

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Artes

Paulo Cesar Ribeiro Gauna

**O PASSO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE
MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Campo Grande, MS 2025

Paulo Cesar Ribeiro Gauna

O PASSO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arte da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na forma de Artigo como requisito para **obtenção** do título de **Mestre em Arte**, na linha Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientação: Prof. Dr. Manoél Câmara Rasslan

Orientação: Prof. Dr. Jorge Augusto Mendes Geraldo.

Campo Grande/MS

Ficha de Identificação elaborada pelo autor via Programa de Geração Automática do
Sistema de Bibliotecas da UFMS

Ribeiro Gauna, Paulo Cesar.

O PASSO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE
MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA [manuscrito] / Paulo
Cesar Ribeiro Gauna. - 2025.

70 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Mestrado
Profissional - PROFARTES - UFMS, Faculdade de Artes, Letras
e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Campo Grande (MS), 2025.

Orientadores: Manoél Câmara Rasslan, Jorge Augusto Mendes
Geraldo.

1. Palavras-chave: Educação musical. Ensino de música na
educação básica. Método O Passo. I. Câmara Rasslan, Manoél,
orient. II. Mendes Geraldo, Jorge Augusto, orient. III.
Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Paulo Cesar Ribeiro Gauna

O PASSO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na forma de artigo como requisito para **obtenção** do título de **Mestre em Arte**, na linha Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Comissão Examinadora:

Prof.º Dr. Manoél Câmara Rasslan (in memorian)
Prof. Dr. Jorge Augusto Mendes Geraldo
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof.º Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora – MG

Prof.^a Dra. Mariana de Araújo Stocchero
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolvido pelo TRF4 e implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assim como em outros setores administrativos da União.

Campo Grande, 05 de Setembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, fonte de força, inspiração e amparo nos momentos mais desafiadores, agradeço pela luz nos dias escuros e pela coragem para seguir adiante quando as dúvidas ameaçaram silenciar o caminho.

In Memoriam, ao meu Orientador e Amigo, o Prof. Dr. Manoel Câmara Rasslan, minha profunda gratidão pela escuta generosa, pela exigência intelectual que me impulsionou a ir além e pelo compromisso com a formação crítica e ética. Sua orientação foi fundamental para a construção deste trabalho e para o meu amadurecimento acadêmico e humano.

Ao meu Orientador e amigo, o Prof. Dr. Jorge Augusto Mendes Geraldo, por aceitar o trabalho de me guiar para a finalização desta pesquisa com escuta atenta, críticas sempre pertinentes e incentivo constante, com rigor e sensibilidade.

Agradeço à banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira e pela Prof.^a Dra. Mariana de Araujo Stocchero, por aceitarem o convite, pelas leituras atentas e pelas contribuições valiosas que enriqueceram este estudo.

Aos colegas do mestrado, especialmente aqueles com quem compartilhei angústias, risos, leituras e cafés — minha gratidão pela parceria, solidariedade e trocas que fizeram desta jornada algo coletivo e afetoso.

À minha família, base e refúgio, à minha companheira Paula e aos meus filhos Aisha, Zarah e Kadu, todo meu amor e gratidão infinitos. À minha tia-mãe Ângela e à minha mãe Francisca, que me sustentaram em suas orações e por tudo que sou.

Aos amigos e amigas que permaneceram ao meu lado com paciência e compreensão nos períodos de ausência, obrigado por continuarem comigo, mesmo quando estive distante.

Agradeço a todos que transformam suas reflexões e força vital em condições para que pessoas como eu tenham a chance de estudar e trabalhar no campo da música — com sua presença constante e silenciosa — que me cura, me ensina e me move para o futuro com vontade de sonhar e viver.

Por fim, ao corpo docente do PROFARTES/UFMS, deixo meu reconhecimento pelo acolhimento, pelo rigor teórico, pela dedicação e pelas provocações que ampliaram meu olhar sobre a educação, a arte e a pesquisa.

*“O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade.
É uma experiência de vida válida em si mesma,
que devemos tornar compreensível e agradável”.*
Keith Swanwick

RESUMO

Esta pesquisa investigou a potencialidade do método O Passo no ensino de música nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Campo Grande (MS). O método, estruturado a partir do corpo em movimento dentro de uma métrica, de um andar situado, da voz e de palmas, possibilita a experimentação integrada de elementos rítmicos, melódicos e harmônicos. De caráter qualitativo e bibliográfico-documental, o estudo teve como objetivo elaborar uma proposta pedagógica ancorada nos princípios de O Passo para atender às especificidades da Educação Básica. As análises apoiaram-se em referenciais da sociologia da cultura e da educação musical, a partir de conceitos como *habitus* conservatorial, cultura escolar e metodologias ativas. O desenho metodológico incluiu a análise dos marcos legais que sustentam a presença da música como linguagem no componente Arte (LDBEN, BNCC, Lei 13.278/2016 e o Referencial da REME de Campo Grande), além de documentos da escola, como o projeto político-pedagógico. Como resultado, foi elaborada uma sequência didática que buscou estimular a experiência musical e estética em perspectiva coletiva, identificando limites e possibilidades do método O Passo no contexto escolar. Conclui-se que o método se apresenta como alternativa às práticas marcadas pelo *habitus* conservatorial, pois, ao valorizar o corpo, a música popular e a experiência partilhada, favorece uma vivência sensível e reflexiva que amplia a autonomia e a apreciação da diversidade musical.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino de música na educação básica. Método O Passo

ABSTRACT

This research investigated the potential of the O Passo method in music education in the final years of elementary school at a municipal school in Campo Grande, Mato Grosso do Sul (Brazil). The method, structured through bodily movement within a metric framework, voice, and clapping, enables the integrated experimentation of rhythmic, melodic, and harmonic elements. Characterized as qualitative and bibliographic-documental, the study aimed to develop a pedagogical proposal grounded in the principles of O Passo to address the specificities of Basic Education. The analysis drew on theoretical references from the sociology of culture and music education, based on concepts such as conservatorial habitus, school culture, and active methodologies. The methodological design included the examination of legal frameworks that support the presence of music as a language within the Arts component (LDBEN, BNCC, Law 13.278/2016, and the Curriculum Guidelines of the REME of Campo Grande), as well as school documents such as the political-pedagogical project. As a result, a didactic sequence was developed to foster musical and aesthetic experiences in a collective perspective, identifying both the limits and possibilities of the O Passo method in the school context. The findings indicate that the method stands as an alternative to practices shaped by the conservatorial habitus, since, by valuing the body, popular music, and shared practice, it fosters a sensitive and reflective experience that enhances autonomy and the appreciation of musical diversity.

Keywords: Music education. Music teaching in basic education. Method "O Passo".

RESUMEN

Esta investigación investigó la potencialidad del método O Passo en la enseñanza de música en los últimos años de la Educación Primaria en una escuela municipal de Campo Grande (MS). El método, estructurado a partir del cuerpo en movimiento dentro de una métrica, de un andar situado, de la voz y de palmas, posibilita la experimentación integrada de elementos rítmicos, melódicos y armónicos. De carácter cualitativo y bibliográfico-documental, el estudio tuvo como objetivo elaborar una propuesta pedagógica anclada en los principios de O Passo para atender a las especificidades de la Educación Básica. Los análisis se apoyaron en referentes de la sociología de la cultura y de la educación musical, a partir de conceptos como *habitus* conservatorio, cultura escolar y metodologías activas. El diseño metodológico incluyó el análisis de los marcos legales que sustentan la presencia de la música como lenguaje en el componente Arte (LDBEN, BNCC, Ley 13.278/2016 y el Referencial de la REME de Campo Grande), además de documentos de la escuela, como el proyecto político-pedagógico. Como resultado, se elaboró una secuencia didáctica que buscó estimular la experiencia musical y estética en perspectiva colectiva, identificando límites y posibilidades del método O Passo en el contexto escolar. Se concluye que el método se presenta como alternativa a las prácticas marcadas por el *habitus* conservatorio, pues, al valorar el cuerpo, la música popular y la experiencia compartida, favorece una vivencia sensible y reflexiva que amplía la autonomía y la apreciación de la diversidad musical.

Palabras clave: Educación musical. Enseñanza de música en la educación básica. Método O Passo

Lista de Figuras

Figura 1: Gráfico Local de Moradia de alunos da Escola	23
Figura 2: Gráfico Profissão dos pais de alunos da Escola	23
Figura 3: Mapa de Vulnerabilidade.....	24
Figura 4: Posição do andar.	48
Figura 5: Partitura do método.....	49

Lista de Quadros

Quadro 1: Levantamento de Dissertações e Teses	17
Quadro 2: Levantamento de Artigos e Publicações	18
Quadro 3: Pedagogos Musicais	42
Quadro 4: Tabela da Proposta Didática	64

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Memorial	13
1.2 Delineamento Metodológico: pesquisa qualitativa	15
1.3 Revisão de literatura	16
1.4 Contexto da Pesquisa	21
2 MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: arte e aprendizagem	27
2.1 Bases Legais para o Ensino de Música na Educação Básica	27
2.2 Referencial Curricular da REME	30
2.3 Metodologias Ativas	37
3 SOBRE O “O PASSO”	46
3.1 Princípios e Pilares d’O Passo O	51
3.2 Limites d’O Passo: considerações O	59
3.3 Considerações	61
4 PROPOSTA PEDAGÓGICA	63
5 NOTAS FINAIS	66
REFERÊNCIAL	68

1 INTRODUÇÃO

1.1 Memorial

O contato com a docência deu-se durante minha formação no curso de Graduação em Música pela UFMS entre os anos de 2008 a 2012. Neste período, tive participações em projetos de extensão abertos à comunidade, como “Coral da UFMS” e “Coro de Câmara da UFMS” assim como em práticas e processos pedagógicos propostos na matriz curricular do curso como “Acústica e Construção de Instrumentos”, “Instrumento Musical – Canto”, “Prática de Ensino em Música”, “Técnica e Expressão Vocal”, “Canto Coral”, “Regência Coral” e “Arranjos”.

A partir das disciplinas de Estágios Obrigatórios pude presenciar trabalhos diversos no campo da educação musical em todas as fases da escola básica o que me proporcionou experiência e conhecimento para atuar como educador musical. Devidamente certificado, em 2013 pude atuar como professor da disciplina Arte na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED), na Escola de Ensino em Tempo Integral Ana Lúcia de Oliveira Batista, onde pude fortalecer minha experiência e construir minha trajetória como educador musical.

Em 2015, ingressei na vaga de 20 horas pela Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul (MS), e 20 horas em 2016 pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, com editais abertos em 2013 e 2016, o que reafirmou meu trabalho na educação. Desde então os processos e práticas pedagógicas têm possibilitado reflexões a respeito da docência.

No exercício da docência decidi experimentar em minhas propostas pedagógicas o método “O Passo” observando sua aplicação em aula de arte. Havia conhecido o método no ano de 2011 a partir da vinda do Prof. Lucas Ciavatta à Campo Grande – MS, autor do método, para ministrar um curso.

O método “O Passo” é uma forma de regência com os pés que se utiliza do andar situado, da voz e das palmas para promover a alfabetização musical a partir da experiência vivenciada com o corpo. O método propõe uma vivência corporal que articula os sentidos musicais no processo de aprendizagem. Ao aplicá-lo com estudantes que apresentavam dificuldades em manter o pulso regular, observei avanços significativos na percepção rítmica e no engajamento coletivo. Inicialmente, o estranhamento era evidente — o corpo enrijecido e a escuta voltada para si mesmos. Com o tempo, no entanto, a atenção se expandiu para o espaço, os

colegas e o movimento. O que parecia uma atividade isolada tornou-se uma experiência sensível e compartilhada, em contraste com abordagens técnicas convencionais pouco adequadas à realidade da educação básica.

O método “O Passo” pode ser uma melhor alternativa para compreensão, apreciação e participação dos alunos da escola básica. Em comparação com os modelos tradicionais de ensino presentes na escola, que privilegiam os conteúdos e forma de transmissão próprios do Conservatório de Música e distantes das salas de aula da Educação Básica (Pereira, 2014).

Diante desse cenário, investigou-se a necessidade de estudar uma metodologia ativa¹ em educação musical que conduz toda a sala de aula para a prática musical, permitindo também a reflexão sobre os componentes da música. Desde então, busco compreender os limites do método ‘O Passo’ no contexto da educação básica, com base em sua aplicação prática em sala de aula.

Os conteúdos, habilidades e os conceitos oferecidos pela escola devem ou deveriam proporcionar aos alunos experiências práticas e compreensivas com elementos musicais de forma que todos, independentemente de sua bagagem cultural ou habilidade prévia, possam participar ativamente das atividades. Apesar do marco legal, Lei nº. 13.278/2016 ter trazido modificações importantes na LDBEN 9394/96, realizar a análise dos documentos internos nessa escola como o projeto político-pedagógico, o diário de classe, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (REME), referente aos anos finais do ensino fundamental, possibilitará a compreensão sobre o ensino de música previsto nos documentos e como a escola se organiza com tais orientações.

Desta forma, o objetivo da pesquisa foi elaborar uma proposta didática fundamentada nos princípios que organizam e estruturam o método “O Passo” assim como comprometida com a especificidade da educação básica, observando as necessidades que permeiam o contexto do ensino de música pensando em melhores condições de aprendizagem para os estudantes dos anos finais de modo que se aproximem de “músicas” com engajamento à medida que criam, apreciam e vivenciam música a partir do corpo.

¹ Ilaris e Mateiro (2012) afirmam que “essa pedagogia, conhecida como *escola nova*, passou a dar valor à experiência, chamando o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem” (p.28). Um modelo que se colocou opostamente ao intelectualismo tradicional valorizando os jogos, os exercícios, as práticas de desenvolvimento da motricidade e percepção com intuito de sensibilizar e estimular.

Para isso foi necessário investigar que conceitos filosóficos são centrais na construção do método, assim como estudar os marcos legais, que dispõe sobre a presença do ensino de música na educação básica, e os documentos organizadores da ação pedagógica como o Referencial Curricular Arte da Rede Municipal (REME) de Campo Grande, disponibilizado em fevereiro de 2020 criado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este trabalho se organiza em dois blocos articulados: um artigo com análise crítica do método O Passo e uma proposta pedagógica com base na prática docente. A estrutura do texto organiza-se em quatro seções: música na educação básica, marcos legais, análise do método O Passo e proposta pedagógica.

1.2 Delineamento Metodológico: Pesquisa Qualitativa

A pesquisa bibliográfico-documental e qualitativa iniciará com um estudo sobre os marcos legais que dispõe sobre a música como componente curricular da disciplina Arte. Segundo Penna (2017) a pesquisa qualitativa vem sendo desenvolvida nas áreas de ciências humanas e sociais, com o intuito de buscar abordagens e métodos adequados à compreensão de fenômenos complexos, em vez de comprova-los simplesmente.

Com relação aos marcos legais foram elencadas, pela ordem, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDBEN); a Lei 13.278/2016, de 2 de maio de 2016, que altera o parágrafo 6º do artigo 26 da LDBEN 9394/1996 e amplia os conteúdos obrigatórios da disciplina em referência, determinando que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão os seus componentes curriculares; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e, por fim o Referencial Curricular Arte elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de Campo Grande, MS (SEMED), derivado da BNCC. Com relação ao referencial da SEMED nasce da necessidade de adaptação da BNCC para a rede municipal da rede de Campo Grande/MS. Entre as determinações, consta a negação da polivalência.

Nesta perspectiva, a investigação ocorrerá a partir de análises ancoradas na sociologia da cultura, da escola e do currículo, representados, entre outros pelos autores: Pierre Bourdieu, Jean Claude Forquin, Antonio Flavio Moreira, Tavares

Silva – a intenção é de se compreender as situações de seleção, distribuição e apropriação dos saberes musicais na escola básica. Na mesma direção, faz-se necessário entendermos o conceito de “habitus conservatorial”, que predomina nas escolas de educação básica do Brasil como forma de ensino de música a partir das reflexões do Pereira (2014).

Com isso, será possível analisar os conteúdos priorizados nos currículos, as metodologias predominantes e as diretrizes oferecidas pelo Referencial Curricular da SEMED para o ensino de música – tudo isso, em contraste com o perfil social, cultural e estético daqueles que enchem o interior das salas, nas aulas de arte quando “aprendem” música em tempos de responsabilidade social e formação cidadã proposta por uma escola para todos.

1.3 Revisão de Literatura

A revisão de literatura auxilia no processo de conhecer o que circula nos meios acadêmicos como resultados de pesquisas importantes a serem consideradas na investigação proposta. Saber quais trabalhos foram publicados ou defendidos, com o objetivo de situar a pesquisa no debate contemporâneo sobre ensino de música na escola pública. Segundo Ferreira (2002, p. 259), essas pesquisas trazem em comum o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder aspectos e dimensões relacionadas ao fenômeno a ser analisado, neste caso, na área de educação musical escolar.

Para Penna (2017) “mostrar o que existe a respeito do problema; definir seu posicionamento, escolhendo qual a perspectiva que irá adotar e as formas de tratá-las; e, explicitar os conceitos ou noções que são centrais para o seu projeto” reforça o caráter científico e sério da pesquisa. Para a autora é necessário dispor de um trabalho sistematizado no intuito de tratar os documentos de maneira que possibilite reflexões e discussões, para isso é preciso “localizar, selecionar, ler, estudar, analisar e refletir”.

O presente estudo foi concebido com o propósito de investigar as publicações existentes no contexto brasileiro referentes ao método “O Passo”, desenvolvido pelo Prof. Lucas Ciavatta. O interesse central é compreender as pesquisas realizadas sobre este método e sua aplicação no âmbito do ensino de Educação Musical. A metodologia empregada envolveu uma busca bibliográfica sistemática por meio de

fontes online, explorando bancos de dados especializados.

São eles: O Catálogo de Teses da CAPES, a revista da Associação Brasileira de Ensino Musical (ABEM), a revista Música na Educação Básica (ABEM), a revista OPUS, Revista de Cognição Musical – PERCEPTA, Banco de dados do Mestrado Profissional em Artes (Prof.Artes) e o Google Acadêmico. Os termos utilizados foram “educação musical” “ensino de música na educação básica” “método O Passo”.

Quadro 1: Levantamento de Dissertações e Teses

TITULO	AUTOR	PESQUISA
Esquema Circular Polifônico: Uma experiência de ensino e aprendizagem do ritmo musical na escola básica a partir do método O Passo	Daniel Laviola Ricardo (2025)	Mestrado Profissional – Profartes (UFMG)
Um estudo sobre o desenvolvimento da leitura rítmica à primeira vista a partir do método O Passo	Luiz Carlos Martins Loyola Filho (2016)	Mestrado (UFPR)
O PASSO E A AFINAÇÃO: Uma aproximação a partir do conceito de autonomia	Taiana De Araujo Machado (2015)	Mestrado (UFRJ)

Fonte: quadro elaborado pelo autor da pesquisa. Gauna, 2023.

Entre os trabalhos de pós-graduação encontrados, o de Ricardo (2025), é o mais recente e trata do método O Passo na perspectiva do jogo como facilitador da aprendizagem do ritmo musical. O pesquisador apresenta o conceito de “Esquema circular polifônico-ECP” para desenvolver percepções rítmicas e melódicas em camadas a partir de um esquema de posicionamento circular.

A conclusão foi que o jogo propiciou conhecimento rítmico associado à tabela de posição d'O Passo com maior interação entre os estudantes num processo ativo que os possibilitou explorarem e experimentarem a própria música produzida. Isso demonstra que "O Passo" não é um método rígido, mas uma metodologia flexível capaz de ser lastro para novas acomodações didáticas e gerar novas ferramentas. Indica um caminho na criação de jogos e atividades adaptadas respeitando as etapas e fases dos estudantes.

Filho (2016) em seu texto intitulado “Um estudo sobre o desenvolvimento da leitura rítmica à primeira vista a partir do método O Passo”, propôs um estudo na tentativa de compreender a viabilidade de codificação que o método oferece chegando à conclusão que, para a leitura da partitura tradicional os alunos do curso de formação em música para professores da educação básica apresentaram um bom resultado com margem de acerto em dobro.

Este estudo indica que o método tem credibilidade empírica quando demonstra a melhora dos alunos em leitura rítmica. O propósito da educação básica não reside na formação de competências técnicas especializadas em música, mas na garantia de acesso legítimo ao conhecimento musical em suas múltiplas dimensões — artísticas, culturais, sociais, políticas, práticas e filosóficas. A escrita musical tradicional é um desafio na perspectiva da educação básica por ser a parte do conhecimento musical considerada “abstrata” dificultando a compreensão e o acesso.

Afinal, como fazer com que os estudantes relacionem um símbolo a um determinado resultado sonoro? Estratégias não faltam no campo do ensino de música para que a nomenclatura seja compreendida no ensino de crianças e adolescentes. No entanto, o estudo nos mostra que é possível, a partir do método, propor um caminho didático para que se consiga codificar a notação tradicional assim como pensar em dialogar com outras formas de escrita e registro musical.

Por fim, Machado (2015) propõe um estudo sobre a análise das abordagens adotadas pelos docentes do método "O Passo" para direcionar o estudo da afinação em ambiente de sala de aula. O foco estava no desafiante trabalho de desenvolvimento da capacidade de entonação em grupo. No entanto, observou que sobre questões rítmicas o método apresentou resultados muito satisfatórios, diferentemente da afinação, onde se verificou certa oscilação na compreensão.

A autora traz questionamentos sobre o método estar focado mais no tempo individualizado do que no procedimento individualizado no âmbito da educação especial. Outro apontamento diz respeito ao tempo de cada indivíduo reagir ao método gerando a condição de “capazes” e “incapazes”, criando uma competição pouco saudável.

Quadro 2: Levantamento de Artigos e Publicações

TITULO	AUTOR/ANO	PESQUISA
Método “O Passo” em práticas musicais IF Baiano, Campus Serrinha	Lucas Galvão Souza, Luiz Felipe Santos Melo, José Anselmo Da Cunha, Fabio Antonio Dos Santos Silva, Cassiana Mendes Dos Santos Almeida, Eudes Oliveira Cunha (2023)	Anais do VI Seminário de Pesquisa, Extensão, Inovação e Cultura Território do Sisal
Percepção e Ação no Método O Passo	Cassius Bonfim, Luis Felipe Oliveira (2017)	Anais do XIII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais

O método "O Passo" e o desenvolvimento da leitura rítmica à primeira vista: um estudo com professoras da educação básica	Luiz Carlos Loyola Filho Rosane Cardoso De Araújo (2016)	XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
O Passo e o conceito de posição: "dura quanto?" ou "onde começa e onde termina?"	Lucas Ciavatta (2013)	Revista Música na Educação Básica, da Associação Brasileira de Educação Musical (MEB)
Nos caminhos D'O Passo	Lucas Ciavatta (2009)	Revista Espaço
O método O Passo na Educação Musical: Uma pesquisa sobre o Estado da Arte	José Ricardo De Sa Machado	Universidade Estadual do Rio Grande Do Sul/Montenegro-UERGS

Fonte: quadro elaborado pelo autor da pesquisa. Gauna, 2023.

No quadro "Artigos e Publicações", observa-se que o primeiro estudo utiliza o método como articulador entre jovens de um projeto social, o conhecimento musical e repertórios culturais de seu contexto. Ficou demonstrado "que é possível se fazer música em qualquer espaço, até mesmo sem a utilização de instrumentos, utilizando o próprio corpo e explorando a diversidade de ritmos da cultura brasileira, em especial, do Nordeste". (Souza *et al*; 2023). Reforça a importância de utilizar um repertório culturalmente significativo para os alunos, também sustenta a viabilidade de uma prática musical rica mesmo com poucos recursos instrumentais, e alinha-se à realidade da escola que atuo descrita.

Bonfim e Oliveira (2017) apontam a sintonia do "O Passo" com estudos recentes da ciência cognitiva correlacionando-o com as teorias de J.J. Gibson – o conceito de "affordances" e "invariantes" – que pressupõe que a percepção da informação (ecológica) se dá de forma direta, ou seja, pensamos agindo, e vice-versa, na corporeidade, pois "perceber, compreender, agir são processos interligados e mutuamente independentes".

Neste estudo temos uma forte premissa para pensarmos uma proposta pedagógica a partir do método, pois o conecta com a teoria da cognição incorporada e situada, justifica cientificamente por que começar pelo corpo não é apenas uma estratégia lúdica, mas um caminho de aprendizagem cognitivamente coerente.

Filho e Araújo (2016) apresentam resultados parciais de pesquisa em que foi possível identificar avanço no desenvolvimento de habilidades de leitura rítmica à primeira vista aplicando o método "O Passo" assim como contribui para a motivação dos participantes. Em seguida, consta no quadro 2, duas produções do Prof. Lucas Ciavatta datados de 2013 e 2009.

Os trabalhos propõe uma mudança de paradigma no ensino do ritmo, sugerindo que o movimento corporal e a espacialização musical podem ampliar significativamente a compreensão e a expressividade musical. O conceito de posição, ao substituir a visão bidimensional da duração por uma perspectiva tridimensional, oferece uma abordagem mais integrada e eficaz, especialmente para o ensino coletivo.

Em termos práticos significa que a ideia da divisão rítmica foi construída a partir de um pensamento linear do tempo, ou seja, se fizermos a leitura de uma sequência utilizando palmas ou batendo a caneta na mesa tanto os tempos fortes como os fracos e suas subdivisões serão legítimas num ponto de encontro exato do contato das mãos ou da ponta da caneta com a superfície da mesa.

Ao contrário, o conceito de posição amplia essa percepção quando entende que alguns sons da mesma sequência estão alocados em outro lugar. Por exemplo, o contratempo não está no som da palma e sim num lugar e instante oposto dentro do movimento da palma, assim como o exemplo da caneta batendo na mesa, o contratempo está em cima. Isso demonstra que é um caminho para pensar em atividades que possibilitem mapear o som de maneira tridimensional (no corpo, no chão, no ar).

Por fim, o estudo intitulado "O método O Passo na Educação Musical: Uma pesquisa sobre o Estado da Arte" buscou responder a duas questões centrais: qual a incidência do método "O Passo" em pesquisas acadêmicas e como ele tem sido tratado nesses trabalhos. A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliográfica em bancos de dados específicos na internet.

A pesquisa também revelou um aumento no interesse de educadores pelo método, destacando-o como uma criação brasileira. Além disso, o documento aponta a necessidade de mais pesquisas e experiências com o método para explorar suas possibilidades.

Os estudos apresentados nos quadros 1 e 2 indicam que "O Passo" já está consolidado como um campo de pesquisa relevante. Seu potencial já foi pesquisado e comprovado, pois tem: eficácia rítmica, capacidade de desenvolver a percepção e a leitura rítmica de forma significativa.

Possui fundamentação teórica, tem conexões com a cognição incorporada, a psicologia da percepção e teorias da aprendizagem como as de Vygotsky. Flexibilidade e aplicabilidade, uso bem-sucedido em contextos como: canto coral,

percussão em projetos sociais, iniciação instrumental e na formação de professores. Identidade cultural, por ser uma metodologia genuinamente brasileira, inspirada na música popular e no "suingue".

Esses estudos apontam tanto contribuições quanto limitações do método, o que justifica a presente investigação, que busca apresentá-lo como um caminho possível para o ensino de música, desde que compreendido em sua lógica pedagógica. Os estudos revelam lacunas e caminhos promissores para futuras investigações como: a) aprofundamento na dimensão harmônica; b) exemplos concretos de propostas didáticas adaptadas à educação especial; c) a possibilidade de diálogo do método com a técnica instrumental específica, e d) estudo de longo prazo acompanhando os mesmos alunos por vários anos e sabermos realmente o impacto d'O Passo no contexto da Educação Básica.

1.4 Contexto da Pesquisa

Este estudo foi motivado pela atuação na Escola Municipal Professor Carlos Henrique Schrader, localizada na cidade de Campo Grande, MS. A escola iniciou suas atividades em 1986 como escola estadual, mas foi municipalizada em 28 de janeiro de 2020, pelo decreto nº. 14128.

Desde agosto de 1986, mantém-se no endereço atual, atendendo aproximadamente trezentos e noventa e cinco alunos da educação infantil a partir de 4 até 5 anos de idade (grupo 4 e 5), passando pelos anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos - Fundamental I) até o 9º ano dos Anos finais (6º, 7º, 8º e 9º anos - Fundamental II) divididos em dezessete turmas.

A equipe docente é composta por sessenta e nove professores, uma diretora e catorze servidores do setor administrativo. A estrutura é composta por quinze salas para o Ensino Fundamental, equipadas com cadeiras, mesas para alunos e professores, armários e ventiladores. A sala de informática é a única que possui ar-condicionado.

A diretora possui outra formação paralela à sua formação: formação técnica em piano clássico. Recentemente a escola recebeu professores readaptados para compor o quadro da escola, dentre eles um professor de coral. O profissional trabalha no contraturno atendendo às crianças na sala de informática reformada

recentemente. No quadro da equipe, um dos coordenadores possui formação em Artes Visuais e histórico com participação em bandas, assim como regência de bandas escolares.

Recentemente a escola abriu uma sala chamada “Ludoteca” que é um espaço onde são oferecidos jogos, brinquedos e outras atividades lúdicas para crianças. É um local com objetivo de promover o aprendizado através do brincar, estímulo à criatividade, socialização e desenvolvimento infantil. Dentre os materiais estão quatro bandinhas rítmicas que foram adquiridas para o uso geral.

O material não compõe o material pedagógico do professor de música, mesmo depois de inúmeras solicitações à gestão para a compra de instrumentos como flauta doce e cordas de violão. Recentemente o Departamento de Arte e Cultura, setor ligado à Secretaria de Educação - DEAC, disponibilizou instrumentos de percussão e sopro (kit de banda) não utilizados de outra escola para a formação de uma banda. Este material também não compõe material pedagógico do professor de música, pois a gestão pretende utilizá-los com projetos no contraturno.

Muito antes da recente aquisição de instrumentos, da vinda de profissional readaptado² para o coral e futuramente outro profissional para administrar uma “banda”, havia apenas um teclado, uma bandinha rítmica e oito violões danificados e sem cordas. A bandinha rítmica inclui dois pandeiros, um guizo, uma clava, uma castanhola, um reco-reco, um prato, um chocalho, três tambores, um agogô, um ganzá e um côco. Os violões de nylon usados sem encordoamento e com defeitos em projetos extracurriculares na gestão passada. E o teclado musical antigo para estudante.

Há duas salas para a Educação Infantil, além de dois banheiros adaptados para este público. Há uma sala pequena para os professores, outra menor para a biblioteca e não há uma sala de recursos nem um laboratório, o que torna a falta de espaço um fator relevante para a análise.

A escola tem um pátio coberto, com bancos de concreto para os alunos se sentarem no recreio; uma quadra coberta; um parquinho para a Educação Infantil; dois banheiros para os alunos e outros dois para os funcionários. As aulas de

² Um professor readaptado é um profissional que, devido a um problema de saúde adquirido durante o serviço, teve sua capacidade laboral reduzida e foi alocado para um novo cargo dentro da própria instituição, sem alteração salarial e mantendo a compatibilidade de nível de escolaridade com a função anterior. Essa medida visa permitir que o servidor continue trabalhando, preservando seu vínculo empregatício e evitando a aposentadoria por invalidez, sendo um direito do servidor público quando suas funções originais se tornam incompatíveis com suas limitações.

Música ocorrem na sala de aula comum em horários estabelecidos pela direção, assim como os outros componentes curriculares. Não há um espaço reservado para as atividades artísticas.

A escola está localizada no Bairro Flamboyant, e atende a comunidade da região do Bairro Tiradentes, das áreas próximas como o Arnaldo Estevão de Figueiredo, Cidade Jardim, Atlântico, Lagoa Itatiaia e de regiões mais distantes como Rita vieira, Vila Carlota, Vila Morumbi e Noroeste conforme podemos observar na Imagem 1, representando a categoria - local da moradia - conforme consta no projeto político-pedagógico em pesquisa realizada em 2020.

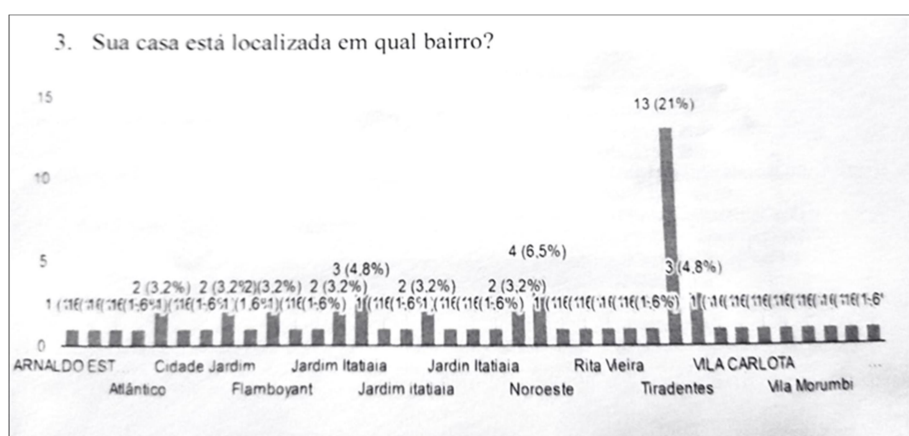


Figura 1: PPP (2020-2023)

Podemos afirmar que grande parte das famílias que têm seus filhos matriculados na escola é de bairros distantes da região central de Campo Grande, ou seja, não residem em área ou região “nobre” - local ou regiões onde moram famílias de maior poder aquisitivo. Outra categoria utilizada no levantamento de dados encontrado no PPP da escola é: profissão – representada pela imagem 2:

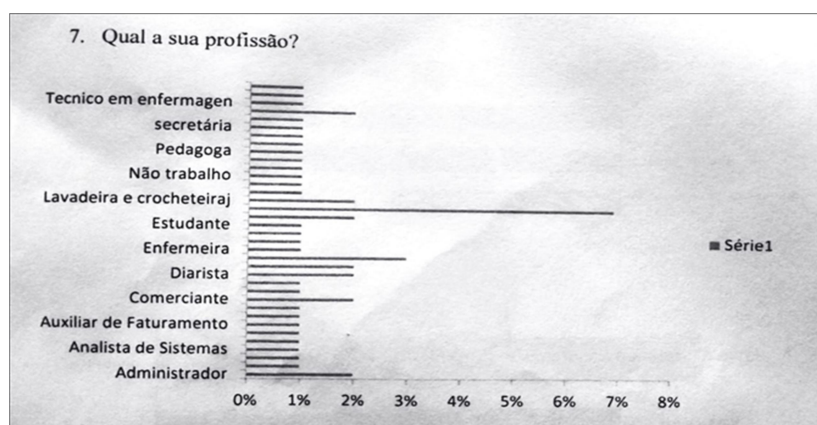


Figura 2: PPP (2020-2023)

O resultado do levantamento realizado sobre a profissão dos provedores das famílias aponta para uma grande maioria de pessoas da classe trabalhadora de diferentes áreas. Este fator confirma o perfil econômico do público atendido na escola.

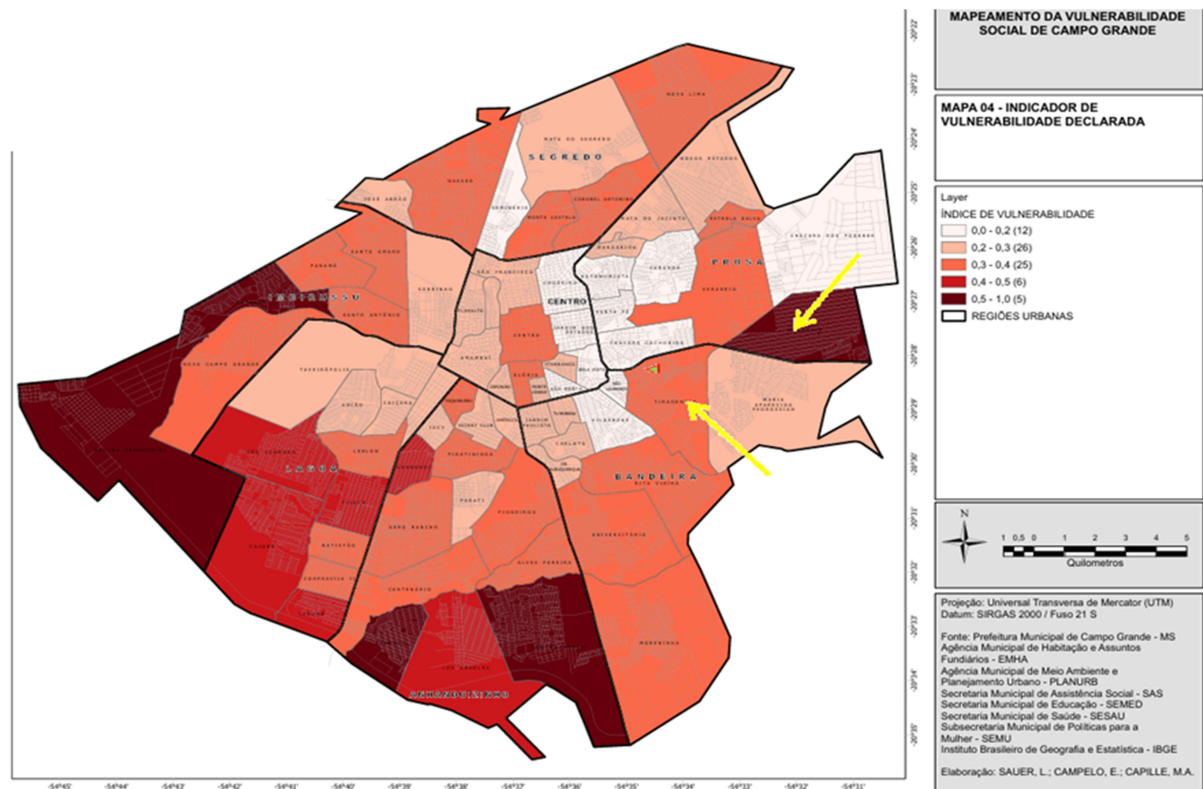


Figura 3: Mapa de Vulnerabilidade

Na Figura 3, o “mapa de vulnerabilidade”, disponibilizado no site da prefeitura de Campo Grande/MS, que nos mostram as condições das famílias de Campo Grande. O mapa dispõe de índices que obedecem a grandeza de “0 a 1” para Quanto mais perto de zero (0,0) indica menor vulnerabilidade, do contrário, ao se aproximar de um (1,0), o índice aponta piores condições, portanto o aumento da vulnerabilidade. A escola atende estudantes advindos em sua maioria de duas regiões do entorno da escola, do Tiradentes (0,3-0,4) e do Noroeste (0,5-1,0).

A escola atende crianças vindas da Aldeia Urbana Marçal de Souza – localizada no Bairro Tiradentes, oriundas muitas vezes da Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira, que oferece Educação Infantil e Anos Iniciais apenas. Outro fator importante e relevante para entendermos o contexto, as Aldeias Urbanas Marçal de

Souza (Tiradentes) e Darcy Ribeiro (Jardim Noroeste) recebem projetos da Orquestra Indígena, apoiada pela Fundação Ueze Elias Zahran, e alguns alunos são atendidos pela ação.

O contexto da pesquisa na Escola Municipal Professor Carlos Henrique Schrader revela uma tensão fundamental que circunda e permeia a condição particular do componente curricular “Arte”. De um lado, temos uma realidade escolar marcada por uma crescente e diversificada presença de práticas musicais; de outro, uma estrutura que parece reproduzir e favorecer um *habitus* conservatorial³ em um modelo de projeto em direto contraponto com as aspirações de um ensino de Arte integrado, processual e crítico, como preconiza o Referencial Curricular da REME. Este cenário aponta para a urgência de uma reflexão sobre o lugar e o propósito da música no ambiente escolar.

Essas estruturas são herança do modelo conservatorial eleito para organizar os projetos pedagógicos dos cursos de ensino superior para formação de professores, pois “salvo exceções, o conservatório, de certa forma, foi transposto para a universidade (Pereira, 2012, p. 67). A formação superior em música privilegia o modelo do conservatório, voltado para técnica e virtuosismo, com pouca ênfase na pedagogia e nas necessidades escolares.

A música ainda é vista como ferramenta auxiliar para festas, recreação, apoio a outras disciplinas, até como elemento de manutenção da visibilidade institucional de determinada gestão com a sociedade e não como área de conhecimento autônoma. Existe uma diferença entre o “músico professor”, formado nos moldes conservatoriais, com foco em performance - e o “professor de música” formado para atuar na escola. Pereira afirma:

O currículo da licenciatura passa a ser desenhado na perspectiva de formação do músico professor. Este prossegue sendo formado a partir da doxa conservadora: uma formação técnica, erudita, aos moldes do conservatório, do ofício medieval, voltada extensivamente para a execução musical, complementada com disciplinas de caráter pedagógico.” (PEREIRA, 2012, p. 76)

³ O *habitus* conservatorial faria com que a música erudita figurasse como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se referiria à história da música erudita ocidental, o estudo das técnicas de Análise teria como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito, a Harmonia corresponderia, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical. (Pereira, 2012, p. 128)

Esta condição acaba por legitimar certos saberes, no caso, a forma de ensinar, de organizar que privilegiam a cultura europeia e consequentemente a música erudita europeia em detrimento de outros como a música popular, regional, e/ou a música que uma determinada comunidade está acostumada a vivenciar.

Políticas educacionais ambíguas também fizeram da educação básica, mesmo que de forma indireta, um espaço que contribuiu para manutenção do habitus conservatorial pela falta de formação específica, pela visão utilitária do uso da música, pelas tensões de disputa do campo dentro das artes.

A cultura musical da escola visivelmente vai sendo permeada por práticas que remetem a um modelo tradicional. A chegada de um professor readaptado para a formação de um coral, a iminente criação de uma "banda" e a própria formação técnica em piano clássico da gestora são indicadores de um imaginário que valoriza a performance e a técnica.

A essa dinâmica se soma outro fator relevante: a presença das Aldeias Urbanas Marçal de Souza e Darcy Ribeiro no entorno, cujos alunos são atendidos por um projeto externo da Orquestra Indígena. Embora de natureza cultural distinta, essa ação, assim como o coral e a banda, opera na mesma lógica de projeto extracurricular: uma prática de excelência, focada em um grupo específico e que acontece fora do tempo curricular regular.

A música como projeto de contraturno — seja um coral, uma banda ou uma orquestra — parece receber mais atenção e recursos do que a música como componente curricular. Assim, a componente Arte, mesmo após a Lei 13.278/16 garantir sua obrigatoriedade, não parece ser instrumentalizada como um espaço de construção de conhecimento para todos os alunos, mas sim como um campo de projetos específicos para alguns.

A primeira questão é questionar se esse modelo de projetos, focado em grupos específicos, não acaba por fragilizar ou tornar secundária a experiência musical que, por lei, deveria ser garantida a todos os alunos dentro da sala de aula regular, durante o período letivo.

Em segundo lugar, torna-se crucial analisar como o habitus conservatorial, refletido na formação dos gestores e na estrutura de performance dos projetos, pode criar uma cultura escolar que, mesmo involuntariamente, se contrapõe aos princípios de diversidade, crítica e valorização dos processos defendidos pelo Referencial

Curricular da REME.

A outra questão é qual o papel de uma proposta pedagógica, como a desenvolvida neste trabalho, ao se inserir nesse campo de tensões? As duas propostas de educação musical são complementares? De que forma elas dialogam com os princípios e conceitos previstos no Referencial Curricular da REME?

2. MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: arte e aprendizagem

Este capítulo tem como objetivo analisar o lugar da música no contexto da Educação Básica brasileira, percorrendo desde os marcos legais que fundamentam sua presença no currículo até as concepções de aprendizagem que orientam sua prática pedagógica. Partiremos de uma análise histórica da legislação educacional para compreender os avanços e desafios na consolidação da música como linguagem obrigatória no componente curricular de Arte, estabelecendo diálogo com o Referencial Curricular da REME e com as contribuições do método O Passo para uma educação musical significativa.

2.1 Bases Legais para o Ensino de Música na Educação Básica

A inserção da música nas escolas brasileiras passou por uma série de mudanças, alternando entre progressos e dificuldades, muitas vezes relacionadas às normas legais que influenciaram os currículos da educação básica. A música foi relegada a uma posição secundária, sendo considerada apenas como uma atividade extracurricular, em uma forma de lazer ou com funções comportamentais e civilizantes durante muito tempo.

Maura Penna (2004a; 2004b), traz que a permanência da música na escola é caracterizada por ambiguidades, lacunas e disputas conceituais sobre o lugar da arte – e da música – na educação básica. A análise das bases legais do ensino de música exige atenção à Lei nº 5.692/71, que reorganizou o sistema educacional durante o regime militar. Essa legislação marca o início da ambiguidade curricular que esvaziou o ensino de música nas escolas públicas, convertendo-a em ‘educação artística’ genérica, o que possibilitou a exclusão sistemática da linguagem musical.

A Educação Artística tornou-se componente obrigatório, não especificando as linguagens artísticas de forma clara, permitindo que o ensino de música fosse diluído

em uma abordagem polivalente. Penna (2004a, p. 22) destaca que:

“a legislação educacional estabelece, há mais de 30 anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, essa presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambiguidade e multiplicidade.” (PENNA, 2004a, pg. 22).

Foi a partir da aprovação da Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, embora não tenha mencionado explicitamente a música no seu início, as diversas expressões artísticas puderam ser contempladas. A LDBEN dispõe, em seu Art. 26, § 2º, que a educação artística, considerada um elemento essencial na formação básica do indivíduo, deve estar presente no currículo para estimular o desenvolvimento cultural dos alunos.

Em seguida, a Lei nº 11.769/2008, trouxe uma modificação que incluiu de maneira clara o ensino de música: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular mencionado no § 2º do Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”. Esse foi um marco legal importante para a efetiva inclusão da música nas escolas, tratando a música como linguagem artística essencial para a formação do estudante.

A Lei nº 13.278/2016 reforça que música é componente curricular da matéria de Arte, juntamente com outras linguagens como teatro, dança e artes visuais, assegurando a diversidade de expressões artísticas no programa de estudos. Contudo, a forma como esse conteúdo é organizado nas escolas ainda é marcada por desigualdades e indefinições curriculares. No mapeamento realizado por Carmo e Matos (2024) observa-se que:

Essa inserção [da música] é demasiadamente complexa por se espelhar em uma legislação que insere a música ao lado de outras linguagens artísticas [...], dentro do componente curricular Arte [...], sendo a realização efetiva desse potencial dependente de fatores como a formação docente, os materiais didáticos e as concepções pedagógicas em disputa. (CARMO; MATOS, 2024, pg. 2).

No campo das diretrizes curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada entre 2017 e 2018, é um documento central. No Ensino

Fundamental, a música aparece como uma das quatro linguagens da área de Arte, vinculada às práticas de criação, fruição, apreciação e reflexão crítica. Contudo, como aponta Santos (2019), a BNCC é construída a partir de tensões ideológicas, especialmente no contexto político pós-golpe de 2016. Ele afirma que:

“A BNCC nega o acesso democrático aos diversos conhecimentos do campo da ciência, da cultura e da arte para boa parte da população brasileira. O documento articula-se com ditames dos organismos internacionais, com foco no desenvolvimento das competências, atendendo aos critérios do preparo para o mercado de trabalho” (SANTOS, 2019, p. 57).

A BNCC propõe que os estudantes possam ter acesso a experiências significativas de criação, fruição, apreciação e reflexão crítica em diversas linguagens no componente curricular de Arte para os últimos anos do Ensino Fundamental. Na música, isso envolve o trabalho com uma variedade de repertórios, tanto culturais quanto históricos, e incentiva a expressão criativa dos estudantes. Com isso podemos observar que a Educação Básica ainda vive sob o peso de um histórico de indefinições, ambiguidade legal pelas interpretações equivocadas além de disputas internas no campo da Arte.

A LDB nº 5.692/71 reduziu a música (e outras artes) a uma disciplina chamada Educação Artística, de caráter polivalente, o termo não delimita linguagens específicas, gerando ambiguidade, o que abriu espaço para exclusão prática da música das escolas. Essa condição possibilitou que professores generalistas, muitas vezes sem formação musical, assumissem o ensino de música.

A Lei nº 9.394/96 previu a Arte como componente curricular obrigatório, mas não especificou a música como linguagem obrigatória. Abriu margem para que escolas optarem por privilegiar Artes Visuais ou Teatro em detrimento da música. A Lei nº 11.769/2008 tornou o ensino de música obrigatório, mas de forma isolada, sem indicar como seria sua integração com a disciplina Arte. Não havia clareza sobre a formação docente exigida (professor licenciado em música ou em artes em geral?). O resultado disto foram interpretações divergentes em redes de ensino e dificuldade de implementação.

A lei 13.278/2016 alterou a redação da lei 9394/1996 da LDBEN,

estabelecendo a obrigatoriedade das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). A questão é se todas devem estar presentes, como garantir isso em escolas com apenas um professor de Arte? A norma é vista como avanço, mas inviável na prática pela falta de docentes especializados em todas as linguagens.

As análises anteriores nos mostram que, embora os marcos legais tenham buscado assegurar a presença da música no currículo, ainda permanecem desafios quanto à efetiva implementação nas escolas. Esse quadro de indefinições históricas e de disputas conceituais torna ainda mais relevante examinar como os sistemas de ensino locais interpretam e aplicam tais diretrizes. Assim, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) surge como campo privilegiado de investigação, pois revela as escolhas pedagógicas e políticas que orientam a inserção da música como linguagem que compõem a componente curricular Arte em diálogo com a BNCC.

2.2 Referencial Curricular da REME

No referencial, o conceito de “currículo” é entendido como um instrumento de dimensões culturais, políticas e pedagógicas, que vai além de conteúdos prescritos. Deve ser dinâmico e resultado do diálogo entre professores, alunos e seus contextos sociais, culturais e históricos. Rejeita-se a ideia de currículo como simples plano de ensino ou transmissão de conteúdos, alinhando-se à reflexão de Moreira & Silva (1997, p. 9), para quem “o currículo é um artefato social e cultural, imbricado em características da sociedade e da educação, carregado de poder e controle, não sendo [...] um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social.”. Com relação ao currículo, devem-se considerar as importantes reflexões trazidas por Tavares Silva (2008):

[...] o currículo não é um instrumento pedagógico neutro, ao contrário é um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de proposições sobre os conteúdos, organizações e práticas que refletem (e produzem) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, as quais são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola (SILVA, 2008, p. 186).

O currículo deve ser analisado a partir da cultura da/na qual está imerso, procurando nas relações sociais, nos fatores que constituem o espaço social, a razão para sua expressão e aplicação nas redes escolares, de forma naturalizada e sem questionamentos. Moreira (2010b) reflete sobre a necessidade em se compreender e de que forma deve-se organizar o currículo, selecionar os conteúdos como aponta sobre os parâmetros curriculares nacionais:

[...] cabe problematizar a forma pela qual se tem buscado atender a determinação constitucional que demanda definição de conteúdos mínimos, já que esta não especifica nem o significado da expressão nem a quem cabe essa definição. Assim importa perguntar: que se deve conceber por conteúdos. Como defini-los e organizá-los? Tais conteúdos correspondem a áreas do conhecimento, as disciplinas, a eixos em torno dos quais os currículos deverão girar, a princípios de seleção e de organização dos conteúdos? (MOREIRA, 2010, p. 125).

Ainda sobre o mesmo assunto, Moreira (2010a), ao abordar currículo e controle social, informa:

O conteúdo ensinado nas escolas tem sido selecionado, usualmente, da cultura dominante e, com vistas a compensar possíveis deficiências das culturas de origem, tem sido transmitido a todos os alunos, ainda que muitos não consigam sair dos primeiros passos. A consequência é que a cultura das crianças das camadas populares não tem encontrado espaço significativo no currículo, o que só pode desvalorizá-la ao que a trazem para a escola e são obrigados a esquecê-la ao entrar nas salas de aula. Quando muito, a cultura popular tem sido usada como mera ponte para que se chegue mais facilmente à cultura dominante, frequentemente aceita sem um exame mais criterioso e profundo. (MOREIRA, 2010b, p. 89).

No texto, há uma crítica no que diz respeito à invisibilização cultural denunciando que os currículos oficiais perpetuam o silenciamento de culturas historicamente excluídas da reflexão e produção de conhecimento, logo às margens da sociedade. Moreira é ainda mais claro ao afirmar:

Quero enfatizar a necessidade de se abrir espaço nas escolas para a cultura popular. Se tal abertura certamente não provoca mudanças sociais radicais, pode, porém, ajudar quem vem tendo sua palavra sempre cassada e excluída das decisões a perceber que essa palavra merece ser ouvida e que ela é uma dentre as diferentes possibilidades de nomear o mundo. Não se trata, no entanto, é preciso acentuar, de pretender ensinar à criança na escola a atividade que ela já realiza fora do horário escolar, como alguns

críticos apressados parecem julgar ser a intenção de todos os que se opõem à ênfase exagerada no saber sistematizado. Não desejo romantizar a cultura popular, nem fazer dela o único conteúdo do currículo. A escola precisa criticá-la, para que seus aspectos restritivos e repressivos sejam superados, assim como precisa identificar e eliminar os componentes ideológicos que têm tornado o saber dominante um instrumento de manutenção de privilégios. A escola deve examinar de quem é a cultura que está sendo implementada, a que interesses ela serve e que interesses ela deve vir a servir, e, ainda, de que forma ela se relaciona e como deve se relacionar com as diversas dimensões do currículo e com as experiências de vida de alunos e professores (MOREIRA, 2010a, p. 89-90)

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) foi elaborado coletivamente pelos profissionais de educação em 2019 em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como esse foco se traduz em orientações específicas para a música enquanto linguagem artística?

Num primeiro momento o documento enfatiza a formação específica do professor em uma das quatro linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), e rejeita a polivalência. Reitera com amparo na LDBEN, que o professor especialista não deve atuar de modo generalista, mas sim partir de sua base epistemológica de formação para lecionar, garantindo profundidade e qualidade ao ensino. Essa especificidade, no entanto, não impede a integração e o diálogo com as outras linguagens.

No cenário atual, é imprescindível que a formação acadêmica do professor seja especificamente em uma das linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música (...), em substituição à antiga formação polivalente em Educação Artística. Assim sendo, cabe significar que o professor formado em uma das áreas não trabalhará de modo polivalente com as quatro linguagens, sendo esses princípios éticos e de formação em Arte, presentes a partir da LDBEN de 1996 (...). (REME, 2020, p. 21).

O documento posiciona-se firmemente contra a hierarquização das linguagens artísticas, problema recorrente no ambiente escolar, onde as Artes Visuais costumam ocupar uma posição hegemônica. A proposta defende que as quatro linguagens têm igual importância e que o professor, independentemente de sua área de formação, está habilitado a lecionar Arte em todas as etapas da Educação Básica, partindo de sua especialidade, mas sem estabelecer uma hierarquia que inferiorize as demais manifestações artísticas.

Ainda, o professor não fará uma adaptação do campo das Artes Visuais, modalidade que já é hegemônica no sistema educacional, elevando-a a uma hierarquia das linguagens da Arte. Desse modo, o professor licenciado em

qualquer uma das linguagens da Arte poderá exercer a função de professor de Arte da educação infantil, ensino fundamental e médio e demais modalidades e etapas de ensino. Por conseguinte, salienta-se a importância das quatro linguagens artísticas, sem hierarquizá-las. (Reme, 2020, p. 21).

O Referencial defende que Arte, como área de conhecimento, não pode ser vista como uma produção fragmentada, desvinculada do contexto social ou reduzida a modelos. O ensino deve integrar as dimensões intelectuais, culturais, estéticas, políticas e econômicas. O texto critica a visão da Arte como mera expressão emocional ou trabalho manual, enfatizando que tem complexidade, com dimensão teórica e prática, inclusive científica, pois se integra a outras áreas.

A arte, área de conhecimento, contempla competências e conteúdos próprios ligados à cultura artística, não deve ser vista como uma produção fragmentada ou fruto de modelos separados do contexto social, todavia deve integrar diferentes instâncias intelectuais, culturais, estéticas, políticas e econômicas, pois os sujeitos que a produzem são históricos. (REME, 2020, p. 25).

Conforme o Referencial curricular a elaboração ativa do pensamento com a sensibilidade despertada pelas experiências vivenciadas, que servem para operar de forma unificada o pensamento e a percepção significando e ressignificando a informação recebida. Essa concepção afasta a ideia de que a sensibilidade artística emerge do vazio, reforçando que ela é construída a partir de experiências concretas e da interação com o mundo.

Diante disso, a percepção é como uma elaboração ativa do pensamento, que transforma a informação pelos estímulos recebidos, em que o pensamento e a percepção não operam separadamente e não emergem do vazio, mas da sensibilidade a partir das experiências vivenciadas. (REME, 2020, p. 26).

A diversidade é entendida como princípio importante na construção histórica e não apenas por sua dimensão biológica. Nesse sentido, de Lima (2006) e Gomes (2007) argumentam que currículos precisam atender à heterogeneidade dos alunos e respeitar suas trajetórias de vida. Em Gomes (2007), o referencial destaca que:

A diversidade no âmbito cultural pode ser compreendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças que foram produzidas ao longo do processo histórico pelos sujeitos sociais no contexto das

relações de poder. [...] Não se resume a definições abstratas, mas é construída no contexto social. (GOMES 2007, pg. 17).

O texto aponta para a necessidade de autonomia para que o professor supere a falta de espaços e materiais. Essa autonomia se manifesta na capacidade de "liberar o espaço para a prática artística, afastando as carteiras da sala" (REME, 2020, p. 28) ou utilizando espaços alternativos. A reflexão importante é que o processo de aprendizagem não deve ser limitado por conceitos de "organização" ou "comportamento" padrão, que silenciam os alunos em suas carteiras, mas sim apoiado por um planejamento que preveja e legitime essas dinâmicas criativas.

Ao final da organização curricular de cada ano (6º, 7º, 8º e 9º) encontra-se uma seção nomeada "Recomendações". É nesta seção que a educação musical é convocada a superar seu legado histórico, muitas vezes preso a um *habitus conservatorial*, para se tornar um espaço de vivência crítica, criativa e socialmente contextualizada.

As recomendações do Referencial são claras ao propor um ensino que parta da realidade do aluno, que trate a música como produção histórica e cultural, e que siga um percurso cíclico onde a prática social é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o de chegada. Contudo, entre a nobreza dessas diretrizes e a realidade da escola, reside um abismo que a prática docente precisa transpor.

Apoia-se na premissa de que o conhecimento teórico-prático tem origem nas necessidades sociais, o fio condutor da proposta curricular é a compreensão histórica e cultural da música. Propõe que deve se organizar os conhecimentos musicais a fim de "despertar os alunos para as questões sociais, com um olhar crítico e sensível", articulando a prática artística com uma formação humana integral. Para tanto, a música deve ser entendida não como um objeto estético isolado, mas como um campo de saber intrinsecamente ligado às relações sociais:

Os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho nos diferentes momentos históricos da sociedade e de como reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, estéticas, educacionais, e devem ser explicitados e apreendidos no processo de aprendizagem. (REME, 2020, p.172)

É em resposta a essa demanda que a escolha metodológica se justifica. "O

Passo", através de seu pilar "Cultura", se propõe a fazer exatamente essa conexão. A metodologia não apenas se inspira na música popular brasileira, mas a trata como um campo legítimo de saber. A busca pelo "suíngue", a "intenção" por trás do ritmo, força o aluno e o professor a investigarem o contexto e a corporalidade de cada manifestação musical.

Outra articulação é percebida quando o Referencial da REME critica um ensino de história da música linear, evolutivo e eurocêntrico, defendendo uma abordagem baseada na "historicidade dialética" e na conexão do passado com o presente. O documento é enfático ao propor que o estudo de qualquer repertório seja um ponto de partida para reflexões críticas sobre o tempo presente, e não uma mera apreciação de relíquias. A abordagem recomendada é clara:

O professor pode, por exemplo, usar composições musicais tradicionais, para provocar reflexões sobre a música atual, que pertence ao universo de práticas sociais que o aluno tem contato. Essa aprendizagem permite o desenvolvimento do senso estético crítico diante das músicas contemporâneas (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espacos), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumos. (REME, 2020, p.177)

O método "O Passo" oferece uma solução elegante para esse desafio ao não partir da cronologia histórica, mas de um universal humano: o andar. Ao focar na construção da *pulsção* e na compreensão das estruturas rítmicas (síncopes, polirritmias, ciclos) a partir do corpo, o método oferece aos alunos uma "gramática corporal" para a música.

Desta forma o estudante é instrumentalizado para analisar e compreender a organização rítmica de qualquer gênero — não pela via da memorização de datas e nomes, mas pela via da percepção estrutural. Essa abordagem supera a "biografia dos compositores" e foca na "decodificação dos códigos e signos", capacitando o aluno a desenvolver um senso estético crítico para dialogar tanto com o patrimônio artístico quanto com a indústria cultural.

Outra conexão do Referencial e a prática d'O Passo está em um tipo de movimento cíclico que ocorre no percurso pedagógico proposto, que encontra uma certa conformidade na dinâmica do método. O Referencial descreve um caminho didático detalhado, que valoriza o conhecimento prévio do aluno e visa a uma aprendizagem transformadora, superando o modelo de mera transmissão. Conforme detalhado nas Recomendações:

Nessa perspectiva, o ponto de partida é a prática social e o ponto de chegada é a própria prática social, por meio do diálogo dos alunos entre si e com o professor, que valoriza o diálogo com a cultura acumulada historicamente, que leva em conta os interesses dos alunos... Em um segundo momento, realiza a problematização... em seguida, realiza a instrumentalização, que são as ações didático-pedagógicas para a aprendizagem; progredindo, constrói a catarse... e, por fim, concretiza esse percurso na prática social final do conteúdo, que é uma nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido. (REME, 2020, p.177)

Podemos estabelecer que o ponto de partida é a vivência corporal e o repertório que o estudante tem afinidade. A problematização emerge quando o aluno, ao tentar sincronizar seu corpo com a música, se depara com uma dificuldade rítmica. A instrumentalização é o coração do método: o professor oferece as ferramentas (o passo, as notações, o conceito de posição) para a superação do desafio.

Concentra a centralidade da prática e da produção artística como eixo fundamental da aprendizagem musical. Nessa perspectiva, o ensino transcende a mera aquisição teórica para abraçar uma aprendizagem ativa que integra, de forma indissociável, as dimensões da produção, apreciação, fruição, estética e crítica.

A produção artística é, então, compreendida como um ato de pesquisa e experimentação, onde o "fazer" se manifesta através da exploração de potencialidades sonoras de materiais diversos, da construção de instrumentos elementares, do uso investigativo do corpo e da voz como fontes primárias de som, e da apropriação crítica das tecnologias como ferramentas criativas.

Essa aprendizagem envolve a produção e as formas de expressão musical, por meio da apreciação, da fruição, da estética e da crítica. A produção artística representa o processo de organização, envolve o aspecto do fazer (prática artística). Envolve a pesquisa das potencialidades sonoras de materiais e objetos, a construção de fontes sonoras elementares e utilização de instrumentos musicais (corpo e voz), a experimentação, a criação poética e o uso das tecnologias.(REME, 2020, p.183)

A catarse acontece no momento do "encaixe", na execução bem-sucedida. E o retorno à prática social final se dá quando o aluno, agora autônomo, consegue não apenas consumir, mas também compreender, criar e interagir criticamente com o universo musical ao seu redor.

A análise nos mostra uma preocupação em superar o que pode ser entendido

como um *habitus conservatorial* na educação musical. Ao definir o currículo não como um conjunto neutro de conteúdos, mas como um "artefato social e cultural" carregado de "conflitos, tensões e relações de poder", a fundamentação teórica exposta nos convoca a uma prática pedagógica questionadora.

A crítica à "cultura dominante", que historicamente silencia e desvaloriza a "cultura das crianças das camadas populares", porém não de forma romantizada, mas como um ato de reconhecimento e crítica. Essa perspectiva, não apenas justifica, mas exige a busca por abordagens que rompam com a mera transmissão de um repertório hegemônico.

Isso torna ainda mais urgente se analisarmos a própria trajetória dos marcos legais do ensino de música, marcada por "indefinições" e "ambiguidades" que historicamente fragilizaram a posição da música na escola. O Referencial da RME, ao reagir a esse histórico e ao criticar a hegemonia de certas práticas e saberes, cria a necessidade de se buscar metodologias que sejam coerentes com seus princípios.

Se o Referencial rejeita a "produção fragmentada", propõe a "elaboração ativa do pensamento" a partir da sensibilidade, valoriza a "diversidade" como construção histórica e exige autonomia do professor para "liberar o espaço para a prática artística", então o modelo de ensino tradicional, baseado na repetição e em uma cultura reconhecida como "erudita", se mostra insuficiente.

Fica evidente que as diretrizes apontam para uma prática pedagógica que precisa ser, em sua essência, mais democrática, corporal, inclusiva e situada culturalmente, o que nos conduz diretamente à necessidade de explorar o campo das metodologias ativas no ensino de música.

2.3 Metodologias Ativas

Refletir sobre aprendizagem musical considerando o corpo como meio não é uma novidade. Alguns pesquisadores pedagogos da música promoveram grandes estudos a partir da década de 1920 até 1950. No entanto, o modelo de escola que conhecemos tem oferecido aos alunos um espaço de aprendizagem para o ensino da música categoricamente tradicional imbuído de pretensões elitistas. O conhecimento musical legitimado na escola é predominantemente de uma cultura reconhecida como "erudita" que perpassa não somente a formação do professor de

música, mas também as abordagens carregadas do modelo conservatorial.

As metodologias ativas surgiram principalmente pela necessidade de reformular o ensino devido à nova realidade do século XXI. A escola passou a atender uma parcela maior da sociedade moderna. As mudanças prenunciadas no século XX, por uma sociedade marcada pela capacidade de manipular informações complexas em maior rapidez, exigiam da escola mais dinamismo na formação humana. Segundo Mariani (2011):

O progresso e o avanço da ciência, em especial as descobertas no campo da psicopedagogia, foram fatores determinantes para as mudanças do pensamento pedagógico no início do século XX. A sociedade europeia, em vias de abandonar o individualismo, característico do século XIX, entra no novo século com um pensamento mais coletivo e democratizador. A educação é direcionada à coletividade e as escolas de música e os conservatórios deixam de ser exclusivamente pensados para os alunos superdotados. (MARIANI, 2011, pg. 28).

A presença da música na escola como instrumento pedagógico data desde o início do século XIX, porém com atribuições voltadas às necessidades da organização social da época. Para Rasslan:

[...] a música foi justificada no contexto escolar pela possibilidade que apresentava como recurso de desenvolvimento de hábitos de higiene ou culto nacionalista em momentos históricos bem delimitados, o primeiro deles na formação de professores no século XIX e o segundo nas décadas de 1930 e 1940 com a instituição do canto orfeônico. (RASSLAN, 2013, pg. 65).

A música atendia as necessidades da escola normal na formação de professores, cuja função era de ensinar comandos de como se portar, ou seja, difundindo padrões de comportamento da sociedade na época. Para Fucks (1991), a escola normal tinha uma tradição de reproduzir um controle através das normas em fazer-se obedecer:

Este é o grande conflito de controle da escola normal: uma ostentação disciplinar burguesa com características monásticas medievais, que é, entretanto, usada de forma dissimulada com o propósito de produzir e de comandar a sua comunidade. É neste conflito que situamos o poder-pudor da escola normal - mecanismo de camuflagem do controle escolar - que, atingindo-a com toda a sua plenitude, manifesta-se, principalmente, através das musiquinhas de comando - repertório habitual à escola - e dos diminutivos - usados fartamente pela comunidade escolar ao falar com respeito da criança. (FUCKS, 1991, pg. 57).

Tal modelo seguia sendo reproduzido pelos professores formados durante sua prática pedagógica com as crianças. Esta condição somada à formação precária dos professores de música, a presença da música na escola reafirmava seu caráter seletivo, rejeitando todos aqueles desprovidos de “talento” musical.

O ensino tradicional articula o processo de aprendizagem centrada no professor de música e na ideia de que somente os alunos “talentosos” ou “natos” é que deveriam receber uma formação específica para a elite da sociedade, no entanto, esta organização e princípios não atendiam às novas necessidades e tendências que levaram a escola para um processo de democratização.

No entanto, um trecho particularmente revelador apontado por Penna (1995), nesta perspectiva, diz sobre a formação de professores de música que:

Formar tecnicamente, pelo e para o padrão da música erudita, os profissionais para um entretenimento de elite – em outras palavras, os músicos para as salas de concerto. Ou, ainda, cumprem a função de enriquecer, através da prática musical, a formação pessoal daqueles que têm, socialmente, a possibilidade de acesso a essa forma artística. (PENNA, 1995, pg. 14).

Conforme Pereira (2014), o perfil dos cursos de ensino superior de música no Brasil está intimamente ligado à instituição conservatorial na qual se identificam características como individualismo, a música erudita como conhecimento oficial, performance como fim, o virtuosismo e o caráter seletivo dos estudantes sob a égide do “talento” e “dom”. Como podemos verificar conforme Pereira (2014):

Ao analisar a constituição histórica do ensino superior de música no Brasil, identificamos as seguintes características do ensino, profundamente ligadas à instituição conservatorial:

- o ensino aos moldes do ofício medieval (...).
- o músico professor como objetivo final (...).
- o individualismo no processo de ensino (...).
- o poder concentrado nas mãos do professor (...).
- a música erudita ocidental como conhecimento oficial (...).
- a primazia da performance (prática instrumental/vocal) (...).
- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; (...).
- o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”. (PEREIRA, 2014, pg. 93 e 94).

Pereira (2014) chega à conclusão de que existe uma matriz conservatorial que organiza e orienta quais conhecimentos em música servem para compor uma

construção curricular e trazendo a noção de habitus como fator condicionante. Nesta perspectiva, a análise dos documentos curriculares realizada para a tese de doutoramento (Pereira, 2012) confirmou a existência de uma matriz disposicional que orienta a construção curricular. Com efeito, observamos uma mesma concepção do que seja “conhecimento específico” musical, orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música.

A noção de habitus explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004).

Paralelamente a isto, uma doutrina econômica, o neoliberalismo, passou a influenciar além de outras áreas, a educação, na forma de políticas de ajuste, controle e racionalização. A escola, nesse cenário, é ressignificada e passa a ser um espaço em que tudo obedece aos critérios de produtividade, resultado e desempenho, altamente alinhando-se a interesses de mercado. Para Pereira (2012):

Além da ambivalência entre educação e formação, percebe-se ainda um —deslizamento semântico— do conceito clássico de educação para o de aprendizagem. A ideia de aprendizagem, num contexto neoliberal, possui conotações muito precisas, dada a articulação que nele é efetuada entre competitividade, produtividade e excelência das organizações e a responsabilização, o mérito e as competências de sujeitos individualmente considerados e que competem entre si por posições raras no mercado. (PEREIRA, 2012, pg. 82).

Estas conotações acabam por delinear as diretrizes e o currículo da educação para o ensino de música evidenciando uma aprendizagem que se alinham e reforçam critérios que muito se aproximam do padrão de excelência que o ensino conservatorial de certa forma possibilita, no entanto, incapaz de atender as especificidades e necessidades da educação básica colocando-se na contramão de uma educação para todos que deve tratar do acesso real ao conhecimento musical.

Neste contexto de imposições econômicas e mudanças sociais, em que a importância da escola se configura e se molda aos interesses do capital e às aspirações da elite, novas pedagogias musicais de origem europeia influenciaram

professores de música e as escolas brasileiras. Jacques Dalcroze⁴ é um dos pedagogos musicais que ganha atenção em meio a mudanças. Segundo Paz (2000):

No Brasil, esse método encontrou total receptividade através dos professores Liddy Chiaffarelli Mignone e Sá Pereira, que o aplicaram amplamente junto com algumas ideias do pedagogo Edgar Willems, também muito conhecido por seu enfoque psicológico. O alemão Carl Orff contribuiu muito para a ampliação e solidificação do ensino musical, enriquecendo as aquisições anteriores com a introdução da linguagem como geradora de ritmos. Esses três métodos foram os que mais se popularizaram no Brasil (especificamente no Rio de Janeiro). Os métodos de Maurice Cheavais, Martenot, Justine Ward, Kodály e outros não chegaram a se tornar conhecidos, ficando quase que relegados a citações bibliográficas. (PAZ, 2000, pg. 10).

Mateiro (2011) compreende que essas pedagogias foram equivocadamente interpretadas quanto ao seu conceito e função, trazendo inúmeras discussões sobre o que seria um método e as possibilidades de significados que se apresentavam:

Talvez a definição mais difundida seja a ideia de método como “uma fórmula ou receita”, que já vem pronta e que necessita apenas de um “aplicador”. Muitos educadores musicais se opõem às pedagogias apresentadas aqui por confundi-las com fórmulas prontas e pouco adaptadas à realidade dos alunos, adotando, ainda que sem perceber, essa ideia tão limitadora de método. Apesar de, em sua essência, o significado do termo método ir muito além dessa visão reducionista, devido ao seu desgaste e, em alguns casos, de definições que beiram o pejorativo, optamos por usar o termo pedagogias ao nos referirmos às ideias dos dez educadores musicais que compõem este livro. (MATEIRO, 2011, pg. 10).

O autor relaciona os principais educadores expoentes dessas novas metodologias. O Quadro 3 apresenta um panorama geral de como as metodologias se estruturam enquanto processo. É possível identificar os aspectos gerais de cada método de forma que possamos compreender a sistematização realizada pelos educadores musicais em seus trabalhos.

⁴ Émile Jaques-Dalcroze, compositor e pedagogo suíço, desenvolveu uma proposta que rompeu com a educação “livresca”, ao propor exercícios práticos que utilizavam o corpo como meio de expressão dos elementos musicais. Essa vivência corporal possibilitava ao aluno experimentar sensações ligadas à música, favorecendo criatividade e expressão. Seu objetivo central era que o estudante primeiro sentisse e vivenciasse para, somente depois, afirmar “eu sei”.

Quadro 3: Pedagogos Musicais (Europa)

Educadores	Objetivo	Recursos	Princípios	Aplicação
Jacques Dalcroze	Desenvolver a escuta ativa através da música e os movimentos da dança desde a infância.	- Expressão Corporal - Jogos rítmicos - Improvisação	- A consciência rítmica deve vir através das sensações físicas do corpo na dança. - O movimento corporal possibilita sentir os elementos musicais, assim como pensamento - emoções, reintegração da mente-corpo.	- Educação infantil - Treinamento percepção musical - Expressão e criatividade - Desenvolvimento motor - Ensino em grupo
Zoltán Kodály	Desenvolver a percepção auditiva, a alfabetização, e habilidades musicais através do canto	- Canto Coral - Solmização (uso de sílabas para leitura musical) - Ritmo Corporal	- Música como direito universal - Canto como ferramenta de percepção auditiva e expressão artística - Canções tradicionais e folclóricas - Metodo progressivo e estruturado	- Na infância - Treinamento coral - Desenvolvimento auditivo
Edgar Willems	Desenvolver a musicalidade natural do aluno por meio da sensibilidade auditiva e da percepção musical.	- Canto - Solfejos ritmos e melódicos - Sinos	- A música como linguagem natural - Educação progressiva com base no estágio psicológico - Sensibilidade auditiva como base - Integração entre emoção e razão - Aprendizado intuitivo	- Educação infantil - Treinamento auditivo - Aprendizagem intuitiva - Integração corpo-mente - Desenvolvimento emocional e cognitivo
Carl Orff	Desenvolver a musicalidade por meio de experiência viva e criativa	- Voz - Percussão - Movimento corporal	- Música elementar com sons naturais, percussão corporal - Música e movimento com jogos, gestos e danças - Valorização da improvisação e espontaneidade	- Atividades em grupo - Uso na infância - Treinamento rítmico-motor - Improvisação musical
Maurice Martenot	Desenvolver o pensamento musical como meio de formação integral	- Jogos musicais - Movimentos corporais	- Conexão entre prática musical equilíbrio emocional; - Música como comunicação emocional e criativa - Mente corpo e emoção	- Educação infantil - Treinamento auditivo - Integração mente-corpo - Expressão criativa: - Educação emocional
Shinichi Suzuki	Facilitar o aprendizado musical de forma intuitiva e natural, pelos princípios da língua materna.	- Escuta ativa varias vezes antes de tocar instrumento - Repetição sistemática - Ambiente adequado e controlado	- Qualquer criança desenvolve as habilidades musicais - Imersão musical pela exposição desde cedo - Repetição constante - Participação dos pais	- Na Infância - Aulas em grupo - Aulas em família
Gertrud. M. Denkmann	Estimular a experimentação musical e a criatividade	- Jogos Musicais e improvisação - Instrumentos não convencionais - Integração das Artes (música, teatro, Visuais e dança) - Escuta reflexiva	- Fomento da autonomia exploração ativa dos sons - Incentivo a criatividade - A música como meio de expressão e comunicação	- Educação escolar - Ensino coletivo - Formação de músicos educadores - Projetos interdisciplinares
John Painter	Estimular a criatividade musical e a exploração sonora	- Composição e improvisação - Objetos do cotidiano e instrumentos alternativos - Escuta crítica e intuitiva dos elementos musicais - Tecnologia (Manipulação de Gravações)	- A educação dos sentimentos, a música não era apenas técnica, mas uma forma de expressão emocional e sensível - O ensino baseado na exploração sonora, permitindo que os alunos experimentem e descubram conceitos musicais através da prática. - Participação ativa	- Educação inclusiva - Diversas faixas etárias e níveis de conhecimento
Raymon Murray Schafer	Desenvolver habilidades musicais e acústicas a partir da escuta ativa e experimentação	- Paisagem sonora - Escuta de timbres e ruídos - Criação espontânea - Tecnologia (gravação e manipulação)	- Incentivo a percepção e análise dos sons do ambiente - Criação a partir de sons naturais e urbanos (Ecologia acústica) - Exploração de timbres e ruídos - Integração entre música e teatro e movimentos	- Educação Escolar - Projetos interdisciplinares - Pesquisa em ecologia sonora - Ensino coletivo e comunitário para consciência ambiental
Jos Wuytack	Promover uma pedagogia musical ativa, na qual os alunos aprendem música fazendo música	- Canto, percussão e movimento - Uso de instrumentos Orff - Movimentos corporais e gestos - Jogos musicais - Aprendizado estruturado e sequencial	Desenvolvimento da musicalidade de forma pratica Integração entre ritmo, movimento e expressão corporal. Estímulo a criatividade e improvisação intuitiva	- Ensino escolar - Educação infantil e fundamental - Formação de professores - Projetos comunitários - Orquestras Escolares e grupos musicais

Fonte: quadro elaborado pelo autor da pesquisa. Gauna, 2025.

Esses métodos e pedagogias musicais, embora distintos, têm em comum a busca por novas formas de percepção e aprendizado musical. Todos se afastam das práticas tradicionais, valorizando a experimentação e a experiência sensorial. O objetivo é tornar o aprendizado mais flexível e significativo, mostrando que a música pode ser compreendida de muitas maneiras diferentes.

Você pode agrupar as abordagens pedagógicas por sua ênfase em movimento e expressão corporal, por exemplo. Dalcroze e sua eurtmia integram música e movimento. Carl Orff foca na música elementar, combinando expressão corporal com ritmo e percussão. Já Martenot explora o movimento corporal para conectar música e emoções.

Outro grupo se dedicou de forma mais universal à escuta ativa e percepção sonora, como Willems, que priorizou o desenvolvimento da audição e a sensibilização musical antes da teoria, e Schafer, que estruturou seus trabalhos na percepção do meio, propondo um estudo da ecologia acústica para estimular a conscientização sonora.

Um terceiro grupo aproxima-se pelo critério de alfabetização musical, como Kodály, que organiza a "solmização", apoiada na prática do canto para a leitura e a escrita musical, e Suzuki, que propôs uma prática pautada na repetição e na imersão, seguindo a mesma forma de aprendizagem da língua materna.

Outro grupo de métodos se concentra na criatividade e improvisação. John Paynter, por exemplo, buscava estimular a experimentação sonora, a composição e a improvisação musical. Meyer-Denkman incentivava a autonomia dos alunos por meio da exploração ativa dos sons. Já as propostas de Wuytack eram mais dinâmicas, defendendo um aprendizado ativo, no qual a música se aprende fazendo música em uma prática coletiva.

De forma geral, a maioria dos métodos buscou atingir o sentir música ativando o corpo e a mente. Isso era feito por meio de sensibilização e experimentação, com criação, improvisação, jogos e movimentos, de forma que corpo, mente, música e emoções não se dissociarem durante o aprendizado. Essa nova abordagem ampliou o acesso ao conhecimento musical, tornando-o possível para todos, principalmente em ambientes escolares.

A maioria dos métodos se sistematizou de modo a promover uma aprendizagem facilitadora dos saberes musicais através de processos de exploração e experimentação, com instrumentalização e meios mais dinâmicos para o

envolvimento dos corpos e mentes como práticas coletivas, no entanto, em se tratando de educação estética musical percebe-se pouca abertura para músicas trazida nos corpos e mentes que habitam os espaços.

As pedagogias musicais de vanguarda trazem práticas focadas em processos que facilitam o aprendizado, predominantemente centradas em um repertório selecionado pelo educador. Isso se manifesta de várias formas: seja pela experimentação livre, com gestos, movimentos e emoções para o desenvolvimento da criatividade, seja por ideias musicais sistematizadas no próprio método. Muitas vezes, esses métodos obedecem a determinada cultura e a padrões de comportamento locais, mesmo com a intenção de buscar uma percepção universal sobre o sentido da música.

Nas escolas brasileiras o novo olhar para o ensino de música encontrou professores atentos e ansiosos pela chegada de tais inovações e em sua maioria, pois “não é possível reformular a prática sem conhecer bem as descobertas e aquisições”. Em música, poderíamos dizer que não há reformulação sem uma grande vivência e experiência do novo, sem um sério questionamento das ideias.” (Paz, 2000, pg. 11).

As ideias de Dalcroze foram as que tiveram maior receptividade no Brasil, sendo diretamente reproduzidas ou adaptadas por educadores como Liddy Chiaffarelli Mignone, Sá Pereira, Anita Guarnieri, Gazy de Sá, Lorenzo Fernandes e, em Piracicaba, Ernst e Maria Ap. Mahle. Essas ideias foram seguidas pelas de Kodály e Carl Orff. Outras propostas, como a de Koellreutter, focaram no experimentalismo e no “não método”, baseando-se no princípio criador motivado pela ocasião.

Na figura de Villa-Lobos, a educação musical tem como objetivos fomentar valores relacionados à coletividade, solidariedade e responsabilidade no ambiente escolar com a prática do canto orfeônico ou coletivo. “Pode-se dizer que a posição central ocupada pelo canto coletivo justifica-se pela sua utilização como meio de doutrinação e disciplinamento de alunos e consequentemente ao mesmo tempo de grandes massas [...]”. (Souza, 1992, p.14).

Ainda que em formato de educação cívica escorada em elementos do folclore brasileiro como ocorreu a implantação do Canto Orfeônico pensado pelo músico e maestro Heitor Villa-Lobos o ensino de música proposto nos diversos espaços de aprendizagem, principalmente na escola educação básica sempre carregou a

estigma de escola tradicional ainda que na busca por uma música menos academicista (música de papel) e mais viva.

Percebe-se uma realidade muito diversa na construção de novas possibilidades para o campo do ensino de música que vinha gerando certa preocupação pelos pesquisadores brasileiros presente no depoimento de Paz (2000) quando afirma: “nada temos contra os métodos tradicionais e os contemporâneos, nosso desconforto é mais para com os envernizadores do ensino musical, que trabalham mal um método tradicional com roupagem, às vezes contemporânea e viceversa.” (Paz, 2000, p.12).

Com isso podemos observar a partir deste contexto, que mesmo com as novas ideias permeando os processos de aprendizagem musicais brasileiros que vinham em direção contrária aos padrões do fazer musical tradicional, qualquer abertura para uma música intimamente relacionada com os indivíduos era mínima. Não havia ainda uma disponibilidade por parte das pedagogias com a intenção de considerar as individualidades em suas particularidades locais, regionais e culturais.

O direcionamento da vontade de saber, que antes parecia voltado apenas para o cumprimento de um programa bem estruturado e centrado em uma ordem previamente estabelecida — sem espaço para as musicalidades individuais em seus aspectos emocionais e afetivos —, deu lugar, por outro lado, a uma abertura maior para a criatividade, com processos mais livres, conteúdos não sequenciais e não hierarquizados, voltados aos interesses dos indivíduos. Essa mudança parece oferecer melhores condições para uma educação estética musical comprometida com a ideia de uma educação para todos, atenta às diversas culturas musicais presentes em uma sala de aula da educação básica.

Em análise, a discussão sobre as metodologias ativas estabelece a necessidade de superação das práticas tradicionais de ensino, as quais muitas vezes reforçam o habitus conservatorial na educação musical. Contudo, atingir essa mudança requer a identificação de ferramentas pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, estruturadas, acessíveis e culturalmente pertinentes à realidade da Educação Básica brasileira.

É neste ponto que a pesquisa se volta para o método que cumpre esses requisitos: O Passo é brasileiro. Nasce na nossa cultura como uma resposta metodológica consistente e sistematizada e tem maior consonância com nossas especificidades musicais. Sua proposta, que integra o corpo, o ritmo e o movimento,

representa o objeto central de nossa análise por materializar os princípios das metodologias ativas e oferecer uma via promissora para a aprendizagem musical.

3 SOBRE O “O PASSO”

O método O Passo foi criado em 1996 pelo professor Lucas Ciavatta, a partir de inquietações pessoais e pedagógicas diante da exclusão e do elitismo na educação musical, tanto no meio acadêmico quanto no popular. Em suas aulas no primeiro segmento do Ensino Fundamental, buscava soluções para as dificuldades que enfrentava junto a seus alunos:

Eu buscava, na verdade, respostas para as minhas próprias dificuldades e, acima de tudo, uma alternativa ao processo altamente seletivo do acesso à prática musical tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços populares. (CIAVATTA, 2009, pg. 15)

O método facilita a compreensão dos elementos musicais considerados basilares no fazer musical. As aulas com alunos do 4º ano do ensino fundamental - o “Oga Mitá” - da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e experiências com monitoria de alunos de piano assim como lacunas em sua própria formação o motivaram na criação do método.

O autor traz o significado da palavra "método" como “caminho”, diferenciando-a de uma simples lista de exercícios. Considera O Passo como um método de alfabetização musical, isto é, um caminho formativo que abrange “as notações gráficas (as partituras, a escrita), as notações orais e, sem dúvida, as notações corporais” (Ciavatta, 2009, p. 15). Assim, alfabetizar-se musicalmente significa tornar-se capaz de operar essas três linguagens de modo integrado.

Parte-se de um movimento do corpo que é elementar — o andar — propondo vivenciar música a partir do corpo, e traz também conceitos como posição, fluxo musical, notações corporais e orais, e uma escrita própria, a Partitura d'O Passo. Ao invés de estudar elementos isolados, O Passo propõe o ensino da música como um campo articulado e relacional. Como diz o autor: “Se um evento musical é dissociado do fluxo, ele permanece como um evento acústico, mas deixa de ser um evento musical” (Ciavatta, 2009, p. 16).

O autor afirma que o que inspirou na criação do método tem a ver com a

forma com que corpo e música se relacionam de maneira inseparável na música popular brasileira para criar o suingue, pois “é preciso que se diga, a maior inspiração d'O Passo foi e continua sendo o fazer musical popular brasileiro, principalmente no que diz respeito à relação entre corpo e música no processo de construção do suingue.” (Ciavatta, 2009, p. 15).

Para ele o suingue é aquilo que distingue uma performance que transborda energia, e é “emocionante e cheia de vigor” de outra completamente “apática e mecânica”. É um conceito que indica a presença de “vida” em uma determinada realização musical, com certa qualidade que acaba por impedir a música de soar “fria e rígida”, como um robô. Em Rocca (1986), ele entende que “[Um] problema que acontece em interpretações de ritmos é o da falta do que chamamos de 'balanço', 'suingue' etc. Em alguns casos, o ritmo soa precipitado, nervoso, indeciso... em outros, ele soa como um robô, com suas respostas frias e rígidas.” (Rocca, 1986, p. 47).

A partir da reflexão de Sodré (1998), o autor aceita aproximações e entre jazz e o samba, pois suas características estruturais rítmicas propõem um movimento musical estimulando o corpo a se movimentar com certa complementaridade incorrendo em suingue:

De qualquer forma, o mais importante, é que Sodré propõe uma identidade musical baseada na relação entre movimento musical, no caso a síncope, e movimento corporal. Uma identidade que está inteiramente condicionada   presença do suingue, inteiramente associada à capacidade de realizar um ritmo de forma suingada, à capacidade de perceber o movimento musical específico proposto pela articulação de um determinado ritmo com sua pulsação. (CIAVATTA, 2009, pg. 47-48).

Observa-se que a música popular e suingue – apontados pelo autor, despertam certa curiosidade sobre o método por possuir uma capacidade de adequar-se ao contexto de uma sala de aula de qualquer escola brasileira quando oferece a abertura para a música do aluno. Num primeiro momento, pode-se achar que o “suingue” está ligado à presença das influências de matriz africana na formação das sociedades p s-colombianas na América, conforme exposto na comparação entre jazz (música negra norte americana) e o samba (música negra brasileira).

Trata-se de compreendermos que “suingue” origina-se na experiência entre

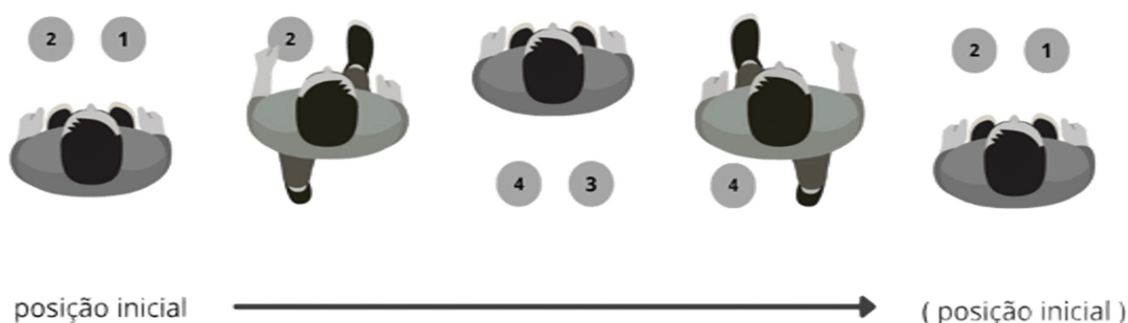
corpo e música, ou seja, entre movimento musical e corporal, pois o método o aborda a partir de três habilidades interligadas: precisão (clareza da articulação rítmica com a pulsação), fluência (familiaridade com essa articulação) e intenção (conhecimento da cultura de origem). Neste sentido o método tem a capacidade de conformar e se adequar a qualquer cultura ou sotaques locais ou regionais.

Sobre o que seja o método, em entrevista Ciavatta afirma:

[...] Alguém, em algum momento, falou: “O Passo é a socialização do poder da música”. Algo que sabemos é que “O Passo é um método de alfabetização musical”. Um importante detalhe é que ao falarmos “alfabetização” estamos considerando a solução de um sério problema que é o “analfabetismo funcional musical” — pessoas que sabem ler, mas não suingam; pessoas que leem, mas cuja leitura não faz sentido nem para elas mesmas, nem para ninguém. (CIAVATTA, 2009, pg. 81).

O “O Passo” ancora-se em princípios e conceitos que orientam “o quê fazer”, “como fazer” e “o porquê” se faz, onde o corpo, através de um andar situado num esquema espacial em “quadriláteros” no chão, se movimenta andando com passos contados de 1 a 4, ou 1 a 3, ou 1 e 2 ou em associação, originando as polirritmias. Este andar localizado estabelece um movimento constante, o qual serve de base para construções rítmicas através das palmas e voz. Observe na Figura 4 de qual maneira o método propõe o andar situado e localizado:

Figura 4: Posição do andar.



Fonte: quadro elaborado pelo autor da pesquisa. Gauna, 2025.

Numa contagem de 1 a 4, o qual o campo da música entende como quaternário, o corpo desloca-se a frente para acessar os locais (1) e (2), em seguida (3) e (4). O corpo está localizado em determinado local que se possa andar e situado

a partir dos pés, observando que ao pé direito atribui-se atender na ordem numérica “1 e 3” , ao esquerdo “2 e 4”. Isso ocorre à medida que se lê o seguinte esquema apontado no método apresentado na Figura 5.

Números (tempo)					
A		1	(2)	(3)	(4)
B		(1)	(2)	3	(4)
C		(1)	2	(3)	(4)
D		(1)	(2)	(3)	4

Figura 5: Partitura do método

Fonte: Esquema retirado do Método “O Passo” de 2009, do Prof.º Lucas Ciavatta.

A imagem acima extraída do próprio método nos mostra a organização em letras e números representados pelas letras do alfabeto A, B, C, D e os números 1, 2, 3, e 4. A leitura é simples. Lê-se da esquerda para a direita começando pelo conjunto (A). Antes de tudo, iniciamos uma rodada para mapearmos os pés e os números da contagem. Estabeleceremos um andar lento iniciando com o pé direito (ou a perna esquerda para aqueles que têm ela como melhor referência), sem sair muito do lugar como *Figura 4*. Contamos 1, no momento que o pé direito toca o chão; contamos 2 quando pé esquerdo toca o chão; contamos 3 voltando o pé direito para a posição inicial; por fim, contamos 4 voltando o pé esquerdo para a posição inicial.

Na próxima rodada já podemos ler efetivamente o sistema disposto na *Figura 5*. Todos os números dentro dos conjuntos A/B/C/D significam cada passo do andar em movimento. No entanto, iniciamos contando ou verbalizando apenas o número 1. Os outros números por estarem dentro dos parênteses devem ter o som suprimido. Ou seja, anda-se os quatros números 1/2/3/4, porém verbaliza-se apenas o número 1 no instante em que o pé direito toca o chão.

No conjunto B, anda-se 1/2/3/4 e verbaliza apenas o número 2. No conjunto C, anda-se 1/2/3/4, verbaliza-se apenas o número 3. No conjunto D, anda-se 1/2/3/4,

porém verbaliza apenas o número 4. É importante repetir cada conjunto até que fique familiarizado. Cada número representa um tempo, logo essa métrica de 4 passos possui 4 tempos recebendo o nome de seus números respectivamente da seguinte forma: número 1/tempo 1; número 2/ tempo 2; número 3/ tempo 3; e número 4/, tempo 4.

À medida que se avança nos exercícios rítmicos a dificuldade aumenta pela inserção de subdivisões representadas “e” - contratempo ou colcheias; “i” – semicolcheias e “o” subdivisões em compasso composto, assim como pela supressão do som com a utilização de parênteses “()”. Todos os exercícios são executados com palmas e voz, executados sobre o movimento constante dos pés em contagem equivalente ao quaternário, ternário, binário e composto.

A organização do método O Passo inicia-se com a apresentação de seus princípios e dos conceitos que funcionam como eixos estruturantes do pensamento e das dimensões do método. Em seguida, é proposta uma vivência de preparação para o desenvolvimento do ritmo, chamada Folha do Ritmo. Depois, é apresentado o trabalho com intervalos, a partir de uma sequência cíclica de ideias melódicas, denominada Folha da Afinação.

O método também inclui uma seção com exercícios preparatórios e avançados, intitulada Exercícios d’O Passo. Há ainda uma parte dedicada à aproximação entre o esquema do método e a partitura tradicional, chamada Folhas de Partitura do Passo. Por fim, há a seção que trata da leitura de gêneros brasileiros e de seus instrumentos característicos, a partir da lógica do método, através das Folhas de Percussão, além de outros textos que reforçam e aprofundam suas reflexões.

A impressão que se tem é que o método nos organiza como uma espécie de metrônomo humano, porém muito além do dilema de tal objeto comum às aulas tradicionais de música, que se move sem sair do lugar e produz um estalido aos nossos ouvidos. Não é algo fixo ou previamente determinado. A gente vai fazendo, e as ideias vão se estruturando no corpo, no espaço e no tempo, em meio ao avanço inesperado.

É com estas condições que se dão as primeiras experiências rítmicas sugeridas pelo método para serem percutidas com palmas e/ou entoadas pela voz. O corpo que é movido, que é vivo, se move, balança e se projeta, impulsiona-se e aprende. Uma regência com os pés como afirma o Prof. Lucas Ciavatta em

entrevista à Revista Interlúdio:

O Passo não é um simples andar. O Passo não é uma dança. O Passo é um modelo de regência com os pés. Isso muda tudo. O Passo é o que nos permite fazer uma notação corporal e associá-la a uma notação gráfica através de uma notação oral. Essa articulação entre esses três tipos de notação é poderosíssima e faz d'O Passo algo, até onde eu consegui ir, único. (CIAVATTA, 2009, pg. 76).

Esta abordagem possibilita a apreensão do ritmo, pulso, melodia e harmonia a partir do andar, da voz, do corpo de uma forma muito situada. O “sentir música” se dá pelo fazer ou vivenciar música tríade corpo-espço-tempo de forma simultânea. Corpo e espaço podem ser entendidos como lugar, pois o método apresenta o corpo como suporte, lugar que memoriza, registra e escreve ideias rítmicas e suas durações “espaço” organiza o deslocamento numa espécie de partitura corporal.

3.1 Princípios e Pilares d'O Passo

Os princípios apontados no método são o da inclusão e da autonomia. Na contramão do ensino conservatorial, Ciavatta (2009) compreende que é preciso que haja, em alguma medida, a inclusão de todos aqueles que queiram algum contato com música como princípio de qualquer método de ensino, quando afirma:

Qualquer método de ensino de Música deve ter como princípio a inclusão em seus processos de ensino-aprendizagem de todo aquele que queira se aproximar da Música. Talvez, de uma maneira geral, todos, em alguma medida, se proponham a isso. Dalcroze (1967, p. 18) disse, com extrema franqueza, que uma criança que não possuísse boa voz e bom ouvido (...) (CIAVATTA, 2009, pg. 18).

Ciavatta observa a exclusão presente em muitos métodos musicais, assim como nas falas de pedagogos musicais do século XX. Cita Dalcroze, que defendia a exclusão de crianças sem “boa voz” e “bom ouvido” das aulas de música, como se fossem “incuráveis” (Ciavatta, 2009, p. 18). Tem uma preocupação de combater não só a exclusão institucionalizada, mas também uma auto exclusão do próprio indivíduo, provocados pela sensação de inadequação dos estudantes. Para ele, o mito do “dom musical” serve muitas vezes como escudo para professores despreparados:

Como alternativa, o autor entende que nada é natural e a partir disso tudo

pode ser aprendido, inclusive o andar – a base do método. Enfatiza a ideia de que a verdadeira inclusão não está apenas na presença física do aluno, mas que o grupo tem grande importância na aprendizagem individual. Segundo o autor: “só estamos de fato incluídos num determinado fazer musical quando somos afetados por ele e, principalmente, quando o afetamos” (Ciavatta, 2009, p.18). A inclusão exige que o estudante interfira no som coletivo, mesmo que inicialmente de forma imperfeita.

Pierre Bourdieu (2001) afirma que aqueles que enchem as salas de aula em uma escola da periferia, são marginais ao conhecimento. Considerando que não houve uma ascensão social devido ao modelo conservador desde a democratização do ensino ocorrido no final dos anos 50, alinhada a uma sociedade socialmente hierarquizada, que resolve o problema de escolarização (entendida como alunos matriculados), mas não responde aos problemas de escolaridade (aprendizagem efetiva dos alunos), criou-se uma categoria de “excluídos do interior” na compreensão do sociólogo. Assim,

[...] foi até definido como "democratização" (de forma um tanto precipitada, e com uma certa prevenção), foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola "libertadora", por parte dos marginalizados. De fato, depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista. (BOURDIEU, 2001, pg.482)

Essa é uma realidade muito comum não só para o ensino e aprendizagem de música na educação básica, mas na escola como um todo. Devemos ressaltar que sobre a dependência relacionada às limitações do corpo como é a realidade de estudantes que correspondem à educação especial, o autor não traz uma solução prática. Considerando o “andar” um pressuposto importante para realização do método temos que nos perguntar até que ponto é possível que a inclusão e autonomia possam estar ocorrendo como a utilização do método.

Embora exista um interesse universalizante quando o autor afirma que o método foi pensado para que qualquer pessoa possa ter acesso. As limitações físicas ou mentais acabam sendo um impeditivo para a vivência e aprendizagem musical, pois pessoas com deficiências físicas ou mentais terão dificuldade em realizar ações básicas como o “andar”. No entanto, o autor mostra-se firme

afirmando que “basta que sejam dadas as condições para tanto. O Passo é apenas uma ferramenta nesse sentido, e busca contribuir com o desenvolvimento da autonomia musical de qualquer indivíduo”. (Ciavatta, 2009, p. 19)

Conforme o Referencial Curricular da REME (2020), existe uma necessidade histórica da educação brasileira em propiciar condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular em suas especificidades:

Portanto, cabe à escola atender às demandas socioculturais, promover as mudanças necessárias, no espaço físico e na formação docente, para proporcionar e mediar a aprendizagem de todos, pois, de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: “[...] cada pessoa, criança, jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas, voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” [UNESCO, 1990, p. 3]. (REME, 2020, pg. 324).

O fato é que nenhum dos métodos apontados até aqui apresentam uma saída para a urgência da educação especial no ensino regular. Aliás, a educação básica enfrenta desafios relacionados ao atendimento do público da educação especial. Então, pressupõe-se que o grau das limitações, às condições locais e a abordagem do professor de música para integrar o aluno determinarão a aprendizagem musical nestes casos. Ou seja, muitas vezes, o estudante pode oferecer apenas o movimento do dedo indicador, percutindo a superfície da mesa, para vivenciar e compreender determinado “ritmo” ou “pulsção”. Em alguns casos, nem isso é possível, dada a gravidade de certas limitações.

Por outro lado, não seria sensato pensar que apenas a realização burocrática das etapas do método garante a aprendizagem — e, por consequência, a inclusão. Existem outras questões em jogo. Insistir nesse caminho poderia, inclusive, reforçar o “habitus conservatorial”, altamente seletivo e voltado à formação de músicos, o que não é o propósito aqui. Nas relações, o indivíduo está exposto às questões psíquicas, culturais, as sensações e percepções variadas colocadas à prova neste jogo. A diversidade e a pluralidade que podem existir em uma sala são elementos importantes na aprendizagem e o método parece ter grandes aspirações em trabalhar isso.

Sobre o princípio da autonomia, o autor observa a necessidade de se construir um domínio de si próprio como elemento fundamental da experiência musical individual mesmo que tal prática esteja sendo compartilhada com outros.

Aponta a existência de uma “dependência do outro”.

É muito comum que um aluno permaneça por anos dentro de um coral ou grupo de percussão sem desenvolver nenhuma autonomia musical. Ele questionado apenas se posiciona ao lado de alguém que sabe e tenta fazer igual. Quando não sabe explicar o que está fazendo, nem mesmo percebe os erros que comete. (CIAVATTA, 2009, pg. 20).

Articulada com as competências específicas da arte, a autonomia é um conceito presente no Referencial Curricular da Reme, que se alinhava com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois a compreende como fundamental para a formação integral do estudante para que ele seja capaz de reconhecer seus contextos histórico e cultural, de se comunicar de maneira assertiva e criativa. Observe:

O currículo de Arte da Reme articula, em suas propostas, todas as competências específicas da Arte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental I e II, das quais:

[...]

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9. [...] (REME, 2020, pg.50)

No item 8, que trata de desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo, há uma relação forte como o método que na busca de romper com a dependência, fornecendo ao aluno, meios para identificar e corrigir suas falhas. Essa autonomia exige rigor, que não pode ser confundido com rigidez que anestesia. Do contrário, rigor significa encarar as dificuldades como parte do processo, identificando lacunas reais e criando meios para superá-las.

Como destaca o autor: “uma das características mais marcantes d’O Passo é a capacidade de evidenciar claramente as lacunas deixadas por uma determinada formação musical” (Ciavatta, 2009, p.20). Ou seja, se enquanto se realiza o ato musical é possível identificar, reconhecer conscientemente o “tal fazer” outro e de si próprio podemos dizer que há reflexão e conseqüentemente um processo autônomo.

O método é orientado por quatro pilares (corpo, imaginação, grupo e cultura). Para Ciavatta, o corpo não é apenas uma ferramenta capaz de executar música —

ele é a cognição rítmica e melódica. Citando autores como Piaget, Maffioletti, Le Boulch e Vayer, ele desenvolve a ideia de que o esquema corporal (a imagem mental do próprio corpo em movimento) é condição para o desenvolvimento das noções de tempo e espaço, cruciais para o fazer música.

Meu interesse está focado na importância do corpo para a aquisição de habilidades e compreensões musicais, no entanto, entendo que este processo não pode ser considerado isoladamente: ele deve ser visto dentro de processos mais amplos que relacionam o corpo a todo o desenvolvimento da percepção e da cognição. Neste sentido, as noções de espaço e tempo devem ser necessariamente abordadas. (Ciavatta, 2009, pg. 21)

Desta forma, pode-se entender que o autor retrata o corpo como elemento primordial para a experiência musical desde que imbuído de intenção musical num processo estético. Este corpo que se incomoda e se acomoda constantemente numa relação espaço-tempo constroi um trajeto da experiência musical. Neste ponto, percebe-se uma dimensão histórica à medida que se faz música. Já não estamos falando em fazer música apenas, mas em sentir música, ou talvez ser música - obviamente, respeitando a episteme do termo ser, isso é música viva.

O autor defende que o corpo também pensa — com base em Maxine Sheets-Johnstone — e que a improvisação musical, por exemplo, é a manifestação mais plena desse pensamento em movimento. “Não há tempo suficiente para prever, nem analisar. [...] É o corpo que assume o comando” (Ciavatta, 2009, p. 24). Conforme o autor:

Tudo o que até agora foi exposto sobre o corpo indica sua marcante presença para o desenvolvimento dos campos perceptivo e cognitivo de um indivíduo. No entanto, todas estas visões colocam o corpo como um instrumento através do qual adquirimos algo que o transcende. Como se ele estivesse a serviço de conquistas que estão localizadas para além dele. [...] A inquietante subjetividade desta palavra abre uma outra possibilidade até agora não expressa: há todo um processo de ensino-aprendizagem corporal que nos escapa, ou melhor, escapa à nossa consciência, visto que estamos diretamente envolvidos através do nosso corpo.” (CIAVATTA, 2009, pg. 23).

O autor não acredita na ideia da não associação entre corpo e mente, e parece desafiar outras abordagens pedagógicas, pois tratam o corpo apenas como veículo de execução musical e a mente como sede exclusiva da cognição musical, ou seja, o mente – a inteligência; o corpo - o meio, a ferramenta. Há aqui um

distanciamento em relação aos outros métodos quando se assume “corpo-mente” como uma coisa só. Ele entende que o corpo não é apenas instrumento, mas é parte ativa do pensamento musical – isso é unidade.

O autor afirma que qualquer produção sonora humana passa por algum movimento corporal tendo o corpo como sendo o primeiro contato e sua movimentação define e altera a realização musical, pois “qualquer produção sonora que venha de um ser humano passa necessariamente por algum movimento corporal seu.” (Ciavatta, 2009, pg. 21).

Piaget aborda a formação cognitiva considerando que, nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, a noção de espaço é fragmentada e vinculada às percepções sensoriais — como visão, audição e tato. A criança só começa a construir uma noção unificada de espaço à medida que se movimenta e interage com o ambiente. Segundo ele:

As noções espaço e tempo seriam assim construídas através de uma vivência corporal. Não me parece haver a possibilidade de uma ausência do corpo na efetivação deste processo (visto que o corpo sempre está). O que é, sim, possível é um subaproveitamento do corpo e um consequente subdesenvolvimento destas noções. As “experiências de espaço e tempo”, que segundo Kephart devem ser oportunizadas, dependem, então, inteiramente das possibilidades de uma determinada criança de aprender com seu próprio corpo. (CIAVATTA, 2009, pg. 22).

A “Imaginação”, o segundo pilar, consiste na capacidade de criar esquemas mentais da partitura em forma de imagens do corpo, para equivaler aos sons embasados principalmente nas ideias de Mark Johnson (1987) nos ajuda a viver ou reviver alguma experiência musical na construção do conhecimento. Para ele:

Durante muito tempo utilizei o termo “representação” e ele pode ser encontrado em várias edições de meu livro. A troca de um termo por outro deu-se em função de um simples aprofundamento da leitura do trabalho de Johnson, já que o termo “representação” me chegou através de textos que citavam seu trabalho. Sua teoria da imaginação coloca abertamente a impossibilidade de separar a unidade corpo-mente e questiona profundamente a visão predominante de que nossa capacidade de construir conhecimento esteja associada à nossa capacidade de teorizar num momento posterior sobre o que foi vivido. (CIAVATTA, 2009, pg. 29).

Neste pilar, o autor defende a dissolução da dicotomia corpo-mente. Ciavatta reafirma que não há um processo em dois tempos (o corpo vive, a mente organiza),

mas um único tempo e processo de "corpo-mente" que age e reflete simultaneamente. A imaginação, como salienta o autor, tem um papel importante quando se faz "lugar" ou "locos" onde é possível realizar esquemas mentais que possuem uma materialidade imagética fruto da experiência musical vivida pelo "corpomente":

Não há a separação que o quadro conceitual de Kant o força a afirmar. Não há o momento em que corpo é apenas corpo e mente é apenas mente. Há apenas um processo, um corpo-mente, que age e reflete simultaneamente. (...) A teoria da imaginação de Johnson revelou-me o que muitas vezes presenciei e mesmo vivi: não há dois momentos, andamos enquanto imaginamos e imaginamos enquanto andamos. (CIAVATTA, 2009, pg. 30).

A imaginação corporal é entendida através do conceito de "esquemas de imagem" que não são imagens visuais, mas "padrões recorrentes e dinâmicos" de nossas interações físicas com tudo que nos rodeia (como orientação, movimento, manipulação de objetos). Esses esquemas são estruturas pré-conceituais que trazem coerência e significado à nossa experiência, sendo os verdadeiros blocos de construção do pensamento, que é, por natureza, corporificado:

Um esquema de imagem é um padrão recorrente e dinâmico de nossas interações perceptivas e programas motores que dão coerência e estrutura à nossa experiência. (...) Movimentos corporais humanos (...) envolvem padrões recorrentes sem os quais nossa experiência seria caótica e incompreensível. Eu chamo esses padrões de "esquemas de imagem (...). (CIAVATTA, 2009, p. 29).

Embora não tratado pelo autor, a imaginação também possibilita um deslocamento de nós mesmos (não físicos) no tempo e espaço que nos permite antecipar ou reviver uma intenção musical no movimento corporal, assim como nos dá a oportunidade de confirmar ou até mesmo ressignificar de modo que possamos refletir sobre determinada experiência. É um elemento essencial na aprendizagem sobre nós enquanto vivenciamos música.

O terceiro pilar, "Grupo", pressupõe a interação social, apoiando-se em Vygotsky, que argumenta que a dimensão social não apenas influencia, mas

constitui os processos mentais individuais. Aponta para a existência de um plano "intermental" (entre pessoas), onde o conhecimento aparece que depois é internalizado no plano "intramental". É o que vai justificar a centralidade da prática em grupo no método como a própria matriz do aprendizado e não como elemento complementar. A prática polifônica é priorizada por forçar esse diálogo intermental de forma mais explícita:

(...) ele argumentou que os processos mentais humanos tais como memória e raciocínio fazem sua primeira aparição no plano intermental e então aparecem no plano intramental. Por esta razão, (...) Vygotsky começou com a suposição de que pensamento, memória, e outros termos como estes, se aplicam ao fenômeno social tão bem como ao individual. (CIAVATTA, 2009, pg. 32).

Neste conceito, segundo o autor, existe uma relação do indivíduo com o grupo em que ele está inserido. Ou seja, a “escuta” é o processo por meio do qual se percebe o outro, porém, é necessário que não seja uma ação meramente fisiológica e sim consciente. Saber o que realmente se passa com o outro musicalmente exige estreitamento e aproximação e para isso é preciso conhecer o que este “outro” está propondo.

Existem duas possibilidades de se tocar ou cantar com outra pessoa: junto com ela ou ao lado dela. Em outras palavras, ouvindo-a ou não. Isto porque, ainda que pareça absurdo, é possível, numa prática em conjunto, que vários dos integrantes de um grupo não estejam ouvindo ninguém além de si mesmos. A escuta, como um fenômeno fisiológico, certamente está se dando, mas não a escuta consciente, aquela que entende e considera o som do outro. (CIAVATTA, 2009, pg.31).

Por fim, a “Cultura”, é o último pilar que propõe abordagens que envolvem uma apropriação real dos elementos culturais apresentados. Para Ciavatta (2009), “aprender a tocar e cantar um Xote, um Afoxé, um Maracatu, por exemplo, é uma forma de se aproximar verdadeiramente de qualquer manifestação cultural em que eles estejam presentes”. (Ciavatta, 2009, pg. 181). Logo:

Um alerta que diz respeito: ao risco de se considerar como cultura apenas uma das formas de cultura existentes; que diz respeito à possibilidade de se

perder de vista, neste ato de definição, a pluralidade de culturas, que efetivamente interagem e enriquecem umas às outras; e à tendência a definir a cultura na qual estamos imersos por aquela que lê e é lida – o que nos remete à dicotomia oralidade e escrita. (CIAVATTA, 2009, pg. 35).

O autor entende a cultura através do conceito de "ferramentas culturais" de Wertsch (1998). A natureza dual dessas ferramentas: elas simultaneamente "ampliam" e "restringem" as possibilidades. Esta é a reflexão central.

Uma questão que está começando a receber ampla atenção entre os analistas da ação mediada tem a ver com a forma pela qual ferramentas culturais envolvem restrições, tanto quanto ampliações. (...) Nessa perspectiva, a alfabetização reduz ou restringe vários atributos desejáveis da consciência humana encontrados em sociedades baseadas principalmente em tradições orais. (CIAVATTA, 2009, p. 37).

Para ele, quando adota-se uma linguagem, um método ou uma forma de notação, ganhamos um novo horizonte de ação, mas, inevitavelmente, limitamos ou abandonamos outras formas de pensar e representar. O educador acaba como um cerceador da diversidade cultural se não tomar o devido cuidado.

3.2 Limites d'O Passo: considerações

Diante do que foi estudado até agora, o método se propõe atender qualquer pessoa por sua capacidade inclusiva. Porém é importante refletir sobre as condições dos grupos vulneráveis presentes na sala de aula. Existem fatores que são externos ao método como a abordagem do docente e o grau de deficiência. Não nos dando uma clara saída prática para esta realidade não podemos deixar de pensar que saber e poder andar possam ser elementos causadores de uma outra forma de seletividade.

Um ponto muito evidente na construção d'O Passo é que o coração pulsante do passo é o ritmo. A forma de como é abordada a musicalidade parte da pulsação, do corpo em torno de um esquema temporal. No que diz respeito à "harmonia", por exemplo, não é tratar com profundidade, mais ainda como consequência da exploração melódica. Há uma busca pela afinação através do solfejo por graus. Esta é uma ferramenta potente na compreensão da tonalidade e para ajustes de afinação em relação a um único centro: escala diatônica maior.

Ainda que o próprio autor nos alerta para o caráter basilar na alfabetização que o método se propõe, considerar-se-á que o estudo da harmonia exige estudos complexos como encadeamentos de acordes, modulação, análise harmônica de peças complexas ou sistemas harmônicos não tonais. Numa prática em conjunto um grupo pode ascender ritmicamente em suas compreensões musicais, contudo necessitará de outras abordagens para compreender e criar progressões harmônicas mais ousadas.

Percebe-se a ausência da técnica instrumental e vocal, pois é uma característica do método trabalhar a questão vocal e a utilização de instrumentos. No entanto, Ciavatta (2009) é explícito sobre seu interesse em construir a musicalidade, a compreensão interna do ritmo, da melodia e do fluxo — antes da técnica. Tem um posicionamento contra abordagens que se organizam em torno da coordenação motora que não possuem um sentido musical. Por isso, o método contempla a utilização de instrumentos que não exigem técnica apurada para a realização de frases específicas.

Outro ponto que chama atenção é a grande inspiração e praticamente a alma d'O Passo, que é o fazer musical centrado na música popular brasileira pela relação corpo-música na construção do suingue. Por se tratar de cultura viva do país, algo que o Referencial Curricular valoriza. Apesar de o método ter circulado por outros países em diversas propostas de uso, ele não explora com profundidade a música de concerto (barroco, clássico, romântico, contemporâneo). Por exemplo, alguns exemplos de Bach são analisados pelo método, no entanto, seu vocabulário e sua essência corporal estão intrinsecamente ligados aos ritmos sincopados e às pulsações da nossa cultura.

O Passo desenvolveu o próprio sistema de notação, a "Partitura d'O Passo", que é muito prático em sua simplicidade e conexão direta com o corpo (números e vogais que representam posições no andar). Ciavatta argumenta que aprender através desse sistema facilita a compreensão musical que está por trás da notação tradicional. No entanto, não tem uma organização mais consistente na transição da partitura convencional (pautas, claves, figuras rítmicas). Por focar tanto na construção da musicalidade por vias corporais e orais, não se dedica extensivamente às complexidades e convenções da leitura à primeira vista, das armaduras de clave ou das articulações específicas da escrita tradicional, como faria um método de solfejo convencional.

3.3 Considerações

Foi possível constatar que o ensino de música na escola frequentemente se depara com modelos que, enraizados numa tradição "conservatorial", priorizam "treinos técnicos que não condizem com contexto da educação básica" e "privilegiam os conteúdos e forma de transmissão próprios do Conservatório de Música e distantes das salas de aula da Educação Básica" (Pereira, 2014).

Essa visão restritiva gera um "analfabetismo funcional musical" (Ciavatta, 2019, pág. 81) e perpetua a ideia de "talento inato" como pré-requisito, limitando o acesso e a participação. É nesse cenário de obstáculos que "O Passo" emerge como uma proposta transformadora, fundamentada na crença de que "nada é natural e a partir disto de que tudo pode ser aprendido, inclusive o andar – a base do método". Essa premissa desmistifica o elitismo, abrindo as portas da musicalização a "qualquer pessoa", inclusive a "pessoas com deficiências físicas ou mentais" (Ciavatta, 2009, pág. 29).

A partir da evolução legislativa brasileira, que elevou a música à condição de componente curricular obrigatório, culminando nas diretrizes da BNCC que enfatizam "criação, fruição, apreciação e reflexão crítica", encontra no método um parceiro natural. Ao ser concebido por Lucas Ciavatta a partir de "inquietações pessoais e pedagógicas [...] frente à exclusão e ao elitismo da educação musical", busca preencher essa lacuna, oferecendo uma "alternativa ao processo altamente seletivo do acesso à prática musical" (Ciavatta, 2009, p. 15).

A desvalorização da "cultura das crianças das camadas populares" no currículo, apontada por autores como Moreira (2010), é um obstáculo que "O Passo" se propõe a contornar. Sua flexibilidade e a capacidade de se adaptar a "qualquer cultura ou sotaques locais ou regionais", valorizando a "intenção (conhecimento da cultura de origem)", abrindo espaço para que as musicalidades dos próprios alunos sejam reconhecidas e trabalhadas.

Isso é o que a escola não pode deixar de perseguir. Metodologias ativas que buscam um "aprendizado menos enrijecido e que possibilitasse experimentações, sensações mais significativas", afastando-se da "música de papel" em favor de uma vivência mais corpórea e integrada. A "dissolução da dicotomia corpo-mente", onde "há apenas um processo, um corpo-mente, que age e reflete simultaneamente" (Ciavatta, 2009, pág. 29), corrobora a busca por uma aprendizagem orgânica e

significativa.

Ainda que esta abordagem demonstra credibilidade, sua aplicação em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, como o de uma escola em "bairros periféricos" atendendo à "classe trabalhadora", suscita reflexões importantes. Embora o método se apoie no aspecto inclusão, a pesquisa honestamente questiona "até que ponto é possível que a inclusão e autonomia possam estar ocorrendo como a utilização do método" em casos de "grau das limitações" severas. Este é um ponto crucial que não invalida o potencial do método, mas direciona a atenção para a necessidade de um olhar atento do professor e de adaptações que garantam a efetivação da proposta em cada realidade específica.

Em suma, "O Passo" apresenta-se como uma metodologia consonante com as demandas de uma educação musical inclusiva e significativa na Educação Básica. Ele confronta os obstáculos de um ensino tradicional e elitista ao promover o acesso democrático à música, valorizando as culturas locais e as experiências corpóreas. Sua proposta se alinha às bases legais e às metodologias ativas, oferecendo um caminho para que a música seja vivida e compreendida de forma fluida, instigando a criação, a apreciação e a performance, e, assim, ampliando o horizonte sensível e crítico dos educandos.

Contudo, a natureza deste estudo exige que as descobertas teóricas sejam traduzidas em impacto direto na prática docente. Portanto, a próxima seção avança no campo das análises para o plano da aplicação, apresentando uma sugestão de proposta pedagógica que carrega os achados desta pesquisa por meio de sequências didáticas concretas, desenhadas para os Anos Finais (7º, 8º e 9º - especificamente por possuírem mínimo de 2 e máximo de 3 aulas, e estarem geminadas) do contexto da Educação Básica.

4 PROPOSTA PEDAGÓGICA

A presente proposta pedagógica, que consta em anexo, é o resultado direto de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Artes que buscou responder a uma inquietação central no ensino de música: como criar um caminho de aprendizagem que seja ao mesmo tempo profundo, prático e genuinamente conectado ao universo cultural dos adolescentes? A proposta estabelece um diálogo contínuo entre os princípios norteadores do Referencial Curricular de Arte, que define os horizontes

para uma educação artística crítica e emancipatória, e a práxis do método O Passo, de Lucas Ciavatta, que oferece as ferramentas para corporificar esses ideais na sala de aula.

A motivação para esta pesquisa nasceu da observação de que o ensino de música, por vezes, se distancia da realidade dos alunos do Ensino Fundamental, correndo o risco de se tornar uma prática baseada na mera reprodução de modelos ou em teorias abstratas que pouco dialogam com a vivência musical pulsante dos jovens. O desejo foi o de desenvolver uma abordagem que partisse da experiência ativa, que valorizasse a música popular brasileira como um campo legítimo de saber e que, fundamentalmente, promovesse a formação de um aluno que não apenas "faz" música, mas que se compreende como um ser musical crítico, criativo e atuante em seu meio.

A escolha do método O Passo como espinha dorsal desta proposta não foi aleatória, mas uma resposta direta a esses anseios. O método foi selecionado por sua capacidade única de democratizar o acesso ao conhecimento rítmico, partindo de um elemento universal: o andar.

Ele não é tratado como uma dança, mas como um movimento organizado e preciso, onde a disposição paralela dos pés e a consciência do espaço se tornam a base para a construção rítmica. Sua filosofia, que coloca o corpo no centro da aprendizagem, permite um mapeamento tridimensional do som — o ritmo não está apenas no ar (audição) ou no papel (partitura), mas no chão (através dos números do passo) e no corpo (na sensação cinestésica). Esse entendimento supera a noção de que o ritmo é algo a ser imitado, transformando-o em algo a ser compreendido e incorporado.

Observe o Quadro 4 de que maneira organizamos a nossa proposta pedagógica para os anos finais como sugestão a partir d'O Passo:

Quadro 4. Organização da Proposta Didática

ETAPA	TEMA	MÚSICA DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS PRINCIPAIS	CONCEITO / FERRAMENTA DO PASSO	DIMENSÕES (BNCC/REME)
Aula 1 e 2	Introdução ao método (movimento de andar depois situar o andar)	"Pesadão" - IZA	Internalizar o conceito de pulsação usando o movimento do andar; Organizar o andar em um ciclo rítmico (Passo Quaternário).	Andar, Pulsação, Passo Quaternário, Notação Oral (números) e Corporal.	Estesia, Fruição, Reflexão
Aula 3 e 4	Exploração vocal e melódica	"Melzinho" - Talita Mel	Perceber a relação entre a base rítmica (pulsação) e a melodia; Introduzir o conceito de altura (grave/agudo).	Canto sobre o passo, Solfejo por Graus, Manosolfa.	Expressão, Estesia, Criação
Aula 5 e 6	Jogo rítmico em grupo	"Deus é por nós" (MC Marks)	Desenvolver a independência rítmica em um contexto coletivo; Compreender o conceito de polirritmia de forma prática.	Polirritmia, Ostinato (base rítmica), Pilar "Grupo" (escuta e diálogo intermental).	Crítica, Criação, Expressão
Aula 7 e 8	Exploração de instrumentos musicais	"Maracatu Atômico" - Nação Zumbi	Diferenciar timbres de instrumentos; Transferir os padrões rítmicos aprendidos no corpo para os instrumentos; Praticar em conjunto como um "naipe".	Relação corpo-instrumento, Notação corporal/oral como base para a execução.	Fruição, Crítica, Criação
Aula 9 e 10	Improvisação musical	"Azul da Cor do Mar" - Tim Maia	Introduzir a improvisação como um jogo de criação espontânea; Desenvolver a criação rítmica dentro de uma estrutura; Praticar o diálogo musical de "pergunta e resposta".	Jogo rítmico, Improvisação sobre a pulsação, Pilar "Grupo".	Criação, Expressão, Reflexão

Fonte: quadro elaborado pelo autor da pesquisa. Gauna, 2025.

A proposta está organizada com 10 aulas. O percurso inicia-se na fundação, com a introdução ao método e à pulsação através do andar, utilizando músicas como "Pesadão" (IZA) para conectar o corpo ao ritmo. Sua batida forte e constante oferece uma base rítmica clara e inequívoca, ideal para a primeira experiência de sincronizar o andar com a música. Além disso, por ser um grande sucesso do pop nacional, a música valida o repertório dos alunos, gerando uma conexão imediata e transformando a percepção da pulsação em uma experiência de Fruição.

Na exploração vocal, a canção "Melzinho" (na voz de Talita Mel e Xand Avião) foi selecionada por sua melodia extremamente simples, o que facilita enormemente o canto e a introdução aos graus musicais para alunos com pouca ou nenhuma experiência. Sua enorme popularidade no universo do piseiro e sua carga emocional positiva criam um ambiente acolhedor e familiar para a primeira exploração melódica. A experiência se torna coletiva nos jogos rítmicos em grupo, onde ritmos do universo dos alunos, como o funk, são "desmontados" e reconstruídos, exigindo escuta e colaboração. O funk "Deus é por nós" (MC Marks) mostrou-se ideal. Sua estrutura

rítmica, baseada em um ostinato facilmente decomponível em camadas (grave e agudo), permite um jogo rítmico em grupo que é ao mesmo tempo complexo e intuitivo para os jovens. Ao trazer o funk para o centro da prática, legitimamos uma das mais potentes expressões culturais da juventude brasileira.

A jornada continua na exploração de instrumentos, transferindo o saber corporal para a prática instrumental, e se aprofunda na improvisação musical, um espaço para a criação espontânea dentro de estruturas seguras. Por isso a música "Maracatu Atômico" (Nação Zumbi) foi escolhida por ser um marco do Mangubeat, um movimento que une tradição e modernidade. A clareza dos papéis da percussão (alfaia, caixa, agogô) serve como um excelente modelo para a primeira prática de conjunto instrumental.

Para a improvisação, "Azul da Cor do Mar" (Tim Maia) oferece um groove contagiante e uma estrutura harmônica repetitiva que cria uma base segura e inspiradora. A exploração de diferentes estilos se dá com "Mas Que Nada" (Jorge Ben Jor) e "Deus é por nós" (MC Marks), que permitem uma análise corporal comparativa entre a síncope do samba e a batida direta do funk, por tratar de temas profundos e relevantes, inspirando os alunos a criarem sua própria música com significado.

O pensamento crítico é aguçado na exploração de diferentes estilos musicais, usando o corpo para analisar as "digitais" rítmicas do samba e do maracatu, culminando na composição musical coletiva, momento em que os alunos utilizam todo o aprendizado para criar sua própria obra.

O objetivo geral deste material é, portanto, proporcionar aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental uma vivência musical que construa autonomia, pensamento crítico e expressão criativa a partir de uma prática essencialmente corporal e coletiva. A importância desta proposta reside em sua aspiração de ir além da formação de meros reprodutores de música, buscando formar sujeitos sensíveis, que sabem escutar a si mesmos e ao outro, que compreendem a música como uma poderosa forma de conhecimento e que se sentem potentes para criar e transformar sua própria cultura.

5 NOTAS FINAIS

Este estudo, fruto de inquietações em minha prática docente, compreende o “O Passo” uma possível resposta metodológica para a especificidade do ensino de música na Educação Básica. Este trabalho se apoia na convicção de que o acesso legítimo ao conhecimento musical deve ser acessível, prático e culturalmente situado. As reflexões finais a seguir sintetizam o percurso e o alcance da proposta pedagógica elaborada.

O principal objetivo desta pesquisa foi elaborar uma proposta didática fundamentada nos princípios de O Passo, visando atender às necessidades específicas da Educação Básica. A proposta pedagógica cumpre seu papel ao demonstrar que o método é uma alternativa viável. Ao valorizar o corpo, a música popular e a experiência partilhada, o método favorece uma vivência musical sensível e reflexiva que amplia a autonomia e a apreciação da diversidade musical dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

A proposta pedagógica elaborada está ancorada nos princípios de O Passo, especialmente: a adoção do andar situado e do corpo em movimento (com voz e palmas) como principal ferramenta para a alfabetização e vivência rítmica e melódica; o foco no ritmo e pulsação, que são o coração do método, utilizando o conceito de posição para apreender a divisão rítmica de maneira tridimensional; o desenvolvimento da autonomia musical do indivíduo, que é um conceito fundamental para a formação integral do estudante; e o fato de a metodologia ser genuinamente brasileira, inspirada na música popular e no “suingue”, alinhando o ensino à cultura viva e ao repertório musical dos estudantes.

A proposta pedagógica não se restringe à aplicação de O Passo, mas o adapta para suprir lacunas identificadas em sua lógica basilar e para atender a um currículo mais amplo. As diferenças se manifestam principalmente na necessidade de um aprofundamento harmônico mais consistente, uma vez que, enquanto O Passo prioriza o ritmo, a proposta precisa de um desenvolvimento para a compreensão de encadeamentos de acordes e análise harmônica de peças complexas.

Podemos considerar a ampliação do repertório, pois, embora o método tenha sua alma na música popular brasileira, a proposta pedagógica busca integrar o estudo da música de concerto (barroco, clássico, romântico, contemporâneo) para garantir uma abordagem cultural completa, conforme as demandas curriculares.

Além disso, a proposta deve fornecer um caminho didático para a transição para a notação convencional (pautas, claves, figuras rítmicas), a partir da vivência corporal, e prever como a musicalidade construída corporalmente levará à integração da técnica instrumental e vocal em um processo sequencial.

A proposta pedagógica atende e se alinha de maneira robusta aos requisitos do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME). A proposta cumpre a recomendação explícita do REME de que a educação musical deve superar seu legado histórico e práticas do "habitus conservatorial". Está em total consonância com a diretriz do REME de propor um ensino que parta da realidade do aluno, tratando a música como produção histórica e cultural.

O Passo se encaixa perfeitamente na sequência pedagógica proposta pelo REME (Prática Social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social final), com a instrumentalização — as ações didático-pedagógicas — sendo o momento de oferecer as ferramentas d'O Passo para a superação do desafio rítmico. Por fim, a proposta contribui para a formação humana integral e o desenvolvimento da autonomia, e o método, por exigir movimento corporal, demanda a liberação do espaço da sala, alinhando a prática pedagógica com a autonomia necessária para o trabalho artístico preconizado pelo Referencial.

REFERENCIAL

BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). Avaliação em Música: reflexões e práticas. Moderna, São Paulo, 2003. 160 p.

BOURDIEU, Pierre. Meditações pascalianas. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a LDBEN para tornar obrigatório o ensino de música na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o art. 26 da LDB para incluir as quatro linguagens da arte. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CARMO, Raiana Maciel do; MATOS, Tatiane Rocha. Políticas curriculares e currículo na Educação Musical: um mapeamento das publicações sobre a BNCC e o ensino de música na Educação Básica. Revista da ABEM, v. 32, n. 1, e32110, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33054/ABEM202432110>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CIAVATTA, Lucas. O passo. Rio de Janeiro: Instituto d'O Passo, 1996.

CIAVATTA, Lucas. O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 34. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 22, n. 42/44, 12 abr. 2017. RASIL, Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008

FUCKS, Luiza. O discurso do silêncio: uma análise do ensino de música na escola normal. 1991. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

LINO, Dulcimarta Lemos. Pílulas sonoras: um manifesto de resistência à educação musical. 2020. CIAVATTA, Lucas. O Passo: música e educação. Rio de Janeiro. Edição do autor, 2012.

MARIANI, Tânia Maria. As políticas de financiamento da educação básica no Brasil: O Fundeb no contexto do regime de colaboração. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 115–136, 2012. DOI: 10.5965/2358092504042006115. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2659>. Acesso em: 4 jul. 2024.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). 2011. Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibplex, 352 p. (Série Educação Musical).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MOREIRA, A. F. Currículo e controle social. In: Antônio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo. Organização e Introdução Marlucy Alves Paraíso. Autêntica Editora, 2010a, pp 79-93.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. In: Antônio Flavio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo. Organização e Introdução Marlucy Alves Paraíso. Autêntica Editora, 2010b, pp 110-132.

PAREYSON, Luigi. Natureza e tarefa da estética. / Definição da arte. / Autonomia e funções da arte. In: _____. Os problemas da estética. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.1-54.

PAZ, Ermelinda A. Pedagogia Musical no Século XX. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2. ed. rev. ampl. 1. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2002.

RASLAN, Manoél Câmara. Painéis FUNARTE de Regência Coral (1981-1989): de política cultural à política curricular. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, p. 19–28, mar. 2004. Disponível em: <https://www.abemeducacaomusical.com.br/revista>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, p. 7–16, set. 2004. Disponível em: <https://www.abemeducacaomusical.com.br/revista>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PENNA, Maura. O método fenomenológico na pesquisa em educação. 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/166030>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995. p. 89-94.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. REVISTA DA ABEM, [S. l.], v. 22, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Referencial Curricular – REME: Linguagens/ Organizadores Ana Lucia Serrou; Douglas de Oliveira Caetano; Maria Sônia de Oliveira da Silva; Matheus Vinícius de Sousa Fernandes. Campo Grande - MS : SEMED, 2020. Disponível em: <https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>. Acesso em: 25 de jan. 2024.

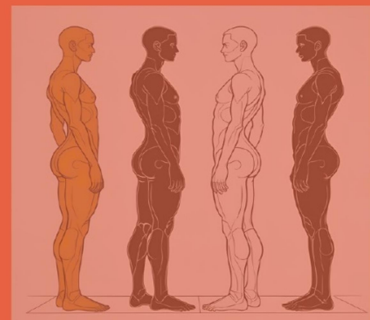
ROCHA, Inês; LANZILLOTTI, João; SZPILMAN, Ricardo. O método d’ O Passo: entrevista com Lucas Ciavatta. Interlúdio-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, v. 7, n. 11, p. 75-82, 2019.

SANTOS, Micael Carvalho dos. A educação musical na BNCC – ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. Revista da ABEM, v. 27, n. 42, p. 52–70, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33054/ABEM2019a4203>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SOUZA, Jusamara. FUNÇÕES E OBJETIVOS DA AULA DE MÚSICA VISTOS E REVISTO: ATRAVÉS DA LITERATURA DOS ANOS TRINTA. REVISTA DA ABEM, [S. l.], v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/510>. Acesso em: 4 jul. 2024.

TAVARES SILVA, F.C. Faces de uma história curricular: textos curriculares oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil (1979 e 1998). Cadernos de Pesquisa - pensamento educacional, Curitiba, v.3. n. 6, p. 179-197, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL- UFMS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
PROF-ARTES



“O PASSO” COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



CAMPO GRANDE - MS
2025

APRESENTAÇÃO

Ao Professor: A Pesquisa por Trás Deste Livro

Este material que você tem em mãos, professor, é mais do que uma simples coletânea de atividades; ele é o resultado prático e afetivo de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Artes, intitulada "Proposta Pedagógica de Música para o Ensino Fundamental: Possibilidades para a Prática Instrumental em Conjunto". Ele nasceu da inquietação e da necessidade de encontrar caminhos que tornassem o ensino de música na escola um espaço de criação, autonomia e pertencimento. A pesquisa foi motivada pela observação de que, muitas vezes, o ensino de música pode se tornar distante da realidade dos alunos, baseado em "receitas prontas" que pouco dialogam com o universo juvenil ou que geram inibição e medo de errar. A motivação central, portanto, foi desenvolver uma proposta que invertesse essa lógica, valorizando a prática antes da teoria, a experimentação e a formação de um aluno-músico que seja crítico, consciente e atuante. O objetivo era claro: criar dinâmicas que estimulassem a capacidade criadora e a percepção da função social da música, que se manifesta de forma potente no fazer em conjunto.

Nessa busca, o método O Passo, de Lucas Ciavatta, foi escolhido como a principal ferramenta filosófica e prática. A escolha não foi aleatória. O Passo oferece respostas diretas às questões que motivaram a pesquisa:

1. **O Corpo como Ponto de Partida:** O método inicia o processo de musicalização pelo corpo, tratando-o como o primeiro e mais fundamental dos instrumentos, um princípio-chave deste trabalho.
2. **Acessibilidade e Inclusão:** Ao utilizar o andar — um movimento universal e democrático — como base para a compreensão rítmica, O Passo quebra barreiras e se torna acessível a todos, independentemente de conhecimento prévio ou "dom" musical.
3. **Processo sobre Resultado.** A metodologia foca na construção gradual do entendimento rítmico a partir de uma base corporal sólida, valorizando o processo de aprendizagem e a superação de desafios, em vez de focar apenas no resultado final.
4. **Ferramentas para Autonomia:** Através de suas notações corporais e orais e do revolucionário conceito de Posição, O Passo fornece ferramentas concretas para que o aluno não apenas imite, mas compreenda a estrutura da música, construindo sua autonomia.

Este livro, portanto, é uma ponte. Ele conecta os anseios da pesquisa acadêmica com a realidade pulsante da sala de aula, usando a potência do método O Passo para dar vida aos objetivos de uma educação musical significativa.

Prepare-se para uma jornada de criação, escuta e movimento. A música não está longe, em um palco distante. Ela está em você, no seu andar, no seu ritmo. Vamos descobrir juntos?

ORIENTAÇÕES:

Recomendações Essenciais para Todas as Aulas:

O Ponto de Partida: A Contagem Inicial. Esta é a regra de ouro do nosso trabalho. Nenhuma atividade corporal no ritmo começa no silêncio ou de surpresa. Antes de qualquer movimento, o grupo deve estabelecer uma pulsação compartilhada. O professor (ou um aluno) deve sempre propor uma contagem em voz alta (ex: "1, 2, 3, 4...") para que, no "1" do compasso seguinte, todos iniciem a ação — seja o andar, as palmas ou o canto — juntos. Essa contagem inicial não é um detalhe; é a ferramenta que cria a escuta, a concentração e o "chão" comum sobre o qual a música irá acontecer.

A Música como Fluxo, Não como Fundo. As músicas de referência sugeridas em cada aula não devem ser usadas apenas como trilha sonora. A recomendação é que a prática aconteça dentro da música. O objetivo é que o andar, as palmas e os jogos rítmicos se articulem diretamente com a pulsação e o "suíngue" da canção. O corpo não se move enquanto a música toca; o corpo se move com a música, buscando uma relação direta com seu fluxo.

O Andar: Uma Ferramenta, Não uma Dança. É fundamental compreender que o movimento d'O Passo é um andar organizado, e não uma dança. Não buscamos expressividade coreográfica, mas sim a construção de uma referência rítmica precisa. Para isso, é preciso respeitar a disposição e a organização dos pés: eles devem se mover sempre em paralelo, como se estivessem sobre dois trilhos, mantendo uma distância constante. Essa disciplina no movimento é o que garante a clareza e a estabilidade da pulsação. **PULSAÇÃO: estabeleça sempre antes avançar para a próxima aula.**

A Palma: Precisão, Não Força. Ao utilizar percussão corporal, o foco deve ser na precisão rítmica, e não na intensidade. As palmas não precisam ser fortes. Um toque leve, mas executado exatamente no lugar certo, é muito mais musical e eficaz para a construção rítmica do que um som intenso e impreciso. A busca é pela clareza, não pelo volume.

O Canto: Escuta e Equilíbrio. Para a exploração vocal e melódica, o princípio é: primeiro ouvir, depois reproduzir. Incentive os alunos a escutar atentamente a melodia ou os intervalos propostos antes de tentar cantar. A emissão vocal deve ser equilibrada e natural, sem exageros ou gritos. O objetivo é afinar a percepção e encontrar uma emissão vocal confortável e musical.

Ambiente de Confiança. A pesquisa reforça a necessidade de um espaço onde o aluno se sinta seguro para experimentar, criar e errar sem medo de julgamentos. O papel do professor como mediador que incentiva e valida as tentativas é fundamental para desinibir os alunos e despertar sua capacidade criadora.

SUMÁRIO

UNIDADE 1: A BASE DE TUDO

AULA 1 e 2: Introdução ao método 5

AULA 3 e 4: Exploração vocal e melódica 8

UNIDADE 2: A RODA DA CRIAÇÃO

AULA 5 e 6: Jogo rítmico em grupo 11

AULA 7 e 8: Exploração de instrumentos musicais 13

UNIDADE 3: EXPRESSÃO E LIBERDADE

AULA 9 e 10: Improvisação musical..... 15

REFERÊNCIAS 17

PULSAÇÃO: O CORAÇÃO NO ANDAR



5 → 4



AULA 1 e 2 Introdução ao método

Recomendado: a partir de 12 anos

Objetivos da Aula:

Introduzir o conceito de pulsação como o "coração" da música, a base rítmica sobre a qual tudo se constrói. (CG.EF69AR20.s):
Utilizar o movimento natural do andar como a principal ferramenta para perceber, internalizar e expressar a pulsação. (CG.EF69AR92.n)
"Situar o andar", ou seja, começar a organizar esse movimento em um ciclo regular (o passo quaternário), introduzindo as noções de tempo forte e fraco. (CG.EF69AR88.n)

Habilidades (Dimensões do Conhecimento):

Estesia: Sentir a pulsação da música no corpo através do andar e das palmas.

Fruição: Apreciar e interagir com uma música do repertório popular contemporâneo.

Reflexão: Começar a compreender a organização rítmica de uma música (ciclos de 4 tempos).

Música sugerida : "Pesadão/Similar" - IZA (part. Marcelo Falcão)

Por que esta música? "Pesadão" é um grande sucesso da música pop brasileira, conhecida pela maioria dos adolescentes. Sua batida é forte, clara e constante, ideal para o trabalho de percepção da pulsação. Além disso, sua mensagem de força e resiliência gera uma conexão imediata com os jovens, validando seu universo cultural dentro da sala de aula. Acesse a música no spotify pelo QR Code.



VOCÊ SABIA? **IZA**, nome artístico de Isabela Cristina Correia de Lima Lima, é uma renomada cantora, compositora, apresentadora e dançarina brasileira. Nascida no Rio de Janeiro, ela é uma das principais vozes do pop e R&B no Brasil e um ícone de empoderamento, especialmente para as mulheres negras.

✚ Conexão e Escuta Sensível

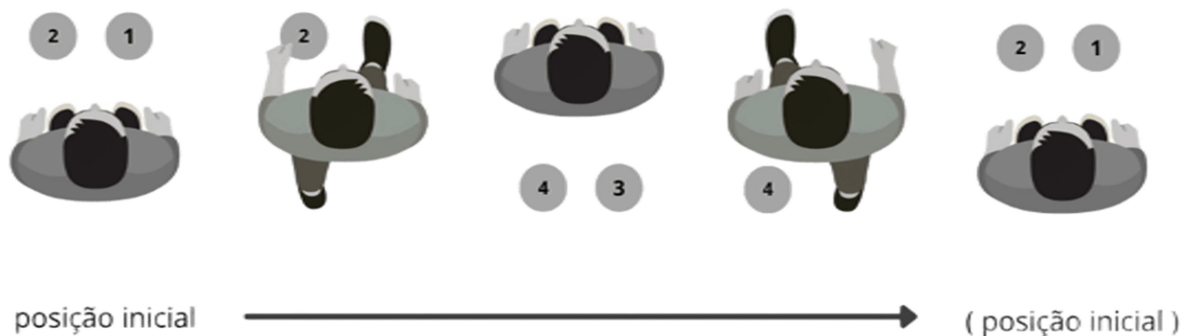
- a) **Roda de Conversa.** O professor inicia um diálogo: “O que faz uma música ser interessante que sentimos vontade de nos mexer, balançar a cabeça e até dançar”? O objetivo é conectar a aula com as experiências e a linguagem dos próprios alunos na descoberta da pulsação.
- b) **Escuta Ativa.** Colocar a música "Pesadão/Similar" para tocar. **Instrução:** "Vamos ouvir a música uma vez. Fechem os olhos, se quiserem. Não se preocupem em fazer nada 'certo', apenas percebam o que a música provoca em vocês. Que parte do corpo quer se mover primeiro? Surgirão respostas diversas, não tem problema. **Intenção:** Este momento é de **Fruição**. É fundamental que o primeiro contato com a música seja de prazer e livre de julgamentos, validando o gosto do aluno.

✚ Encontrando a Pulsação no Corpo (ANDAR)

- c) **A Caminhada Sonora.** **Instrução:** "Agora, vamos caminhar pela sala enquanto a música toca". O desafio não é dançar, mas fazer com que cada passo de vocês 'pise' exatamente junto com a batida principal da música, o 'tum' mais forte que vocês ouvem. Imaginem que seus pés são parte da bateria da banda. **Intenção:** Esta é a primeira etapa prática d'O Passo". Os alunos usam seu movimento mais natural, o andar, para exteriorizar a pulsação que estão ouvindo. O professor circula pela sala, ajudando quem tem mais dificuldade a encontrar o "tempo" da música com o corpo.

✚ Organizando o Movimento (SITUAR O ANDAR)

- d) **Introduzindo o Passo Quaternário.** O professor para a música e reúne a turma. **Instrução:** "Essa caminhada que estávamos fazendo tem um ritmo constante, uma pulsação. Podemos organizar essa pulsação em grupos de 4 tempos para entendê-la melhor. Vamos aprender um movimento chamado Passo Quaternário." O professor mostra uma imagem ou marca no chão com giz, adesivo ou papel e ensina o movimento: 1 (pé forte à frente) - 2 (pé fraco à frente) - 3 (pé forte atrás) - 4 (pé fraco atrás). O grupo pratica algumas vezes sem música, para memorizar o movimento.



e) **Música e Notação Oral.** Agora, a música "Pesadão", volta a tocar.

Instrução: "Vamos fazer o Passo Quaternário no ritmo da música. Enquanto fazemos o movimento, vamos falar em voz alta os números, marcando o ciclo."

Variação (Percussão Corporal): "Sem falar, vamos agora bater uma palma apenas no tempo 1 de cada ciclo. Depois, vamos tentar bater palmas nos tempos 1 e 3."

Intenção: Os alunos começam a "situar o andar". Eles não estão mais apenas caminhando, estão organizando o fluxo musical em um ciclo métrico, usando notação corporal (o passo) e oral (os números), e experimentando a **Criação** de padrões rítmicos simples.

✚ Roda de Conversa e Reflexão (CONCLUSÃO)

f) **O que aprendemos? Instrução:** O professor reúne os alunos e lança perguntas para a **Reflexão:** "Qual a diferença entre só andar no ritmo e fazer o passo contando os números? O que a contagem ajuda a perceber?". "A batida de 'Pesadão' se encaixou no ciclo de 4 tempos? Por que vocês acham que tantas músicas (no pop, no funk, no rock) usam essa organização?".

Intenção: Conectar a prática vivenciada com uma compreensão mais crítica e analítica da música.



MELODIA E VOZ: NÚMEROS



5 → 4



AULA 3 e 4

Exploração vocal e melódica

Recomendado: a partir de 12 anos

Objetivos da Aula:

Perceber a relação entre a base rítmica (pulsção) e a linha melódica que "flutua" sobre ela. (CG.EF69AR20.s)

Introduzir a noção de altura musical (grave/agudo) através do conceito de graus. (CG.EF69AR84.n)

Utilizar a voz e gestos manuais (manossolfa) como ferramentas para a percepção e reprodução melódica. (CG.EF69AR90.n), (CG.EF69AR89.n)

Habilidades (Dimensões do Conhecimento):

Expressão: Utilizar a voz como instrumento melódico e as mãos para representar as alturas. Estesia: Perceber as variações de altura e sua relação com a emoção na música.

Criação: Experimentar a construção de pequenas frases melódicas em duplas.

Música sugerida: "Melzinho" – Talita Mel e Xand Avião
Por que esta música? O estilo da música é uma pisadinha. A melodia é simples e com notas próximas, facilitando o canto. É extremamente popular e tem uma carga emocional positiva, ideal para uma primeira exploração melódica. Acesse a música no spotify pelo QR Code.



VOCÊ SABIA? *Pisadinha* é um estilo musical eletrônico nordestino urbano derivado do gênero FORRÓ, caracterizado por um ritmo mais acelerado e o uso predominante do teclado e sintetizadores, surgido no interior da Bahia nos anos 2000.

O Corpo Canta (AQUECIMENTO)

a) **Pulsção e Canto. Instrução:** "Vamos relembrar a PULSAÇÃO andando no Passo". Enquanto fazemos o passo, vamos cantar juntos, o refrão de 'Melzinho'. Tentem sentir como a melodia se encaixa na regularidade do nosso andar. "Intenção: Reforçar a pulsação como base e sentir a melodia como uma camada superior, conectando o aprendizado anterior com o novo".

Decodificando a Melodia (INVESTIGAÇÃO)

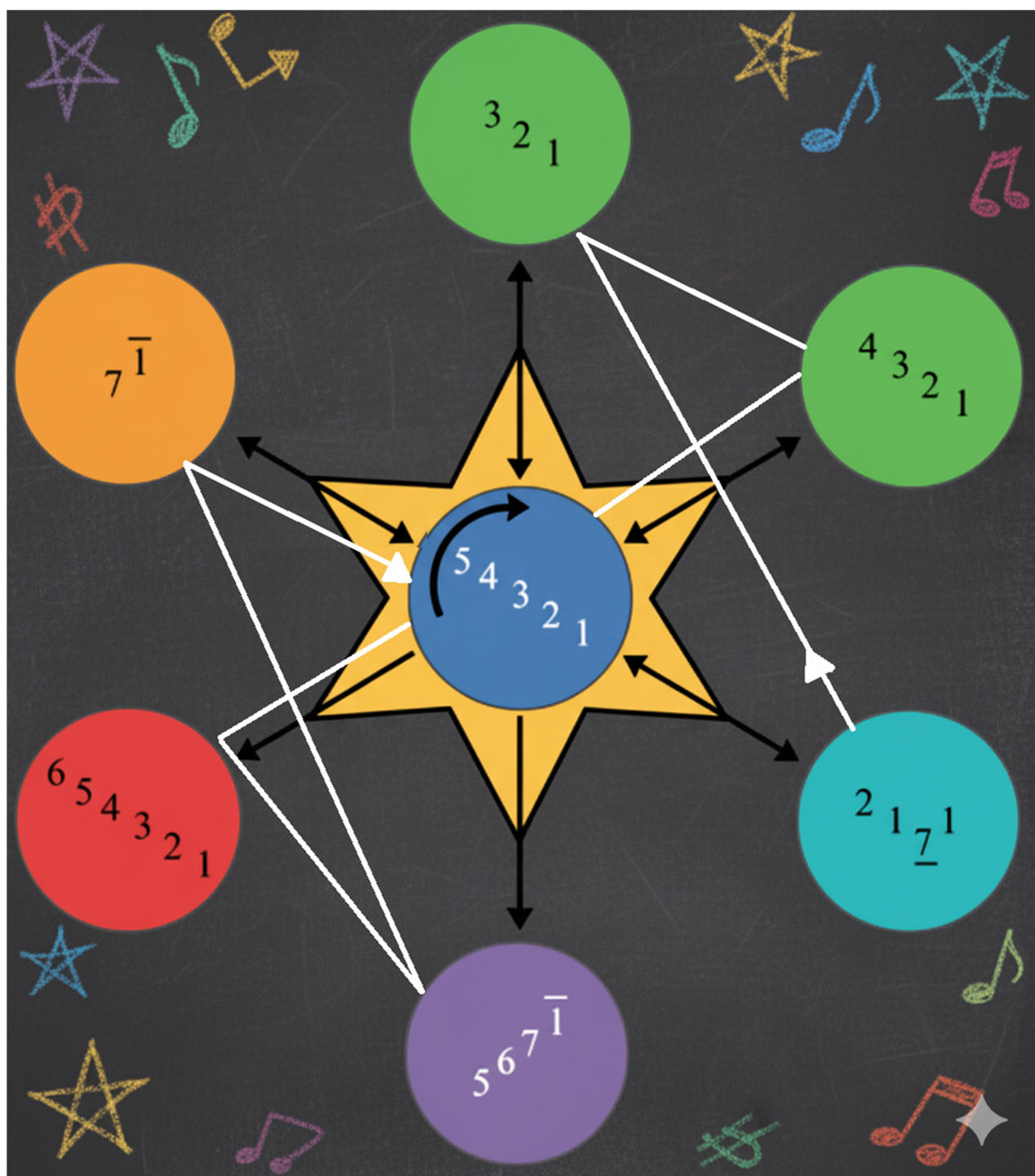
b) **O Canto dos Números (Graus).** Instrução: "Toda melodia é uma sequência de notas mais graves ou mais agudas. Podemos representar essas alturas com números. Vamos descobrir a melodia do refrão." Antes disso, apresente as notas musicais DO, RE, MI, FA, SOL, SI aos alunos, assim como seus respectivos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 utilizando um teclado ou uma gravação como referência em seguida apresente o esquema d'O Passo. Todos devem realizar na ordem sugerida até que todos se sintam familiarizados. Estabeleça o andar d'O Passo e repita o canto dos graus. Observe:

c) **Melodia do Refrão:** Agora é hora de mostrar a melodia do refrão da música "Girassol" em graus com seus respectivos números e a turma repete no formato de eco ou cânone. Em seguida se possível pode-se modular de tom para tom de forma ascendente ou descendente. Intenção: Introduzir o conceito de escala musical e suas modulações

Diálogo Melódico (CRIAÇÃO)

d) **Pergunta e Resposta. Retomada:** a partir de um instrumento ou gravação todos cantam a escala de diatônica natural utilizando os graus novamente. **Instrução:** Utilizando o esquema de graus do método "O Passo" proponha 2, 3 ou 4 grupos realizem e leitura em simultaneamente ou em eco de cada caminho melodia do esquema. Tente vários agrupamentos mel. Pode-se Em duplas, um aluno "pergunta" criando uma pequena melodia de 4 notas usando os gestos e a voz (graus 1, 2 e 3). O colega "responde", imitando ou criando uma variação. Depois trocam os papéis. **Intenção:** Dar os primeiros passos na Criação melódica, usando as ferramentas aprendidas em um formato de jogo.

Figura 1 – Versão simplificada da Sequência de Graus (Método "O Passo")



O DANÇA DOS ENCALXES



5 → 4



AULA 5 e 6

Jogo rítmico em grupo

Recomendado: a partir de 12 anos

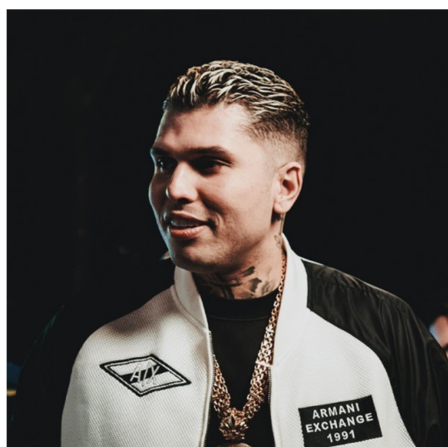
Objetivos da Aula:

Desenvolver a capacidade de manter um padrão rítmico enquanto se ouve outro (independência rítmica). (CG.EF69AR20.s)
Compreender o conceito de polirritmia (vários ritmos ao mesmo tempo) de forma prática e corporal. (CG.EF69AR92.n)
Vivenciar a importância da escuta mútua e da colaboração para o "encaixe" rítmico do grupo (CG.EF69AR81.n); (CG.EF69AR79.n)

Habilidades (Dimensões do Conhecimento):

Crítica: Analisar como os diferentes elementos rítmicos de uma música se combinam para criar o "groove".
Criação: Construir uma textura polirrítmica em grupo a partir da desconstrução de um ritmo conhecido.
Expressão: Executar padrões rítmicos distintos de forma colaborativa, contribuindo para um resultado sonoro coletivo.

Música de Referência: "Deus é por nós" (MC Marks)
Por que esta música? O funk é um dos gêneros mais presentes no cotidiano dos adolescentes. Sua batida é essencialmente brasileira com influência nas raízes africanas em uma batida eletrônica com melodias expressiva tornando-a um material perfeito para ser dividido em partes e trabalhado em grupo, validando o repertório cultural dos alunos. Acesse a música no spotify pelo QR Code.



VOCÊ SABIA? Funk Carioca, mas sim diversos subgêneros que evoluíram ao longo do tempo, como o funk melody, o funk ostentação, o funk ousadia, o funk proibidão, o afrofunk, e o mais recente funk 150 BPM. A diversidade se reflete nas batidas e nas temáticas das letras, que vão do romance à denúncia social e à celebração do luxo.

Mapeando a Batida (AQUECIMENTO E INVESTIGAÇÃO)

a) **Escuta Analítica. Instrução:** "Vamos ouvir a batida de 'Deus é por nós'. Tentem identificar os sons principais. Quantos sons diferentes vocês conseguem ouvir na percussão? Qual é o mais grave e qual é o mais agudo?". O professor guia a turma para identificar os dois sons principais: o grave ("TUM" do kick) e o agudo ("pá" da caixa/palma). **Intenção:** Desenvolver a habilidade de **Crítica** através da escuta focada, aprendendo a "desmontar" um ritmo em suas partes constituintes.

b) **Percussão Corporal. Instrução:** Estabeleça a PULSAÇÃO andando no Passo. "Agora vamos trazer esses sons para o corpo. O 'TUM' grave será uma batida no peito. O 'pá' agudo será uma palma." A turma pratica os dois sons separadamente, junto com a música. **Intenção:** Internalizar os timbres e ritmos de forma cinestésica, preparando o corpo para o desafio da polirritmia.

+ O Jogo do Encaixe (PRÁTICA)

c) **Dividindo Tarefas. Instrução:** "Vamos dividir a turma em dois grandes grupos. O **Grupo 1** será responsável apenas pelo som grave (batida no peito), nos tempos fortes. O **Grupo 2** será responsável apenas pelo som agudo (palmas), nos contratempos e na levada característica do funk. Vamos tocar todos juntos, mas cada grupo focado na sua parte."

Intenção: Vivenciar a polirritmia na prática. O desafio é desenvolver a independência rítmica: manter o seu padrão sem se deixar levar pelo outro, exigindo concentração e confiança.

+ Montanha Russa Rítmica (EXPANSÃO E DESAFIO)

d) **Adicionando uma Terceira Camada. Instrução:** "Com os dois grupos mantendo a base, vamos criar um **Grupo 3**. A tarefa de vocês será fazer a percussão vocal da melodia principal: "E se Deus é por nós, quem será contra nós (...)". Agora temos três ritmos acontecendo ao mesmo tempo!".

Intenção: Aumentar a complexidade da textura polirrítmica e trabalhar a articulação da voz como um instrumento percussivo.

e) **Trocando os Papéis. Instrução:** "Agora, o desafio é trocar! O Grupo 1 (grave) vai fazer a parte do Grupo 2 (agudo), o Grupo 2 vai fazer a parte do Grupo 3 (voz), e o Grupo 3 fica com o grave." O professor comanda as trocas. **Intenção:** Desenvolver a flexibilidade, a escuta ativa e a rápida compreensão de diferentes funções dentro do mesmo jogo musical.

+ 4º Momento: Roda de Conversa e Reflexão (CONCLUSÃO)

f) **O que é Polirritmia? Instrução:** O professor reúne a turma. "O que acabamos de fazer se chama polirritmia. O que foi preciso para que tudo se 'encaixasse' e soasse como a música original? Foi mais sobre tocar forte ou sobre ouvir os outros?". **Intenção:** Sistematizar o aprendizado prático em um conceito (polirritmia) e reforçar a ideia de que a música em grupo é, acima de tudo, um exercício de escuta, respeito e colaboração.

TIMBRE E INSTRUMENTOS:



5 → 4



AULA 7 e 8

Exploração de instrumentos musicais

Recomendado: a partir de 12 anos

Objetivos da Aula:

Identificar e diferenciar os timbres (a "cor" do som) de diferentes instrumentos de percussão. (CG.EF69AR21.s)

Transferir os padrões rítmicos aprendidos no corpo para instrumentos musicais reais ou adaptados. (CG.EF69AR23.s)

Experimentar a prática musical em conjunto, funcionando como um "naipe" (seção) de percussão de maracatu. (CG.EF69AR96.n), (CG.EF69AR19.s)

Habilidades (Dimensões do Conhecimento):

Fruição: Conhecer e apreciar um importante movimento da música brasileira que valoriza a cultura regional.

Crítica: Diferenciar os timbres e as funções rítmicas de cada instrumento na construção da sonoridade do maracatu.

Criação: Construir um arranjo de percussão coletivo baseado na estrutura da canção, tomando decisões sobre dinâmica e andamento.

Música sugerida: "Maracatu Atômico" - Nação Zumbi
Por que esta música? É um marco do Manguebeat, movimento que uniu a cultura popular nordestina com o pop/rock. A percussão é o elemento central, com papéis e timbres bem definidos para cada instrumento (alfaia, caixa, agogô), sendo perfeita para uma primeira experiência de prática instrumental em conjunto. Acesse a música no spotify pelo QR Code.



VOCÊ SABIA? O Manguebeat,

Movimento surgido em 1990 em Pernambuco, misturou ritmos regionais, como maracatu, coco e ciranda, com gêneros internacionais, como rock, hip-hop, funk e música eletrônica. O movimento buscava valorizar a cultura local e, ao mesmo tempo, criticar as desigualdades sociais e a pobreza, refletindo sobre a realidade dos manguezais do Recife e de suas periferias

O Ouvido de Música (AQUECIMENTO E ESCUTA DIRECIONADA)

a) Caça aos Timbres. Instrução: "Vamos ouvir 'Maracatu Atômico' e ser detetives dos sons. Quero que vocês identifiquem pelo menos três sons de percussão diferentes." O professor guia a escuta: "Quem ouve o tambor grave e pesado? A batida mais aguda e cheia? E o som metálico que faz uma melodia?". Ele apresenta os nomes: **Alfaia** (surdo), **Caixa** e **Agogô**. **Intenção:** Apurar a escuta para a percepção de **timbres**, uma qualidade fundamental do som, e associá-los aos instrumentos e suas funções na música.

2º Momento: O Corpo é a Banda (PRÁTICA CORPORAL)

b) Traduzindo o Ritmo para o Corpo. Instrução: Estabeleça a **PULSAÇÃO** andando no Passo. "Antes de tocar, nosso corpo será a banda. Vamos aprender a levada de cada instrumento."

Naipes das Alfaias: Faz a marcação grave e forte com uma pisada no chão.

Naipes das Caixas: Faz a levada mais rápida e cheia com palmas no peito.

Naipes dos Agogôs: Canta a melodia rítmica do agogô usando sílabas como "dindon".

Intenção: Esta é a ponte crucial entre a audição e a execução. Ao internalizar os ritmos no corpo primeiro, os alunos separam o desafio rítmico do desafio técnico de tocar um instrumento.

3º Momento: Mão na Massa (PRÁTICA INSTRUMENTAL)

c) Assumindo os Instrumentos. Instrução: Dividir a turma nos três naipes. Distribuir os instrumentos (podem ser reais ou adaptados: baldes ou caixas de papelão grandes para as alfaias; latas ou cadernos para as caixas; garrafas ou chaves para os agogôs). "A tarefa de cada naipe é tocar no instrumento a mesma levada que acabamos de praticar com o corpo."

Intenção: Realizar a **transferência** do conhecimento corporal para a prática instrumental, focando na **Expressão** do ritmo através de um objeto.

A Nação Zumbi da Turma (PERFORMANCE COLETIVA)

d) Tocando Juntos. Instrução: "Agora, vamos juntar tudo!" O professor atua como regente, pedindo para cada naipe começar a tocar. Ele pode brincar com a dinâmica, pedindo para um naipe tocar mais forte ou mais fraco, e finaliza a aula com a banda completa tocando a base rítmica da música.

Intenção: Proporcionar a experiência potente e gratificante da **Criação** coletiva, onde cada aluno tem um papel fundamental na construção de um todo musical maior e mais complexo.

DO CORPO AO SOM



5 → 4



AULA 9 e 10

Improvisação musical

Recomendado: a partir de 12 anos

Objetivos da Aula:

Introduzir a improvisação como um jogo musical de criação espontânea, e não como uma performance de virtuosismo. (CG.EF69AR23.s)

Desenvolver a capacidade de criar frases rítmicas dentro de uma estrutura pré-definida (compasso). (CG.EF69AR20.s)

Praticar a escuta ativa e a interação musical no formato de "pergunta e resposta". (CG.EF69AR79.n), (CG.EF69AR81.n)

Habilidades (Dimensões do Conhecimento):

Criação: Gerar ideias musicais originais em tempo real.

Expressão: Comunicar-se musicalmente de forma individual dentro de um contexto coletivo.

Reflexão: Entender a improvisação não como "fazer qualquer coisa", mas como criar com liberdade dentro de regras e em diálogo com os outros.

Música de Referência: "Azul da Cor do Mar" - Tim Maia
Por que esta música? Um clássico da soul music brasileira com um groove contagiante e uma estrutura harmônica e rítmica repetitiva (*ostinato*), o que cria uma base segura e inspiradora para os primeiros passos na improvisação.



VOCÊ SABIA? *Tim Maia*, cujo nome verdadeiro era Sebastião Rodrigues Maia, foi um cantor, compositor, instrumentista e produtor brasileiro, considerado um dos maiores ícones da música brasileira. Conhecido como "o rei do soul", foi responsável por introduzir os gêneros **SOUL E FUNK** na música popular brasileira na década de 1970.

1º Momento: Sentindo o Groove (AQUECIMENTO)

a) **Internalizando a Base. Instrução:** "Vamos ouvir 'Não Quero Dinheiro' e encontrar a pulsação principal. Depois da contagem inicial, todos juntos, vamos marcar essa pulsação com o Passo Quaternário. O objetivo é que todo o grupo respire o mesmo ritmo, criando uma base sólida e segura." **Intenção:** Criar um ambiente de segurança e estabilidade rítmica. A base coletiva firme é o que dá confiança para que o indivíduo se arrisque a improvisar.

2º Momento: Roda de Improviso (PRÁTICA)

b) **O Compasso da Vez. Instrução:** "Agora, vamos manter a pulsação apenas com palmas leves nos tempos 1, 2, 3 e 4. Em círculo, cada um, na sua vez, terá **um compasso** (4 tempos) para criar um ritmo livre com a voz, usando sílabas como 'pá', 'tá', 'tum', 'zê'. O resto do grupo não para as palmas, dando suporte ao colega."

Intenção: Este é o primeiro exercício de improviso. A regra do "um compasso" dá uma estrutura clara e de baixa pressão, enquanto a base contínua do grupo gera um ambiente de apoio, estimulando a **Criação** individual.

3º Momento: Pergunta e Resposta (PRÁTICA INTERATIVA)

c) **Diálogo Rítmico.**

Instrução: "Agora, em duplas. O Aluno A vai 'perguntar', criando um ritmo curto de dois tempos. O Aluno B, ouvindo atentamente, vai 'responder', tentando imitar ou complementar o ritmo do colega. Depois, invertam os papéis. O mais importante não é a complexidade, mas ouvir o outro para poder dialogar." **Intenção:** Focar na improvisação como um ato de **escuta e interação**. A atividade desloca a atenção da "criação genial" para a "comunicação eficiente", reforçando o aspecto social da música.

4º Momento: Roda de Conversa e Reflexão (CONCLUSÃO)

d) **O que é Improvisar? Instrução:** O professor reúne a turma. "O que foi mais desafiador: criar o seu próprio ritmo na roda ou responder ao do colega? O que a improvisação tem a ver com uma conversa? É preciso 'pensar' antes de tocar ou a ideia 'vem na hora'?" **Intenção:** Refletir sobre a improvisação como um ato que equilibra intuição e escuta, e desmistificar a ideia de que é preciso ser um gênio para criar.

REFERÊNCIAS

- BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. Moderna, São Paulo, 2003. 160 p.
- CIAVATTA, Lucas. O passo. Rio de Janeiro: Instituto d'O Passo, 1996.
- CIAVATTA, Lucas. O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 34. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 22, n. 42/44, 12 abr. 2017. BRASIL, Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008
- MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 115–136, 2012. DOI: 10.5965/2358092504042006115. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2659>. Acesso em: 4 jul. 2024.
- MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). 2011. Pedagogias em educação musical. Curitiba: Ibipex, 352 p. (Série Educação Musical).
- BARBATUQUES. Corpo do som ao vivo: body music. São Paulo: MCD WORD MUSIC, 2007. 1 DVD (92 min.), digital estéreo, áudio 2.0 e 5.1.

