

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Júlio de Mesquita Filho

Instituto de Artes – Campus São Paulo

Renato Souza Barbosa

**Arranjo musical como ferramenta pedagógica no**

**Ensino Regular**

Discussões e reflexões

São Paulo

2024

RENATO SOUZA BARBOSA

**Arranjo musical como ferramenta pedagógica no  
Ensino Regular**

Discussões e reflexões

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música, da Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música.

Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréia Miranda de Moraes Nascimento

São Paulo  
2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do  
Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

---

B238a Barbosa, Renato Souza (Renato Barbosa), 1998-  
Arranjo musical como ferramenta pedagógica no ensino regular : discussões e reflexões / Renato  
Souza Barbosa. -- São Paulo, 2024.  
33 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Miranda de Moraes Nascimento.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio  
de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Arranjo (Música). 4. Música  
popular. I. Nascimento, Andréia Miranda de Moraes. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de  
Artes. III. Título.

CDD 780.7

---

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

RENATO SOUZA BARBOSA

**Arranjo musical como ferramenta  
pedagógica no Ensino Regular**  
Discussões e reflexões

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música.

Trabalho aprovado em: 11/10/2024

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Andreia Miranda de Moraes Nascimento**

(Orientadora – Presidente da Banca)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Monique Traverzim**

Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira”

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus, aos Orixás e todas as entidades que me acompanham. Agradeço a oportunidade de poder ingressar em uma universidade pública e cursar uma graduação que tanto me agregou pessoalmente e profissionalmente. Aos meus pais que em todo esse tempo me apoiaram e deram suporte para que esse sonho se concretizasse. Ao Francismar, meu companheiro, que sempre me apoiou, aconselhou, ouviu e viu meus choros e conquistas e a cada dia me inspira a ser uma pessoa melhor. Aos amigos que fiz durante esse período e que criei laços que vão além dos limites acadêmicos. Aos professores que tanto agregaram em todo processo acadêmico. Agradeço a Prof.<sup>a</sup> Andreia Miranda de Moraes Nascimento por seus conselhos durante o processo de escrita. E em especial à minha amiga Crislayne Gonçalves, que durante toda a graduação foi meu grande suporte, em especial em todo o processo de escrita deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho explora a compreensão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de Arte, com foco na linguagem musical. Inicialmente, é discutido como a BNCC aborda a música de maneira limitada, focando em aspectos estéticos, enquanto o texto propõe uma reflexão de forma mais ampla que inclua dimensões sociais, políticas e culturais. Por meio da análise de definições e conceitos de compositores e educadores musicais, este texto propõe que o arranjo musical não é apenas uma técnica, mas também uma ferramenta pedagógica que pode enriquecer a experiência de aprendizado. A inclusão da música popular, tão presente no cotidiano dos estudantes, nas aulas de educação musical transforma o arranjo em um recurso valioso, capaz de integrar de forma criativa os elementos curriculares e musicais, enriquecendo a experiência educativa e tornando o aprendizado mais relevante e próximo da realidade dos alunos.

**Palavras-chave:** educação musical; BNCC; arranjo musical.

## **ABSTRACT**

This work explores the understanding of the National Common Curricular Base (BNCC) regarding the teaching of Arts, with a focus on musical language. Initially, it is discussed how the BNCC addresses music in a limited manner, focusing on aesthetic aspects, while this paper will propose a broader reflection that includes social, political, and cultural dimensions. Through the analysis of definitions and concepts from composers and music educators, this text proposes that musical arrangement is not only a technique but also a pedagogical tool that can enrich the learning experience. The inclusion of popular music, which is so present in the students' daily lives, in music education classes transforms the arrangement into a valuable resource, capable of creatively integrating curricular and musical elements, enriching the educational experience and making learning more relevant and closer to the students' reality.

**Keywords:** music education; BNCC; musical arrangement.

## **Lista de Ilustrações**

<b>Figura 1 - Arranjo de Terezinha de Jesus.....</b>	<b>26</b>
--	-----------

## SUMÁRIO

1	Introdução.....	8
2	Fundamentos e matrizes da BNCC.....	11
2.1	Estrutura da BNCC.....	11
2.2	BNCC e Educação Musical.....	13
2.3	A questão do professor polivalente.....	15
3	Conexões entre música e bncc.....	18
3.1	Compreender a música apenas esteticamente pode ser limitante.....	18
3.2	Ampliando a reflexão para a BNCC.....	20
4	A Importância do Arranjo Musical.....	23
4.1	Arranjo Musical segundo Compositores.....	23
4.2	O que é Arranjo segundo a Educação Musical.....	24
5	Considerações finais.....	28
	Referências.....	30

## 1 INTRODUÇÃO

A aula de música para crianças e adolescentes tem-se ampliado nos últimos anos, haja a vista a Lei nº 13.278/2016 que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas. Desta forma, os estudantes têm à sua disposição a possibilidade de ampliar seu repertório artístico, de forma que se manifeste na escola, mas que ecoe no dia a dia e em toda a vida destes.

Mas os estudos, métodos e técnicas sobre Educação Musical já eram estudados tanto no Brasil quanto no exterior. A música é uma prática inerente ao ser humano e que em todas as sociedades é manifesta, compreender as suas dinâmicas e dimensões num mundo globalizado como hoje temos a possibilidade de potencializar a nossa própria prática musical e agregar outras formas de fazer música.

A música, assim como qualquer manifestação artística, na maioria das vezes é compreendida como linguagem, ou seja, de caráter simbólico, que relaciona códigos e processos de codificação e decodificação destes códigos. Mas, por ter esse caráter simbólico, temos uma gama de possibilidades que refletem questões não apenas estéticas ou artísticas, mas a potência de envolver esferas políticas, econômicas, sociais e culturais. No decorrer da nossa história, podemos observar como essas esferas foram influenciadoras e influenciadas pela dinâmica das práticas artísticas de seu tempo. Sendo assim, as artes têm um papel fundamental em qualquer sociedade.

Neste trabalho, iremos discutir essas dimensões pela música, através de estratégias pedagógicas utilizando como principal ferramenta o arranjo musical na sala de aula. Os arranjos musicais, sejam eles instrumentais ou vocais, tem um papel muito importante para a aproximação da música com as pessoas (Protásio, 2017. Além disso, norteia didaticamente para práticas de acordo com o nível de conhecimento musical que os sujeitos possuem e assim assimilar e acomodar novas habilidades musicais. Falando sobre a teoria de Piaget, Piletti e Rossato (2021, p. 93) dizem:

Em síntese, no processo de assimilação, uma pessoa faz uso da estrutura disponível para incorporar os conhecimentos que estão sendo processados, que se ajustam à sua estrutura. Já na acomodação, a pessoa é levada a mudar sua

estrutura para acomodar os novos conhecimentos. É o equilíbrio entre assimilação e a acomodação que torna possível a adaptação.

De acordo com a BNCC,

O componente curricular [arte] contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (Brasil, 2018, p. 193)

No entanto, este documento possui algumas limitações e de forma implícita exige uma polivalência do professor em sala de aula (Del-Bem e Pereira, 2019), exigência esta que coloca o educador numa situação vulnerável, visto que as graduações em licenciaturas são atribuídas a cada linguagem prevista da BNCC: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro. Sendo assim, como é possível desenvolver sincronicamente os conteúdos previstos dentro da sala de aula? Há estratégias pedagógicas, metodologias e/ou atividades que possibilitem ao professor de música condicionar a aprendizagem de forma equivalente ao que é enunciado no currículo, mesmo sendo habilitado unicamente em música?

Sendo assim, no decorrer do primeiro capítulo, será feita uma síntese sobre como a Arte é compreendida e estruturada pela BNCC, destacando pontos relevantes que serão discutidos neste trabalho. No segundo capítulo, iremos discutir o olhar que a Base Curricular possui em relação a música e chamar atenção para uma compreensão da música além da estética. No terceiro capítulo, iremos analisar algumas definições do que se compreende como arranjo, na visão de compositores e educadores musicais. E, por fim, sintetizar os fundamentos que permeiam a concepção de um arranjo, como ferramenta didática dentro das aulas de música nas escolas de ensino regular.

O trabalho será desenvolvido a partir da análise bibliográfica de artigos e livros sobre os assuntos relacionados a BNCC, arranjo, educação musical e didática. Por envolver temas abrangentes, foi necessário a leitura de textos que lidam diretamente com o assunto, por exemplo, a forma como foi constituída a BNCC e suas versões, as discussões acerca da efetividade do conteúdo curricular. Da mesma forma, os arranjos musicais serão analisados de forma artística, histórica e contextual em que foi

compreendida e expandida, conseqüentemente, até reflexões e caminhos trilhados para construção de arranjos dentro da sala de aula junto com os alunos.

Ademais, este trabalho não tem como objetivo estruturar um método ou uma fórmula para que seja aplicada em sala de aula, mas, antes, discutir e compreender a potência didática que os arranjos musicais possuem. Potencial este, que nos viabiliza a tornar os estudantes agentes ativos das práticas criativas dentro de atividades de trabalho coletivo, além de condicionar um espaço de críticas e compreensão estéticas, análise de possibilidades musicais não apenas por obras já existentes, mas sim como artistas.

## 2 FUNDAMENTOS E MATRIZES DA BNCC

### 2.1 Estrutura da BNCC

Para compreender os objetivos do documento no que tange às linguagens artísticas, é necessário entender de qual forma ele se estrutura. Partindo desse ponto, poderemos identificar e analisar os critérios que permeiam seu objetivo e se vai de encontro com as necessidades de ensino dentro da sala de aula e de acordo com o que a bibliografia da Educação Musical propõe. Vale destacar que nesse trabalho, iremos atentar aos conceitos apresentados para o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

Aos conhecimentos ligados à arte, ele compreende no decorrer do texto a Arte<sup>1</sup> como um *componente curricular*, da mesma forma que Matemática, Geografia, Português etc., sendo centralizado nas seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (Brasil, 2018, p. 193) Segundo o documento:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

O ensino de Arte então se faz tão importante quanto outras matérias fundamentais para a formação integral do aluno. Conforme será discorrido neste trabalho, iremos compreender a multiplicidade de conteúdos e habilidades que são imprescindíveis para o estudante da escola regular e a forma como o ensino de Arte pode contribuir para este desenvolvimento. Wroblevski (2009, p. 1) salienta:

O ensino de artes nas [anos iniciais] deve ser tratado como uma disciplina tão importante quanto às outras, pois, através desta, possibilita-se a interpretação das diversas linguagens ao nosso redor e a manifestação dos sentimentos por meio de representações como: símbolos, gestos, desenhos, pinturas, dança, música, teatro.

---

<sup>1</sup> “Arte” em maiúsculo, neste texto se referirá ao componente curricular, enquanto “arte” minúsculo se referirá as artes de forma geral.

Nesse sentido, a BNCC tem como objetivo promover experiências artísticas que não se resumam apenas em conteúdos programáticos, mas que tenham chance de se transformar em expressividade transcendendo ao tecnicismo e dando chance à exploração estética, munidas pela criatividade e protagonismo. A partir disso, a BNCC propõe uma abordagem tecida por seis dimensões de conhecimento: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão, essas dimensões subsidiam e dão fundamentos didáticos para toda a prática que será desenvolvida em aula.

Faz-se necessário destacar que, embora o ensino de Arte pode auxiliar na construção do aprendizado de forma mais ampla, contemplando uma diversidade de habilidades e disciplinas, ela deve ser compreendida também independente destas. Há séculos de história da arte que devem fazer parte do aprendizado, além de tornar os alunos pertencentes à essas expressões, sejam apreciadores ou produtores dessa manifestação.

A partir disso, estrutura-se então os meios em que irão se materializar através das linguagens previstas. Cada linguagem terá seu direcionamento, as **Artes Visuais** contemplarão “processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação” (Brasil, 2018, p. 195); a **Dança** se constituirá “como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado.” (Brasil, 2018, p. 195); O **Teatro** “instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física.” (Brasil, 2018, p. 196); e por fim a **Música** é compreendida como “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.” (Brasil, 2018, p. 196). Por Arte na BNCC ser constituída das 4 linguagens citadas anteriormente e articuladas com as dimensões, surge outra unidade que são as **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”. (Brasil, 2018, p. 197)

A partir dessas premissas, serão definidas as competências comuns à todas as linguagens. São elencadas em 9 tópicos (BNCC) que, em sua gênese, são verbos que reforçam a identidade dos estudantes em seus próprios territórios e munem de ferramentas para que possam explorar, conhecer, analisar criticamente diferentes formas de manifestações artísticas, identificar as relações em que as artes possuem entre os contextos diversos além dos parâmetros estéticos, como aspectos sociais, políticos e étnicos envolvidos na concepção das artes. Pesquisar e experienciar são fatores fundamentais como ferramentas para aguçar a sensibilidade, a ludicidade e a imaginação dos estudantes.

## 2.2 BNCC e Educação Musical

[...] Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. [...] (Larrosa, 2002, p. 27)

A BNCC nasceu com o objetivo de atualizar as demandas da Educação no país e com ela veio novos desafios. É o documento mandatário que orienta a Ensino Básico em todo território nacional, conseqüentemente, ideias, sentidos, posicionamentos políticos e sociais dissonantes entram em disputa, através de políticos, professores, instituições e organizações educativas que elaboraram durante vários anos versões para que se aproxime das necessidades que o ensino de qualidade exige.

Há de se considerar que durante a escrita do documento houve muitas consultas públicas envolvendo várias esferas político-sociais e também durante a elaboração destes textos houve o golpe de impeachment da então presidente da república, Dilma Rouseff. Segundo Del-Ben e Pereira (2019, p. 200),

Com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, houve uma substituição da equipe que conduzia os trabalhos da BNCC, que resultou no encerramento dos diálogos que vinham sendo feitos com as associações de área e na adoção de uma orientação completamente diferente das versões anteriores.

Assim, podemos compreender algumas fragilidades e equívocos do ponto de vista pedagógico que o documento se defronta por conta desse conflito ideológico que se instaurou impiedosamente na política.

No que tange a respeito da Educação Musical, o artigo de França (2020) nos permite se aproximar de algumas dessas limitações e abranger a discussão acerca do texto da BNCC. Um dos pontos mais delicados do documento é acerca da forma que ele se propõe a contemplar as necessidades musicais do Brasil, considerando que temos um território continental, as matrizes por vezes se comportam como método, semelhante a um plano de aula, a esse respeito, França (2020, p. 34) destaca:

Cada um dos descritores das matrizes admite um sem-fim de possibilidades musicais dentre metodologias, atividades, repertórios, procedimentos e produtos. Multiplique-se tal infinidade de possibilidades pelo universo de professores, turmas, escolas, cidades, estados e regiões deste país: é aí que encontramos “a coisa em si”! Experiências em música são complexas, contextualizadas, interativas, imprevisíveis; portanto, escapam à escrita de descritores de habilidades, por definição, áridos e limitados. 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. Diferentes professores podem desenvolver um OAD ou uma Habilidade por meio de propostas diversas e, ainda assim, estarão contemplando e desenvolvendo o mesmo OAD ou a mesma Habilidade.

Uma das preocupações sobre isso é a forma como poderá ser interpretada e posta em sala. Considerando a multiplicidade das culturas do Brasil, elaborar caminhos que teçam as vivências musicais dos estudantes é crucial para que os conteúdos fundamentais que constituem o ensino de música estejam de acordo com suas experiências. A partir da teoria de Vygotsky, podemos compreender que há níveis de desenvolvimento qualitativos, ou seja, ao passar dos anos o refinamento das habilidades adquirem novas funções, até chegar em níveis superiores de elaboração científica. Sobre isso, Piletti e Rossato (2021, p. 92) explica:

Podemos observar o nível de desenvolvimento psicológico da criança a partir do modo como ela faz uso das ferramentas para atingir seus objetivos, para adaptar-se às exigências do meio. Assim, nesse processo de desenvolvimento adquire inúmeras novas habilidades e novas formas de comportamento. Ela não só amadurece, mas torna-se reequipada.

Sendo assim, compreender o espaço em que a criança está e usá-la como ponto de partida para o ensino de música se torna mais eficiente do que o contrário, ou seja, sujeitar conteúdos que não dialogam com o espaço da sala de aula. É evidente que os professores devem trazer novos olhares, novas músicas, novas formas de apreciar música, mas se entendemos a música como lugar potente, esse espaço deve ser seguro e sensível às experiências já existentes dos alunos e das que o professor irá desenvolver em sala de aula

França nos alerta: “Quando limitamos nosso olhar para as matrizes, corremos o risco de tratar atividades musicais potentes e multidimensionais de maneira artificial e fragmentada e até mesmo de perder a espontaneidade das interações com os alunos.” (França, 2020). O professor deve ter cautela da forma como irá interpretar as matrizes e cuidadosamente desenvolver propostas didáticas que vão de encontro com o que a literatura da Educação Musical desenvolveu desde sua concepção.

### **2.3 A questão do professor polivalente**

É necessário chamar atenção a questão do professor polivalente, visto as exigências programáticas do currículo e a formação base dos profissionais que irão atuar em aula. É claro que o ideal seria um professor de formação específica pra cada linguagem compreendida pelo documento ministrar a linguagem respectiva de sua formação. No entanto, essa não é a realidade da maioria das escolas de ensino regular.

Penna (2010), a partir de uma pesquisa realizada nas escolas estaduais e municipais da Grande João Pessoa, trouxe alguns dados e reflexões a esse respeito. É claro que não significa que a realidade do recorte feito será a mesma de todo o restante do país, “apesar disso, esses dados são significativos na medida em que revelam uma situação possível e real, de modo que, se há escolas onde a realidade é bastante distinta, há outras que certamente apresentam aspectos comuns.” (Penna, 2010, p. 145)

A pesquisa foi realizada com turmas do ensino fundamental da 5ª a 8ª séries<sup>2</sup>, pois eram aquelas em que se costumava atuar professores licenciados. A pesquisa de Penna (2010, p. 144) foi realizada junto a:

---

<sup>2</sup> O que é hoje compreendido como 6º e 7º ano.

[...]152 escolas públicas estaduais e municipais e 186 professores, tendo a coleta de dados sido realizada durante os anos letivos de 1999 e 2000; no ensino médio, junto às 34 escolas estaduais e 50 professores, com turmas de 1ª série, a única que tinha Arte como obrigatória na matriz curricular da secretaria de Educação, tendo a coleta sido realizada em 2001.

A partir dessas informações, foi-se constatado que nas escolas de ensino fundamental, 86% (160) dos professores, apenas 9 tinham habilitação em música, ou seja, 4,8% do total de 186 professores; já no ensino médio 84% (45) dos professores, sendo 5 habilitados em música, ou seja, 10% do total de docentes. Predominantemente os docentes eram formados em Artes Visuais. Mas Penna (2010, p. 146) chama a atenção:

[...] não havia uma relação direta e fechada entre habilitação e conteúdo abordado na prática pedagógica, pois as artes plásticas eram trabalhadas por professores de todas as formações, enquanto desenvolviam atividades musicais professores com habilitação apenas em artes plásticas ou em artes cênicas.

Apesar de Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) de 1996, o ensino de Arte é fortemente associado com o professor polivalente, dessa forma o ensino de música se mantém “submetido ao campo múltiplo da Arte, com uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica. (Penna, 2010, p. 147). Essa problemática reflete não apenas na qualidade de ensino para os alunos, mas também nos concursos em que muitas vezes são priorizadas questões acerca de artes visuais, dificultando o acesso aos professores de formação em música.

De toda forma, é uma discussão importante que coloca em questão a qualidade de ensino das linguagens da Arte que são previstas na BNCC. A lei é fundamental para que mude a realidade do ensino de Arte no país, mas da mesma importância são as particularidades que cada uma dessas linguagens predispõem, inclusive a música. As discussões a respeito não cessarão e é necessário reivindicar esse espaço, pois “se os espaços potenciais para a música na escola não se efetivam como reais, cada vez mais as possibilidades de concretizá-los se restringem”. (Penna, 2010, p. 153) Em virtude dessas considerações, atentemos ao fator de planejamento dessas aulas. Como dito, um professor de formação específica é incumbido de ministrar aula de conteúdos no qual não possui preparação adequada. Apesar disso, o professor de Arte possui liberdade nas

propostas de ensino de cada turma, mas infelizmente não possui uma equipe interdisciplinar que possa lhe auxiliar no planejamento dessas aulas, colocando em risco e efetividade das propostas pedagógicas destes professores. De toda forma, podemos concluir junto com Penna (2010, p. 167): “Precisamos, portanto, ocupar com práticas significativas os espaços possíveis, e progressivamente ampliá-los, concretizando em sala de aula, na sociedade civil, a ‘política educacional’.”

### 3 CONEXÕES ENTRE MÚSICA E BNCC

“Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2023, p. 32)

#### 3.1 Compreender a música apenas esteticamente pode ser limitante

Ao falar sobre Música, o texto da Base encara a linguagem Musical prioritariamente a partir do ponto de vista estético, ou seja, a partir do conteúdo sonoro que é transformado em música. Brito (2015), sintetizando materiais a respeito das ideias que Koellreuter propagava, trouxe alguns pensamentos interessantes a esse respeito: “a música é uma linguagem, posto que é um sistema de signos. De signos sonoros, naturalmente. De signos musicais, linguagem como meio de expressão” (*apud* Brito, 2015, p. 49). A partir disto, justifica-se os processos de expansão do que se compreende como Música, é um esforço na direção de desconstruir o ensino de música nos moldes conservatoriais.

Uma das tarefas mais árduas que se encontra na Educação Musical, é fazer com que os estudantes se reconheçam como parte ativa do processo de fazer música, sair do lado de ouvinte para o de músico. Com isso, não quero dizer que os estudantes devem ser virtuosos, mas dominar as ferramentas e conceitos fundamentais que são necessários para codificar e decodificar os signos sonoros. Freire chama atenção para que o professor tenha consciência de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2023). Olhando para o contexto musical o pensamento de Freire nos provoca para descobrir e estruturar o sistema musical, dando autonomia para ressignificação desses códigos a partir do que os alunos querem expressar, sendo o professor, então, mediador destes conhecimentos.

Ao refletir sobre o que é música e as funções que englobam essa questão, Penna nos traz algumas considerações que nos ajudam a elaborar com mais clareza sobre a função estética e as possibilidades no debate de ideias sobre as formas que a música

pode extrapolar esse limite: “[...] a música não é uma linguagem universal. É, sem dúvida, um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída. [...]” (Penna, 2010). Esse pensamento vai de encontro com o que Koellreuter (*apud* Brito, 2015, p. 59) reforçou:

Como toda arte, a música, é manifestação sismográfica do pensamento e do sentimento humano. E como toda manifestação cultural, é expressão e espelho de determinadas atitudes da consciência, refletindo o grau e o caráter peculiar da consciência para o criador ou para a esfera cultural do qual este emerge. A música retrata pensamentos e sentimentos de determinado povo na época histórica em que é escrita. Dessa forma, surgem os estilos, a soma total de características que dão à obra de arte a sua identidade. [...] Partindo da concepção de que a música é um meio de comunicação que se serve de uma linguagem, pode-se concluir que a contribuição para a tomada de consciência do novo ou do desconhecido seja uma das mais importantes funções sociais, senão sua mais importante função, na sociedade contemporânea. Música não são notas, mas, sim, relações. É melhor não analisar e compreender fatos teóricos, mas interpretá-los de acordo com os fenômenos emocionais e psicológicos da obra.

A partir disso, evidencia que a prática musical pode extrapolar os limites estéticos, influenciando e sendo influenciados por contextos sociais e políticos que cerceiam o dia a dia dos estudantes. O Brasil, por ser um país de dimensões continentais, não é possuidor de uma cultura, mas de várias culturas, sendo um centro de multiculturalidade em todas as regiões. Fato é que é impossível descolar a música da cultura, pois o tempo todo influenciados e somos influenciados por ela. De acordo com Green (2012, p. 63), “[...] nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social.” França (2020, p. 34) corrobora:

A bem da verdade, não é possível fazer ou falar de música de maneira desvinculada de cultura. Ninguém pode estar fora, imune ou alheio a ela! Bach é cultura, assim como Beatles, bossa-nova, funk e o pop do momento. Mesmo a “musiquinha” da rotina escolar é cultura; mas, em sua maioria, uma cultura empobrecida, reduzida de padrões rítmicos e melódicos convencionais e previsíveis. A concepção cultural, no entanto, funda-se no reconhecimento de saberes diversos como legítimos e no direito de cada um à sua expressão autônoma. Esta se configura em contraposição à hegemonia da música ocidental de concerto, um esforço de decolonização da educação musical.

### 3.2 Ampliando a reflexão para a BNCC

Para desenvolver a discussão acerca de questões conceituais da música, percebemos uma dissociação da literatura com a proposta da BNCC, afinal, compreender o ensino de música nas escolas apenas como parte estética é um terreno perigoso, visto a multiplicidade de aspectos que a escola por si só já possui. Os estudantes passam grande parte da infância e adolescência na escola. Dessa forma, os processos de identidade são aflorados e o espaço escolar possui uma responsabilidade fundamental em condicionar um ambiente em que esses estudantes se sintam livres para se expressarem. Silva (2020, p. 14) chama atenção:

Lecionar para adolescentes é também compreender que a adolescência é uma fase da vida de todo ser humano que é diversa e repleta de mudanças. Contudo, se bem direcionada, é plena de capacidades. Demanda um exercício de escuta. Além disso, é preciso incentivar a autonomia desses sujeitos.

A Base é um dos principais documentos que lida diretamente com a Educação em seus aspectos fundamentais, sendo assim, espera-se que sejam previstos discussões e aprofundamentos de assuntos complexos e pouco discutidos em sociedade, justamente por ser na base o lugar que pode gerar mais mudanças no processo de reparações das lutas sociais, democráticas e econômicas. O ensino das artes é uma potente ferramenta de incentivo a esses debates, pois nela sempre questões constitutivas do ser humano, sejam elas de caráter emocional ou social sempre se comunicaram com a música. Biesdorf e Wandscheer (2011, p. 1), em seu artigo, apontam algumas reflexões importantes para compreender como as artes possuem outras dimensões além da estética. A esse respeito, elas apontam:

[...] a arte nunca foi uma produção de origem individual, mas sim, coletiva, se originando de uma necessidade coletiva. O ser humano se utiliza da arte para dialogar com o meio em que vive, a arte somente tem sentido quando sua representação for uma representação social.

É fundamental compreender que, para o artista, existem outras nuances na construção de expressão artística. Como entendemos na BNCC, é essencial que na escola aprenda a interpretar os símbolos, técnicas e características constituintes das

artes, mas também é preciso destacar questões substanciais para fortalecer discussões acerca de aspectos sociais, históricos e políticos.

Há temáticas que devem ser discutidas durante o processo escolar, não apenas nas artes, mas de forma mais ampla, como questões de discriminação, democracia, desigualdade social entre outros pontos fundamentais que não tem a ver com posicionamento político partidário, mas afeta diretamente na vida contemplada com direitos básicos e fundamentais. Na Arte, essas questões são potencializadas, pois como já dito essas questões influenciam umas às outras, logo é o espaço propício para ampliar o debate e a conscientização. Santos (2019, p. 61) questiona:

Perguntemo-nos: há condições de abordarmos algumas temáticas na educação musical sem conectar com os temas emergentes nos processos identitários? Como defender a pluralidade de ideias – oposta à doutrinação – se não há ideias a serem postas para debate? Como abordar as músicas negras sem falar sobre racismo? Como trazer à sala de aula gêneros musicais e abordar compositoras e intérpretes mulheres sem tocar no machismo estrutural? Como tratar dos novos fenômenos musicais LGBT sem falar nos preconceitos e discriminações de identidade de gênero e sexualidade? Como ensinar e aprender a cultura popular sem abordar a religiosidade, sobretudo de matriz africana? Como contemplar a diversidade da história brasileira sem abordar as musicalidades e resistências dos povos originários (indígenas) e quilombolas? Trata-se, portanto, de silenciar essa diversidade e amordaçar a criticidade do processo educativo.

E ainda reforça:

Na BNCC, não há as palavras racismo, machismo, xenofobia, periferia, contradição [...] e, acrescento, LGBTfobia. O documento, portanto, ignora o fato de que, nas instituições educativas e fora delas, pessoas são marginalizadas e vítimas de preconceito e violência e, por consequência, abandonam a vida, a escola e/ou têm tolhidas inúmeras oportunidade de vida [...]. Essas ausências dialogam essencialmente com os projetos Escola Sem Partido<sup>3</sup>. (Santos, 2019, p. 61)

A sala de aula não é o lugar de transferência de conhecimentos, ao contrário, é o espaço onde troca-se e constrói-se novos aprendizados, sendo o educador mediador dessas experiências. O professor possui papel fundamental, pois a partir dele é possível direcionar o entendimento da Arte em outras dimensões, além da estética. Ou seja, embora a BNCC não dê ênfase nessa dimensão fundamental das Artes, que contempla

<sup>3</sup> Segundo o site do projeto, possuem o objetivo de “[...] inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos.”

questões além da estética, o professor possui esse poder de difundir e direcionar essa discussão. Dewey (2023, p. 41) salienta:

Crescimento, ou crescendo no sentido de desenvolvendo, não só fisicamente, mas também intelectual e moralmente, é um exemplo do princípio da continuidade. A objeção feita é a de que o crescimento pode tomar muitas diferentes direções. [...] Dessa forma, argumenta-se que o “crescimento” não é suficiente; devemos especificar também a sua direção, a sua tendência final.

O ensino de música nas escolas deve acessar todas as culturas e sua complexidade, o professor deve estar preparado para ampliar o debate e incluir as culturas presentes nos estudantes no dia a dia escolar. Refletir sobre fundamentos pedagógicos nos dá a chance de reforçar os processos de identidade dos estudantes e condicionar experiências potentes de mudança social, política e econômica.

## 4 A IMPORTÂNCIA DO ARRANJO MUSICAL

### 4.1 Arranjo Musical segundo Compositores

Para poder avançar nas discussões a respeito do arranjo como ferramenta pedagógica em sala de aula, é necessário entender o que é arranjo musical, e para este questionamento há algumas definições que nos ajudarão a ampliar nosso entendimento. Trarei seis definições, três delas serão de compositores que escreveram livros e/ou artigos sobre arranjos para grupos corais, orquestras, bandas etc. e outras três definições a partir de autores que discutem arranjo na sala de aula.

Almada, em seu livro intitulado “Arranjo”, compreende que, para o desenvolvimento de arranjos, é necessário um amplo entendimento de aspectos teóricos, visto que o ato de arranjar muito se aproxima das habilidades e técnicas de composição. Desta forma, darão subsídio para a criação de arranjos. Almada afirma: “O estudo de arranjo muito tem a ver com o da composição: ambos dependem de matérias teóricas fundamentais: a harmonia, o contraponto, a morfologia e a instrumentação.” (Almada, 2011, p. 17)

Para Guest (1996), além do domínio de matérias teóricas, há a necessidade de domínio de seu próprio instrumento para escrever arranjos. Embora Guest reforce o que Almada compreende como habilidades necessárias para arranjar, ele também chama a atenção para aspectos mais específicos da criação de arranjos (Guest 1996, p. 7):

[...] para que entenda o processo criativo via papel, é preciso perceber que inspiração e intimidade com a notação musical apenas não bastam. É necessário adquirir domínio técnico. [...] Técnica de arranjo é escrever e saber como soa; é escrever e saber como será entendido e tocado; é combinar e distribuir instrumentos, criar texturas, associar melodias, introduzir ritmo e harmonia na melodia; saber começar, desenvolver, concluir mantendo unidade e estilo.

Protásio em seu artigo “Arranjos para coros”, traça uma linha do tempo do arranjo coral, das tentativas de aproximação da música erudita e música popular e como o arranjo coral se desenvolveu através de nomes importantes como Marcos Leite, Damiano Cozzella e Rogério Duprat. Junto desse breve panorama histórico do arranjo coral no Brasil, se propõe a discutir algumas definições de arranjo a partir do dicionário “New

Grove Dictionary” e discorre acerca das diferenças entre transcrição e arranjo, sobretudo a partir das definições de Samuel Adler. A partir disso, Protásio (2017, p. 3) questiona:

Numa definição geral, o arranjo é o retrabalhar de uma composição musical, normalmente para um meio diferente do original. Esta definição, do New Grove Dictionary, poderia abranger todos os exemplos citados, mas, logo em seguida, o mesmo autor diz que poderia haver uma elaboração ou simplificação do original, mas que, em ambos os casos há algum nível de recomposição no trabalho do arranjo. É aí que a coisa complica ou fica mais interessante. Para entender qual o nível de recomposição, temos que comparar com o original, normalmente uma gravação, que inspirou o arranjador. E nem sempre isso é possível.

A partir destes três autores, podemos ter um parâmetro de como é entendido arranjo num âmbito profissional, com alto nível técnico composicional e artístico. Como mencionado no início do trabalho, não é objetivo que na sala de aula formemos músicos com tal nível musical, mesmo assim é importante que tomemos partido desta compreensão para que este trabalho se fundamente em elementos musicais sólidos para o ensino de música potente e musical.

#### **4.2 O que é Arranjo segundo a Educação Musical.**

Na sala de aula, os arranjos, embora se fundamentem em aspectos próximos aos já percorridos, possuem as suas singularidades. Em sala, temos a possibilidade de trabalhar arranjos já escritos, mas temos o arranjo como uma vigorosa ferramenta didática que é compor e arranjar com os próprios estudantes.

Brito (2003) destaca a importância dos educadores se sentirem capazes de desenvolver arranjos em sala de aula com os alunos, a fim de inserir em um contexto criativo utilizando instrumentos construídos pelas crianças, instrumentos de percussão, xilofones, metalofones, entre outras possibilidades. Assim, Brito (2003, p. 173) conceitua a ideia de arranjo musical como: “fazer um arranjo implica organizar o modo de execução de uma obra musical. É comum, por exemplo, que a interpretação de uma canção seja acompanhada por instrumentos que realizam o arranjo elaborado para ela.”

Neste contexto de desenvolvimento do arranjo, não só é um ambiente favorável ao improvisado ou arranjar uma música já conhecida pelos alunos ou proposta pelo

professor, como também desenvolver as canções que as próprias crianças compunham. Sendo assim, embora arranjar envolva elementos constituintes do que se entende como composição, são habilidades que se desenvolvem de forma diferente. A esse contexto Brito afirma: “elaborar um arranjo é uma atividade criativa que pode tanto desenvolver-se com base numa composição já existente como também fazer parte da própria composição.” (2003, p. 173)

Penna, em seu texto, dá enfoque no caráter pedagógico dos arranjos<sup>4</sup>, para ela há dois objetivos centrais: “a) desenvolver a atividade criadora, ou seja, levar o aluno a expressar-se através de elementos sonoros; b) expressar-se através de elementos sonoros e promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural.” (Penna, 2010). Esses objetivos sintetizam elementos conceituais encontrados tanto nos autores que abordam esse tema de forma mais técnica, como a abordagem pedagógica, ou seja, é possível modificar, desenvolver, inserir instrumentos, melodias ritmos que enriquecerão o arranjo da música dentro dos conhecimentos e aptidões desenvolvidas pelos alunos, assim o professor tem uma potente ferramenta que sintetiza várias habilidades. A respeito do caráter pedagógico, Penna (2010, p. 172) se esforça em destacar a relevância que essa prática se consolida na vivência musical dos alunos:

A estratégia criativa de re-arranjo, que se concretiza em um roteiro de ação, parte de uma premissa básica: a necessidade de considerar a vivência cultural do aluno e, sempre que possível, basear o trabalho pedagógico sobre ela – ou seja, sobre a música que ele ouve e que faz parte de sua vida. Se nossa premissa estabelece a vivência do aluno como ponto de partida da ação pedagógica, nossa meta final volta-se para essa mesma vivência, no sentido de ampliá-la, desenvolvendo os meios (de percepção, pensamento e expressão) para que o aluno possa apreender as mais diversas manifestações musicais como significativas, inclusive aquelas que, originalmente, não faziam parte de sua experiência musical.

No livro “Arranjos de músicas folclóricas”, elaborado por estudantes de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foram desenvolvidos arranjos para diversas formações, desde mais simples a mais complexas considerando o nível trabalhado nas turmas das escolas. Os arranjos propostos demonstram a potência que os arranjos possuem na Educação Musical, pois na simplicidade das canções que aprendemos da cultura popular desde a infância, é

---

<sup>4</sup> Em seu texto, Penna sempre que se refere a arranjos usa o termo “re-arranjo”.

possível ampliá-la através da instrumentação, da voz, da exploração de timbres, entre outras tantas possibilidades. Os organizadores (Souza, Ben, *et al.*, 2005) denotam:

Fazer arranjos significa modificar o original de uma música de tal forma que ela soe diferente. O arranjo tem um papel muito importante na vida musical. Para a educação musical, fazer arranjo tem um valor extraordinário porque contribui para o entendimento e vivências de processos de composição e para ampliar a prática musical em conjunto.

**Figura 1 - Arranjo de Terezinha de Jesus**

**Terezinha de Jesus**  
Richard Kümmel Lipke

4 Am F#m7(6) Em/G Cmaj7 B7 Em

chão, a-cu-di-nom três va-lhei-ros, to-dos três cha-péu na mão.

Terezinha de Jesus  
de uma prece foi ao chão,  
acudiram três cavalheiros,  
todos três chapéu na mão.

O arranjo como ferramenta pedagógica nos dá uma gama de possibilidades que vai de encontro com a necessidade dos alunos e da adaptação curricular que por muitas vezes o dia a dia na escola exige do professor. Através dos arranjos, o professor tem a possibilidade de mediar caminhos em que seja adaptado o nível de conhecimento que o aluno já possui e assim desenvolver novas habilidades aos alunos, sejam elas de caráter instrumental, vocal ou ambos.

Produzir arranjos estimula a criatividade e proporciona um espaço para que os alunos possam não apenas analisar e se apropriar de aspectos técnicos musicais, mas também é um lugar propício para realizar uma música em que se tenham mais familiaridade, porém utilizando elementos que foram desenvolvidos em sala de aula. Nesse momento, é a hora de juntar o que se ouve com o que se cria, o estudante é o artista nessa hora, e é importante que o professor condicione um espaço que ele possa sentir essa segurança. A esse respeito, Cerqueira destaca: “é necessário um domínio relativo de estruturação musical, porém, os alunos irão elaborar arranjos de forma intuitiva dentro de suas possibilidades musicais, cabendo ao professor conduzir a aula de acordo com as dificuldades encontradas em sala.” (Cerqueira, 2009, p. 133)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de agora, podemos sintetizar todo o conteúdo apresentado anteriormente. De qual forma o arranjo pode favorecer o ensino de música nas escolas de ensino regular? Como ferramenta pedagógica, quais são as provocações musicais e ideológicas que a prática de arranjos emerge em sala de aula? Os arranjos musicais podem ser entendidos como democratização da música nas escolas de ensino regular?

A prática de organizar e apresentar arranjos já escritos em aula revela uma abordagem válida, pois é adaptável e acessível aos estudantes. Permite que o professor desenvolva os conteúdos previstos na BNCC visto a sua adaptabilidade pedagógica, como também contempla aspectos musicais, que embora relevantes, não estão sistematizados na BNCC.

A música popular, frequentemente desvalorizada em comparação à música erudita, pode ser ressignificada quando utilizada pedagogicamente. Os estudantes podem trazer ao professor músicas que tradicionalmente não são trabalhadas na sua formação universitária, infelizmente, mas isso não impede que o professor se aproprie dos fundamentos e conceitos acerca de arranjo musical para trabalhar a partir desta proposta musical do aluno. Ainda mais pensando num contexto de ensino regular de escola pública, onde socialmente há muitos jovens em situação de vulnerabilidade, não só social, mas também vulnerável na sua expressão, na sua identidade. Encontrar na escola um espaço em que se pode ser, é um ato revolucionário.

Há aí a chance de romper com os padrões de controle do sistema que oprime e delimita a área de quem é socialmente aceito e de quem não é. Essa lógica atinge não apenas no campo da classe trabalhadora, mas também na sua expressão. A música que não é erudita, muitas vezes, é entendida como algo ruim, como algo menos musical, de menor valor e reconhecimento, mas utilizando o arranjo musical como ferramenta pedagógica para mediar essa relação, se torna possível e potente. Os conteúdos propostos pela BNCC para o ensino de música, muitas vezes, se revelam fragmentados e desprovidos de um significado profundo quando analisados de maneira mais ampla. Isso nos desafia a repensar a abordagem pedagógica e a buscar alternativas que tornem

o ensino musical mais significativo e conectado à realidade dos alunos, permitindo que a música se torne um verdadeiro instrumento de transformação cultural e pessoal.

Um fator importante de levar em consideração é que o ensino de música na escola, embora seja algo fundamental na formação integral do estudante, não tem o objetivo de formar músicos profissionais. É dever da escola gerar essa sensibilidade nos alunos. Nem mesmo a implementação do canto orfeônico de Villa-Lobos nas escolas tinha isso como objetivo. Segundo Ferraz (2016, p. 29): “O compositor [Villa-Lobos] não visava à formação de músicos, mas de indivíduos que soubessem apreciar música e que tivessem no âmago de suas identidades o sentido de cooperação coletiva, patriotismo, civismo e disciplina”. Fato é que no contexto em que o Canto Orfeônico foi elaborado havia uma forte influência das tendências do patriotismo, mas sua premissa pedagógica “acreditava que a música folclórica era a melhor forma de iniciar a educação musical da criança, pois como as melodias faziam parte do dia a dia dos pequenos, elas seriam mais facilmente assimiladas.” (Ferraz, 2016, p. 51). Ou seja, a partir da música popular comum aos estudantes, Villa-Lobos compôs arranjos acessíveis a essas crianças. Esse mesmo princípio nos aproxima da proposta deste trabalho, tornar possível a prática musical de músicas que são do contexto que os alunos estão inseridos, fortalecendo a educação decolonial e trabalhar com os signos musicais que podem ser ressignificados e assim produzir e executar arranjos musicais.

Com esse trabalho, podemos ampliar a discussão a respeito dessa importante ferramenta pedagógica que pode auxiliar Arte-Educadores no ensino de música, construir novos pensamentos, novas sonoridades, incluir o mundo musical dos alunos e expandir a compreensão musical destes. Ao adotar arranjos que dialoguem com a realidade dos alunos, podemos trabalhar com signos musicais que são familiares e significativos para eles.

## REFERÊNCIAS

- ALMADA, C. **Arranjo**. [S.l.]: Editora Unicamp, 2011.
- BIESDORF, R. K.; WANDSCHEER, M. F. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v.2, 2011.
- BRASIL, M. D. E. **Base Nacional Comum Curricular**. [S.l.]: [s.n.], 2018.
- BRITO, T. A. D. **Música na educação infantil**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.
- BRITO, T. A. D. **Hans-Joachim Koellreuter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.
- CERQUEIRA, D. L. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. **Música Hodie**, v.9, p.129-140, 2009.
- DEL-BEN, L.; PEREIRA, M. V. M. Música e Educação Básica: Sentidos em Disputa. In: SILVA, F. D. C. T.; FILHA, C. X. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019. p. 188-209.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2023.
- FERRAZ, G. Heitor Villa-Lobos e o canto orfênico: o nacionalismo na educação musical. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias brasileiras em Educação Musical**. 1. ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2016. p. 27-60.
- FRANÇA, C. C. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? **MEB**, v.10, p. 30-47, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2023.
- GREEN, L. Ensino de música popular de si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. **ABEM**, Londrina, v.20, p. 61-80, 2012.
- GUEST, I. **Arranjo. Método prático** (incluindo linguagem harmônica da música popular). Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1996.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Abr, p. 20-28, 2002.
- PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.
- PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem**. Da teoria do condicionamento ao construtivismo. 1. ed. São Paulo: Editora contexto, 2021.

- PROTÁSIO, A. Arranjos para coros. **Observatório coral carioca**, Rio de Janeiro, 2017.
- SANTOS, M. C. D. A Educação Musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino Médio: Teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, Jan/Jun, p. 52-70, 2019.
- SILVA, L. **Canto coral**: uma proposta para o ensino médio. 2020. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais Escola de Belas Artes, 2020.
- SOUZA, J. *et al.* **Arranjos de Músicas Folclóricas**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.
- WROBLESVSKI, D. E. F. As tendências pedagógicas no ensino de artes. **Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 9, 2009, Curitiba, 26/29 outubro.