



A Base Nacional Comum Curricular e as canções dos Festivais de Música de Roraima: atividades para o ensino de música

The National Curricular Common Basis and the songs of Roraima Music Festivals: activities for music education

La Base Común Curricular Nacional y las canciones de Festivales de música de Roraima: actividades para la enseñanza de la música

Jefferson Tiago de Souza Mendes da Silva¹



<https://orcid.org/0000-0003-1791-2877>

Andressa Sousa do Nascimento²



<https://orcid.org/0000-0002-6061-0252>

Resumo: Este artigo é resultado da monografia realizada no curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima, e teve como objetivo apresentar atividades pedagógicas musicais com base em canções regionais apresentadas nos Festivais de Música de Roraima, com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do modelo composição, apreciação e performance, literatura e aquisição de habilidades (C(L)A(S)P), de Swanwick, as canções foram retiradas do CD Finalistas do Festival Canto Forte. Para a construção dos referenciais teóricos sobre a temática, tornou-se importante tratar sobre os festivais de música em Roraima, sobre identidade regional, por meio das manifestações artísticas do Festival de Música Canto Forte, do modelo C(L)A(S)P e da legislação vigente. A pesquisa surgiu no sentido de buscar outros caminhos para o ensino de música em Roraima, além das músicas nacionalmente conhecidas. O desdobramento da pesquisa permitiu a elaboração de planos de aula para a educação básica, com base em canções regionais aplicáveis às orientações da BNCC.

Palavras-chave: Música na educação básica. Festival de Música Canto Forte de Roraima. Modelo C(L)A(S)P de Swanwick.

Abstract: This article is the result of the monograph carried out in the degree course in Music at the Federal University of Roraima and aimed to present musical pedagogical activities based on regional songs presented at

¹ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Professor Adjunto da Licenciatura em Linguagens e Códigos: Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: jtamancio@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora da carreira do magistério da educação básica / artes do Governo Estadual de Roraima e Professora substituta da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: andressa.cultura@gmail.com.

the Roraima Music Festivals, based on the guidelines of the National Curricular Common Basis (BNCC) and the Composition, Audition, Performance, Literature and Skills acquisition (C(L)A(S)P) by Swanwick, the songs were taken from the CD Finalistas do Festival Canto Forte. To the construction of theoretical references on the subject, it became important to discuss music festivals in Roraima, about regional identity through the artistic manifestations of the Canto Forte Music Festival, of the C(L)A(S)P model and current legislation. The result of this research is the elaboration of twelve lesson plans for basic education with regional songs and BNCC guidelines apply. The research arose in the sense of seeking other ways to teach music in Roraima, in addition to nationally known songs, and the unfolding of this research allowed the elaboration of lesson plans for basic education based on regional songs applicable to the guidelines of the BNCC's.

Keywords: Music in education basic. Canto Forte Festival of Roraima. C(L)A(S)P model of Swanwick.

Resumen: Este artículo es el resultado de la monografía realizada en la licenciatura en Música de la Universidad Federal de Roraima y tuvo como objetivo presentar actividades pedagógicas musicales basadas en canciones regionales presentadas en los Festivales de Música de Roraima, con base en las directrices de la Base Común Curricular Nacional (BNCC) y el modelo composición, apreciación e interpretación, la literatura y la adquisición de destrezas C(L)A(S)P de Swanwick, las canciones fueron extraídas del CD Finalistas do Festival Canto Forte. En una construcción de referentes teóricos sobre el tema, se volvió importante discutir los festivales de música en Roraima, sobre la identidad regional a través de las manifestaciones artísticas del Festival de Música Canto Forte, del modelo C(L)A(S)P y legislación actual. La investigación surgió en el sentido de buscar otras formas de enseñar música en Roraima, además de las canciones conocidas a nivel nacional, y el desenvolvimiento de esta investigación permitió la elaboración de planes didácticos para la educación básica basados en canciones regionales aplicables a las orientaciones de la BNCC's.

Palabras-clave: Música em educação básica. Festival Canto Forte de Roraima. Modelo C(L)A(S) de Swanwick.

Introdução

O estado de Roraima está situado acima da linha do equador e integra a Amazônia Legal, até 1940 fez parte do estado do Amazonas, porém em seguida passou a chamar-se Território Federal do Rio Branco (1962), e depois Território Federal de Roraima (1988), tornando-se estado da Federação com a Constituição Federal, em 1988. O estado faz fronteira com a República Bolivariana da Venezuela, com a República Cooperativista da Guiana e com os estados do Pará e Amazonas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), a atual população do estado totaliza 631.181 pessoas, sendo a maior concentração na capital, Boa Vista, com 419.652 habitantes. Sua formação social é constituída por indígenas e não indígenas, brasileiros migrantes vindos de todas as partes do país e estrangeiros, dos países vizinhos. As manifestações culturais incorporam características multiculturais, resultado dessa miscigenação da população, em uma cultura plural com aspectos diversos. “A pluralidade faz de Roraima um ambiente peculiar, com marcas de todas as culturas conviventes, fato que dificulta a definição de um perfil cultural da região e torna complexa a tarefa de entender o que seja uma ‘identidade roraimense’” (OLIVEIRA; WANKLER; SOUZA, 2009, p. 27), fator importante quando devemos trabalhar os saberes e cultura locais na educação básica, como recomendado na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), indica que uma das áreas do conhecimento a ser trabalhada na educação básica é a música, sendo ela uma das artes mais reconhecidas e bem realizadas no Brasil, com pluralidade e grandeza de diversos gêneros regionais:

Músicas como *A Banda*, de Chico Buarque, *Para não dizer que não falei de flores* ou *Caminhando*, de Geraldo Vandré, são recursos musicais bastante utilizados nas aulas de música e amplamente divulgadas por todo o Brasil, um símbolo da nossa cultura. É importante os professores de música buscarem a valorização da regionalidade a partir das canções que as comunidades se reconhecem a partir das melodias e fraseados, pois, “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, músicas do eixo Sul-Sudeste são importantes para serem trabalhadas, mas também as canções regionais dos outros estados devem estar presentes no contexto de ensino local. Benetti e Silva (2020) apontam que “os festivais da canção, na cidade de Boa Vista, são bastante representativos para a formação de um estilo identificado com uma estética regionalista na música” (BENETTI; SILVA, 2020, p. 63), como parte dessa formação cultural e identitária.

Em meio à pluralidade cultural presente no estado de Roraima, observamos como essas práticas podem se manifestar no ensino de música no âmbito escolar, valorizando-se os conhecimentos que os estudantes trazem consigo, a sua cultura, o seu modo de aprender, os seus repertórios e a sua visão de mundo, sendo que “nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social” (GREEN, 2012, p. 63).

Ao analisar-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os objetivos, as habilidades e as competências esperadas com o ensino de música e artes são semelhantes, e pode-se perceber a utilização de propostas pedagógicas com base na sensibilização, na escuta e na prática musical. Muitos educadores musicais, como John Paynter e Murray Schafer, trabalham essa organização em suas práticas (MATEIRO; ILARI, 2012), e outro educador musical que debate essas questões em suas práticas pedagógicas é o inglês Keith Swanwick.

Keith Swanwick é um pesquisador e educador musical, um dos autores que apresenta reflexões contemporâneas sobre a educação musical na ligação da apreciação de repertório, da composição, da performance, dos estudos técnicos e de literatura, com foco no pensamento sobre a música, o que deu origem a um modelo para o ensino de música usado em todo mundo. Propôs também uma reflexão sobre o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes, inspirado diretamente pela obra de Jean Piaget, e investigou diferentes maneiras de se ensinar e aprender música, baseadas na Teoria do Espiral do Desenvolvimento de jovens com a música. Baseado então nas suas reflexões e nas práticas como

educador musical, construiu também um modelo pedagógico – o Modelo C(L)A(S)P, com diversas competências envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da música, o qual é amplamente utilizado em todo o mundo (COSTA, 2010, p. 6).

Para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nesta pesquisa utilizaremos o modelo *Composition, Appreciation, and Performance, Literature studies and Skill Acquisition* (C(L)A(S)P). No modelo, Swanwick enfatiza que as atividades de C (*Composition*), A (*Appreciation*) e P (*Performance*) estão diretamente ligadas com o processo de se fazer música, ao lado de atividades de suporte, agrupadas sob as expressões S (*Skill acquisition*) e L (*Literature studies*)³. Os parênteses indicam que as atividades subordinadas ou periféricas (L) e (S) contribuem para uma realização mais consistente dos aspectos centrais – C, A e P (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17).

Os fundamentos contemporâneos da educação musical baseiam-se na ideia de que as modalidades composição, apreciação e performance são tidas como aspectos centrais, de alguma forma são interativas e devem ser integradas na educação musical. Para compreendermos melhor a classificação conceitual do modelo C(L)A(S)P, é importante destacar que elementos como as habilidades técnicas e a literatura têm um papel importante para o ensino, visando a uma experiência mais rica e variada, “os estudos da literatura musical permearão todas as atividades apoiando as atividades de execução, apreciação e performance trazendo uma perspectiva histórica” (WEILAND, 2008).

Contextualizações dos Festivais de Música de Roraima e movimentos artísticos

Os estudos musicais caracterizam fortemente na Região Norte, com base em suas identidades locais. Nesse sentido, a identidade cultural de um povo, seus costumes, hábitos e suas relações sociais se compreendem pela interação com a música em um contexto de múltiplos significados, como as manifestações artísticas presentes em eventos musicais, sendo eles um reflexo da sociedade. Observa-se que os festivais de música contribuíram na disseminação das obras de compositores locais e intérpretes da região, estimulando a produção musical no estado de Roraima.

Os festivais de música em Roraima foram responsáveis por revelar artistas, músicos e compositores, tendo uma grande importância na história cultural do estado, conforme apontam Felix e Santi (2020). O primeiro festival de música que se tem notícia em Roraima foi o Concurso de Música Popular Regional de Exaltação ao Território de Roraima, em 1974, considerado o precursor dos

³ Sendo as traduções: C de composição, A de Apreciação, P de performance ou execução musical, S de aquisição técnica de habilidades teórico-práticas musicais e L de estudos literários da área (tradução nossa).

festivais de música no estado. A recomendação dos temas das canções a serem apresentadas obrigava todas a serem de exaltação ao Território de Roraima. O argumento pelo caráter⁴ de afirmação justificava-se porque “O Festival buscava, enfim, valorizar a cultura local, para que esse pedaço mal conhecido do Brasil pudesse ser reconhecido e diferenciado, das outras regiões, sobretudo do Amazonas” (ALMADA, 2015, *apud* BENETTI; SILVA, 2020, p. 65). Na sequência, foi realizado no ano de 1980 o 1º Festival de Música Popular de Roraima/FEMUR, promovido pela Prefeitura Municipal de Boa Vista. A última edição desse Festival aconteceu no ano de 2008, tendo ocorrido apenas nove edições em quase três décadas de existência, com largos espaços temporários entre os eventos.

O Movimento Cultural Roraimeira, iniciado na década de 1980 pelos músicos Eliakin Rufino, Neuber Uchôa e Zeca Preto, abarcando também artistas de outras linguagens, como dança, artes visuais, teatro e gastronomia, buscou a criação de uma identidade⁵ cultural e o sentimento de pertencimento a Roraima, baseado na exaltação à cultura indígena e às belezas naturais do estado, “contribuindo assim para o pluralismo cultural, marca da identidade roraimeira defendida nos versos do Roraimeira” (OLIVEIRA; WANKLER; SOUZA, 2009, p. 32).

Com inspiração nas influências indígenas e caribenhas, e ainda da pluralidade cultural presente no estado de Roraima, o grupo criou um ritmo próprio, denominado *makunaimeira*, com uma mistura de ritmos latinos e sons de instrumentos amazônicos. Conforme aponta Oliveira, Wankler e Souza (2009), esse ritmo contém um pouco de salsa, merengue, influências indígenas e outras referências presentes no local. Por meio desse ritmo e da abordagem regionalista incluíram-se nas letras das músicas os costumes do cotidiano do povo da região amazônica, peixes, frutas e o retrato de belas paisagens. O Trio Roraimeira, na expressão dos compositores já mencionados, representa um recorte lítero-musical do movimento. A trajetória de registro fonográfico do grupo aconteceu da seguinte forma: o LP Roraima (1992), tendo na capa a foto de um buritizal de autoria do fotógrafo Jorge Macêdo. Obra formada por canções de Neuber Uchôa e Zeca Preto e poemas falados de Eliakin Rufino.

Como parte do Movimento Cultural Roraimeira, Eliakin Rufino também destaca a presença relevante dos músicos cearenses Sergio Barros, Sérgio Ilário e George Farias, conhecidos como “o pessoal do Ceará em Roraima”, em referência ao movimento cultural cearense iniciado nos anos 60,

⁴ Em conversas informais com o compositor Eliakin Rufino, ele explicou que a orientação temática se deu não apenas pelo caráter de afirmação da identidade, mas pelo contexto de político de censura e uma “exaltação ao nacionalismo brasileiro” durante o período da ditadura militar.

⁵ “As identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença” (HALL, 2019, p. 51). “A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2019, p. 12).

protagonizado pelos artistas nacionalmente conhecidos: Belchior, Fagner, Fausto Nilo, Ednardo, Roger Rogério e Teti. Do grupo cearense que veio para Roraima, George Farias foi o pioneiro em inserir as composições do Trio Roraimeira no repertório dos *shows* que apresentava na noite dos bares e restaurantes da cidade de Boa Vista.

Segundo Oliveira, Wankler e Souza (2009, p. 30) “a partir do ano 2000, o chamado trio Roraimeira encerrou suas apresentações, passando a produzir e a realizar *shows* individualmente”. Nesse mesmo ano, foi gravado ao vivo no Teatro Carlos Gomes, em Boa Vista, com o título *O canto de Roraima* e suas influências indígenas e caribenhas, esta seria a obra mais emblemática do grupo, sendo lançada com um *show* no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), na cidade Rio de Janeiro, como parte do Projeto Cantorias Amazônicas, promovido pelo artista paraense Nilson Chaves. As demais obras lançadas foram celebrações aos 25 e 30 anos de existência do movimento. Depois do encerramento das atividades do grupo, “passou-se a chamar arte Roraimeira qualquer expressão ou linguagem que tenha Roraima como tema central” (OLIVEIRA; WANKLER; SOUZA, 2009, p. 30). A última e maior homenagem recebida pelo Trio Roraimeira foi a Ordem do Mérito Cultural, oferecida pelo Ministério da Cultura do Brasil pelo conjunto da obra do grupo.

Conforme aponta Hall (2006, p. 67) a globalização, o advento da internet, “implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da ‘sociedade’ como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço”. Dessa forma, observamos também as transformações das identidades nas manifestações artísticas em Roraima e o hibridismo cultural resultante da miscigenação e das transformações temporais, “nesta nova era, o regionalismo deixa de ter o mesmo valor que tinha durante o Roraimeira e abre espaço para um debate global, dada a facilidade de interação social proporcionada pelos meios de comunicação e novas mídias digitais” (FELIX; SANTI, 2020, p. 103). Para o trio original, o movimento findou-se, mas suas influências de pensamento, reflexão sobre ser roraimense e a música realizada no estado florescem em novos artistas, com aspectos de transitoriedade das identidades manifestadas na cultura roraimense, e por influência do Movimento Cultural Roraimeira, a temática regionalista ainda se faz presente nas canções de jovens compositores, como podemos observar em recentes produções dos artistas Kel Silva e Miro Garcia, como uma forma de renovação da arte roraimeira.

Em meio à tradição musical de festivais de música em Roraima, após a última edição do Festival de Música de Roraima surge, em 2009, o Festival de Música Canto Forte, idealizado pelo cantor e compositor Joemir Guimarães, com apoio do Governo do Estado de Roraima. Após a realização de sete edições do evento, que aconteceram entre os anos de 2009 e 2017, foi lançado em 2018 o CD

Finalistas do Festival de Música Canto Forte, contendo as 35 canções finalistas das sete edições, registradas em um CD duplo contendo encarte com as letras das canções, ficha técnica e fotografias ilustrativas, sendo 20 canções no CD 1, e 15 canções no CD 2.

A publicação do CD Finalistas do Festival de Música Canto Forte configurou-se em um importante registro dessas canções, que fazem parte da memória musical e histórica do estado de Roraima. Ao perceber a recorrência de canções com temática regionalista no repertório do festival, vislumbrou-se a possibilidade de realizar um estudo dessas canções, apresentando atividades musicais para o ensino de música na educação básica. Dessa forma, destacamos a relevância dessa pesquisa, por se tratar do estudo de um produto cultural que documenta um período significativo da história dos festivais de música em Roraima e que se pode articular no ensino de música na educação básica com a legislação e com o modelo pedagógico de Keith Swanwick, buscando o protagonismo dos estudantes na realização de suas práticas musicais de forma mais livre, discussões de ensino orientadas na BNCC.

O registro de sete edições do Festival de Música Canto Forte reúne um repertório de músicas de compositores residentes em Roraima, no qual se revela toda a pluralidade musical construída no estado por seus músicos, bandas, artistas e pela sociedade formada por brasileiros vindos de todas as partes do país e migrantes de outros países, extraindo de suas canções sugestões de atividades para o ensino de música na educação básica, seguindo o que rege a BNCC.

Percebemos, ao analisar o discurso de todas as canções, que a temática regionalista continua sendo uma opção para os compositores em suas apresentações em festivais. Deste modo, com base nessa recorrência, selecionamos doze canções que abordam a temática regionalista, registradas no CD Finalistas do Festival de Música Canto Forte, para elaboração das atividades pedagógicas presentes na monografia já citada, visando evidenciar essas canções também no ensino de música, no ambiente escolar com base no modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick e da Base Nacional Comum Curricular.

Música na educação básica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 18 de agosto de 1996, em seu artigo 26, estabelece que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada com a diversidade de conteúdos e saberes locais de cada sistema de ensino, garantindo assim características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A aprovação da LDB, em 1996, consolidou novas perspectivas e diretrizes em relação à organização, formação, atuação docente, componentes curriculares, entre outros aspectos, nos

diferentes níveis educacionais. Essa lei atribuiu ainda mais responsabilidade ao poder público no que tange à gestão e financiamento da educação básica (BRASIL, 1996).

Para diminuir os impactos do apagamento das culturas nacionais, a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 tornou obrigatórios nas escolas brasileiras os estudos sobre a cultura africana, a indígena e a dos afrodescendentes. Na área artística, destacam-se as Leis 11.769, de 18 de agosto de 2008, que tornou obrigatório o ensino de conteúdos musicais na educação básica e a Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016, que tornou obrigatório o ensino dos conteúdos das demais linguagens artísticas: artes visuais, dança e teatro, juntamente com a música.

Segundo Queiroz (2002, p. 24), no que diz respeito à educação musical, a promulgação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, trouxe expectativa e dúvidas, fazendo emergir questões que precisam ser cada vez mais pensadas, analisadas e discutidas pelas pessoas da área. Todavia, embora a lei traga grande contribuição tanto para as reflexões acerca da educação musical escolar quanto para o estabelecimento de ações efetivas para a inserção da música como componente curricular da educação básica, é preciso reconhecer que diversas outras iniciativas já foram realizadas no país, por meio de decretos, leis, diretrizes e outros documentos oficiais que vislumbraram a presença curricular do ensino de música nas escolas brasileiras.

A BNCC garante que os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação (BRASIL, 2018, p. 197). De modo geral, a BNCC do ensino fundamental propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão), que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Essas dimensões perpassam os conhecimentos das artes visuais, da dança, da música e do teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural, não se tratando de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se conectam, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BRASIL, 2018, p. 196).

A expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p. 198).

Com base em um conceito tão amplo que envolve aspectos sociais e culturais, nos deparamos com um país continental como o Brasil, no qual grande parte do trabalho depende das escolhas pedagógicas e musicais do professor, que conhece sua comunidade e a realidade de seus alunos. Conforme aponta França (2020), existem maneiras diversas de se fazer música no vasto universo de tradições e práticas, em nossa compreensão de organização dos sons, e desta forma, nossa compreensão de mundo, manifestada de forma individual ou coletiva, “a música que nos une como espécie também nos individualiza como sujeitos” (p. 32). Sendo assim, o professor é que pode em sua sala de aula, com seus alunos, trabalhar e manipular a música da melhor forma possível, a fim de atingir os objetivos da disciplina.

Essas dimensões buscam facilitar o processo de ensino e aprendizagem em arte, integrando os conhecimentos do componente curricular. Em sua natureza subjetiva de vivências e experiências, a música é caracterizada na BNCC da forma exposta no próximo título.

BNCC – Etapa da educação infantil

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ensino infantil, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2018, p. 27)

Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2018, p. 43)

A música está inserida na educação infantil e no ensino fundamental, nos anos iniciais, no campo de experiências com “traços, sons, cores e formas”. Conforme aponta a BNCC, por meio de experiências adquiridas no ambiente escolar, com formas diversas de expressão e baseadas nessas experiências, as crianças podem criar suas próprias produções artísticas, exercitando a autoria individual ou coletiva, que contribui para que, desde muito pequenas, sejam capazes de criar um senso estético e crítico e vislumbrar o seu papel no ambiente que as cerca (BRASIL, 2018, p. 43).

Na primeira etapa da educação básica, e conforme os eixos estruturantes da educação infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018, p. 27). Observamos também na redação do documento preceito favorável à interdisciplinaridade, buscando maior integração entre o conhecimento⁶. “Ninguém realiza interdisciplinaridade de maneira mais natural do que a criança pequena, que desconhece fronteiras entre cultura, arte, vida e música” (FRANÇA, 2020, p. 35).

Entre as competências que podem ser aplicadas na formação dos alunos, destacaremos nesta etapa a competência geral “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Segundo França (2020, p. 36), a escrita reflete uma falta de recursos e uma prática empobrecida e estereotipada, que busca imitar modelos já existentes, não priorizando o fazer musical espontâneo e enfatizando uma exploração sonora que apenas acompanhe repertórios eurocentristas ou da própria Música Popular Brasileira (MPB), escolhidos pelo professor. Nesse aspecto, embora esta pesquisa apresente a sugestão de atividades pedagógicas com um repertório pré-estabelecido, buscamos, também, com o modelo de Swanwick e na abordagem de canções regionais, não recair nos erros apontados por França, no que tange à redação da BNCC, possibilitando conhecer e construir novos repertórios baseados no universo sonoro que os alunos já apresentem.

Analisando do ponto de vista metodológico, em uma questão ainda mais crítica, a separação de procedimentos como *apreciar* de *perceber*, *explorar* e *experimentar*, que podem implicar planejamentos que fragmentam a experiência musical, acreditando ser espantoso, enquanto conceitos, o enunciado que lista como “elementos constitutivos da música” os parâmetros do som “altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.” (BRASIL, 2018, p. 203, *apud* FRANÇA, 2020, p. 37).

BNCC – Etapa ensino fundamental

Na BNCC, etapa ensino fundamental anos iniciais, são apresentadas habilidades que podem ser articuladas com a proposta de criar atividades musicais com base nas canções regionais. Vale ressaltar que habilidades não são atividades e que essa matriz não constitui no plano de aula, que abarca outros

⁶ Neste artigo, não se aborda a forma da construção da BNCC e nem as discussões sobre a aplicabilidade do documento na época de sua aprovação, mas a partir da vigência de como se trabalhar música na sala de aula.

campos de organização além dos objetivos de aprendizagem. Citamos aqui cinco habilidades que podem ser trabalhadas:

- (EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
- (EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
- (EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
- (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
- (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. (BRASIL, 2018)

Ao analisarmos o que determina a BNCC como suas habilidades para os anos iniciais, podemos indicar entre elas as que se alinham com nossa proposta de atividades pedagógicas com as canções regionais: “(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana” (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, observamos questões relacionadas à formação dos professores com base nas mudanças políticas e nos novos ocupantes do MEC.

O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (BAZZO; SCHEIBI, 2019, p. 673)

Sendo assim, entende-se, pela visão crítica de França (2020), que a BNCC pode ser melhorada para atender da melhor forma às múltiplas realidades de um país continental como o Brasil, mas também se reconhece que se a escola se propuser a realizar o que a redação propõe, pode-se ter um

ensino de música de qualidade que atenda às necessidades de formação social e cultural das crianças, em uma proposta de oferecer a música regional como um elemento multicultural, com possibilidades interdisciplinares, haja vista que as canções em sua maioria trazem nas letras elementos da paisagem natural, cultural e geográfica.

A BNCC busca assegurar aos alunos no “Ensino Fundamental – Anos Finais, a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos” (BRASIL, 2018, p. 207).

Segundo Del-Ben e Pereira (2019), a música integra o componente curricular Arte, que, junto aos componentes Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física, configuram a área de Linguagens, assim apresentada no documento: A área de Linguagens trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana.

Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (BRASIL, 2018, p. 29).

Cada uma das quatro linguagens do componente curricular de Artes constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articuladas às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além delas, uma última unidade temática foi incluída no documento “Artes Integradas”, que explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Conforme apontam Del-Ben e Pereira (2019), a criação da área temática “Artes Integradas” contribui para a legitimação de posturas polivalentes, enfraquecendo a compreensão da música como linguagem e das demais linguagens artísticas.

Desta forma, a versão final da BNCC assume que “as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica [...] só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação”, entre elas, “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares” (BRASIL, 2017a, p. 16). Não cabe, portanto, à BNCC sugerir uma unidade temática interdisciplinar. Essa “sugestão” de integração dentro de um componente não ocorre em nenhum outro momento ao longo de toda a BNCC, apenas no componente curricular Arte, criando, assim, condições para que se exija, de um único professor, posturas polivalentes não somente com o intuito de se cumprir a unidade temática “Artes Integradas”, mas todas as habilidades elencadas no componente curricular (DEL-BEN; PEREIRA, 2019, p. 201).

Com relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos para o subcomponente *música*, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental, eles apontam para a concepção de música como atividade ou prática, aproximando-a novamente da ideia de *linguagem*, o que é

evidenciado pelo uso de verbos como *vivenciar*, *experimentar* e *explorar* e pela ênfase que se dá às atividades musicais de apreciação, criação e interpretação, práticas que materializam formas de interação por meio da música de diferentes grupos, em distintas situações e contextos.

Dessa forma, para as propostas de atividades musicais com canções regionais poderiam ser trabalhadas com diversas habilidades previstas na BNCC, mas apontamos estas cinco habilidades para os anos finais do ensino fundamental:

- (EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
- (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.
- (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.
- (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética música.
- (EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. Notação e registro musical. (BRASIL, 2018)

Segundo a BNCC, nos anos finais do ensino fundamental, as práticas pedagógicas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, favorecendo as relações com o meio em que o aluno está inserido. Nesse aspecto, as canções regionais se conectam com os valores e costumes da comunidade e as atividades que propomos por meio do modelo de Swanwick se articulam com as habilidades propostas no documento.

Também podemos destacar uma diferença de pensamento sobre a interdisciplinaridade como um ponto positivo nos anos iniciais da BNCC, defendida por França (2020), e criticada por Del-Bem e Pereira (2019) para os anos finais, com a inserção do componente Artes Integradas, voltando ao debate sobre a polivalência dos professores no ensino de Arte, que naturalmente diminui a importância do professor de música. Dessa forma, se se analisar com base em vivências em sala de aula, nos estágios, pode-se afirmar que a polivalência é uma realidade, com a aplicação do componente Artes Integradas em suas atividades, seguindo as normas da BNCC.

BNCC - Ensino médio

No ensino médio, a música pode ser desenvolvida nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, buscando consolidar e ampliar as aprendizagens previstas no ensino fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros (BRASIL, 2018, p. 483).

A BNCC destaca o perfil dos estudantes dessa etapa, que passam por mudanças relacionadas a sua personalidade, sentimentos, interesses, além dos questionamentos sobre a vida e o futuro no mercado de trabalho. Por viverem em contextos sociais diversos, experimentam novas relações e vínculos afetivos. É também um período da vida caracterizado pelo desenvolvimento da autonomia e reflexão sobre o mundo, em que eles ampliam suas possibilidades de participação na produção cultural e na vida pública (BRASIL, 2018, p. 483).

O documento propõe uma progressão das aprendizagens no ensino médio por meio de um aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música.

Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BRASIL, 2018, p. 484)

Com a Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) e o Projeto Escola Sem Partido, A BNCC adotou medidas que deformaram a essência da escola pública, que tomam corpo e se estruturam no Brasil pós-golpe de 2016, a partir do que (GIROTTI, 2017 *apud* SANTOS 2019, p. 4) se destaca como visão de “escola sendo instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir da lógica de gestão centrada nos resultados, e não nos processos”. Dessa forma, seguindo os preceitos das políticas neoliberais na educação, professores e alunos são indiferentes aos processos.

Santos (2019), indica uma contradição na visão participativa da BNCC, apresentando-se como um documento obscurantista e submisso à lógica das competências e avaliações de larga escala, não sendo considerados o conhecimento e o expressar-se artístico, visto que apenas partem de áreas específicas de conhecimento: leitura, matemática e ciências. Destaca ainda, de forma crítica, a falta de consulta ampla e popular na construção do documento.

Ao que correspondem as competências e habilidades da BNCC, os currículos do ensino médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo

indissociável. Sendo assim, deve ser assegurado ao estudante o desenvolvimento de dez competências gerais, das quais destaca-se nesta pesquisa a seguinte competência:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 472).

Conforme aponta Santos (2019, p. 9),

A BNCC do ensino médio é amplamente baseada na Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e reforça a falsa ideia de que os estudantes terão autonomia para escolher itinerários formativos, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica profissional.

Para o autor, existem outras lacunas consideráveis, como a ausência de questões de identidade de gênero, diversidade sexual, e ênfase no ensino religioso, resultado de pressões das bancadas conservadoras e do movimento crescentemente conservador no país, refletidos claramente nos processos educacionais, não havendo também a incidência de palavras como *racismo*, *machismo*, *xenofobia*, *periferia* e *LGBTfobia*. Podemos afirmar uma contradição na BNCC na seguinte afirmação:

Além disso, possibilita a constituição de um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência. Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas. (BNCC, 2018, p. 489)

Sobre as exclusões mencionadas, “se referem a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade” (MACEDO, 2017, p. 517), e ainda, segundo a autora, grupos minoritários também buscam por representação, mesmo não ocupando lugar central no currículo.

Destacamos da BNCC para o ensino médio, algumas áreas de conhecimento, competências específicas e sete habilidades possíveis para as propostas de atividades pedagógicas e com canções regionais desta monografia:

- (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
- (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

- (EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
- (EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
- (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.
- (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- (EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (BRASIL, 2018)

Ao passo que a BNCC do ensino médio apresenta uma redação aparentemente ideal como documento norteador para a educação, com base nas críticas apontadas por Santos (2019), compreendemos que ainda é preciso avançar para que o documento contemple a diversidade cultural do país, em seus aspectos geográficos, econômicos, culturais e étnicos, em toda a sua diversidade.

Conforme apontam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino médio: “o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (BRASIL, 2017, p. 73).

Canções regionalistas de Roraima: discussões teóricas e as atividades pedagógicas musicais

Quando pensamos em práticas pedagógicas em um contexto educacional, nos deparamos com as expectativas em relação aos processos de aprendizado com base na comunidade social. Para Franco (2016), é possível afirmar que o professor está imbuído de sua responsabilidade social, vinculado e comprometido com seu trabalho, contribuindo coletivamente no projeto pedagógico da escola, acreditando que seu trabalho tem um significado e pode transformar a vida dos seus alunos por uma prática docente pedagogicamente fundamentada.

Mesmo em condições adversas, o professor que acredita no seu trabalho cria diálogos para o enriquecimento das práticas. Franco (2016) aponta um conceito para essa categoria de profissional: o professor encontra-se em constante vigilância crítica, ou seja, reflete, testa, cria modelos de aprendizado baseados na realidade que encontra em sua prática docente. Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, acreditando no que ensina, que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social.

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente, ou seja, em sua prática docente, para transformá-la em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (FRANCO, 2016, p. 8).

De acordo com Candau, “o debate sobre o multiculturalismo na América Latina tem sido feito em torno da nossa formação histórica, de como nos construímos, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, o que valorizamos e integramos na cultura hegemônica” (CANDAUI, 2008, p. 17). No Brasil, devido à forma pela qual o país foi colonizado, carregamos até os dias de hoje as marcas do apagamento da cultura dos povos originários e da depreciação das culturas afro-brasileiras. Com isso, temos os festivais de música em Roraima, que se configuram como eventos essenciais que contribuíram para revelar artistas, músicos e compositores, os festivais de música são “manifestações artísticas também responsáveis pela criação de movimentos sociais e culturais, dada a relevância desse tipo de evento na consolidação da Música Popular Brasileira (MPB)” (FELIX; SANTI, 2020, p. 97), manifestando também uma diversidade artística, na qual destaca-se o caráter social multicultural que vivemos enquanto sociedade.

Keith Swanwick e o modelo C(L)A(S)P

Conforme aponta França (2002), o modelo C(L)A(S)P não se constitui como um método de educação musical nem um inventário de práticas pedagógicas. Em sua essência, seria uma espécie de visão filosófica sobre a educação musical, com ênfase no que é central e o que é periférico para o desenvolvimento musical dos alunos, de forma progressiva com o caminhar da alfabetização musical do aluno.

A *composição*, primeira habilidade central do modelo, está diretamente ligada ao *fazer música musicalmente* e envolve aspectos de criação musical que utilizam a improvisação e o arranjo, em uma rede de diversos elementos musicais. “Para a execução prática em atividades, é recomendado que se utilize o instrumento de estudo do aluno, como também a voz, o corpo, instrumentos de percussão, e outras fontes sonoras diversas” (WEILAND, 2008, p. 2). Para França (2002), em sala de aula as

composições podem variar em duração e complexidade, podendo ser desde pequenas falas até projetos mais elaborados.

Deve-se trabalhar no sentido de identificar, refinar e aprimorar qualidades artísticas e o impacto expressivo em suas peças. A abrangência da definição acima não implica que tudo o que se fizer em composição será musicalmente significativo ou educacionalmente válido. O potencial educativo da composição reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar (FRANÇA, 2002, p. 11).

Segundo França (2002), na *apreciação* desenvolve-se o “ouvir em audiência” a obra musical de terceiros, tanto obras trazidas pelo professor quanto aquelas sugeridas pelos alunos e obras próprias. Por se tratar de uma atividade essencialmente passiva, o objetivo da apreciação é realizar uma escuta ativa com foco no presente, diferentemente de estar em uma situação de ouvir música como fundo musical. A apreciação é uma atividade na qual o aluno participa ativamente, “música não pode ser apreendida por uma contemplação passiva: requer comprometimento, escolha, preferência e decisão” (PAYNTER, 1982, p. 95 *apud* FRANÇA, 2002, p. 12).

As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizar os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados a ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados (FRANÇA, 2002, p. 20).

Os estudos técnicos referem-se ao estudo instrumental e à formação musical teórico-prática para a música, tratado de forma engajada com as outras atividades acima citadas. Estudos da literatura musical permearão todas as atividades, apoiando as atividades de execução e apreciação trazendo uma perspectiva histórica, considerando aspectos estilísticos, do compositor, entre outros elementos (SWANWICK, 1979).

A *performance* musical é com frequência associada à ideia de virtuosismo instrumental, repertórios eruditos e salas de concerto. França (2002), questiona a validade do ensino instrumental com fins não profissionais. Em um ambiente escolar, a proposta do modelo de Swanwick busca estimular os que se destacam a seguirem carreira, ou apenas despertar o prazer estético nos amadores (FRANÇA, 2002, p. 13).

Sendo assim, “os objetivos e processos do ensino da performance na educação musical são diferentes do ensino especializado: promover um fazer musical ativo e criativo, e não priorizar um alto nível de destreza técnica” (REIMER, 1989, p. 72, *apud* FRANÇA, 2002, p. 13).

Buscando maior autonomia, liberdade e independência na performance musical, Swanwick (1994) ressalta a abrangência dessa habilidade, como todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia.

A opção pelo objeto de estudo CD Finalistas do Festival de Música Canto Forte se deu por apresentar uma coletânea das principais canções apresentadas no Festival de Música em Roraima. Tais canções realizam uma aproximação lítero-musical com elementos da cultura local por meio do recorte da temática regionalista das canções que compõem o repertório do disco, questões presentes no desenvolvimento de habilidades indicadas na BNCC (BRASIL, 2017) como o de trabalhar nas escolas aspectos e elementos da cultura local. A seguir, iremos elencar essas habilidades. Buscando possibilidades de atingir um ensino de música de qualidade, propõe-se aqui atividades baseadas no modelo pedagógico C(L)A(S)P, o qual mais se aproxima de ações que acreditamos ser importantes no ensino de música na educação básica, como a apreciação, a alfabetização musical por meio de vivências e experimentações da composição, a apresentação de resultados das aulas de música pela performance.

Existem diversas outras práticas, métodos e metodologias de educadores musicais que podem ser dialogadas com a BNCC, de forma conjunta ou separada, como as de Dalcroze, Kodaly e Willmens, mas para a “aquisição” de habilidades e competências presentes na BNCC, optamos por organizar com base nas discussões do modelo C(L)A(S)P de Swanwick. Entre as habilidades específicas para o ensino de música propostas na BNCC (2017-2018), destacamos:

I. No campo da Composição:

(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. Notação e registro musical.

(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa (BRASIL, 2018).

2. No campo da Apreciação:

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.

(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. (BRASIL, 2018)

3. No campo da Performance:

(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.

(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador. (BRASIL, 2018)

4. No campo da Técnica e Literatura

(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual. (BRASIL, 2018)

Para França (2020), a multiplicidade de possibilidades das matrizes da BNCC, entre metodologias, atividades, repertórios, procedimentos e produtos, somadas a uma infinidade de possibilidades no universo dos professores, escolas cidades e diversidade cultural, que tornam complexas as experiências em música, indicando limitações nas definições descritas pelos autores do documento. “Se comparada à vida que permeia as aulas de música, ricas em estímulos multissensoriais e em fazeres de múltiplas naturezas, a matriz é um fóssil sem vida, sem cor, sem nuances, sem identidade” (FRANÇA, 2020, p. 34). Nessa perspectiva, a autora também critica e destaca uma habilidade em específico “(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 203).

Atividades pedagógicas e a organização do plano de aula no TCC

Em sua vasta riqueza cultural, a cultura do estado de Roraima é resultado de uma miscigenação dos povos originários, brasileiros de outras terras e migrantes estrangeiros que fortaleceram a cultura que conhecemos como *roraimense*. Por se tratar de um estado com grande concentração de povos indígenas, destacamos o Movimento Cultural Roraimeira, como uma representação da criação de uma

identidade cultural do povo de Roraima, com suas canções de exaltação a cultura indígena e as belezas naturais do estado, temáticas presentes então na BNCC.

Conforme Franco (2016), a prática pedagógica, no sentido de práxis, é o ato educativo que se configura em uma ação consciente e participativa. Assim, uma aula torna-se uma prática pedagógica quando se organiza em torno das intencionalidades e incorporando-se em uma construção reflexiva e coletiva, disponibilizada a todos. Será pedagógica quando garantir que as intencionalidades propostas serão realizadas.

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa (FRANCO, 2016, p. 3).

Buscando estimular a criticidade por meio da escuta e da análise das canções, o trabalho monográfico apresentou algumas atividades pedagógicas musicais para desenvolvimento das habilidades e competências presentes na BNCC. Para o estudo de canções regionais, observou-se as letras das canções com temática regionalista do CD Finalistas do Festival Canto Forte uma forte influência do Movimento Cultural Roraimense, no que se refere ao estilo que busca uma identidade regional, ao enfatizar as belezas naturais e traços da cultura indígena. Destacou-se na letra da canção *Eu sou Roraima*, de Rainei Prestes, de forma evidente nos discursos a afirmação da identidade. Dessa forma, Souza (2017) comenta: “assim esse *sujeito roraimense* seria apenas uma entre as várias identidades” (p. 17).

Conforme aponta Nogueira (2001, p. 23), observamos na análise dos dados uma investigação “do que está implícito e explícito nos diálogos que constituem a ação social, os padrões de significação e representação que constituem a cultura”. Nessa perspectiva, a ação social é a própria representação da cultura expressa nas canções. Para o desenvolvimento pleno de sua docência, o professor é responsável pela organização de suas atividades para alcançar os objetivos do ensino em suas múltiplas dimensões, sendo necessária uma articulação entre habilidades racionais, intelectuais e técnicas. Nesse sentido, Libâneo (1993) considera que a aula é a forma que predomina no processo de ensinar e aprender e a aula é organizada por meio de um plano muito bem sistematizado.

Para a formatação dos planos de aula da pesquisa, tomou-se como base a estrutura dos planos das escolas municipais de Boa Vista e o plano de ensino da UFRR, além de referências didáticas como no livro *Outras Terras, Outros Sons* (PUCCI; ALMEIDA, 2015). Dessa forma, construiu-se um modelo de plano de aula para as etapas ensino fundamental anos iniciais e finais e o ensino médio. Para a

elaboração das atividades, tirou-se inspiração em algumas experiências relatadas pelas professoras entrevistadas, buscando criar atividades que sejam aplicáveis ao contexto social e cultural das escolas do estado. Para alguns planos, incluíram-se também os itens prática vocal, prática instrumental e contextualização, para situar os estudantes sobre a temática abordada na canção, que traz por vezes elementos típicos da cultura indígena ou sobre pontos turísticos do estado.

A Imagem 1, a seguir, traz uma proposta de atividade desse tipo.

Imagem 1: Modelo de Plano de aula com aplicação do C(L)A(S)P e a BNCC

PROPOSTA DE ATIVIDADE			
ETAPA:	Ensino fundamental/ Anos iniciais		
ATIVIDADE	Paisagem sonora	DURAÇÃO	50 minutos
DADOS DA CANÇÃO	Paixão Wapixana	Autores: Euterpe e Eliakin Rufino /Intérprete: Euterpe	
OBJETIVO DA APRENDIZAGEM/BNCC			
<p>(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p> <p>(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.</p> <p>(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p>(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p>(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>			
METODOLOGIA DE ENSINO			
ATIVIDADE		RECURSO	
<p>1. Escuta: Audição dirigida: Começar a aula apresentando a música, os compositores, promovendo uma audição com o suporte da letra. Identificar os elementos musicais (tema da canção, andamento/duração, altura e timbres dos instrumentos e vozes). Identificar as palavras que remetem a regionalidade. Contextualização: A música <i>PAIXÃO WAPIXANA</i> retrata a partir de elementos regionalistas da paisagem natural do estado de Roraima, a alegria que alguém tem em encontrar uma pessoa amada da etnia indígena Wapixana.</p> <p>2. Exploração/criação A partir da audição da canção <i>PAIXÃO WAPIXANA</i>, descobrir a paisagem sonora da canção. Perceber que tipo de sons pode ser explorados a partir dos elementos visuais da música. Destacar características dos sons como grave e agudo, longo ou curto. Os alunos elaboram uma nova trilha a partir dos sons da paisagem sonora da música. Para a composição da trilha, o professor estimula os alunos a extraírem sons do próprio corpo, como palmas para representar a chuva, e objetos ou instrumentos como sacolas plásticas, sino dos ventos para representar outros possíveis sons da paisagem sonora da canção.</p> <p>3. Apresentação: Os alunos apresentam a trilha composta por eles a partir da paisagem sonora da canção.</p> <p>4. Sugestão: O professor grava os sons da apresentação e reproduz para audição da turma.</p>		<p>Aparelho de reprodução sonora e canção impressa</p> <p>Instrumento harmônico para acompanhamento</p> <p>Sacolas plásticas</p> <p>Sino dos ventos</p> <p>Letra Paixão Wapixana</p> <p>Roraima Onde o vento faz a curva Onde o monte faz nuvem Onde a nuvem faz a chuva O nome da água é rio O nome do rio é Branco O nome da areia é praia Praia Grande Terra dos ventos Onde sopra a Cruviana Sobre a pele da savana Quando faz muito calor Foi nessa terra Da rede Capitiana Encontrei o meu amor Minha paixão Wapixana (3x)</p>	
AVALIAÇÃO			
<p>Através da apreciação e da escuta ativa, o aluno aprende a identificar parâmetros sonoros, timbres das vozes e instrumentos, detalhes do arranjo musical e palavras regionais. Ao final desta atividade o aluno será capaz de perceber e explorar os sons do próprio corpo, e criar padrões sonoros através desta exploração. A canção também aborda elementos da cultura indígena criando uma aproximação com esta cultura, e uma identificação com os alunos indígenas, que podem se reconhecer através da abordagem da canção.</p>			
REFERÊNCIAS			
<p>FRANÇA, Cecília Cavaliere. BNCC e educação musical: muito barulho por nada?. Música na Educação Básica, v. 10, n. 12, 2020.</p> <p>NASCIMENTO, Andressa; RUFINO, Eliakin. Paixão Wapixana. Intérpretes: Euterpe. In: CD Finalistas do Festival de Música Canto Forte. Boa Vista: Lucas Leão, 2018. Faixa 13. 1 disco sonoro.</p> <p>SCHAFFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1991. 399 p. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal.</p> <p>SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.</p>			

Fonte: NASCIMENTO, 2021, p. 50-52.

Entendemos como *plano de aula* a ferramenta de planejamento que busca a previsão para as atividades de uma determinada disciplina durante o curso (período letivo ou semestral), podendo sofrer mudanças ao longo do período letivo por diversos fatores internos e externos. Conforme aponta Libâneo (1993), o plano de aula é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos. Segundo Spudeit (2015, p. 6) um plano de aula deve conter as seguintes etapas:

1. O tema abordado: o assunto, o conteúdo a ser trabalhado;
2. Os objetivos gerais a serem alcançados: o que os alunos irão conseguir atingir com esse trabalho; com o estudo desse tema. Os objetivos específicos: relacionados a cada uma das etapas de desenvolvimento do trabalho;
3. As etapas previstas: mais precisamente uma previsão de tempo, onde o professor organiza tudo que for trabalhado em pequenas etapas;
4. A metodologia que o professor usará: como irá trabalhar, os recursos didáticos que auxiliarão a promover o aprendizado e a circulação do conhecimento no plano da sala de aula;
5. A avaliação: como o professor irá avaliar, se em prova escrita, participação do aluno, trabalhos, pesquisas, tarefas de casa, etc.
6. A bibliografia: todo o material que o professor utilizou para fazer o seu planejamento. É importante tê-los em mãos, pois caso os alunos precisem ou apresentem interesse, terá como passar as informações. (SPUDEIT, 2015, p. 6)

As atividades também foram elaboradas considerando as artes integradas, conforme exemplo a seguir, da música *Paixão Wapixana*⁷, dos autores Euterpe e Eliakin Rufino, que foi interpretada no Festival pela artista Euterpe. Com essa canção, foi proposta a atividade *Paisagem Sonora*.

Foram selecionadas ainda mais onze canções, totalizando doze, que foram divididas em grupos de quatro para a produção de atividades pedagógicas para os anos iniciais, para os anos finais e ensino médio, três para cada etapa. A canção *Paixão Wapixana* é somente um dos exemplos desenvolvidos na pesquisa que podem ser aplicados no contexto de Roraima, já que a música regional produzida no estado carrega em sua essência elementos das belezas naturais e aspectos da cultura indígena conhecidos e presentes na vida de muitos roraimenses. Podemos observar, pela articulação dos referenciais, a importância de inserir canções regionais nos repertórios do ensino de música na educação básica, seja no estado de Roraima, seja em outras regiões do Brasil, contextualizando a educação com a realidade local, cultural, social e econômica dos alunos, conforme aponta a BNCC em seus contextos e habilidades.

⁷ *Wapixana* é uma das muitas etnias indígenas presentes na região do estado de Roraima.

As práticas pedagógicas propostas neste artigo buscam colaborar com a produção de materiais baseados no modelo (C)L(A)S(P) de Keith Swanwick, contextualizando um repertório musical que contempla compositores locais, levando ao conhecimento dos alunos algumas das canções produzidas em seu estado, e com o recorte regionalista reporta a valorização da cultura local e a construção de uma identidade própria. Como resultado, foram desenvolvidos os planos de aula com sugestões de atividades musicais para a educação básica. Essas sugestões buscam trabalhar as canções do Festival, valorizando os aspectos musicais e desenvolvendo nos estudantes a capacidade apreciativa, criativa e performática previstas no modelo de Swanwick e indicadas na BNCC.

Breves considerações

Por meio das canções presentes nos Festivais de Música de Roraima, das discussões pedagógicas de Swanwick e das orientações de cada etapa ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio previstas na BNCC, a pesquisa permitiu o desenvolvimento de atividades pedagógicas musicais com conteúdos ligados a um repertório conhecido do público local. Os planos de aula constantes no trabalho final de curso da licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima são atividades teóricas, baseadas também nas experiências dos autores como professores e músicos atuantes no estado de Roraima. O objetivo era observar as orientações presentes nas bases e realizar atividades musicais para o desenvolvimento crítico-reflexivo, mas com um olhar do contexto local, neste caso Roraima.

Considerando a vastidão do território brasileiro, sua diversidade e pluralidade cultural, a utilização somente de músicas dos eixos sul-sudeste nas escolas é uma desvalorização da cultura brasileira. Constatados os percalços do documento, a indicação de valorização de repertórios e culturas locais é um avanço para regiões pouco valorizadas, é necessário ampliar o debate do uso de repertório locais, acrescentando novos olhares e concepções, para poder-se chegar a uma proposta mais democrática, acessível e plausível de aplicação, atendendo a diversidade cultural brasileira.

Os planos de aula desenvolvidos na pesquisa são uma sugestão didática para professores de Música no ensino da disciplina de Arte da educação básica, além de serem recursos para pedagogos, outros professores e estudantes de licenciatura que queiram inserir canções regionais em suas práticas pedagógicas. A experiência de cada professor e a sua relação com seus alunos determinam as adaptações necessárias para cada contexto das músicas regionalistas. Espera-se, com esta pesquisa e material, estimular professores a abordarem canções regionais em suas atividades nas aulas de música, na disseminação da produção musical local.

Sobre a BNCC, pode-se afirmar ainda que, mesmo com as críticas apresentadas pelos autores do levantamento, os professores podem desenvolver e aplicar suas atividades baseadas nas habilidades previstas no documento, é possível ter um ensino de música de qualidade, é necessário pensar além do documento. Dessa forma, as sugestões das aulas desenvolvidas no trabalho monográfico pretendem despertar nos estudantes habilidades previstas na BNCC, como a percepção e exploração de elementos constitutivos da música, exploração de fontes sonoras diversas, como as do próprio corpo, experimentar danças, canções e histórias através do repertório da cultura local.

Referências

- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília-DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.
- BENETTI, G. F.; SILVA, L. L. F. da; Os Festivais da Canção (1974-2017): concursos de música autoral em Boa Vista. In: BENETTI, Gustavo Frosi; ALMEIDA, Jéssica de (org.). **Música em Roraima: eventos, práticas e registros**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, p. 63-92.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr.html>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República/Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 18 ago. 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm. Acesso em: 14 dezembro 2020.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e prática pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 2008.
- FINALISTAS do Festival de Música Canto Forte**. Boa Vista: Lucas Leão, 2018. 2 CDs.
- COSTA, M. M. I. A. da. **O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. 114 f. Tese de Mestrado Educação (Formação Pessoal e Social). Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2563>>. Acesso em: 15. dez. 2020.
- DEL-BEN, L.; PEREIRA, M. V. M. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. In: SILVA, F. C. T.; XAVIER FILHA, C. (org.). **Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 189-209.

FÉLIX, J. de S.; SANTI, V. J. O Movimento Roraimense e os Festivais: entre o local, o regional e o global. In: BENETTI, G. F.; ALMEIDA, J. de (org.). **Música em Roraima: eventos, práticas e registros**. Boa Vista-RR: Editora da UFRR, 2020, p. 93-108.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre-RS, v. 13, n. 21, p. 6-41, dez, 2002.

FRANÇA, C. C. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, 2020.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 97 n. 247 Brasília set./dez. 2016.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/104/87>. Acesso em: 12/08/2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Dp&A, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr. 2017.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

NASCIMENTO, A. S. do. **Músicas Regionalistas do Festival Canto Forte: atividades para o ensino de música na educação básica**. 2021. 98 f. Monografia (Licenciatura) – Curso de Licenciatura em Música, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2021.

NOGUEIRA, C. **A análise do discurso**. Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação. Braga: CEEP, 2001.

OLIVEIRA, R. da S.; WANKLER, C. M.; SOUZA, C. M. de. Identidade e poesia musicada: panorama do movimento Roraimense a partir da cidade de Boa Vista como uma das fontes de inspiração. **Revista Acta Geográfica**, n. 6, p. 27-37, jul. 2009.

PUCCI, M. D.; ALMEIDA, M. B. **Outras terras, outros sons**. 2. ed. São Paulo: Callis Editora, 2015.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da lei n. 11.769/2008. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, dez. 2012.

SANTOS, M. C. dos; A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, São Luís, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SOUZA, E. R. de. **A retórica regionalista na poética roraimeira**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017.

SPUDEIT, D. **Elaboração do plano de ensino e do plano de aula**. . Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. fev. 2014.

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

WEILAND, R. Ensino instrumental – possíveis contribuições a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 15, 9-11 out. 2008, São Paulo-SP, **Anais [...]**. São Paulo: ABEM, out. 2008.

Recebido: 25/04/2022

Received: 04/25/2022

Recibido: 25/04/2022

Aceito: 25/03/2023

Accepted: 03/25/2023

Aceptado: 25/03/2023

