



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA DA UFPE

GABRIEL COSMO DA SILVA

**O REPERTÓRIO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA À LUZ DO CÉREBRO SOCIAL:  
Mapeamento bibliográfico nas revistas da ABEM de 2012 a 2021**

RECIFE

2022

GABRIEL COSMO DA SILVA

**O REPERTÓRIO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA À LUZ DO CÉREBRO SOCIAL:  
Mapeamento bibliográfico nas revistas da ABEM de 2012 a 2021**

Projeto de pesquisa apresentado no Curso de Licenciatura em Música da UFPE em cumprimento a exigência integrada como requisito parcial para a obtenção do grau em licenciatura em música.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Viviane dos Santos Louro

RECIFE

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Gabriel Cosmo da.

O repertório musical na escola básica à luz do cérebro social: Mapeamento bibliográfico nas revistas da ABEM de 2012 a 2021 / Gabriel Cosmo da Silva.  
- Recife, 2022.

42 p. : il., tab.

Orientador(a): Viviane dos Santos Louro  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Música - Licenciatura, 2022.

1. Cérebro Social . 2. Repertório musical . 3. Educação musical . 4. Neurociências da música. I. Louro, Viviane dos Santos. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

GABRIEL COSMO DA SILVA

**O REPERTÓRIO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA À LUZ DO CÉREBRO SOCIAL:  
Mapeamento bibliográfico nas revistas da ABEM de 2012 a 2021**

Projeto de pesquisa apresentado no Curso de Licenciatura em Música da UFPE em cumprimento a exigência integrada como requisito parcial para a obtenção do grau em licenciatura em música.

Aprovado em: 03/11/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Viviane dos Santos Louro  
(Orientadora)

---

Prof. Mestre. Sérgio Ricardo de Godoy  
(Examinador interno)

---

Prof. Mestre. Rodrigo Cezar Luna dos Santos  
(Examinador externo)

## **AGRADECIMENTOS**

Quero, primeiramente, agradecer a DEUS por me ajudar, me concedendo forças e ânimo para poder fazer esse trabalho. Porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas.

Aos familiares e amigos que me incentivaram ao longo de todo processo de elaboração.

Em especial quero também externar minha gratidão à minha orientadora, Professora Dra. Viviane Louro, por todo o auxílio, cuidado e atenção dispensado para comigo através de seu excelente profissionalismo.

Quero fazer notório minha gratidão aos meus companheiros de sala que na medida do possível sempre me auxiliavam.

E por fim, quero agradecer a todos que me ajudaram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

## RESUMO

A pesquisa presente teve por objetivo compreender como o conceito de cérebro social se relaciona com a construção do repertório musical na escola básica, sob a visão das neurociências. Para tanto, foi feito um levantamento na revista da ABEM sobre artigos que tratavam sobre o repertório musical na escola básica, observando se o conceito de cérebro social é utilizado nos artigos encontrados. A construção do trabalho consistiu em discutir sobre o repertório musical usado na escola básica à luz do cérebro social, a partir dos artigos encontrados na revista citada, como também segundo autores como Butman e Allegri (2001), Fiske e Taylor (1991) e Pessoa (2014). O motivo para realização de tal pesquisa se deu pelo interesse em tentar compreender melhor as particularidades das preferências musicais dos estudantes e do repertório proposto para eles enquanto prática educativa e o papel do professor neste processo de construção de repertório. A metodologia utilizada foi a de levantamento bibliográfico e os resultados apontaram para 3 artigos sobre o tema supracitado na revista da ABEM. As considerações finais apontam para a ideia de que o repertório musical aplicado ao conceito de cérebro social, proporciona ao professor de música alternativas maiores para compreensão, relação e elaboração do repertório musical.

**Palavras chaves:** Cérebro social. Repertório musical. Educação musical. Neurociências da música.

## ABSTRACT

The present research aimed to understand how the concept of social cognition relates to the construction of the musical repertoire in elementary school, from the point of view of neurosciences. To this end, a survey was carried out in the ABEM periodic on articles that dealt with the musical repertoire in elementary and high school, observing whether the concept of social cognition is used in the articles found. The construction of the work consisted of discussing the musical repertoire used in elementary schools in the light of social cognition, based on themes found in those above periodic, as well as according to authors such as Butman and Allegri (2001), Fiske and Taylor (1991) and Pessoa (2014). The reason for carrying out this research was due to the interest in trying to understand better the particularities of students' musical preferences and the repertoire proposed for them as an educational practice and the teacher's role in this repertoire construction process. The methodology used was the bibliographic survey and the results pointed to 3 articles on the aforementioned topic in the ABEM periodic. The final considerations point to the idea that the musical repertoire applied to the concept of social cognition, provides the music teacher with greater alternatives for understanding, relating, and elaborating the musical repertoire.

**Keywords:** Social brain. Musical repertoire. Musical education. Music neurosciences.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Partes componentes do Sistema Nervoso Central.....	11
<b>Figura 2.</b> Neocórtex.....	12
<b>Figura 3.</b> Lobo Insular.....	12
<b>Figura 4.</b> Principais componentes do sistema límbico.....	13
<b>Figura 5.</b> Córtex somatossensorial.....	14
<b>Figura 6.</b> Núcleo accumbens.....	27

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Artigos publicados por ano (coluna da esquerda), em geral (coluna do meio) e os publicados dentro dos critérios da pesquisa, na revista da ABEM (coluna da direita). .....	17
<b>Quadro 2.</b> Resultados do mapeamento bibliográfico.....	17

## LISTA DE SIGLAS

MPB	Música Popular Brasileira
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
VTA	Área Tegmental Ventral

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>O CÉREBRO SOCIAL PELAS NEUROCIÊNCIAS</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1</b>	<b>O cérebro social</b> .....	<b>8</b>
<b>2.2</b>	<b>Bases neurofisiológicas do cérebro social</b> .....	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>O REPERTÓRIO MUSICAL DA ESCOLA BÁSICA: MAPEAMENTO DOS ARTIGOS DA ABEM DE 2012 A 2021.</b> ....	<b>16</b>
<b>3.1</b>	<b>Metodologia</b> .....	<b>16</b>
<b>3.2</b>	<b>Resultados</b> .....	<b>16</b>
<b>4.4</b>	<b>DISCUSSÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>4.1</b>	<b>O repertório na escola básica e a relação com o cérebro social</b> .....	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>34</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>36</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Vivenciar a experiência do ensino de música na escola básica traz consigo vários questionamentos e reflexões acerca do repertório musical dos estudantes. Assim como, muitas são as discussões sobre o repertório musical trabalhado pelo professor de música e suas implicações dentro no cotidiano do aluno.

Souza (2004) entende que o repertório social, identidade cultural e/ou identidade sonora dos estudantes devem ser consideradas antes de se pensar o repertório a ser aplicado, para entender como devemos encarar a realidade dos estudantes de forma que não negue sua identidade, mas sim, que leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos estudantes diante da realidade social deles, conduzindo-os a um saber musical mais pleno.

Falar em repertório musical, de certa forma, dialoga diretamente com o conceito de cérebro social, que é definido por Butman e Allegri (2001, p. 275) como “o processo que orienta condutas frente a outros indivíduos da mesma espécie”. Ou seja, o cérebro social diz respeito a qualquer processo cognitivo que permite o comportamento social, o processamento de estímulos sociais, a geração de comportamento social, entre outros processos que contemplem elementos sociais.

É importante tentarmos entender que o repertório musical de cada indivíduo está diretamente ligado ao seu histórico de vida e, portanto, à suas relações sociais, ou seja, a padrões de comportamentos sociais gerados por um determinado grupo social (ou grupos sociais). Os estudantes ouvem diversos tipos de gêneros musicais fora da escola, sendo, a maior parte de sua vivência musical, inserida em seu dia a dia nas músicas e gêneros que são altamente difundidos na mídia e que representam certos grupos que reforçam sua identidade. Green, A. M (1987) acredita que através disso os adolescentes criam suas relações sociais, por meio de um processo de socialização.

O indivíduo aprende, primeiramente, por observação. Ao observar um modelo que tenha um significado emocional/social para ele, seu comportamento será imitado, seja este comportamento bom ou ruim, diante das condutas morais estipuladas no contexto onde está inserido. Por esse prisma, a música em sala de aula da educação básica pode ser considerada uma mistura do modelo que o professor é para os alunos e o modelo do repertório social destes alunos, algo que vai variar de aluno para aluno. Ramos (2002, p. 89) nos chama a atenção e diz que “os alunos vão construindo seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes

da família, na mídia e na escola”. Isso nos leva a refletir que a escolha do repertório social dos estudantes é uma junção de todas essas coisas.

Diante disso, é importante a discussão sobre o papel social que a música exerce no indivíduo, como também o papel do social na escolha musical dos estudantes. Tendo em vista que o repertório musical trabalhado em sala de aula é algo importante a ser desenvolvido pelo professor de música, uma vez que as atividades abordadas irão girar em torno deste repertório, bem como mediante o conceito de cérebro social, colocamos algumas questões: qual a influência que a música midiática, músicas que fazem parte do contexto social dos alunos, tem no processo de aprendizado dentro e fora da escola básica? Qual a relação do aluno com a música da sala de aula? E, existe um repertório adequado ou ideal para ser desenvolvido nas aulas de música de jovens e crianças? (CAMARGO, 2018). O que deve ser levado em consideração na hora da escolha do repertório musical para as aulas de música na escola? Para se obter um direcionamento sobre isso, faz-se necessário entendermos um pouco os processos cognitivos e sociais envolvidos nesses questionamentos.

Sendo assim, essa pesquisa tem por objetivo geral compreender como o conceito de cérebro social se relaciona com a construção do repertório musical na escola básica, sob a visão das neurociências, e com base nos artigos estudados. Mediante a isso os objetivos específicos são: 1. definir o cérebro social a partir das neurociências por meio de um recorte bibliográfico; 2. Realizar uma busca dos artigos sobre repertório musical na escola básica na revista da ABEM; 3. Promover uma discussão sobre como o cérebro social pode influenciar na escolha do repertório musical dentro da escola básica.

A motivação para este trabalho surgiu de uma construção ao longo do curso de Licenciatura em Música da UFPE, por um interesse em como a música tem uma influência comportamental sobre a sociedade. Também mediante a cadeira de metodologia 3 e 4 nas quais foi tratado sobre a música em contextos inclusivos e sobre a neuroeducação musical, o interesse aflorou. Somado a isso, há minha atuação como docente na escola básica, onde vivencio de perto e reflito sobre o repertório musical ligado à aprendizagem social dos estudantes e sobre as influências que a construção do repertório social tem sobre o gosto musical dos alunos. É a partir disso que o professor de música na escola básica molda a construção do repertório musical que irá utilizar em sala de aula observando esses processos.

Este trabalho, portanto, se justifica pois o repertório musical construído e vivenciado pelo aluno, seja na escola, no ambiente familiar ou em seu nicho social é algo de extrema importância para o desenvolvimento educacional, cognitivo e social. Por esta razão, é essencial que o professor de educação musical busque por um repertório que seja diversificado e que irá

proporcionar a vivência de músicas que auxiliam nesse desenvolvimento, a fim de ampliar e ressignificar o repertório musical do aluno. Para isso, o conceito de cérebro social ajuda nessa discussão a partir do momento que ele atua diretamente no processo de construção, seja no que tange a compreensão do professor por parte das preferências musicais do aluno, seja no desenvolver do repertório musical pelo professor, conhecendo a si próprio enquanto professor e percebendo como o meio vai influenciar e direcionar suas escolhas musicais para a aula de música, podendo ir muito além dos seus gostos pessoais.

A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica dos artigos da revista da ABEM que falam sobre o repertório musical na escola básica. O trabalho está dividido em três sessões. A primeira sessão visa discutir a definição e as bases neurofisiológicas do cérebro social. A segunda sessão visa apresentar a metodologia e o levantamento bibliográfico dos artigos sobre repertório musical na escola básica coletados na revista da ABEM dos anos de 2012 a 2021, juntamente com os critérios e resultados do levantamento. Por fim, a terceira sessão visa promover uma discussão sobre o cérebro social e a construção do repertório musical na escola básica, seguido de considerações finais e referências bibliográficas.

## **2 O CÉREBRO SOCIAL PELAS NEUROCIÊNCIAS**

### **2.1 O cérebro social**

O cérebro social ou cognição social é um campo de pesquisa recente com suas origens em meados da década de 70. De acordo com Fiske e Taylor (1991), a cognição social é um campo da psicologia social que investiga a forma como as pessoas compreendem as outras pessoas e elas mesmas. Esse campo de atuação se destina a compreender, a partir de um processo cerebral intrínseco à vivência social, a influência da coletividade e do pertencimento de grupo na vida dos indivíduos e na sociedade, como grupo. Ao adentrarmos na compreensão do cérebro social podemos perceber como nossas ações são induzidas por um comportamento coletivo ou de outro indivíduo. De acordo com Ferrari, Toyda e Faleiros (2001, p. 187):

As interações organismo-ambiente vivenciadas por um indivíduo determinam fundamentalmente a topografia e a função de suas respostas. Às relações entre os eventos ambientais e as respostas do organismo podem estabelecer contingências, ou seja, relações condicionais entre classes de comportamento e as classes de estímulos que lhes são antecedentes ou consequentes.

Com isso, o comportamento humano varia a depender do meio ao qual ele está inserido. O ser humano nasce com uma necessidade instintiva de se relacionar com outro, haja vista que o humano é um ser social que necessita de pessoas para manter sua sobrevivência. São os vínculos sociais traçados no decorrer da vida, principalmente na infância, que vão moldar e direcionar sua base comportamental, seja para algo considerado moral<sup>1</sup> ou imoral, ético<sup>2</sup> ou não ético. O meio influencia o homem, todavia não é determinante (BANDURA, 1978, 1989).

Partes de nossas ações são geradas dentro de um processo preconcebido de estímulos sociais, que começam nas primeiras relações com os pais. Ainda quando bebê o homem começa a contrastar com seu referencial familiar, sendo a família um fator direcionador primário. Todos os âmbitos sociais posteriores à socialização primária com a família, sejam eles: escola, igreja, tv, internet, redes sociais, música e tudo que estiver ao redor do indivíduo, terá influência na construção do seu repertório comportamental. Ao citar Bussab (2000), Catania (1999) e Skinner, (1981) é descrito por Ferrari, Toyda e Faleiros (2001, p. 187) que:

Em cada espécie, os indivíduos têm um repertório comportamental que, de um lado, resulta da interação entre as contingências filogenéticas e ontogenéticas. As contingências filogenéticas atuaram durante a evolução e selecionaram classes de comportamento favoráveis à sobrevivência dessa espécie; as contingências ontogenéticas foram estabelecidas pelas interações particulares desse organismo com o seu ambiente, desde o início do seu desenvolvimento e selecionaram as classes de respostas eficazes para a adaptação a um ambiente que muda constantemente. Neste sentido, pode-se afirmar que o comportamento de um indivíduo é produto de sua história filogenética<sup>3</sup>, ontogenética e cultural.

Trazendo para o lado do aprendizado podemos observar esse fenômeno dentro do contexto da teoria do aprendizado social<sup>4</sup> que

---

<sup>1</sup> A moral é parte da vida concreta. Trata da prática real das pessoas que se expressam por costumes, hábitos e valores culturalmente estabelecidos. (BOFF, 2003, p.37).

<sup>2</sup> Ética é parte da filosofia. Considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino, estatui princípios e valores que orientam pessoas e sociedades. Uma pessoa é ética quando se orienta por princípios e concepções. (BOFF, 2003, p.37).

<sup>3</sup> Filogenética refere-se ao desenvolvimento de comportamentos específicos das espécies e a ontogenética refere-se ao desenvolvimento e manutenção de formas mais flexíveis de comportamento durante o tempo de vida de um organismo individual. Neste sentido, pode-se afirmar que o comportamento de um indivíduo é produto de sua história filogenética, ontogenética e cultural (FERRARI, TOYDA E FALEIROS, 2001).

<sup>4</sup> A aprendizagem social traduz-se na capacidade de reproduzir um comportamento observado. Este tipo de aprendizagem distingue-se de outros tipos de aprendizagem por assentar na imitação e, portanto, no fato de que sem ela tais comportamentos dificilmente seriam apreendidos (BANDURA, AZZI, POLYDORO, 2008).

explica o comportamento humano em termos de interação recíproca contínua entre determinantes cognitivos, comportamentais e ambientais. No processo de determinismo recíproco, está a oportunidade de as pessoas influenciarem seu destino e os limites da autodireção. Essa concepção do funcionamento humano, então, não lança as pessoas ao papel de objetos imponentes controlados por forças ambientais, nem ao papel de agentes livres que podem-se tornar o que quiserem. A pessoa e o seu ambiente são determinantes recíprocos um do outro (BANDURA, 1977b, p. vii, apud HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2009, p. 460).

Logo, tudo isso se relaciona ao cérebro social, isto é, todos os processos que resultam em uma interação do meio com indivíduo e que resultam em um comportamento social. Para finalizar, segundo Pessoa, (2014, p. 35, 36):

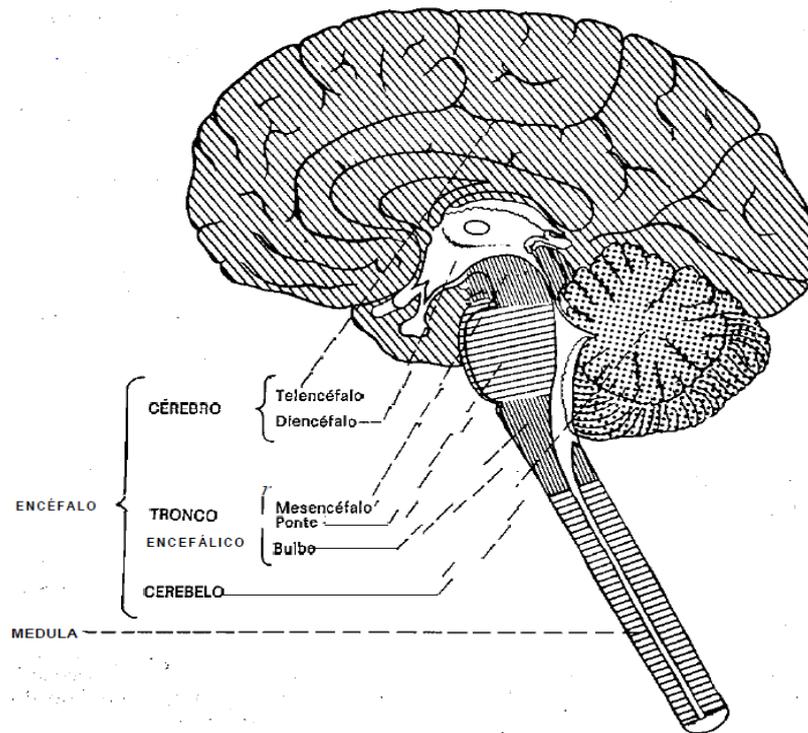
O cérebro social inclui qualquer processo cognitivo que permite o comportamento social, o processamento de estímulos sociais e a geração de comportamento social, como o reconhecimento de faces, teoria da mente e outros processos que contemplem elementos sociais.

## **2.2 Bases neurofisiológicas do cérebro social**

Se faz importante ao falar sobre cérebro social, falar sobre estruturas neurológicas específicas para a adequação e comportamento social. O nosso sistema nervoso é muito complexo, por isso, faremos um recorte bem específico para discussão de nossa temática, pela ótica das neurociências.

Dentro do contexto fisiológico, é importante entender que a estrutura do encéfalo é dividida em algumas subdivisões que dialogam entre si. Segundo Buzanello *et al.* (2013, p.1) as partes principais do encéfalo são: “o cérebro (telencéfalo e diencefalo), cerebelo e tronco encefálico, constituindo-se na principal área integradora do sistema nervoso, o local onde se desenvolvem a inteligência e o raciocínio lógico e onde são elaboradas várias atividades emocionais, fisiológicas e motoras” (figura 1).

*Figura 1. Partes componentes do Sistema Nervoso Central.*



**Fonte:** Machado (2007, p. 22).

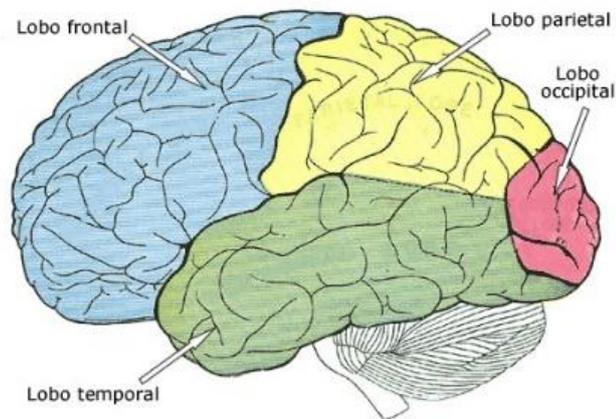
*Descrição da imagem:* ilustração da estrutura do encéfalo de perfil, com indicações de suas regiões: cérebro (acima das demais regiões), diencefalo (abaixo do cérebro), tronco encefálico (abaixo do diencefalo e composto por mesencéfalo, ponte e bulbo) atrás do tronco, cerebelo.

Nós funcionamos a partir de um grande processo operacional, um constante diálogo entre muitos sistemas formados por muitas redes neurais. Podemos dividir nosso sistema nervoso em três grandes outros sistemas. O primeiro dele, o sistema reptiliano ou conhecido também por complexo reptiliano ou cérebro reptiliano (tronco encefálico e cerebelo – figura 1) é responsável pela regulação das funções e sensações primárias como fome, sede, sono, entre outras. O segundo é o Sistema Límbico ou “Cérebro Emocional” que gerencia as nossas emoções, e por fim, o Neocórtex ou como também é conhecido Cérebro Racional, que é dividido em lobos ou regiões (figura 2) com funções bem específicas, a saber:

- **Lobo Frontal** - responsável pela elaboração do pensamento, planejamento, programação de necessidades individuais e emoção;
- **Lobo Parietal** - responsável pela sensação de dor, tato, gustação, temperatura, pressão. Também está relacionado com a lógica matemática;

- **Lobo Temporal** - é relacionado primariamente com o sentido de audição, possibilitando o reconhecimento de tons específicos e intensidade do som. Esta região também tem um papel importante no processamento da memória e emoção;
- **Lobo Occipital** – Responsável pelo processamento da informação visual.
- **Lobo insular** - o mesmo é relacionado a aspectos do comportamento emocional e sexual e com o processamento da memória. (figura 3)

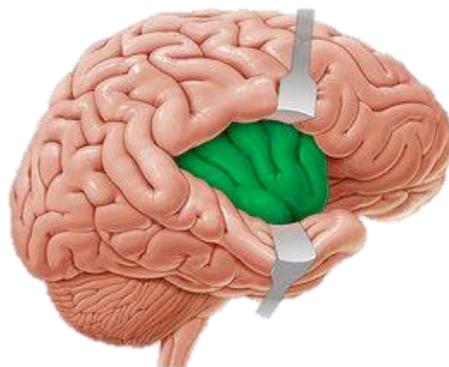
*Figura 2. Neocórtex.*



**Fonte:** (OLIVEIRA, 2021).

*Descrição da imagem:* ilustração do neocórtex (de perfil), sendo ilustrado com cores diferentes em cada uma de suas regiões. O Lobo frontal está de azul (região da testa), o lobo temporal de verde (região onde ficam situadas as orelhas), o lobo parietal de amarelo (topo da cabeça) e o lobo occipital de rosa (região da nuca).

*Figura 3. Lobo Insular*



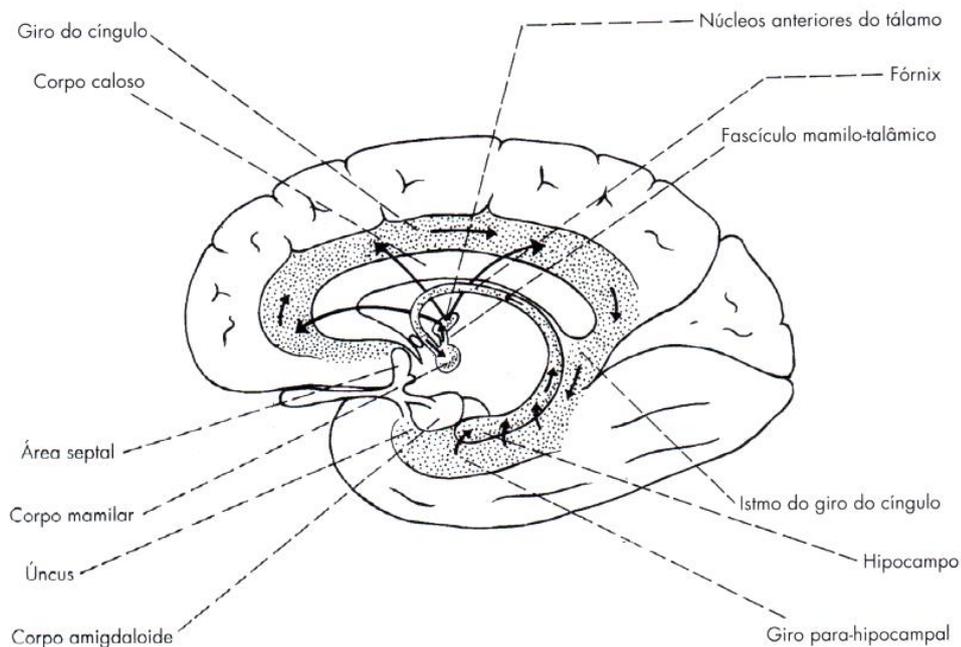
**Fonte.** (VIEIRA, 2022).

Descrição da imagem: A imagem em questão é uma ilustração do lobo insular.

O tronco encefálico, que integra o cérebro reptiliano, também tem subdivisões e se divide em três partes: o **bulbo**, encarregado pelo sistema circulatório, a respiração, o equilíbrio e as sensações internas do corpo. **A ponte**, que liga o cérebro reptiliano com as outras partes do cérebro e o **mesencéfalo** que é o receptor de informação do que vem do meio externo para o cérebro. Essas subdivisões do cérebro são ativadas segundo as necessidades humanas, seja através do medo, da fome, da tristeza, alegria e dentre outras ações, necessidades ou sentimentos humanos (MELO, 2019).

Quando adentramos o sistema límbico (figura 4), que está localizado entre o tronco encefálico e o cérebro, percebemos que, de certa forma, ele funciona como um modulador entre ambos. O límbico gerencia nossas emoções e está ligado à intensidade de todo nosso aparato emocional, principalmente, dos mais primitivos como a agressividade, sexualidade e impulsividade.

**Figura 4.** Principais componentes do sistema límbico.



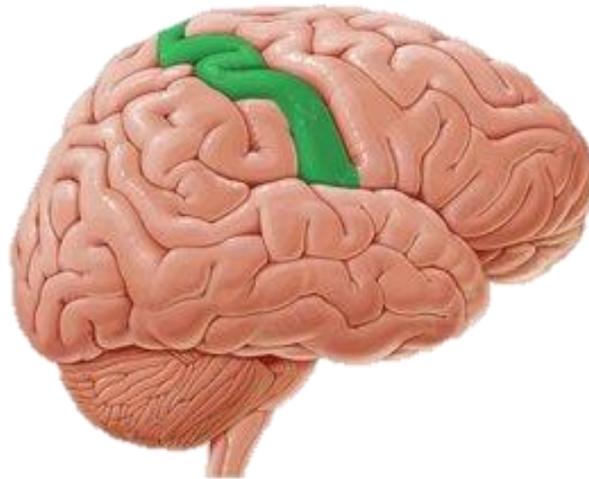
**Fonte:** (MACHADO; HAERTEL, 2014, apud SIQUEIRA, 2018, p.31).

**Descrição da imagem:** A imagem em questão ilustra os principais componentes do sistema límbico. Sendo eles: O giro do cíngulo, corpo caloso, área septal, corpo mamilar, úncus, corpo amigdalóide, núcleos anteriores do tálamo, fórnix, fascículo mamilotálamico, istmo do giro do cíngulo, hipocampo e giro para-hipocámpal. Todas essas estruturas estão na parte central do encéfalo, logo abaixo o cérebro e todas estão muito próximas uma das outras.

O sistema límbico é composto por várias pequenas estruturas, “interligadas morfológicamente e funcionalmente e se relacionam com as emoções e as memórias”. (SIQUEIRA, 2018, p. 30). Dentre elas, a amígdala, que é uma pequena estrutura esférica que funciona como um “sensor” de interpretação do medo. Há também o hipocampo, que é o grande gerenciador das nossas memórias conscientes. Portanto, podemos dizer que o sistema límbico além de gerenciar as emoções, também atua profundamente em nossas memórias.

O cérebro social, no que tange sua fisiologia, está ligado a um conjunto de estruturas cerebrais que são fundamentais e responsáveis pelo controle das condutas sociais do indivíduo, tais como: o córtex pré-frontal ventromedial, a amígdala, o córtex somatossensorial direito (figura 5) e a ínsula. Sendo cada uma dessas partes responsáveis por algo que está ligado ao comportamento social.

*Figura 5. Córtex somatossensorial.*



**Fonte:** (VIEIRA, 2022).

**Descrição da imagem:** A imagem ilustra o local do córtex somatossensorial demarcado com a cor verde. Essa região fica situada no lobo frontal ocupando uma posição correspondente ao fone de ouvido que possui arco para ser posto na cabeça.

O córtex pré-frontal ventromedial está comprometido com o raciocínio social e com a tomada de decisões; a amígdala com o julgamento social de faces; o córtex somatossensorial direito, com a empatia e com a simulação; enquanto que a ínsula, com a resposta autonômica. Estes achados estão de acordo com a hipótese do marcador somático, um mecanismo específico por meio do qual adquirimos, representamos ou memorizamos os valores de nossas ações (BUTMAN E ALLEGRI, 2001, p.1).

Já Melo (2019, p.16) elucida que:

O cérebro social é formado por circuitos neurais que fazem a ligação das experiências vividas com as atitudes tomadas. A amígdala e o hipocampo, por exemplo, são responsáveis por absorver essas informações do meio externo, contudo, ambos não as recebem da mesma forma. Com isso a amígdala é preservada, isto permite que a mesma organize o corpo para respostas rápidas em determinadas situações, ao passo em que o hipocampo recebe informações integradas, abrangendo diversas modalidades sensitivas, refletindo assim, em ocasiões mais complexas. Em exemplo, quando o indivíduo observa a presença de um criminoso assaltante, o mesmo sente-se ameaçado e com medo. Essas informações são transmitidas para a amígdala que organiza a sua reação, tanto nos aspectos emocionais, como na conduta de defesa. (Texto adaptado)

Toda a parte mais cognitiva de nosso sistema nervoso estar situado em áreas corticais, em especial, com o lobo pré-frontal, que é quem toma a decisão de nossas ações e onde possuímos as regiões referentes ao filtro social, desenvolvimento da empatia e noção de certo e errado, diante de demandas sociais. Ou seja, o límbico e pré-frontal estão estritamente associados ao nosso cérebro social (MELO, 2019). Sobre isso, Siqueira (2018, p. 30) diz que:

A amígdala é considerada um núcleo cortical do “cérebro social” que participa da geração de múltiplos comportamentos sociais exibidos por primatas. Estudos evidenciaram que neurônios constituintes da amígdala respondem às expressões faciais e que lesões nessa região resulta em um empobrecimento do comportamento social, conforme observado em testes experimentais em macacos.

No que Buzanello *et al.* (2013, p. 1) completa:

O tálamo também está correlacionado com a ativação do córtex, sendo uma conexão direta que repassa informações sensoriais do corpo. O hipotálamo é outro componente importante, pois quase todas as suas funções estão relacionadas com a homeostase<sup>5</sup> corporal, ao regular o sistema nervoso autônomo e o sistema endócrino. É no tronco encefálico onde a maioria das atividades do subconsciente humano são controladas – reflexos respiratórios, visuais, auditivos, entre outros, realizados pelas suas três partes: mesencéfalo, ponte e bulbo raquídeo.

É de extrema importância para o professor entender as bases neurofisiológicas do cérebro através das neurociências aplicadas ao contexto educacional, pois educar é um ato

---

<sup>5</sup> Homeostase é a busca constante do corpo em se manter em equilíbrio geral. (BRITO E HADDAD, 2017)

comportamental como qualquer outro. Dentro do contexto das neurociências, mais especificamente do cérebro social, podemos encontrar um vasto conhecimento sobre ciência comportamental e traçar o paralelo com a educação e com isso, termos aulas mais estratégicas e assertivas.

### **3 O REPERTÓRIO MUSICAL DA ESCOLA BÁSICA: MAPEAMENTO DOS ARTIGOS DA ABEM DE 2012 A 2021.**

#### **3.1 Metodologia**

Através do levantamento bibliográfico foi feito um mapeamento dos artigos acerca de trabalhos acadêmicos publicados na revista da ABEM de 2012 até 2021 sobre a temática do repertório musical na escola básica. A revista escolhida foi escolhida devido a seu prestígio acadêmico e por ser uma das principais fontes de difusão de pesquisa científica na área de educação musical no Brasil. As palavras chaves utilizadas para fazer a pesquisa foram: repertório musical; música na escola básica; música e sociedade; música no ambiente escolar; educação musical. O período em que a busca foi realizada foi entre junho e agosto de 2022 e os artigos selecionados obedecem aos seguintes critérios:

- Artigos em língua portuguesa publicados de 2012 até 2021 na revista da ABEM
- Artigos que tratassem sobre o repertório musical na escola básica;
- Artigos que tratassem sobre o processo de construção do repertório musical sobre a ótica do professor;
- Artigos que tratassem sobre o repertório musical do aluno, seu processo de construção e suas influências externas.

#### **3.2 Resultados**

No total foram encontrados 10 artigos que dialogavam sobre o tema escolhido, mas, após uma leitura minuciosa, 7 artigos foram retirados por estarem fora do critério de inclusão citados acima. Sobraram, portanto, 3 artigos que atendiam aos critérios pré-determinados. Vale

ressaltar que a maior parte dos resultados foram artigos sobre repertório musical para instrumentos específicos, outra parte, falavam sobre canto coral para crianças, mas que não correspondiam aos critérios estabelecidos para esta pesquisa.

O quadro 1 expõe o levantamento com o quantitativo dos artigos gerais de 2012 a 2021 e quantos arquivos foram selecionados segundo os critérios citados e o quadro 2 os textos selecionados.

**Quadro 1.** Artigos publicados por ano (coluna da esquerda), em geral (coluna do meio) e os publicados dentro dos critérios da pesquisa, (coluna da direita).

<b>Ano</b>	<b>Revista da ABEM Número de artigos</b>	<b>Quantitativo Selecionado por ano</b>
2021	15	0
2020	24	1
2019	18	0
2018	18	2
2017	18	0
2016	18	0
2015	18	0
2014	18	0
2013	18	0
2012	37	0
<b>Total</b>	<b>237</b>	<b>3</b>

**Fonte:** O autor, 2022.

**Quadro 2.** Resultados do mapeamento bibliográfico.

Revista da ABEM / Autor: Luciano de Freitas Camargo
<b>Título:</b> A questão do repertório na educação musical
Palavras chave: Bncc. Música midiática. Indústria cultural.
Banco de dados (link): ABEM; Ano: 2018

<a href="http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/729">http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/729</a>
<b>Resumo:</b> Este trabalho pretende levantar questões acerca do repertório destinado às práticas educativo-musicais, dedicando-se a uma análise das implicações da música midiática na sociedade e seus efeitos no universo musical dos alunos. Com este enfoque, será realizada uma abordagem crítica ao texto da <i>Base Comum Curricular Nacional</i> estabelecido em 2017, especificamente nos pontos em que trata do âmbito do repertório a ser abordado na área de música, e os consequentes desdobramentos do impacto da indústria da cultura no currículo de educação musical.
Revista da ABEM / Autor: João Gomes Reis e Pedro Duarte
<b>Título:</b> O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música.
Palavras chave: Currículo, educação musical. Cultura (s).
Banco de dados (link): ABEM; Ano: 2018 <a href="http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista/revistaabem/index.php/revistaabem/search/advancedResults">http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista/revistaabem/index.php/revistaabem/search/advancedResults</a>
<b>Resumo:</b> O presente texto tem como principal objetivo discutir a necessidade de se valorizar os vários gêneros musicais, nomeadamente aqueles que se encontram culturalmente mais próximos dos alunos, e promover diferentes práticas pedagógico-curriculares associadas a esta dimensão, potenciando uma educação musical mais inclusiva, ativa e completa. Para isso, o ensaio está dividido em duas secções distintas. Na primeira seção, refletimos sobre o ensino formal, integrando três dimensões distintas: o currículo, a ideologia e a cultura; o estudante enquanto indivíduo. Na segunda seção, discutimos conceitos relacionados à educação musical, problematizando-se, com maior ênfase, questões relacionadas com a hegemonia curricular, pedagógica e cultural associada ao ensino da música. Com este texto, procuramos trazer para o debate educativo o reconhecimento da individualidade de cada estudante no contexto escolar e, em particular, na educação musical. Defendemos, assim, um currículo, no âmbito do ensino da música, que seja consciente da dimensão cultural dos processos educativos e que potenciem um repertório em que evidencia e valoriza a multiculturalidade associada às sociedades contemporâneas.
Revista da ABEM / Autor: Jéssica Mami Makino
<b>Título:</b> O repertório musical na educação infantil: música para crianças?
Palavras chave: repertório, educação infantil, educação musical.
Banco de dados (link): ABEM; Ano: 2020 <a href="http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/874">http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/874</a>
<b>Resumo:</b> Este trabalho é uma reflexão sobre o repertório musical a ser desenvolvido em sala de aula e uma análise das relações existentes entre o consumo de mercadorias e o consumo musical, descrevendo comportamentos de adultos e crianças, encontrando conexões entre seus gostos por

produtos e por músicas comuns aos dois universos etários. O objetivo deste trabalho, então, é provocar professores à reflexão acerca da escolha do repertório musical destinado às crianças. Para isso, utilizamos categorias criadas pela filósofa Lydia Goehr para analisar um momento histórico para a produção musical, no qual se questiona a função da composição que, por uma linha, é a vanguarda da técnica musical do século XX e que, por outra, é ferramenta de exercício político e de desenvolvimento do pensamento estético-crítico. Essas duas linhas são lidas neste trabalho no contexto do repertório desenvolvido na aula de música realizada na educação infantil, valendo-se de referenciais teóricos como Paulo Freire, Maria Rita Kehl, Oliver Sacks, Gisela Wajskop, entre outros, para amparar a reflexão.

**Fonte:** O autor, 2022.

Os artigos em questão contribuem para os nossos objetivos, haja vista que tratam sobre questões de repertório musical, desde o processo de escolha dos professores, até o horizonte da construção do repertório musical do aluno. Vale salientar que foram encontrados artigos que falam sobre a música na escola, mas que não foram selecionados por não atenderem os critérios já citados.

## 4 DISCUSSÃO

### 4.1 O repertório na escola básica e a relação com o cérebro social

Pelos trabalhos encontrados, podemos notar que é muito influente as implicações da música midiática<sup>6</sup> na formação do repertório musical do aluno (observando a influência primária na construção da preferência musical por meio de músicas que ouvem em seu cotidiano, seja no âmbito familiar ou nos mais distintos grupos que o aluno pode estar inserido). Correlacionado a isso é observado o repertório musical escolhido e trabalhado pelo professor de música na escola básica, que pode ou não contrastar com o repertório musical vivenciado pelo aluno, a depender da abordagem pedagógica do professor.

Quando se pensa em repertório musical, logo conclui-se que vai ter um agente que irá ficar responsável para montá-lo e conduzi-lo, geralmente, o professor de música. O que leva aos seguintes questionamentos: quais os parâmetros usados para se montar um repertório de música para educação básica? O que os professores levam em consideração? Que tipo de música ouvem, preferem e selecionam para trabalhar em sala de aula?

Pensando responder esses questionamentos e com o intuito de apreender o que seria “música de qualidade” para esses professores e os critérios de seleção para o repertório trabalhado em sala de aula, Duarte (2011) desenvolveu, junto a um grupo de dez alunos, uma pesquisa com 20 professores de música que atuam na educação básica no município do Rio de Janeiro. A pesquisa apontou que entre as músicas que eles conhecem, que gostam e que compram para si, a música clássica<sup>7</sup> ou de concerto teve maior participação no repertório das aulas, sendo referenciado autores como Bach, Mozart e Beethoven. Em seguida, a MPB<sup>8</sup> (Música Popular Brasileira) como música de grande relevância e que é posto em pé de igualdade pelos professores com a música erudita, através de autores que são tidos como clássicos pelos mesmos, tais como: Edu Lobo, Chico Buarque, Tom Jobim, Cartola e Pixinguinha.

---

<sup>6</sup> A composição desse conceito (música midiática) vem das áreas de interação da cultura popular, culta, massiva e é formulada pela mixagem de som e imagem e pelas performances dos artistas (SUBTIL, 2003).

<sup>7</sup> Por música clássica entende a tradição escrita, majoritariamente europeia, do período compreendido entre aproximadamente 1720 e 1930, também chamada música da “common-practice” (TRAVASSOS, 1999, p.120).

<sup>8</sup> O rótulo MPB constituiu-se, a partir dos anos 60, em oposição de um lado ao iê- iê-iê (posteriormente ao rock), de outro à bossa-nova, em debates que eventualmente retomavam a questão da autenticidade nacional e das raízes genuínas da música popular (TRAVASSOS, 1999, p.135).

E por último, foi colocado a música folclórica<sup>9</sup> que diz respeito a música regional e músicas étnicas ou do mundo, que são as músicas de outras culturas. Vale destacar que essa última categoria no que se refere ao gosto dos professores teve a menor porcentagem e que é tida pelos professores como “ofício da profissão”, o ato de pesquisar, de buscar uma música alternativa a música veiculada na mídia. Podemos extrair desse argumento dos professores a ideia de sacrifício, dentro de um sistema de trocas, onde o professor ouve as músicas que não são do seu nicho social e nem do seu gosto musical pessoal com o propósito de selecionar para seus alunos músicas alternativas.

A audição das músicas de grupos étnicos ou regionais também foi identificada como estratégia eficaz para a ampliação do repertório do ouvinte (os professores e seus alunos), e se pauta nos lugares da unicidade – o repertório é original – e da essência – o repertório genuíno/puro do homem de tradição oral, sem as influências midiáticas (DUARTE, 2011, p. 65).

O que acrescenta outro dado importante é que boa parte dos professores ouvem de tudo um pouco, segundo a pesquisa de Duarte (2011): música de outras culturas, música que os alunos ouvem fora da escola e músicas regionais. Tudo isso culmina em uma busca por novos padrões musicais que servem como estratégia por parte dos professores, visando a formação musical do aluno, onde através de uma seleta variedade busca abrir o ouvido do aluno para novos horizontes, pois ao ouvir essas músicas o aluno ouve com o ouvido aberto fazendo com que o mesmo ressignifique a música e seu gosto musical, criando novos padrões e novas bases musicais, sem necessariamente abrir mão de suas referências musicais de base. Isso faz parte do trabalho de pesquisa para montar o repertório e a partir dessa escuta se seleciona as músicas que irão compor o mesmo.

Sendo assim, uma preocupação dos professores, apontada pela pesquisa de Duarte (2011) foi a de diversificar o repertório musical dos alunos, dando outras opções que vão além da música veiculada na mídia, o que leva a uma procura de alternativas, achando eco em músicas folclóricas e do mundo, levando-os a uma procura maior em suas pesquisas por músicas desse gênero, por entender que os produtos dessas tradições são algo mais legítimo, puro ou que mantenham uma originalidade maior, pois para os mesmos é um retrato da expressão do homem, sem influências da mídia (DUARTE, 2011). Sobre isso Camargo (2018, p. 66) afirma que:

---

<sup>9</sup> (MIDDLETON, 1990, p. 133, apud TRAVASSADO, 1999, p. 123) observa, com relação à definição de música folclórica adotada pelo International Folk Music Council em 1954 (“... produto de uma tradição musical que emergiu por meio do processo de transmissão oral”)

O cultivo do repertório folclórico na educação musical legitima-se precisamente por sua autonomia perante a força desagregadora da música midiática, muito mais do que pela sua importância enquanto elemento de identidade cultural, outra preocupação da educação musical que merece uma análise mais aprofundada.

Ainda nesta pesquisa, é colocado que a música erudita é a música que alimenta, fazendo um paralelo onde a música é o alimento da alma e que, portanto, para uma alimentação saudável para a alma é necessária uma música saudável. Sendo a música erudita uma representação singela do que é “música de qualidade”, segundo os professores entrevistados.

Fundados nas representações de seu grupo social/profissional de referência, os professores afirmam que qualidades como autenticidade (como a música das culturas orais), espontaneidade (como a música da comunidade dos alunos), e sofisticação (como a música erudita contemporânea ou construída sobre padrões eruditos) são as que compõem o seu repertório musical. (DUARTE, 2011, p. 67).

É importante salientar que a música erudita não está acima de outras manifestações musicais. Segundo a pesquisa, a música erudita é posta em pé de igualdade com a música popular brasileira, mas que há nela, segundo os professores entrevistados, uma música que reflete qualidade, sendo essa uma música que tem autenticidade, essência e originalidade e que citam a música erudita, mpb e outros tipos de música como representação disso, mas que para os professores entrevistados, a música erudita tem uma preferência maior. “A aliança entre saberes erudito e popular reflete um ideal de completude particularmente importante para os artistas na era moderna” (TRAVASSOS, 1999, p. 124). Sobre isso é importante salientar que “música de qualidade” não está atrelada a um único gênero musical e que deve haver cuidado com uma possível luta contra o colonialismo musical. Como bem aborda Camargo (2018, p. 69):

A referida “superação do etnocentrismo europeu” não deve representar a negação da inestimável herança musical europeia sobre a qual foi construída, em grande medida, a nossa cultura (talvez este seja um dos poucos pontos positivos que podem ser mencionados acerca do processo colonial que deu origem ao nosso país). Tampouco questiona-se a necessidade premente do reconhecimento, do estudo e da promoção das tradições africanas e afro-brasileiras, bem como as indígenas, e seu essencial papel na musicalidade e em toda a cultura brasileira; pelo contrário, a afirmação de que a música é intercultural está diretamente baseada na consciência da presença de todos estes elementos na música que é feita no Brasil e na necessidade da devida valorização de cada um de seus aspectos.

Com isso, quando avaliamos o processo de construção de repertório e conseqüentemente de preferência musical do professor, vale salientar que historicamente a música dita erudita sempre foi difundida como ferramenta de ensino e aprendizagem em ambientes como conservatório e universidades de música, e isso de certa forma explica parte dessa preferência e desse recorte, haja vista que esses ambientes geralmente fazem parte do processo de formação do professor de música (TRAVASSOS, 1999). Sobre isso, Makino (2020) retrata que o repertório musical apreciado pelo professor especializado é centralizado no clássico europeu, pois geralmente tais professores são formados em conservatórios, cujo repertório estudado é voltado para esse tipo de música.

Contudo, o histórico de vivência musical que os professores formados em licenciatura têm, é variado, indo de experiências em dar aula particular, tocar na noite, tocar em igrejas e etc. (TRAVASSOS, 1999). Com isso, vale salientar que o gosto musical do professor de música, geralmente, é diversificado entre música clássica, popular e outros gêneros, e que a preferência musical do professor vai variar de acordo com o nicho pessoal dele, do seu processo de formação acadêmica e da sua trilha musical dentro do seu processo de formação ou fora dele, o que pode variar de um indivíduo para outro (TRAVASSOS, 1999).

A partir de sua experiência de 21 anos trabalhando com capacitação musical de docentes, Makino (2020) pensa o repertório musical trabalhado na escola através de duas categorias de professor de educação musical. “Na primeira categoria estariam os professores extremistas, tanto os que escolhem obras apolíticas ligadas à intelectualidade (A) quanto aqueles que preferem as políticas ligadas ao povo e ao cotidiano (B)” (MAKINO, 2020, p. 181). Através desse recorte, nota-se que alguns professores escolhem o repertório baseado em um critério de qualidade musical a partir de sua vivência, optando por clássicos como Mozart, Beethoven, Bach, e qualquer outro tipo de música orquestral (trilha sonora de cinema, MPB, boleros, tangos, entre outros). Porém, também há a categoria que opta por um repertório que tem elementos relacionados à música do cotidiano, à cultura popular, festejos, danças, rituais e tradições. Com isso, a autora cita o perfil desses professores como sendo aqueles que escolhem dentre três classes de repertório que ela organiza como tipo A, B e C, sendo:

A, repertório “elitizado”, que, no imaginário da sociedade e dos conservatórios, trata-se do melhor e mais refinado. B, repertório popular, nacional, composto de cantigas de roda, parlendas, danças, canções de ninar, músicas folclóricas, canções de desafio, modas de viola, todas as que tenham relação com as raízes culturais do local. C, repertório da indústria cultural. Esse repertório seria escolhido ou porque a criança gosta (por fazer parte de

seu ambiente sonoro) ou porque o professor gosta e, por isso, acha que é bom. Nesse grupo caberiam escolhas como as músicas da moda (Baby shark, baladas de duplas sertanejas, entre outros) ou aquelas que fazem parte da indústria cultural e têm apelo educativo (Xuxa, Eliana e os dedinhos, entre outros (MAKINO, 2020, p. 181).

De acordo com essa mesma linha de pensamento, a autora ainda elenca a segunda categoria como sendo a categoria mais flexível a estas questões, que irá fazer um balanço entre um repertório clássico, popular, folclórico, regional, músicas de outras culturas e repertório midiático, indo mais em direção para a linha do gosto musical do aluno do que necessariamente do seu gosto pessoal. “Assim, colher do universo musical dos estudantes a música que poderá ser desdobrada em outros temas é uma forma de levar em conta o repertório cultural do estudante na relação dialógica de ensino-aprendizagem estabelecida com o professor” (MAKINO, 2020, p. 189).

A música de preferência dos professores de música, portanto, é uma música que tende a passar autenticidade, espontaneidade e sofisticação, é uma música sem influência midiática. (DUARTE, 2011). Dentro do processo de construção de repertório essas características são levadas em consideração.

Vale ressaltar que para além da música clássica ou música popular brasileira de autores como Cartola e Chico Buarque, o professor de música também ouve, como parte do ofício, a música que os alunos ouvem, as músicas que tem mais influência no meio dos estudantes, e a partir disso, baseado nesses critérios é feita uma seleção de músicas.

Esse é o movimento de acomodação do sentido de repertório musical produzido pelos professores entrevistados: a música erudita, transcendente, e a música étnica, pura, legítima e original. Nesse quadro, é construída a polarização entre música da mídia e música alternativa à mídia, seja ela erudita, popular, folclórica, brasileira ou de outras regiões do mundo, desde que passe pelo lugar da qualidade, dos valores românticos do único, do transcendente e do raro (DUARTE, 2011, p. 67).

O raciocínio abordado pelos professores encontra fundamentação no essencialismo<sup>10</sup>, que está direcionado a música transcendente<sup>11</sup>. Sobre isso, Duarte (2011, p. 68) pontua:

---

<sup>10</sup> As teorias essencialistas defendem que existe uma essência de arte, ou seja, que existem propriedades essenciais comuns a todas as obras de arte e que só nas obras de arte se encontram. Ora as propriedades essenciais são diferentes das propriedades acidentais. Uma propriedade é essencial se os objetos que a exemplificam não deixem de a exemplificar sem que deixem de ser o que eram. (ALMEIDA, 2015)

<sup>11</sup> A transcendência trata-se daquilo que está além do mundo material, refere-se aos fenômenos de natureza metafísica. Tem origem na palavra latina "trascendere", que significa ultrapassar, que excede os limites normais; superior, sublime. (MENEZES, 2022)

O essencialismo afasta as pessoas, não permite a interação, o reconhecimento mútuo, pois afirma a música como algo em si e por si, sem limites ou fronteiras no espaço e no tempo. Pela concepção essencialista dos sentidos, ficamos atados à concepção da origem das coisas fundamentada na crença de um mundo essencialmente imutável, onde cada homem ocupa uma posição única, pois é original. As pessoas, em sua essência original, podem ser consideradas seres que prescindem da interação com as demais na construção dos sentidos das ocorrências à sua volta.

Com isso, é importante compreender que o acordo entre professor e aluno, se dá a partir do interesse, pretensões, critérios específicos e regras do educador. Porém, caso o professor pretenda construir um conhecimento que seja aceito por determinado grupo, ele também deve adequar-se às regras e critérios do grupo, pois se o objetivo do professor for modificar algum elemento de crença ou comportamental do grupo, o mesmo precisa compreendê-lo antes, e caberá ao grupo dá o veredito final se aceita ou não aquilo que está sendo proposto (DUARTE, 2011). Aqui podemos lançar uma questão: como o repertório musical se relaciona com o cérebro social?

Podemos fazer um paralelo entre o processo de construção do repertório de música na escola básica e o cérebro social, pois o indivíduo (que nesse caso é o professor), percebe como o meio - seja midiático ou social - influencia no gosto musical do aluno e a partir dessa informação, o professor percebe os alunos dentro de um contexto sociocultural e educacional, percebendo também a si mesmo como agente influenciador desse processo de construção.

Cabe ressaltar que o professor precisa fazer um trabalho de investigação de repertório, que muitas vezes está fora do seu nicho musical e a partir daí podemos fazer um paralelo entre o sentido de compreensão do professor sobre o meio social do aluno, que mediante essa compreensão terá uma ação de antecipação do seu próprio comportamento sobre o comportamento do aluno. Esse processo de construção, investigação e aplicação do repertório musical na escola básica leva em consideração a ação de auto percepção e de percepção sobre o outro, e tudo aquilo que envolve e influencia o aluno, para então, através disso, pensar em como usar essas informações. Este processo de construção de repertório musical se enquadra no conceito de cérebro social de Fiske e Taylor (1991).

Com isso, conclui-se que há uma essência musical que deve ser respeitada e zelada na música que os alunos escutam e aprendem durante a aula de música. O que leva ao

---

questionamento sobre o gosto musical do aluno e a necessidade de expandi-lo. Segundo Nghiem (1999, p. 101):

Para explicar o gosto, é preciso falar sobre a “identidade sonora” de cada um, dependente da “identidade” cultural e da “experiência de vida intra-uterina”. Essa frase, um jargão das ciências humanas, significa também que o gosto se adquire pelo aprendizado, e que este último se inicia desde a vida fetal. Os etólogos<sup>12</sup> acrescentam que o gosto depende também das relações com a mãe, logo, de modalidades de vínculo dela com seu filho: a maneira de amar ou destacar, de formar os sentimentos resultaria também do aprendizado. Mas não se pode negar que ele seja parcialmente hereditário. A formação do gosto é, pois, complexa: há consenso, em geral, para admitir que ele é em grande parte adquirido por meio do aprendizado e depende da cultura dos pais, bem como do ideal e/ou da ética que dele deriva.

Portanto, o gosto musical está diretamente ligado ao sistema de recompensa do cérebro (figura 6). Os centros de recompensa refletidos nas zonas do cérebro são o sistema límbico e o núcleo accumbens,<sup>13</sup> onde os neurônios têm muitos receptores para o neurotransmissor dopamina<sup>14</sup>. Ao ser recompensado, o sistema nervoso libera a dopamina, que automaticamente gera uma sensação de prazer, satisfação e alívio. Trazendo pra área da música, é perceptível tal fenômeno quando ouvimos uma música que gostamos. Esse gostar se dá por meio de uma construção social do repertório musical que se ouviu durante a vida, das influências passadas, da história musical do indivíduo, sendo assim, as músicas ouvidas no passado vão determinar quais músicas o indivíduo pode gostar hoje e, do ponto de vista fisiológico, esse gostar significa dopamina lançada em nosso organismo (SALIMPOOR *et al.*, 2013).

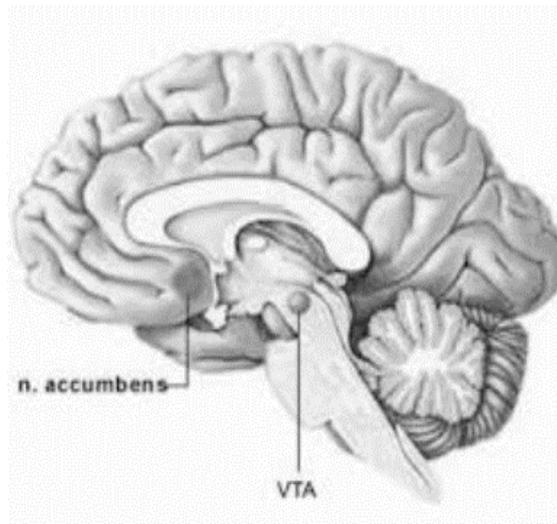
---

<sup>12</sup> A evolução do estudo do comportamento animal ou etologia é interpretada como consequência da combinação de duas áreas de investigação: os estudos biológicos e naturalísticos e a pesquisa sobre aprendizagem animal. A etologia, como disciplina autônoma, fundamenta-se mais na sua abordagem e em seus métodos do que nos problemas que suscitam o comportamento animal (SALDANHA, 1973, p.1).

<sup>13</sup> Duarte (2014, p. 34) A área accumbens é uma região cerebral que está relacionada com as sensações de prazer e recompensa. Ele também está envolvido no mecanismo de dependência. Cumpre funções emocionais, motivacionais e psicomotoras, estando envolvido em diversas patologias neuropsiquiátricas. (NETO, 2015, p.11).

<sup>14</sup> Dopamina acompanhada com norepinefrina são importantes neurotransmissores que promovem a motivação de viver e a habilidade de lidar com situações adversas. Porém, a falta dessa substância diminui a sensação de bem-estar, felicidade, prazer ou apego, principalmente por familiares. Pode apresentar comportamentos obscenos, sem mostrar remorso. Por atuar no sistema de recompensa, essa substância é disponibilizada durante circunstâncias prazerosas, estimulando a busca constante de tais momentos (DUARTE, 2014, p. 33).

**Figura 6.** Núcleo accumbens



**Fonte:** (PACHECO, 2009, p.7).

**Descrição da imagem:** A imagem ilustra a localização do accumbens e do VTA que ficam na região central do encéfalo. VTA (trocno cerebral), núcleo accumbens (parte inferior do lobo frontal).

A música tem a capacidade de afetar centros emocionais profundos do cérebro. Para dimensionar o que leva o ser humano a gostar de música e a ligação que isso tem com o sistema de recompensa, uma equipe de pesquisadores liderados por Valorie Salimpoor, do Rotman Research Institute, de Toronto (Canadá), usou ressonância magnética funcional, em voluntários, com o intuito de registrar as atividades cerebrais enquanto eles ouviam músicas de suas preferências. Os resultados mostram que havia uma liberação de dopamina no núcleo accumbens nos momentos mais emocionantes para os ouvintes. A dopamina também foi detectada em outra área do cérebro, o núcleo caudado, ligado à antecipação do prazer. Esse processo de antecipação pode estar ligado ao cérebro gravar a música e então conseguir prever quando acontecerá o seu clímax. A soma de antecipação e prazer e a força do efeito resultante indicam que a raça humana é induzida biologicamente a ouvir a música que aprecia (SALIMPOOR *et al.*, 2013).

Dentro dessa mesma pesquisa, eles investigaram algo muito interessante: o que ocorre quando ouvimos músicas que não conhecemos? Salimpoor, *et al.* (2013) testou essa possibilidade apresentando aos voluntários 60 trechos de músicas desconhecidas por eles dando dinheiro para eles comprarem as músicas que ao ouvir despertasse interesse de compra. Os resultados emitidos nas imagens revelaram que, ao gostar de uma música a ponto de comprar, a dopamina foi liberada no núcleo accumbens. Salimpor, *et al* (2013, p.1) “A dopamina é

envolvida na saliência de incentivos e na previsão de recompensas, levando à expectativa e antecipação”. (Tradução nossa).

Outro ponto importante, é que, enquanto se ouvia as músicas, também houve uma interação gradativa no núcleo accumbens com o córtex auditivo e no lobo frontal, e uma grande concentração de atividade em áreas do hemisfério direito, que são relacionadas ao processamento emocional e à memória musical.

Ao ouvir músicas desconhecidas pela primeira vez, há um processamento de som através de circuitos de memórias que irão buscar por padrões já pré concebidos no cérebro, com o intuito de antecipar o desfecho dos trechos musicais. Se a música não achar similaridade dentro desses padrões preconcebidos e/ou a música soar confusa ou estranha - e com isso o cérebro não conseguir antecipar a estrutura - não haverá liberação de dopamina, sendo assim, tendemos a não gostar da música. Porém, se os padrões existentes forem reconhecidos por nosso cérebro, ficará mais fácil prever as partes mais emocionantes da música, gerando a liberação de dopamina, pela expectativa do que está por vir (SALIMPOOR, *et al* 2013).

Por isso, se encontra facilidade maior na construção de um gosto mais coletivo em determinados gêneros de música que tem estruturas mais repetidas, porque se encontra de forma mais fácil associações de padrões já preexistentes na memória do indivíduo. Com tudo, também se torna mais fácil se cansar ouvindo essas músicas, por acabar se tornando previsível demais (SALIMPOOR *et al.*, 2013). É correto afirmar que quando ouvimos uma música desconhecida, nosso cérebro automaticamente procura padrões musicais que sejam familiares ou similares ao tipo de padrão que está acostumado a ouvir, padrões esses que são determinados a partir da vivência musical do indivíduo, que ao longo do tempo constrói padrões que determinam o gosto musical e tudo que se ouve, passa pelo filtro desses padrões (SALIMPOOR *et al.*, 2013).

Agora, no âmbito social, o gosto musical se dá através de uma preferência musical, que está ligada ao estado emocional, com isso se entende que a preferência musical pode ser variável, todavia entende-se que o gosto se trata de uma atividade reflexiva. O gosto se perfaz por meio de experiências coletivas e individuais que tem a atenção do indivíduo e o leva a refletir.

Preferência musical é um termo geralmente utilizado para as peças que nos afetam positivamente em curto prazo, enquanto o gosto musical está mais relacionado com um gênero musical que nos agrada em longo prazo. É um conjunto de preferências musicais durante a nossa vida, principalmente na fase da adolescência que define os nossos gostos musicais em longo prazo, principalmente na idade adulta (NORTH & HARGREAVES, 2012, p.107-111, apud PINTO, 2019, p. 19).

A família tem uma função muito importante na construção do gosto do indivíduo, haja vista que desde o ventre materno a criança sofre influência externas que podem ser percebidas por ela. Logo, são agentes decisivos sobre o que a criança ouve ou não ouve. Os pais escolhem o repertório musical que o filho irá vivenciar, através de um filtro imposto por eles. Mas é importante como bem salientado por Schunemann e Maffioletti (2011, p. 121) Entender que:

A criança não pode ser vista como um ser isolado em suas manifestações, porque ela é social e faz parte de uma estrutura social. É preciso vê-la no contexto social em que vive e nas relações que cria no contexto da sala de aula, e a partir disso observar o seu engajamento com a música.

Segundo Souza (2004) é de extrema importância o processo de observação do professor sobre o meio que envolve o aluno. “Valorizar as experiências cotidianas das crianças, sua vida no bairro e seus consumos musicais, questionando o que os alunos aprendem dentro da escola e, não menos importante, fora da escola” (SOUZA, 2004, p. 9). Para que haja uma exploração musical maior, para além do gosto musical que impera no conjunto familiar, e uma ação de protagonismo através de uma individualidade do indivíduo na construção do seu repertório musical, Gomes (2011, p. 38) coloca que:

Para essas outras escolhas individuais tornaram-se relevantes as participações em grupos musicais fora da família, ou no convívio com amigos e colegas da escola. Essas experiências foram decisivas, por exemplo, para questionar valores dos membros familiares mais velhos, como a constituição de um gosto musical individual, que pode entrar em choque com os valores mais tradicionais.

Ramos (2002, p.88), comenta que os alunos “vão construindo seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes da família, na mídia e na escola”. Ao tratar sobre os gêneros musicais que são difundidos em grande escala pela mídia, Green A.-M (1987) acredita que através deles os adolescentes criam relações sociais.

Há, portanto, uma necessidade de o professor levar em conta a vivência musical do aluno, sem que a negue, mas a ressignifique. Pois às músicas que fazem parte do gosto musical do aluno tem um reflexo, tanto na área comportamental, como também na área emocional. A música tem um valor social, sentimental, representativo e de pertencimento de grupo.

E, não desvinculadas dessa ação e reflexão, introduzir, no espaço da sala de aula, outras formas de pensar a música no mundo contemporâneo. Ou seja, a

forma como a música se concretiza no livro didático, nas aulas de teoria e solfejo, muitas vezes nega outras formas de aprendizagem, capazes de relacionar aquelas experiências multiculturais vividas no cotidiano ao conhecimento da escola, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2004, p.11).

É importante que a construção do repertório musical usado em sala de aula leve em consideração tais questões, não negando outros tipos de saberes e aprendizagens, estabelecendo um diálogo entre a vivência do aluno e a proposta apresentada em sala de aula pelo professor. Com isso, é essencial que o professor busque construir um processo de escuta ativa e reflexiva com a turma, para que tenham parâmetros de contrastes musicais e a partir disso poder gerenciar suas preferências. Como citado por Camargo (2018, p. 60):

A busca da construção de uma inteligência auditiva passa pela identificação das paisagens sonoras, que emanam do ambiente e do universo musical do indivíduo. Observa-se, portanto, uma saudável tendência à aproximação das atividades educativas das práticas sociais da criança, isto é, das situações vividas no cotidiano, respeitando-se a ampla diversidade cultural característica da sociedade atual.

Com isso, ao oferecer uma visão que leve em consideração o meio cultural que o estudante está inserido, não rejeitando seu gosto musical, mas respeitando-o “possibilitaria a utilização da música como objeto de leitura crítica desse contexto musical e social, a ser realizada pelo aluno com orientação do professor, resultando em ampliação de repertório” (MAKINO, 2020, p. 189). Contudo, é importante destacar que apesar de parecer que os alunos se envolvem mais quando o professor gerencia e equilibra sua pretensão de repertório com o gosto do aluno. Reis e Duarte (2018, p. 14) abordam que há três desafios ao fazer isso:

Primeiro, para os alunos com idade escolar, a música popular muda constantemente, semanalmente. Mesmo professores que trabalham repertório atual terão dificuldades em acompanhar eficazmente “as modas”; Segundo, muitos estudantes escondem as suas verdadeiras preferências musicais quando estão no contexto escolar, de maneira a simular que o seu gosto se alinha com o dos seus pares, normalmente direcionado para a música dos tops; terceiro, quando a música popular é introduzida na sala de aula, ela pode deixar de ser considerada pop pelos alunos, reforçando a ideia de que uma simples mudança de repertório que apele aos gostos dos alunos não é suficiente se não surgir aliada a estratégias adequadas ao contexto musical.

Agora, um conflito ou uma realidade que temos que lidar como docentes, diante de estudantes, é em relação a música que se encontra na mídia. Sobre isso Fonterrada (2008, p. 14) comenta:

Alunos e professores têm um referencial musical quase único, que lhes é imposto pelos meios de comunicação. [...] São necessárias alternativas para enfrentar a situação, pois acredita-se que a ausência da música reforça um hábito danoso: a imitação do que é oferecido pela indústria cultural, considerado modelo único e valorizado e, conseqüentemente, o desprezo pela auto-expressão e pela tradição cultural do país e de outros povos.

A música midiática é uma consequência direta de um mercado que estuda o público alvo (neuromarketing)<sup>15</sup>. Fazendo paralelo ao cérebro social que entende o outro e o meio que lhe envolve, a indústria usa o conhecimento sobre o outro, sobre grupos sociais, sobre a sociedade, sobre o funcionamento do cérebro e o sistema de recompensa, para manipular o gosto musical das pessoas, que, nesse ponto, já podemos questionar se o processo de formulação de gosto musical faz parte de um processo de escolha individual ou se, na realidade, é uma exposição contínua e massificada a padrões sonoros e musicais direcionados para a indução do consumo, seja da música em si ou de outras coisas associadas à música, por exemplo: o jargão musical de uma grande marca de hambúrguers que conhecemos (dois hambúrgueres, alface, queijo, molho especial, cebola, picles num pão de gergelim). “Uma sequência musical, assim como as cores nas propagandas podem influenciar ações e provocar o processo de atenção, interesse, desejo e ação antes mesmo de se ter consciência disto”. (Camargo, 2009, apud MORAES, 2010, p.23). O neuromarketing trabalha com o lado afetivo das pessoas, com a memória e com seus sentimentos, por entender que o ato de comprar é uma experiência física, sensorial, biológica e mental. (MORAES, 2010).

Ou seja, a escolha do que se ouve, pela maioria das pessoas, é um reflexo da educação e cultura da sociedade ou, no fundo, o mercado transforma a cultura musical para gerar redes de comportamentos coletivos?

As redes de comportamentos coletivos se relacionam com a repetição do comportamento “Da repetição (imitação) ao reconhecimento, do reconhecimento à aceitação. Com esse paradigma atuando cotidianamente nos sentidos e na construção de hábitos, é possível escapar da influência e do controle da indústria da cultura?” (CAMARGO, 2015, p. 268).

---

<sup>15</sup> O *Neuromarketing* é a chave para abrir o que eu chamo de nossa “lógica do consumo” – os pensamentos, sentimentos e desejos subscientes que impulsionam as decisões de compra que tomamos todos os dias de nossas vidas. (LINDSTROM 2009, pág. 13).

É importante citar, quando se fala de repetição e imitação, os neurônios espelhos, que são neurônios descobertos pela equipe de Giacomo Rizzolatti da Universidade de Parma (Itália), primeiro em macacos e depois em humanos.

Atualmente, sabe-se que esses neurônios podem disparar pela execução ou observação de uma ação realizada por outro, ou simplesmente pela imaginação de uma ação. Permite também que o observador/ouvinte aprenda por imitação e sinta empatia e – provavelmente - também é um dos elementos fundamentais da capacidade de comunicação humana (SCHULTZ e ARAÚJO, 2016, p. 1).

Foi descoberto que, para além de simplesmente imitarmos uma ação, se olharmos ou ouvimos a ação de outra pessoa, nosso cérebro funciona como se estivéssemos fazendo aquela ação.

E mais, que a compreensão dos acontecimentos, dos movimentos, se dá, primeiro, através desses neurônios. Se estivermos assistindo um atleta fazendo algo que não fazemos, para nossos cérebros é como se o estivéssemos fazendo. Ou seja, aprende-se aquilo do ponto de vista cerebral, e não corporal (MAGNO, 2007, p. 2).

É importante tal conhecimento das neurociências para ser somado a questões de ensino e aprendizagem. Dentro desse aspecto dos neurônios espelhos, podemos ver processos do cérebro social e mais ainda, podemos apontar a influência que neurônios espelhos podem ter dentro do processo de construção do repertório musical do aluno, pois muito do que o aluno escuta faz parte de um processo de observação e imitação. A exemplo do “*tik tok*” onde há muitas músicas e danças que influenciam o comportamento dos indivíduos e geralmente são estimuladas por um processo de imitação e validada por um pertencimento a um grupo social.

Sobre a influência que a música midiática tem na sociedade, Camargo (2018) ainda aponta que a expressão artística é incompatível com a música midiática, pois a música que advém da indústria cultural é uma música feita exclusivamente para fins comerciais, que não beiram nenhum tipo de compromisso com o fazer artístico. A indústria fonográfica está preocupada em ter rentabilidade sobre o produto e pouco se importa com o impacto negativo que o abandono da construção estética da arte, como um todo, pode causar na sociedade a curto, médio e longo prazo.

Encontrou-se a serviço desse novo senhor – a indústria cultural – e dos valores de mercado, a dirigir o gosto da população – em especial o segmento composto

por crianças e jovens. A música de mercado invadiu a escola e passou a nortear a escolha do repertório cultural a ser consumido, mediante a propagação da ideia de ligação entre música e entretenimento. Nesse modelo, a música já não é fator de identidade nacional, nem tampouco fonte de conhecimento, canal de expressão individual e coletiva e, muito menos, instância de difusão da cultura europeia. Ela está, agora, por muitas formas, atrelada ao mercado do show business, à venda de CDs e a outros recursos midiáticos, o que faz que a aparente escolha dos jovens pelo repertório preferido seja, na verdade, induzida por seu apelo mercadológico (FONTERRADA, 2012, p. 199).

Usando um exemplo do acesso da música erudita às classes sociais mais baixas da sociedade, Camargo (2018, p. 64) bem descreve:

Na sociedade capitalista, como a música (autêntica) não é vista como produto de consumo, esta não encontra espaço; a música erudita transforma-se em artigo de luxo, inacessível à população de baixa renda, que constitui a maior parte da sociedade. Portanto, quando se aplica o conceito de interações musicais a uma sociedade de cultura de massas, dificilmente será possível encontrar alguma manifestação que esteja incólume às padronizações da indústria cultural.

A partir dessa discussão levantada se coloca as seguintes questões: Qual repertório o professor de música deve usar em sala de aula? Existe um repertório adequado? O ensino de música deve ser um contraponto para a música midiática? Quais tipos de música o professor deve abordar em sala de aula? Entre o repertório musical do professor, o que o senso comum acredita ser bom e o que o aluno traz da casa como fruto de vivência musical, qual seria mais adequado para se desenvolver em sala de aula? (CAMARGO, 2018; MAKINO, 2020).

É importante que o professor de música incentive o saber musical reflexivo e crítico por parte de seus estudantes. “Por esta razão, da mesma forma que se dedicam algumas aulas ao ensino de canções do folclore brasileiro e da MPB, deveríamos propor diálogos e reflexões sobre o repertório musical eleito e amplamente consumido por nossos alunos” (RAMOS, 2016, p. 93). Ao comentar sobre isso Reis e Duarte (2018, p.12) citando Green *et al.* (2006) comentam que:

um dos objetivos principais da educação musical é o desenvolvimento da apreciação de vários Estilos e gêneros musicais, por parte dos estudantes, bem como a fomentação de uma atitude crítica em relação à música que permita uma avaliação da mesma que considere uma multiplicidade de critérios.

O repertório trabalhado em sala de aula, portanto, pode ser um repertório conciliatório, que leve em conta o saber musical do professor, suas pretensões e gostos musicais, onde dentro

deles estarão contidos os fins pedagógicos que visam o desenvolvimento musical do aluno dentro de um processo de musicalização. Somado a isso o repertório também deve levar em consideração o saber musical do aluno, que é oriundo de suas vivências musicais. O professor tem o dever de respeitar tal saber, porém também lhe é devido mostrar um saber reflexivo sobre a música de gosto pessoal do aluno. Cabe ao professor fazer um balanceamento, haja à vista que o repertório precisa explorar novos horizontes, seja através de músicas clássicas, étnicas, populares, mpb e outros tipos de música que sirvam para trabalhar a capacidade crítica do aluno, entre outras áreas motoras e cognitivas, para além daquilo que é comum ao estudante, abrindo seu leque musical e trazendo um olhar reflexivo para o repertório musical do aluno.

Afinal, aquilo que o aluno traz de casa – seus valores, seus brinquedos, seus gostos, seus desejos, seus repertórios – representa tudo o que ele é como sujeito, e precisa ser valorizado antes de ser ampliado, mesmo que seja produto da indústria cultural. Reforçamos então, a necessidade de olhar para a música do estudante com flexibilidade, com o cuidado e respeito que merece ser visto um tema gerador (MAKINO, 2020, p.190) (texto adaptado).

Sendo assim, é importante enfatizar a necessidade de respeito ao repertório musical do estudante, tendo em vista ser um fruto de um produto cultural gerado através da sua vivência, contudo, cabe ao professor de música ampliar o repertório musical do aluno e ressignificar a concepção musical do estudante. Camargo (2018, p.71) “é necessário que a prática educativa proporcione uma ampliação dos horizontes dessa experiência”. Sendo um contraponto a música midiática ou música de massa como também é conhecida (CAMARGO, 2018).

A escola, deve ser, portanto, um local onde os alunos vivenciam experiências de realidades musicais existentes, sendo então, o papel do professor familiarizar os estudantes com novas concepções musicais diferentes das que lhe são habituais, dentro de um processo de formação ativa. (GREEN, 2006, Apud, REIS, DUARTE, 2018)

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse entendimento mais ampliado sobre o significado social da música a partir das neurociências pode ser útil para a compreensão das diferentes práticas musicais dos diversos grupos de estudantes na escola. Também contribui para revelar as motivações pelas quais os estudantes se relacionam com determinadas práticas musicais e, a partir disso, nos ajudar a compreender melhor a esfera que envolve a construção do repertório musical do estudante. Isso

tudo pode contribuir sensivelmente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais efetivas no contexto do ensino musical.

É importante que o professor de música, ao pensar em um repertório musical para a sala de aula, entenda o meio que cerca o aluno e como o meio influencia as preferências musicais do mesmo, para que então possa propor novas experiências musicais ao grupo. Entender como o cérebro social age dentro do processo de ensino e aprendizagem musical pode contribuir na elaboração das estratégias de ensino, algo essencial ao docente.

Em meu processo de ensinar, atuando como professor de musicalização na escola básica, pude perceber o conflito que há entre o repertório, geralmente proposto pelos educadores, e o repertório ouvido no dia a dia pelos alunos. Quando o repertório é muito distante da realidade musical do alunado, estes tendem, às vezes, a perder o interesse na aula de música. Já aconteceu em minhas aulas de os alunos cantarem uma música “do momento” ou trazerem músicas de sua vivência totalmente contrastantes com o que estava sendo proposto na aula.

É fundamental haver um respeito pelas preferências musicais dos alunos, todavia é importante a conscientização que o professor é um agente ativo dentro do processo de preferência musical do aluno, e que, por isso, deve proporcionar novas experiências e incentivar os alunos a abrirem seus horizontes no que se refere à escuta musical. Sendo assim, a presente pesquisa, ao investigar artigos publicados na revista da ABEM sobre o repertório musical, conclui que os artigos encontrados não abordam o repertório musical sobre o ponto de vista do cérebro social. Por isso, esta pesquisa lançou o desafio de construir um diálogo entre as áreas de neurociências e educação musical, com foco em tentar compreender como o conceito de cérebro social pode se relacionar e contribuir com a construção do repertório musical para a escola básica.

Por fim, pode-se concluir que por se tratar de uma área de pesquisa nova, sobretudo no campo musical, ainda há muito o que se pesquisar sobre o tema cérebro social e sua relação com a música. Usando o conceito de cérebro social para a construção do repertório, é possível atingir de maneira mais eficaz o diálogo entre o que o educador julga ser o mais adequado e o que os estudantes anseiam quando o assunto é a escuta musical. Desta forma, o foco se volta para as interrelações como centro do fazer musical e para a construção coletiva do repertório musical, a partir do respeito à realidade de cada um e da abertura para novas experiências.

Esperamos que este trabalho incentive novas pesquisas e abra novos caminhos interdisciplinares para diálogos mais profundos entre as neurociências e a música no que tange o ensino, escuta musical, repertório, dentre outros temas relevantes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Aires. Teorias essencialistas da arte. 25 de jun. 2015. Disponível em: <https://criticanarede.com/aalmeidateoriasessencialistasdaarte.html#:~:text=Come%C3%A7o%20por%20dizer%20em%20que,s%C3%A3o%20diferentes%20das%20propriedades%20acidentais>. Acesso em: 30 out. 2022.
- BANDURA, A. The self system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, [s. l.], v. 33, p. 344-358, 8 abr. 1978. Disponível em: <https://dradamvolungis.files.wordpress.com/2012/01/s1-bandura-1978-self-system-in-reciprocal-determinism.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.
- BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, [s. l.], v. 44, p. 1175-1184, set. 1989. Disponível em: <http://pham315.pbworks.com/f/Bandura+1989.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 176 pp.
- BOFF, Leonardo. Ética e moral: distinções e definições. In: BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. cap. 3, p. 36-39.
- BRITO, Ivana; HADDAD, Hamilton. A formulação do conceito de homeostase por Walter Cannon. **Filosofia e História da Biologia**, v. 12, n. 1, p. 99-113, 2017. Disponível em: [https://www.abfhib.org/FHB/FHB-12-1/FHB-12-01-06-Ivana-Brito\\_Hamilton-Haddad.pdf](https://www.abfhib.org/FHB/FHB-12-1/FHB-12-01-06-Ivana-Brito_Hamilton-Haddad.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.
- BUTMAN, Judith; ALLEGRI, Ricardo F. A cognição social e o Córtex Cerebral. **Psicologia: reflexão e Crítica**, Universidade de Buenos Aires, Argentina, p. 275-279, 1 fev. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/PG95ckQWwHxJzsydWVHGrsy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- BUZANELLO, A., RAMOS, A. C., SILVA, A. P., CERON, C., SCHMITT, J., MENEGAIS, K., RIBEIRO, N. D., SIEPMANN, R., & NARDI, A. (2013). ENCÉFALO: ESTRUTURAS E FUNÇÕES. **Ação Odonto**, 1(1), 10. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/acaodonto/article/view/3793>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- CAMARGO, Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de. Ouvir é escutar? **Rev. Tulha**, Ribeirão Preto, v. I, n. 1, p. 264-277, jan-jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/107707/106081>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- CAMARGO, Luciano de Freitas. A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. Revista da **ABEM**, v. 26, n. 40, p. 59-74, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/729/508>.

DUARTE, Mônica de Almeida. A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical. Revista da **ABEM**, Londrina, v.19, n.26, p. 60-69, jul.dez. 2011. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed26/revista26\\_artigo5.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo5.pdf). Acesso em: 1 ago. 2022.

DUARTE, Rozilene Marques de Lima. **Neurociência e a musicalidade, rompendo as fronteiras do universo escolar. Musicalidade como agente transformador do indivíduo.** Orientador: Prof Marta Relvas. 2014. 49 f. Monografia (Pós graduação) - Docente, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/T209608.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T209608.pdf). Acesso em: 10 ago. 2022.

FERRARI, Elenice A. de Moraes; TOYDA, Margarete Satie S.; FALEIROS, Luciane. Plasticidade Neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo, Vol. 17 n. 2, pp. 187-194, mai-Ago, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/ysvrdSJm8fSR5fTsdYjMFXM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out 2022

FISKE, S. T; TAYLOR, S. E. (1991). **Cognição Social**, 2nd ed. New York: McGraw-Hill.

FONTEERRADA, Marisa. A Educação Musical Brasileira e três modelos explicativos de mundo: em busca de significados. Revista **Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 191-203, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/21594/12678>. Acesso em: 20 out. 2022.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. **Inharmoniques “Musiques, Identités”**, v. 2, p. 88-102, ai 1987. Disponível em: <http://articles.ircam.fr/textes/Green87a/index.html>. Acesso em: 2 ago. 2022.

GOMES, Celson. Educação Musical na Família: as lógicas do invisível. Revista da ABEM. Londrina, v.19 , n.25 , jan.jun 2011. p. 30-40. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed25/revista25\\_artigo3.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo3.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. Albert Bandura e as teorias da aprendizagem social. *In*: HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da Personalidade**. 4. ed. Porto alegre: Artmed, 2000. cap. 14, p. 460-485.

LINDSTROM, Martin. **A lógica do consumo: verdades e mentiras sobre por que compramos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MACHADO, Angelo. Embriologia, Divisões e Organização Geral do Sistema. *In*: MACHADO, Angelo. **Neuroanatomia funcional**. 2 ed. São Paulo: Atheneu Editora, 2007. cap. 2, p. 7 - 14.

MAGNO, M.D. Neurônios-espelho: o revirão no cérebro1. Revista **ppgcomufjf**, Juiz de Fora / UFJF. Vol.1, nº1, p. 1-13, jun, 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/Gabriel%20Cosmo/Downloads/20993-Texto%20do%20artigo-83300-1-10-20140328%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Gabriel%20Cosmo/Downloads/20993-Texto%20do%20artigo-83300-1-10-20140328%20(1).pdf). Acesso em: 20 out. 2022.

MAKINO, Jéssica Mami. Repertório musical na educação infantil: música para crianças? Revista da **ABEM**, v. 28, p. 177-193, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/874/575>. Acesso em: 2 ago. 2022.

MELO, Gabriella, Galvão. Cérebro social: A Anatomia do Crime. Orientador: Prof.º Arquimedes Melo. 2019. 26 f. Monografia (Graduação) - Centro Universitário Tabosa de Almeida (Asces-Unita), Caruaru, 2019. Disponível em: <http://repositorio.asces.edu.br/bitstream/123456789/2405/1/TCC%20GABRIELLA%20-%20BANCA%20%28CD%29.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MENEZES, Pedro. **Significado de transcendência**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/transcendencia/#:~:text=O%20que%20C3%A9%20Transcend%20C3%A9%20Ancia%3A,transcendere%22%2C%20que%20significa%20ultrapassar>. Acessado em: 01 nov. 2022.

MORAES, Welder de oliveira. **A música ambiente e o comportamento de compra do consumidor**. Orientador: Prof. Dra. Acácia de Fátima Ventura. 2010. 50 p. Monografia (Graduação) - Discente, SÃO PAULO, 2010. Disponível em: [http://ric.cps.sp.gov.br/bitstream/123456789/1369/1/20102S\\_MORAESWelderdeOliveira\\_TC\\_CGE0003.pdf](http://ric.cps.sp.gov.br/bitstream/123456789/1369/1/20102S_MORAESWelderdeOliveira_TC_CGE0003.pdf). Acesso em: 2 set. 2022.

NETO, Lira Pereira Lucas. **Núcleo accumbens humano**: da anatomia à imagiologia e clínica. Orientador: Professor Doutor António Gonçalves Ferreira; Professor Doutor Jorge Guedes Campos. 2015. 152 p. Tese (Doutorado), Universidade de Lisboa, 2014.

NGHIEM, Minh Dung. Estudos sistemáticos do efeito do som e das músicas no homem. *In*: NGHIEM, Minh Dung. **Música, inteligência e personalidade**: o comportamento do homem em função da manipulação cerebral. 1. ed. [S. l.]: Editions Godefroy de Bouillon, 1999. cap. IV, p. 65 - 69.

OLIVEIRA, Marcelo. **Lobos cerebrais**. Infoescola navegando e aprendendo, 22 jun. 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/anatomia-humana/lobos-cerebrais>. Acesso em: 20 out. 2022.

PACHECO, Evelyn. **Emoções e sistema límbico**. Docsyte, 24 nov. 2009. Disponível em: <https://www.docsyte.com/pt/emocoes-e-sistema-limbico/4714958/>. Acesso em: 15 out. 2022.

PESSOA, Rockson Costa. Neuropsicologia e o paradigma do cérebro social Perspectivas em Psicologia. Revista de **Psicología y Ciencias Afines**, Argentina, vol. 11, núm. 1, p. 34 - 41, mai, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483547665005.pdf>. Acesso em 4 jul. 2022.

PINTO, Priscila de Souza, **GÊNEROS MUSICAIS**: a busca pela compreensão das preferências de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, Porto alegre, 2019. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206687/001112406.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2022.

RAMOS, Sílvia Nunes. **Música da televisão no cotidiano de crianças**: Um estudo de caso com um grupo de 09 e 10 anos. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3945/000405825.pdf?sequence=1>. Acesso em: 7 ago. 2022.

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 75-95.

REIS, João Gomes; DUARTE, Pedro. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. Revista da **ABEM** v. 26, n. 41, p. 5-20, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/765/520>. Acesso em: 2 ago. 2022.

SALDANHA, P.H. O conceito de etologia, com especial referência ao comportamento dos primatas. **Bol. Zool. e Biol. Mar.**, N. S., n. 30, pp. 797-808, São Paulo, 1973. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/bzbm/article/view/121477/118362>. Acesso em: 20 out. 2022.

SALIMPOOR, V. N., BOSCH, I. V., KOVACEVIC, N., MCINTOSH, A. R., DAGHER, A., & ZATORRE, R. J. (2013). Interactions Between the Nucleus Accumbens and Auditory Cortices Predict Music Reward Value. **Science**, v. 340, p. 216-219. 12 abr. 2013. Disponível em: <http://www.brainvitge.org/papers/Science-2013-Salimpoor-216-9.pdf>. Acesso em; 19 out. 2022.

SCHULTZ, Deyse Dayane; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Seminário nacional de psicologia da música e educação musical, 1., 2016, Feira de Santana. **Anais eletrônicos [...]**. Análise de dois estudos sobre neurônio espelho e prática/aprendizagem musical [...]. Feira de Santana: [s. n.], 2016. 8 p. v. 1. Tema: Psicologia da música e educação musical: interfaces, perspectivas e ações pedagógicas. Disponível em: [http://www.musica.uefs.br/arquivos/File/Anais\\_do\\_SENAPEM/Analise\\_de\\_dois\\_estudos\\_sobre.pdf](http://www.musica.uefs.br/arquivos/File/Anais_do_SENAPEM/Analise_de_dois_estudos_sobre.pdf). Acesso em: 22 out. 2022.

SCHUNEÛNEMANN, Aneliese Thönnigs; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. Revista da **ABEM**, Londrina, v.19, n.26, 119-131, jul-dez. 2011. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed26/revista26\\_artigo10.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo10.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.

SIQUEIRA, Sarah David. **A neurobiologia das emoções e sua integração com a cognição em crianças no ambiente escolar**, Brasil, jun. 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ICBB-BD4UPT/1/monografia\\_sarahdavid\\_final.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ICBB-BD4UPT/1/monografia_sarahdavid_final.pdf). Acesso 19 out. 2022.

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

[http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed10/revista10\\_artigo1.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo1.pdf). Acesso em: 19 jul. 2022.

SUBTIL, M. J. D. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série do ensino fundamental**. 226f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85807/194977.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 set. 2022.

TRAVASSOS, Elisabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/BfNkMLhbXtNxVTFdJXYZSZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2022.

VIEIRA, Rafael. **Córtex cerebral**. Kenhub, 14 set. 2022. Disponível em: <https://www.kenhub.com/pt/library/anatomia/cortex-cerebral>. Acesso em: 20 out. 2022