

Shirley Goes de Oliveira Souza
Rogerio Mendes de Lima



NOSSOS SONS, NOSSA MÚSICA

Promovendo práticas e construindo uma escuta para as diversidades musicais entre estudantes de ensino médio



Rio de Janeiro, 2018

NOSSOS SONS, NOSSA MÚSICA

Promovendo práticas e construindo uma escuta para as diversidades musicais entre estudantes de ensino médio

Shirley Goes de Oliveira Souza

Rogério Mendes de Lima

NOSSOS SONS, NOSSA MÚSICA

Promovendo práticas e construindo uma escuta para as diversidades musicais entre estudantes de ensino médio

1ª Edição



Rio de Janeiro, 2018

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Shirley Goes de Oliveira

Nossos sons, nossa música: promovendo práticas e construindo uma escuta para as diversidades musicais entre estudantes do ensino médio / Shirley Goes de Oliveira Souza, Rogério Mendes de Lima. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2018.

55 p.

ISBN: 978-85-64285-98-9

1. Educação musical. 2. Multiculturalismo. 3. Currículo. I. Lima, Rogério Mendes de. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

RESUMO

Políticas públicas referentes ao ensino da música revelam um ir e vir desta no currículo da Educação Básica, atingindo, principalmente, aos estudantes das classes populares. Além das dificuldades legais, que comprometem o reconhecimento da Música enquanto importante componente curricular, os professores enfrentam ainda escassez de espaços, recursos e materiais. A todos esses impasses soma-se a necessidade de cumprir as propostas apresentadas no documento que orienta as ações dos professores da Rede estadual de educação do Rio de Janeiro: o Currículo Mínimo. Diante deste cenário urge a necessidade de criação de estratégias que superem as dificuldades apresentadas, com vistas a garantir aos estudantes da Rede estadual do Rio de Janeiro o estudo da Música. Desta forma, o presente caderno foi construído, partir de uma pesquisa intitulada “ENSINO DE MÚSICA SOB A PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO: Uma experiência em turmas de ensino médio no Rio de Janeiro”, com vistas ao enfrentamento de algumas das dificuldades vividas no cotidiano escolar. Como referencial teórico foi utilizado o multiculturalismo crítico, que propõe por um lado, uma crítica às hierarquizações e silêncios que são impostos às práticas e saberes não hegemônicos e por outro, propõe ações político-pedagógicas que promovam uma ação deliberada de ressignificação de práticas e saberes que possa romper com hierarquias e preconceitos, gerando novos modos de ser e viver. O caderno se justifica pela necessidade de criação e divulgação de recursos didáticos que possam auxiliar o professor em sua prática. Além disso, quanto aos estudantes, pode contribuir para uma formação voltada para as diversidades, uma necessidade latente da nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação Musical; Cultura; Diversidade; Multiculturalismo crítico.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das regionais metropolitanas – centro administrativos	9
Quadro 2 - Plano de aula Tema 1: Trilha sonora	33
Quadro 3 - Plano de aula Tema 2: Trilha sonora da vida	35
Quadro 4 - Plano de aula Tema 3: Paisagem sonora: escrevendo e executando	37
Quadro 5 - Plano de aula Tema 4: Paisagem sonora	39
Quadro 6 - Plano de aula Tema 5: O Multiculturalismo crítico – parte 1	40
Quadro 7 - Plano de aula Tema 6: O Multiculturalismo crítico - parte 2	42
Quadro 8 - Plano de aula Tema 7: Construindo os recursos	44
Quadro 9 - Plano de aula Tema 8: Colocando a teoria em prática	49

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Produzindo os instrumentos	45
Fotografia 2 -	Produzindo os instrumentos	45
Fotografia 3 -	Produzindo os instrumentos	46
Fotografia 4 -	Executando os instrumentos	46
Fotografia 5 -	Produzindo os instrumentos	47
Fotografia 6 -	Executando os instrumentos	47
Fotografia 7 -	Executando os instrumentos	48

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Distribuição dos municípios pelas regionais	10
--	----

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	9
2 MÚSICA. POR QUE? CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....	13
2.1 Perspectivas teóricas do ensino de música	13
2.2 Objetivos do ensino artístico e musical nos parâmetros curriculares nacionais e na literatura. A musicalização enquanto componente da educação musical.	19
2.3 Propostas metodológicas.....	21
2.4 Diversidade cultural, multiculturalismo crítico e ensino de Música.....	25
3 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	32
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS	52

1 APRESENTAÇÃO

Olá, professora! Olá, professor!

Este produto é resultado de uma pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II. A pesquisa buscou levantar aspectos referentes à realidade encontrada por professores de Música da Rede Estadual de educação do Rio de Janeiro, bem como levantar, por meio de questionários aplicados a estudantes e professores, a situação do ensino de Música na rede. De posse dos dados coletados, e após análise dos resultados, criou-se esta proposta de atuação junto aos estudantes, levando em consideração a realidade observada.

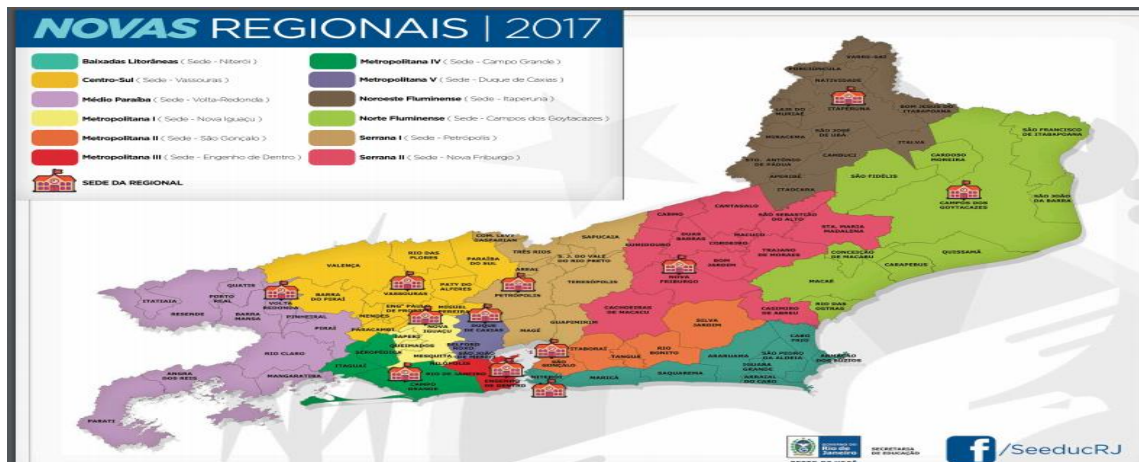
O Rio de Janeiro é um Estado localizado na região Sudeste do Brasil. Em extensão, é o quarto menor Estado do Brasil, mas tem a terceira maior população do país. A Rede Estadual de educação do Rio de Janeiro, que atende estudantes deste Estado, é composta, atualmente, por 14 regiões administrativas, além da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp). *A distribuição das Diretorias regionais e dos municípios ocorre da seguinte forma:

Quadro 1 - Distribuição das regionais metropolitanas – centro administrativos- no estado do Rio de Janeiro

Região Metropolitana	Diretoria Regional Metropolitana II Diretoria Regional Metropolitana III Diretoria Regional Metropolitana IV Diretoria Regional Baixadas Litorâneas
Baixada Fluminense	Diretoria Regional Metropolitana I Diretoria Regional Metropolitana V
<i>Outras regiões do Estado</i>	Diretoria Regional Norte Fluminense Diretoria Regional Noroeste Fluminense Diretoria Regional Médio Paraíba Diretoria Regional Centro-Sul Diretoria Regional Serrana I Diretoria Regional Serrana II

Fonte: Site da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=375402>. Acesso em: 29/11/2018.

Mapa 1 - Distribuição dos municípios pelas regionais s metropolitanas



Fonte: Disponível em: < http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=016bf654-1a10-4390-baa3-09b1aa7cfdba&groupId=91317>. Acesso em 26/04/2018

A rede estadual de educação do Rio de Janeiro apresenta características idiossincráticas. O concurso de acesso ainda polivalente, a escassez de recursos materiais, financeiros e físicos, conforme discutido na teoria e observado através dos questionários, ainda hoje trazem obstáculos à prática docente, em especial o docente de Música. Diante de tantas barreiras ao seu trabalho, o professor necessita ainda mais lançar mão da criatividade.

Contando com um documento chamado “Currículo Mínimo”, os docentes da rede encontram elencadas competências e habilidades a serem trabalhadas junto aos estudantes ao longo do segundo ano do ensino médio. Lembrando que no ensino médio a disciplina Arte só é oferecida aos estudantes da rede no ano escolar acima citado.

Quanto aos recursos didáticos, a rede disponibiliza em sua página uma série de materiais de apoio pedagógico para as diversas disciplinas, incluindo a Arte. No entanto, revelando ainda o caráter polivalente da disciplina, para cada bimestre são disponibilizadas atividades referentes a um grupo específico de linguagens artísticas, não aparecendo sugestões de atividades musicais para o primeiro e terceiro bimestres. Ainda quando são disponibilizadas atividades musicais, muitas delas são de difícil aplicação, tendo em vista a falta de suporte das unidades escolares.

Observa-se ainda o isolamento dos professores de música da rede, que muitas vezes trabalham sozinhos em suas unidades, não tendo na proximidade com os pares a enriquecedora possibilidade da troca de experiências, conforme observado por Castro (2015)

Em face deste cenário, nota-se a indispensabilidade de reflexões, propostas e a divulgação de resultados de práticas docentes que auxiliem os professores em seu cotidiano.

O produto criado e aplicado aos estudantes visa oferecer aos docentes da rede estadual do Rio de Janeiro um material de apoio a sua prática, a partir da divulgação de resultados da aplicação de uma proposta que tem como cerne o conteúdo proposto no ‘Currículo Mínimo’ para o segundo bimestre do ano letivo. O conteúdo foi trabalhado sob a ótica do Multiculturalismo crítico, conforme conceituação discutida anteriormente.

O direcionamento do produto aos docentes da rede estadual de ensino não o limita ao uso exclusivo por estes, podendo ser também utilizado por professores que enfrentem situações semelhantes às vividas por eles. Podem ainda utilizá-lo docentes cujas redes apresentem cenário diverso à realidade aqui tratada, e neste caso, assim como no anterior, indicamos que sejam realizadas as adaptações e adequações necessárias.

O multiculturalismo crítico foi escolhido como tema norteador das atividades a partir de observações da realidade por mim vivida e dos resultados dos questionários aplicados às professoras na pesquisa que deu origem a este produto. Realizar propostas musicais para o ensino médio é um desafio. Enquanto alguns estudantes gostam de determinado gênero musical, outros rejeitam. Chegar a um consenso anterior à prática musical em um meio em que, de modo geral, os gostos já estão solidificados, requer certo trabalho.

O multiculturalismo crítico teve espaço ao longo do trabalho, assim como os impactos da indústria cultural na construção dos gostos, na produção e manutenção dos preconceitos musicais. O conceito de Hegemonia também teve seu espaço no desenrolar das aulas, a fim de gerar uma observação crítica da realidade musical vivida pelos próprios jovens participantes da pesquisa.

A partir destas discussões buscou-se a percepção do modo como a indústria cultural contribui para a manutenção da Hegemonia e dos conceitos que se constrói a respeito dos diferentes gêneros, ritmos, melodias e demais elementos musicais presentes no nosso país. Constrói-se até mesmo o conceito de música, que em linhas gerais é limitado e exclui algumas manifestações musicais do rol de aceitação, conforme observamos na resposta de alguns estudantes.

O produto educacional propõe uma série de 8 aulas, onde são discutidos conceito e funções da Trilha sonora, paisagem sonora enquanto trilha sonora da nossa vida, multiculturalismo na trilha sonora brasileira e internacional, Indústria cultural na construção dos gostos e conceitos musicais e seu papel na manutenção da Hegemonia cultural. A partir da 8ª aula é iniciado o processo de construção do produto, cuja proposta é a elaboração de um vídeo que explore as temáticas abordadas, utilize material sonoro diverso e música composta pelos próprios estudantes e que explore, em termos rítmicos, a diversidade.

Este material destina-se, em um primeiro momento, a professor de Música da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro que atuam junto a turmas e ensino médio, constituindo mais um material de auxílio a sua atuação prática, uma vez que segue as habilidades e competências do Currículo Mínimo desta Rede. Entretanto, não sendo fechado, pode ser utilizado por todo professor que se interesse pelas atividades e deseje fazer suas adaptações. Mas atenção! O seu trabalho é fundamental no processo. Sua realidade e suas dificuldades podem ser similares ou diferentes das apresentadas neste trabalho, mas você será fundamental para a superação dos impasses e aplicação com sucesso das propostas. Este material é para seu uso e, desta forma, indicado que você faça suas adaptações de acordo com sua realidade. Fique à vontade e bom trabalho!

2 MÚSICA. POR QUE? CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA.

Penna (2015, p.89) afirma que “toda manifestação artística é uma produção cultural”. Essa afirmação, por si só, seria suficiente para justificar as discussões e práticas orientadas para a diversidade cultural nas aulas de música, tendo em vista que no Brasil não temos uma cultura, mas culturas, que se revelam diversas mesmo dentro do espaço de uma sala de aula.

Ainda para justificar a escolha do tema para as discussões deste trabalho e desenvolvimento do produto educacional, temos o fato de termos observado, durante atividades de percepção musical, a negativa de estudantes em classificar como cultura ou música algumas das produções ouvidas. Muitas das músicas ouvidas faziam parte do universo musical de alguns dos estudantes. Outras, entretanto, eram de fato desconhecidas pela maioria ou totalidade deles.

Ao ouvir, recorrentemente, frases como: “isso não é música”, “isso é lixo” ou tal gênero musical não é cultura, percebemos a necessidade de ações orientadas para a construção de conceitos que fornecessem subsídios para reflexão sobre as falas produzidas através da escuta. Que conceitos de cultura estariam por trás desses discursos?

2.1 Perspectivas teóricas do ensino de música

Música, Por que não? Por que sim?

Eu faço música por que não, por que sim

Música, música, música...

Eu faço música por amor e por esporte

Música por acaso e pela sorte

Eu faço música como forma de protesto

Eu faço música pelo som e por vaidade

Música pra mentir, porque eu não presto

Música pra vender pela cidade

Eu faço música por prazer, sem nenhum sim

Eu faço música por que não, por que sim

Música pra você e para mim

Música, música , música...

Eu faço música por que não, por que sim

Música, música, música...

Eu faço música pra pensar e pra comer

(Péricles Cavalcanti)

Música pra dançar e pra chover

Eu faço música pra driblar a timidez

Música pela sua insensatez

Durante os primeiros movimentos de escrita deste trabalho fui questionada, algumas vezes, sobre o porquê do ensino de música na educação básica. Percebi, então, a necessidade de abordar a importância da música na formação humana. Confesso não ter sido tarefa fácil iniciar a escrita desta etapa do trabalho, talvez pelo fato de estudar música desde a infância e senti-la, desde sempre, como tão importante que não me debrucei às reflexões sobre os porquês, embora os tenha levado em meu canto.

Compreendo e vejo como extremamente necessária a discussão sobre a presença da Música na rede básica de ensino, e em grande parte, pela já discutida inconstância da disciplina no currículo escolar. Como discutimos, a temos visto entrar e sair das salas de aula, a depender dos encaminhamentos pedagógicos e dos propósitos governamentais.

A canção escrita no início desta etapa do texto esteve presente em boa parte da minha vida. Aos 13 anos de idade entrei no Orfeão Carlos Gomes, como já dito, o coral do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), então regido pela saudosa maestrina Solange Pinto Mendonça. Ingressei no coral por indicação da regente Valéria Mendonça, então regente do coral infantil da escola de música Villa-Lobos, do qual também fiz parte. Ambas as regentes tiveram grande participação na minha vida musical, proporcionando momentos memoráveis e de grandes alegrias experimentadas através da música.

“Música. Por que?” Sempre esteve presente no repertório e apresentações do Orfeão, mesmo quando aquele grupo de cantores, junto com a regente, saiu do ISERJ, dando lugar a novos componentes para o Orfeão e dando origem a outro grupo: o coro feminino José Vieira Brandão, do qual participei até o ano de 2009. Mesmo com minha saída temporária dos corais, a canção fazia parte da minha vida, desta vez durante minha prática enquanto professora de Música da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e Arte na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

Canção animada, sendo o canto acompanhado por estalar dos dedos na última estrofe do arranjo que cantávamos no coral. Mas o que sempre me encantou foi a letra. Musicalmente despretensiosa, a canção aborda os porquês da música. E utilizando uma letra leve, acaba por revelar a indispensabilidade desta arte, que, segundo o compositor, acompanha as necessidades vitais do ser humano.

A música faz parte de diversos momentos da vida humana. Temos música para todos os eventos: Nascimento, alimentação, festas, dormir crescimento, casamento,

morte, religiosidade, entre outros...Como pode um elemento que faz parte da vida estar fora da escola?

Muitos dos textos e autores discutem a importância da música e seu ensino. (PENNA, 2015; HUMMES, 2004; LOUREIRO, 2010) A importância da música deve ser abordada tendo como base a reflexão sobre a educação que queremos. Segundo Queiroz (2011, p.19), “...não se tem registro de qualquer grupo humano que não realize experiências musicais como meio de contato, apreensão, expressão e representação de aspectos simbólicos culturais.”.

É, inclusive, considerada por Brescia (2003) como uma linguagem universal, embora Queiroz (2011) já contradiga essa universalidade, assim como Penna (2015). Segundo os dois últimos autores, cada cultura tem suas próprias formas de criação, meios de transmissão e códigos para interpretação das músicas, não sendo esta compreendida sem que haja conhecimento prévio dos códigos.

Hummes (2004), discutindo as funções da música na sociedade à luz de Allan Merriam (1964) destaca as seguintes funções: Expressão emocional; Prazer estético; Divertimento e entretenimento; Comunicação; Representação simbólica; Reação física; Impor conformidade às normas sociais; Validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura.

Expressão emocional: Por meio da música pode-se expressar sentimentos e pensamentos não ditos verbalmente. Pensando nesta função, o autor afirma que:

Uma importante função da música, então, é a oportunidade que ela dá para uma variedade de expressões emocionais – o descargo de pensamentos e idéias, a oportunidade de alívio e, talvez, a resolução de conflitos, bem como a manifestação da criatividade e a expressão das hostilidades (MERRIAM, 1964, p. 219 apud HUMMES, 2004, p. 18).

Prazer estético: Segundo o autor, a estética deve ser demonstrável para outras culturas além da nossa¹. (MERRIAM, 1964, p. 223 *apud* HUMMES, 2004, p. 18).

Divertimento e entretenimento: Segundo o autor, esta função estaria presente em todas as sociedades. O divertimento, no entanto, pode ser a única, ou estar associado a alguma outra função. (MERRIAM, 1964, p. 223 apud HUMMES, 2004, p. 18). Nesse contexto, Loureiro (2010) discute as alegrias do fazer musical e a importância do trabalho do professor ao oferecer aos estudantes atividades musicais que gerem prazer.

¹ Importante observar que o prazer estético só ocorrerá se o indivíduo possuir os códigos necessários à compreensão e interpretação da obra.

Comunicação: Merriam não considera a música como uma linguagem universal. Segundo Hummes, para o autor, a música se molda à cultura da qual faz parte. Desta forma, a mensagem só pode ser passada para os que compreendem a linguagem. (MERRIAM, 1964, p. 223 apud HUMMES, 2004, p. 18 e 19). Estes pensamentos corroboram as ideias de Penna (2015) e Queiroz (2011), ao discutirem a universalidade da linguagem musical.

Representação simbólica: Segundo o autor, ideias e pensamentos presentes na sociedade estão também presentes na música, que acaba funcionando como representação de outros elementos sociais pra além da própria música. (MERRIAM, 1964, p. 223 apud HUMMES, 2004, p.19).

Reação física: Segundo Hummes, Merriam vê com clareza o fato de a música provocar respostas físicas, mas coloca com hesitação esta função como social. Estas respostas podem ser, ainda, moldadas por convenções culturais. São respostas biológicas, culturalmente moldadas. (MERRIAM, 1964, p. 224 apud HUMMES, 2004, p.19).

Impor conformidade às normas sociais: A música apresenta um importante papel social ao indicar comportamentos aceitáveis dentro de uma sociedade. “Para Merriam a obtenção da conformidade com as normas sociais é uma das principais funções da música” (MERRIAM, 1964, p. 224 apud HUMMES, 2004, p.19).

Neste ponto, lembramos dos regimes autoritários, que fazem uso da música e de sua função controladora. No Brasil, o período de maior expansão da educação musical foi justamente durante o Estado Novo de Getúlio Vargas. Já as artes, embora com seu caráter polivalente, aparecem como obrigatórias durante a ditadura militar, em 1971, conforme discutido na etapa de descrição da trajetória do ensino de Música no Brasil.

Validação das instituições sociais e dos rituais religiosos: A música aparece com bastante destaque em ambientes e instituições sociais e religiosas. Para Merriam estas instituições são validadas através das músicas que dão ênfase à indicação de adequação e inadequação de comportamentos sociais, ações e modos. Merriam assemelha esta função à de impor conformidade às normas sócias. (MERRIAM, 1964, p. 224 apud HUMMES, 2004, p.19).

Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura: Hummes discute esta função trazida por Merriam da seguinte forma: “Como veículo da história, mito e lenda, ela aponta a continuidade da cultura; ao transmitir educação, ela controla os membros

errantes da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura” (MERRIAM, 1964, p. 225 *apud* HUMMES, 2004, p.19). A música, então, teria a possibilidade de manter a dita ‘estabilidade da cultura’, e nesse caso, de uma cultura hegemônica. Sobre isso discutiremos mais adiante.

Contribuição para a integração da sociedade: Muitas músicas reúnem grupos sociais e fornecem pontos de convergência, onde são necessárias cooperação e unidade. (MERRIAM, 1964, p. 226 *apud* HUMMES, 2004, p.19).

Observando as questões discutidas anteriormente, é possível afirmar que a Música na escola pode assumir diferentes funções, a depender dos objetivos traçados. A escola precisa estar atenta às possibilidades promovidas pela música, a fim de usar suas funções em favor das diversidades e do desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas subjetividades, que costumam ser anuladas no espaço escolar. O presente trabalho apresenta uma proposta onde a Música valoriza as diversidades. Explora a função emotiva, e a partir dela, propõe a reconstrução de discursos e a realização de práticas que valorizem as diversas expressões musicais. Valoriza-se a sensibilidade e crítica por parte dos estudantes.

O paradigma Newtoniano-cartesiano tem marcado a educação ao longo de muito tempo. Conforme afirma Behrens (1999), o paradigma é marcado pela fragmentação dos saberes, pela reprodutibilidade técnica e pela dicotomia razão-emoção, corpo-alma, objetividade-subjetividade, teoria e prática.

Nesse modelo, o lugar do estudante na construção de seu conhecimento limita-se à memorização e reprodução dos conteúdos transmitidos pelo professor. Não há espaço para a criação, experimentação e expressão de pensamento. A razão, bem como o conhecimento advindo de seu uso, ganha destaque, em detrimento das emoções.

Observa-se ainda, uma hierarquização das disciplinas. Estando as que se relacionam ao corpo e dão destaque às emoções e subjetividades do sujeito, relegadas a segundo plano nos modelos tradicionais de educação. A música compõe este cenário, não recebendo, muitas vezes, a devida importância no espaço escolar.

As teorias do desenvolvimento holístico, omnilateral², por outro lado, apontam para uma educação onde todos os aspectos humanos devem ser observados e cuidados

² Nesta teoria, discutida por Della Fonte (2014), os processos educativos devem pensar no desenvolvimento global do indivíduo, e não apenas em aspectos isolados, como costuma acontecer nas propostas tradicionais de ensino. Nestas, os aspectos racionais têm privilégios sobre os demais. Disciplinas

nos processos educativos. Neste modelo, as Artes, bem como a música, desempenham papel de grande importância. Segundo Behrens (1999, p. 391), “a visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível.”

Muitos estudos apontam para os benefícios de um ensino de música para o desenvolvimento dos indivíduos e no auxílio às demais disciplinas do currículo. (PENNA, 2015, LOUREIRO, 2010, HUMMES, 2004). Aqui defendo ainda a importância da música pelo seu poder de atingir o racional, a alma, o corpo, as sensações e sensibilizar de diversos modos os sujeitos. O fazer musical acessa o intelecto e a alma. Ele conecta elementos que são tradicionalmente fragmentados, dicotomizados e tratados como mutuamente excludentes nos processos educativos tradicionais.

Loureiro aborda ainda a importância da educação musical na sociedade contemporânea. Segundo a autora, a função consiste em:

[...] promover o desenvolvimento do ser humano, não por meio do adestramento e da alienação, mas por meio da conscientização da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e sensibilidade, entre a ciência e a estética. (LOUREIRO, 2010, p.142)

Precisamos, todavia, nos atentar para a educação e o ensino de música que queremos. Observamos, por exemplo, como no Brasil a música na educação básica recebe apoio legal nos regimes autoritários devido, principalmente, a seu poder homogeneizador e disciplinador. Um ensino de música pode assumir diferentes papéis, a depender das propostas pedagógicas e conduções dadas pelos professores.

Loureiro, por exemplo, apresenta a visão de profissionais da educação sobre o trabalho com música nas escolas. Os profissionais respondem ressaltando mudanças em aspectos comportamentais dos estudantes. Apresentam, em algumas falas, a música como agente controlador. Uma das professoras participantes diz: “*A educação musical deveria ser desenvolvida na escola porque acabaria até com essa violência. Ia trabalhar com o aluno em todos os aspectos. Mudança de comportamento, de vida mesmo, até dentro da família. (Professora D)*” (LOUREIRO, 2010, p.135). Outra professora relata ainda: “*Esse ano eu não coloquei a música ainda. A sala está mais tranquila. O ano*

que privilegiam a racionalidade, a mente e a objetividade adquirem destaque e maior espaço, em detrimento de outras.

passado eu estava com uma turma muito difícil. Aí eu colocava muita música (Professora C)” (LOUREIRO, 2010, p.135).

Uma proposta de ensino baseada na repetição e na ausência de reflexão para execução e composição, revela o poder de controle e manutenção da ordem vigente exercidos por meio da música. Por outro lado, quando a proposta é de um ensino que prime pela participação do estudante em seu processo de construção do conhecimento, a capacidade de reflexão, crítica e criação são potencializadas.

Neste trabalho propõe-se um produto educacional que busca a participação dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem. A partir da escuta, reflexão e discussões que partem da fala dos estudantes sobre as produções ouvidas, são propostas atividades, práticas e composições. Desta forma, buscamos favorecer a crítica, reflexão e criação por parte do alunado.

A visão holística busca a perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação, a divisão, a compartimentalização do conhecimento. O processo educativo numa abordagem holística implica na promoção de múltiplas aprendizagens, e privilegia processos de superação de dualidades entre razão-emoção, corpo-alma, objetivo-subjetivo e sujeito-objeto propostas no paradigma cartesiano. (BEHRENS, MORAN e MASETTO , 2000, p. 92)

2.2 Objetivos do ensino artístico e musical nos parâmetros curriculares nacionais e na literatura. A musicalização enquanto componente da educação musical.

Os PCNs para o ensino médio na área das linguagens apresentam os objetivos das Artes nesse nível de ensino. Segundo o documento

O intuito do processo de ensino e aprendizagem de Arte é, assim o de capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com estética e respeito pela diversidade. (BRASIL, 2000, p. 50)

Entre as atividades a serem realizadas pelos estudantes estariam: “realizar produções artísticas e compreendê-las; apreciar produtos de arte e compreendê-los; analisar manifestações artísticas conhecendo-as e compreendendo-as em sua diversidade histórico cultural.” (BRASIL, 2000, p.51)

Entre as atividades musicais propostas pelos PCNs estão o fazer, criar, improvisar, compor, arranjar jingles e trilhas sonoras ou outros elementos musicais

utilizando instrumentos acústicos ou eletrônicos inventados ou construídos pelos estudantes. Empregar registros gráficos convencionais ou não na leitura e escrita de partituras. Interpretar músicas que considerem a heterogeneidade de composições musicais, considerando a diversidade cultural.

No texto dos PCNs observa-se a preocupação com a compreensão dos produtos artísticos, bem como a compreensão das diversidades. Dentro dessa proposta da compreensão, observamos uma discussão realizada por Penna (2015) sobre as funções da musicalização, considerando esta como elemento constituinte da educação musical.

Revelando sua aplicabilidade junto à diversas faixas etárias, inclusive a deste estudo, Maura Penna desconstrói a associação da musicalização a qualquer faixa etária exclusivamente.

Concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical – mesmo que sejam adolescentes ou adultos. (PENNA, 2015, p. 43/44)

Segundo Penna (2015, p.33),

[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos.

Diante disso, a função do professor de música consiste em apresentar aos estudantes uma diversidade de músicas e propiciar um trabalho com os materiais musicais, favorecendo, desta forma, a aproximação com as obras. Aproximação essa que permita aos estudantes compreender, apreender e interagir ativa e criticamente com as diversas músicas que compõem a sociedade em que está inserido.

Segundo a autora,

Um imenso número de pessoas se encontra, portanto, numa situação sociocultural tal que dispõe de poucos instrumentos para exercer a crítica da realidade musical em que vive, dificilmente tendo condições de romper com os padrões difundidos pela indústria cultural. (PENNA, 2015, p.37)

A escola, nesse contexto, desempenha um importante papel ao fornecer espaço e instrumentos para o exercício dessa crítica. Busca-se que os estudantes não sejam reféns da indústria cultural produções musicais uniformes, sem possibilidade de defesa, que

seria, nesse caso, o pensamento crítico reflexivo. Penna (2015, p.49) conclui suas reflexões sobre a musicalização:

[...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários á apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante.

A musicalização é uma forma de educação musical, não sendo sinônimo desta. A educação musical pode atingir etapas mais amplas, ocupando-se de materiais que não sejam especificamente a música. O presente trabalho adota tanto a musicalização, ao trabalhar diretamente com o material musical, quanto a educação musical, na medida em que busca fornecer aos estudantes subsídios reflexivos que os levem à compreensão musical e criticidade desejada no ouvir a partir também de elementos não musicais. Vale ressaltar que quando utilizarmos o termo educação musical, estaremos também nos referindo aos processos de musicalização que a compõem.

2.3 Propostas metodológicas

Visando atingir os objetivos da educação, as contribuições de educadores musicais e pesquisadores podem auxiliar na descoberta ou criação de caminhos que conduzam a uma educação musical concreta e eficiente, a pesar dos impasses apresentados pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Segundo Schaffer, a paisagem sonora consiste nos sons que fazem parte do nosso ambiente acústico. Para o educador musical, “A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos nos referir a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como *paisagem sonora*” (SCHAFFER, 2001, p.33). O autor fala das paisagens sonoras rurais e urbanas. Discute os sons das águas, dos ventos, das neves, dos pássaros dos insetos, das criaturas das águas, dos animais, do homem na fala e na música, sons da tecnologia, do trens, do rádio, enfim, de inúmeros elementos da vida humana. Caracteriza esses sons como parte da paisagem sonora dos diferentes ambientes e momentos da história da humanidade.

O autor destaca a necessidade de nos atentarmos aos sons que estão à nossa volta. Sendo o som a matéria prima da música, a paisagem sonora ofereceria uma série de possibilidades para o trabalho com a educação musical.

A criação de partituras e símbolos que representem os sons da paisagem faz associação com a grafia musical tradicional. A execução desses sons a partir da leitura dessas imagens, bem como a utilização desses sons para produção de músicas são propostas de Schaffer (1991; 2001).

Nesse contexto existe uma latente preocupação com a poluição sonora, que segundo Schaffer (2001, p. 18) “ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente.”. Afirmado estar sendo a paisagem sonora combatida com a redução de ruídos, o autor discorda dessa abordagem, defendendo um estudo da acústica ambiental que observe os sons que queremos manter, encorajar e multiplicar.

Quanto à saúde auditiva, Lopes et al (2009, p.50) afirmam: “A exposição a elevados níveis de ruído pode provocar danos irreversíveis à audição como a Perda Auditiva Induzida por Níveis de Pressão Sonora Elevado (PAINPS).” Desta forma, a saúde auditiva estaria comprometida, o que também é uma preocupação de Schaffer, que a revela ao indicar que estudos apontam para um aumento nos índices de surdez se a sociedade continuar a alterar e elevar os níveis de ruídos, como tem sido percebido ao longo da história da humanidade.

Além de fornecer riquíssimas possibilidades para a educação musical, o trabalho com a paisagem sonora contribuiria ainda para uma maior atenção e cuidados com a saúde auditiva, reduzindo os impactos da poluição sonora sobre a saúde da população.

Já o modelo (C)L(A)S(P), de Swanwick prevê uma educação musical pautada em cinco elementos, três dos quais são centrais na educação musical.

No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P , ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.17)

Utilizaremos daqui em diante o termo modelo TECLA, pois esse é seu uso em Português³. Desta forma, o T é de teoria, o E de execução, o C de composição o L de literatura e o A de apreciação. A teoria faz referência à aprendizagem e práticas referentes à leitura e escrita de partituras. A execução faz referência ao fazer musical, às

³ É frequente vermos também modelo T(E)(C)L(A), sendo os parênteses utilizados para denotar a centralidade da atividade indicada pela letra, assim como no modelo (C)L(A)S(P), no inglês. Nós. No entanto, utilizaremos TECLA, sem os parênteses.

práticas musicais instrumentais e vocais coletivas ou individuais. A composição faz referência à criação e construção de músicas, a literatura faz referência ao conhecimento sobre os contextos e histórias relacionadas às composições musicais e a apreciação faz referência ao ouvir músicas. Seriam centrais, então o E (execução), o C (composição) e o A (apreciação), estando o T (teoria) e o L (literatura) subordinados aos objetivos postos nos itens centrais.

Todos esses elementos, entretanto, estariam em associação no processo de educação musical e são fundamentais ao fazer música musicalmente, conforme discute Swanwick (2003).

Penna (2015) discute a ampliação do material musical proposto pela música erudita dos séculos passado e presente (XX e XXI). Segundo a autora, essas novas possibilidades de expressão abrem caminho e alternativas para práticas educativas na educação musical.

Pensando na construção cultural da linguagem musical, podemos inserir nas aulas um vasto repertório para apreciação crítica e discussão. Um repertório musical variado, que contemple diversas formas de organização dos sons, seguido de um debate que objetive a construção teórica coletiva de um conceito de música, visando à ampliação ou contraposição do conceito criado a diversos dos conceitos que observamos nos livros, como exemplo, a ideia de Bennet (1986), que traz a música, por meio da melodia, como a combinação agradável dos sons. Discutir o quão abstrato e pessoal é o termo “agradável” pode ser um caminho para reflexões sobre as diferentes concepções de música. Propor a composição de músicas utilizando técnicas similares às ouvidas é um caminho para manipulação e aproximação entre estudante e material sonoro melódico, rítmico e harmônico.

Ideia similar é trazida por Leonin e Kebach (2010), que apontam a possibilidade de propor um processo de musicalização que não parte do universo de conhecimento dos estudantes.

A escuta, composição, grafia, leitura e práticas musicais que trabalhem a “paisagem sonora” também podem proporcionar um excelente campo de desenvolvimento dentro do processo educativo. Queiroz e Marinho (2009, p.63) afirmam:

Essa tem sido uma perspectiva de trabalho amplamente discutida e divulgada na área, principalmente a partir de propostas como as de Murray Schaffer (1991, 1992, 2001) e John Paynter (1991), entre outros. Entendemos que, de

fato, as paisagens sonoras do mundo contemporâneo oferecem possibilidades reais para o trabalho do professor de música.

Apreciar e praticar músicas de diferentes etnias e culturas, observando aspectos melódicos, rítmicos, instrumentais, segundo Queiroz e Marinho (2009), contribui para o alcance de diversos dos objetivos da educação musical postos nos parâmetros curriculares nacionais, entre eles o trabalho com os temas transversais. Além disso, os autores chamam atenção:

Vamos assumir a nossa responsabilidade e encarar o compromisso de contribuir para um ensino de música consistente, que atenda as necessidades e os anseios do mundo contemporâneo e da escola na atualidade, contemplando os diferentes sujeitos que caracterizam nosso universo cultural e a diversidade de expressões musicais que circundam a nossa vida. (QUEIROZ, 2009, p.73)

Promover oficinas de construção e manipulação de instrumentos alternativos pode ser um bom meio para promover a prática em meio à escassez de recursos instrumentais. Vieira e Silva (2015, p.32) apontam os seguintes aspectos positivos da construção de instrumentos a partir de material reciclado: “baixo custo, acesso fácil ao material, consciência ecológica e principalmente um novo espaço didático-criativo-experimental dentro do planejamento de aula do educador musical.”.

Os autores apontam três ambientes instrumentais presentes na educação musical: tradicional, experimental e virtual. Na rede estadual, frequentemente não encontramos nenhum dos três ambientes, a menos que o professor disponha dos materiais e das possibilidades de leva-los pra que sejam utilizados por todas as turmas. Acontece de alguns estudantes, que frequentemente já tocam algum instrumento, os levarem para o espaço escolar, mas nesses casos o uso costuma ser restrito ao dono, ficando os demais estudantes sem acesso. Observando esta realidade, fica fácil justificar a prática das oficinas de construção de instrumentos nas escolas das redes estaduais.

É importante também partir das experiências dos estudantes, como observam e propõem Queiroz e Marinho (2009). Maura Penna (2015, p.226) também afirma que “A música que o aluno vivencia, qualquer que seja ela, pode e deve também ser trazida para a sala de aula.”.

Nesse contexto, a autora sugere o trabalho com rap, por ser democrático ao não depender de elementos técnicos musicais como o domínio de técnicas instrumentais ou vocais, podendo utilizar apenas a fala. No nosso contexto o trabalho com o rap pode ser bastante interessante pela aproximação com a realidade musical dos estudantes, se esta se confirmar na realidade específica.

Todas essas ideias podem e devem ainda ser articuladas e estruturadas de modo que sejam integradas. A integração seria ainda ideal porque possibilita ao professor retomar assuntos e músicas trabalhados anteriormente, e abordar sob um novo aspecto para que o trabalho seja efetivo e contínuo, e não pontual ou estanque. Não retomar e explorar as propostas sob novos olhares, não serviria a muito propósito.

Para a rede estadual de ensino, com todas as suas limitações de recursos, materiais e espaço, se bem articuladas às propostas e ainda adaptada às realidades específicas, de maior ou menor escassez, podem constituir estratégias importantes de auxílio e possibilidades ao trabalho docente.

2.4 Diversidade cultural, multiculturalismo crítico e ensino de Música

Tendo em vista a necessidade da educação musical e as propostas pedagógicas considerarem a diversidade cultural, bem como as futuras discussões sobre o multiculturalismo, não podemos avançar em nosso discurso sem antes trazer a concepção de cultura aqui adotada. Principalmente pela variedade de definições encontradas para o termo. Santos (2016) afirma referir-se cultura à toda humanidade e a grupamentos humanos específicos que guardam suas características e transformações, produtos de suas histórias, mas também traz a diversidade de compreensões sobre o vocábulo. Da Matta (1981), corroborando a diversidade de concepções, nos põe em alerta para o fato dessas discussões nos permitirem compreender um pouco mais o mundo a nossa volta.

Da Matta apresenta um título bastante instigante (Você tem cultura?) e apresenta duas visões distintas de cultura, e que merecem destaque neste texto, pelo que vimos acima quando trouxemos a negativa de estudantes em considerar cultura ou música algumas produções musicais.

O autor fala em dois sentidos atribuídos à cultura. No primeiro deles, "...usa-se cultura como sinônimo de sofisticação, de sabedoria, de educação no sentido restrito do termo." (DA MATTA, 1981, p.1) Neste caso, cultura seria privilégio de um grupo específico. Aquele com acesso a determinados conhecimentos, e com específicos modos de se portar. Esta concepção admite hierarquias baseadas na cultura, bem como a ausência de cultura em um indivíduo ou produto cultural. Sendo assim, não é esta a concepção que adotamos neste trabalho, inclusive pelo seu potencial discriminatório e segregacionista, como bem revela o próprio Da Matta (1981, p.1).

Neste sentido, cultura é uma palavra usada para classificar as pessoas e, às vezes, grupos sociais, servindo como uma arma discriminatória contra algum sexo, idade (“as gerações mais novas são incultas”), etnia (“os pretos não tem cultura”) ou mesmo sociedades inteiras, quando se diz que “os franceses são cultos e civilizados” em oposição aos americanos que são “ignorantes e grosseiros”.

Da segunda concepção nos aproximamos mais, uma vez que o autor afirma:

[...] cultura" não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de civilização" mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. (DA MATTA, 1981, p.2)

Importante notar que nesta visão, ao invés da segregação, hierarquização e discriminação, ocorre a aproximação entre indivíduos, ainda que com fortes divergências de interesses e capacidades.

Notamos então como a cultura é determinante na construção de nossos modos de pensar as ações e produções relacionadas a todos os aspectos da vida humana. Nosso modo de observar é, portanto, cultural. Laraia chama atenção para a tendência gerada pela nossa herança cultural de sub-valorar o que é diferente. Segundo o autor, “A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade” (LARAIA, 2001, p.67)

Da Matta (1981) considera como nossa tendência, a ação de classificar hierarquicamente comportamentos e pensamentos diferentes. Segundo o autor, esta seria uma forma de excluí-los. Observando, no entanto, os discursos de hegemonia e superioridade cultural construídos ao longo de séculos pelo eurocentrismo, podemos considerar que nossa tendência na verdade é uma construção cultural que permeia nossas vidas desde a gestação. Observe-se que tendemos a considerar superior, por exemplo, alguns discursos musicais, em detrimento de outros, que muitas vezes são os nossos próprios. Um exemplo é quando ouvimos, de brasileiros, que a música brasileira é ruim ou sem qualidade, ou talvez que boa fosse a música do passado. Neste caso, observa-se uma hierarquização para exclusão da própria cultura, e supervalorização da cultura do passado ou da estrangeira, que vale pontuar, não é estranha.

Considerando a noção de cultura que adotamos para a escrita deste trabalho, é inviável uma hierarquização cultural baseada em qualquer aspecto. Hierarquizar significaria utilizar critérios avaliativos e segundo Santos (2016), os processos avaliativos são culturais, e para que fosse realizada uma comparação sob os mesmos critérios, seria necessário subjugar uma cultura a processos avaliativos de outra.

O autor coloca ainda que conhecer as diferentes culturas implica em reconhecer sentido nas concepções, costumes e práticas culturais diversas. Desta forma, “...o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humana.” (SANTOS, 2016, p. 8).

A diversidade cultural, segundo Santos (2016), deve ser observada justamente porque as sociedades estão em interação. Ainda que hajam discussões e discordâncias sobre aspectos relacionados à contribuição de cada cultura, considerando-se a hegemonia como fator importante para um ranqueamento contributivo entre as culturas que são centrais na formação da cultura brasileira, aponta-se enquanto cultura brasileira, a cultura formada a partir da contribuição africana, indígena e europeia.

Cultura é um tema cujo interesse por parte de pesquisadores tem sido latente desde o século passado. (SANTOS, 2016, p.21) A diversidade cultural, segundo Candau (2011), ainda é ignorada ou vista como “um problema a resolver” (p.241). Segundo a autora,

a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (CANDAU, 2011, p.241)

A cultura permeia as ações educativas e as orienta, ainda que de forma inconsciente. Sendo as diversidades ignoradas ou consideradas problemas, a escola tem não só um, mas dois grandes desafios: Desconstruir suas próprias ações excludentes e conduzir os estudantes a refletirem sobre as diversidades, numa tentativa de promoção do conhecimento sobre si e sobre o outro, reduzindo os preconceitos e discursos de hierarquização cultural.

O desafio da diversidade cultural é ainda maior para professores que atuam entre estudantes do ensino médio, que algumas vezes oferecem grande resistência às propostas que fujam de seus gostos já definidos. Durante a realização deste estudo, percebemos alguma resistência às propostas musicais apresentadas. É fato que diversos aspectos sociais impactam nas escolhas musicais de adolescentes e jovens. No entanto, o

professor tem o desafio de ir contra uma hegemonia cultural já posta, desconstruindo a ideia de uma cultura isolada (pura, fundamentalista) ou dissolvida dentro de uma cultura que seja considerada maior ou melhor.

Desta forma, urge a necessidade de fomento e maior aprofundamento de discussões sobre a formação musical brasileira em sua diversidade, a fim de que o estudante compreenda seu contexto musical e, ainda que mantenha sua posição diante das escolhas, que o faça de forma consciente, conhecendo e valorizando as diversidades, não adotando uma postura de consumo cultural irracional.

É interessante observar que Santos (2016) aponta para uma série de tentativas, surgidas durante o século XIX, de avaliação e hierarquização cultural. Nos estudos que objetivavam essas avaliações, segundo o autor, nota-se um olhar europeu sobre as construções culturais humanas, olhar este que servia ao propósito de consolidação da tentativa de dominação dos principais países capitalista sobre os demais espaços globais.

Importante salientar que países considerados inferiores tinham seus processos de dominação justificados a partir da construção da ideia de inferioridade cultural e racial. Esta inferioridade, no entanto, era dada por uma linha evolutiva única e criada pelo dominador. Esta linha única esteve ligada, segundo Santos, ao preconceito e discriminação racial.

Neste contexto, trazemos à discussão a ideia de hegemonia discutida pelo filósofo Antônio Gramsci. Brasão (2012, p.103) afirma: “Hegemonia significa para Gramsci, a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. O domínio caracteriza-se por dois elementos: força e consenso.”

As forças de coerção (contenção física) e consenso (contenção intelectual) se alternam para manutenção da dominação. Sem o consenso, no entanto, não se mantém por muito tempo a hegemonia. A construção do consenso passa pela cultura de uma sociedade e constitui-se em uma “relação pedagógica, ou seja, de aprendizado”. (BRASÃO, 2012, p.104)

Portanto a desconstrução da hegemonia passa pela tomada de consciência das classes dominadas sobre as construções culturais de seus modos de pensar e agir e dar início ao processo de libertação de si e do outro das amarras mentais construídas historicamente no âmbito da cultura e da subjetividade.

Brasão (2012, p. 104) afirma: “Assim a função do intelectual e da escola é ser um mediador na tomada de consciência que passa pelo conhecimento individual e o reconhecimento do valor histórico”.

Desta forma, é necessário que a escola atue na desconstrução de preconceitos e relações de superioridade cultural, e a educação musical, especificamente, nas relações musicais. A abertura para reflexões sobre a diversidade é urgente e necessária à tomada de consciência sobre os movimentos históricos e culturais, bem como os interesses por trás da construção de nossos modos de pensar, agir, ver, sentir e ouvir.

Passemos então ao conceito de multiculturalismo. No presente trabalho utilizaremos o termo multiculturalismo, pois como apontado por Penna (2015), é mais tradicionalmente utilizado entre as Artes, embora Queiroz (2017) já se refira a uma educação musical intercultural.

Existe muita discussão em torno do termo multiculturalismo, que segundo Canen (2007) apresenta críticos e defensores. Muitas das discussões discorrem sobre o significado e representações presentes nos prefixos *multi* e *inter*. Segundo Canen (2007, p.92)

A começar pelo nome: alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

Candau (2012, p.238), discutindo as diferenças culturais, aponta para a relação existente, na literatura, entre os termos interculturalidade e multiculturalismo.

uma primeira questão que é necessário abordar é a da relação entre multiculturalismo e interculturalidade. Para alguns autores, estes termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas interrelações entre os diversos grupos culturais. Há também aqueles que usam estas palavras praticamente como sinônimos, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade da dos países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês. (p. 238)

Acreditamos, porém, que as discussões realizadas por Canen (2007) e Candau (2011; 2012) nos dão subsídios teóricos para o uso do multiculturalismo crítico.

Candau (2012) aponta ainda para o polissemismo e a multiplicidade de significados do termo multiculturalismo, além dos adjetivos a ele atribuídos. A autora, no entanto, divide a pluralidade de sentidos em três: “multiculturalismo assimilacionista,

multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo” (CANDAU, 2012, p.238-239).

O primeiro dos sentidos admite a diversidade de culturas, mas prevê a subordinação das chamadas minorias pela cultura e conhecimentos considerados importantes e adequados para a cultura hegemônica. Neste caso, os grupos cujas culturas são consideradas inferiores ou não cultura necessitam se adequar aos padrões hegemônicos.

No multiculturalismo diferencialista propõe-se o foco na diversidade e a garantia de um espaço para manifestação das diferenças. Neste caso, nem a subordinação, nem a interação entre as culturas é defendida. No multiculturalismo interativo, por outro lado, propõe-se o foco na interculturalidade como meio mais propício para construção de uma sociedade democrática e que favoreça o reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

Promovendo associação à perspectiva interativa (multiculturalismo aberto ou interativo), Candau (2012, p. 6) discute a interculturalidade crítica, que segundo a autora, “Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.”.

Canen (2007), por sua vez, utiliza-se do próprio termo multiculturalismo crítico, que se contrapõe a um multiculturalismo folclórico. Segundo a autora, este último é acusado de se omitir quanto às relações desiguais, apesar de ressaltar as diferenças. É reduzido à valorização de aspectos pontuais de uma cultura como comidas típicas e datas comemorativas. Segundo Canen (2007, p.93)

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural.

O multiculturalismo crítico, discutido por Canen (2007) e Candau (2012) como sinônimo de perspectiva intercultural crítica, questiona a hegemonia construída historicamente, a fim de promover novas relações entre os diferentes grupos sociais. Visa ainda:

construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012, p.6)

A construção de novas relações objetiva evitar os assassinatos físicos e simbólicos, abordado por Queiroz (2017), de grupos subalternizados e culturas inferiorizadas e ocultadas.

Nesse contexto, o debate sobre e a busca pela diversidade nos leva a questionar a hegemonia de conhecimentos e saberes que, consolidados por culturas dominantes, promovem e legitimam exclusões e assassinatos, físicos e simbólicos, que não podem ser mais aceitos no mundo multicultural que caracteriza a sociedade contemporânea. (QUEIROZ, 2017, p.100)

Ao multiculturalismo crítico adicionamos ainda as perspectivas pós colonial e pós moderna discutidas por Canen (2007). Segundo a autora, sob estas perspectivas busca-se identificar preconceitos, discriminações e as visões hegemônicas que marcam os discursos. Segundo Canen (2007, p.92-93),

[...] para além das estratégias e visões do multiculturalismo crítico, a perspectiva pós-colonial e pós-moderna do multiculturalismo busca 'descolonizar' os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina etc.

Adotamos então o multiculturalismo crítico sob a perspectiva pós colonial e pós moderna, pois possibilitam a identificação de relações de poder, dominação e suposta superioridade que marcam discursos, ao mesmo tempo em que permitem o questionamento da hegemonia histórico socialmente construída.

3 O PRODUTO EDUCACIONAL

Apresentaremos agora o produto educacional criado. As aulas propostas foram aplicadas a duas turmas de ensino médio de um colégio da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

O produto educacional criado previamente propõe uma série de 6 temas onde são discutidos conceito e funções da Trilha sonora, paisagem sonora enquanto trilha sonora da nossa vida, multiculturalismo na trilha sonora brasileira e internacional, Indústria cultural na construção dos gostos e conceitos musicais e seu papel na manutenção da Hegemonia cultural. Temas esses que estão relacionados ao Currículo Mínimo estabelecido pela Seeduc/RJ para o 2º ano do Ensino Médio. O produto foi aplicado em sete aulas em uma das turmas, e oito aulas em outra.

Diversas dificuldades e interrupções ocorreram e elevaram o tempo inicialmente pensado para a aplicação⁴. A inexistência de tomada em funcionamento na sala de aula, adiamento ou redução do tempo das aulas por conta de atividades propostas pela coordenação pedagógica, a pedido da regional metropolitana após organização e início da aplicação do produto são exemplos das intercorrências.

A partir da 6ª aula é iniciado o processo de construção do produto, cuja proposta é a elaboração de um vídeo que explore as temáticas abordadas, utilize material sonoro diverso e música composta pelos próprios estudantes e que explore, em termos rítmicos, o multiculturalismo.

Após a aplicação e considerando esses entraves, percebeu-se a possibilidade e até necessidade de ampliar o número de aulas com vistas a ampliação das experiências para os estudantes. Desta forma, o presente produto, que apresenta e dá sugestões sobre os planos de aula construídos a partir da aplicação, conta com um total de 8 aulas. Nos apêndices estarão os planos inicialmente propostos e que foram aplicados junto às turmas.

⁴ Para melhor compreensão, consultar a Dissertação Ensino de Música na rede estadual de educação do Rio de Janeiro: Desafios e propostas (Souza, 2018)

AULA 1 – TRILHA SONORA

Quadro 2 – Aula 1: Trilha sonora

AULA 1 – Trilha sonora	
Tema	Trilha sonora
Duração da aula	100 minutos
Objetivos	- Identificar trilhas sonoras dos diversos gêneros de produção audiovisual - Discutir elementos e características das trilhas sonoras ouvidas.
Conteúdos abordados:	- Trilha sonora
Procedimentos:	- Executar trilha sonora e solicitar que estudantes identifiquem a que programas são relacionados os áudios (Programa exato ou temática do programa) - Compor uma cena em grupo com trilha sonora para ser apresentada em sala para os colegas. Para compor a trilha sonora, podem ser utilizados sons corporais ou materiais e objetos à disposição em sala de aula.
Avaliação:	- Participação nas dinâmicas perceptivas e atividades propostas.
Recursos	- Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível
Músicas utilizadas:	- Bate a poeira – Trilha sonora da telenovela “Malhação”- Karol Conká - Trilha sonora da série de filmes “007”- John Barry - Trilha sonora do filme “Central do Brasil” – Antônio Alves Pinto e Jacques Morelenbaum - Trilha sonora da telenovela “Os dez mandamentos” – Daniel Figueiredo - My life is going on – Trilha sonora da série “La casa de papel” - Manel Santisteban e Cecilia Krull
Bibliografia	- BAPTISTA, André; FREIRE, Sérgio. As funções da música no cinema segundo Gorbman, Wingstedt e Cook: novos elementos para a composição musical aplicada. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música. Anais... Brasília: Universidade de Brasília. 2006. p. 745-749. - CARVALHO, Marcia. A trilha sonora do cinema: proposta para um “ouvir” analítico. Caligrama (São Paulo. Online), v. 3, n. 1, 2007. - ALVES, Bernardo Marquez. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. Novos Olhares, v. 1, n. 2, p. 90-95, 2012.
Outras sugestões bibliográficas	Caderno de atividades autorreguladas Seeduc RJ file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_ARTE.zip/ARTE/2%C2%B0S%C3%A9rie_ART_ALUNO_1%C2%B0BI.pdf file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(1).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_ART_ALUNO_%202%C2%BABI.pdf file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(2).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_Arte_PROF_3%C2%B0BI.pdf file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(5).zip/Arte/2%C2%AAs%C3%A9rie_ART_ALUNO_4%C2%BABI.pdf

Fonte: A autora, 2018. (Após o processo de aplicação do produto educacional).

Dicas ao professor: AULA 1

- ✓ Você pode iniciar a aula colocando trilhas sonoras para que seus alunos ouçam e identifiquem a que audiovisual a trilha sonora pertence.

- ✓ A bibliografia sugerida e sugestões bibliográficas adicionais dessa aula podem o ajudar a conduzir a atividade e orientar perguntas que o auxiliem a encontrar o caminho que desejar seguir.
- ✓ Você pode utilizar perguntas tais como:
 - 1- O que vocês sentem ao ouvir essa música?
 - 2- Quais as características dessa música?
 - 3- Que tipo de programa audiovisual tocaria essa música?
 - 4- Essa música é antiga ou nova
- ✓ Essas perguntas podem ser úteis posteriormente, ao auxiliar nas discussões sobre as funções da música na trilha sonora e história da trilha sonora.
- ✓ Existe um repertório sugerido, no entanto ele pode ser facilmente trocado, a depender de sua realidade. Escolha músicas mais próximas à realidade dos estudantes, mas também algumas que estejam (talvez) mais distantes. Estas últimas serão importantes nas discussões sobre as funções da trilha sonora, pois permitirão que o estudante a ouça, bem mais do que àquelas as quais ele conhece. As que ele conhece, ele possivelmente caracterizará de acordo com o programa audiovisual ao qual está associado e não à música em si.
- ✓ Nessa aula, é importante que o estudante tenha momentos de alegria e descontração e sinta-se a vontade para falar livremente o que pensa sobre as músicas. Desta forma, você compreenderá melhor os discursos e as percepções dos estudantes, assim como as ideologias determinantes na construção dos discursos. Essa percepção, assim como uma avaliação diagnóstica, lhe ajudará a seguir em consonância com a necessidade observada. Além disso, a alegria torna o processo educativo mais prazeroso.

AULA 2 – TRILHA SONORA DA VIDA

Quadro 3: Aula 2 – Trilha sonora da vida

AULA 2 – Trilha sonora da vida	
Tema	Trilha sonora
Duração da aula	100 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as origens do cinema (Cinema mudo e cinema sonoro) - Discutir as definições de trilha sonora - Reconhecer os diferentes tipos de sons que compõem uma peça audiovisual - Compreender as funções das músicas e sons em geral nas peças audiovisuais
Conteúdos abordados:	<ul style="list-style-type: none"> - As origens do cinema - As primeiras trilhas sonoras - Definição e composição da trilha sonora - Funções da trilha sonora
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as atividades da aula anterior, buscando identificar, nos áudios ouvidos e nas cenas criadas e apresentadas pelos estudantes, as funções da trilha sonora. (Os áudios podem, inclusive, ser ouvidos novamente) - Dividir a turma em 6 grupos. Cada grupo receberá um dos textos anexados nos recursos - Após leitura, cada grupo apresenta seu texto para a turma e abre-se um espaço para discussões.
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos textos - Participação nas discussões
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível - Trechos dos textos para discussão - Textos e trechos utilizados: http://www4.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/Anppom%202006/060830_1122%20(D)/CDROM/COM/07_Com_TeoComp/sessao01/07COM_TeoComp_0103-182.pdf - Texto SEEDUC/RJ Cadernos de atividades autorreguladas: 2º bimestre aula 3; 3º bimestre 1º e 2º parágrafos da aula 2; 4º bimestre aula 3 - BAPTISTA, André; FREIRE, Sérgio. As funções da música no cinema segundo Gorbman, Wingstedt e Cook: novos elementos para a composição musical aplicada. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música. Anais... Brasília: Universidade de Brasília. 2006. p. 745-749. - CARVALHO, Marcia. A trilha sonora do cinema: proposta para um “ouvir” analítico. Caligrama (São Paulo. Online), v. 3, n. 1, 2007. - ALVES, Bernardo Marquez. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. Novos Olhares, v. 1, n. 2, p. 90-95, 2012.
Músicas utilizadas:	<ul style="list-style-type: none"> - Bate a poeira – Trilha sonora da telenovela “Malhação”- Karol Conká - Trilha sonora da série de filmes “007”- John Barry - Trilha sonora do filme “Central do Brasil” – Antônio Alves Pinto e Jacques Morelenbaum - Trilha sonora da telenovela “Os dez mandamentos” – Daniel Figueiredo - My life is going on – Trilha sonora da série “La casa de papel” - Manel Santisteban e Cecilia Krull
Divisão dos grupos por temas abordados	<ul style="list-style-type: none"> Grupo 1- História do cinema Grupo 5- História do cinema no Brasil Grupo 3 – História da trilha sonora Grupo 4 – Definição de trilha sonora Grupo 5 – Composição da trilha sonora (4 elementos constitutivos) Grupo 6 – Funções da trilha sonora
Bibliografia (Trabalhada com e pelos estudantes)	<ul style="list-style-type: none"> http://www4.unirio.br/mpb/textos/AnaisANPPOM/Anppom%202006/060830_1122%20(D)/CDROM/COM/07_Com_TeoComp/sessao01/07COM_TeoComp_0103-182.pdf - Texto SEEDUC/RJ Cadernos de atividades autorreguladas: 2º bimestre aula 3; 3º bimestre 1º e 2º parágrafos da aula 2; 4º bimestre aula 3

	<p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_ARTE.zip/ARTE/2%C2%B0S%C3%A9rie_ART_ALUNO_1%C2%B0BI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(1).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_ART_ALUNO_%202%C2%BABI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(2).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_Arte_PROF_3%C2%B0BI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(5).zip/Arte/2%C2%AAs%C3%A9rie_ART_ALUNO_4%C2%BABI.pdf</p> <p>- BAPTISTA, André; FREIRE, Sérgio. As funções da música no cinema segundo Gorbman, Wingstedt e Cook: novos elementos para a composição musical aplicada. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música. Anais... Brasília: Universidade de Brasília. 2006. p. 745-749.</p> <p>- CARVALHO, Marcia. A trilha sonora do cinema: proposta para um “ouvir” analítico. Caligrama (São Paulo. Online), v. 3, n. 1, 2007.</p> <p>- ALVES, Bernardo Marquez. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. Novos Olhares, v. 1, n. 2, p. 90-95, 2012.</p>
Outras sugestões bibliográficas	<p>Caderno de atividades autorreguladas Seeduc RJ</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_ARTE.zip/ARTE/2%C2%B0S%C3%A9rie_ART_ALUNO_1%C2%B0BI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(1).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_ART_ALUNO_%202%C2%BABI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(2).zip/Arte/2%C2%AA%20s%C3%A9rie_Arte_PROF_3%C2%B0BI.pdf</p> <p>file:///C:/Users/Home/AppData/Local/Temp/Temp1_Arte%20(5).zip/Arte/2%C2%AAs%C3%A9rie_ART_ALUNO_4%C2%BABI.pdf</p>

Fonte: A autora, 2018. (Após o processo de aplicação do produto educacional).

Dicas ao professor: AULA 2

- ✓ Professor, nessa aula você pode retomar as músicas apresentadas na aula anterior.
- ✓ Pode solicitar que os estudantes respondam questões como:
 - 1- Essa música lembra algum personagem?
 - 2- Ela traz à tona algum sentimento ?
 - 3- Essa música descreve as características gerais do programa ao qual ela está associada ou é restrita a um determinado núcleo, personagem ou época desse programa?
- ✓ Após essa etapa, você pode perguntá-los sobre o conceito e funções de trilha sonora e construir, coletivamente, essas ideias. Pode fazer uma breve introdução aos temas que são abordados nos textos sugeridos para o trabalho com os estudantes.
- ✓ Após, os grupos podem ser divididos e os textos distribuídos entre os grupos. Após leitura, discussão e organização, cada grupo pode realizar uma apresentação sobre o tema para os demais colegas.

AULA 3 – PAISAGEM SONORA: escrevendo e executando

Quadro 4 – Aula 3: Paisagem sonora

AULA 3 – Paisagem sonora – escrevendo e executando	
Tema:	Paisagem sonora
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o repertório e conhecimento sobre as possibilidades de criação musical - Elevar a atenção à diversidade sonora através de uma escuta ativa - Discutir a disponibilidade de sons e seletividade do ouvido - Produzir representações gráficas para os sons
Conteúdos abordados:	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade sonora e produção musical - Paisagem sonora - Representação gráfica de sons - Diversidade sonora
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Executar as músicas selecionadas para a aula e discutir estranhamento. (Justificativas destas produções) - Separar estudantes em grupos, para que cada grupo fique responsável por um ambiente da escola - Encaminhar os grupos para seus ambientes a fim de que realizem uma escuta atenta e ativa dos sons desse ambiente (Quadra, refeitório, sala de aula de outra turma, corredores da escola, secretaria), registrando os sons ouvidos - Orientar registro de decibéis com decibelímetro - aplicativo que registra decibéis e pode ser baixado gratuitamente no <i>smartphone</i> - para posterior discussão sobre saúde auditiva e relação entre valores de decibéis encontrados com a ética ao ouvir música e produzir sons intensos em espaços coletivos. (Deixar como sugestão, uma vez que minha escola é silenciosa, o que reduziu a necessidade de uma discussão como essa, frente ao tempo que tivemos para aplicação e avaliação). - Retornar à sala para discussão dos sons ouvidos e discutir o termo paisagem sonora em associação com trilha sonora - Orientar produção de uma partitura com a representação dos sons ouvidos.
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Observação da diversidade de sons ouvidos e criatividade dos registros visuais. - Participação nas discussões e dinâmicas perceptivas.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível - Folha de papel ofício, lápis de cor, giz de cera e caneta hidrográfica
Músicas utilizadas:	Riacho das pedras – Hermeto Pascoal Orquestra maluca – Barbatuques Sonata IV – John Cage Respirando - Barbatuques
Bibliografia	Murray Schaffer – Ouvido pensante sons do mundo.
Outras sugestões bibliográficas	FELIPE, Elisama de Mendonça; SOUZA, Shirley Goes de Oliveira. Da paisagem à poluição sonora : O uso do Smartphone em uma prática pedagógica interdisciplinar. In: COSTA, Christine Sertã; MATTOS, Francisco Roberto Pinto de. Tecnologia na Sala de Aula em Relatos de Professores (org.) EDITORA CRV Curitiba, 2016. p. 67-86.

Fonte: A autora, 2018. (Após o processo de aplicação do produto educacional).

Dicas ao professor: AULA 3

- ✓ Professor, nessa aula você pode, novamente, iniciar apresentando as músicas escolhidas, ou apresenta-las após a atividade fora de sala de aula.
- ✓ A atividade consiste em registrar o máximo de sons possíveis em determinado ambiente escolar. Você pode escolher os ambientes e encaminhar os estudantes para os mais diversos espaços da escola.
- ✓ Se previamente combinado, os estudantes podem baixar o aplicativo *decibelímetro*. Ele mede os decibéis dos espaços, e isso pode enriquecer as discussões sobre saúde auditiva, ética e legislação referente aos barulhos em espaços coletivos e em horários noturnos.
- ✓ Sobre as músicas, os estudantes podem estranhar. Nesse caso, podem ser solicitados a refletir sobre os motivos do estranhamento. Devem levar em consideração que estranham porque desconhecem as músicas, porque não tem o hábito de ouvir músicas desse tipo.

De volta à sala, com os registros sonoros e após as discussões, os estudantes podem construir desenhos para representar os sons que ouviram, bem como tentar registrar também características desses sons.

AULA 4: PAISAGEM SONORA

Quadro 5: Aula 4 – Paisagem sonora

AULA 4 – Paisagem sonora	
Tema:	Paisagem sonora
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	- Discutir a disponibilidade de sons e seletividade do ouvido - Produzir e codificar representações gráficas para os sons
Conteúdos abordados:	- Diversidade sonora e produção musical - Paisagem sonora - Representação gráfica de sons - Diversidade sonora
Procedimentos:	- Relembrar as atividades desenvolvidas na aula anterior - Tentar reproduzir, por meio de sons vocais e corporais, o que foi desenhado pelos estudantes na aula anterior. Grupos podem trocar de “partituras” para que um tente compreender o que representa cada desenho e simbolismo utilizado pelo outro. - Discutir a disponibilidade de sons a nossa volta, e a seletividade de nossos ouvidos. Nossos ouvidos selecionam os sons que ouvimos, mas não seleciona os sons à disposição. Já a mídia de massa busca selecionar o que está à disposição também. Terminar a aula com esta reflexão.
Avaliação:	- Participação nas discussões e dinâmicas perceptivas.
Recursos	- Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível - Folha de papel ofício, lápis de cor, giz de cera e caneta hidrográfica
Bibliografia	Murray Schaffer – Ouvido pensante (1991) e Sons do mundo (2001).
Outras sugestões bibliográficas	FELIPE, Elisama de Mendonça; SOUZA, Shirley Goes de Oliveira. Da paisagem à poluição sonora: O uso do Smartphone em uma prática pedagógica interdisciplinar. In: COSTA, Christine Sertã; MATTOS, Francisco Roberto Pinto de. Tecnologia na Sala de Aula em Relatos de Professores (org.) EDITORA CRV Curitiba, 2016. p. 67-86.

Fonte: A autora, 2018. (Após o processo de aplicação do produto educacional).

Dicas ao professor: Aula 4

- ✓ Professor, nessa aula os estudantes podem trocar as os desenhos criados, e cada grupo tentar representar o e espaço cujos sons foram desenhados pelo outro grupo.
 - ✓ Os estudantes podem, pelos desenhos e sons produzidos, tentar descobrir a que espaço se referem os desenhos.
 - ✓ Numa próxima etapa podem se dividir em grupos, criar pequenas cenas, e inserir trilhas sonoras a partir de sons corporais (incluindo vocais) e objetos que estejam à disposição na sala.
- Existe ainda, nessa aula, a possibilidade de realização de pequenos arranjos musicais corporais e vocais.

AULA 5 – O MULTICULTURALISMO CRÍTICO: Parte 1

Quadro 6 – Aula 5: O multiculturalismo - Parte 1

Aula 5 – O multiculturalismo – parte 1	
Tema:	Multiculturalismo
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a diversidade cultural como elemento presente e definitivo da música, principalmente, mas não exclusivamente a brasileira - Discutir as representações da música - Discutir a seletividade (critérios de seleção) das músicas apresentadas pelas mídias de massa em programas em geral, e nas trilhas sonoras
Conteúdos abordados:	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade musical - Preconceitos musicais - Desvalorização das culturas dos povos dominados - Prática rítmica corporal coletiva
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Executar músicas escolhidas utilizando aparelho de som - Questionar a que temática de programa estariam associadas as músicas ouvidas - Orientar que estudantes anotem reflexões sobre as músicas ouvidas - Questionar os motivos do estranhamento - Questionar se essas músicas estão presentes em filmes e novelas que eles costumam ver. Quais? - Questionar motivos pelos quais essas músicas não fazem parte das escolhas dos produtores de filmes que tem como objetivo o mercado. - Chamar atenção para a presença dos mesmos elementos presentes isoladamente por exemplo no jongo ou orquestra de tambores inseridos nas músicas que ouviríamos... - Enfatizar o fato desses elementos estarem presentes, porém diluídos entre elementos da cultura europeia, tornando-os mais aceitáveis.
Avaliação:	- Participação nas discussões
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de som - Pen drive com áudios baixados ou celular com cabo USB ou bluetooth disponível
Músicas utilizadas:	Orquestra de tambores africanos de Alagoas, Jongo Vapor da Paraíba.
Bibliografia	Dicionário da língua portuguesa, dicionário do folclore brasileiro
Outras sugestões bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> - NASCIMENTO, Vanderson Flor do. A modernidade vista desde o Sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade. Padê: Est. em Filos., Raça, Gên.e Dir. Hum., Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 1-19, jan./dez. 2009. - SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Editora Companhia das Letras, 2007. - QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. (Org.). <i>Epistemologias do Sul</i>. Coimbra: Almedina, 2009.

Fonte: A autora, 2018. (Após o processo de aplicação do produto educacional).

Dicas ao professor: Aula 5

- ✓ Essa aula é mais densa em termos de conteúdo. Professor, aproveite a aula para propor a execução de diversas levadas rítmicas. Caso não tenha instrumentos musicais em sua escola, faça com o corpo, com objetos, com a mesa, com canetas. Varie as levadas e faça associações entre levadas menos aceitas pelos estudantes e gêneros musicais conhecidos e aceitos.
- ✓ Questione aos estudantes e faça-os refletir sobre suas percepções diante das músicas ouvidas.
- ✓ Você pode fazer perguntas como:
 - A que temática de programa estariam associadas as músicas ouvidas?
 - Por quais motivos essas músicas não fazem parte das escolhas dos produtores de filmes que tem como objetivo o mercado?
 - Por quais motivos estranhemos essas músicas? (Caso estranhem)
 - Essas músicas estão presentes em filmes e novelas que eles costumam ver. Quais?
- ✓ Você pode ainda:
 - Orientar que estudantes anotem reflexões sobre as músicas ouvidas
 - Chamar atenção para a presença dos mesmos elementos presentes isoladamente por exemplo no jongo ou orquestra de tambores inseridos nas músicas que ouviríamos...
 - Enfatizar o fato desses elementos estarem presentes, porém diluídos entre elementos da cultura europeia, tornando-os mais aceitáveis.

AULA 6: O MULTICULTURALISMO CRÍTICO – Parte 2

Quadro 7: Aula 6: O multiculturalismo – parte 2

Aula 6 – Multiculturalismo – parte 2	
Tema:	O multiculturalismo
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a diversidade cultural como elemento presente e definitivo da música popular brasileira - Discutir a seletividade (critérios de seleção) das músicas apresentadas pelas mídias de massa em programas em geral, e nas trilhas sonoras - Apresentar os textos que trabalham conceitos de Hegemonia, Indústria cultural e multiculturalismo
Conteúdos abordados:	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade musical - Preconceitos musicais - Multiculturalismo - Indústria cultural - Hegemonia
Procedimentos:	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em grupos - Distribuir textos com conceitos de Multiculturalismo, Indústria cultural e Hegemonia - Discutir os conceitos com os grupos - Iniciar momento de apresentação dos conceitos
Avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da apresentação. - Participação nas discussões
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de som - Textos: CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf Acesso em: 28/11/2018. BRASAO, Heber Junio Pereira. Gramsci, Fiori e Freire-educação popular para a liberdade. Cadernos da FUCAMP, v. 11, n. 15, 2013. file:///C:/Users/beto/Downloads/237-945-1-PB.pdf Acesso em: 28/11/2018. COELHO, Teixeira. O que é indústria cultural. Brasiliense, 1980. ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. Dialética do esclarecimento, v. 2, p. 113-156, 1985.
Músicas utilizadas:	A critério dos estudantes, caso desejem
Bibliografia	Textos distribuídos aos estudantes (Multiculturalismo, Hegemonia e Indústria cultural)
Outras sugestões bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> - NASCIMENTO, Vanderson Flor do. A modernidade vista desde o Sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade. Padê: Est. em Filos., Raça, Gên.e Dir. Hum., Brasília, v. 1, n. 1/2, p. 1-19, jan./dez. 2009. - SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Editora Companhia das Letras, 2007. - QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. - CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. - CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf Acesso em: 28/11/2018. - CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação e política, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

Fonte: A autora, 2018. (Após o processo de aplicação do produto educacional).

Dicas ao professor: AULA 6

Professor, nessa aula o estudante vai entrar em contato com uma densa gama teórica. É importante que os grupos tenham seu apoio, pois pode ser que, tenham dificuldades em compreender os elementos só a partir da leitura. Esses conceitos também poderão ser consolidados ao longo das próximas aulas.

AULA 7: CONSTRUINDO OS RECURSOS

Quadro 8 – Aula 7: Construindo os recursos

Aula 7 – Construindo os recursos	
Tema:	Construção de instrumentos musicais com materiais alternativos
Duração da aula:	100 minutos
Objetivos	- Construir instrumentos musicais rítmicos a partir de sucatas levadas pelos estudantes
Conteúdos abordados:	- Classificação de instrumentos musicais - Origens de alguns instrumentos musicais - Parâmetros do som
Procedimentos:	- Solicitar previamente aos estudantes que levem os materiais - De posse do material, seguir as instruções para confecção de cada instrumento - Apresentar alguns instrumentos musicais convencionais disponíveis e conversar sobre as origens - Propor execução de algumas levadas com os instrumentos construídos
Avaliação:	Observação da participação nas atividades propostas
Recursos	- Instrumentos musicais convencionais, caso disponíveis. Se não estiverem disponíveis, podem ser levadas imagens de instrumentos similares aos construídos em sala - Tesoura de ponta fina - Garrafa pet - Grãos crus(arroz, feijão o outros) - Copos de guaraná natural vazios - Latinha de suco ou refrigerante - Copos de iogurte - Cabo de vassoura - Lata de leite, Nescau, ou outros - Garrafas de vidro
Bibliografia	VIEIRA, Niágara da Cruz; SILVA, Paulo Roberto Teles da. Oficina de construção de instrumentos alternativos: um espaço para a criação de novas estratégias para sala de aula?. Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 3, n. 3, p. 32-36, 2015.

Fonte: A autora, 2018. (Após o processo de aplicação do produto educacional).

Dicas ao professor: AULA 7

- ✓ Professor, essa aula costuma ser bastante divertida. Os estudantes terão a oportunidade de criar instrumentos e experimentar os sons criados.
- ✓ Uma dica é solicitar o material aos estudantes duas ou três semanas antes, para que eles tenham tempo de se preparar e não esquecer os materiais.
- ✓ Oriente a produção, mas dê liberdade para que os estudantes criem seus próprios instrumentos. Eles costumam ser criativos e construir possibilidades além das apresentadas.
- ✓ Seguem dicas de três possibilidades que podem ser construídas⁵:

⁵ Essas sugestões foram retiradas de um minicurso de construção de instrumentos ministrado por Niágara Cruz – “QSOMKISSUTEM: construção de instrumentos alternativos PET” no Encontro de Educação musical do Colégio Pedro II, junto com o encontro regional da Associação Brasileira de Educação Musical, ocorrido em Setembro de 2016.

1- Separe 2 garrafas pet de mesmo volume. Corte ambas as garrafas na marcação superior, conforme figura abaixo. A parte de cima que sobrar (mais próxima à tampa da garrafa) reserve para o segundo instrumento.

Fotografia 1 - Produzindo os instrumentos



Fonte: A autora, 2018.

Uma das garrafas será novamente cortada, agora na marca inferior, conforme figura a seguir.

Fotografia 2 - Produzindo os instrumentos



Fonte: A autora, 2018.

Terminando o segundo corte, una as duas garrafas com fita adesiva colorida ou transparente. As coloridas põem ser usadas para decoração, enquanto as transparentes farão, de fato, a junção entre as partes das garrafas.

Fotografia 3 - Produzindo os instrumentos



Fonte: A autora, 2018.

Com um pedaço de madeira, uma caneta, *pilot* ou outros objetos, é possível tocar o instrumento criado. É um instrumento rítmico com duas alturas.

Fotografia 4 - Executando os instrumentos



Fonte: A autora, 2018.

2- Pegue as duas partes das garrafas que foram armazenadas. Dando distância média de 3 a 4 dedos até a base da tampa, faça tiras com cerca de um centímetro, conforme figura abaixo.

3-

Fotografia 5 - Produzindo os instrumentos



Fonte: A autora, 2018.

O atrito entre as tiras produz um som muito interessante.

Fotografia 6 - Executando os instrumentos



Fonte: A autora, 2018.

O som das tampas batendo uma na outra pode formar um contraste, aumentando as possibilidades de execução do instrumento.

Fotografia 7 - Executando os instrumentos



Fonte: A autora, 2018.

4- Potes de iogurte, copos de guaraná natural podem ser parcialmente preenchidos com grãos e vedados com fitas adesivas. As fitas precisam ser colocadas de modo que os grãos não grudem nela.

A partir dessa atividade, é possível também trabalhar parâmetros do som, classificação dos instrumentos musicais, além de realizar atividades rítmicas práticas.

AULA 8: COLOCANDO A TEORIA EM PRÁTICA

Quadro 9– Aula 8: Colocando a teoria em prática

AULA 8 – Colocando a teoria em prática	
Tema:	- Construção de instrumentos musicais com materiais alternativos
Duração da aula:	-
Objetivos	- Construir um produto que sintetize as ideias discutidas, realizando composição musical e a construção de um vídeo.
Conteúdos abordados:	Criar uma composição cuja letra e elementos musicais valorizem a diversidade musical
Procedimentos:	- Compor uma música que valorize a diversidade - Gravar o áudio ou áudio com vídeo - Caso optem por gravar o áudio e utilizar imagens para construir o vídeo, editar o vídeo. <i>Movie maker</i> é um aplicativo que pode ser utilizado para esse fim. - O processo pode ser construído em casa ou em momentos posteriores das aulas.
Avaliação:	Processo de construção e entrega do vídeo
Recursos	- Textos trabalhados em aula - Instrumentos construídos na aula anterior - Equipamento para gravação de áudio e vídeo, e edição (pode ser o <i>smartphone</i>)

Fonte: A autora, 2018. (Após o processo de aplicação do produto educacional).

Dicas ao professor: Aula 8

- ✓ Essa aula é destinada à construção de um produto. Inicialmente propõe-se a composição de uma música, para depois inserí-la em um vídeo.
- ✓ Professor, oriente os estudantes a comporem uma música que valorize, tanto na letra, quanto na estrutura musical, as diversidades. Ele pode utilizar os instrumentos produzidos em aula, sons do corpo, da natureza, misturar gêneros musicais.
- ✓ Esse é, também, um bom momento para retomar os conteúdos teóricos estudados, de modo que os alunos utilizem essas reflexões durante o processo de composição da música.
- ✓ Uma dica é dividir a turma em grupos para que todos possam participar ativamente do processo coletivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Música sempre esteve no currículo destinado às classes dominantes. No entanto, para as classes mais pobres, que nem sempre tiveram acesso ao sistema escolar, os currículos apresentam um ir e vir da disciplina. Diversos fatores contribuíram para a instabilidade da música na educação básica, mas lutas têm sido travadas por educadores musicais com vistas a possibilitar o acesso ao ensino de Música na educação básica.

A rede estadual de ensino do Rio de Janeiro reflete bem a instabilidade da Música na legislação. Com certa frequência, os docentes de Música que atuam na rede não encontram as condições necessárias para atuação. Precisam, então, usar da criatividade para promover o ensino de Música. Além disso, os docentes da rede contam com um Currículo Mínimo a seguir, mas pouco auxílio para o desempenho de seu trabalho. Dificilmente contam com a possibilidade de troca com os pares ou material didático que possa efetivamente ser utilizado na específica realidade.

Além disso, observa-se ainda a necessidade de um trabalho musical voltado à diversidade, o que é uma recomendação dos documentos legais, incluindo os PCN's e o próprio Currículo Mínimo, assim como é uma necessidade latente da sociedade. O presente trabalho buscou, então, contribuir para o ensino de música através da elaboração de um caderno de atividades com propostas interligadas pela temática do multiculturalismo crítico, com sugestões para a superação das dificuldades de aplicação do Currículo Mínimo de Música da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

O caderno de atividades buscou pautar-se pelas discussões e apresentação de propostas voltadas à diversidade, uma vez que consideramos importante que os estudantes conheçam as diversas expressões musicais e reconheçam na diversidade a riqueza, em vez da superioridade. É importante ainda que compreendam que suas construções intelectuais e seus olhares são culturais, que a música não é estranha, mas me soa estranho. Compreender que quem cria aquela música não é esquisito, apenas utiliza meios diferentes de expressão musical, ou tem concepções diferentes sobre música. Enxergar que elementos que estão presentes na música estranha convergem com elementos presentes na minha música.

Acreditamos que o trabalho deve ser contínuo. A exposição e reflexão sobre as diferenças devem ser ininterruptas. Acreditamos que uma única exposição ao tema não mudará, como que por milagre, a forma como os jovens pensam e se referem às diferentes músicas, afinal consideramos os critérios avaliativos como construções

culturais, e, portanto, se consolidam com o tempo, assim como sua desconstrução se faz com o tempo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: file:///C:/Users/beto/Downloads/977-1034-1-PB.pdf Acesso em: 28/11/2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2000.

BENNET, Roy **Uma Breve História da Música**. trad. Maria Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

BRASAO, Heber Junio Pereira. Gramsci, Fiori e Freire-educação popular para a liberdade. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v. 11, n. 15, p. 102-113. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/beto/Downloads/237-945-1-PB.pdf. Acesso em: 28/11/2018.

BRASIL. Ministério Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 30/04/2017.

BRASIL. Ministério Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 29/06/2017

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf> Acesso em: 28/11/2018.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Revista Comunicação e política**, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CASTRO, Vanessa Weber De. **A Música nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro**. Curitiba: Ed. Prismas, 2015.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura? Explorações: ensaios de sociologia interpretativa. **Jornal da Embratel**. Rio de Janeiro: Rocco, 1981. Disponível em: <<http://www.adriano.deleon.com/wp-content/uploads/2014/02/voce-tem-cultura.pdf>> Acesso em: 28/11/2018.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

HUMMES, Julia Maria. **As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar: Um estudo nas escolas de Montenegro**. 121f. Dissertação (Mestrado em música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura. Um conceito antropológico**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LEONINI, Márcio; KEBACH, Patrícia. Educação musical no Ensino Médio: modos alternativos de se aprender música. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 8, n. 16, p. 88-188, 2010.

LOPES, Andréa Cintra et al. Condições de saúde auditiva no trabalho: investigação dos efeitos auditivos em trabalhadores expostos ao ruído ocupacional. **Arq Int Otorrinolaringol**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 49-54, 2009.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **Ensino de Música Na Escola Fundamental**. 7ª ed Campinas, SP: Papirus Editora, 2010.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. Brasília: Musimed, 1996.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, São Paulo, ano 05, n.11, 2º semestre de 2009. Disponível em:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30732102/adeacd.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543462762&Signature=6i23%2Brs8xSoNib9Zx7Xss7y6oJA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DANALISE_DO_DISCURSO_E_ANALISE_CRITICA_DO.pdf Acesso em: 28/11/2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 169-184, 2007. Disponível em: <http://site1392986865.hospedagemdesites.ws/MEDH2/arquivos/Curriculo,conhecimento,culturaVeraAntonioFlavio.pdf>. Acesso em: 03/03/2017

PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidade musical e ensino de música. **Salto para o Futuro-Educação**, [on line], Ano XXI, boletim 08, p.17-23, 2011. Disponível em < <http://files.marconeves.webnode.com.br/200000054-a8549a94e8/Edu.MusinaescolaSaltoFuturo.pdf#page=17>> Acesso em 28/11/2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, v. 23, n. 45, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, Out.2009.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. 16ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SCHAFFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, 2001. v. 38.

SCHAFFER, R. Murray, **O Ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench Fonterrada. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 1991.

SOARES, Bruno Rafael et al. **Articulando criatividade e interculturalidade no processo de (auto)formação continuada**. In: SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da; AMPARO, Flávia Vieira da Silva do (org.). **Criatividade e interculturalidade**. Série: Desafios, possibilidades e práticas na educação básica. Curitiba: CRV, 2015. p 31-54

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

VIEIRA, Niágara da Cruz; SILVA, Paulo Roberto Teles da. Oficina de construção de instrumentos alternativos: um espaço para a criação de novas estratégias para sala de aula?. Rio de Janeiro: **Interlúdio**-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 32-36, 2015.

ZAN, José Roberto. Música popular brasileira, indústria cultural e identidade. **EccoS revista científica**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 105-122, 2008.