

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES**  
**INSTITUTO VILLA-LOBOS**

**O USO DO *FUNK* CARIOCA COMO INSTRUMENTO DE  
MUSICALIZAÇÃO NO PROJETO PIBID DA ESCOLA  
MUNICIPAL FRANCISCO ALVES**

**IURI NICOLSKY LAGERBLAD DE OLIVEIRA**

**RIO DE JANEIRO, 2015**

**O USO DO *FUNK* CARIOCA COMO INSTRUMENTO DE  
MUSICALIZAÇÃO NO PROJETO PIBID DA ESCOLA  
MUNICIPAL FRANCISCO ALVES**

por

**IURI NICOLSKY LAGERBLAD DE OLIVEIRA**

Monografia apresentada para  
conclusão do Curso de  
Licenciatura em Música do  
Instituto Villa-Lobos, Centro de  
Letras e Artes da UNIRIO, sob a  
orientação da Professora Dra.  
Silvia Sobreira.

RIO DE JANEIRO, 2015

**OLIVEIRA, Iuri N. L. de.** *O USO DO FUNK CARIOCA COMO INSTRUMENTO DE MUSICALIZAÇÃO NO PROJETO PIBID DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO ALVES.* 2015. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## **RESUMO**

Esta monografia propõe um estudo sobre a utilização do *funk* como possibilidade de material pedagógico para o ensino de música em escolas de Educação Básica. Foi utilizado como referencial teórico, autores que apontaram em seus trabalhos a necessidade e os benefícios de se estabelecer uma maior identificação entre alunos e professor (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1987; GALIZIA, 2009; LOUREIRO, 2004; NEDER, 2014; SANTOS, 2012; SILVA, 2012). Além de analisar a produção científica que trata da problemática do processo de identificação dos alunos com o material pedagógico utilizado em sala de aula, esta monografia apresenta material musical produzido para aulas de música e aplicado em turmas de 4º e 5º anos de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Funk - Processo de Identificação - Contextualização do Material Pedagógico - Musicalização Infantil - Escolas Públicas

## SUMÁRIO

• INTRODUÇÃO	• 5
• 1 – O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO	
1.1 – O que é e para que serve?	• 8
1.2 – O uso da tecnologia em sala de aula	• 12
• 2 – O MATERIAL PEDAGÓGICO	
2.1 – A produção do material	• 17
2.2 – Descrição das aulas e exercícios	• 18
2.3 – Aulas que não funcionaram	• 22
• CONCLUSÃO	• 24
• REFERÊNCIAS	• 26

## INTRODUÇÃO

Esta monografia propõe um estudo sobre a utilização do *funk* como possibilidade de material pedagógico para o ensino de música. Busco demonstrar como a intermediação do *funk* motivaria os alunos a participar das atividades pedagógicas propostas.

A pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Municipal Francisco Alves, onde, inicialmente, realizei atividades como estagiário do curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO e, posteriormente, atuei por um ano e meio como bolsista do projeto PIBID/CAPES sob a coordenação da Dra. Silvia Sobreira.

Os objetivos desse estudo são: analisar a produção científica que trata da problemática do processo de identificação dos alunos com o material pedagógico utilizado em sala de aula pelos professores; apresentar o material musical produzido para aulas de música e aplicado em turmas de 4º e 5º anos de uma escola pública.

Este estudo teve o *funk* como escolha por ser este o gênero musical de preferência da maioria dos alunos da escola onde a pesquisa foi realizada.

Autores da área da educação musical (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1987; GALIZIA, 2009; LOUREIRO, 2004; NEDER, 2014; SANTOS, 2012) argumentam que uma aproximação da música de preferência do alunado, bem como o uso das novas tecnologias, devem ser utilizados em sala de aula, possibilitando maior participação e interesse nas atividades propostas. Loureiro (2004) e Galizia (2009) também chamam a atenção sobre a importância de se levar em conta o contexto social, cultural e tecnológico dos estudantes.

É preciso compreender que hoje em dia o *funk* é o gênero musical de maior circulação nas comunidades e bairros de menor poder econômico das grandes metrópoles do Brasil. Embora existam muitos outros gêneros além do *funk* na cultura de massa, como o *Axé*, o *Sertanejo*, o *Pagode*, o *Samba*, o *HipHop* e o *Pop*, não se pode afirmar, com a mesma certeza que temos no caso do *funk*, que a maior parte dos alunos estão familiarizados com esses outros gêneros. Isso não significa que não se deva utilizar maior variedade de gêneros musicais em sala de aula. Muito pelo contrário, familiarizar os alunos com uma ampla gama de gêneros e subgêneros musicais deveria um dos objetivos de qualquer proposta pedagógica que queira ampliar os horizontes culturais dos alunos. A questão é que para trabalhar qualquer

tipo de repertório com o qual eles não tenha empatia, antes é necessário estabelecer um vínculo de identificação e respeito com os alunos e demonstrar conhecimento sobre a cultura que eles já carregam consigo. Assim sendo, defendo a utilização do *funk* como ferramenta de intermediação.

Outra questão que justifica este estudo é que ele tornou possível a criação e difusão de material pedagógico que pode ser utilizado por outros professores<sup>1</sup>.

Tendo como referencial teórico autores que apontaram em seus trabalhos a necessidade e os benefícios de se estabelecer uma maior identificação entre alunos e professor (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1987; GALIZIA, 2009; LOUREIRO, 2004; NEDER, 2014; SANTOS, 2012; SILVA, 2012), defendo a utilização de gêneros musicais populares da cultura de massa, assim como a utilização das novas tecnologias de áudio e vídeo, como um caminho viável para estabelecer uma relação positiva de identificação entre professores e alunos. Uma relação de identificação mútua, onde haja confiança, interesse, troca, respeito, aceitação e aprendizado. Obviamente, é possível alcançar tais objetivos por inúmeros caminhos e propostas metodológicas, mas, no caso desta pesquisa, a escolha do ritmo do *funk* e o uso das tecnologias de gravação de produção musical em computadores, sem mostraram o meio mais eficaz de atingir tal propósito.

O primeiro capítulo desse estudo é dedicado a compreender a importância de se desencadear o processo de identificação dos alunos com o conteúdo transmitido. Contextualizar o material pedagógico com a realidade sócio-cultural dos mesmos e com o contexto global das formas de se fazer e ouvir música. Esses foram os princípios metodológicos, diria até éticos, que nortearam toda a construção do meu material pedagógico e da minha conduta como professor na pesquisa de campo realizada dentro do projeto PIBID.

O segundo capítulo faz a descrição do processo de elaboração do material pedagógico, discorre sobre cada canção e exercício desenvolvido, seus conteúdos técnicos e objetivos pedagógicos. Ao longo da descrição é feita também uma análise dos resultados obtidos com cada uma das propostas implementadas. Tanto as que obtiveram êxito quanto as que não funcionaram do ponto de vista prático.

---

<sup>1</sup> Todo o material pedagógico produzido está disponibilizado em<  
[http://www.4shared.com/folder/mcA3r3cE/Usando\\_o\\_Funk.html?detailView=true&sortAsc=true&sortsMode=NAME](http://www.4shared.com/folder/mcA3r3cE/Usando_o_Funk.html?detailView=true&sortAsc=true&sortsMode=NAME)> Acesso em 8 de julho 2015 , bem como no Youtube:  
<[https://www.youtube.com/playlist?list=PL9HA\\_PNjAiIu2QdJZvn6U-OuUXzTw8ItZ](https://www.youtube.com/playlist?list=PL9HA_PNjAiIu2QdJZvn6U-OuUXzTw8ItZ)> Acesso em 8 de julho de 2015.

Na conclusão de todo esse processo, que envolve a concepção de uma abordagem didática, o desenvolvimento de material pedagógico, a aplicação do mesmo em função dessa abordagem e a resposta dos alunos frente a essa proposta de aula, foi possível acumular uma certa dose de conhecimento e experiência sobre lecionar música em uma escola pública tendo a utilização do *funk* como principal material pedagógico nesse contexto escolar.

# 1 - O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO

## 1.1 - O que é e para que serve?

Lecionar música para jovens e adolescentes em escolas públicas, na grande maioria dos casos, pode ser um trabalho extremamente difícil de se exercer sem muita frustração. Alguns dos autores pesquisados (CHARLOT, 2000; FREIRE, 1987; GALIZIA, 2009; LOUREIRO, 2004; NEDER, 2014; SANTOS, 2012; SILVA, 2012) apontam que um das causas para tal situação pode ser atribuída ao distanciamento entre o conteúdo das aulas de música e a experiência cotidiana dos alunos:

Axé, techno brega, *funk*, rap, enfim, todos os estilos que nossos alunos vivenciam em seu dia-a-dia poderiam estar em sala de aula para se trabalharem conteúdos técnico-musicais, ou senso crítico, ou ainda como elemento motivador. Dessa forma, o ensino de música nas escolas passaria a ter um sentido concreto nas vidas dos alunos, aproximando-se de seu cotidiano. (GALIZIA, 2009, p. 78).

Desencadear o processo de identificação dos alunos com o conteúdo transmitido é, além de muito positivo na formação de uma identidade cultural, uma ótima estratégia metodológica para despertar interesse e estabelecer uma boa relação entre professor e turma. Por esse motivo, configura-se um excelente ponto de partida para um projeto educacional de longo prazo:

Ao perceber a existência das relações de identidade e social dos alunos com a música, os professores, a escola, mais especificamente os professores de música, podem partir delas para, numa relação também de identidade e social, conduzir o processo de aprendizagem em música e direcioná-los a aprendizagens ainda não efetivas. (SANTOS, 2012, p. 91).

O aprendizado de um aluno não pode ser separado do resto de suas experiências cotidianas, aprender “faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros.” (CHARLOT, 2000, p. 72). Ainda sobre essa questão, Galizia aponta que os principais motivos para esse distanciamento estariam no modelo conservatorial de ensino nas universidades de música. Nesse modelo de ensino (GALIZIA, 2009, p. 77), “as músicas vivenciadas pelas crianças do ensino fundamental e médio são apenas objeto de análise em universidades, mas não se constituem em música ‘séria’, ou seja, que deva ser trabalhada em sala de aula nas escolas”. Este afastamento entre universidade e os

estilos musicais presentes na indústria cultural cria um falta de familiaridade do futuro professor com a cultura musical de seus alunos. Nesse sentido:

[...] o sujeito se reconhece como parte desse mundo, que é preexistente, e esse reconhecimento é resultado de um processo que envolveu a relação com o outro. A relação com o saber envolve a relação com o mundo, consigo e com o outro. Assim, as relações são dependentes uma da outra, ou seja, se o sujeito não estabelece uma relação com outro, com o mundo, não há relação com o saber. (SANTOS, 2012, p. 82).

Talvez isso se explique por haver uma confusão entre a pobreza estética da indústria cultural e a riqueza da variedade de estilos musicais presentes na cultura popular brasileira. E assim, muitos docentes não são capazes de lidar com outras formas de manifestação musical diferentes das quais se acostumaram ao longo de sua formação. Conseqüentemente, os professores evitam a utilização desses estilos, simplesmente porque não tem nenhuma familiaridade com eles, ou seja, não são capazes de aproveitar as músicas do cotidiano como material pedagógico porque não as conhecem:

Mesmo que as músicas dos alunos façam parte da indústria cultural, tal fato não justificaria seu afastamento da sala de aula. Essas músicas poderiam ser utilizadas como elementos pedagógicos de motivação ou, ainda, como exemplos da própria indústria cultural, caso esse seja um assunto trabalhado em aula. De qualquer forma, caso se pretenda criar um senso crítico e posturas criativas em nossos alunos, ignorar esse enorme conteúdo musical tão familiar a eles não teria sentido pedagógico. (GALIZIA, 2009, p. 78).

Para esclarecer a questão da identificação do aluno com o conteúdo, questão que é de suma importância para a melhoria do processo educacional, trago uma analogia entre o aprendizado musical na sala de aula e o aprendizado musical na cultura jazzística tradicional dos EUA. Com essa comparação anseio “demonstrar o quanto a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento criativo” (NEDER, 2014, p. 118) e “perceber no exemplo do jazz [...] um caso de aprendizado, desenvolvimento e avaliação em música que pode ser perfeitamente reproduzido pelo professor em sala de aula.” (NEDER, 2014, p. 119). Procuro ressaltar em vários momentos a importância da identificação dos alunos com seus mestres como requisito necessário para uma estimulação eficaz do ímpeto de aprender os conteúdos transmitidos. A seguir, outras passagens sobre esta questão no mesmo texto de Neder:

Verificamos, mais uma vez, que não é uma técnica ou método que está na base do aprendizado e desenvolvimento musicais, mas a

afetividade voltada para modelos identificatórios e conhecimentos valorizados pela comunidade. (NEDER, 2014, p. 123).

Ainda me utilizando dessa analogia e texto, acredito que o educador tem a incumbência de acender a chama inicial do aprendizado, deflagrar o processo do aprendizado. Não seria o caso de transmitir todo o conhecimento necessário para um educando apático, uma aula expositiva para alunos submissos, ao contrário propor uma metodologia que incentive a autonomia na pesquisa e apreensão do conhecimento. Vejamos outro trecho do texto em que o autor aborda o assunto:

Seguindo nossa analogia com o professor, percebemos que não se trata de estimular o aluno a um embevecimento com figuras individuais, pois seu processo de aprendizado e desenvolvimento certamente o levará a buscar os conhecimentos e competências que deseja ardentemente de todas as fontes que seu julgamento crítico indicar. Por sua vez, a aquisição deste julgamento crítico é função do entusiasmo que dirige àquilo que faz, entusiasmo que é adquirido por intermédio da identificação, que é função da dinâmica interpessoal e dependente da valorização que a comunidade dirige a uma dada música (tradição, cultura, conhecimentos), como vimos. [...] Tornado responsável por sua própria educação por meio da atividade reflexiva, o educando se torna agente de seu próprio processo, fato de mais alta significância frente ao projeto final da autonomia, da mesma maneira que o jazzista em formação toma sua própria educação em suas mãos. Se for esse o processo que os educadores do ensino formal de música pretendem deflagrar, a promoção da afetividade e do desenvolvimento criativo deve assumir lugar de destaque em suas práticas docentes. (NEDER, 2014, p. 127-129).

Alguns professores e alunos argumentam que não consideram construtivo o uso de músicas radiofônicas em aulas de música, pois já haveria uma superexposição a esses estilos musicais, e o certo seria apresentar novos estilos e formas de escuta e fazer musical para os alunos. Acredito que na verdade ocorre comodismo, ou tendência a permanecer na zona de conforto e uma relutância desses profissionais com relação àquilo que eles não têm conhecimento ou não se identificam pessoalmente. Sobre essa acomodação, Duarte (2011) explicita:

Esse é o movimento de acomodação do sentido de repertório musical produzido pelos professores entrevistados: a música erudita, transcendente, e a música étnica, pura, legítima e original. Nesse quadro, é construída a polarização entre música da mídia e música alternativa à mídia, seja ela erudita, popular, folclórica, brasileira ou de outras regiões do mundo, desde que passe pelo lugar da qualidade, dos valores românticos do único, do transcendente e do raro. Então, por meio da exposição do aluno à música de qualidade, ‘abre-se a sua consciência para a sua essência criativa’, assim como

‘abre-se o seu ouvido’ para a música que vale a pena ser ouvida, aquela de outras etnias ou voltada para as culturas orais, ou mesmo para os autores canônicos, já estabelecidos tanto na categoria de ‘música erudita’, ‘música popular’ ou ‘música brasileira’. (Duarte, 2011, p. 67).

Essa suposição de que se “abre o ouvido do aluno” é, ao meu ver, o exemplo máximo da arrogância e falta de respeito à alteridade. Nosso gosto não deve servir de parâmetro para julgar e medir a qualidade do que outros gostam. Partindo desse pressuposto jamais estabeleceremos uma relação de respeito e interesse mútuo com nossos alunos. O que não se deve deixar de lado é a vontade de compreender o outro. Respeitar a alteridade, dialogar, relacionar o conteúdo das atividades em sala de aula com a vida cotidiana dos alunos, perceber as crianças e suas formas de interpretar entorno, levar em consideração o contexto sócio-econômico da escola onde se trabalha, renovar-se sempre e pesquisar para não se acomodar aos antigos métodos que eventualmente possam estar obsoletos para estabelecer uma relação positiva de ensino e aprendizagem. Sobre essas metas, diria até obrigações, do professor, gostaria de evocar um pequeno trecho de Paulo Freire (1987), o maior responsável por muitas das boas idéias que tive em minha formação como professor:

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outro eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘gueto’ de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’? Como posso dialogar se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 1987, p. 80-81).

Tampouco estou afirmando que se deve somente utilizar estilos musicais que sejam familiares aos alunos. Só estou demonstrando que um bom ponto de partida é se relacionar com a cultura, com a experiência musical que os jovens já

trazem consigo, para que assim possa haver uma troca legítima de conhecimento e experiência musical. Silva (2012), discorre sobre o uso dos estilos de preferência dos alunos em aulas de música nas escolas:

Acredito que os consumos musicais dos jovens que compõem a sala de aula devem ser incorporados também ao repertório trabalhado nesse espaço. Isso não quer dizer que a aula de música deva se tornar uma espécie de inventário das músicas que tocam no rádio de cada um dos alunos. Parece-me fundamental que o aluno de música tenha consciência de que a diversidade musical presente nas preferências de cada um dos alunos em sua sala é só uma ínfima parte da diversidade musical encontrada no restante do planeta. Não é possível em um ano letivo dar conta da diversidade de músicas oriundas da turma, quem dirá da diversidade de músicas do mundo. Portanto, não é necessário que o professor de música esteja preparado para todo e qualquer repertório. Mais do que o repertório trabalhado em si, o que está em jogo aqui é a postura do professor, ou seja, sua capacidade de não hierarquizar práticas musicais e de respeitar a vivência musical dos alunos, inclusive lançando mão delas para trabalhar determinados conteúdos em música ou aspectos técnicos da execução instrumental. (SILVA, 2012, p.103).

## **1. 2 - O uso da tecnologia em sala de aula**

Outro problema identificado neste estudo é que a presença massiva da tecnologia no cotidiano dos alunos contemporâneos não está sendo refletida na prática docente. Sobre este problema, embora seja de notório conhecimento que entre os músicos muitos se utilizam de tecnologias e meios digitais para desempenhar suas funções cotidianas, grande parte das universidades não estão formando professores capazes de trabalhar com essas tecnologias em sala de aula. E, sendo assim, as tecnologias de escuta, compartilhamento, produção e divulgação musical não estão propriamente estabelecidas como conteúdo programático do ensino da música nas escolas. Galizia ressalta a importância dessa problemática no trecho:

[...] o ensino de música hoje pode ser pensado em função de novas tecnologias, porém não as utilizando somente como ferramentas pedagógicas pelo professor ou auxílio para a prática musical dos alunos, mas também como um conteúdo a ser trabalhado em sala. As tecnologias e a música, nessa visão, não poderiam ser dissociadas. (GALIZIA, 2009, p. 81).

As gerações vão passando e a música se transformando com elas. A música feita e consumida pelos jovens tende a refletir os paradigmas de sua geração, os meios de reprodução sonora, os espaços de apreciação, as letras das canções, os instrumentos utilizados, a vestimenta dos artistas e de seu público, a dança (nos casos

onde há dança), os meios de consumo e distribuição de cada forma de arte tem relação direta com o contexto social, histórico e cultural da época.

A partir do ano de 1980 a música sofreu grandes transformações. Novas formas de se fazer e ouvir música se desenvolveram sob influência da criação da *internet*, da popularização dos computadores e do aparecimento de novas tecnologias de produção (mais baratas e portáteis do que os equipamentos caros usados em estúdios profissionais de gravação) e reprodução de áudio. Os novos estilos musicais que surgem nos anos 1980-90, e nos primeiros anos do século XXI, tiveram grande influência dessas novas tecnologias. A música eletrônica e o *hip-hop* são dois exemplos claros da influência do computador na música. O *funk* carioca surge a partir dos bailes feitos em comunidades e em clubes, onde inicialmente tocava-se música “*disco*” e algumas outras variantes da música *pop* americana. O *Miami-Beat*, por exemplo é um dos ritmos que originou a “batida inicial” do *funk* carioca. Embora o estilo tenha sofrido muitas modificações desde meados dos anos 1980, o que mais importa para compreender seu contexto é que a forma de produção e reprodução da música se dava pelo computador. As bases de *funk*, sobre as quais os *MCs* desenvolveram suas canções, eram todas feitas a partir de programas de edição de áudio e programação *MIDI*. As festas onde a música era apresentada não tinham uma banda e sim um *DJ* cercado de uma quantidade colossal de caixas de som. Essas características técnicas relacionadas à criação e reprodução do estilo são imprescindíveis para compreensão de suas peculiaridades.

Com o desenvolvimento da *internet* nos anos 1990, com a criação das plataformas de compartilhamento e audição de músicas e vídeos, das redes sociais e *sites* de pirataria, o cenário de produção e distribuição de música sofreu enormes transformações. As gravadoras entraram em falência, todos os estilos musicais foram afetados de alguma maneira nesse momento histórico. Neste novo cenário mercadológico muitos artistas consagrados entraram para o ostracismo. Muitos estilos antes difundidos e consumidos agora não encontravam mais o mesmo retorno financeiro, como a venda de CDs e a frequência aos shows. A música e os músicos tiveram de se adaptar. Até hoje muitos músicos e estilos musicais ainda buscam formas de sobreviver, formas de adaptação. Para as gerações mais antigas, ou para os jovens que trabalham em estilos mais tradicionais de música, a adaptação vem sendo mais difícil, já que esses estilos de música não foram criados nesse contexto sócio-cultural. Mas para estilos como a música eletrônica (e todas suas vertentes), o *Hip-Hop (RAP)* e o *Funk*, não foi tão sofrida a adaptação, tendo em vista que estes estilos

se desenvolveram no mesmo momento histórico em que se desenvolveram os computadores, internet e novas tecnologias de áudio.

Alem do contexto social, mercadológico, o *funk* também tem muita força na cultura nacional hoje em dia porque os jovens tendem a criar e cultivar estilos musicais que representem seus valores, seus ideias de vida, seu desejo de mudança, seus impulsos vitais, valores morais, sexualidade etc. É muito importante compreender o *funk* como uma voz vinda das favelas do Rio de Janeiro para o resto do país. Todas as favelas do país passaram a escutar o estilo porque ele tem o intuito de ser a voz da favela, a voz do povo. Talvez por isso seja tão criticado pelas elites intelectuais e sociais. O que importa aqui é ressaltar a significância social e política da cultura do *funk*. As letras dos “*funks proibidos*” que falam das guerras entre facções, as letras de sexo explícito, toda a violência e intensidade presente na poesia do *funk*, representa a realidade sócio-cultural daqueles que estão fazendo e consumindo esta música. É inútil que os professores, a classe erudita, os acadêmicos, os músicos instrumentistas e a elite intelectual das classes altas e médias critiquem o conteúdo das letras e o comportamento dos jovens nos bailes *funk*. O que se deve fazer é compreender o contexto em que essa música está sendo feita, reconhecer suas motivações e a urgência desse “grito cultural”. Dito isso, gostaria de citar dois trechos de Jusamara Souza (2004) que bem exemplificam a relação que o jovem tende a ter com os estilos musicais de sua preferência:

As preferências musicais dos adolescentes estariam ligadas a gêneros musicais que para eles possuem um significado relacionado à liberdade de expressão e de mudança. Ou seja, a relação que os adolescentes mantêm com a música representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social. (SOUZA, 2004, p. 8).

Ao professor fica a incumbência de se esforçar para compreender o comportamento, os gostos, os costumes e desejos de seus alunos. Ou seja, é parte do trabalho, de um professor dedicado, conhecer e relacionar o conteúdo transmitido à realidade sócio-cultural de seus alunos:

A compreensão das práticas sociais dos alunos e suas interações com a cidade, o lugar como espaço do viver, habitar, do uso, do consumo e do lazer, enquanto situações vividas, são importantes referências para analisar como vivenciam, experimentam e assimilam a música e a compreendem de algum modo. Pois é no lugar, em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais e culturais, que estabelecem práticas sociais e elaboram suas

representações, tecem sua identidade como sujeitos socioculturais nas diferentes condições de ser social, para a qual a música em muito contribui. (SOUZA, 2004, p. 10).

O trabalho do professor deve ser direcionado para construir uma educação musical que se relacione com o saber de senso comum dos alunos, usando-os como ponto de partida do processo de identificação e como conexão para outras fontes de conhecimento:

Há, pois, necessidade de construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social e se realize de forma condizente com o tempo-espaço da cultura infanto-juvenil, auxiliando a construir suas múltiplas dimensões de ser jovem/criança. (SOUZA, 2004, p. 11).

Assim sendo, podemos afirmar que é indispensável o uso da tecnologia em sala de aula, tendo em vista que a maior parte dos alunos tem contato direto e constante com as mais diversas formas de comunicação e reprodutibilidade do universo tecnológico tão comuns para as novas gerações do século XXI. É imprescindível que se procure estabelecer uma educação condizente com o contexto no qual está inserida a escola. É também de suma importância que a transmissão de conhecimento se dê de maneira dialógica e dinâmica, que o professor saiba perceber e escutar seus alunos, atendendo às suas demandas emocionais e intelectuais da maneira mais construtiva possível.

As *mídias* são importantes fatores de socialização e auto-socialização dos jovens, determinantes na formação do perfil do jovem na condição indivíduo atuante em sua sociedade contemporânea. A existência das *mídias* no dia a dia dos alunos é massiva, de maneira que influencia e ajuda a formar suas personalidades e a maneira como enxergam o mundo. As *mídias* facilitaram o acesso à música com desenvolvimento das tecnologias de produção, reprodução e disseminação de áudio. Hoje é mais prático e acessível gravar e produzir música, assim como é mais fácil distribuir e divulgar sem custo em redes sociais e sites como *Youtube*.

Alem do rádio, toca discos e *CD Players*, hoje estão disponíveis a preços acessíveis diversos tipos de reprodutores de áudio e vídeo, assim como os computadores ligados à *internet*, onde estão disponíveis diversos *sites* de compartilhamento de *mídias* de todos os tipos e formatos. Todo esse novo contexto tecnológico facilitou o acesso à música para os indivíduos que têm a possibilidade de manusear essas novas tecnologias.

Tendo vista o exposto, não se deveria mais falar em ensino de música independentemente das mídias e aparatos tecnológicos, pois ela é transmitida, produzida, experimentada e difundida por estes. Então, sabendo que os jovens são sempre pioneiros na assimilação e utilização de novas tecnologias, fica claro a importância e significância do uso das mesmas nas aulas de música nas escolas.

## 2 - O MATERIAL PEDAGÓGICO

### 2.1 - A produção do material

Produzi, em meu *homestudio* particular, todo material pedagógico que utilizei para lecionar na escola Francisco Alves. Esse material é composto, em grande parte, por bases musicais de canções e exercícios. Na maioria dos casos são *funks* prontos para serem cantados a partir de uma base gravada (*playback*). Alguns *funks* contêm exercícios vocais que são propostos após a execução de uma canção. Em outros, o conteúdo trabalhado está na própria canção. Ou seja, os exercícios foram produzidos tendo diferentes objetivos de aprendizado musical.

Parte do material pedagógico utilizado no projeto PIBID foi concebido com a intenção de deixar um legado de canções didáticas para os futuros professores do projeto de extensão. As canções utilizam ritmos populares, em sua maioria o ritmo do *funk*, com harmonias e melodias e quase todas as letras de minha autoria. As letras das canções são simples, feitas para crianças do quarto e quinto ano. Embora simples, as canções tiveram uma repercussão muito positiva em sala de aula. Um dos pontos mais criticados no *funk*, por aqueles que não se identificam com esse estilo musical, é a costumeira utilização de frases obscenas, palavrões e muitas analogias sobre sexo. Em alguns casos as referências ao ato sexual são tão explícitas que nem podemos as caracterizar como analogias. Sendo assim, muitas das letras de *funk* das canções que obtiveram sucesso na grande mídia não são conteúdo próprio para trabalhar em sala de aula com crianças de cerca de 10 anos. Tendo essa problemática em vista, escrevi canções adequadas à sala de aula. As letras, além de divertidas, são educativas, com temas que incentivam o desejo de estudar, aprender, crescer como pessoa e acreditar mais nas possibilidades de futuro melhor. Letras que incentivavam a autonomia na pesquisa e apreensão do conhecimento e promoviam a afetividade e o desenvolvimento criativo dos alunos.

As bases rítmicas são foram construídas com *samples* de *beatbox* ou com programações *MIDI*. Com o elemento rítmico, característico do estilo musical de preferência dos alunos em questão, estabeleci o processo de identificação das crianças com o material. Sobrepostos às bases rítmicas inseri melodias e harmonias específicas para cada conteúdo musical que desejava trabalhar. Em alguns casos eram progressões harmônicas no campo harmônico da escala maior. Em outros, no campo harmônico da escala menor natural. Como se tratava de musicalização infantil, de

conteúdo básico, não utilizei outros modos, com exceção de pequenos trechos que utilizaram acordes da escala menor melódica, dórica e mixolídia. Em alguns casos, em que a intenção não era trabalhar exercícios vocais ou de percepção, foram utilizadas sétimas maiores em acorde menor, quintas aumentadas, nonas abaixadas, e sextas maiores em acorde menor. Mas, de uma forma geral, o material foi composto utilizando acordes e melodias derivadas dos modos maior e menor natural.

A maior parte dos exercícios propostos eram canções e vocalizes. Não foram utilizados instrumentos musicais, com exceção de instrumentos de percussão, por falta de recursos e tempo para trabalhar as técnicas específicas de cada instrumento. E, mesmo que houvesse material disponível, como a intenção desse projeto é laboratorial e preparatória para a prática docente, escolhi trabalhar com o canto para desenvolver abordagens possíveis de serem implementadas em uma escola que não tenha recursos e espaço para trabalhar com instrumentos musicais mais caros e complexos que percussão e flauta doce. As melodias das canções foram feitas visando a musicalidade e beleza estética e os vocalizes e exercícios de percepção aconteciam na sequência da letra. Primeiro, os alunos cantavam a letra para aquecer suas cordas vocais e estimular a concentração e a participação de todos no exercício proposto, depois, ao término de cada canção, um exercício era proposto sobre a base.

## **2. 2 - Descrição das aulas e exercícios**

O primeiro exercício criado foi um *funk* chamado “Melô da Flautinha”<sup>2</sup>. A canção, composta na tonalidade de dó maior, é separada em duas partes: estribilho e refrão. No estribilho a letra é cantada ou com as notas dó e sol ou com as notas dó, si, e ré (o si no caso é a sensível mais próxima, semitom abaixo da tônica, com o intuito de fortalecer a percepção da tonalidade). No refrão, canta-se a escala dó Maior, ascendente e descendente em graus conjuntos. Para aumentar o nível de dificuldade do exercício, o solfejo do refrão sofre variações rítmicas ao longo da canção. A aceitação dessa canção foi tão grande na escola que se espalhou por outras turmas. Era comum ouvirmos crianças de outras turmas cantando esta canção pelos corredores, algumas inclusive pediram para que passasse em suas salas, onde eu não lecionava, para cantar a “Melo da flautinha” . Mais à frente, cerca de um ano depois

---

<sup>2</sup> Video da música sendo executada com os alunos disponível em <[https://youtu.be/I5EDOP-Z5sQ?list=PL9HA\\_PNjAilu2QdJZvn6U-OuUXzTw8ltZ](https://youtu.be/I5EDOP-Z5sQ?list=PL9HA_PNjAilu2QdJZvn6U-OuUXzTw8ltZ)> Acessado em 8 de julho de 2015.

de criada, inseri uma variação do refrão composta sobre a escala menor natural, para trabalhar também o modo menor com solfejo por graus conjuntos ascendentes e descendentes.

O segundo material produzido foi o “*Rap da caveirinha*”<sup>3</sup>. A letra dessa canção é composta em parte por um rap antigo, feito no final dos anos 1990, em parte refeita por mim para melhor adequação de conteúdo para próprio para sala de aula. Ou seja, a letra não é minha de fato, só refiz aquilo que considerei adequado modificar para trabalhar com crianças de no máximo 11 anos. A base rítmica é feita com o *beatbox* do *Mr. Catra*. A tonalidade é dó sustenido menor, e a base harmônica (teclados, sintetizadores, linha de baixo) produzi com programação *MIDI* em meu *notebook*. A letra dessa canção é extensa e engraçada, motivo de grande comoção e alegria para os alunos que se divertiram rindo, dançando e cantando. Após a canção foi proposto um exercício de percepção<sup>4</sup>. Células melódicas eram executadas sobre a base e ao término de cada célula soava um espaço de mesma com a base de fundo para que os alunos pudessem reproduzir com a voz a melodia que acabaram de ouvir pelo teclado da gravação. O processo se repetia com diversas células melódicas, trabalhando todos os graus da escala menor em diferentes combinações, aumentando a complexidade gradativamente, tanto no ritmo quando no contorno melódico do trecho. A última parte do exercício era uma melodia, que começava com dois compassos e ia aumentando de tamanho, somando dois compassos a cada repetição, seguindo o mesmo processo de escuta e execução, de maneira que no final os alunos estavam cantando uma melodia de 32 compassos absorvida somente pela escuta e execução vocal. Descobri nessa aula, que esse exercício de percepção e canto é muito eficaz, tanto para ajudar a manter a atenção e participação ativa dos alunos, quanto para trabalhar a qualidade vocal e percepção melódica do grupo. Alguns alunos, mais a frente, chegaram a me procurar para dizer que agora conseguiam cantar melhor as músicas que escutavam em casa. Ou seja, esse exercício despertou, em alguns alunos, maior atenção para a escuta das variações de ritmo e altura na melodias. Tendo em vista a repercussão positiva, me utilizei do mesmo recurso metodológico mais à frente em outras canções.

---

<sup>3</sup> Video da música sendo executada com os alunos disponível em: <[https://youtu.be/hflm-KC7JA?list=PL9HA\\_PNjAilu2QdJZvn6U-OuUXzTw8ItZ](https://youtu.be/hflm-KC7JA?list=PL9HA_PNjAilu2QdJZvn6U-OuUXzTw8ItZ)>

<sup>4</sup> Video do exercício sendo executado com os alunos disponível em: <[https://youtu.be/6P-PhVjGK9g?list=PL9HA\\_PNjAilu2QdJZvn6U-OuUXzTw8ItZ](https://youtu.be/6P-PhVjGK9g?list=PL9HA_PNjAilu2QdJZvn6U-OuUXzTw8ItZ)>

O terceiro material produzido foi o “*Funk da escada*”. A poesia dessa canção é mais lúdica e rebuscada do que o costumeiro em canções dos *funks* atuais. Assemelha-se mais com *funk melody*, estilo comum nos anos 1990. Vejamos a poesia da canção para melhor compreensão do caso: “Ele morava na favela / Subia toda aquela escada / Até a última viela / Olhando a lua iluminada / Pelos degraus ele entoava / Canção singela pra amada / E revelava na palavra / Toda a beleza ignorada”.

Inicialmente tive uma certa resistência dos alunos para aceitar essa canção, tanto pela letra rebuscada, quanto pela base rítmica que era composta por sons de *samples* de percussão não usuais no estilo. Mas, salvo algumas exceções de alunos que se identificaram desde o início com a letra da canção, a maior parte da turma se acostumou à letra no desenrolar da aula, e, com certa insistência de minha parte, passou a participar mais da atividade. Ao término da letra propus um vocalize com as frases “sobe mais um, sobe mais um e mais um degrau” e “desce mais um, desce mais um e mais um degrau” para cantar uma melodia que utilizava o primeiro, segundo e terceiro grau da escala menor, subindo e descendo cromaticamente pelas doze tonalidades existentes, começando em lá menor e subindo até si bemol menor, para depois descer cromaticamente até lá menor novamente. Esse exercício é muito bom para trabalhar a percepção de cromatismo, a fixação do som de terça menor. Além, claro, de trabalhar com toda a extensão vocal possível para a maior parte dos alunos em um turma de quarto ou quinto ano.

Um quarto e último exemplo de canção, composta para este projeto, que considero relevante fazer uma descrição é o “Melo do Beethovinho”. Essa canção tem uma letra metalingüística: “Na melo do Beethovinho / Eu vou cantando tudo afinadinho / E vou descendo até chegar / Na Tónica / 1, 7, 6, 5, eu gosto de cantar / 1, 7, 6, 5, melo do Beethovinho.”. Os números cantados são graus da escala menor harmônica. Além da referência aos graus da escala a letra faz referência ao compositor da música utilizada, pois, nesse caso, fiz uma mescla do quarteto de cordas 14, opus 131 de Beethoven, com o ritmo do *funk*. Acima desta mescla adicionei uma linha de baixo elétrico e um teclado executando uma melodia mais simples que a original da composição, feita para violinos. A canção foi dividida em três partes, a primeira e segunda com uma melodia mais simples. Na terceira parte a letra acompanhava o desenvolvimento harmônico da composição de Beethoven, modulando para graus vizinhos e aumentando o nível de dificuldade para execução vocal, com uma tessitura mais ampla e modulações consecutivas. Na terceira parte encontrei uma certa resistência, inicialmente achei que havia exagerado no nível de

dificuldade da canção proposta. Mais adiante pude perceber que com um pouco de persistência conseguia que algumas crianças cantassem afinadas todos os trechos e modulações da terceira parte. Acredito que em certos momentos é positivo forçar o nível da turma para arrancar o melhor de alunos com mais potencial e dedicação na matéria. Mas, na apresentação final, para pais e alunos, utilizei somente a primeira e segunda parte da canção para que todos cantassem confortavelmente e com segurança. Em sala de aula utilizei a versão completa e mais difícil para aumentar a capacidade de execução vocal e afinação dos alunos mais participativos. Após duas execuções seguidas da forma completa, a base rítmica e harmônica seguia e iniciava-se um exercício de escuta e repetição, similar ao proposto no “*funk da caveirinha*” mas com maior nível de dificuldade. Células rítmicas mais complexas e intervalos mais difíceis de assimilar e cantar como quintas e quartas aumentas, *blue notes* e nona menor foram utilizados no exercício proposto. Algumas células propostas para imitação trabalhavam cromatismo e até a escala de tons inteiros. Tudo, por suposto, feito com musicalidade e sentido melódico, de maneira que os alunos pudessem compreender e reproduzir com maior facilidade essas células melódicas mais complexas. Com este exercício, por mais que em alguns momentos tenha sido demasiado difícil para grande parte da turma, cheguei à conclusão de que qualquer conteúdo pode ser trabalhado em sala de aula, com alunos inexperientes, carentes de ensino formal de música. O objetivo é fazê-lo de maneira musical e prática. Não teria sido possível executar melodias com nona menor ou quarta aumentada em um contexto mais teórico, mais voltado para a compreensão teórica do que são esses intervalos, cantando-os de maneira mecânica. Acredito que só foi possível executar o exercício proposto porque estes conteúdos complexos foram apresentados de forma musical e intuitiva dentro de um estilo musical com o qual os alunos se identificavam.

Também foram propostos exercícios ligados à criatividade e expressividade que se distanciaram um pouco do universo exclusivamente sonoro. Um exemplo é uma canção feita para dançar de maneira livre (Dança do Fantoche), onde os alunos eram incentivados a fazer movimentos pouco convencionais e poses engraçadas ou expressivas, trabalhando a criatividade, ajudando com a timidez e fomentando a interação e união entre o grupo. A maior parte das canções produzidas tinha, após a execução da letra, um exercício com o propósito de trabalhar determinado conteúdo do aprendizado musical.

## **2.3 - As aulas que não funcionaram**

Durante um período de 4 aulas, aproximadamente, tentei iniciar um trabalho de alfabetização musical, ensinando leitura e execução de células rítmicas simples. Esse foi um período muito improdutivo desse projeto, onde tentei, com grandes dificuldades e muita frustração, trabalhar com uma proposta metodológica mais convencional. Os alunos fizeram o possível para participar, houve uma boa vontade e dedicação da parte das crianças na execução dos exercícios propostos e na apreensão dos conteúdos. Alguns se destacaram no processo, mostrando facilidade para o aprendizado da leitura rítmica. Se houvesse mais tempo para desenvolver esse ponto, acredito que teria sido muito positivo o resultado, podendo inclusive depois inserir o pentagrama e a leitura melódica. Mas a verdade é que essa não se mostrou a melhor maneira de se ensinar música em um ambiente onde se tem pouco tempo, pouco material, muitas adversidades no dia a dia da vida dos alunos, dentre vários outros fatores que atrapalharam o processo. É preciso estabelecer prioridades na escolha do conteúdo musical e da metodologia utilizada. Nesse caso específico, cheguei à conclusão de que exercícios mais musicais, onde o aprendizado seja mais prazeroso e menos teórico e a aula seja mais participativa e menos expositiva, tem maior aceitação dos alunos, resultados mais significativos e mais impacto na vida das crianças. Conseguir que a maior parte da turma aprenda a cantar com mais afinação, ouvir e imitar melodias complexas, reproduzir células rítmicas complexas com precisão e aprender letras que lhes transmitam valores construtivos, é muito mais produtivo e interessante do que trabalhar durante anos para torná-las capazes de ler e escrever músicas simples que, se fossem para cantar e tocar, sem o conhecimento teórico e formal, aprenderiam em uma ou duas aulas.

Ou seja, acredito que o foco em alfabetizar os alunos na leitura de partituras não é uma boa estratégia para o ensino de escolas não especializadas em música. Se o aluno se matricula em uma escola de música, com a intenção de estudar mais a fundo, deve-se ensinar tudo o que for possível, transmitindo todo tipo de conhecimento musical, numa abordagem mais ampla e aprofundada. Mas no caso da escola regular, com uma aula semanal em uma sala com de vinte a quarenta alunos por turma, não compreendo a intenção de trabalhar conteúdos teóricos exaustivamente, assim como acredito que não é muito estimulante para os alunos que nem sequer compreendem o porquê de estarem aprendendo a ler partituras ou conceitos e nomenclaturas de

harmonia e teoria musical. Percebi, durante o período que lecionei na escola Francisco Alves, que é muito mais eficaz trabalhar com conteúdos dinâmicos e estimulantes, utilizar a musicalidade latente das crianças para aumentar suas capacidades perceptivas e vocais, corporais e criativas, fortalecer, com propostas de exercícios práticos e participativos, a relação dos indivíduos com o fazer e a apreciação musical. Ou seja, quanto mais musical e menos teórico for o processo de aprendizagem, mais chances de esse curto espaço de tempo, disponível para aulas de música nas escolas, repercutir positivamente na vida dos alunos.

## CONCLUSÃO

A partir de todo exposto, concluo que é extremamente eficaz e construtiva a utilização do *funk* como instrumento de musicalização nas aulas de música da rede pública de ensino. Assim como o *funk*, vale observar que a mesma lógica serve para os diversos estilos presentes no cotidiano dos alunos. É de suma importância observar o comportamento e compreender os gostos de cada turma, cada escola em que se trabalha. O mesmo processo de identificação pode ocorrer a partir de outros estilos como *pop rock*, *hip-hop*, *dubstep*, *pagode*, *axé* etc. Acima de tudo deve-se procurar saber quais estilos musicais os alunos da turma, em sua maioria, se identificam. Compreender como é possível utilizar o estilo musical escolhido, quais as características do estilo que são pertinentes ou não para o ambiente escolar e quais os aspectos musicais propícios para utilização na criação de exercícios de musicalização. Todo estilo musical pode servir de material para criação de exercícios musicais construtivos e instrutivos. Basta ter a criatividade e vontade necessárias. Por exemplo, um *RAP* pode ter uma base musical de fundo rica em variedade timbrística e complexidade harmônica, basta que não atrapalhe a inteligibilidade da poesia. Com isso pode se fazer um *RAP* musicalmente complexo e com muitas possibilidades para criação de exercícios de musicalização, pode-se ainda utilizar esse mesmo *RAP* para trabalhar a criação de rimas poéticas com os alunos, propondo fazer parte da letra, ou toda ela, em conjunto com a turma, ou em grupos.

São muitas as possibilidades, basta pensar com calma e qualquer estilo musical é um material pedagógico em potencial. Seguindo essa linha de raciocínio, o professor estará mais apto a se comunicar com a realidade de cada turma que cruzar seu caminho. Dialogando e criando pontes com as músicas do cotidiano de seus alunos o professor terá muito mais chances de estabelecer uma relação de troca positiva em sala de aula. Feito isso, o caminho está aberto para o aprendizado. Quanto mais respeito e admiração mútua houver na relação entre professor e alunos, mais participação, mais apreensão de conhecimento haverá.

Cabe ao professor buscar desencadear o processo de identificação e criar propostas que instiguem a participação dos alunos, transmitam conhecimento musical e abram portas para novas possibilidades e novos caminhos. Nós, professores, devemos sempre nos atualizar e estar em contato com as manifestações da cultura popular, utilizando-nos daquilo que for proveitoso utilizar. Trazendo a tecnologia que

os alunos conhecem e a música que os alunos escutam para a aula, falando do mundo que os alunos conhecem e mostrando novas maneiras de perceber e se relacionar com esse mundo.

A música como artesanato é mais interessante para aqueles poucos que, como nós discentes e docentes do IVL, escolheram viver todos os dias para e com a música. Precisamos ter sempre em mente que música tem outras funções e motivações, para além de ouvir, estudar e tocar. Música é cultura, música é veículo, música cria relação entre as pessoas, aborda problemas e tabus, desperta sentimentos, abre novas portas sensoriais e perceptivas, estimula o autoconhecimento, a autoestima. Música é troca de informação e troca de emoções, música tem função social, música é canção, poesia, música é expressão e terapia, estimula a concentração e a memória. E essas são só algumas das muitas funções que a música tem, ou pelo menos deveria ter, na vida de todos.

Mantendo isso em mente não corremos o risco de dar uma aula que desperdice todo esse potencial, para falar em colcheias e semicolcheias com crianças e adolescentes que não tem interesse em aprender um conhecimento tão específico como esse. Inclusive, as chances de despertar esse interesse e acender a chama da música em algum desses alunos, para que talvez ele possa vir a buscar esse conhecimento e se tornar um futuro músico, é muito maior depois que o processo de identificação e respeito mútuo for estabelecido. Se o aluno sentir que ele é invisível para o professor, nem a maior vocação do mundo vai trazê-lo para esse espaço onde ocorre a troca de conhecimento. A aula deve ser para os alunos, a música deve servir à aula e não o contrario. Devemos sempre ter em mente que uma escola municipal não é uma escola de música, tirando o maior proveito possível desse espaço que é a sala de aula. É preciso incentivar a busca pelo conhecimento, a valorização da cultura, disseminar o gosto por fazer e ouvir música, dançar, escrever poesia e se expressar. O professor de música não deve ensinar só música, todo professor deve ser um catalisador do crescimento intelectual e emocional de seus alunos. Ele deve ser um guia no processo de amadurecimento, que estimule o aprendizado, que tenha conhecimento, mas, acima de tudo, demonstre o quanto é importante buscar o conhecimento para si.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard; *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUARTE, Mônica de A.: A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.26, 5640-639, jul-dez, 2011.

FREIRE, Paulo; *Pedagogia do Oprimido*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GALIZIA, Fernando Stanzione; Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 76-83, mar. 2009.

NEDER, Álvaro; “Permita-me que o apresente a si mesmo” o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.27, p.117-130, jan-jun, 2012.

SANTOS, Cristina B; Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.27, 79-92, jan-jun 2012.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

## BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Margarete; Adolescentes e a música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e autoconhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÚSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Abem, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Escola, juventude e música: tensões possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*, v. 18, n. 30, p. 5-39, jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Música na Floresta do Lobo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 17-28, set. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental; *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: Arte. Parâmetros curriculares nacionais (5a a 8a séries): arte. Brasília, 1998.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

FERNANDES, J. N; Chuva e evaporação: as políticas públicas de formação do professor para a educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4.; ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2007, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2008. p. 8-30.

FREIRE, Paulo; *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JESUS, E. A. de; URIARTE, M. Z.; RAABE, A. L. A. Zorelha; Utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 20, p. 69-78, set. 2008.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p. 7-16, set. 2005.

SCHMELING, A; Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 109-118, mar. 2004.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José; Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 48-57, mar. 2010.

SOBREIRA, Sílvia; Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 20, p. 42-52, set. 2008.

VIANNA, Hermano; *O Baile Funk Carioca: Festas e Estilos de Vida Metropolitanos*. 1ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.