente é tratada como ferramenta pedagógica e não como componente curricular autônomo. Como desdobramento prático para intervir nessa realidade, a pesquisa resultou na elaboração de três produtos educacionais (um encontro virtual, um sarau e um e-book) voltados à formação e instrumentalização docente. Concluiu-se que, embora a música seja formalmente reconhecida, sua efetiva e sistemática implementação ainda é um desafio. Há uma distância entre as orientações normativas e a prática pedagógica documentada, refletindo uma adesão mais regulatória do que emancipatória dos PPPs.

**Palavras-chave:** Legislação educacional, Projeto político-pedagógico, Currículo escolar, Direito de aprendizagem, Produtos educacionais.

### **ABSTRACT**

This study investigated the presence of music in the educational documents of the Municipal Education Network of Três Cachoeiras/RS, focusing on the schools' Political-Pedagogical Projects (PPP). The objective was to understand how music is presented and referenced in relevant legislation, given its intrinsic importance for human development and its legitimation by legal frameworks such as Law nº 11.769/2008 and Resolution CNE/CEB nº 2/2016. The research adopted a qualitative approach, utilizing documentary research to collect Três Cachoeiras' Curricular Guiding Document (DOCTC) for Early Childhood Education and Elementary School, and the PPPs of five municipal schools. The theoretical framework included the role of the school, the concept of PPPs, and music as a right to learning, in addition to Brazilian educational legislation. The results revealed gaps between the legal mandate and its documented realization. While the DOCTC for Early Childhood Education showed greater alignment and mentions of playful musical practices, the DOCTC for Elementary School and the schools' PPPs presented a lower incidence of musical terms and a more instrumental or extracurricular approach to music, despite citing the legislation. Music is often treated as a pedagogical tool and not as an autonomous curricular component. As a practical outcome to intervene in this reality, the research resulted in the development of three educational products (a virtual meeting, a cultural soirée, and an e-book) aimed at teacher training and instrumentation. It was concluded that, although music is formally recognized, its effective and systematic implementation remains a challenge. There is a gap between normative guidelines and documented pedagogical practice, reflecting a more regulatory than emancipatory adherence to PPPs.

**Keywords:** Educational legislation, Political-pedagogical project, School curriculum, Right to learning, Educational products.

## **Introdução**

A música, em sua essência, transcende o mero ato de ouvir, estabelecendo-se como uma dimensão fundamental da experiência humana desde os primeiros estágios da vida, impactando o bem-estar emocional, mental e físico. Reconhecida por seu papel significativo na construção de memórias, na formação de identidades culturais e no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, sua presença na sociedade e sua capacidade de conexão a tornam importante para a expressão e comunicação. Dada essa relevância intrínseca, a inclusão da música no ambiente escolar é fundamental para a formação integral das pessoas.

Contudo, apesar da legitimação da música nos documentos oficiais, via Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008) e Resolução CNE/CEB 2/2016 (Brasil, 2026b), sua efetiva inserção no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios. Fatores como a falta de conhecimento sobre a legislação vigente e a escassez de recursos humanos e materiais capacitados frequentemente impedem que a música ocupe seu lugar garantido por lei. Surgiu, assim, a necessidade de compreender como os documentos oficiais e norteadores do trabalho pedagógico das escolas de uma rede municipal de ensino referenciam a música e de que forma ela se apresenta.

Nesse contexto, este trabalho investigou a presença da música nos documentos educacionais da Rede Municipal de Ensino de Três Cachoeiras/RS, com foco em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Utilizando uma abordagem qualitativa e a pesquisa documental, com análise de conteúdo, buscou-se identificar a conformidade entre as diretrizes legais e a prática pedagógica documentada. Os resultados apontam para uma distância entre a legislação e sua concretização, destacando a importância de ações que promovam o reconhecimento da música não apenas como ferramenta, mas como um direito e objeto de conhecimento essencial para uma educação de qualidade.

## **Referencial Teórico**

O arcabouço teórico que fundamentou esta pesquisa parte da compreensão da escola contemporânea como um espaço de transformação e desenvolvimento integral, conforme delineado por Antunes (2021) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013). Nesse contexto, a escola é concebida como um ambiente que deve transcender o

mero conteudismo, priorizando a formação de sujeitos inventivos, participativos e aptos a intervir criticamente na realidade. Essa visão exige um planejamento educacional fundamentado e alinhado aos princípios da autonomia e democratização do ensino, culminando na necessidade de um PPP consistente.

O PPP, segundo Vasconcellos (2014) e Veiga (1995, 2003), emerge como um documento vivo e dinâmico, que deve refletir a identidade da instituição e orientar suas ações pedagógicas e administrativas. Mais do que um requisito burocrático, o PPP constitui um instrumento de engajamento coletivo, construído de forma participativa pela comunidade escolar. Sua elaboração, implementação e constante reelaboração são cruciais para que a escola estabeleça metas claras, reflita criticamente sua realidade e promova uma educação de qualidade, comprometida com a formação cidadã.

Nessa perspectiva de desenvolvimento integral, a música é reconhecida como um direito de aprendizagem fundamental, dada sua presença intrínseca na existência humana e seu papel multifacetado na formação de indivíduos. Wolffenbüttel (2023) e Loureiro (2003) destacam que a música transcende o uso meramente instrumental, sendo uma linguagem artística e simbólica de grande importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Sua inserção no currículo não se justifica apenas como ferramenta, mas como um objeto de conhecimento com valor inerente, capaz de estimular a criatividade, a memória e a sensibilidade.

A materialização desse direito é amparada por um conjunto de marcos legais no Brasil. A Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008) tornou a música conteúdo obrigatório na Educação Básica, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), diretriz posteriormente ampliada pela Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016a). Complementarmente, a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016b) define diretrizes para a operacionalização desse ensino, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) normatiza as aprendizagens essenciais, integrando a música como linguagem estruturante (Brasil, 2018). Esses documentos federais estabelecem um arcabouço sólido para a valorização da educação musical.

No âmbito regional, a Resolução CEEed nº 345/2018 (Rio Grande do Sul, 2008) instituiu o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), alinhado à BNCC, e o Documento Orientador Curricular de Três Cachoeiras/RS (DOCTC) articula essas diretrizes nacionais e estaduais às especificidades locais. Esse referencial legal e teórico-pedagógico coletivo – que abrange desde a função social da escola e a concepção do PPP até as normativas

específicas sobre o ensino de música – serviu como lente analítica para investigar como a música tem sido incorporada e valorizada nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Três Cachoeiras/RS, permitindo identificar as lacunas entre o mandamento legal e a prática documentada.

## **Metodologia**

A presente investigação adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada por sua natureza descritiva e exploratória, buscando aprofundar a compreensão sobre a presença e o tratamento da música no contexto educacional. Inspirada nos preceitos de Minayo e Deslandes (2007), que enfatiza a busca por significados e a interpretação de fenômenos sociais, essa escolha metodológica permitiu mergulhar nas nuances da realidade das instituições de ensino. A flexibilidade própria à pesquisa qualitativa favoreceu a combinação de diversas fontes documentais, fortalecendo a validade e a confiabilidade dos achados.

O método empregado foi a pesquisa documental, que, conforme Gil (2002) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), concentra-se na busca e análise de registros e materiais escritos como fonte primária de dados. Este método revelou-se particularmente pertinente, devido à disponibilidade dos documentos e à inserção na realidade educacional do município. A pesquisa documental possibilitou o acesso a informações já registradas, oferecendo um panorama histórico e sociocultural fundamental para a compreensão da inserção da música nos documentos oficiais.

A coleta de dados foi realizada de forma sistemática em 2024, no município de Três Cachoeiras/RS, que possui um sistema de ensino próprio e autonomia para elaborar suas diretrizes educacionais. O processo envolveu tanto a obtenção física quanto virtual de documentos. Inicialmente, o DOCTC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi adquirido na Secretaria Municipal de Educação. Posteriormente, os PPPs das cinco escolas municipais – EMEI Cochilo, EMEI Sonho Doce, EMEI Peteleco, EMEF Felício e EMEF Sapiência – foram solicitados e recebidos via e-mail ou aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp), após contato e permissão das direções.

Para a análise dos dados coletados, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, seguindo os fundamentos de Bardin (1977). Este processo envolveu três tarefas principais: a pré-análise, que incluiu a leitura flutuante, a organização do material e a

formulação dos indicadores de análise; a exploração do material, com a codificação e categorização dos dados; e o tratamento dos resultados, seguido da inferência e interpretação. Foram utilizados termos-chave como "música(s)", "cantiga(s)", "brincadeiras cantadas", "brincadeiras de roda", "ritmo(s)" e "som(ns)" para identificar a presença e a forma como a música e seus elementos são abordados nos documentos.

O percurso metodológico delineado permitiu não apenas a identificação da inclusão legal da música nos documentos analisados, mas também a avaliação da profundidade e da forma como essa inserção se manifesta na prática. Ao investigar a realidade local de Três Cachoeiras/RS, esta pesquisa buscou oferecer uma compreensão contextualizada do desafio de transpor as diretrizes normativas para uma efetiva e significativa prática pedagógica da educação musical, contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

## **Resultados e Discussões**

São apresentados os principais resultados e a análise dos dados referentes à presença e ao tratamento da música nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Três Cachoeiras/RS, com especial atenção aos DOCTC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e aos PPPs das escolas. A análise buscou identificar como os termos-chave relacionados à música – "música(s)", "cantiga(s)", "brincadeiras cantadas", "brincadeiras de roda", "ritmo(s)", "som(ns)" – são utilizados e o contexto pedagógico de sua inserção, revelando nuances importantes sobre a implementação das diretrizes legais.

Na análise do Documento Orientador Curricular de Três Cachoeiras para a Educação Infantil (DOCTC – EI), observou-se uma frequência significativa de menções aos termos pesquisados. "Música" apareceu aproximadamente 15 vezes, sempre inserida em contextos de Campos de Experiências e Direitos de Aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando o reconhecimento de seu papel na promoção de experiências significativas (Três Cachoeiras, 2019). Termos como "cantiga(s)" e "brincadeiras cantadas" foram encontrados em seis ocasiões cada, associados ao caráter lúdico e cultural. "Ritmo" e "som(ns)" também apresentaram 12 menções cada, reforçando a transversalidade desses conceitos e sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças, alinhando-se às normativas nacionais e estaduais.

Em contraste, o DOCTC referente ao Ensino Fundamental (DOCTC – EF) apresentou uma incidência notavelmente menor dos termos-chave. "Música" foi citada cerca de 29 vezes, principalmente no eixo da oralidade e como objeto de conhecimento, mas o termo "cantiga(s)" foi identificado apenas quatro vezes. Em particular, as expressões "brincadeiras cantadas" e "brincadeiras de roda" estavam ausentes neste documento, sugerindo uma descontinuidade na abordagem da ludicidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. "Ritmo" e "som(ns)" foram mencionados de forma mais sucinta, muitas vezes associados a recursos linguísticos ou ao processo de alfabetização, e não explicitamente à sua função como elementos musicais.

Quadro 1 – Frequência de termos musicais nos Documentos Orientadores Curriculares (DOCTC)

<b>Termos pesquisados</b>	<b>DOCTC – Educação Infantil</b>	<b>DOCTC – Ensino Fundamental</b>
Música(s)	~ 15	~ 29
Cantiga(s)	6	4
Brincadeiras cantadas	6	0 (Ausente)
Brincadeiras de roda	Não quantificado	0 (Ausente)
Ritmo(s)	12	Menção sucinta*
Som(ns)	12	Menção sucinta*

Fonte: autoras.

\*Nota: No DOCTC-EF, os termos "ritmo" e "som" aparecem associados a recursos linguísticos ou alfabetização, sem quantificação exata voltada à dimensão musical.

Essa comparação entre os DOCTCs revela que, embora a Rede Municipal de Ensino de Três Cachoeiras/RS reconheça o valor da música e de elementos expressivos, essa valorização é mais evidente e sistemática na Educação Infantil. No Ensino Fundamental, a incorporação desses elementos torna-se mais tímida e fragmentada, com uma significativa diminuição na ênfase das práticas lúdicas e do tratamento do ritmo e do som em sua dimensão puramente musical. Essa diferença aponta para uma lacuna na continuidade da educação musical, em que o potencial formativo da música pode ser subutilizado ao longo das etapas de ensino.

A análise dos PPPs das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI Cochilo, EMEI Sonho Doce, EMEI Peteleco) aprofundou essa percepção. Embora os PPPs das EMEIs façam menções à "música" (frequentemente em alinhamento com a BNCC e, no caso da EMEI Sonho Doce, à Lei nº 11.769/2008), a presença de termos como "cantiga(s)",

"brincadeiras cantadas" e "brincadeiras de roda" foi inconsistente ou ausente. Além disso, o termo "ritmo" é comumente referido ao "ritmo de aprendizagem" da criança, e "som(ns)" a experiências sensoriais gerais, sem uma conexão explícita e sistemática com seus aspectos musicais. Isso sugere que a música é vista, em grande parte, como uma ferramenta pedagógica genérica, e não como um componente curricular com elementos próprios e essenciais.

Similarmente, nos PPPs das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF Felício, EMEF Sapiência), a música é frequentemente mencionada como uma atividade extracurricular ou um projeto específico, ou como uma ferramenta para desenvolver habilidades socioemocionais, ao invés de um conteúdo obrigatório da grade curricular. A Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008) é citada, mas a análise revela que essa menção se traduz em práticas pontuais, e não em uma integração curricular sistemática. A ausência dos termos lúdicos e a persistência do uso genérico de "ritmo" e "som" reafirmam a distância entre a legislação e a implementação efetiva da música como objeto de conhecimento.

Em síntese, os resultados evidenciam que, apesar da existência de um arcabouço legal que preconiza a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, a transposição dessas diretrizes para os documentos que norteiam o fazer pedagógico nas escolas de Três Cachoeiras/RS ainda se mostra deficiente. A Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008) é formalmente reconhecida, mas a música não está plenamente inserida como componente curricular obrigatório com seus conteúdos próprios e objetivos claros. Essa lacuna reflete uma adesão mais regulatória do que emancipatória aos PPPs (Veiga, 2003), limitando o potencial transformador da música e sua contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes, conforme defendido por Wolffenbüttel (2023).

Portanto, a análise revelou uma distância entre o mandamento legal e sua concretização na prática documentada. A educação musical, embora presente em certa medida, carece de uma integração mais profunda e sistemática, que ultrapasse o uso instrumental e reconheça a música como um direito fundamental e um objeto de conhecimento com valor próprio. Esses resultados apontam para a necessidade premente de formação continuada de professores e revisão dos documentos curriculares, visando uma efetiva implementação das políticas públicas de educação musical no município.

## **Produtos Educacionais**

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação profissional, que integra a produção acadêmica com a aplicação prática do conhecimento. Uma das premissas desse programa é a elaboração de produtos educacionais, visando a intervenção e o aprimoramento das práticas no campo de estudo.

A pesquisa desenvolvida resultou na elaboração de três produtos educacionais, concebidos com o propósito de contribuir para o campo da educação e fortalecer a prática pedagógica no que concerne à inserção da música no ambiente escolar. O objetivo geral desses produtos foi fomentar a construção de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à música na escola, a fim de que os participantes possam refletir criticamente sobre a essência da música e a garantia legal de sua inclusão como objeto de conhecimento, aprimorando a prática docente e as habilidades pedagógicas.

Um dos produtos foi um encontro virtual tratando de Educação Musical e Políticas Públicas, oferecido aos educadores da Rede Municipal de Ensino de Três Cachoeiras/RS e aberto à sociedade em geral. Este evento acadêmico visou aprofundar estudos e discussões sobre a temática "Educação Musical e Legislação", promovendo um diálogo sobre a obrigatoriedade da música nas escolas brasileiras. Realizado em formato virtual, com encontros síncronos transmitidos pelo Canal do YouTube Educação Musical Diferentes Tempos e Espaços e atividades assíncronas, o encontro contou com a participação de pesquisadores de diversas localidades, incluindo intérprete de Libras para garantir acessibilidade.

O segundo produto foi um sarau. Desenvolvido em parceria com grupos de pesquisa e extensão, este evento buscou proporcionar uma vivência artística e reflexiva, valorizando o papel do educador como mediador da experiência musical e incentivando uma abordagem consciente e integrada do ensino da música. O sarau consistiu na organização e disponibilização de vídeos com produções que combinam música e poesia, reunindo colaboradores e alunos de diferentes regiões em apresentações musicais e declamações.

Por fim, o terceiro produto foi um e-book com a organização das leis existentes sobre a inserção da música na escola. Criado em resposta à dificuldade de acesso a materiais sobre a legislação da música na educação, este material digital será disponibilizado gratuitamente. Ele apresenta as leis da música com destaque para os

pontos principais, além de uma introdução que aborda a importância da legislação e um breve histórico da evolução das leis que regulamentam a música no contexto escolar. Este e-book pretende ser um recurso acessível e abrangente para ampliar o conhecimento dos educadores sobre seus direitos e deveres relacionados à música.

## **Conclusão**

A análise de documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Três Cachoeiras/RS indicou tanto progressos quanto limitações na implementação de elementos musicais e expressivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Embora se observe uma conformidade geral com as diretrizes normativas nacionais e estaduais, notadamente a BNCC, a presença e o tratamento da música ainda apresentam lacunas, principalmente na operacionalização prática dessas orientações.

Este estudo teve como objetivo investigar a presença e a configuração da música nos documentos educacionais da Rede Municipal de Ensino de Três Cachoeiras/RS, com especial atenção aos PPPs das instituições escolares. As questões norteadoras compreenderam a identificação dos documentos que orientam o trabalho pedagógico, a menção à música nesses documentos e a forma de sua apresentação. A abordagem metodológica qualitativa, baseada na pesquisa documental e na análise de conteúdo, permitiu um exame aprofundado dos DOCTC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como dos PPPs de cinco escolas municipais.

A análise documental revelou um cenário variado quanto à inclusão da música no contexto educacional do município. No DOCTC referente à Educação Infantil, constatou-se uma presença mais substancial e alinhada às diretrizes da BNCC. Termos como "música", "cantigas", "brincadeiras cantadas", "ritmo" e "sons" foram frequentemente identificados, demonstrando o reconhecimento do papel da música na promoção de experiências e no desenvolvimento da criança, sendo concebida como um recurso pedagógico e cultural.

Em contrapartida, no DOCTC do Ensino Fundamental, a incidência de termos musicais foi consideravelmente menor. Embora a "música" seja mencionada, principalmente em relação às práticas de linguagem e como objeto de conhecimento, a ausência de referências a "brincadeiras cantadas" e "brincadeiras de roda" sugere uma descontinuidade na abordagem da ludicidade entre as etapas. Adicionalmente, as

menções a "ritmo" e "sons" mostraram-se mais concisas e, por vezes, desvinculadas de sua dimensão musical intrínseca, suscitando questionamentos acerca da profundidade do conhecimento e da valorização desses elementos no currículo dessa etapa.

A investigação dos PPPs das escolas municipais (EMEI Cochilo, EMEI Sonho Doce, EMEI Peteleco, EMEF Felício e EMEF Sapiência) aprofundou a percepção de que, apesar das referências à legislação nacional, como a BNCC e a Lei nº 11.769/2008, a implementação da música como componente curricular obrigatório ainda enfrenta desafios. Observaram-se inconsistências na abordagem, manifestadas pela ausência de termos como "cantigas" e "brincadeiras cantadas" em PPPs da Educação Infantil, e pela menção de "ritmo" e "sons" frequentemente associada a aspectos gerais do desenvolvimento ou da percepção sonora, e não a elementos musicais específicos.

Nas escolas de Ensino Fundamental, a música tendeu a ser categorizada como atividade extracurricular ou como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, em detrimento de seu reconhecimento como objeto de conhecimento com conteúdos e objetivos próprios, conforme preconiza a Lei nº 11.769/2008. Essa análise revelou uma discrepância entre o que a legislação educacional estabelece e sua concretização nos documentos que norteiam a prática pedagógica das escolas, com a menção à Lei muitas vezes apresentada de forma isolada, carecendo de um desdobramento claro em ações e estratégias que assegurem a inserção da música como um direito de aprendizagem e um componente curricular integrado.

Os dados desta pesquisa estabelecem um diálogo com o referencial teórico adotado. A função transformadora da escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que preconizam a formação de sujeitos inventivos e participativos, demonstram-se comprometidas quando a música, uma linguagem com potencial para o desenvolvimento integral, não é plenamente integrada. Os PPPs, que deveriam constituir-se como instrumentos dinâmicos e coletivos, revelam-se, no que tange à música, como documentos mais burocráticos do que guias transformadores, falhando em manifestar a intencionalidade e a criticidade esperadas.

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de uma compreensão e valorização aprofundadas da música como um componente curricular essencial na Rede Municipal de Ensino de Três Cachoeiras/RS. É fundamental que gestores e educadores reconheçam a música não apenas como uma atividade complementar, mas como uma área do conhecimento com potencial transformador para o desenvolvimento dos estudantes,

conforme previsto em lei. Nesse contexto, os produtos educacionais desenvolvidos a partir desta pesquisa configuram-se como contribuições práticas que visam preencher as lacunas identificadas, buscando informar e instrumentalizar a comunidade escolar para uma efetivação da educação musical.

Para que a música ocupe seu lugar no currículo das escolas da Rede Municipal de Ensino de Três Cachoeiras/RS, propõe-se a oferta de formação continuada que aborde metodologias e práticas pedagógicas específicas para o ensino de música como disciplina, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. É necessário que os PPPs sejam revisados e fortalecidos para incluir de forma explícita e detalhada a música como componente curricular obrigatório, com objetivos, conteúdos e estratégias de avaliação claros. Adicionalmente, a conscientização de toda a comunidade escolar sobre a importância legal e os benefícios da música para o desenvolvimento humano é fundamental. Em síntese, este estudo visa contribuir para o avanço do conhecimento sobre a inserção da música no contexto escolar municipal, evidenciando que, apesar de um arcabouço legal favorável, a efetivação da educação musical como um direito e um componente curricular pleno ainda se configura como um grande desafio.

## **Referências**

ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y. **O papel da escola: valores e práticas transformadoras**. 1. ed. Caraá: [s.n.], 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 maio 2016a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2016b.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEEed/RS nº 345, de 12 de dezembro de 2018**. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG. Porto Alegre: CEEed/RS, 2018.

SÁ-SILVA, Jarbas Rocha; ALMEIDA, Cristiano das Dores de; GUINDANI, Joel Fernando. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

TRÊS CACHOEIRAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Documento Orientador Curricular de Três Cachoeiras/RS**. Três Cachoeiras: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24. ed. São Paulo, SP: Libertard, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A importância da inserção da música na escola: direito fundamental das pessoas. **Global Dialogue**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 85-106, 2023.



**Capítulo 3**  
**VIVÊNCIAS MUSICAIS EM FAMÍLIA: UMA EXPERIÊNCIA**  
**ENVOLVENDO REPERTÓRIOS E VÍNCULOS**

*Fabiane Araujo Chaves*  
*Cristina Rolim Wolffenbüttel*



## VIVÊNCIAS MUSICAIS EM FAMÍLIA: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO REPERTÓRIOS E VÍNCULOS

***Fabiane Araujo Chaves***


*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-Uergs), fabiane-chaves@uergs.edu.br*

***Cristina Rolim Wolffenbüttel***

*Doutora, Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-Uergs), cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br*

### **RESUMO**

Este texto apresenta resultados de pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, que investigou como as vivências musicais contribuem para o desenvolvimento de bebês entre zero e dois anos, a partir de relatos de suas famílias. Utilizando abordagem qualitativa e método documental, o estudo analisou materiais gerados pelo Projeto "Vivências Musicais para Bebês e Famílias" (2020-2021), desenvolvido durante o isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Participaram nove famílias com bebês nessa faixa etária, que vivenciaram atividades musicais síncronas e assíncronas mediadas virtualmente. Os dados foram analisados conforme procedimentos de análise de conteúdo, gerando cinco categorias temáticas. Os resultados evidenciam que as práticas musicais favoreceram significativamente o desenvolvimento sensório-motor dos bebês, ampliaram o repertório musical familiar, estruturaram momentos da rotina doméstica e fortaleceram vínculos afetivos entre



bebês e cuidadores. A música atuou como mediadora de interações sensíveis e como prática cultural relacional, mesmo em contexto de mediação virtual. O estudo reafirma a relevância de experiências musicais precoces para o desenvolvimento infantil integral e aponta a importância de políticas e práticas que promovam educação musical na primeira infância.

**Palavras-chave:** Educação musical. Primeira infância. Desenvolvimento infantil. Práticas familiares. Vínculos afetivos.

#### **ABSTRACT**

This text presents research results from the Professional Master's in Education at the State University of Rio Grande do Sul, which investigated how musical experiences contribute to the development of babies aged zero to two years, based on reports from their families. Using a qualitative approach and documentary method, the study analyzed materials generated by the "Musical Experiences for Babies and Families" Project (2020-2021), developed during the social isolation imposed by the COVID-19 pandemic. Nine families with babies in this age group participated, experiencing synchronous and asynchronous musical activities mediated virtually. Data were analyzed according to content analysis procedures, generating five thematic categories. The results show that musical practices significantly favored the sensorimotor development of babies, expanded the family musical repertoire, structured moments of domestic routine, and strengthened affective bonds between babies and caregivers. Music acted as a mediator of sensitive interactions and as a relational cultural practice, even in a virtual mediation context. The study reaffirms the relevance of early musical experiences for comprehensive child development and points to the importance of policies and practices that promote music education in early childhood.

**Keywords:** Music education. Early childhood. Child development. Family practices. Affective bonds.

## **INTRODUÇÃO**

O estudo do desenvolvimento infantil tem evidenciado a importância de estímulos ambientais e de interações sociais precoces na constituição de competências cognitivas, afetivas e sociais, desde os primeiros meses de vida. Nessa perspectiva, a qualidade dos suportes do ambiente – com experiências de cuidado sensíveis, responsivas, emocionalmente acolhedoras e adequadas ao nível de desenvolvimento da criança – associa-se a desfechos de saúde, crescimento e desenvolvimento na primeira infância. Além disso, evidências apontam que experiências de cuidado no início da vida podem atenuar efeitos adversos sobre o desenvolvimento cerebral (Black *et al.*, 2017). Nesse

cenário, observa-se que o interesse em investigar os efeitos da música sobre o desenvolvimento infantil tem se intensificado nas últimas décadas, sobretudo quando direcionado à primeira infância.

A música, compreendida como linguagem simbólica e forma de expressão cultural, integra-se às práticas cotidianas de famílias e instituições educativas, assumindo diferentes funções: mediação de vínculos, organização de rotinas, comunicação e partilha de significados. Apesar dessa presença constante na vida social, a produção científica, especificamente voltada às vivências musicais com bebês, ainda precisa crescer, particularmente no Brasil, o que pode limitar a compreensão sistematizada de como tais experiências se configuram e de que modo se relacionam com processos de desenvolvimento nessa etapa inicial.

A relevância das experiências musicais, entretanto, não se restringe ao período pós-natal. Trabalhos como o de Oliveira *et al.* (2006) indicam que a música é importante desde a gestação, contribuindo para a construção da personalidade da criança e para a formação de seu comportamento social. Nessa direção, os autores ressaltam a importância de proporcionar “vivências em um ambiente que propicie a sensibilização musical” (Oliveira *et al.*, p. 740), defendendo que tais práticas podem iniciar durante a gestação e acompanhar os bebês após o nascimento. Essa continuidade entre o período gestacional e a vida extrauterina permite compreender a música não como um estímulo episódico, mas como experiência cultural e relacional capaz de atravessar diferentes momentos do desenvolvimento inicial, constituindo-se no cotidiano como um modo de presença e interação.

Ainda que mães e familiares nem sempre estejam plenamente conscientes de todos os benefícios associados a essas práticas, é recorrente que as mães cantem para os seus bebês. Esse cantar – frequentemente iniciado já na gestação – configura-se como uma fonte direta de comunicação com o bebê, ao mobilizar entonação, ritmo, repetição e afetividade. Conforme destacam Parizzi e Rodrigues (2020, p. 19), “a voz materna é o único estímulo sonoro propagado no útero com pouca ou nenhuma atenuação de intensidade, pois sua transmissão ocorre duplamente, tanto pelo ar (externamente), quanto pelas estruturas do corpo da mãe (internamente)”. Tal condição reforça a centralidade da voz materna como estímulo sonoro privilegiado no período gestacional e como possibilidade de interação que antecede a linguagem verbal propriamente dita, colaborando para a construção de familiaridade, reconhecimento e vínculo.

Diante desse panorama e da lacuna apontada na literatura, a pesquisa aqui apresentada propôs-se a suprir parte dessa insuficiência investigativa, articulando teorias do desenvolvimento infantil – em especial a perspectiva construtivista piagetiana – à prática musical mediada por educadores e familiares (Piaget, 2019). Considerando a compreensão de Piaget, de que o desenvolvimento se dá por meio da interação ativa do bebê com o meio, interessa analisar como as experiências musicais, enquanto práticas culturais e relacionais presentes na rotina, podem se associar a comportamentos indicativos de desenvolvimento e a formas específicas de interação familiar.

Como objetivo geral, este estudo buscou investigar os efeitos das vivências musicais no desenvolvimento dos bebês, considerando os relatos de suas famílias. Para tanto, foram definidos objetivos específicos complementares: (1) conhecer o repertório musical utilizado pelas famílias nas interações com os bebês; (2) descrever os comportamentos apresentados pelos bebês durante e após as vivências musicais; (3) identificar momentos da rotina familiar em que as experiências musicais ocorrem; (4) verificar quais comportamentos infantis se destacaram como indicativos de desenvolvimento; e (5) compreender de que modo as vivências musicais podem contribuir para o estreitamento de vínculos familiares.

Diante dessas considerações iniciais, torna-se importante examinar os aportes teóricos que permitem compreender como o desenvolvimento infantil se estrutura e de que modo as experiências musicais podem nele se inscrever. Passa-se, a seguir, a apresentar o referencial teórico que embasa as escolhas analíticas e interpretativas deste estudo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação teórica desta pesquisa estrutura-se sobre três eixos teóricos complementares: a Epistemologia Genética de Piaget, como marco conceitual para compreender o desenvolvimento infantil; a educação musical na primeira infância, como prática cultural e relacional; e a dimensão afetiva e a voz materna, como elementos mediadores das experiências musicais precoces. A articulação desses eixos permite analisar como as vivências musicais se inscrevem nos processos de desenvolvimento do bebê, considerando tanto os mecanismos cognitivos quanto as dinâmicas afetivas e relacionais que as caracterizam.

## **A Epistemologia Genética de Piaget e o desenvolvimento infantil**

A pesquisa fundamentou-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget, que concebe o desenvolvimento infantil como um processo ativo e construtivo de conhecimento. Segundo Piaget, o conhecimento não é produto exclusivo do sujeito nem apenas do objeto, mas resulta de uma interação dinâmica e contínua entre ambos. O desenvolvimento psíquico inicia-se no nascimento e prossegue até a vida adulta, avançando continuamente em direção a estados sucessivos de equilíbrio, caracterizados por processos de equilibração progressiva (Piaget, 2019).

O período sensório-motor (0 a 2 anos) constitui o foco principal desta investigação, pois, conforme Piaget, é nessa etapa que se desenvolvem as reações circulares primárias, secundárias e terciárias – estruturas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor e social (Legendre, 2018). Para que esse processo se efetive, é essencial que ocorram, simultaneamente, dois movimentos: a ação do indivíduo sobre a realidade – envolvendo a assimilação dos objetos aos seus esquemas e estruturas mentais – e a influência do ambiente externo sobre o sujeito, promovendo a acomodação de seus esquemas em função das características dos objetos (Legendre, 2018). Assim, a perspectiva piagetiana evidencia que o sujeito não absorve passivamente as informações do meio, mas constrói ativamente novas estruturas cognitivas, revisando e reorganizando continuamente seus conhecimentos por meio da interação com o ambiente.

Nesse contexto de interação ativa e construção contínua, a música apresenta-se como uma prática ambiental privilegiada capaz de mobilizar esquemas sensório-motores, promover acomodações cognitivas e favorecer experiências de equilíbrio progressivo. Assim, torna-se pertinente examinar como a educação musical na primeira infância se inscreve nesse processo construtivo de desenvolvimento.

### **A educação musical na primeira infância**

Complementarmente à base piagetiana, autores como Ilari (2002), Maffioletti (2012, 2014), Gordon (2015) e Pecker (2017) contribuem para fundamentar a relevância da educação musical desde os primeiros meses de vida. Esses estudos convergem na indicação de que a música estimula habilidades perceptivas, favorece a aquisição de

linguagem e promove experiências emocionais que reforçam o vínculo entre cuidadores e bebês.

Maffioletti (2012) destaca que a música estabelece um vínculo afetivo essencial, capaz de conferir significado à existência em todas as fases da vida. Para a autora, o bebê já percebe a voz materna durante a gestação e, após o nascimento, passa a processar sons do ambiente, armazenando essas experiências em sua memória. Assim, a musicalidade revela-se como característica marcante do ser humano desde muito cedo: logo ao nascer, o bebê demonstra interesse pelas melodias reconhecidas do período intrauterino, sendo naturalmente atraído pela entonação da voz e pelo ritmo da fala – uma inclinação espontânea observada em praticamente todas as culturas (Maffioletti, 2012).

Pecker (2017) observa que, por longo período, as relações entre bebês e música receberam pouca atenção investigativa, embora fatores recentes tenham estimulado mudanças nesse cenário, impulsionando novos estudos na área de educação musical voltada à primeira infância.

Gordon (2015), reconhecido por suas contribuições ao estudo da aprendizagem musical em recém-nascidos e crianças pequenas, ressalta que nos primeiros oito meses de vida a criança está especialmente receptiva para aproveitar experiências musicais. O autor enfatiza a importância de que pais, cuidadores e pessoas próximas proporcionem vivências musicais significativas, aproveitando o potencial de aprendizado que essa fase oferece.

A centralidade das experiências sonoras nos primeiros meses de vida evidencia que a música não atua apenas como estímulo cognitivo, mas também como mediadora das primeiras relações afetivas. Nesse sentido, torna-se fundamental abordar a dimensão afetiva e, em especial, o papel da voz materna nas interações iniciais do bebê.

### **A dimensão afetiva e a voz materna**

A dimensão afetiva – tão presente na relação mãe-bebê – constitui elemento central nas práticas musicais precoces, funcionando como fundamento para a construção de vínculos e para a significação das experiências sonoras iniciais. O canto materno, as canções de ninar e outras práticas sonoras permeiam os primeiros contatos do bebê com o mundo, configurando-se não apenas como estímulos acústicos, mas como formas de presença, acolhimento e comunicação afetiva (Wolffebüttel, 1995). Essas práticas,

frequentemente espontâneas e culturalmente situadas, revelam-se como mediações privilegiadas entre o bebê e o mundo sonoro.

A literatura científica evidencia que a voz humana – especialmente a voz materna – constitui um estímulo sonoro singular durante e após a gestação (Ilari, 2002; Parizzi; Rodrigues, 2020). Diferentemente de outros sons ambientais, a voz materna é transmitida ao feto de forma dupla – tanto pelo ar quanto pelas estruturas do corpo materno – garantindo uma qualidade de presença e familiaridade que antecede qualquer forma de linguagem verbal. Assim, a voz materna funciona como mediadora primordial de comunicação, reconhecimento e vínculo, estabelecendo as bases afetivas sobre as quais se constroem as primeiras experiências musicais e sonoras do bebê.

Pesquisadores como Jaber (2012), Parizzi e Rodrigues (2020) e Carvalho e Justo (2021) convergem na afirmação de que o feto já é capaz de perceber e processar sons durante a gestação, particularmente a partir do segundo trimestre de gravidez. Essa capacidade perceptiva inicial estabelece as condições para que experiências sonoras precoces se integrem aos processos de desenvolvimento neurológico e cognitivo.

Há consenso na literatura (Gordon, 1986, 2015; Särkämö *et al.*, 2008) de que quanto mais precocemente forem oferecidos estímulos sonoros significativos por meio de práticas musicais, maiores tendem a ser os benefícios para o desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à constituição de competências cognitivas, afetivas e sociais. Para Gordon (1986), a aptidão musical resulta da interação entre o potencial inato e a qualidade dos estímulos ambientais oferecidos nos primeiros anos de vida, período caracterizado por elevada sensibilidade à aquisição de padrões auditivos e relacionais.

Sob outra perspectiva, estudos neurocientíficos corroboram a ideia de que a música atua como um potente modulador de processos cognitivos e emocionais. Särkämö *et al.* (2008), ao investigarem o impacto da escuta musical na recuperação de pacientes após acidente vascular cerebral, demonstraram que a música favorece a reorganização neural, melhora aspectos atencionais e beneficia o estado emocional. Embora esse estudo tenha sido realizado com adultos, seus resultados reforçam a noção de que a música exerce influência direta sobre mecanismos cerebrais envolvidos na memória, na emoção e na plasticidade neural – mecanismos igualmente presentes, e ainda mais plásticos, nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, os efeitos positivos observados em contextos clínicos sustentam, em nível teórico, a relevância de oferecer experiências musicais precoces a bebês, considerando o rápido ritmo de maturação neurológica nessa fase.

Essa compreensão reforça a relevância de investigar como as vivências musicais – mediadas pela voz materna e por práticas culturais de cuidado – se associam a processos de desenvolvimento na primeira infância, especialmente considerando a qualidade relacional e afetiva que as caracteriza.

Essas considerações teóricas evidenciam a complexidade e a relevância das experiências sonoras precoces para o desenvolvimento infantil, situando a música como prática cultural, afetiva e neurocognitiva. Com base nesse referencial, a seção seguinte detalha a metodologia empregada para analisar, de forma sistemática, as vivências musicais relatadas pelas famílias.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por reconhecer que fenômenos relacionados ao desenvolvimento infantil, às experiências musicais e às práticas familiares são complexos, contextualizados e exigem compreensão interpretativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa busca compreender significados, percepções e processos a partir da perspectiva dos participantes, privilegiando a profundidade das informações e a análise situada das interações humanas. Nessa mesma direção, Lüdke e André (2013) destacam que a pesquisa qualitativa é especialmente adequada quando o objetivo é examinar práticas, comportamentos e relações mediadas por experiências culturais e afetivas, como é o caso das vivências musicais na primeira infância.

Dentro desse escopo qualitativo, o estudo utilizou o método da pesquisa documental, que consiste na análise sistemática de materiais produzidos pelos próprios sujeitos ou instituições, compreendidos como fontes legítimas de informação sobre práticas sociais (Cellard, 2008). Segundo o autor, a pesquisa documental permite acessar dimensões do cotidiano que não seriam captadas por observação direta, especialmente em contextos em que o campo é mediado tecnologicamente – como ocorreu durante a pandemia de COVID-19<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A COVID-19 (Coronavirus Disease 2019) é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificada no final de 2019 e responsável por uma pandemia de alcance global. Em diferentes países, sua disseminação provocou impactos sanitários, sociais e educacionais, levando à adoção de medidas como distanciamento social, restrições de circulação e suspensão de atividades presenciais, com consequente intensificação do uso de tecnologias digitais para o trabalho, a educação e a manutenção de interações cotidianas.

Os documentos analisados foram gerados no âmbito do Projeto “Vivências Musicais para Bebês e Famílias”, desenvolvido por uma equipe da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul durante os anos de 2020 e 2021. Em razão das restrições impostas pela pandemia, todas as interações ocorreram de forma virtual, permitindo atender famílias com bebês de diferentes regiões do país. As atividades envolveram encontros virtuais síncronos, via *Google Meet*, envio de vídeos, materiais musicais em formato digital e kits de musicalização para uso doméstico.

Participaram do estudo nove famílias com bebês entre zero e dois anos. Além dos registros audiovisuais das vivências, foram coletados formulários, entrevistas semiestruturadas e conversas contínuas via mensagens, reunindo relatos sobre percepções familiares, comportamentos infantis, repertórios musicais e modos de interação. Todo o material textual e audiovisual foi transcrito e organizado como corpus documental para análise.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, conforme proposto por Moraes (1999), a qual compreende cinco etapas articuladas: (1) preparação do material, envolvendo a organização e sistematização dos documentos; (2) unitarização, etapa em que o texto é fragmentado em unidades de significado; (3) categorização, responsável pela construção de conjuntos temáticos que reúnem essas unidades; (4) descrição, que consiste na elaboração de explicações e interpretações preliminares; e (5) interpretação, fase em que são produzidos os metatextos interpretativos e as sínteses teóricas decorrentes do processo analítico. A partir desse processo, foram definidas categorias temáticas que permitiram sistematizar padrões emergentes nas vivências relatadas. As principais categorias que orientaram o estudo foram: “A família e a música”, “Práticas musicais em família”, “Repertório musical dos bebês”, “Momentos das vivências musicais” e “Comportamentos dos bebês”.

Esse percurso metodológico possibilitou compreender, de forma aprofundada, como as experiências musicais foram incorporadas às rotinas familiares e como se associaram aos comportamentos, interações e processos de desenvolvimento observados nos bebês. À luz desse procedimento analítico, torna-se possível identificar padrões, significados e formas de interação construídos pelas famílias ao longo das vivências musicais. A sistematização das categorias e a interpretação dos registros forneceram subsídios para articular esses dados ao referencial teórico que orienta o estudo. Na seção

seguinte, são apresentados os resultados e discussões, nos quais são explorados os principais achados emergentes da análise documental.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados da pesquisa indicaram múltiplos benefícios decorrentes das vivências musicais realizadas pelas famílias, reafirmando as contribuições apontadas pela literatura sobre música e desenvolvimento infantil. De modo geral, observou-se que as práticas musicais favoreceram tanto a ampliação do repertório musical doméstico quanto o fortalecimento de vínculos afetivos e a emergência de comportamentos indicativos de desenvolvimento sensório-motor entre os bebês.

### **Ampliação do repertório musical familiar**

Os relatos evidenciaram que, além das canções tradicionalmente associadas ao cuidado – como cantigas de ninar e melodias utilizadas para acalmar –, as famílias passaram a integrar novos gêneros e estilos às interações com os bebês. Essa diversificação de repertório ocorreu por meio das vivências síncronas, dos materiais enviados pelo projeto e das trocas estabelecidas entre participantes. Em muitos casos, pais e irmãos passaram a cantar, tocar instrumentos simples ou improvisar sonoridades no cotidiano, transformando momentos comuns da rotina em experiências lúdicas.

Essas observações dialogam diretamente com a proposta de Gordon (2015), para quem o período que vai do nascimento aos primeiros anos de vida corresponde a uma fase de aculturação musical, na qual a criança absorve padrões sonoros de sua cultura de forma semelhante ao processo de aquisição da linguagem. Nessa etapa, o bebê constrói esquemas auditivos a partir da escuta reiterada e da diferenciação dos sons que circulam em seu ambiente, o que reforça a importância de oferecer experiências musicais variadas e frequentes desde muito cedo.

### **Comportamentos infantis e desenvolvimento sensório-motor**

A análise dos registros permitiu identificar comportamentos coerentes com os processos descritos por Piaget no estágio sensório-motor. Bebês demonstraram:

- reações circulares primárias, ao repetir sons vocais produzidos por si mesmos ou movimentos corporais associados à música;
- reações circulares secundárias, ao interagir com objetos sonoros, chocalhos ou instrumentos improvisados;
- reações circulares terciárias, ao variar movimentos, explorar novas sonoridades e experimentar diferentes formas de manipulação dos objetos (Bee; Boyd, 2011).

Essas manifestações indicam que as experiências musicais funcionaram como estímulos potentes para a construção e reorganização de esquemas de ação, favorecendo que os bebês assimilassem e acomodassem informações sensoriais de maneira contínua – exatamente como propõe Piaget (2019). A repetição das músicas, das atividades e dos gestos foi central nesse processo, pois gerou situações de desequilíbrio e novos desafios cognitivos que impulsionaram avanços no desenvolvimento.

### **Inserção da música nos momentos cotidianos**

As famílias incorporaram práticas musicais a diferentes momentos da rotina: banho, alimentação, brincadeiras, deslocamentos e, especialmente, a hora de dormir. A intencionalidade desses usos da música contribuiu para estruturar os cuidados diários, oferecendo ao bebê previsibilidade, conforto emocional e oportunidades variadas de interação.

Essa presença da música em situações de cuidado reforça seu papel como mediadora de experiências simbólicas e afetivas. A música, ao organizar a rotina, transforma ações banais em oportunidades de comunicação sensível – fenômeno amplamente discutido na literatura da educação musical na primeira infância (Ilari, 2002; Maffioletti, 2012).

### **Fortalecimento dos vínculos afetivos**

Entre os resultados mais destacados esteve a percepção das famílias de que as práticas musicais aproximaram emocionalmente bebês e cuidadores, mesmo em um contexto adverso como o do isolamento social. A participação conjunta nas atividades, o contato prolongado por meio do canto e a criação de rituais musicais fortaleceram a qualidade das interações.

Esses achados convergem com Maffioletti (2012), que atribui à música um papel essencial na constituição do elo afetivo entre bebê e cuidador, atuando como forma de presença, reconhecimento e comunicação sensível. A autora enfatiza que o bebê, já na gestação, percebe a voz materna e passa a armazenar experiências sonoras em sua memória, demonstrando após o nascimento preferência por melodias e entonações familiares. Essa base afetiva explica, em grande parte, a eficácia da música como meio de interação precoce.

### **Considerações articuladas ao desenvolvimento neurocognitivo**

Apesar de provenientes de um contexto clínico distinto, os resultados de Särkämö *et al.* (2008) reforçam, em nível teórico, a compreensão de que a música interfere em mecanismos cerebrais relacionados à atenção, memória e emoção. A constatação de que a escuta musical favorece reorganização neural e melhora o estado emocional em adultos evidencia o potencial da música como modulador neurocognitivo – potencial que se amplia nos primeiros anos de vida, dada a elevada plasticidade cerebral nessa fase.

Ao relacionar esses achados com os comportamentos observados nos bebês, torna-se possível compreender por que as vivências musicais favoreceram múltiplas dimensões do desenvolvimento, incluindo aspectos emocionais, motores, perceptivos e relacionais.

### **Produção de materiais e impactos do projeto**

Por se tratar de um estudo vinculado a um Mestrado Profissional, a pesquisa gerou diferentes produtos educacionais, ampliando seu alcance social e formativo. Entre eles, destacam-se:

- ambiente digital com materiais pedagógicos de educação musical;
- *e-book* Vivências Musicais para Bebês e Famílias;
- *e-book* Propostas de Vivências Musicais para Bebês e Crianças Pequenas;
- cursos assíncronos para formação de educadores;
- colóquios virtuais sobre O Bebê e a Música.

Esses materiais dão continuidade às ações do projeto, contribuindo para a disseminação de práticas fundamentadas e para o fortalecimento da educação musical voltada à primeira infância.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados deste estudo permitiram compreender, de forma integrada, como as vivências musicais mediadas pelas famílias atuaram no desenvolvimento de bebês entre zero e dois anos, especialmente em um contexto atípico de isolamento social. A análise do conjunto de documentos evidenciou que a música esteve presente tanto como prática cultural cotidiana quanto como experiência relacional capaz de promover interações sensíveis e significativas entre bebês e seus cuidadores. Observou-se que as famílias ampliaram seus repertórios musicais, incorporaram a música a momentos diversos da rotina e mobilizaram gestos, sons e movimentos que favoreceram a exploração ativa do ambiente pelos bebês.

As manifestações infantis analisadas revelaram comportamentos compatíveis com processos fundamentais do desenvolvimento inicial, indicando que as experiências musicais contribuíram para ampliar formas de expressão, favorecer interações, estimular explorações sonoras e fortalecer vínculos afetivos. Essas evidências apontam a música como elemento estruturante do cotidiano, capaz de articular cuidado, presença e comunicação em um período marcado por intensa plasticidade e sensibilidade aos estímulos ambientais.

A pesquisa também indicou que a mediação virtual, embora imposta pelas circunstâncias da pandemia, não impediu a participação das famílias nem a efetividade das vivências. Ao contrário, possibilitou a criação de espaços de troca, compartilhamento e acolhimento que extrapolaram os encontros síncronos, contribuindo para a continuidade das práticas musicais no ambiente doméstico. Além disso, o caráter profissional da formação permitiu que o estudo gerasse produtos educacionais que ampliam seu impacto social, oferecendo materiais de apoio e formação a educadores e famílias interessadas em promover experiências musicais com bebês.

Entre as limitações identificadas, destaca-se o número reduzido de famílias participantes, a impossibilidade de observação presencial e a dependência de registros enviados pelas próprias famílias, o que pode influenciar o tipo de informação disponível para análise. Contudo, essas limitações não comprometem a relevância dos achados, especialmente por se tratar de um período histórico excepcional e de um estudo situado no campo aplicado.

Por fim, este trabalho reforça a importância de que futuras investigações aprofundem o acompanhamento longitudinal de vivências musicais, explorem diferentes contextos socioculturais e considerem formas híbridas de mediação entre projetos educativos e famílias. A pesquisa evidencia que a música, quando integrada ao cotidiano e às interações familiares, constitui-se como uma prática potente para favorecer o desenvolvimento infantil e estreitar laços, mostrando-se particularmente relevante na primeira infância.

## REFERÊNCIAS

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. Tradução de C. Monteiro. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BLACK, M. M. *et al.* Early childhood development coming of age: science through the life course. **The Lancet**, London, v. 389, n. 10064, p. 77-90, jan. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, E.; JUSTO, J. **O bebê e a voz materna**: a primeira sonata opus uterus. São Paulo: Instituto Langage, 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

GORDON, E. E. **Roots of music learning theory and audiation**. [S. l.: s. n.], 1986.

Disponível em:

[https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=gordon\\_articles](https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=gordon_articles). Acesso em: 14 abr. 2026.

GORDON, E. E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, v. 7, p. 83-90, 2002. Disponível em:

<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/435>. Acesso em: 07 abr. 2026.

JABER, M. S. Como o estímulo musical é percebido e estruturado pelo organismo humano do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal: resultados parciais de uma pesquisa em andamento. In: SIMPOM, 2., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 500-512. Disponível em:

<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2471/1800>. Acesso em: 14 abr. 2026.

LEGENDTRE, M.-F. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAFFIOLETTI, L. A música e as primeiras aprendizagens da criança. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. (org.). **A implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/34784237/2014\\_A\\_m%C3%BAsica\\_e\\_as\\_primeiras\\_aprendizagens\\_da\\_crian%C3%A7a\\_pdf](https://www.academia.edu/34784237/2014_A_m%C3%BAsica_e_as_primeiras_aprendizagens_da_crian%C3%A7a_pdf). Acesso em: 14 abr. 2026.

MAFFIOLETTI, L. O que se aprende com a música? In: ICLE, G. (org.). **Pedagogia da arte: entre lugares da escola**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. v. 2. Disponível em: [https://www.academia.edu/34784025/2012\\_O\\_que\\_se\\_aprende\\_com\\_a\\_M%C3%BAsica\\_pdf](https://www.academia.edu/34784025/2012_O_que_se_aprende_com_a_M%C3%BAsica_pdf). Acesso em: 14 abr. 2026.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2026.

OLIVEIRA, D. C. G. de *et al.* A criança e a música: as implicações da música no desenvolvimento intelectual e emotivo infantil entre zero e dois anos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ABEM, 2006. p. 740-742. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2006.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2006.pdf). Acesso em: 14 abr. 2026.

PARIZZI, B.; RODRIGUES, H. **O bebê e a música**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

PECKER, P. C. A prática percussiva de bebês: análise microgenética e reflexões pedagógicas. 2017. 142 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47985>. Acesso em: 14 abr. 2026.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de M. A. M. D'Amorim; P. S. L. Silva. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

SÄRKÄMÖ, T. *et al.* Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. **Nature Clinical Practice Neurology**, London, v. 4, n. 7, p. 426-433, 2008. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/ncpneuro0778>. Acesso em: 14 abr. 2026.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Cantigas de ninar de todo o mundo**. Porto Alegre: Magister, 1995.



**Capítulo 4**  
**AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS NO ENSINO DA BATERIA**  
*Renato de Moraes Martins*



## AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS NO ENSINO DA BATERIA


***Renato de Moraes Martins***

*Licenciado em Instrumento bateria pela Universidade de Évora, mestre em performance musical instrumento bateria pela Universidade de Évora. Atua como músico independente e professor de instrumento. E-mail: mrenatomartins76@gmail.com*

### **RESUMO**

O trabalho situa-se na área de ensino de instrumento musical especificamente no ensino da bateria. Aborda o ensino da bateria ao destacar as competências específicas a serem estimuladas e desenvolvidas pelo instrumentista como técnica de mão, coordenação, ritmos, leitura e improviso como apontado por Buyer (2017), Brock (2013), Schutz (2014) e Gohn (2018; 2021). O trabalho foi elaborado através de uma pesquisa exploratória com base em uma revisão de literatura acerca do tema onde se discutiu qualitativamente cada etapa da aquisição, desenvolvimento e aprimoramento das competências específicas no ensino da bateria. Diante de um mundo cada vez mais visual e menos musical das mídias sociais, onde muitas vezes se valoriza a competição do mais veloz ou do mais complexo em busca de mais gostos e visualizações, faz-se importante olhar atentamente para o ensino musical de forma séria e orientada ao fazer musical. O objetivo é lançar luz às questões acerca da percepção, cognição e expressão dentro do ensino da bateria. Como resultado pode-se perceber a complexidade envolvendo o processo de estimulação, aquisição, desenvolvimento e aprimoramento das competências específicas no baterista, processo que aponta para a necessidade cada vez maior de docentes preparados para os aspectos interdisciplinares exigidos pelo tema.

**Palavras-chave:** Bateria; Ensino de instrumento; Técnica; Música; Coordenação.



## **ABSTRACT**

This work is situated within the field of musical instrument teaching, specifically drum instruction. It addresses drum teaching by highlighting the specific skills to be stimulated and developed in the instrumentalist, such as hand technique, coordination, rhythm, reading, and improvisation, as pointed out by Buyer (2017), Brock (2013), Schutz (2014), and Gohn (2018; 2021). The work was developed through exploratory research based on a literature review on the subject, where each stage of the acquisition, development, and improvement of specific skills in drum teaching was qualitatively discussed. In the face of an increasingly visual and less musical world of social media, where competition for speed or complexity is often valued in the pursuit of more likes and views, it is important to look carefully at musical education in a serious and music-oriented way. The objective is to shed light on issues concerning perception, cognition, and expression within drum teaching. As a result, one can perceive the complexity involved in the process of stimulating, acquiring, developing, and improving specific skills in drummers, a process that points to the increasing need for teachers prepared for the interdisciplinary aspects required by the subject.

**Keywords:** Drums; Instrument teaching; Technique; Music; Coordination.

## **INTRODUÇÃO**

No ensino da bateria a evolução instrumental exige o desenvolvimento de competências específicas e para isso é necessária uma abordagem educacional sólida, focada na audição, fundamentos e estratégias práticas. Assim neste trabalho foram abordados os tópicos Técnica de mão, Coordenação, Ritmos, Improviso e Leitura, conforme defendido por Buyer (2017), Brock (2013), Schutz (2014) e Gohn (2018; 2021).

Considerando o desenvolvimento e aprimoramento de competências específicas e que como o processo de aprendizado de um instrumentista é longo e interminável, pergunta-se: Como entender e abordar o estudo técnico dentro do processo de ensino/aprendizagem na bateria? Como equilibrar o estudo da técnica com outras competências? E quais as competências específicas e necessárias a serem estimuladas e desenvolvidas na formação de um baterista?

Dessa forma, o trabalho busca discutir tais questões ao perceber, entender e analisar as competências específicas necessárias, como se relacionam no ensino da bateria e de que forma isso pode ajudar na elaboração de abordagens mais específicas para o desenvolvimento amplo na formação do músico baterista.

## **O ENSINO DA BATERIA**

Conforme Lellis (2011, p. 69) durante a década de 1980 a bateria passou a fazer parte do ensino superior no Brasil. Nos anos 2000 o autor aponta para um crescimento significativo das escolas especializadas no ensino de bateria e ainda cita o papel da internet no mundo globalizado como ferramenta facilitadora no aprendizado, porém alerta para o perigo de um aprendizado superficial e mal orientado.

Para Buyer (2017, p. 33, tradução do autor), os fundamentos no ensino da bateria jazz: “tempo, acompanhamento, viradas, solo, vassouras e leitura”, além de destacar técnica de mão, coordenação de pés e mãos e domínio de vocabulário rítmico, saber tocar levadas em vários estilos. Brock (2013) aborda a temática do ensino de bateria e sugere os pontos a serem trabalhados para um bom desenvolvimento, como técnica de mãos, coordenação de pés e mãos, leitura, viradas e estudo de repertório.

De acordo com Schutz (2014, p. 11), “existem três grandes áreas” que fundamentam o ensino da bateria: “técnica, ritmo e estilo”. A técnica é o desempenho dos rudimentos, o controle das combinações de mãos e pés, independência, domínio de movimentos paralelos e antagônicos e a relação mente/corpo. O ritmo está relacionado com as “estruturas binárias e ternárias, métrica, pulso, batida, grupos, sistemas de valores de notas, relógio interno, sincronicidade, paralelismo e internalização de estruturas rítmicas”. O estilo está atrelado aos “vários estilos musicais, como Swing, Rock, Blues, etc”. O autor ainda destaca a individualidade no processo ensino/aprendizagem da bateria. “Aprender um instrumento é sempre um processo altamente individual e íntimo” e em função disso “uma abordagem educativa é, portanto, sempre a principal prioridade, e a didática resultante será avaliada de acordo com o sucesso individual e aplicada apenas desta forma”. (Schutz, 2014, p. 09, tradução do autor).

Para o ensino dos ritmos brasileiros na bateria, é necessário ater-se às peculiaridades e ao sotaque característicos, como destacado por Gohn (2021) ao relatar os aspectos técnicos e históricos da bateria brasileira relacionados aos instrumentos da percussão brasileira além da peculiaridade das flutuações rítmicas afro-brasileiras das conduções rítmicas que caracteriza a ginga dos ritmos brasileiros.

## **TÉCNICA DE MÃO**

O estudo da técnica de mão para instrumentos de percussão está associado ao estudo dos rudimentos. Conforme Chandler (1990, p. 01-02), um rudimento na percussão é “uma maneira fundamental de fazer um som em um tambor” e envolve toques simples, duplos e muitas outras combinações, porém, este sistema quando aplicado à performance musical envolve muitas técnicas, além de básicas, na maioria das vezes exige habilidades complexas e variadas.

A técnica é apenas uma ferramenta para facilitar a expressividade musical que tem por objetivo final a performance musical. “Na verdade, é a sua cabeça que toca e no final é essa combinação de intelectual e emocional. O que você está sentindo e faz o que acha que é bom e faz o que acha que é certo. Essa clareza, essa conexão entre as duas coisas”. (Prieto, 2022, transcrição e tradução do autor).

A técnica de mão é essencial para o desenvolvimento de competências específicas para a melhor prática da bateria. No processo ensino/aprendizagem de instrumento musical busca-se o desenvolvimento técnico como uma ferramenta para se alcançar um fim, que é a fluência musical na performance. Por isso, seu estudo é recomendado e deve ser orientado de forma adequada evitando assim desvios de foco, perdas de tempo e energia em uma abordagem tecnicista muitas vezes infrutífera, cansativa e desmotivadora.

## **COORDENAÇÃO**

A bateria é um instrumento que explora os quatro membros e, por conta disso, a coordenação é provavelmente uma das questões que merece mais atenção nos primeiros contatos com o instrumento. Esse fato requer atenção e estudo específico. Segundo Lage *et al* (2002) o comportamento motor subdivide-se em três áreas: Controle Motor, que estuda os mecanismos responsáveis pela produção do movimento; Aprendizagem Motora, que estuda a aquisição de habilidades motoras; e o desenvolvimento Motor, que estuda as mudanças no comportamento motor ao longo da vida. (Lage *et al*, 2002, p. 1-2).

O desenvolvimento da coordenação motora na bateria é um processo longo que requer paciência, determinação e foco, além de uma orientação que respeite as individualidades de cada pessoa. Para Dalghren e Fine (1985) o objetivo do estudo da

coordenação na bateria é a completa independência entre pés e mãos e pode ser dividido em coordenação melódica, em que “apenas uma mão ou pé é tocado por vez” e coordenação harmônica em que “toca se mais de uma mão ou pé ao mesmo tempo”. (Dalghren e Fine, 1985, p. 03-14, tradução do autor).

## **RITMOS**

De acordo com Swanwick (2003, p. 37) “toda música nasce em um contexto social e que ela acontece ao longo e intercalando se com outras atividades culturais”, dessa forma faz se necessário entender a música como uma construção sócio-cultural.

Conforme Lopes (2009) a bateria acaba por desempenhar uma função característica ao emular os ritmos de cada expressão cultural através dos *grooves* “para além de serem parte integrante de um tema musical, os *grooves* estão intrinsecamente relacionados com o estilo musical. É por esta razão que conseguimos identificar na bateria um *groove* como sendo Rock ou como sendo Samba”. (Lopes, 2009, p. 06).

De acordo com Witek (*in* Sima, 2024), nossa relação com a música é também corporal, assim “começamos a nos mover” é o que indicam algumas pesquisas “psicológicas e neurocientíficas” a respeito do *groove*, “gostamos de tentar prever a música, e nos movemos para nos ajudar a fazer essa previsão”. Para Mathews (*in* Sima, 2024), esse movimento se dá quando algo de inesperado “não se alinha com a previsão do cérebro, como uma síncope inesperada em uma música, temos um erro de previsão” e ao tentarmos “minimizar o erro de previsão reafirmamos o tempo musical, ser capaz de fazer previsões precisas sobre mundo aumenta a sobrevivência”. Etani (*in* Sima, 2024) realça o papel *groove* na sincronidade entre as pessoas, “acho que o efeito de vínculo social da música está relacionado à sensação ou experiência do groove”. Para Witek (*in* Sima, 2024), a música exerce um papel importante no “fortalecimento dos laços sociais”. “Quando todos nós estamos nos movendo com o mesmo baterista, esse limite entre você, a música e as pessoas ao seu redor fica confuso”.

Portanto no ensino da bateria os aspectos de uma cultura musical passam necessariamente pela percepção e pelo entendimento dos aspectos idiomáticos, suas características próprias e únicas, que fazem de o gênero ser o que é e se destacar de outros, para isso há que se basear em material didático específico através de uma

orientação disciplinada, receptiva e direcionada considerando cada gênero/cultura musical suas particularidades fundamentais.

## **IMPROVISO**

De acordo com o dicionário online de português improviso significa: “repentino, de súbito, sem preparo prévio”. Em se tratando de música o improviso nos remete à ideia de “habilidade, experiência, conhecimento musical” e ligado à intuição e à criação, diferente do “pensamento lógico, racional-linear” observado por Joy Paul Guilford como “pensamento divergente”. (Albino, 2009, p. 61).

Bailey (1993, p. 11-12) destaca duas principais formas de improviso aos quais denomina de "idiomático" e "não idiomático". A improvisação idiomática, mais usada, está ligada a um gênero musical e na “expressão de um idioma - como jazz, flamenco ou barroco”, a improvisação não idiomática tem outros elementos sendo mais comum na chamada improvisação "livre" e sem vínculo com uma representação de uma identidade idiomática.

O improviso idiomático na bateria pode se apresentar de várias maneiras, como um solo sobre a estrutura do tema, muito comum no jazz e música instrumental ou como uma peça a solo. Muitos bateristas ao executar uma peça a solo lançam mão de um recurso rítmico, a fim de dar sustentação à base rítmica e muitas vezes também como característica idiomática, o ostinato. O ostinato passou a fazer parte do contexto baterístico a partir de Max Roach<sup>2</sup> nos anos 1950. Nos anos 1980, o baterista Terry Bozzio<sup>3</sup> elevou a execução de ostinatos na bateria a um novo patamar de evolução, passando a ser amplamente utilizado na década de 1990 por Bobby Sanabria, Horacio “El negro” Hernandez, Alex Acuña e Akira Jimbo vinculado como “fundamento rítmico de boa parte do ritmos afro-cubanos”. No Brasil, o uso de ostinatos na bateria com características da música popular vem desde Milton Banana, Edison Machado e Rubinho, sendo utilizado por Nenê, Eduardo Nazário, Ramon Montagner, entre outros. Atualmente, o uso de ostinatos na bateria se dá como “base para acompanhamento ou solo, improvisado ou pré-concebido” (Rocha, 2006, p. 149-150).

---

<sup>2</sup> Ver o solo tema *The drum also waltzes* de Max Roach no disco *Drums Unlimited* de 1966.

<sup>3</sup> Ver a série *Melodic Drumming and the ostinato* de Terry Bozzio.

## **LEITURA**

Quando o assunto é leitura musical ainda existem algumas crenças como “tal baterista não lê e toca muito”, ou “a leitura tira o sentimento da música”. Porém, leitura e performance são assuntos distintos, um assunto não exclui o outro e muitas vezes se complementam. “Do ponto de vista psicológico, a leitura à primeira vista envolve percepção (decodificação de padrões de notas), cinestésica (execução de programas motores), memória (reconhecimento de padrões) e habilidades de resolução de problemas. (Improvizando e adivinhando)”. (Lehmann e McArthur, 2002, p. 135).

Para Adamyan (2020), a leitura à primeira vista é uma competência fundamental para qualquer professor de música, isso ajuda tanto na escolha de material didático, no acompanhamento do aluno como na apresentação de novas obras musicais. A habilidade da leitura facilita na compreensão da composição musical e pode ajudar diminuindo a ansiedade no sentido que possibilita uma autoconfiança do executante. Para o músico profissional, a leitura à primeira vista é uma poderosa ferramenta, pois possibilita ser capaz de responder rapidamente à novas ofertas, audições programas educacionais e em qualquer caso, criar e preparar um programa de concerto apropriado ou materiais de exames. (Adamyan, 2020, p.02, tradução do autor).

Dessa forma destaco a importância da leitura musical no processo de ensino/aprendizagem da bateria, entendendo que a leitura pode ser uma poderosa ferramenta de ensino, assim como na vida profissional do músico tornando sua vida mais prática e produtiva e uma habilidade basilar para o professor de bateria.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto como visto acima pôde se perceber a complexidade relacionados ao processo de estimulação, aquisição, desenvolvimento e aprimoramento das competências específicas no baterista como técnica de mão, coordenação, ritmos, improviso e leitura acabam por envolver questões que vão desde a percepção, a cognição e expressão, além das questões relacionadas à cultura.

Diante de um assunto complexo com muitas variáveis e com áreas do conhecimento que se interligam no processo de ensino e aprendizagem de instrumento musical, faz se necessário cada vez mais a formação de professores especializados para o

acompanhamento e orientação neste processo, só assim será possível proporcionar um amplo desabrochar das capacidades em desenvolvimento dos alunos em formação, seja através de estratégias de ensino comuns ou planos específicos a considerar as individualidades inerentes ao ser humano.

## **REFERÊNCIAS**

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALBINO, C, A, C. A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do interprete. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Música, 2009.

ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. 38 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

APPICE, C. **Realistic Rock**. Modern drummer, 2021.

AUBRECHT, Michael. **Krupa and Cole school of drums**. Disponível em: <https://maubrecht.wordpress.com/2020/02/10/krupa-and-cole-school-of-drums/>. Acesso em: 04/11/2024.

BAILEY, Derek. **Improvisation: its nature and practice in music**. Da capo press, 1993.

BARSALINI, Leandro. **Modos de execução da bateria no samba**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Práticas Interpretativas.

BERROA, I. **Groovin' In Clave**. PlayinTime productions, inc, 1999.

BLACKING, John. *Música, cultura e experiência* tradução André-Kees de Moraes Schouten. Cadernos de campo, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.

BRENNAN, Matt. **Kick It: A Social History of the Drum Kit**. Oxford University Press, 2020.

BROCK, Claire. **How to teach drums: your complete guide to becoming a successful drum teacher**. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013.

BUYER, Paul. **Teaching jazz drumset**. Percussive notes, maio de 2017.

CARVALHO, José Alexandre Leme Lopes. **O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça**. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

- CHANDLER, E. A. (1990). **A History of Rudimental Drumming in America From the Revolutionary War to the Present**. LSU Historical Dissertations and Theses. Graduate School – Louisiana State University.
- CHAPIN, J. **Advanced techniques for the modern drummer: coordinated Independence as applied to jazz and be-bop, vol I**. Alfred music, 2002.
- DALGHREN, M. FINE, E. **4-way coordination**. Alfred music, 1985.
- DIEDRICHSEN, J.; KORNYSHEVA, K. **Motor skill learning between selection and execution**. Trends Cogn Sci, v.19, n.4, p.227-233, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25746123>. Acesso em: 03/11/2024.
- EVAN, Malone, Two Concepts of Groove: Musical Nuances, Rhythm, and Genre, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Volume 80, Issue 3, Summer 2022, Pages 345–354, <https://doi.org/10.1093/jaac/kpac020>
- FONTEERRADA, Marisa T. O. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- GALVÃO, A. Congnição, emoção e expertise musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 169-174.
- GENE, K. **Metodo para bateria**. Ricordi, 1938.
- GOHN, Daniel. **Como você toca as semicolcheias? A técnica de baquetas entre os rudimentos e os ritmos brasileiros**. In: XI Encontro Regional Sudeste da ABEM, 2018, Campinas. Anais do XI Encontro Regional Sudeste da ABEM. São Carlos, 2018.
- GOHN, Daniel. **The drum kit beyond the Anglosphere**. In: BRENNAN, M; PIGNATO, J. M; STADNICKI, D. A. (eds). *The Cambridge companion to the drum kit*, 2021, p. 125-144.
- GOMES, S. **Novos caminhos da bateria brasileira**. Irmãos Viltale, 2020.
- GOTTLIEB, D. **The Evolution of Jazz Drumming**. Editora Hal Leonard, 2010.
- HERNANDEZ, Horácio. **Conversations in clave: The Ultimate Technical Study of Four-Way Independence in Afro-Cuban Rhythms**. Alfred music, 2000.
- IMPROVISO. *In Dicionário online de português*. 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/improviso/>. Acesso em: 03/11/2024.
- LAGE, M. G; BORÉM, F; BENDA, R. N; MORAES, L. C. Aprendizagem motora na performance musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. **Per Musi**, 01/2002.
- LEHMANN, A. C.; McARTHUR, V. **Sight-Reading**. In: PARNCUTT, R.;
- MCPHERSON, G. E. (eds). *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press, 2002, cap. 9, p. 135-150.

LOPES, Eduardo. **A Bateria como Instrumento Convencional e os 100 Anos da Técnica Não Convencional de Vassouras**. In: MARTINGO, A.;

TELLES, A. (eds). *Música Instrumentalis: experimentação e técnicas não convencionais nos séculos XX e XXI*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2019, p. 125-138.

LOPES, Eduardo. **A Bateria: estudos para estilos básicos**. Cacém: Russo Música, 2010.

MALONE, Evan. **Two concepts of groove**. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 2022, 80, 345–354 <https://doi.org/10.1093/jaac/kpac020> Advance access publication 24 May 2022.

MATTINGLY, R; MORGENSTEIN, R. **The drumset musician**. Hal Leonard, 1997.

MERRIAM, A.P. *The Anthropology of music*. Northwest University Press. Illinois, 1964.

MOREIRA, Airá. **A História da bateria no Brasil**. *Modern Drummer Brasil*, São Paulo, edição 100, Editora Melody, mar. 2011, p. 19-21.

MORELLO, Joe. **Master's studies: exercises for development of control and technique**. Hal Leonard, 1983.

MUSZKAT M, CARRER L, R, J. O cérebro musical: por uma neurociência da música aplicada à saúde. *RCS Revista Ciências da Saúde - CEUMA*, 2024; 2(1):80-101. <https://doi.org/10.61695/rcs.v2i1.20>

OCTAVIANO, Carolina. Os efeitos da música no cérebro. **ComCiência** nº116, Campinas, 2010.

PRIETO, Dafnis. **Medejazz 26 años presenta: Clases maestras con "DAFNIS PRIETO"**. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=8-0GtPhy8KE&t=2894s> Acesso em: 02/11/2024.

QUEIROZ, André. **Estudos de coordenação e técnica de baqueta para a bateria sobre a rítmica do tambor de crioula, maracatu, samba e congado**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

RAY, Sônia. **Pedagogia da performance musical**. 2015. Tese de Pós-Doutoramento – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas.

REED, T. **Progressive steps for the modern drummer**. Alfred music, 1996.

RILEY, J. THRESS, D. **The art of bop drumming**. Alfred music, 1994.

ROCHA, Christiano. **101 levadas que podem salvar sua pele**. *Modern Drummer*, maio de 2006.

ROCHA, Christiano. **A História da bateria no Brasil**. *Modern Drummer Brasil*, São Paulo, edição 100, Editora Melody, mar. 2011, p. 22-24.

ROCHA, Christiano. **Bateria brasileira**. Ed. do autor, 2006.

ROCHA, V. C.; BOGGIO, P. S. A música por uma óptica neurocientífica. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.27, 2013, p.132-140.

ROHOLT, Tiger, C. **Groove a phenomenology of rhythmic nuance**. Bloomburly, 2014.

SANABRIA, B. **Basics of clave with Bobby Sanabria**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TT0Zg4MUTu0>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SÁPIA, Pércio. **A História da bateria no Brasil**. Modern Drummer Brasil, São Paulo, edição 100, Editora Melody, mar. 2011, p. 25-26.

SCHUEERELL, Casey. **Berklee Jazz Drums**. Berklee Press, 2017.

SCHIAVETTI, R. R. **Aspectos técnicos e interpretativos sobre a utilização de estudos focados na coordenação motora, independência e polirritmia aplicados a composições para a bateria na música popular brasileira**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música, ao curso de Mestrado Acadêmico do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (IARTE/UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, 2020.

SEASHORE, C. **The psychology of music**. New York: Dover Publications, 1967.

SENN, O; Kilchenmann, L; Bechtold, T; Hoesl, F. Groove in drum patterns as a function of both rhythmic properties and listeners' attitudes. *PLoS ONE* 13(6), 2018. Disponível: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199604>

SERAFINE, Mary Louise. **Music as cognition: The development of thought in sound**. Columbia University Press, 1988.

SEVERIANO, Jairo. **Uma História da música popular brasileira**. Editora 34, 2008.

SIMA, Richard. Does music make you move? Here's why our brains loves to groove. In **Brain matters, Washington post**, publicado em 04/07/2024. Disponível em: < <https://www.washingtonpost.com/wellness/2024/07/04/music-groove-complexity-rhythm/> >. Acesso em 14/11/2024.

SLOBODA, John A. In: WILSON, Frank; ROERMAN, Franz L. **Music and child development**. St. Louis, MO: MMB Music Inc, 1997.

SLOBODA, John A. **Individual differences in music performance**. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 4, n. 10, p. 397-403, out. 2000.

SOUZA, J. S. Memória muscular: um estudo interdisciplinar sobre a performance no violoncelo [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022, 186 p. ISBN: 978-65-5954-250-5. <https://doi.org/10.7476/9786559542505>.

STONE, G. L. **Stick control**. Geoge B Stone e Son inc, 1963.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TAGG, P. **Towards of definition of music**. University of Liverpool, 2002.

TANTCHEV, George. **Asymetric grooves for drumset**. Percussive Notes, ago. 2004.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da Música Popular Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

TOUGH, D. **Advanced paradiddle exercises**. Hudson music vintage, 2020.

WILCOXON, C. **The all american drummer: 150 rudimental solos**. Alfred Pub Co, 2020.

WOLF, Thomas. A Cognitive Model of Musical Sight-Reading. **Journal of Psycholinguistic Research**, Vol. 5, No. 2, 1976.

WRISTEN, Brenda. Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature. **UpDate Applications of Research in Music Education**, 2005.



**Capítulo 5**  
**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PRÁTICAS E REFLEXÕES**

*Camile Tatiane de Oliveira Pinto*

*Fabio Samuel Preu*

*Klaiton Thailor da Cruz*




## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E REFLEXÕES<sup>4</sup>

***Camile Tatiane de Oliveira Pinto***

*Doutora e Mestre em Música, com ênfase em Cognição e Educação Musical, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui graduação em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e especialização em Educação Musical pela UNESPAR/EMBAP. Atua como professora no curso de Licenciatura em Música da UFPR, com experiência no ensino superior (Unespar Fap, Unespar Embap, Uninter), na educação básica e na iniciação instrumental em flauta doce, violino e musicalização infantil. Foi docente e orientadora em projetos de formação continuada de professores voltados à iniciação musical e à educação inclusiva. É membro do grupo de pesquisa PROFCEM – Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical (UFPR). Participa de congressos nacionais e internacionais da área, com publicações em anais, revistas e coletâneas acadêmicas. Atua como parecerista ad hoc em eventos científicos (Congresso Regional e Nacional da Abem) e periódicos especializados em música e educação (Revista Orfeu e Revista MEB - Música na Educação Básica). Autora dos livros “Flauta doce - Teoria e Prática” e “Música na Educação Básica”. Seus interesses de pesquisa concentram-se nas áreas de Cognição Musical e Educação Musical, com ênfase nos temas: avaliação musical, educação musical inclusiva, estágio supervisionado, música na educação básica, ensino de música, [camiletatiane@gmail.com](mailto:camiletatiane@gmail.com)*

---

<sup>4</sup> Trabalho apresentado no XXI Encontro Regional Sul da ABEM – nov 2024. Maringá – PR.



**Fabio Samuel Preu**

*Graduando em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Curitiba I (Escola de Música e Belas Artes do Paraná), participante do grupo de pesquisa com foco na formação de professores. Atua como músico e instrutor musical na orquestra da Congregação Cristã no Brasil. Seus interesses de pesquisa incluem formação docente em música, práticas musicais em ambientes religiosos e o desenvolvimento técnico na prática da flauta transversal, fabiopreu@yahoo.com*

**Klaiton Thailor da Cruz**

*Graduando em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Curitiba I (Escola de Música e Belas Artes do Paraná). Músico e instrutor musical na orquestra da Congregação Cristã no Brasil. Bacharel em Direito pela UniCuritiba e especialista em Direito Digital pela UniAmérica. Seus interesses de pesquisa incluem formação de professores de música, hinologia, música em contexto religioso e desenvolvimento técnico da prática musical da tuba, kthailor@gmail.com*

**RESUMO**

Nos cursos de Licenciatura, o estágio é uma etapa formativa obrigatória que tem como objetivo o aprendizado de competências do ensino de música em diferentes contextos, sendo a educação infantil um destes. O objetivo deste artigo é apresentar o percurso de dois estudantes em fase de estágio, problematizando questões sobre o ensino de música e sobre a profissionalização docente. Por meio de um relato estruturado, o exercício crítico da experiência permitiu a ampliação das concepções sobre a música na escola das aspirações profissionais dos envolvidos. O trabalho pretende contribuir com a área da formação de professores e suas especificidades no que se refere aos diversos campos de atuação do licenciado.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado; educação infantil; relato de experiência.

**ABSTRACT**

In undergraduate teacher education programs, the supervised practicum is a mandatory formative stage aimed at developing competencies for teaching music in different contexts, one of which is early childhood education. The purpose of this article is to present the journey of two pre-service music teachers during their practicum, problematizing issues related to music teaching and teacher professionalization. Through a structured narrative, the critical exercise of reflecting on their experience allowed for the expansion of conceptions about music in

school and the professional aspirations of those involved. This work seeks to contribute to the field of teacher education and its specificities regarding the diverse areas of practice available to pre-service music teachers.

**Keywords:** supervised practicum; early childhood education; experience report.

## **O Estágio em Música e a profissionalização docente**

De caráter obrigatório, o estágio é uma etapa formativa e supervisionada que integra os cursos de licenciatura em música brasileiros. Ainda que o estudante possa ter como uma ambição profissional a prática instrumental e o seu ensino (Shiozawa; Protássio, 2019), o escopo do curso é o de formar professores de música para atuar na educação básica, além de outros espaços não escolares (Brasil, 2019). Portanto, no estágio, o exercício da prática docente tensiona diferentes questões que, no caso deste relato, envolvem a disponibilidade dos estudantes (que estudam em período noturno e precisam fazer o estágio em outro período), a carga horária referente às observações, ao planejamento e às regências, a adaptação aos diferentes ambientes e faixas etárias e, também, a compatibilidade com a atividade docente com públicos com os quais não há identificação pessoal.

O objetivo deste relato de experiência é o de apresentar o percurso de dois estudantes em fase de estágio, problematizando questões sobre o ensino de música e sobre a profissionalização docente dos licenciandos em questão. O estágio em questão ocorreu na disciplina de Estágio Supervisionado 1 (que tem como foco qualquer segmento do ensino básico, à escolha/disponibilidade do estudante), do terceiro ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus Curitiba 1 EMBAP, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. Esta foi a primeira disciplina de prática docente da turma e, portanto, uma atividade distinta daquelas já vivenciadas no curso.

Nas primeiras aulas, no momento da explicação dos pormenores da disciplina, um desconforto e apreensão foram notados por parte da turma, em razão das questões acima indicadas. Uma das questões foi colocada por um dos autores do trabalho que afirmou não querer atuar na educação infantil, dispondo-se a estagiar em qualquer outro segmento do ensino fundamental. Quando questionado, alegou uma não identificação com essa faixa etária. A partir desta colocação, foi discutido um dos aspectos do estágio, como “um

espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão” (Mateiro, 2014, p. 21).

No decorrer das aulas, os dois estudantes se organizaram e buscaram uma escola municipal para realizar o estágio, inicialmente com uma turma do 5º ano dos Anos Iniciais. Porém, ao apresentarem-se na escola para iniciar as observações, a direção solicitou a mudança de campo, em razão da superlotação da sala do 5º ano, que possivelmente impactaria de forma negativa nas atividades. Curiosamente, a direção ofereceu a turma do pré único, formada por crianças com idades entre 4 e 5 anos, ou seja, a faixa etária com a qual os estagiários haviam optado em não trabalhar.

Após uma breve conversa, os estudantes aceitaram o que chamaram de “desafio”, ainda que fora de seu cenário ideal de atuação. Essa oportunidade de vivenciar diferentes experiências docentes pode contribuir para o exercício reflexivo e autônomo do licenciando (Shiozawa; Protássio, 2019) que, neste trabalho, foi o catalisador de uma ampliação da percepção das possibilidades de profissionalização. Portanto, o relato desta experiência do estágio, entendido como uma descrição da intervenção (Mussi; Flores; Almeida, 2021) será pormenorizado em suas diferentes etapas, permeado por referenciais e reflexões que surgiram ao longo do processo.

### **As atividades desenvolvidas**

O estágio foi organizado da seguinte forma: duas aulas de observações e cinco aulas de regência, semanais e com duração de 1 hora e 40 minutos. A turma em questão não contava com um horário exclusivo ou com uma professora que trabalhasse especificamente com a aula de arte/música, de forma que a dupla foi supervisionada pela professora regente, generalista.

O primeiro contato com a turma em que o estágio ocorreu foi na aula de observação, que iniciou com os alunos sentados num tatame e com uma música como forma de chamar a atenção para as atividades seguintes. Ao longo da aula da professora, foi possível observar a curiosidade das crianças em razão da presença dos estagiários. Neste primeiro contato, dois aspectos chamaram a atenção: a rotina estabelecida pela professora e o fato de que uma das alunas não participava das atividades. Entendemos, depois, que a aluna está inserida no diagnóstico do espectro autista. A educação inclusiva

consiste em uma realidade dos sistemas de ensino, portanto a formação do professor de música precisa incluir conhecimentos relativos a isso (Pinto; Lüders, 2023).

Para iniciar a etapa de regência, a primeira coisa a fazer foi repensar o Plano de Ensino e por consequência os Planos de Aula, buscando materiais de apoio como a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Aqui houve uma grande expectativa de como trabalhar com alunos não alfabetizados: como e quais atividades trabalhar? Qual é a linguagem mais assertiva? Quais os conteúdos? Estes questionamentos são característicos do Estágio, pois é uma área que provoca a articulação dos conhecimentos da área da educação musical, da educação e de diferentes naturezas (Bellochio; Beineke, 2007).

Com base na BNCC, “Objetivo EI03TS03 Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons” (Brasil, 2018), os licenciandos decidiram trabalhar o elemento básico da música – o som, e assim foi estabelecida a unidade temática do Plano de Ensino. Este continha cinco aulas, nos quais foram trabalhados o conceito de som e as suas qualidades (ou propriedades). Sempre buscando a experimentação por parte dos alunos, as aulas foram compostas de explanação de conteúdos (com auxílio de vídeos), participação ativa dos alunos produzindo sons, ou reagindo a eles (corporalmente, oralmente) e no final um momento de “volta à calma”, com um registro na folha de papel – desenho, por exemplo. A estruturação dessa sequência de aula surgiu da observação, ou seja, a rotina que a professora de Artes já vem trabalhando com a turma.

A primeira aula teve como tema “Conhecendo o som e ouvindo músicas”. Com os alunos sentados no tatame, com questionamentos sobre se gostam de música e que música ouvem, bem como em quais ambientes ocorre a experiência musical. Seguindo com a aula, foram apresentados dois vídeos, um com música apenas vocal e outro com execução de uma banda marcial (música de formatura militar), para explorar diferentes vertentes musicais. Na sequência, ocorreu uma atividade com as crianças livres pela sala para que reagissem às diferentes músicas que ouviam: deitando, dançando, marchando, pulando, conforme escolhessem responder aos estímulos musicais. O tema instrumentos musicais foi então trabalhado a partir da canção “A Loja do Mestre André”, e para encerrar, foi disponibilizado materiais para os alunos desenharem algo correspondente à canção.

O uso do registro no ensino de música é discutido por Mantie e Ilari (2019), que afirmam que “desenhar em resposta a uma experiência musical tem um enorme potencial porque expõe crenças e suposições sociais e culturais subjacentes que crianças e adultos podem ter sobre a música e a produção musical” (Mantie; Ilari, 2019, p. 388). Neste sentido, Mantie e Ilari (2019) relaciona ainda o desenho como uma possibilidade de instrumento de avaliação, fato que foi observado na prática pelos estagiários e utilizado nas aulas seguintes com esta finalidade.

Na semana seguinte, os estagiários retornaram para a segunda aula, “Propriedades do som – duração e intensidade”. Novamente o início da aula ocorreu com os alunos sentados no tatame, sendo trabalhados alguns conceitos: revisão de som e introdução das propriedades do som, com ênfase em intensidade e duração. Essa explicação ocorreu com o apoio de vídeo, percussão corporal e explanação. Na sequência houve uma atividade de movimento: assim que ouvissem um som forte deveriam pular, se fosse fraco sentar no chão (diferente da atividade da primeira aula, esta atividade teve uma ação definida previamente). Para a finalização da aula foi realizada uma atividade de registro no papel, baseada na Técnica Composicional “Melodia das Montanhas” de Heitor Villa-Lobos (Mateiro, 2016): executados alguns sons com uma flauta doce (com variação na duração do som), os alunos deveriam desenhar o que percebem, formando uma linha tracejada, com traços de tamanhos diferentes: som longo – traço grande, por exemplo. Para auxiliar, no quadro, foi apresentado um exemplo, enquanto um estagiário executava os sons, o outro desenhou no quadro, mostrando uma linha resultante de tais variações. Grande parte dos alunos conseguiu executar essa tarefa.

A terceira aula, “Propriedades do som – altura e timbre” manteve a rotina, mas com a revisão de som, das propriedades do som (intensidade e duração) e introdução do novo conteúdo: altura e timbre. Porém, nesta aula tivemos a introdução de sons emitidos por instrumentos, o que trouxe grande atenção e participação dos alunos. Para desenvolver a aula foram utilizados o metalofone, xilofone, pequenos tambores e flauta doce, todos instrumentos que a escola possui. Foram demonstradas as diferenças entre os timbres dos instrumentos, bem como as diferenças das vozes dos professores – numa espécie de desafio, os alunos ficaram de costas para o professor e tinham que tentar acertar o emissor do som. Após essa atividade foi trabalhada a questão de altura com auxílio dos instrumentos musicais, mostrando a diferença entre os sons graves e agudos. Na sequência, houve a utilização dos instrumentos por parte de todos os alunos, que

livremente puderam manusear e explorar o material. Para finalizar a aula, foi realizada uma atividade no papel, onde desenharam dois emissores de som, um agudo e outro grave – podendo ser um animal, um objeto qualquer ou um instrumento musical. A maior parte dos alunos desenhou animais, pois os vídeos do início da aula trouxera este tipo de exemplos: leão – som grave, passarinho – som agudo.

A próxima regência foi para um momento de vincular outras vertentes das artes, pois a quarta aula teve como tema “Construindo um instrumento musical”, na qual construímos um chocalho. Devido ao tempo e para evitar acidentes, os licenciandos já trouxeram os objetos parcialmente prontos, cabendo aos alunos a decoração do seu chocalho e a exploração das sonoridades. Inicialmente, retomamos brevemente os conteúdos das aulas anteriores e depois, apresentamos vídeos sobre chocalhos, tanto modernos como seu uso pelos povos originários. Após isso, demonstramos como os chocalhos foram construídos, ressaltando a diversidade de timbres e alturas a partir dos diferentes materiais usados nos instrumentos. Reforçando a variação timbrística, foi oportunizado a cada aluno uma execução livre, para que eles possam ouvir as diferentes sonoridades. Finalizando a aula os licenciandos fizeram um experimento rítmico usando musicograma, com auxílio de vídeos.

A última aula deste período de estágio, “As notas musicais”, trouxe uma referência aos nomes das notas musicais e sua relação com a altura. Para exemplificar, utilizamos vídeos e objetos e instrumentos musicais (metalofone, xilofone e flauta doce). Na atividade, os alunos fizeram uso dos xilofones – com poucas notas (plaquetas) para desenvolverem atividades específicas: num primeiro momento deixar duas plaquetas em cada extremos (grave e agudo) trabalhando a questão de altura; num outro momento, para reforçar o aprendizado das notas musicais – foram colocados 5 xilofones com apenas uma nota em cada, na ordem – dó, ré, mi, fá, sol, para trabalho da música Pastorzinho. Cada criança tocou a nota correspondente conforme o comando.

Percebemos que, dado o grau de complexidade da atividade, seria necessário repeti-la em outras aulas, pois o resultado inicialmente pensado não foi alcançado. Para encerrar a aula, os estagiários levaram seus instrumentos musicais, flauta transversal e tuba. Apresentamos os instrumentos, fizemos pequenas execuções e deixamos os alunos explorarem (apenas com as mãos). Esta foi a atividade com a qual a aluna com TEA mais se engajou, experimentando as chaves, sentindo o material e ouvindo o som que tocamos com curiosidade e atenção.

## **A reflexão sobre a prática**

O percurso de dois estudantes de licenciatura em música ao longo do estágio supervisionado foi marcado por diferentes momentos. Inicialmente, a recusa de atuar na educação infantil, transformou-se no aceite em abrir-se para o novo e, talvez, menos confortável, mobilizando um movimento interno: “O encontro consigo mesmo é o encontro com a dimensão pessoal do professor: suas crenças, valores, dilemas, posturas” (Pires, 2023, p. 23).

Os estagiários têm interesses e uma vivência profissional centrada no tocar e no ensino de instrumento, que pouco se assemelha com o contexto no qual atuaram. Nesse sentido, permanece válida a questão apresentada por Penna (2007), e reiterada por Pereira (2023), de que a formação na licenciatura em música deve extrapolar a prática instrumental ou vocal. O domínio do instrumento e a vivência como musicistas, embora importantes, foram insuficientes para a ação em sala de aula. Apenas na “música em si” não temos todas as indicações sobre como planejar o ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de estratégias que atendam às diferentes necessidades de diferentes alunos e espaços, ou sobre o desenvolvimento de currículos (informais ou formais) para situações específicas (Silverman; Elliot, 2019).

A educação básica e, de forma específica, a educação infantil, foram elementos que impactaram na profissionalização dos licenciados. A autonomia de planejar e buscar a articulação entre os conteúdos e práticas do curso, a busca pela construção de uma unidade didática, do uso de recursos adequados ao contexto foram alguns dos fatores que estimularam a ampliação das concepções do que é ensinar música, A cada aula, na ação-reflexão, novos caminhos foram buscados, novas compreensões foram construídas e uma profissionalidade docente diferente foi formada.

## **Referências**

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. A MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÁTICOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO COM ESTAGIÁRIOS DE MÚSICA DA UFSM/RS. *Revista Música Hodie*, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

MANTIE, R.; ILARI, B. "He sings with rhythm; he is from India": Children's drawings and the music classroom. In: Elliott D. J., Silverman M., McPherson G. E. (Eds.), Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education (pp. 365–392). Oxford University Press, 2019.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 33-38, mar. 2003.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). Práticas de ensinar música: legislação, observação, registro, orientação, espaços, formação. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Práxis Educativa. Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 17 jul. 2024. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PINTO, Camile Tatiane de Oliveira; LÜDERS, Valéria. Caminhos pedagógicos de uma disciplina de educação especial e inclusiva de um curso de licenciatura em música. Orfeu, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. e0106, 2023. DOI: 10.5965/2525530408012023e0106. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23702>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SHIOZAWA, Priscilla Harumi; PROTÁSIO, Nilceia. O estágio supervisionado na licenciatura em música e o desenvolvimento da autonomia. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 23, n. 45, 2017.

SILVERMAN; M. ELLIOT, D.J. Change in Music Teacher Education: A Philosophical View. In: CONWAY, C.; PELLEGRINO, K.; STANLEY, K.; WEST, CHAD. (eds.) The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States. Oxford University Press, 2019



**Capítulo 6**  
**A METACOGNIÇÃO APLICADA AO PROCESSO DE**  
**CONTROLE DO VIBRATO NO VIOLINO: UM ESTUDO**  
**AUTOETNOGRÁFICO**

*Nataly Celine Ianiski*  
*Rafael Stefanichen Ferronato*




## **A METACOGNIÇÃO APLICADA AO PROCESSO DE CONTROLE DO VIBRATO NO VIOLINO: UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO**

### ***Nataly Celine Ianiski***

*Formada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Paraná, Nataly Ianiski é violinista, atuando como professora de música em variados contextos e como instrumentista em diversas orquestras do Paraná. No âmbito acadêmico, iniciou seus estudos na área da metacognição musical ainda durante a graduação, sob a orientação do prof. Rafael Ferronato. Atualmente desenvolve sua dissertação de mestrado, onde pesquisa temas como metacognição e ensino de violino em contextos individuais e coletivos.*

### ***Rafael Stefanichen Ferronato***

*Rafael Ferronato tem desenvolvido uma carreira como violinista e professor. Vencedor de diversos prêmios e concursos musicais, atuou como solista frente a importantes orquestras, como a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, Orquestra Sinfônica do Paraná, University of Georgia Orchestra e ARCO Chamber Orchestra. Bacharel pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná, sob a orientação de Marcos Damm e Paulo Bosísio, foi bolsista da Fundação VITAE estudando com Eliane Tokeshi. Seguiu seus estudos na University of Georgia onde concluiu o mestrado em performance sob orientação de Levon Ambartsumian, e doutorado na área da cognição musical na Universidade Federal do Paraná, orientado pela prof. Rosane Cardoso de Araújo. No âmbito acadêmico, é professor na Universidade Federal do Paraná (UFPR) desde 2013, onde vem desenvolvendo no meio acadêmico pesquisas em duas áreas complementares: a primeira voltada ao processo de pedagogia e performance musical, tanto no âmbito do ensino individual quanto no*



*contexto coletivo. A segunda é voltada à educação musical, onde investiga os processos formativos-cognitivo no desenvolvimento musical, atuando na formação de professores do curso de Licenciatura em Música da UFPR.*

### **RESUMO**

A metacognição é um conjunto de recursos mentais que possibilitam um indivíduo a automonitorar os processos cognitivos relacionados ao aprendizado de uma habilidade. Instrumentistas que utilizam de estratégias metacognitivas durante o estudo conseguem localizar os erros de forma eficiente, além de definir estratégias para superá-los. Esta pesquisa aborda como os processos metacognitivos permeiam o aprendizado e o aprimoramento do vibrato, técnica básica do violino. Problematizou-se o fato de que o vibrato é uma técnica de difícil aquisição, exigindo do instrumentista coordenação e controle de diversos movimentos. Sendo assim, é comum que estudantes apresentem dificuldades em manter a amplitude e o relaxamento da mão ao realizar o vibrato, resultando em problemas técnicos que implicarão diretamente na execução do repertório do violino. Portanto, o objetivo desse trabalho foi investigar o processo de aprendizagem do vibrato por meio de abordagens teóricas e aplicações práticas aliadas à promoção da metacognição, visando o desenvolvimento de uma técnica bem executada. Para isso, foi utilizada a metodologia de uma pesquisa autoetnográfica, que amparou três meses de estudo do vibrato. Para a análise de dados, foi utilizado um questionário que aferiu a aplicação da metacognição durante a pesquisa. Como resultado, têm-se aqui o registro do processo de aprendizagem, sustentando a conclusão de que as estratégias metacognitivas foram eficazes para o desenvolvimento do vibrato.

**Palavras-chave:** metacognição, vibrato, violino.

### **ABSTRACT**

Metacognition is a set of mental resources that enable an individual to self-monitor the cognitive processes related to learning a skill. Instrumentalists who use metacognitive strategies during their studies are able to efficiently identify errors and define strategies to overcome them. This research addresses how metacognitive processes permeate the learning and improvement of vibrato, a basic violin technique. It problematized the fact that vibrato is a difficult technique to acquire, requiring coordination and control of various movements from the instrumentalist. Therefore, it is common for students to have difficulty maintaining the amplitude and relaxation of the hand when performing vibrato, resulting in technical problems that directly impact the execution of the violin repertoire. Thus, the objective of this work was to investigate the vibrato learning process through theoretical approaches and practical applications combined with the promotion of metacognition, aiming at the development of a well-executed technique.

For this, the methodology of an autoethnographic research was used, which supported three months of vibrato study. For data analysis, a questionnaire was used to assess the application of metacognition during the research. As a result, this document records the learning process, supporting the conclusion that metacognitive strategies were effective for the development of vibrato.

**Keywords:** metacognition, vibrato, violin.

## **INTRODUÇÃO**

A metacognição é um conjunto de recursos mentais que possibilitam um indivíduo a automonitorar os processos cognitivos relacionados à sua própria aprendizagem (Flavell [1979]; Ann Lesley Brown [1987]; Gregory Schraw & David Moshman [1995]). No contexto musical, a área da metacognição tem sido amplamente pesquisada por pesquisadores como Susan Hallam (2001), Carol Benton (2014) e Eleonora Concina (2019), que reforçam a importância da metacognição durante a aprendizagem musical, visto que é a partir de habilidades metacognitivas que um estudante desenvolve uma autoconsciência a respeito de seu aprendizado, resultando em uma série de estratégias de estudo que promovem constante aprimoramento das habilidades motoras e cognitivas. Esta pesquisa aborda como as estratégias metacognitivas podem contribuir para o desenvolvimento do vibrato, técnica complexa do violino que exige coordenação e controle de diversos movimentos.

O objetivo central do trabalho foi investigar o processo de aprendizagem do vibrato por meio de abordagens teóricas e aplicações práticas articuladas à metacognição. Para isso, foram definidos objetivos específicos que orientaram a estrutura metodológica da pesquisa, como o planejamento de onze semanas de estudo de vibrato, abrangendo diversos exercícios técnicos. Além disso, objetivou-se a aplicação de um questionário a respeito do processo metacognitivo da participante ao final do estudo. Por fim, os resultados foram analisados, verificando o progresso da participante e as estratégias metacognitivas que ampararam o processo de aprendizagem. A metodologia adotada nesse trabalho foi a autoetnografia.

## **Metacognição**

Metacognição é o termo usado para descrever a capacidade de pensar sobre o próprio modo de aprender. Embora as investigações no âmbito da reflexão da aprendizagem possam ser traçadas desde a Grécia Antiga, o campo de pesquisa específico acerca da metacognição é recente, sendo desenvolvido nos últimos 40 anos. O termo “metacognição” foi primariamente utilizado por John Flavell em 1976, derivado do termo “metamemória”, usado pelo mesmo autor em um estudo publicado em 1971. A partir desses estudos, Flavell, juntamente com outros pesquisadores, começam a desenvolver os conceitos de metamemória e metacognição, afirmando que o conhecimento metacognitivo se desenvolve quando o sujeito se conscientiza a respeito de como determinadas variáveis influenciam o resultado de atividades cognitivas. Em 1979, Flavell elabora um modelo denominado “Modelo de Monitoração Cognitiva”. Esse modelo parte do princípio de que a regulação do processo metacognitivo acontece a partir da inter-relação entre quatro aspectos: conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objetivos cognitivos e ações cognitivas.

Outro artigo importante no ramo da metacognição foi publicado em 1987 por Ann Lesley Brown. Para a autora, a metacognição “refere-se à compreensão do conhecimento, uma compreensão que pode ser refletida no uso efetivo ou na descrição aberta do próprio conhecimento” (Brown, 1987, p. 65 apud Rosa et al, 2020). Brown também associa a metacognição ao conhecimento sobre os próprios mecanismos cognitivos, ao conhecimento de estratégias apropriadas para a realização de determinada atividade e à regulação cognitiva. Dessa maneira, a realização de uma tarefa envolve diversas ações, como a planificação, a verificação, a monitorização, a revisão e a avaliação das atividades cognitivas, estas sendo consideradas recursos autorregulatórios.

Segundo uma revisão de literatura publicada em 2011 por Emily Lai, grande parte das pesquisas relacionadas à metacognição derivam das duas principais vertentes inicialmente estudadas por Flavell (1979): o conhecimento cognitivo e a regulação da cognição. Um desses trabalhos foi desenvolvido por Gregory Schraw e David Moshman (1995 apud Lai, 2011). A respeito do conhecimento metacognitivo, os autores afirmam que esse aspecto é referente ao que os sujeitos sabem a respeito da cognição no geral, além de autoconhecimento de sua própria cognição. Os autores também relatam que há três tipos de consciência metacognitiva: a declarativa, que envolve o conhecimento sobre

os fatores que afetam o desempenho; a processual, que se refere ao processamento e à execução de habilidade; e o conhecimento condicional, que envolve a capacidade de identificar o momento de aplicar determinada estratégia. A respeito da regulação cognitiva, os autores identificam três importantes categorias: planejamento (seleção de estratégias), monitoramento (conscientização da compreensão do desempenho) e avaliação (avaliação de resultados e regulação dos processos cognitivos).

### **Metacognição em música**

O aprendizado musical é resultado de diversos processos multidimensionais, por meio dos quais o indivíduo se desenvolve e adquire as competências necessárias para a execução de um instrumento. Durante esse processo, o aprendiz precisa desenvolver um alto nível metacognitivo, de maneira que ocasione a reflexão e a avaliação de sua própria eficácia. Para Cruz e Nascimento,

“(...) a metacognição pode ser acessada quando tocamos um instrumento musical, apreciamos uma obra, lemos uma partitura, improvisamos, compomos, dentre outras práticas relacionadas a esta área do conhecimento. Esta habilidade pode auxiliar os estudantes a entenderem sua melhor forma de aprender música e isso pode se refletir em seu aprimoramento musical.” (Cruz e Nascimento, 2020, p. 8).

Segundo Carol Benton (2014), o desenvolvimento musical envolve três principais domínios: o cognitivo, o psicomotor e o afetivo. O domínio cognitivo refere-se ao conhecimento, entendimento e a capacidade de analisar e sintetizar as atividades musicais. O domínio psicomotor refere-se às habilidades motoras necessárias para a performance musical. Por fim, o domínio afetivo refere-se à prática de performance, incluindo o entendimento das ideias musicais e a habilidade de moldar o som para construir uma apresentação artisticamente significativa. Esses três domínios são interligados e de igual importância, e o aprimoramento de cada um deles relaciona-se diretamente com o desenvolvimento metacognitivo do estudante.

Ainda de acordo com Benton (2014), muitos pesquisadores definem que as habilidades metacognitivas podem ser delimitadas em três categorias: o planejamento de uma ação; o monitoramento dos processos cognitivos durante a ação; e a avaliação do resultado depois que essa ação é concluída. Segundo a autora, o ato de monitorar os processos cognitivos refere-se à autoconsciência e à autoavaliação durante o estudo,

resultando em repetições, correções e revisão de metas ao longo do aprendizado. Essa definição pode ser aplicada no contexto musical, visto que para o estudante ter um desenvolvimento eficiente serão necessárias estratégias que envolvam o isolamento e a repetição de passagens difíceis do repertório ou dos estudos de técnica do instrumentista. Leopold Auer (1921) afirma também que “é essencial que ele [o aluno] cultive o hábito da auto-observação e, sobretudo, que se acostume a direcionar e controlar seus esforços. Pois é nesse trabalho mental que está a verdadeira fonte de todo o progresso” (Auer, [1921] 2018, p. 41). Susan Hallam (2001) e Araújo et al (2024) também ressaltam a importância das habilidades metacognitivas no estudo, visto que o músico precisa reconhecer as exigências da tarefa, identificar a dificuldade, encontrar estratégias adequadas para superar os desafios, monitorar o progresso e avaliar seus resultados.

Para Eleonora Concina (2019), as habilidades metacognitivas necessitam de autocontrole, planejamento e monitoramento do aprendizado. Dessa maneira, é possível fazer uma conexão entre metacognição e autorregulação. Benton (2014) afirma que “A autorregulação envolve o controle de si mesmo. A metacognição fornece uma base para a autorregulação, na medida em que envolve a consciência de si mesmo como aprendiz” (Benton, 2014, p. 45, tradução nossa). Em um contexto musical, a autorregulação pode ser entendida como a consciência que um indivíduo possui de seu próprio pensamento musical, assim como no ajuste de sua prática e performance e na avaliação de seus resultados.

## **Vibrato**

De acordo com o *Diccionario enciclopédico de la música*, “o vibrato é um tom oscilante que enriquece e intensifica o tom de uma voz ou de um instrumento” (Latham, 2017). Nos instrumentos de cordas, o vibrato pode ser considerado como uma ligeira oscilação da afinação, produzida por um movimento constante da mão esquerda (Randel, 2003). Dessa maneira, o vibrato pode ser apontado como uma técnica elementar no violino, visto que a sua execução influencia diretamente na qualidade do som.

Para Carl Flesch (1924), o vibrato contribui para que um violinista expresse emoções e sentimentos, podendo ser considerado uma característica sonora individual de cada músico. O autor também afirma que, idealmente, o vibrato instrumental deve ter uma sonoridade semelhante ao do vibrato vocal, visto que a musicalidade da voz humana

pode ser usada como modelo aos instrumentistas. Para isso, é fundamental que o violinista domine a técnica de execução do vibrato, permitindo atingir a sonoridade desejada com naturalidade e equilíbrio.

Além de Flesch (1924), outros pedagogos e músicos profissionais concordam que um bom vibrato é balanceado, equilibrado e livre de tensões (Applebaum [1986]; Fischbach [1998]; Galamian [(1962) 2013]; Gillespie [1996]; Lucktenberg [1994]; Potter [1980]; Rolland, Mutchler, & Hellebrandt, [2000]; Young [1999], apud MacLeod, 2010). No entanto, o movimento que envolve o vibrato é complexo e envolve diversos músculos, resultando em dificuldades entre os estudantes para o domínio dessa técnica.

Segundo Ivan Gallamian [(1962) 2013], há três principais tipos de vibrato: o vibrato de braço, o vibrato de pulso e o vibrato de dedo. No vibrato de braço, o impulso inicial vem a partir do movimento do antebraço, e os dedos mexem-se passivamente. No vibrato de pulso, o impulso vem a partir do pulso, de maneira que não haja muito movimento do antebraço. Já o vibrato de dedo, utilizado em passagens rápidas onde não há tempo suficiente para realizar o vibrato regular, ocorre achatando os dedos e deixando-os dobrar levemente nas juntas imediatamente após a nota ser tocada, causando a impressão sonora do vibrato. De acordo com o autor, por mais que cada tipo de vibrato possa ser aprendido isoladamente, o instrumentista deve aprender a combiná-los, resultando em amplas possibilidades de timbres e expressividade.

Por fim, é importante ressaltar que o vibrato é uma técnica que influencia diretamente na interpretação musical, podendo ser modificado de acordo com o contexto. De acordo com MacLeod (2010), a execução do vibrato pode ser afetada pelo estilo da obra, pelo tempo, pelo registro da nota, pela dinâmica, pela duração da nota e pelo fato do instrumentista estar tocando em conjunto ou sozinho. Galamian [(1962) 2013] também afirma que, para que o violinista consiga realizar essas nuances, é necessário que o mesmo domine todos os tipos de vibrato, resultando em diversas possibilidades de combinações. Para isso, é importante que o instrumentista consiga controlar a velocidade e a amplitude de cada tipo de vibrato, assim como mudar de um para outro de maneira sutil e misturá-los quando conveniente. Dessa maneira, o músico terá o controle de seus movimentos, permitindo que o mesmo adicione cores sonoras e variedades timbrísticas à sua performance.

## **METODOLOGIA**

A autoetnografia é uma metodologia de pesquisa qualitativa que integra elementos da autobiografia e da etnografia, permitindo que os pesquisadores utilizem suas próprias experiências pessoais como ferramenta para investigar e interpretar fenômenos culturais. De acordo com Charlotte Davies (2008), a autoetnografia é uma forma reflexiva de etnografia, na qual a interação entre pesquisador e objeto de estudo é o foco principal, promovendo a descrição e análise de experiências pessoais do autor da pesquisa. Para a autora, a reflexividade é fundamental para a credibilidade e validade da pesquisa etnográfica, pois reconhece que o pesquisador não é um observador neutro, mas um participante ativo que influencia e é influenciado pelo campo de estudo. Davies (2008) ainda complementa que essa interdependência entre o pesquisador e o ambiente de pesquisa é central para a etnografia reflexiva.

De acordo com Alfonso Benetti (2017), “a autoetnografia envolve reflexividade, sentimentos, pensamentos e práticas do pesquisador, e descreve a própria experiência e as suas variações de sentido” (Benetti, 2017, p. 155). Dessa forma, é possível estabelecer uma compatibilidade entre a autoetnografia e a investigação artística. Segundo o autor, a etnografia é uma modalidade de investigação que abrange as especificidades do estudo artístico, tal como a vivência emocional, a sensibilidade, preferências estéticas e epifanias. Dessa maneira, pode-se analisar e investigar as nuances do estudo artístico e interpretativo de forma crítica e científica.

### **Processos metodológicos**

Como ferramenta auxiliar à autoetnografia, nesse trabalho foi utilizado o “diário reflexivo”, estratégia de estudo proposto por Benetti (2017). O diário reflexivo é um modelo de documentação que conduz a pesquisa autoetnográfica, onde o instrumentista registra as reflexões sobre o planejamento da prática, sobre o momento da prática e sobre considerações posteriores. Dessa maneira, o diário torna-se um importante instrumento para a coleta de dados, de modo a contribuir no planejamento futuro e na análise dos resultados obtidos.

O diário reflexivo foi utilizado para documentar o estudo do vibrato, previsto para ser realizado em estudos diários pelo período de três meses. Em um primeiro momento,

foi feito o planejamento referente à primeira semana de estudo. Nesse planejamento, foram selecionados os exercícios para serem executados, bem como o tempo de realização de cada um deles. Durante a primeira semana de estudo, os resultados obtidos em cada dia foram registrados no diário, documentando quais foram as facilidades e as dificuldades de cada exercício. Ao final dessa semana o diário foi analisado, avaliando quais foram os exercícios e as estratégias de estudo que obtiveram melhor resultado, bem como os problemas encontrados e maneiras de contorná-los. A partir dessa avaliação, foi feito um novo planejamento para a semana seguinte, readequando as estratégias de estudo de acordo com as especificidades necessárias. Dessa maneira, o estudo foi realizado a partir de estratégias metacognitivas, partindo dos princípios de planejamento, monitoramento e avaliação da atividade. Esse processo de estudo foi repetido semana após semana durante o período de três meses. Ao final da pesquisa, foi feita uma avaliação dos dados obtidos durante todo o processo, aferindo a relação dos processos metacognitivos com o aprendizado do vibrato. É importante ressaltar que, por se tratar de uma autoetnografia, a pesquisadora foi a própria participante do estudo.

Os exercícios utilizados foram selecionados a partir dos livros *Basics: 300 exercises and practice routines for the violin*, de Simon Fischer (1997) e *Warming Up: Complete Warm-Up Sequence*, também de Simon Fischer (2010). Cabe também ressaltar que a participante teve o acompanhamento de um professor qualificado, que a orientou a respeito da seleção dos exercícios e da forma como executá-los.

### **Questionário MAI**

Para a análise dos processos metacognitivos, foi utilizado um questionário desenvolvido por Schraw e Denninson (1994) denominado MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*) na versão adaptada e traduzida por Bártolo-Ribeiro, Simões, & Almeida (2016) e ajustada ao contexto musical por Ferronato e Araújo (2021). Em um formato de autoavaliação, esse questionário tem como objetivo mapear o processo cognitivo de um indivíduo em processo de aprendizagem. De acordo com Bártolo-Ribeiro, Simões e Almeida (2016), o MAI foi elaborado com o intuito de: (1) avaliar as duas principais subáreas da metacognição – o conhecimento e a regulação da cognição; (2) sustentar a relação entre os dois campos; e (3) relacionar componentes da metacognição com indicadores da capacidade de monitorização e desempenho.

As perguntas do questionário relacionam-se com a teoria proposta por Schraw e Denninson (1994) e são divididas em dois grandes fatores: o conhecimento da cognição e a regulação da cognição. O conhecimento da cognição possui três subfatores, que são o conhecimento declarativo, conhecimento processual, e o conhecimento condicional. Já a regulação da cognição é subdividida em cinco subfatores, sendo eles: planejamento, estratégias para o gerenciamento de informações, monitoramento da compreensão, estratégias de correção e avaliação. Com um total de 52 perguntas que abrangem questões específicas dentro de cada um dos subfatores mencionados anteriormente, o questionário foi adaptado visando avaliar o processo metacognitivo no contexto de aulas individuais de violino, não focando apenas no vibrato. Sua aplicação foi realizada pelo professor de violino ao final das semanas de estudo de vibrato, sem conhecimento prévio das perguntas pela respondente.

## Planejamento

O planejamento e desenvolvimento dessa pesquisa foi elaborado com o propósito de que, ao final de três meses, a participante conseguisse executar um vibrato com controle de velocidade e amplitude sem prejudicar a afinação e o relaxamento da mão esquerda. Além disso, o aprimoramento da sonoridade e a mudança de concepção sonora também foram levados em consideração – pois o vibrato faz parte da sonoridade de um violinista. Para isso, foram elaborados planejamentos ao longo de onze semanas de estudo, com exercícios de relaxamento, flexibilidade, amplitude e velocidade do vibrato. Esse planejamento foi feito semana após semana considerando o progresso da participante, aumentando gradativamente a velocidade e a amplitude. Ao final de cada semana, os exercícios foram apresentados ao professor, que fez apontamentos e correções, além de elaborar o planejamento para a semana seguinte. O planejamento geral será apresentado na tabela a seguir, bem como os exercícios selecionados.

**Tabela 1:** Planejamento

<b>Semanas</b>	<b>Exercícios</b>
Semana 1	<i>Exercícios para aumento da amplitude e relaxamento:</i> 1) Exercício padrão: <i>colcheia</i> (Figura 3); 2) Basics - Simon Fischer, exercício 285 (Figura 6);  • Andamento de 60 a 100 BPM.
Semana 2	<i>Exercícios para aumento da amplitude e relaxamento:</i>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercício padrão: <i>colcheia</i> (Figura 3);</li> <li>2. Basics - Simon Fischer, exercício 285 (Figura 6);</li> <li>3. Warming up - Simon Fischer (Figura 7).</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andamento de 100 a 120 BPM.</li> </ul>
Semanas 3 e 4	<p><i>Exercícios para aumento da amplitude e relaxamento:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercício padrão: <i>semicolcheia</i> (Figura 4);</li> <li>2. Basics - Simon Fischer, exercício 285 (Figura 6);</li> <li>3. Warming up - Simon Fischer (Figura 7).</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andamento de 60 a 70 BPM.</li> </ul>
Semana 5	<p><i>Exercícios para aumento da amplitude e relaxamento:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercício padrão: <i>semicolcheia</i> (Figura 4);</li> <li>2. Basics - Simon Fischer, exercício 285 (Figura 6);</li> <li>3. Warming up - Simon Fischer (Figura 7).</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andamento de 70 a 75 BPM.</li> </ul>
Semana 6	<p><i>Exercícios para aumento da amplitude e relaxamento:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercício padrão: <i>semicolcheia</i> (Figura 4);</li> <li>2. Basics - Simon Fischer, exemplo 285 (Figura 6);</li> <li>3. Warming up - Simon Fischer (Figura 7)</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andamento de 75 a 80 BPM.</li> </ul>
Semana 7	<p><i>Exercícios para aumento da amplitude e relaxamento:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercício padrão: <i>semicolcheia</i> (Figura 4);</li> <li>2. Exercício padrão: <i>vibrato contínuo</i> (Figura 5);</li> <li>3. Basics - Simon Fischer, exercício 285 (Figura 6);</li> <li>4. Warming up - Simon Fischer (Figura 7).</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andamento de 80 a 84 BPM.</li> </ul>
Semana 8	<p><i>Exercícios para aumento da amplitude, relaxamento e conexão entre os dedos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercício padrão: <i>semicolcheia</i> (Figura 4);</li> <li>2. Exercício padrão: <i>vibrato contínuo</i> (Figura 5);</li> <li>3. Basics - Simon Fischer, exercício 285- harmônico (Figura 6);</li> <li>4. Warming up - Simon Fischer (Figura 7).</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andamento de 80 a 84 BPM.</li> </ul> <p><i>Exercícios para controle de amplitude:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercício padrão: <i>colcheia</i> (Figura 3);             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Andamento de 60 BPM.</li> <li>b. Amplitude reduzida.</li> </ol> </li> <li>2. Exercício para igualar o vibrato:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Fazer vibrato em uma mesma nota com todos os dedos.</li> <li>b. Diferentes amplitudes e andamentos.</li> </ol> </li> </ol>
Semana 9	<p><i>Exercícios para aumento da amplitude, relaxamento e conexão entre os dedos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercício padrão: <i>semicolcheia</i> (Figura 4);</li> <li>2. Exercício padrão: <i>vibrato contínuo</i> (Figura 5);</li> <li>3. Basics - Simon Fischer, exercício 285 (Figura 6);</li> <li>4. Warming up - Simon Fischer (Figura 7).</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Andamento de 84 a 86 BPM.</li> </ul>

	<p><i>Exercícios para controle de amplitude:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Exercício padrão: <i>colcheia</i> (Figura 3);<ol style="list-style-type: none"><li>a. Andamento de 70 BPM.</li><li>b. Amplitude reduzida.</li></ol></li><li>2. Exercício para igualar o vibrato:<ol style="list-style-type: none"><li>a. Fazer vibrato em uma mesma nota com todos os dedos.</li><li>b. Diferentes amplitudes e andamentos.</li></ol></li></ol>
Semanas 10 e 11	<p><i>Exercícios para aumento da amplitude, relaxamento e conexão entre os dedos:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Exercício padrão: <i>semicolcheia</i> (Figura 4);</li><li>2. Exercício padrão: <i>vibrato contínuo</i> (Figura 5);</li><li>3. Basics - Simon Fischer, exercício 285 (Figura 6);</li><li>4. Warming up - Simon Fischer (Figura 7).</li></ol> <ul style="list-style-type: none"><li>• Andamento de 84 a 86 BPM.</li></ul> <p><i>Exercícios para controle de amplitude:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Exercício padrão: <i>colcheia</i> (Figura 2);<ol style="list-style-type: none"><li>a. Andamento de 75 BPM.</li><li>b. Amplitude reduzida.</li></ol></li><li>2. Exercício para igualar o vibrato:<ol style="list-style-type: none"><li>a. Fazer vibrato em uma mesma nota com todos os dedos.</li><li>b. Diferentes amplitudes e andamentos.</li></ol></li></ol>

Fonte: a autora (2024)

Para a execução dos exercícios, cada figura rítmica representa um ciclo completo do vibrato. Em cada ciclo, o dedo inicia na posição natural (Figura 1), relaxa para trás (Figura 2) e retorna à posição natural para dar o início à próxima nota.

**Figura 1:** Posição natural do dedo



Fonte: a autora (2024)

**Figura 2:** Dedo relaxado para trás



Fonte: a autora (2024)

A seguir, serão exemplificados os exercícios citados na Tabela 1. Todos os exercícios podem ser executados com todos os dedos em diferentes cordas e posições.

**Figura 3:** Exercício padrão (colcheia)



Fonte: a autora (2024)

**Figura 4:** Exercício padrão (semicolcheia)



Fonte: a autora (2024)

**Figura 5:** Exercício padrão (vibrato contínuo)



Fonte: a autora (2024)

Figura 6: Exercício 285 (Basics)


285

Relaxation exercises

### Releasing to a harmonic

During the forward movement of the vibrato, the finger leans slightly more heavily into the string. The finger releases the string slightly during the backward movement. The pressure differences are an automatic result of leaning the finger forward – never press the finger deliberately.<sup>1</sup>  
A vibrato with equal finger pressure backwards and forwards is a major cause of left hand tension.

♩ = 100



<sup>1</sup> See rolling fingers into the string, Exercise 130.

<sup>2</sup> Normally, the forward pitch of vibrato is the in-tune pitch of the note. Here, the backward pitch is an in-tune note, because of needing to use the harmonic to lighten the finger. A 'flat F' is used because rolling from an in-tune F to an E harmonic would be too big a movement.

- 1 Start on a very flat F, just above E<sup>b</sup> on the A string.<sup>3</sup> Position the finger on the string closer to the tip of the finger than to the pad, i.e., quite upright (Fig. 54a).
- 2 Using a normal hand or arm vibrato movement, roll the finger back towards the pad. At the same time *completely release the string* to play the harmonic E. More of the pad now touches the string, with the finger flatter (Fig. 54b). Do not slide the finger along the string as though shifting.
- 3 Roll forward towards the fingertip. At the same time the finger bends slightly at the nail joint and goes deeper into the string. The flat F is played automatically, without the finger having to 'press'.

The harmonic should sound clearly. Play *f*, with an even sound.  
Repeat with each finger, and on the other strings using the equivalent harmonics.

218

Vibrato

Fonte: Fischer (1997)

Figura 7: Ritmos (Warming up)



1  
Adelante  
Gira hacia atrás Atrás

Concéntrate sólo en el movimiento 'adelante-presión' hacia la nota correctamente afinada. Deja que el movimiento de relajación hacia atrás ocurra por sí mismo;

Modelo alternativo

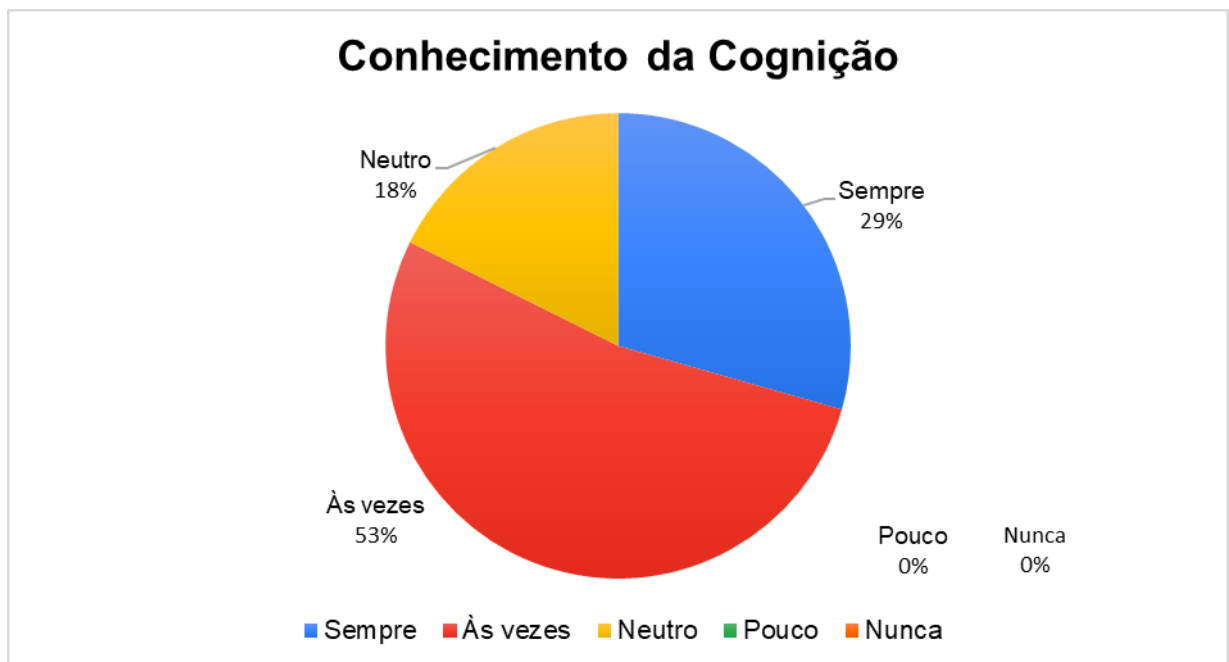
Continúa con esa sensación de 'adelante-adelante-adelante-adelante' hacia la nota correctamente afinada:

Fonte: Fischer (2010)

## Análise dos processos metacognitivos

A seguir, serão apresentados os gráficos contendo os resultados obtidos por meio das respostas ao questionário MAI (Ferronato e Araújo, 2021). O questionário foi respondido ao final das semanas de estudo de vibrato, tendo como objetivo mapear o processo cognitivo que ocorreu durante o processo de aprendizagem. É importante reforçar que as questões foram adaptadas levando em consideração diversos fatores envolvidos no aprendizado do violino, e não apenas o vibrato. Os dois gráficos apresentados (Gráficos 1 e 2) apontam o conjunto das respostas que demonstram os dois grandes fatores metacognitivos: o conhecimento da cognição e a regulação da cognição.

**Gráfico 1:** Conhecimento da Cognição

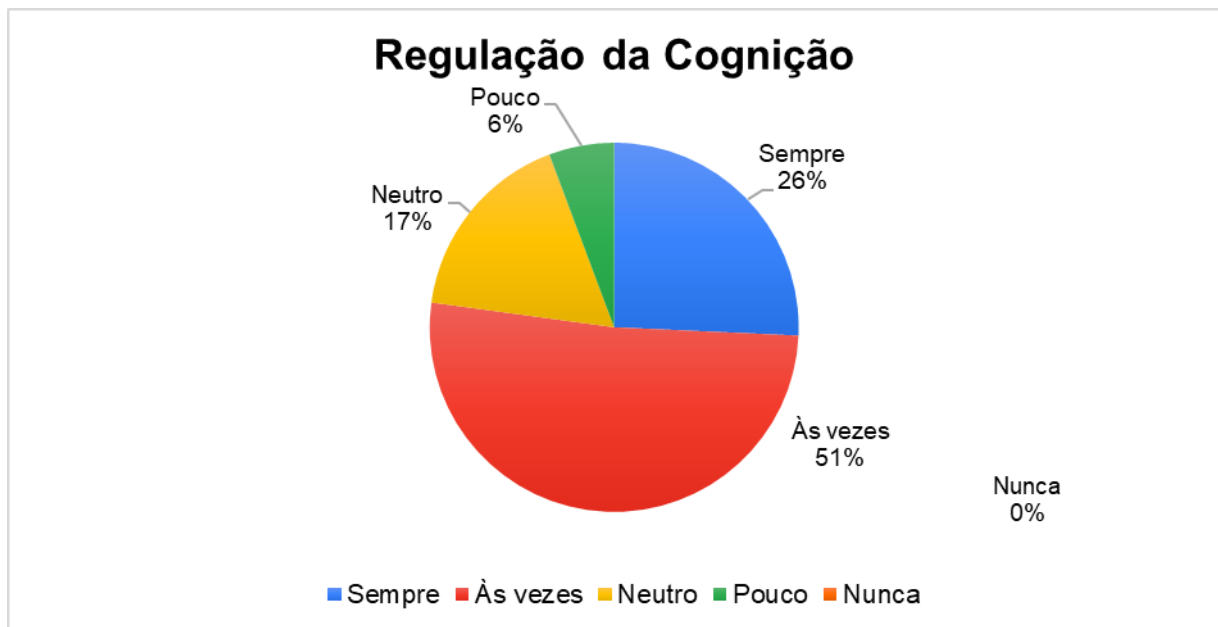


Fonte: a autora (2024)

O Gráfico 1 refere-se à junção de todas as respostas referentes ao Conhecimento da Cognição englobando as três dimensões principais: conhecimento declarativo, processual e condicional. Schraw e Dennison (1994) argumentam que o Conhecimento da Cognição desempenha um papel crucial na capacidade de organizar e integrar informações, permitindo ao aprendiz entender o que sabe, como utilizar esse conhecimento e sob quais circunstâncias ele deve ser aplicado.

Embora o gráfico aponte que 82% das respostas (soma de 29% respondidas com “sempre” com 53% respondidas com “às vezes”) apontam resultados positivos sobre o Conhecimento da Cognição, a neutralidade em algumas respostas indica que ainda há alguns processos metacognitivos que podem ser melhorados, especialmente em relação ao conhecimento condicional. Com isso, os dados apontam que, em alguns contextos específicos, a participante depende de orientações externas em seu processo de aprendizado. Contudo, na maioria das situações, pode-se concluir que há a utilização de estratégias metacognitivas.

**Gráfico 2: Regulação da Cognição**



Fonte: a autora (2024)

O Gráfico 2 refere-se à junção de todas as respostas referentes à Regulação da Cognição, que engloba o planejamento, gerenciamento de informação, monitoramento da compreensão, estratégias de correção e avaliação. A partir da análise do gráfico, é possível concluir que a participante desenvolveu habilidades de avaliação, compreendeu a utilização de estratégias de correção e aplicou de estratégias de gerenciamento de informações. No entanto, em algumas situações de aprendizado que abordam a revisão de conteúdos, é possível perceber algumas inconsistências, apontando assim para um campo metacognitivo que requer mais atenção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo central desse trabalho foi investigar o processo de aprendizagem do vibrato por meio de abordagens teóricas e aplicações práticas aliadas à promoção da metacognição. Para isso, foi feito o planejamento de um semestre de estudo de vibrato, abrangendo diversos exercícios técnicos e aplicando o vibrato em repertórios selecionados. Ao final de cada semana de estudo, havia sempre uma reflexão a respeito do desempenho, analisando aspectos como a execução dos movimentos, a velocidade e a amplitude do vibrato, a postura, o relaxamento da mão e a sonoridade resultante. Além disso, a aplicação do vibrato nos repertórios possibilitou uma reflexão a respeito de como utilizá-lo de maneira contextualizada, adequando os movimentos para atingir a sonoridade desejada.

Embora o planejamento tenha sido uma etapa relevante, outras estratégias metacognitivas foram envolvidas, como o monitoramento e a avaliação das práticas, articulando-se com o conhecimento condicional e a regulação da cognição – componentes descritos por Schraw & Moshman (1995). A relação entre os referenciais teóricos e as ações práticas evidenciou que a metacognição esteve presente ao longo do processo, contribuindo para o desenvolvimento técnico e expressivo do vibrato, bem como para o controle da afinação e da continuidade do movimento. As dificuldades iniciais no controle da amplitude e da tensão muscular foram superadas por meio de um estudo gradual e consciente a partir da incorporação de estratégias metacognitivas, como o planejamento, monitoramento e avaliação (Brown, 1987). Ainda assim, aspectos como a fluidez entre notas e a troca de arco permanecem como pontos a aprimorar. Sobretudo, destaca-se que, durante a parte prática dessa pesquisa, as estratégias metacognitivas foram aplicadas, provando sua eficiência no processo de aprendizagem.

A aplicação do questionário MAI evidenciou um bom nível de conhecimento metacognitivo da participante, com destaque para a regulação da cognição, apesar de algumas inconsistências no uso de estratégias de revisão. No entanto, reconhece-se como limitação do estudo a aplicação única do questionário somente ao final da pesquisa. Estudos futuros poderão aplicar o instrumento em momentos distintos (pré e pós-intervenção), além de considerar instrumentos específicos para a prática musical, como os propostos por Garcia & Dubé (2014), que avaliam dimensões mais amplas da metacognição musical. Conclui-se que as estratégias metacognitivas foram eficazes no

processo de aprendizagem do vibrato, resultando em um impacto positivo no resultado sonoro da participante.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; FERRONATO, Rafael Stefanichen; VELOSO, Flávio Dias Denis (2024). Metacognition in musical practices: Two studies with beginner and expert Brazilian musicians. **Frontiers in Psychology**, 15, 1331988. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331988>

AUER, Leopold; AMATO, Luiz Britto P.; SUETHOLZ, Robert John. **O violino segundo meus princípios**. Curitiba: Prismas, 2018.

BÁRTOLO-RIBEIRO, Rui; SIMÕES, Mário R.; ALMEIDA, Leandro S. Metacognitive Awareness Inventory (MAI): Adaptação e validação da versão portuguesa. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica**, p. 143-159, 2016.

BENETTI, Alfonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. **Opus**, v. 23, n. 1, p. 147-165, 2017.

BENTON, Carol. **Thinking about thinking: Metacognition for Music Learning**. Plymouth: Rowman & Littlefield Education, 2014.

BROWN, Ann L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, Franz E.; KLUWE, Rainer H. (Eds.). **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 65-116.

CONCINA, Eleonora. The Role of Metacognitive Skills in Music Learning and Performing: Theoretical Features and Educational Implications. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1-11, julho de 2019. Disponível em <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01583>. Acesso em 10/02/2023.

CRUZ, Francisca Antonia Marcilane Gonçalves; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. Metacognição e educação musical: implicações no ensino da clarineta. In: **Encontro Regional Nordeste Da Associação Brasileira De Educação Musical**, 15., 2020, [online]. Anais [...]. Londrina: ABEM, 2020. Disponível em: <https://abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/436/307>. Acesso em: 8 set. 2025.

DA ROSA, Cleci Werner et al. Metacognição e seus 50 anos: uma breve história da evolução do conceito. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 3, p. 703-721, 2020.

DAVIES, Charlotte A. **Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others**. New York: Routledge, 2008.

FERRONATO, Rafael Stefanichen; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Adaptação de um instrumento para reconhecer os processos metacognitivos de estudantes de violino. **Caderno de Resumos do XV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**, p. 210-213, 2021.

FLAVELL, John H. First discussant's comments: What is memory development the development of?. **Human development**, v. 14, n. 4, p. 272-278, 1971.

FLAVELL, John H. Metacognitive aspects of problem solving. In: **The nature of intelligence**. Routledge, 1976. p. 231-236.

FLAVELL, John Hurley. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive – developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

FLESCH, Carl. **The art of violin playing**. New York: Carl Fischer, 1924.

FISCHER, Simon et al. **Basics: 300 exercises and practice routines for the violin**. Edition Peters, 1997.

FISCHER, Simon. **Warming Up: Complete Warm-Up Sequence**. Fitzroy Music Press, 2010.

GALAMIAN, Ivan. **Principles of violin playing and teaching**. Courier Corporation, 2013.

GARCIA, Malinalli P.; DUBÉ, Francis. Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales. **La revue musicale**, v. 1, n. 1, 2012.

HALLAM, Susan. The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education. **British Journal of Music Education**, Birmingham, v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.

LAI, Emily R. Critical thinking: A literature review. **Pearson's Research Reports**, v. 6, n. 1, p. 40-41, 2011.

LATHAM, Alison. **Diccionario enciclopédico de la música**. Fondo de Cultura económica, 2017.

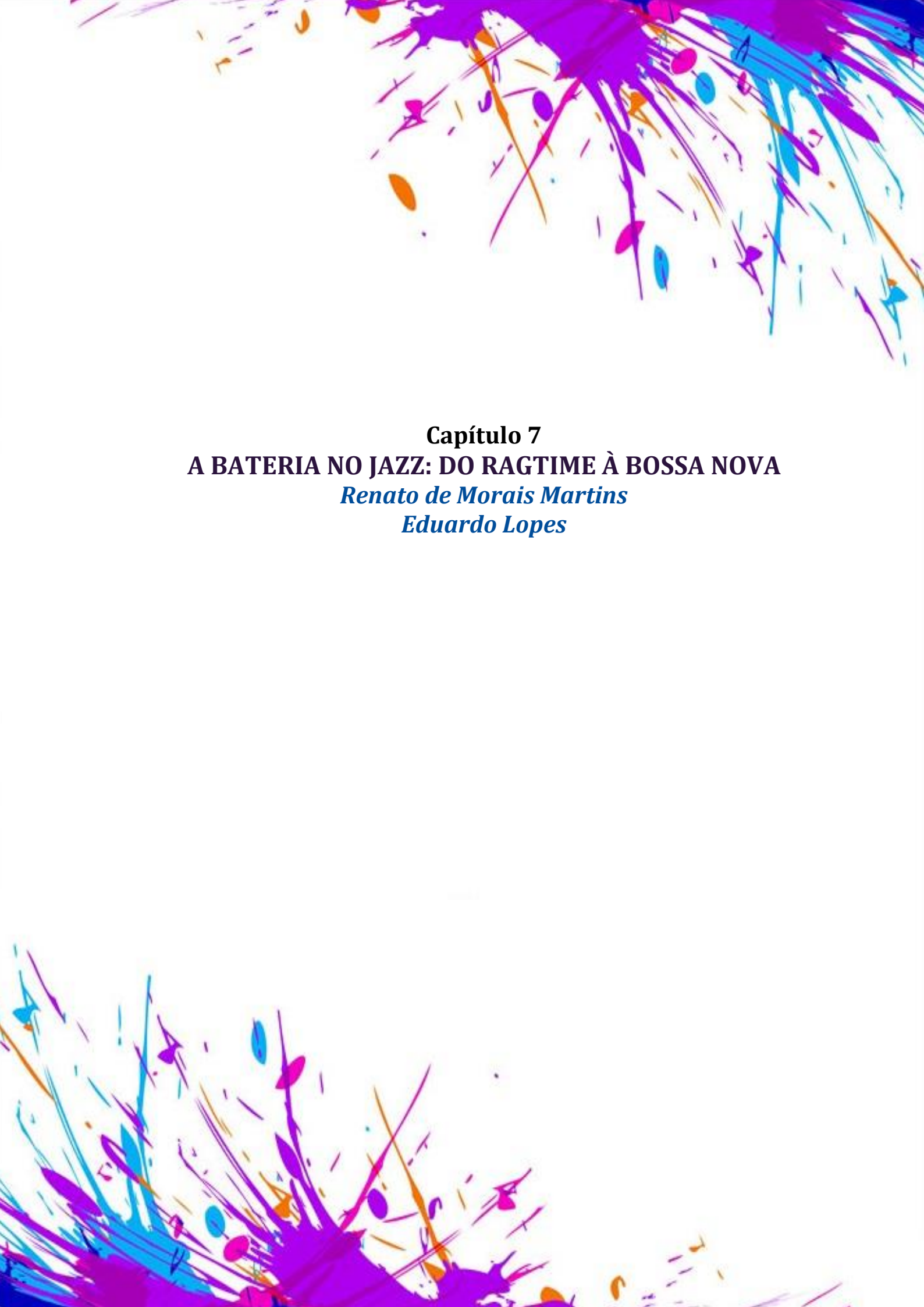
MACLEOD, Rebecca B. A pilot study of relationships between pitch register and dynamic level and vibrato rate and width in professional violinists. **String Research Journal**, v. 1, n. 1, p. 75-83, 2010.

RANDEL, Don Michael (Ed.). **The Harvard dictionary of music**. Harvard University Press, 2003.

ROLLAND, Paul; MUTSCHLER, Marla. **The teaching of action in string playing: Developmental and remedial techniques [for] violin and viola.** Illinois String Research Associates, 1974.

SCHRAW, Gregory; DENNISON, Rayne Sperling. Assessing metacognitive awareness. **Contemporary educational psychology**, v. 19, n. 4, p. 460-475, 1994.

SCHRAW, Gregory; MOSHMAN, David. Metacognitive theories. **Educational psychology review**, v. 7, p. 351-371, 1995.



**Capítulo 7**  
**A BATERIA NO JAZZ: DO RAGTIME À BOSSA NOVA**  
*Renato de Moraes Martins*  
*Eduardo Lopes*



## **A BATERIA NO JAZZ: DO RAGTIME À BOSSA NOVA**

### ***Renato de Moraes Martins***


*Trabalha como músico autônomo e professor de instrumento, possui Licenciatura em Bateria e Mestrado em Performance Musical, ambos pela Universidade de Évora. E-mail: mrenatomartins76@gmail.com*

### ***Eduardo Lopes***

*Estudou Bateria e Percussão Clássica no Conservatório Superior de Roterdão (Holanda). É licenciado pela Berklee College of Music (EUA) em Performance e Composição. Doutor em Teoria da Música pela Universidade de Southampton (Reino Unido). É Professor Catedrático no Departamento de Música da Universidade de Évora. Gravou vários CDs, alguns dos quais como artista principal. Apresentou-se em concertos em Portugal, Espanha, França, Holanda, Inglaterra, Escócia, Brasil, Japão e EUA. É autor de vários artigos e textos sobre a problemática da interpretação musical, teoria da música e ritmo, jazz e ensino de música. É editor da Revista Brasileira de Musicologia HODIE e da Revista Portuguesa de Educação Musical. E-mail: el@uevora.pt*

### **RESUMO**

Este artigo encontra-se direcionado para a história da música ocidental, mais especificamente história do jazz, instrumento musical, bateria. Tem como objeto de estudo a presença dos ritmos afro-latinos e afro-brasileiros executados na bateria dentro das transformações sofridas pelo jazz, do *Ragtime* à Bossa Nova. Para isso, apresenta-se uma breve contextualização sobre o jazz, a história da bateria e a presença dos



ritmos afro-latinos e afro-brasileiros no jazz, do *Ragtime* à Bossa Nova. A investigação qualitativa foi baseada em livros, teses, artigos, sites e discografia selecionada e tem como objetivo apontar de forma sistemática, através da análise de transcrições de excertos executados pela bateria, a influência de ritmos afro-latinos e afro-brasileiros no repertório jazzístico, na construção estética, na expansão e desenvolvimento do instrumento. Este artigo tem como público-alvo estudantes, professores, pesquisadores, instrumentistas e apreciadores de música.

**Palavras-chave:** Jazz. *Latin jazz*. Bateria. História da Música Ocidental. Estética.

#### **ABSTRACT**

This paper is situated within the field of Western music history, more specifically the history of jazz and the drum set as a musical instrument. Its object of study is the presence of Afro-Latin and Afro-Brazilian rhythms performed on the drum set within the transformations undergone by jazz, from *Ragtime* to *Bossa Nova*. To this end, the study presents a brief contextualization of jazz, the history of the drum set, and the incorporation of Afro-Latin and Afro-Brazilian rhythms into jazz from *Ragtime* to *Bossa Nova*. This qualitative investigation is based on books, theses, articles, websites, and a selected discography, and aims to systematically identify, through the analysis of transcriptions of excerpts performed on the drum set, the influence of Afro-Latin and Afro-Brazilian rhythms on the jazz repertoire, as well as on its aesthetic construction and the expansion and development of the instrument. This article is intended for students, teachers, researchers, instrumentalists, and music enthusiasts.

**Keywords:** Jazz. *Latin jazz*. Drums. Western Music History. Aesthetics.

## **INTRODUÇÃO**

Ao abordarmos a história da bateria, notamos, em boa parte da literatura, um discurso predominante, quase unânime, ao apontar seu desenvolvimento exclusivamente às transformações estilísticas sofridas pelo jazz ao longo dos anos e que aparecem divididos didaticamente em períodos ou fases, como *swing*, *bebop*, *cool*, entre outros, como apontado por Dejohnette e Perry (1989), Riley e Thress (2009) e Gottlieb (2010). E poucas são as referências aos aspectos afro-latinos e afro-brasileiros, que são tratados como assuntos distintos e separados.

A bateria, como um dos mais influentes instrumentos do século XX (Brennan, 2020; Lopes, 2019), tem sua origem intimamente ligada ao surgimento do jazz, como apontado por Brown (1976), Schultz (1979) e Chandler (1990). Entretanto, é sabido que, apesar de

o termo *latin jazz* ter surgido em Nova York, na década de 1940, a raiz afro-latina encontra-se na gênese do jazz no final do século XIX e seguiu como um dos pilares catalizadores responsáveis pelas transformações estilísticas sofridas pelo gênero ao longo do século XX, como defendido por Washburne (2020), Morales (2003), Peñalosa e Greenwood (2012), Chandler (1990) e Mattingly (2020).

A partir dos anos 1930, o jazz passou a ser considerado pelos intelectuais e aceito pelo governo como típica música estadunidense, elevado ao símbolo de identidade nacional (Washburne, 2020). Isso nos leva a crer que a supressão e a omissão da raiz afro-latina no desenvolvimento do jazz, e principalmente sua presença no desenvolvimento da bateria, tenha sido intencional e proposital em detrimento do fortalecimento dessa identidade nacional atribuída ao jazz como pura manifestação estadunidense, desconsiderando aspectos afro-latinos como estrangeiros.

Assim, através da análise de excertos musicais executados por James Lent, Zutty Singleton, Willie Bobo, Art Blakey, Max Roach, Sonny Greer, Art Taylor, Lex Humpries e Buddy Deppenschnidt, a presente pesquisa evidencia a raiz afro-latina como componente essencial tanto no surgimento quanto na expansão da bateria, do *Ragtime* à *Bossa Nova*.

A escolha do tema visa contribuir para o material sobre a história do instrumento, destinado a estudantes de bateria, professores, pesquisadores e instrumentistas, que abordem a presença e a importância dos ritmos afro-latinos e afro-brasileiros no processo de expansão da bateria no jazz, do *Ragtime* até a presença da *Bossa Nova* no repertório jazzístico.

O trabalho está estruturado em uma breve contextualização histórica sobre o jazz, o *Latin jazz* e análise de ritmos afro-latinos e afro-brasileiros no repertório jazzístico, do *Ragtime* à *Bossa Nova*. Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em performance, instrumento e bateria, onde se discutiu a influência dos ritmos regionais afro-brasileiros e afro-latinos no desenvolvimento da bateria, tendo como base livros, artigos, teses, dissertações e arquivos musicais, imprescindíveis para a análise musical estética e histórica.

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A contextualização histórica acerca do jazz visa destacar a diversidade cultural em sua origem, apontando para as *marching bands* (bandas militares), o *Ragtime*, o *swing*, os ritmos afro-latinos e, por último, a presença da *Bossa Nova* no repertório jazzístico.

A gravação de 1917 pela *Original Dixieland Jazz Band* é a referência temporal do jazz, já que ainda hoje não existe um consenso sobre a data exata do surgimento do jazz. Em New Orleans, mais especificamente no bairro Storyville, segundo Hobsbawm (1989, p. 51), “O jazz surgiu como forma musical reconhecível por volta de 1900”. No entanto, para Tucker e Jackson<sup>5</sup> (2020, p. 6, tradução do autor), “As bases do jazz foram estabelecidas pelos afro-americanos neste ambiente urbano antes da música ter um nome, ou quando ainda era chamada de *Ragtime* ou música ratty”.

Martin e Waters (2009, p. 17) destacam as principais tradições antecessoras do jazz, a tradição africana como “timbre, aspectos rítmicos e da percussão”; a europeia como “instrumentação, harmonia e tonalidade”; e a música antiga afro-americana com os “cantos de devoção, trabalho e blue note”. Para Tucker e Jackson (2020, p. 7), o intercâmbio entre New Orleans, Cuba e Haiti foi fundamental para o desenvolvimento da prática performática no jazz, fato destacado entre outros músicos, pela presença do “cornetista e violoncelista cubano-americano Manuel Perez” nas *Onward Brass Band* e Imperial Orquestra.

A música, até então, era tocada nas ruas de New Orleans, “marchas, rag, canções e espirituais” durante os festejos e funerais, como manifestação cultural e de saber local, executada por orquestras negras com instrumentação usual de “trompete, um trombone, um clarinete, um piano, por vezes um banjo, um baixo-tuba e um grosseiro instrumento de percussão”, que logo se transformaria na bateria (Boffi, 2006, p. 19). E foi sendo levada para ser consumida nas casas de espetáculos, num movimento do público para o privado, fato que acabou por interferir na dinâmica estrutural, alterando a quantidade de músicos presentes nos grupos e bandas.

## **A Bateria**

A bateria como instrumento musical surge diante da necessidade de apenas um músico percussionista ter de se adaptar e conseguir executar sozinho o que antes era tocado separadamente: caixa, bumbo e pratos. De acordo com Gottlieb (2010), a bateria se consolida como instrumento com a fabricação do pedal de bumbo a partir de 1910.

---

<sup>5</sup> *The foundations of jazz were established by African Americans in this urban environment before the music had a name, or when it was still referred to as ragtime or ratty music.*

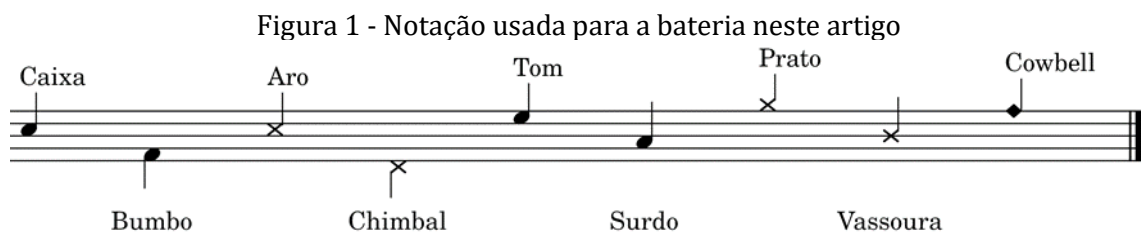
No final da década de 1910, os músicos, através do Mississippi, chegaram a Chicago, e de lá para todas as partes, vindo a se consolidar com o término da primeira guerra mundial, como uma “música altamente variada, tocada por músicos de todo o país, sendo o estilo Nova Orleans apenas uma das formas, ainda que, sem dúvida, fosse a mais desenvolvida delas” (Hobsbawm, 1989, p. 64).

## ANÁLISE DOS EXCERTOS

Escolhemos alguns excertos musicais dentro do repertório jazzístico com o objetivo de destacar a presença de aspectos estéticos rítmicos afro-latinos e afro-brasileiros fundamentais na evolução técnica e estética do instrumento bateria.

### O Ragtime

Neste cenário, o trecho a seguir (Figura 1), embora executado na caixa e não em uma bateria, serve para elucidar algumas transformações estéticas da época. Na transcrição do percussionista James I. Lent, vemos sua interação com a melodia ao executar rudimentos de percussão marcial nos seguintes pontos: a presença do *swing* como característica rítmica “nativa” (Butterfied, 2010; Pettersen, 2018) e a presença das síncopas tocadas na caixa nos compassos 1, 2, 3, 5, 6 e 7, o que aponta em direção ao *Ragtime* como aspecto rítmico afro-latino (Chandler, 1990).



Fonte: autor (2025).

Figura 2 - Detalhe de *The Ragtime Drummer*

***The Ragtime Drummer***

James I. Lent



**Fonte:** *The Ragtime Drummer* de James I. Lent, acompanhado por Pryor's Band, gravação de 1912, lançado por Victor. Notas transcritas pelo autor, 2025.

Para Pettersen (2018, transcrição e tradução do autor), a performance de James I. Lent, de 1912, aponta para as transformações estéticas da época: “Tem esse tipo de ritmo sincopado acontecendo, não é tão direto, não é tão claro, não é tão empírico, está em construção, tudo meio que um *swing* um pouco mais”<sup>6</sup>.

Sobre o *swing*, Butterfield (2010, p. 301, tradução do autor) afirma: “O *swing* é a principal sensação rítmica nativa do jazz e tem sido um dos principais marcadores estilísticos da música desde o início”<sup>7</sup>. Como toda atividade musical está relacionada com seu contexto social, o autor destaca: “o termo *swing* está inextricavelmente ligado ao discurso americano moderno sobre raça”.

Da mesma forma, Brennan (2020)<sup>8</sup> discorre sobre as anedotas endereçadas aos bateristas como expressão velada do discurso racial, pois a caricata estupidez atribuída aos bateristas tem origem nos estereótipos raciais defendidos pelo evolucionismo cultural ou darwinismo social em voga no início do século XX. Seguindo essa lógica, pode-se observar uma hierarquização estética no sentido da música, que com mais características rítmicas era tida como menos desenvolvida e que, portanto, a música com mais características harmônicas e melódicas era tida como mais desenvolvida e mais bela.

A lógica da musicologia racista presumia que a bateria era uma forma menos valiosa, menos intelectual e mais primitiva de fazer música do que a música feita em outros instrumentos, como cordas, uma ideologia que teve um impacto notável na vida cotidiana dos bateristas, principalmente nos Estados Unidos (Brennan, 2020, p. 23, tradução do autor).

<sup>6</sup> *There is this kind of a syncopated rhythm going on, it's not quite straight forward, it's not so clear cut, it's not so empirical, it's in construction, everything kind a swing a little bit more.*

<sup>7</sup> *Swing is the central rhythmic quality native to jazz*

<sup>8</sup> *The logic of racist musicology presumed drumming to be a less valuable, less intellectual, and more primitive form of music-making than music made on other instruments such as strings, an ideology that had a noticeable impact in the everyday working lives of drummers, particularly in the United States.*

Outro ponto são as síncopas que indicam o sotaque afro-latino presente no *Ragtime*, conforme Gioia (1997, p. 10), ao lembrar a passagem de Jelly Roll Morton no que se refere ao “toque espanhol” para alcançar o “tempero certo”. Dessa forma, destacamos a síncopa do *Ragtime* no *flamacue*<sup>9</sup>, rudimento que passou a fazer parte do repertório técnico de percussionistas e bateristas, como apontado a seguir:

O Flamacue é o único rudimento de bateria originado na América. Não há evidências que mostrem seu uso durante a Revolução e não pode ser encontrado em manuais de bateria anteriores a meados do século XIX. Este rudimento aliviou os bateristas americanos das constantes batidas pesadas e foi um dos primeiros dispositivos que tirou o sotaque da batida. É um precursor óbvio dos estilos de bateria *Ragtime* e dá um caráter muito distinto à bateria americana (Chandler, 1990, p. 26, tradução do autor).

Notamos o deslocamento do acento da primeira para a segunda semicolcheia, como mostra a Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Exemplo de *Flamacue*



Fonte: Chandler (1990, p. 25).

Portanto, encontramos, na performance *sui generis* de Lent, indícios da miscelânea cultural e diversidade rítmica da época, observados nos aspectos rítmicos da percussão marcial interpretados com *swing* e com a presença de “sotaque” afro-latino. Assim, constatamos a presença rítmica do *Ragtime* corporificada na síncopa encontrada no excerto de Lent e no rudimento *flamacue*. Tais elementos são fundacionais na gênese rítmica idiomática da bateria no jazz e elucidativos para esta investigação.

## Afro-latinos

Durante a década de 1920, a imigração majoritariamente porto-riquenha, cubana e dominicana, fez surgir em Nova York um local de concentração afro-Latina conhecido

---

<sup>9</sup> *The Flamacue is the only drum rudiment that originated in America. There is no evidence showing its use during the Revolution, and it cannot be found in drum manuals prior to the mid-nineteenth century. This rudiment relieved American drummers from constant heavy downbeats, and was one of the first devices that took the accent off of the beat. It is an obvious precursor of ragtime styles of drumming and gives a very distinct character to American drumming.*

como *El Barrio* ou *Spanish Harlem*, fundamental para o florescimento de propagação de sua música e seus ritmos, influenciando toda a cena local (Malabe; Weiner, 1994).

No início do século XX, em função da tecnologia da época, a bateria não participava das gravações, porém, conforme Riley e Thress (2009), é possível enumerar algumas das características rítmicas presentes nos primeiros anos da bateria, como a sensação era de marcha, mas também incluía elementos de *swing* derivados dos estilos de piano *boogie-woogie* e *Ragtime*.

No trecho a seguir, Zutty Singleton (1898-1975) destaca, tocando com vassourinhas, a célula da *habanera*. Observa-se, também, a sobreposição de tons e surdo em variações.

Figura 4 - *Look over yonder*

**Look over yonder**  
Zutty Singleton

Zutty Singleton/Henry Gordon

Intro: Clarinete

6

**Fonte:** *Look Over Yonder* contido no álbum *Drum Face Vol. 1* de Zutty Singleton & His Band & Henry Gordon, lançado em 1935 por Decca. Notas transcritas pelo autor, 2025.

Washburne (2020, p. 44) aponta o *tresillo*, conhecido como ritmo de *habanera*, como uma característica dessa herança: “As práticas haitianas e cubanas foram incorporadas às celebrações do *Mardi Gras*. Sua influência pode ser ouvida diretamente no ritmo de três tempos que o acompanha ou no que é conhecido como *tresillo* no Caribe espanhol, usado pelos grupos indígenas itinerantes do *Mardi Gras*”. O *tresillo* é facilmente observado em “*Under a Bamboo Tree*” de Johnson (1968-1911), em “*Solace – A mexican serenade*” de Scott Joplin (1867-1917) de 1909, em “*St. Louis Blues*” de W.C. Handy (1873-1958) de 1910, ou em “*The Jelly Roll Blues*” de 1915 e “*Mamanita*” e “*New Orleans Joy*” de 1923 de Jelly Roll Morton (1890-1941), chamadas por ele como *Spanish Tinge*. “O ritmo

*habanera* foi provavelmente o ingrediente latino mais comum no jazz até a década de 1940<sup>10</sup> (Martin; Waters, 2009, p. 145, tradução do autor).

Assim, podemos identificar a presença da célula da *habanera* executada por Singleton, um dos primeiros bateristas de jazz, na transcrição acima, corroborando a importância e o papel dos ritmos afro-latinos na expansão e consolidação da bateria dentro do jazz.

Conforme apontado por Washburne (2020, p. 64), a performance em 1930, no *The Palace Theater*, em Nova York, por *Don Azpiazu and his Havana Casino Orchestra*, foi provavelmente o primeiro contato que o público estadunidense teve com a música cubana, com uma seção rítmica completa, com maracas, claves, bongôs e timbales. *El manisero* fez grande sucesso, fazendo com que Louis Armstrong (1930), Duke Ellington (1931) e Red Nichols (1931) viessem a regravá-lo em seguida, com seus próprios arranjos.

Sonny Greer (1895-1982) costumava explorar instrumentos de percussão em seu kit, sendo um dos responsáveis pelos números *jungle* de Ellington. Temos aqui um trecho da performance de Sonny Greer (Feather; Gitler, 1999).

Figura 5 - “*The Peanut Vendor*”

***The Peanut Vendor***  
**Sonny Greer**

Moisés Simons

The musical score for 'The Peanut Vendor' by Sonny Greer is presented in three staves. The first staff, labeled 'Intro', shows a series of rhythmic slashes. The second and third staves contain a complex rhythmic pattern with 'x' marks above the notes, indicating a specific percussive or rhythmic effect. The score is attributed to Moisés Simons.

**Fonte:** *The Peanut Vendor* gravado por Duke Ellington & the Jungle Band em 1931, Decca Records. Notas transcritas pelo autor, 2025.

Dessa forma, é possível perceber claramente que a versão de “*Peanut Vendor*”, um tema genuinamente cubano de “*El Manisero*” de Moisés Simon (1889-1945) e de Duke Ellington, em 1930, com Sonny Greer na bateria, atendeu as questões comerciais e

<sup>10</sup> *The habanera rhythm was probably the most common Latin ingredient in jazz until the 1940s.*

políticas da época. Tal versão teve um arranjo sem letra e sem percussão cubana, uma vez que o jazz, depois de um longo esforço de pesquisadores e intelectuais, passou a ser reconhecido como genuína música americana ou afro-americana, “síntese musical e cultural exclusivamente americanas através da experiência afro-americana” ou “designado como um raro e valioso tesouro nacional americano”, ou seja, qualquer influência de fora poderia soar como algo intruso ou até mesmo que pudesse contaminar a “legítima” música estadunidense. Outro aspecto foi o sucesso comercial alcançado pela versão anterior gravada por Armstrong. “O amplo apelo comercial de ‘*Peanut Vendor*’ desafiava a concepção do jazz como arte” (Washburne, 2020, p. 83).

No começo da década de 1940, o *bebop* era caracterizado por andamentos rápidos, harmonias complexas e melodias intrincadas. As composições desse período foram um desafio aos bateristas, que passaram a desempenhar papel mais ativo dentro dos combos, exigindo um alto nível de habilidade e proficiência técnica. Kenny Clarke é considerado o fundador da bateria no *bebop*, ao transferir a condução rítmica do bumbo, de característica ainda militar, para o prato. Ao tocar com músicos como Thelonious Monk, Charlie Parker e Dizzy Gillespie, influenciou muitos jovens bateristas, incluindo Max Roach, no início dos anos quarenta (Schultz, 1979).

Segundo Washburne (2020), a independência dos membros inferiores e superiores desenvolvida por Max Roach<sup>11</sup> (1924-2007), como uma das principais características estéticas da bateria *bebop*, teve sua origem nas performances de Tito Puente no *Palladium*: “as partes interligadas tocadas sincronicamente por três a quatro percussionistas (normalmente usados em seções rítmicas afro-cubanas) inspirando sua ideia de tocar com membros independentes (onde cada mão e o pé desempenha um papel separado)” (Washburne, 2020, p. 117-118, tradução do autor).

No exemplo a seguir, Max Roach desempenha uma levada usando os tons e a caixa sem esteira.

---

<sup>11</sup> *The interlocking parts played synchronously by three to four percussionists (typically used in Afro-Cuban rhythm sections) with inspiring his idea of playing with independent limbs (where each hand and foot plays a separate part).*

Figura 6 - "St. Thomas"

**St. Thomas**  
**Max Roach**

5

**Fonte:** *St. Thomas* contido no álbum *Saxophone Colossus* de Sonny Rollins de 1956/1957 por Prestige. Notas transcritas pelo autor, 2025.

As frequentes fusões entre os ritmos cubanos e harmonias do jazz realizadas por Mario Bauzá com *Machito and His Afro-Cubans Orchestra*, formado por piano, baixo, bongo, timbales, trompete, saxofones e voz, no início dos anos 1940 em Nova Iorque, foram de fundamental importância para dar novos rumos ao jazz (Malabe; Weiner, 1994). Em 1943, "Tanga" de Mario Bauza era baseada na clave cubana que simboliza união entre os ritmos cubanos e o jazz. Em 1947, a parceria entre Chano Pozo e Dizzy Gillespie, com *Manteca* (Dizzy Gillespie, Chano Pozo e Gil Fuller), abria de vez as portas para um novo cenário no jazz, era o "nascimento" do *latin jazz* ou, como primeiramente chamado, *cubop* (Washburne, 2020, p. 6). "A night in Tunisia" (Dizzy Gillespie), outro tema marcante, trouxe abertura para novas interpretações da bateria, que haviam se iniciado no *bebop*. Agora explorando a percussão dos ritmos cubanos, a bateria pode direcionar novos caminhos, com adaptações mais autênticas e fluentes, ampliando significativamente as possibilidades de interpretação do instrumento.

A seguir, temos a performance do baterista Art Blakey (1919-1990), conhecido como *Blakey mambo's* "A Night in Tunisia" de 1956, uma linha melódica no prato de condução e outra executada entre tons e o surdo, típico ritmo afro-cubano.

Figura 7 - "A Night in Tunisia"

**A Night in Tunisia**  
**Art Blakey**

Dizzy Gillespie

**Fonte:** tema do álbum *A Night in Birdland* vol. I (Blue Note Records) por Art Blakey Quintet de 1956, executada pelo baterista Art Blakey. Notas transcritas pelo autor, 2025.

Lex Humpries (1936-1994), no tema a seguir gravado no final de 1959, executa uma adaptação do ritmo afro-cubano *bembé*<sup>12</sup>.

Figura 8 - “Like Sonny”

**Like Sonny**  
**Lex Humpries**



**Fonte:** *Like Sonny* contido no álbum *Alternate Takes* de John Coltrane de 1975, Atlantic Records. Notas transcritas pelo autor, 2025.

Arthur Taylor (1929-1995), no tema “Bahia” (“Na baixa do Sapateiro”, do compositor brasileiro Ary Barroso, 1903-1964), observa a interpretação de Taylor com colcheia em tercina, característica do *swing jazz*, com sugestão de tambores afro-latinos. Ao dispensar o uso do *brazilian feel*, característica rítmica peculiar encontrada nos ritmos afro-brasileiros, como samba, baião, maracatu, entre outros, foge à versão original de 1938 com Carmem Miranda e orquestra Odeon ou nas inúmeras regravações do tema, e também na gravação de 1942, caracterizada “pelo acompanhamento da seção de percussão da orquestra dirigida por Radamés Gnattali – o naipe de percussão utiliza apenas um pandeiro e a bateria, executada por Luciano Perrone, como analisado por Barsalini (2014). O lançamento do álbum foi em 1965, porém, sua gravação ocorreu em 1958.

Figura 9 - “Bahia”

**Bahia**  
**Art Taylor**



**Fonte:** contido no álbum *Bahia* de John Coltrane, de 1965, Prestige Records. Notas transcritas pelo autor, 2025.

<sup>12</sup> *Bembé*. 1. A family of drums used by the Yoruba in Nigeria and Benin. 2. A ritual and party in honor of the orishás. 3. A set of Yoruba-based Afro-Cuban drums and the triple-pulse rhythm they play (Peñalosa; Greenwood, 2012, p. 253).

## Bossa Nova

Depois de uma série de apresentações no Brasil, em uma viagem de intercâmbio cultural pela América Central e do Sul, organizada pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos, Deppenschmidt (1936-2021) insistiu em gravar o novo gênero musical brasileiro. Assim, Charlie Byrd (1925-1999) e Stan Getz (1927-1991) gravaram o álbum *Jazz Samba* (1962), que trazia “Desafinado”, de Tom Jobim e Newton Mendonça, como faixa de abertura, incluindo assim a primeira gravação ao estilo Bossa Nova nos Estados Unidos (Lopes, 2013). Sobre a sua performance em “Desafinado”, vemos uma interpretação ao estilo Bossa Nova com sotaque *swing*, como o próprio Deppenschmidt assume: “Suponho que poderia ser considerado um álbum de fusão inicial. [...] combinando jazz americano com a nova música brasileira” (Deppenschmidt *apud* Lopes, 2013).

Aqui vemos uma levada com acentuação característica utilizada na Bossa Nova e ostinato de bumbo e chimbal.

Figura 11 - “Desafinado”  
**Desafinado**  
**Buddy Deppenschmidt**  
**Antônio Carlos Jobim e Newton Mendonça**

The image shows a musical score for the rhythm of 'Desafinado'. It consists of two staves. The top staff is a treble clef with a 2/4 time signature. It contains a series of eighth notes with accents (>) above them, grouped in pairs. The bottom staff is a bass clef with a 2/4 time signature. It contains a series of eighth notes with 'x' marks above them, also grouped in pairs. The notation represents the characteristic 'swing' feel of the Bossa Nova style.

**Fonte:** *Jazz Samba* de Stan Getz e Charlie Byrd de 1962, *Verve*. Notas transcritas pelo autor, 2025.

Em *Blue Bossa*, tema de Kenny Dorham (1924-1972), o baterista Pete La Roca (1938-2012) desenvolve uma ideia rítmica numa clara aproximação estética do ritmo característico da Bossa Nova. Dessa forma, podemos destacar o ostinato de vassoura com colcheia e duas semicolcheias supostamente conduzidas com a mão direita, complementado pelo chimbal no contratempo juntamente com as síncopas executadas na caixa pela vassoura com a mão esquerda.

Figura 12 - “Blue Bossa”

Blue Bossa  
Pete LaRoca

Kenny Dorham



**Fonte:** *Blue Bossa* contido no álbum *Page One* de Joe Henderson e lançado em 1963 por Blue Note.

Portanto, pode-se dizer que o jazz foi sendo construído a partir do encontro de diversas culturas que, obrigadas a compartilhar do mesmo espaço social, interagiram através de disputas, negociações e trocas simbólicas, passando pelas questões políticas e econômicas. Assim, ao contextualizarmos a história da bateria do *Ragtime* à Bossa Nova, notamos uma pluralidade de detalhes que apontam na direção dos aspectos rítmicos afro-latinos como essenciais tanto na gênese quanto ao longo de suas transformações, como a Bossa Nova, e que tais aspectos também foram subjugados, ressignificados e explorados de acordo com os interesses econômicos, políticos e sociais vigentes de cada época.

## CONCLUSÃO

Estudar e conhecer a história de seu instrumento é assunto indispensável para qualquer músico, não apenas para descobrir suas capacidades e possibilidades técnicas, mas ao entrar em contato com abordagens históricas, pode proporcionar ao músico uma visão ampla e interdisciplinar sobre a música que tanto influencia em sua expressão individual quanto proporciona novos caminhos para o desenvolvimento coletivo.

Como visto neste trabalho, através da análise detalhada das transcrições de excertos de bateria do repertório jazz, pudemos constatar, para além dos aspectos da percussão marcial já muito difundidos na história da bateria, importantes aspectos rítmicos afro-latinos nas células rítmicas, como o *tresillo* e a síncope do *Ragtime*, não só como aspectos fundacionais do jazz e da bateria, como no excerto de Lent, “*The Ragtime Drummer*”, executado na caixa, mas também como catalisadores de transformações estilísticas, como na célula da *habanera* presente no excerto de Singleton, ou na

transformação do *bebop* nos excertos de Roach, “*St. Thomas*”, de Blakey, “*A Night in Tunisia*”, e de Humpries, “*Like Sonny*”.

Outro aspecto analisado foi a sobreposição rítmica, ritmo cruzado, de Bobo no tema “*Afro Blue*”, que aponta para aspectos rítmicos afros, e no excerto de Deppenschmidt desempenhado no tema “*Desafinado*”, representando a inclusão da Bossa Nova, afro-brasileiro, no repertório jazzístico.

Dessa forma, os bateristas analisados desempenharam papel fundamental na construção e nas transformações estéticas não só na forma de tocar bateria, mas influenciaram diretamente nas transformações estéticas no jazz justamente ao ressignificar toda a variedade rítmica oriunda de culturas distintas. E tais aspectos foram ora exaltados, ora suprimidos em discursos e narrativas intencionais submetidos aos interesses sociais, econômicos e políticos. Assim, vimos que a bateria no jazz, do *Ragtime* à Bossa Nova, aponta para a pluralidade cultural como basilar e como agente transformador ativo na história do jazz, que muitas vezes é ofuscado em detrimento de um único discurso purista e nacionalista e, como demonstrado acima, inverídico.

## REFERÊNCIAS

BARSALINI, L. **Modos de execução da bateria no samba**. 2014. Tese (Doutorado em Música, Práticas Interpretativas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

BOFFI, G. **Os caminhos do Jazz**. Coimbra: Edições 70, 2006.

BRENNAN, M. **Kick it: A social history of the drum kit**. Oxford: Oxford University Press, 2020.

BROWN, T, D. **A History and analysis of jazz drumming to 1942**. Michigan: The University of Michigan, 1976.

BUTTERFIELD, Matthew. Race and Rhythm: The Social Component of the Swing Groove. **Jazz Perspectives**, p. 301-335, dez. 2010.

CHANDLER, E. A. **A History of Rudimental Drumming in America From the Revolutionary War to the Present**. 1990. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – Louisiana State University, 1990.

DEJOHNETTE, J.; PERRY, C. **The art of modern jazz drumming**. New York: Drum center publications, 1989.

FEATHER, L.; GITLER, I. **The biographical encyclopedia of jazz**. Oxford: The Oxford University Press, 1999.

GIOIA, T. **The History of Jazz**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

GOTTLIEB, D. **The Evolution of Jazz Drumming**. Milwaukee: Hal Leonard, 2010.

HOBBSAWM, E. J. **A História social do Jazz**. 6. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1989.

LOPES, E. A Bateria como Instrumento Convencional e os 100 Anos da Técnica Não Convencional de Vassouras. In: MARTINGO, A.; TELLES, A. (eds.). **Música Instrumentalis: experimentação e técnicas não convencionais nos séculos XX e XXI**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2019. p. 125-138.

LOPES, F, J. Buddy Deppenschmidt: the man who drummed the brazilian beat into american ears! **Blog Josmar Lopes**, 30 mar. 2013. Disponível em: <https://josmarlopes.wordpress.com/2013/03/30/buddy-deppenschmidt-the-man-who-drummed-the-brazilian-beat-into-american-ears/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MALABE, F.; WEINER, B. **Afro-Cuban Rhythms for drumset**. Van Nuys: Alfred Music, 1994.

MARTIN, H.; WATERS, K. **Essential Jazz: The First 100 Years (2. Ed.)**. Boston: Schirmer Cengage Learning, 2009.

MATTINGLY, R. Max Roach. **Percussive Arts Society**, 2020. Disponível em: <https://www.pas.org/about/hall-of-fame/max-roach>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MORALES, E. **The Latin Beat: The Rhythms and Roots of Latin Music from Bossa Nova to A Salsa and Beyond**. Da capo press, 2003.

PEÑALOSA, D.; GREENWOOD, P. **The Clave Matrix: its principles and african origins**. San Rafael : City Hall Records, 2012.

PETTERSEN, N. 150 years of drum set evolution in 40 minutes [vídeo]. **Youtube**, 20 mar. 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=X3gnPaX\\_vAg&t=693s](https://www.youtube.com/watch?v=X3gnPaX_vAg&t=693s). Acesso em: 20 ago. 2020.

RILEY, J., THRESS, D. **The Art of Bop Drumming**. Manhattan: Manhattan Music Publications, 2009.

SHULTZ, T. A History of Jazz Drumming. **Percussive Notes**, v. 16, n. 3, p. 106-132, 1979.

TUCKER, M.; JACKSON, T, A. Jazz. **Oxford Music Online**, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/display/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-90000358106#omo-9781561592630-e-90000358106>. Acesso em: 4 abr. 2024.

WASHBURNE, C. **Latin Jazz: The Other Jazz**. Oxford: Oxford University Press, 2020.

The page features abstract, colorful splashes of paint in shades of purple, blue, and orange at the top and bottom corners. The central area is white and contains the text 'AUTORES' in a bold, black, sans-serif font.

## **AUTORES**

**Andréia Miranda de Moraes Nascimento**

Possui Graduação (Bacharelado e Licenciatura), Mestrado e Doutorado em Música pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora Assistente Doutora no Departamento de Música do Instituto de Artes da UNESP (campus São Paulo) na área de Educação Musical, andreia.moraes@unesp.br

**Camile Tatiane de Oliveira Pinto**

Doutora e Mestre em Música, com ênfase em Cognição e Educação Musical, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Possui graduação em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e especialização em Educação Musical pela UNESPAR/EMBAP. Atua como professora no curso de Licenciatura em Música da UFPR, com experiência no ensino superior (Unespar Fap, Unespar Embap, Uninter), na educação básica e na iniciação instrumental em flauta doce, violino e musicalização infantil. Foi docente e orientadora em projetos de formação continuada de professores voltados à iniciação musical e à educação inclusiva. É membro do grupo de pesquisa PROFCEM – Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical (UFPR). Participa de congressos nacionais e internacionais da área, com publicações em anais, revistas e coletâneas acadêmicas. Atua como parecerista ad hoc em eventos científicos (Congresso Regional e Nacional da Abem) e periódicos especializados em música e educação (Revista Orfeu e Revista MEB - Música na Educação Básica). Autora dos livros “Flauta doce - Teoria e Prática” e “Música na Educação Básica”. Seus interesses de pesquisa concentram-se nas áreas de Cognição Musical e Educação Musical, com ênfase nos temas: avaliação musical, educação musical inclusiva, estágio supervisionado, música na educação básica, ensino de música, camiletatiane@gmail.com

**Cristina Rolim Wolffenbüttel**

Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – PPGED/UERGS, cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

**Eduardo Lopes**

Estudou Bateria e Percussão Clássica no Conservatório Superior de Roterdão (Holanda). É licenciado pela Berklee College of Music (EUA) em Performance e Composição. Doutor em Teoria da Música pela Universidade de Southampton (Reino Unido). É Professor

Catedrático no Departamento de Música da Universidade de Évora. Gravou vários CDs, alguns dos quais como artista principal. Apresentou-se em concertos em Portugal, Espanha, França, Holanda, Inglaterra, Escócia, Brasil, Japão e EUA. É autor de vários artigos e textos sobre a problemática da interpretação musical, teoria da música e ritmo, jazz e ensino de música. É editor da Revista Brasileira de Musicologia HODIE e da Revista Portuguesa de Educação Musical. E-mail: el@uevora.pt

**Fabiane Araujo Chaves**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED-Uergs), fabiane-chaves@uergs.edu.br

**Fabio Samuel Preu**

Graduando em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Curitiba I (Escola de Música e Belas Artes do Paraná), participante do grupo de pesquisa com foco na formação de professores. Atua como músico e instrutor musical na orquestra da Congregação Cristã no Brasil. Seus interesses de pesquisa incluem formação docente em música, práticas musicais em ambientes religiosos e o desenvolvimento técnico na prática da flauta transversal, fabiopreu@yahoo.com

**Gabriel Ramalho Garrett**

Formado em Bacharelado em Contrabaixo Elétrico e Licenciatura em Música, ambos pela Faculdade Santa Marcelina (FASM). Desde 2019 atua como professor de Educação Musical na rede municipal de Barueri (SP). Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), gabrielrgarrett@gmail.com

**Giedre Oliveira Nascimento**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – PPGED/UERGS, giedre-nascimento@uergs.edu.br

**Klaiton Thailor da Cruz**

Graduando em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Curitiba I (Escola de Música e Belas Artes do Paraná). Músico e instrutor

musical na orquestra da Congregação Cristã no Brasil. Bacharel em Direito pela UniCuritiba e especialista em Direito Digital pela UniAmérica. Seus interesses de pesquisa incluem formação de professores de música, hinologia, música em contexto religioso e desenvolvimento técnico da prática musical da tuba, kthailor@gmail.com

### **Nataly Celine Ianiski**

Formada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Paraná, Nataly Ianiski é violinista, atuando como professora de música em variados contextos e como instrumentista em diversas orquestras do Paraná. No âmbito acadêmico, iniciou seus estudos na área da metacognição musical ainda durante a graduação, sob a orientação do prof. Rafael Ferronato. Atualmente desenvolve sua dissertação de mestrado, onde pesquisa temas como metacognição e ensino de violino em contextos individuais e coletivos.

### **Rafael Stefanichen Ferronato**

Rafael Ferronato tem desenvolvido uma carreira como violinista e professor. Vencedor de diversos prêmios e concursos musicais, atuou como solista frente a importantes orquestras, como a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, Orquestra Sinfônica do Paraná, University of Georgia Orchestra e ARCO Chamber Orchestra. Bacharel pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná, sob a orientação de Marcos Damm e Paulo Bosísio, foi bolsista da Fundação VITAE estudando com Eliane Tokeshi. Seguiu seus estudos na University of Georgia onde concluiu o mestrado em performance sob orientação de Levon Ambartsumian, e doutorado na área da cognição musical na Universidade Federal do Paraná, orientado pela prof. Rosane Cardoso de Araújo. No âmbito acadêmico, é professor na Universidade Federal do Paraná (UFPR) desde 2013, onde vem desenvolvendo no meio acadêmico pesquisas em duas áreas complementares: a primeira voltada ao processo de pedagogia e performance musical, tanto no âmbito do ensino individual quanto no contexto coletivo. A segunda é voltada à educação musical, onde investiga os processos formativos-cognitivo no desenvolvimento musical, atuando na formação de professores do curso de Licenciatura em Música da UFPR.

**Renato de Moraes Martins**

Trabalha como músico autônomo e professor de instrumento, possui Licenciatura em Bateria e Mestrado em Performance Musical, ambos pela Universidade de Évora. E-mail: [mrenatomartins76@gmail.com](mailto:mrenatomartins76@gmail.com)



# MÚSICA:


AS CORES INVISÍVEIS  
DO SOM




Mais do que sons,  
a música revela o invisível.

Este livro é um convite sensível e inspirador para enxergar a música por outro ângulo: como presença, como emoção, como cor. Uma jornada que atravessa ciência, arte e espiritualidade para mostrar que cada nota carrega uma vibração, cada melodia pinta emoções, e cada acorde toca o que não se vê, mas profundamente se sente.

Para músicos, amantes da arte ou simplesmente buscadores de beleza e significado, **Música: As Cores Invisíveis do Som** é uma experiência que transforma a maneira de ouvir — e de viver.



*"A música não é apenas ouvida.  
Ela é sentida, vista e lembrada pela alma."*



Editora  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492178-7



9 786554 921787