

Apreciação musical no ensino médio: um relato da experiência de abordagem curricular em círculos concêntricos.

Comunicação

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Hélio da Silva Júnior

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Fluminense

helio.junior@iff.edu.br

Resumo: O presente artigo apresenta um relato parcial de experiência no ensino da música, com foco no eixo da apreciação musical, desenvolvido a partir da proposta curricular dos círculos concêntricos de Goble (2008). A experiência foi realizada com turmas da primeira série do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Fluminense – *Campus* Macaé, durante o primeiro bimestre letivo de 2025. A metodologia adotada foi qualitativa, por meio do relato de experiência, possibilitando a descrição e análise das práticas pedagógicas e seus desdobramentos. A atividade principal consistiu na criação de três listas colaborativas de reprodução musical, utilizando a plataforma *Spotify*: a primeira com canções escolhidas pelos próprios estudantes; a segunda, com músicas da preferência de seus pais ou responsáveis na adolescência; e a terceira, com repertórios indicados por seus avós ou familiares mais velhos. O objetivo geral da proposta compreendeu a ampliação do repertório musical assim como o desenvolvimento de uma escuta mais sensível, reflexiva e contextualizada. Os resultados apontam para a valorização da diversidade musical, o fortalecimento das relações interpessoais e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Por fim, discute-se a importância de expandir continuamente as experiências auditivas escolares, articulando escutas musicais familiares, comunitários e culturais diversos no currículo da educação musical.

Palavras-chave: apreciação musical; círculos concêntricos; educação musical escolar.

Introdução

O presente trabalho apresenta um relato parcial de experiência no ensino da música, com ênfase no conteúdo de apreciação musical, desenvolvido com base na proposta curricular do educador musical canadense Scott Goble, denominada abordagem dos círculos

concêntricos (Goble, 2008; tradução minha). Nesse contexto, o estudo abrange as atividades de ensino-aprendizagem realizadas com estudantes da primeira série do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – *Campus Macaé* (IFF-Macaé), ao longo do primeiro bimestre letivo de 2025.

As aulas de artes/música do IFF-Macaé são ofertadas como componente curricular obrigatório, de frequência semanal, em um período de uma hora e trinta minutos. Assim, as atividades são desenvolvidas em salas de aula regulares, equipadas com mesas e cadeiras, compartilhadas com outras disciplinas. Os recursos materiais disponíveis para a promoção das práticas musicais incluem: um violão, um teclado, um violino, um violoncelo, amplificadores, instrumentos de percussão, e uma caixa de som portátil com sistema de conectividade via *bluetooth*.

Os estudantes envolvidos estão distribuídos em sete turmas, pertencentes aos cursos de nível médio técnico integrado em: Eletrônica, Eletromecânica, Meio Ambiente e Automação Industrial. Cada turma possui, em média, trinta estudantes com idade aproximada de quinze anos, todos ingressantes por processo seletivo, oriundos das redes pública e privada. Em sua maioria as turmas são formadas por alunos do sexo masculino, com exceção do curso de Meio Ambiente, que apresenta uma predominância feminina.

Dessa forma, o presente relato está organizado em três seções principais. A primeira apresenta considerações teóricas sobre a apreciação musical, abordando suas perspectivas históricas, legais, filosóficas e metodológicas, com base em diferentes autores da área da ensino da música. Posteriormente, são discutidos os princípios norteadores da abordagem curricular dos círculos concêntricos, conforme proposto por Goble (2008). Por fim, descrevem-se os procedimentos metodológicos, os resultados e a discussão acerca da aplicação dessa proposta curricular no contexto da apreciação musical, seguidos das conclusões do estudo.

Apreciação musical: perspectivas históricas, legais, filosóficas e metodológicas

A apreciação musical configura-se como um componente essencial no processo de ensino e aprendizagem da música no contexto escolar. A discussão sobre sua trajetória, especialmente no que se refere à sua aplicação no ensino médio, remonta a publicações

estadunidenses do final do século XIX¹. Nesse período, Charles Farnsworth já ressaltava a importância de direcionar o ensino da música para a apreciação, em oposição à ênfase predominante na performance. O autor também discutia aspectos relacionados às características dos adolescentes, destacando a relevância de estabelecer interlocuções entre a apreciação e outras linguagens artísticas, como as artes visuais (Lee, 2002).

Ao considerar às orientações presentes nos documentos normativos da educação brasileira, observa-se que a apreciação musical, conforme delineada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocupa um lugar de destaque como um dos eixos estruturantes da área de Arte, contribuindo de forma significativa na formação integral dos estudantes. De acordo com o documento, “a apreciação de diferentes manifestações musicais amplia o repertório dos estudantes e favorece o conhecimento de distintas culturas, épocas e modos de vida” (Brasil, 2018, p. 176). Nesse mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (PCN) reforçam a importância de proporcionar aos estudantes o contato com uma diversidade de gêneros, estilos, tradições e contextos musicais, com vistas à ampliação de seu repertório e ao desenvolvimento de uma percepção musical mais sensível e analítica (Brasil, 1997).

De acordo com Swanwick (2003), a apreciação é uma dimensão central que estabelece relações instrumentais entre os atos de criação e performance, enriquecendo ambos por meio da sensibilidade estética e compreensão crítica. O autor destaca que essa prática contribui, diretamente, para construção de saberes, configurando-se como uma das bases para a aprendizagem musical ativa. Nesse sentido, reforça-se a função instrumental da apreciação musical no processo educativo, à medida que a escuta consciente desempenha um papel central na ampliação do repertório dos estudantes, permitindo-lhes apropriar-se dos conhecimentos adquiridos e utilizá-los em experiências criativas, interpretativas e reflexivas.

Nessa mesma perspectiva, Paynter (1982) compreende a apreciação musical como um processo ativo que envolve resposta, interpretação e atribuição de sentido ao fenômeno

¹ O contexto histórico no qual o autor está inserido coincide com o surgimento dos concertos didáticos, aprimoramento do fonógrafo e o início da produção de gravações musicais, o que ampliou significativamente o acesso à escuta de obras e reforçou o papel da tecnologia no processo de apreciação (Shiraishi, 1997).

sonoro. Para o autor, apreciar música é uma forma de entendimento do tanto *como*, quanto *por que* ela funciona, destacando a importância da escuta crítica para o desenvolvimento do pensamento musical. O autor acrescenta à prática da apreciação um componente reflexivo, ao propor a inclusão de discussões fundamentadas sobre a música, com objetivo de promover um modelo de escuta que articule percepção estética e compreensão conceitual.

Sob outro enfoque, Beyer e Kebach (2012), no intuito de aprofundarem a compreensão dos processos de apreciação, estabelecem uma distinção ao definirem por apreciação musical ativa a escuta consciente da música, que envolve não apenas a reação ao estímulo sonoro, como também um engajamento inventivo, afetivo e significativo com o conteúdo musical. Para as autoras, essa abordagem contempla tanto atividades de percepção e reação à música e seus elementos, quanto uma apropriação ampliada como domínio do conhecimento. Nessa perspectiva, a apreciação musical configura-se como uma prática criativa e reflexiva, na qual o ouvinte participa ativamente da construção do sentido e de seu próprio conhecimento musical.

Na mesma direção, Penna (1990) ressalta que estabelecer a diferença entre ouvir e escutar música é uma questão fundamental no processo de musicalização. Segundo a autora, ouvir está relacionado ao ato fisiológico e passivo de captar sons por meio do sistema auditivo. Já escutar, requer um engajamento ativo e intencional, no qual o indivíduo processa conscientemente, o estímulo musical atribuindo-lhe significado. Dessa forma, escutar, implica a interpretação dos elementos musicais e uma resposta consciente. Em suma, a escuta representa uma apreensão consciente da linguagem musical. Assim, enquanto o ouvir refere-se, estritamente, à captação sensorial, escutar representa um ato de percepção crítica e significativa, capaz de converter estímulos fisiológicos em experiências cognitivas e culturais.

Nesse mosaico, o compositor e educador musical Murray Schafer (1991), corrobora e apresenta uma proposição para a educação auditiva denominada: paisagem sonora. A partir dessa noção, a apreciação musical assume um caráter mais amplo, transcendendo as obras musicais convencionais para incluir também a escuta consciente dos sons do cotidiano. Para o autor, “ouvir é uma habilidade que pode ser desenvolvida tanto quanto ver, e exige disciplina, imaginação e sensibilidade” (Schafer, 2001, p. 5), e educar a escuta é, ao mesmo tempo, educar para a cidadania e para o cuidado com o meio ambiente.

Em contraste a essa proposta, Edwin Gordon postula o que denomina apreciação por audiação, ou seja, um modelo de escuta caracterizado pela ausência do som físico. Segundo o autor, a audiação “ocorre quando se ouve e se compreende música em silêncio, quando o som da música já não está ou nunca esteve fisicamente presente” (Gordon, 2005, p. 29). Nesse sentido, pode-se afirmar que audiar consiste em vivenciar a música internamente, o que envolve memória auditiva e imaginação musical, em um processo de compreensão, antecipação e reconstrução mental dos sons. Trata-se, portanto, de uma forma profunda de escuta que ultrapassa a simples percepção auditiva, evidenciando a internalização do pensamento musical.

Em síntese, no processo de apreciação, é fundamental que para seleção do repertório musical sejam consideradas a diversidade dos estudantes, suas vivências, experiências e contextos socioculturais, permitindo que a música atue como um instrumento de aproximação e conexão entre os saberes escolares e cotidianos. Como destaca Penna (2015, p. 19), a música concretiza-se de maneira diferenciada conforme o momento histórico e o grupo social, sendo esse conhecimento essencial para compreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade. Além disso, o trabalho com repertórios variados deve favorecer a ampliação da sensibilidade musical dos estudantes, por meio de elos significativos entre suas experiências pessoais e sociais e outras esferas musicais (Penna, 2015).

Metodologia

Considerando a natureza do objeto, o presente estudo estruturou-se por meio de uma abordagem qualitativa, em forma de relato de experiência, para descrever e analisar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de ensino da música. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se ainda por sua capacidade de proporcionar uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando a riqueza dos contextos e as particularidades das experiências vivenciadas (Minayo, 2014). Nesse sentido, o relato de experiência configura-se como uma estratégia metodológica que não apenas registra os fatos ocorridos, como também contribui para a promoção da reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas e os aprendizados adquiridos ao longo do processo pedagógico.

De acordo com Gil (2008), o relato de experiência permite a análise detalhada de situações concretas, contribuindo para a compreensão das dinâmicas sociais e pessoais que permeiam determinadas atividades. A opção por esse tipo de relato como abordagem metodológica sustenta-se em sua potencialidade de evidenciar situações vividas e refletidas pelo próprio pesquisador, conferindo autenticidade à investigação. Como ressalta Gil (2008, p. 44), o principal objetivo do relato de experiência é “relatar vivências significativas no desenvolvimento de uma atividade, contribuindo com informações relevantes para outras pessoas que possam se encontrar em situações semelhantes”.

Diante do exposto, o uso do relato de experiência no âmbito da pesquisa qualitativa revela-se uma ferramenta metodológica valiosa, especialmente quando se busca compreender fenômenos a partir da vivência direta do pesquisador, com rigor analítico e compromisso reflexivo.

Abordagem curricular em círculos concêntricos

A abordagem em círculos concêntricos constitui-se como uma proposta de estruturação curricular, desenvolvida pelo educador musical canadense Goble² (2008), voltada à educação musical escolar. Essa proposta tem como base o princípio de que o ensino da música deve ocorrer de forma expansiva, partindo de um núcleo central de vivências e práticas musicais para uma incorporação gradativa de repertórios mais amplos e diversos. O objetivo central da proposta é fomentar nos estudantes uma consciência mais profunda sobre a complexidade e os múltiplos significados da música no mundo, contribuindo, assim, para a ampliação de sua perspectiva cultural e para o desenvolvimento de uma escuta mais crítica, inclusiva e contextualizada.

² O Dr. Scott Goble é Professor Associado e Catedrático de Educação Musical na Universidade da Colúmbia Britânica. Antes de sua nomeação para a UBC em julho de 2000, ocupou cargos docentes em performance musical e educação musical na Universidade Estadual de São Francisco, na Universidade de Boston e nas Faculdades Haverford e Bryn Mawr. Concluiu o doutorado em Música: Educação Musical na Universidade de Michigan em 1999, tendo obtido anteriormente um mestrado em Regência pela Universidade de Washington (1985) e um bacharelado magna cum laude em Educação Musical pela Universidade de Seattle Pacific (1979). Iniciou sua carreira como professor de música coral e instrumental em escolas públicas perto de Seattle, Washington. J Scott Goble | Department of Curriculum & Pedagogy. Disponível em: <https://edcp.educ.ubc.ca/j-scott-goble/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

Para tanto, integram-se inicialmente ao que Goble (2008) denomina como “Círculo interno” (tradução minha), as práticas musicais e os repertórios vivenciados nos primeiros anos escolares, bem como as tradições e hábitos culturais e musicais vinculados às origens dos estudantes. Ainda de acordo com o autor, esse repertório pode incluir desde canções midiáticas, folclóricas, patrióticas e de ninar, até obras eruditas amplamente disseminadas no imaginário popular, reconhecendo o valor formativo dessas experiências na construção da escuta musical.

Além disso, como parte do segundo conjunto dos círculos circundantes, é pertinente que os professores introduzam outras tradições musicais já nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda que de forma não central no currículo, a fim de ampliar a percepção das crianças sobre a diversidade cultural. Essa inclusão parte do pressuposto de que, embora os alunos menores ainda não estabeleçam categorizações rígidas em relação às diferenças culturais, já seriam capazes de reconhecer e conviver com múltiplas formas de pensar e agir, que contribui para prepará-las na compreensão e respeito às diferenças, promovendo uma formação mais inclusiva e sensível à pluralidade. Ademais, sabe-se que muitas crianças relacionam-se, em seu cotidiano, com pessoas de diferentes origens culturais, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com essa pluralidade. Nesse sentido, Goble (2008) atribui ao professor o papel de mediar a compreensão do valor e da função de práticas musicais distantes do universo imediato dos alunos, evidenciando como essas se inserem no contexto de diferentes grupos sociais.

Espera-se, com isso, que os estudantes se envolvam ativamente com tradições musicais vivas, presentes em suas comunidades, participando de práticas musicais vinculadas às suas origens e de seus pares. Esse processo possibilita a ampliação do entendimento sobre o significado e a relevância dessas tradições musicais, incentivando a participação em atividades como corais religiosos ou comunitários, celebrações tribais e outros festejos culturais, bem como estimulá-los à observação e a valorização de outras manifestações musicais.

Ao longo da trajetória escolar, projeta-se que o repertório musical dos alunos seja progressivamente influenciado pelas práticas das diversas comunidades locais, indo além do núcleo inicial formado por canções midiáticas e do imaginário popular. Assim, o círculo interno,

originalmente centrado, exclusivamente, nas vivências pessoais do aluno, será gradualmente ampliado, incluindo formas mais complexas de participação e novas perspectivas sobre a atividade musical, de modo que os estudantes compreendam como diferentes tradições se influenciam mutuamente.

Logo, ao alcançar os anos finais da educação básica, os estudantes estariam inseridos no que Goble (2008) denomina como o terceiro conjunto dos círculos concêntricos. Neles os estudantes aprofundam os instrumentos necessários para reconsiderar os significados psicossociais e da eficácia das práticas musicais pelas quais são diretamente influenciados na contemporaneidade. Nesse estágio, as turmas podem realizar análises de tradições musicais que extrapolam seus campos de experiência, tanto geográfica quanto historicamente, investigando como essas formas musicais foram ou são significativas em seus respectivos contextos sociais.

Conclui-se, portanto, que a abordagem curricular em círculos concêntricos contribui para a formação de uma consciência crítica no que tange à importância das diversas formas musicais como práticas vitais, favorecendo tanto o envolvimento, quanto a inserção social dos estudantes. Espera-se ainda que, por meio dessa proposta, os alunos desenvolvam maior sensibilidade e compreensão dos valores e impactos das múltiplas formas de atividade musical. Assim, enquanto adultos, poderão não apenas valorizar sua participação em práticas musicais culturalmente significativas, como também reconhecer a relevância da educação musical escolar.

Por fim, ao considerar tanto os aspectos musicais quanto sociais em sua abordagem, Goble (2008) reafirma seu distanciamento da estética musical defendida por Bennett Reimer, intitulada *aesthetic music education*, que compreende a música como expressão simbólica de sentimentos e emoções e aproxima-se da perspectiva praxial de David Elliott *praxial music education*, que entende o ensino musical como prática social e cultural, desenvolvida por meio da participação ativa, da compreensão crítica e do respeito aos contextos e significados culturais (Goble, 2010).

Desenvolvimento

Buscou-se promover a expansão das escutas musicais dos alunos por meio da apreciação de repertórios diversos, utilizando o recurso de listas colaborativas de reprodução musical do aplicativo de *streaming Spotify*. Para o desenvolvimento das atividades, propôs-se uma estrutura em três etapas. Na primeira etapa, os estudantes foram convidados a compor uma lista com canções de sua própria preferência. Na segunda etapa, foi solicitada a elaboração de uma nova lista com músicas preferidas por um de seus pais ou responsáveis quando tinham aproximadamente a mesma idade dos alunos. Por fim, na terceira etapa, os estudantes deveriam compor uma lista com canções apreciadas por seus avós. Na ausência destes, foi permitido recorrer ao familiar mais velho disponível.

Antes da seleção dos repertórios, foram discutidos, coletivamente, critérios para a inclusão das canções, a fim de garantir respeito e diversidade. Em primeiro lugar, estabeleceu-se que não seriam aceitas músicas com conteúdos racistas, misóginos e homofóbicos. Em seguida, a turma deliberou sobre outros critérios, tais como a exclusão de músicas exclusivamente instrumentais, de conteúdo obsceno ou associadas a correntes religiosas. Com base nesses acordos, as listas foram estruturadas e compartilhadas para escuta. Assim, após a formação de cada lista, os alunos tiveram o prazo de uma semana para ouvir as faixas selecionadas, sendo previamente informados que deveriam estar preparados para responder as perguntas que confirmassem a escuta e possibilitasse a reflexão crítica.

As questões propostas foram: Qual teria sido a pior música da lista? Qual a melhor? Qual causou a maior surpresa? Qual passou a fazer parte do seu repertório cotidiano? Qual conduziu a escuta de outras canções do mesmo álbum ou compositor? Em que contexto você ouviria essa canção? Junto à informação da música seus pais ou avós compartilharam alguma história que justificasse a escolha? No caso específico das listas dos pais e avós foi adicionada a pergunta: qual música parece incompatível com a geração dos pais ou avós para pertencer a essa lista?

Nas aulas subsequentes, trechos iniciais das músicas mencionadas nas respostas foram reproduzidos em sala. Conforme cada canção era apresentada, os alunos que a haviam induído puderam comentar sobre sua escolha, sendo também incentivados a dialogar com os colegas, promovendo um ambiente de troca de experiências e escuta ativa. Para demonstração dos

resultados foi selecionada a turma do curso de eletrônica, 1005 A, em razão do maior equilíbrio entre meninos e meninas e por seu engajamento nas atividades propostas.

Posteriormente, foram reproduzidos em sala trechos iniciais das músicas mencionadas pelos alunos em suas respostas. Essa dinâmica favoreceu um ambiente de troca de experiências, escuta ativa e reflexão coletiva sobre os repertórios apresentados. Vale ressaltar que este estudo não pretende analisar as escutas musicais dos estudantes e sim o processo de expansão de sua experiência de apreciação musical escolar.

Resultados

Observando a primeira lista de repertório, indicada na Figura 1, composta a partir das preferências musicais dos estudantes, nota-se uma grande variedade de canções e estilos, tanto nacionais, quanto internacionais. Antes mesmo do início das discussões em sala, surgiram comentários e questionamentos sobre quem teria adicionado determinadas músicas consideradas de "mau gosto" por parte dos colegas. Essa situação gerou certo constrangimento, especialmente quando vários alunos expressavam opiniões negativas em comum sobre uma ou mais faixas. No entanto, tal circunstância possibilitou um diálogo importante sobre tolerância e respeito às diferentes preferências musicais dentro do grupo.



Figura 01.

Outro aspecto relevante dessa etapa foi a curiosidade despertada por determinados artistas ou músicas. Em diversos momentos, estudantes sugeriram espontaneamente a escuta de outras faixas do mesmo álbum ou artista, o que foi prontamente atendido e contribuiu positivamente para a dinâmica da aula. Houve também questionamentos sobre o papel e a relevância das canções no cotidiano dos colegas, promovendo reflexões sobre o uso da música na vida diária. Ao serem perguntados sobre o desconhecimento, o interesse ou até mesmo a incorporação de novas faixas em seus repertórios pessoais, muitos alunos relataram ter

incluído músicas que até então não conheciam. Além disso, causou surpresa a quebra de estereótipos relacionados às preferências musicais de alguns colegas, o que gerou aproximações inesperadas e novas interações sociais entre os estudantes.

A segunda lista de repertório, representada na Figura 2, composta por canções indicadas pelos pais ou responsáveis dos alunos, proporcionou duas expansões significativas. A primeira refere-se à dimensão temporal: muitas músicas tinham mais de trinta anos de diferença em relação às da primeira *playlist*. A segunda diz respeito à maior diversidade de estilos musicais e à predominância da música brasileira nessa seleção. A escuta dessa lista também estimulou reflexões sobre a compatibilidade entre a idade dos pais e suas preferências musicais, suscitando conversas sobre juventude, maternidade e paternidade precoce. Outro ponto de interesse entre os estudantes foi identificar se a canção havia sido sugerida pelo pai ou pela mãe, revelando percepções estereotipadas em relação ao gênero e à música.



Figura 02.

Como resultado dessa etapa, e possivelmente devido à proximidade geracional com os pais, surgiu o interesse pela escuta musical do professor, o que possibilitou um momento espontâneo de troca e compartilhamento das suas preferências. Ainda nesse contexto, discutiu-se o ambiente e as ocasiões em que aquelas músicas eram ouvidas pela geração anterior, ampliando a compreensão sobre os usos sociais da música.

Por fim, a terceira lista de repertório — representada na Figura 3 — aproximou ainda mais os estudantes da música nacional, promovendo uma expansão temporal ainda maior em relação à segunda *playlist*. A escuta desse repertório possibilitou discussões sobre importantes nomes da música brasileira, como Luiz Gonzaga, e movimentos musicais como o Clube da Esquina e a Jovem Guarda. A predominância de obras de Roberto Carlos nessa lista permitiu, inclusive, traçar paralelos entre sua trajetória artística e a de outros cantores do cenário nacional e internacional, enriquecendo a reflexão musical e histórica.



Figura 03.

Conclusão

Diante do exposto, pode-se afirmar que a expansão gradual da apreciação musical, promovida pela abordagem em círculos concêntricos, favoreceu a construção de um ambiente de interação fundamentado nas vivências individuais e coletivas dos estudantes. Essa dinâmica possibilitou o compartilhamento de interesses, repertórios e experiências musicais, fortalecendo os vínculos interpessoais e ampliando o entendimento mútuo entre os participantes. Além disso, a natureza dialógica e participativa dessa prática contribuiu de forma significativa para o engajamento e a participação ativa dos alunos no processo educativo, estimulando o protagonismo e a expressão pessoal no contexto da aprendizagem musical.

As discussões e as respostas às questões propostas durante as atividades de escuta promoveram uma postura atenta, crítica e reflexiva por parte dos estudantes, permitindo não apenas a identificação de elementos sonoros e estruturais das obras analisadas, mas também a construção de significados a partir das experiências auditivas compartilhadas. Esse processo incentivou o desenvolvimento de uma escuta sensível, que integra capacidades analíticas, comparativas e interpretativas diante da diversidade musical apresentada. Ademais, as interações geradas no contexto das escutas revelaram conexões musicais entre os alunos, seja no reconhecimento de referências sonoras comuns, como na articulação de vivências pessoais relacionadas à música, e/ou evidenciando afinidades, memórias e experiências que reforçaram o pertencimento e a identidade coletiva no ambiente escolar.

Além disso, as escutas musicais promovidas por meio da apreciação das listas de repertório progressivas estimularam novas experiências auditivas, desencadeando um

processo contínuo de descoberta musical por parte dos estudantes. Esse movimento se traduziu na catalogação de canções em listas pessoais, evidenciando a reconstrução do repertório próprio. Paralelamente, os alunos passaram a explorar de forma autônoma álbuns, artistas e gêneros musicais não abordados diretamente em sala de aula, ampliando, assim, sua escuta para além dos limites previamente propostos. Essa ampliação do repertório musical individual não apenas fortaleceu a conexão dos estudantes com o conteúdo trabalhado, como também favoreceu um fluxo contínuo de apropriações musicais e sociais.

Algumas questões emergiram deste estudo, resultando em questionamentos que merecem divulgação. Dentre estas destacam-se: De que maneira seria possível prosseguir na expansão das escutas musicais para que os estudantes experimentassem novas expansões em outras esferas dos círculos concêntricos? Quais são os compositores/intérpretes que deveriam fazer parte do currículo de educação musical para apreciação no ensino médio?

Referências

BEYER, E.; KEBACH, P.(org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBLE, J. S. Department of Curriculum & Pedagogy. Disponível em: <https://edcp.educ.ubc.ca/j-scott-goble/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

GOBLE, J. S. "Local" musics in music education: current curricular limitations and future possibilities. *Journal of Artistic and Creative Education*, v. 2, n. 2, p. 75-89, 2008.

GOBLE, J. S. *What's So Important About Music Education?* New York: Routledge Research in Education, 2010.

GORDON, E. E. . Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

LEE, W. R. Charles H. Farnsworth's Music in the Secondary School; *Journal of Historical Research in Music Education*, 2002.

LUDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2. ed.). São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAYNTER, J. *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

PENNA, M. *Reavaliações e buscas em musicalização*. João Pessoa: UFPB, 1990.

PENNA, M. *Música(s) e seu Ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Tradução de Cristina D. de Azevedo. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHAFER, M. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Unesp, 2001.

SHIRAIISHI, F. " Calvin Brainerd Cady (1851-1928): Unification of Intellect and Emotion in Music Education. 1997. Tese de Doutorado. Department of Music and Dance. Faculty of the Graduate School of the University of Kansas. Kansas City. 1997.

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