



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SUELLYN OGLIARI

**A LINGUAGEM MUSICAL NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CHAPECÓ

2018

SUELLYN OGLIARI

**A LINGUAGEM MUSICAL NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para a Conclusão do Curso e aprovação no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso II.

Prof^ª Orientadora Dra Maria Lucia Marocco Maraschin.

CHAPECÓ
2018

SUELLYN OGLIARI

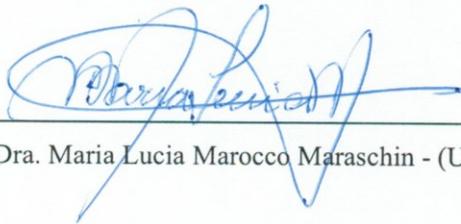
**A LINGUAGEM MUSICAL NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para aprovação no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso II.

Este trabalho de conclusão de curso foi apresentado à banca em:

06/07/2018

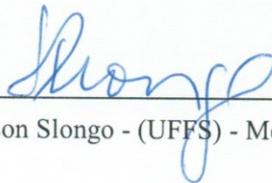
BANCA EXAMINADORA



Profª Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin - (UFFS) - Orientadora



Prof. Me. Daniel de Lima - (EUA) - Membro da Banca Avaliadora



Profª Drª Ione Inês Pinson Slongo - (UFFS) - Membro da Banca Avaliadora

Resumo

Este artigo aborda o ensino da linguagem musical para os anos iniciais do Ensino Fundamental, amparado em um exercício analítico acerca da proposta curricular desta em uma rede pública municipal de ensino. É objetivo deste buscar no currículo da rede pública em estudo a presença/ausência da linguagem musical e os compromissos com o ensino da mesma, respondendo ao seguinte problema: Como a educação musical é experienciada no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Metodologicamente, este estudo decorre de uma pesquisa documental com suporte bibliográfico. São interlocutores teóricos do tema, Penna (2008; 2013), Figueiredo (2005; 2010), Bellochio (2003), Bellochio, Weber e Souza (2017), Brito (2003), Brésia (2003), França e Swanwick (2002), entre outros. Os documentos utilizados nesta análise, foram a legislação nacional relativa ao ensino da música, a legislação municipal e o currículo sistematizado e aprovado, no município em estudo, situado no oeste de Santa Catarina. Como resultado desta busca, destacamos a ínfima presença de discussões e estudos da linguagem musical, além da pouca presença da educação musical no currículo da rede analisada. Outro aspecto a ser destacado advém da ausência de professores habilitados e/ou com formação para atuação na área, além da ausência de compromissos formativos complementares em relação ao objeto de estudo. Estes são alguns dos indicadores que justificam a necessidade de sensibilização para a formação docente ante a linguagem ensinada, de modo que possamos, no repertório lúdico-musical das crianças, encontrar o material coerente para um verdadeiro trabalho de educação musical a ser assumido formalmente pela escola.

Palavras-chave: Educação Musical. Linguagem Musical. Currículo. Música na Escola.

Abstract

This article approaches the teaching of the musical language for the initial years of Elementary School, supported in an analytical exercise about the curricular proposal of this one in a municipal public system of education. It is the purpose of this study to seek the presence/absence of the musical language and its teaching commitments in the curriculum of the public organization under study, answering the following problem: How is music education experienced in the curriculum of the Early Years of Elementary School? Methodologically, this study stems from a documentary research with bibliographic support. The theoretical interlocutors of the theme are Penna (2008, 2013), Figueiredo (2005, 2010), Bellochio (2003), Bellochio, Weber and Souza (2017), Brito (2003), Brescia, among others. The documents used in this analysis were the national legislation on music teaching, municipal legislation and the curriculum systematized and approved, in the city under study, located in the west of Santa Catarina. As a result of this search, we highlight the small presence of discussions and studies of the musical language, besides the little presence of musical education in the curriculum of the analyzed public system. Another aspect to be highlighted comes from the absence of qualified teachers and/or with training to work in the area, besides the absence of complementary training commitments in relation to the object of study. These are some of the indicators that justify the need to raise awareness of teacher education in the music language, so that in the children's musical-repertoire we can find the coherent material for a true musical education work to be formally assumed by the school.

Keywords: Musical Education. Curriculum. Music in the School.

1 INTRODUÇÃO

A música pertence a todos e uma correta educação musical oferece os meios para apreciá-la e dela desfrutar (ZOLTÁN KODÁLY apud SZÖNYO, 1996, p.17).

A linguagem musical, a educação musical e sua presença no currículo da educação básica têm se constituído num desafio nas últimas décadas, particularmente a partir da promulgação da Lei Nº 11.769/2008, que fixou a obrigatoriedade desta na Educação Básica (BRASIL, 2008). A obrigatoriedade da inserção da educação musical carrega consigo a contradição e o (des)compromisso público, quando fixa os parâmetros, as diretrizes, as exigências, os propósitos de uma linguagem e suas especificidades para a Educação Básica, sem, no entanto, provisionar as condições mínimas para a sua materialidade. Quando nos referimos às condições mínimas, falamos de formação de professores, de materiais, de infraestrutura e de recursos mínimos para sua implementação.

Em razão disso, e dada a importância do tema, respaldamos o presente estudo buscando sua presença/ausência em um currículo de uma rede pública, aliado aos compromissos com o ensino da mesma. Ou seja, desejamos depreender e compreender o que é e como vem sendo viabilizado o ensino da linguagem da música, e/ou enquanto componente curricular. Com vistas a compreender como ocorre a educação musical na rede municipal, selecionamos um município do Oeste de Santa Catarina, para neste buscarmos responder: como a educação musical é experienciada e materializada no currículo da rede municipal de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A escolha intencional do tema problema é por entendermos que a música está para os cidadãos da mesma forma que todas as outras linguagens estão, e/ou devem estar/serem apreendidas e ensinadas na escola. E que, por ser um bem comum e um meio de comunicação social, precisa estar efetivado no currículo da escola. Inicialmente, nos ocupamos desta discussão dado o silenciamento dela, enquanto linguagem formativa, no próprio curso de formação, o Curso de Pedagogia. Minha aproximação pessoal dá-se em decorrência de formação técnica e pedagógica da área em escola de música, o que justifica minha defesa, em prol do fortalecimento desta.

Tendo em vista o número reduzido de estudos acadêmico/científicos que se ocupam das discussões relativas ao ensino da música, à linguagem musical e a musicalização para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, traçamos inicialmente um panorama das discussões e incursões do ensino da música alicerçados em autores como Queiroz (2012), Amato (2006), Penna (2008; 2013), Souza (2014), Figueiredo (2005; 2010), Vasconcelos e

Schambeck (2015), Bellochio (2003), Bellochio, Weber e Souza (2017), Maffioletti (2011), Brito (2003), Bréscia (2003), França e Swanwick (2002), entre outros.

O referencial de diálogo teórico trazido objetiva sensibilizar a adesão à linguagem pelo conhecimento sistemático, bem como destacar a importância de que o acesso a novos conhecimentos e a outras linguagens adesam a perspectiva cidadã ensejada pelas instituições educacionais.

Outrossim, desejamos destacar, por meio do caminho investigativo, a importância de adentrarmos e conhecermos as experiências de linguagem musical existentes, por menores que sejam. A impressão de que existem alguns referenciais é algo que marca a formação dos sujeitos, a existência real desta possibilidade se transforma em novas buscas.

Ao adentrarmos a legislação existente acerca do ensino da linguagem musical, nos impressionamos com a convicção e a importância desta na formação do sujeito cidadão. No entanto, o não anúncio de compromissos efetivos da legislação em relação a sua materialidade nos surpreende! Isso posto nos permite compreender melhor porque o silenciamento da linguagem musical na escola e porque do silenciamento na e para a formação de professores, para esta perspectiva. O anúncio/denúncia pode ser uma das formas de amenizarmos as próprias contradições e buscarmos alternativas possíveis. Precisamos avançar do plano da idealização para a materialização.

Neste exercício, destacamos a importância e a necessidade da educação musical no currículo, entendendo-a como uma linguagem fundamental à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Tratamos da educação musical, da linguagem musical no currículo, do seu significado e importância, bem como as implicações pedagógicas deste processo, de sensibilização e desenvolvimento humano.

No exercício empírico, de análise da presença/ausência da linguagem musical, destacamos as intencionalidades e as possibilidades. Em razão disso, ousamos propor, mesmo que de forma inicial, um disparador para que a linguagem musical possa ser assumida, estudada e reconhecida como uma linguagem fundante no processo educativo, particularmente na criança, cujos repertórios culturais estão em processo de iniciação.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Com o objetivo de melhor explicitar o problema, apresentamos o caminho investigativo empreendido para responder ao que segue: Como a educação musical é experienciada/materializada no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Do ponto de vista situacional, esta indagação nasceu de uma necessidade inerente ao campo profissional. Por ser professora de música em uma escola desta especificidade, em razão de ter formação específica e vínculo com a área/objeto de estudo, fiz esta escolha por identificar a distância e ou a quase ausência desta discussão no curso de pedagogia, no qual sou estudante/pesquisadora.

A presente investigação é qualitativa e, segundo Bogdan e Bicklen (1994), apresenta-se como uma estratégia que auxilia na compreensão do comportamento e das experiências humanas e porque “[...] tenta compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN e BICKLEN, 1994, p.70).

Em razão disso, ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.113), na condição de pesquisador “deve-se ir [...] como alguém [...] que vai fazer uma visita [...] como alguém que quer aprender, não como uma pessoa que quer ser sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele”. Nesta condição, buscamos fazer o diálogo informal com os gestores, o diálogo teórico, empírico.

Quanto ao *locus* da pesquisa, escolhemos uma rede pública, em decorrência do anúncio de que nela haviam discussões de educação musical. Destacamos, outrossim, que além de ser uma pesquisa documental com suporte bibliográfico e de cunho qualitativo, este estudo assume um caráter exploratório, pois ao adentrar aos ordenamentos curriculares da rede locus do estudo e observar a ínfima presença dos conceitos da linguagem, como compromisso social, ousamos propor um exercício indutor acerca do tema buscado.

Para circunscrever o objeto deste estudo, paralelamente à pesquisa documental amparados em autores que se ocupam nacional e internacionalmente da educação musical, fizemos levantamento de informações e de documentos junto aos gestores educacionais da rede, intencionalmente selecionada para este estudo. Acessamos os documentos legais e pedagógicos disponibilizados pela secretaria de educação. Na sequência, organizamos a matriz de referência subsidiada pelos estudos teóricos, a qual nos permitiu cotejar o movimento teórico/prática buscado.

Identificados e sistematizados os dados, com suporte da Análise de Conteúdo, procedemos à análise e interpretação dos resultados, amparados na sintetização deste tratamento de dados proposto por Trivinos (1979), apresentados como pré-análise, análise categorial e análise inferencial.

Inicialmente, destacamos como resultados a parca presença de artigos e discussões acadêmico/pedagógicas acerca do ensino de música, da linguagem musical e da musicalização

como referenciais de estudo e aprofundamento para os professores que atuam e ou intencionam atuar no ensino/aprendizagem desta linguagem. Na sequência, estudamos o currículo da rede pública municipal, e excetuando-se a disciplina de Artes, os demais componentes curriculares e ou áreas de ensino praticamente não apresentam ou apresentam rasamente relação com esse saber. Outro aspecto que mereceu atenção é que o professor que trabalha o ensino de música, trabalha todos os componentes de forma interdisciplinar com as bases dos conhecimentos historicamente construídos, a partir do desenvolvimento cultural, estético e intelectual, ensejado para todos.

3 A MÚSICA NA LEGISLAÇÃO, NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Quando nascemos, temos o aparelho auditivo inteiramente formado e pronto para ser usado. É a primeira porta de entrada para a comunicação com a criança. Inicialmente, ouvindo-se a si mesmo, o recém nascido começa a emitir sons e, aos poucos, vai organizando-os de tal maneira que os transformará em pequenas melodias. Desta forma, antes de falarmos, aprendemos a cantar! (ÁVILA; SILVA, 2003, p.76).

As contribuições que ancoram a discussão inicial deste estudo evidenciam que o sentido humano do ouvir é a porta de entrada para a iniciação musical de todo e qualquer ser humano, que melodicamente se inicia na interação com os pares, com a natureza, com as diferentes formas de sonoridade que lhe são possibilitadas. A música, em suas múltiplas representações de linguagem musical, é referenciada como algo inerente ao ser humano, porém, precisa ser-lhe possibilitada.

Privilegiar ou não o ensino da música, retomar e reconstruir a musicalidade presente em todo e qualquer ser humano de acordo com sua cultura, é uma opção ética e política. Ávila e Silva destacam que:

A educação musical era, para os gregos, em seu áureo período clássico, uma disciplina indispensável no processo educacional. Hoje há países – como a Hungria e Japão, por exemplo – que privilegiam o ensino da música a partir dos três anos de idade com a mesma ênfase da língua materna. Tem comprovado, por meio de pesquisa, o quanto esse procedimento favorece um melhor desenvolvimento infantil. (ÁVILA; SILVA, 2003, p.76).

Em relação à história da implementação e regulamentações sobre o ensino da música no Brasil, há vários estudos que fazem panoramas históricos distintos, caracterizados em diferentes registros. Ora dão destaque ao ensino música, ora analisam propostas musicais e

suas regulamentações desde os primórdios da educação brasileira. Neste sentido, trazemos Queiroz (2012), o qual apresenta inferências acerca da música nas escolas de educação básica brasileiras, focada em dois eixos centrais: a trajetória histórica do ensino de música na esfera da legislação nacional e as atuais conjunturas políticas da educação musical escolar, a partir de alteração da Lei Nº 9.394/1996, complementada pela Lei Nº 11.769/2008. O trabalho deste autor é resultado de pesquisa bibliográfica e documental, a qual trata de publicações acerca do ensino de música na educação básica, amparado em documentos oficiais, tais como: decretos, decretos-lei, leis, pareceres e outras fontes documentais relacionadas à educação básica, em atenção às diferentes perspectivas de inserção da música nesse universo.

A música não é um fator externo em relação ao homem - provém do seu interior, é inerente à sua natureza. Ela está presente em todo o universo, inspirando a expressão musical humana. Trata-se da *segunda linguagem materna*. Por esse motivo, toda a criança tem direito a linguagem musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nessa linguagem (AVILA; SILVA, 2003, p.76).

A partir das análises realizadas, o autor constatou que a trajetória educativa do ensino de música nas escolas brasileiras pode nos oferecer importantes parâmetros para refletirmos a conjuntura atual desta linguagem no país. Além disso, destaca que, para uma compreensão ampla da Lei Nº 11.769/2008, é preciso analisá-la e entendê-la no contexto mais abrangente da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), uma vez que fornece diretrizes fundamentais para a regulamentação da educação nacional e, conseqüentemente, para a implementação do ensino da música na escola. Sem, no entanto, terem sido provisionados recursos e condições efetivas para sua implementação, desde sempre.

Nesta perspectiva, no estudo de Amato (2006) temos que a história da educação musical nas escolas básicas brasileiras, desde meados do século XIX até os dias atuais, vem sendo marcada por avanços e recuos. E isso se deve à “questão da defasagem cultural e à (des)qualificação do corpo docente na área de música” (AMATO, 2006, p.01). Os aspectos citados dão guarida à compreensão de que

O ensino de música no ensino fundamental e médio apresenta-se como um desafio interinstitucional e que sua execução eficaz somente é possível a partir da ação conjunta do Estado e de escolas, profissionais da área, pesquisadores, professores e entidades que congreguem esses agentes (AMATO, 2006, p. 1).

O destaque feito por Amato (2006) vem ao encontro do estudo de Penna (2013), o qual também traçou um panorama histórico da política educacional relativa ao ensino da arte e da

música a partir da década de 1970, até a promulgação da Lei atual Nº 11.769/2008. A autora dá destaque à presença/ausência da música na escola, desde a Lei Nº 5692/71 até a regulamentação citada. Submetida ao campo das artes e gerando contradições entre as regulamentações dos cursos de ensino superior para formação de professores de música e para a prática escolar, a dificuldade foi preparar o professor para o contexto desejado na educação básica.

Nesta direção, Souza (2014) ao discorrer sobre a história das instituições e nos movimentos pedagógico-musicais, desde o canto orfeônico, passando pela história dos cursos superiores de música no Brasil e pelo ensino de música e sua institucionalização na escola, destaca as dificuldades, dados os problemas já relatados. Diz ainda que escrever a história da educação musical é uma tarefa complexa, especialmente do ponto de vista teórico-metodológico, bem como sob a perspectiva de ferramentas e técnicas específicas do historiador, que considera os “documentos como índices do mundo real, incluindo testemunhos orais e fontes de arquivos para articular e construir uma trama histórica” (SOUZA, 2014, p. 1).

Ao tratar a historicidade da educação musical no Brasil, Figueiredo (2010) diz que a educação musical nas escolas brasileiras deve-se a um movimento anterior à Lei Nº 11.769/2008, o qual permitiu a sua estruturação por meio de grupo de trabalho que, amparados em reflexões e ações políticas, ocuparam-se da discussão dos limites e perspectivas da educação musical nas escolas. O autor diz ainda que o ensino musical nas escolas brasileiras declinou em função de vários fatores. Dentre eles, destaca: a polivalência para as artes, a preferência dos licenciados para atuar em espaços educativos menos problemáticos do que a escola pública e os salários pouco atraentes. Diz ainda que um dos grandes enfrentamentos para a efetivação da educação musical é a formação de licenciados em música para a atuação na escola.

Dentre outros destaques, Figueiredo (2010) também afirma que a lei sozinha não fez e nem fará mudanças, mas que ela já é uma forma de motivação para a discussão do papel da música na educação básica.

Em contrapartida, Penna (2008), ao refletir sobre os processos de conquista de espaços para a música na escola de educação básica, vem questionando se a melhor solução é a defesa da sua obrigatoriedade ou não. A autora destaca que desde o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, diferentes movimentos vêm sendo feitos em defesa da presença e da efetivação do ensino de música, da educação musical, da musicalidade de modo efetivo nas escolas. Na sequência, vem se ocupando de estudos acerca

da diversidade de processos e de experiências musicais, de ensino de música e de musicalização, que vem sendo feitas nesta perspectiva em diferentes contextos educacionais. Faz, ainda, uma ressalva interessante, destacando que no país há uma enorme diversidade de contextos educacionais e que, diante disso, talvez fossem mais eficazes ações em atenção às possibilidades locais e às práticas pedagógicas nas escolas, as quais pudessem refletir as especificidades da cultura local e regional.

Em conformidade com o citado, outros autores, como Gasques e Palafox (2013), analisam criticamente as dificuldades e possibilidades de implementação do ensino da música a partir da lei de 2008, focados em representações de professores da uma rede pública municipal e professores de uma universidade pública. O estudo contribuiu para perceberem que o ensino de música nas escolas públicas tornou-se um componente curricular secundarizado, cujos significados e significações são altamente diferenciados, sob o argumento de que o despreparado dos professores, a falta de clareza dos legisladores, a dubialidade dos concursos públicos, que não demarcam a especificidade da música, articulando-a ao ensino da arte, a complexidade da área/linguagem, dentre outros aspectos, além da formação superior na universidade pública ser predominantemente individual e instrumental, em detrimento da formação pedagógica e coletiva. Isso posto, em tese, afasta a possibilidade de ensino desejado oficialmente pela legislação.

Outro estudo interessante que versa sobre a implementação da Lei Nº 11.769/2008 nas escolas brasileiras, este de Mendes e Carvalho (2012) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, parte da experiência do ensino de música nas escolas municipais de Natal-RN. Os autores apontam que é preciso desenvolver iniciativas integradas que articulem ações nos níveis político, acadêmico e prático, observando também que para a inserção da música na escola é preciso utilizar argumentos bem fundamentados nos documentos atuais da área de música e da legislação vigente na educação brasileira.

Trazemos também reflexões inerentes a um estudo realizado por Vasconcelos e Schambeck (2015), as quais refletem a implementação da Lei Nº 11.769/2008 na cidade de Blumenau (SC). O estudo ocupa-se da concepção formativa acerca da música proveniente dos gestores. O destaque aos resultados do estudo apontam à predominância de práticas musicais extracurriculares, por meio de corais, fanfarras, escolas de música e em salas da educação infantil e a ínfima presença de atividades musicais curriculares e extracurriculares no ensino fundamental e ensino médio. Os compromissos éticos-políticos permanecem no âmbito do discurso.

Em atenção ao foco/objeto deste estudo, Bellochio, Weber e Souza (2017) apontam a necessidade de formação para a educação musical dos pedagogos, por serem esses os responsáveis pelo processo de iniciação nas múltiplas linguagens, no processo de escolarização. Esse estudo discute e ocupa-se da unidocência, apresentando algumas compreensões com relação à formação e às práticas docentes desses professores, descrevendo narrativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A abordagem efetuada ancora-se nos modos de ser unidocente, dando guarida a presença da música nas práticas docentes destes profissionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O artigo indica que, embora haja a presença da educação musical no cotidiano escolar, há também limitações tanto na formação quanto nas práticas educativas dos unidocentes. Isso garante a necessidade de pensar a “formação musical nos cursos de Pedagogia e as práticas pedagógicas do professor unidocente” (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017, p. 1).

Em atenção à formação dos professores, Figueiredo (2005) sintetiza as discussões em uma apresentação do II Fórum no XIII Encontro Anual da ABEM, sob a temática “Culturas, identidades e políticas: impactos na Educação Musical” e neste artigo aponta a música como uma área diversificada e presente nos anos iniciais da escola, embora os seus professores tenham pouca ou nenhuma formação específica para tal. Nesse sentido, o autor aponta para uma parceria coletiva entre professores especialistas e professores polivalentes, ampliando assim as experiências musicais dos educandos. Além disso, o autor aponta que a criação de políticas públicas consistentes poderia vir a contribuir por meio de uma ação colaborativa, reorganizando o espaço para a música na educação, na escola e na vida dos sujeitos cidadãos deste país. Em não havendo profissionais habilitados para a educação musical, para o ensino da música, uma parceria de formação com os professores que atuam nos anos iniciais poderia referenciar a iniciação desta prática, em condições reais.

Faz-se necessário destacar o silenciamento da temática, dado que há poucos materiais que estudam a musicalização, a linguagem musical e o ensino da música, a não ser em escolas de música, casas de cultura, como atividade de formação extraescolar.

3.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CURRÍCULO

Quando pensamos no potencial educativo e cultural que a música exerce na sociedade, na cultura e na formação da sensibilidade das pessoas, precisamos entender que esta, assim como as outras áreas, linguagens de conhecimento universal, está presente na vida das pessoas, praticamente em todas as ações cotidianas, nas diferentes culturas e instituições. Há

sons, há ritmos, há entonações, há fatos marcados por músicas, tais como: nascimento, formatura, casamento, rituais, aniversários, etc., ou seja, há musicalidade, há musicalização, há música na vida das pessoas; algumas vezes episodicamente, outras vezes de forma eventual, para outros cotidianamente, etc.

Vale destacar que, de acordo com documentos oficiais da Educação Brasileira Brasil (1998), a música proporciona o desenvolvimento da percepção estética e do pensamento artístico, o que garante ver o mundo com maior sensibilidade e imaginação. O documento diz ainda que, além disso, ao estudarmos música, podemos fazer relações com outras disciplinas, envolvendo contextos históricos, facilitando o ato criador de escrever um texto, na resolução de um problema matemático ou no desenvolvimento de uma estratégia pessoal para qualquer necessidade humana.

Na mesma dimensão, o documento que subsidiou a promulgação da lei destaca que ao conhecermos os vários tipos de música que existem, conhecemos também as várias e diferentes culturas elaboradas na história da humanidade, o que provoca aberturas culturais e intelectuais, compreendendo que cada povo possui valores, modos de pensar e agir, expressos em diferentes manifestações.

Sob outro ponto de vista, estudar música permite desenvolver a plasticidade cerebral, uma vez que possibilita a modificação estrutural cerebral. De acordo com Muszkat (In JORDÃO et. al, 2012) a experiência musical proporciona a transferência de processamento do hemisfério cerebral direito ao hemisfério cerebral esquerdo, o que representa melhores funções linguísticas e musicais. Além disso, diz o autor, estudar música aumenta a quantidade de sinapses entre os neurônios em vários locais do cérebro, como o corpo caloso, o cerebelo e o córtex motor.

3.1.1 O que é Educação Musical?

A Educação Musical escolar [...] objetiva [...] o acesso à diversidade de práticas e expressões musicais das diversas culturas, inclusive a nossa. Vários estudos mostram a importância da aprendizagem musical para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional, afetivo, socializante e para a construção de valores pessoais nas crianças e jovens. Portanto, a música é uma prática social onde exercitamos as aptidões de ouvir, compreender e respeitar o outro. Por todo esse potencial que através da música podemos trabalhar e desenvolver, ela se constitui em campo específico de atuação e estudo (S/A, 2010, p. 21).

Para o pedagogo suíço, Edgar Willems (1968, p.01)

(...) a educação musical é, ao mesmo tempo, um meio próprio de desenvolvimento artístico e um elemento da cultural geral. Uma vez que, exigindo a coparticipação total do ser humano-dinâmico, sensorial, afetivo, mental e espiritual-, colabora no desenvolvimento de todas as faculdades e, harmonizando-as entre si, contribui para o desenvolvimento da personalidade humana (WILLES, 1968, p. 01).

Cabe-nos, aqui, destacar as dificuldades e limitações históricas da educação brasileira em relação a uma boa educação musical. A ausência de um processo de formação de professores para a educação musical limita, cerceia e silencia o seu ensino e as possibilidades de desenvolvimento inerentes. Embora empiricamente se reconheça e se valide as vivências musicais e suas implicações no desenvolvimento pleno do sujeito humano, sem investimento na área ficaremos neste plano.

Concebemos, em decorrência das diferentes vivências com a música, que a educação musical na escola amplia a musicalidade e desenvolve a musicalização, os ritmos, as músicas, a linguagem musical, dentre outras possibilidades. A partir disso, podemos dizer que a educação musical compreende diversas possibilidades, as quais podem ser identificadas de acordo com a intencionalidade e direcionamento que damos a esse campo de conhecimento.

(...) o som, matéria-prima da música, age diretamente no sistema nervoso do homem e pode ser usado como uma poderosa arma – benéfica ou maléfica. Assim, a criança precisa de uma “dieta sonora” balanceada, que contribua para a sua saúde integral, pois ela se acha exposta a todo o tipo de música, e a qualidade do repertório que assimila influirá na sua formação. Um material sonoro de boa qualidade pode contribuir para o equilíbrio emocional, físico e intelectual, e, por outro lado, o “alimento sonoro” de baixa qualidade poderá induzir á agressividade e provocar distúrbios de saúde (AVILA; SILVA, 2003, p.77).

Conceituar música é uma tarefa complexa e ao mesmo tempo controversa, uma vez que a mesma denominação possui muitos e variados significados. A escolha de um ou outro significado não pode ser feita a despeito de pôr em risco seu caráter histórico, cultural, científico e social.

A música é dinâmica, está sempre em movimento e em transformação. Por isso, ela é viva e ultrapassa definições, tais como: “a música é a arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo” (MED, 1996, p.9). Ou ainda, música “é a arte e técnica de combinar sons de maneira agradável ao ouvido. [É] composição musical. Execução de qualquer peça musical” (MICHAELIS, 2008, p. 609). Portanto, ao definirmos conceitualmente a música em tais abordagens, precisamos pensar em suas inter-relações, nas amplitudes objetiva, subjetiva, teórica e de caráter estético. Destacamos, outrossim, que os conceitos de música descritos acima nos permitem pensar em

música como uma linguagem com signos próprios que criam e (re)criam estruturas sonoras. Sem deixar de afirmar que essa criação perpassa múltiplos contextos: social, cultural, histórico, econômico, político, entre outros.

Nesse sentido, a educação musical na escola abrange faces e interfaces. Primeiramente, podemos analisar a utilização da música como ferramenta para outros saberes, prática, essa, muito usual nas escolas de educação básica. Exemplos mais comuns aparecem ao utilizarmos uma canção que fale sobre um tema gerador como mobilizador para a discussão em sala de aula; tal-igualmente, discutir uma música que contextualiza um período histórico; ou, então, construir paródias com o intuito de memorizarmos conceitos matemáticos/científicos, linguísticos, dentre outros.

A prática de utilizar a música enquanto recurso didático aponta para as múltiplas qualidades que a música permite, podendo concomitantemente ser empregada em um contexto: disciplinar, inter, multi, pluri, transdisciplinar, de tal modo que os conteúdos possam ser melhor compreendidos, mais prazerosos e contextualizados em relação ao cotidiano dos estudantes. Pensar questões sociais, culturais, políticas, históricas, científicas, por meio da música é uma forma de exercitar a criatividade e a criticidade, como formas de ver o mundo que nos cerca, com outros olhos e ouvidos, enfim compreender que a arte é parte inerente do ser humano.

Porém, há que se ter certo cuidado com essa prática, pois restringir a música à simples apêndice ou pretexto para ensinar e aprender, acaba por fragilizar esse campo de conhecimento. Utilizar essa linguagem somente como alegação para outros fins, além de desvalorizar séculos de construção conceitual, ilusória e desvaloriza os papéis da educação musical na escolarização básica em suas diferentes versões, teórico/práticas.

Em vista disso, podemos destacar o estudo da música enquanto linguagem. Essa proporciona interações com os códigos musicais (nota, som, silêncio, altura, timbre, intensidade, notação) e suas relações sonoras, ou seja, a música na escola precisa viabilizar relações diretas entre a linguagem musical (e seus códigos) e o fazer musical, o fazer sonoro. Aprender os conceitos musicais é extremamente importante, mas aliado ao conceito, precisamos fazer música, compreender a música, viver a música.

No tocante à linguagem musical, a Proposta Curricular de Santa Catarina nos permite ler que:

O fazer musical evidencia-se nas relações entre os sujeitos mediados pela música e, nesse sentido, o som é elemento fundamental, pois por meio dele é possível elaborar e manifestar-se no encontro com o outro. A materialidade em música dá-se na

relação entre os sujeitos por meio da fonte sonora, através de elementos básicos como altura, intensidade, duração e timbre, que permitem ao sujeito reconhecer, identificar e compreender a arte [...]. As formas, texturas e notação constituem uma obra musical, na qual se articulam outros elementos, sejam de caráter melódico, rítmico e harmônico. Esses aspectos possibilitam a interação em um processo do fazer musical que envolve questões de interpretação de obras, de apreciação, de execução e performance, desenvolvendo diferentes formas de manifestações, difusão e compreensão da música na história da humanidade (PC/SANTA CATARINA, 2014, p.130).

Além de reconhecer, interpretar, apreciar, executar, criar/compor e improvisar, cabe lembrar que a educação musical proporciona a interação, a formação integral dos educandos. Além disso, proporcionar o conhecimento da linguagem musical aos sujeitos, sejam eles crianças, adolescentes, jovens, adultos e/ou idosos, possibilita constituir e referenciar a maturidade sonora, o que garante saber filtrar e dar novos significados à música. Isso, em tese, contrapõe-se às críticas que viemos fazendo acerca da cultura de massificação e alienação vigente em algumas esferas, espaços, contextos e ou lugares.

3.1.2 Musicalização: significados e implicações pedagógicas

No campo da educação musical, podemos apostar no trabalho junto às crianças, na educação infantil no intuito de desenvolver a musicalidade, ou seja, a capacidade de perceber, reconhecer, memorizar, interpretar e atribuir significados aos sons que se ouve (MAFFIOLETTI, 2011). Para tanto, entramos na área da musicalização, que se caracteriza como um processo estratégico e pedagógico de construção da linguagem musical, em que a ludicidade se torna indispensável ao processo educativo (BRITO, 2003).

Brécia (2003) aponta que a musicalização, muito mais que uma mera recreação, precisa proporcionar construções conceituais da linguagem musical, favorecendo vivências significativas às crianças. Nesse sentido, criar atividades musicais que proporcionam aprendizagens aos conceitos como altura, intensidade, timbre, duração, de forma gradual e visando fruição é o papel principal da musicalização.

Conforme afirma Akoschky, prefaciadora do livro *Educação Musical na Infância*, da autora Teca Alencar de Brito, é imprescindível “destacar a importância da experiência musical como passo anterior à utilização do código convencional da música, a notação tradicional” (BRITO, 2003, p. 9), ou seja, antes de trabalhar a leitura da partitura, é preciso trabalhar conceitos mais significativos para que as crianças constituam bases sólidas. As bases referenciadas passam pela internalização do som, a diferenciação entre as alturas,

memorização sonora e a educação auditiva, entre outras, tendo em vista o bom entendimento da linguagem musical.

Neste contexto, falar de educação musical, dado o respaldo das políticas públicas relativas à educação, requer pensar a formação de profissionais capacitados para trabalhar essa área com propriedade e responsabilidade. Isso significa assumir a formação humana e do professor como um processo múltiplo, cujas linguagens se entrecruzam, tendo em vista a construção de um sujeito sensível e receptivo às possibilidades que emergem da pluralidade clamada pelo ensino da música, pela musicalização e pela musicalidade demandada.

O professor de música, seja ele especialista em música ou generalista, precisa ter uma série de conhecimentos que lhe propiciarão qualidade no e para o fazer pedagógico. Bellochio (2003) afirma que tanto o professor pedagogo quanto o especialista em música precisam construir saberes que são indispensáveis para a docência, independentemente da linguagem a ser ensinada. A autora afirma que, além dos saberes voltados à formação cultural, os saberes da área precisam transcender a formação inicial do profissional, seja em pedagogia ou em música. Assim, podemos assegurar que quando trabalhamos com música na educação básica, precisamos ter conhecimentos da educação musical, os quais envolvem conhecimentos pedagógicos e musicais. Outrossim, destacamos que o professor de educação musical precisa possuir uma postura criativa frente às incertezas, tendo dinâmica e sabendo propor soluções de forma crítica e reflexiva.

4 A LINGUAGEM MUSICAL NO CURRÍCULO: SUA PRESENÇA/AUSÊNCIA

4.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Com o intuito de compreender e buscar a presença/ausência do ensino de música, sua efetividade/materialidade no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal do município selecionado para este estudo, buscamos documentos (legais) orientadores e informativos¹ junto à Secretaria de Educação, a qual nos disponibilizou alguns materiais referentes aos fazeres das escolas municipais em relação ao ensino de música: conteúdos ministrados, ênfases efetuadas e presentes no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; bem como quem são os profissionais de educação que atuam nesta perspectiva, áreas de atuação e formação que possuem.

¹ Legislação; organização curricular.

Amparados nos documentos e dados relativos ao exercício letivo de 2017, constatamos que a rede da qual nos ocupamos possui 27 (vinte e sete) Escolas Básicas Municipais (EBMs) Urbanas, 13 (treze) Escolas Básicas Municipais (EBMs) Rurais e 2 Escolas Parque Cidadã (EPCs), totalizando um contingente de 42 (quarenta e duas) Escolas públicas, as quais ofertam ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E um contingente de 1983 (um mil e novecentos e oitenta e três) professores atuando nesta rede municipal de ensino. Destes professores, 351 (trezentos e cinquenta e um) são pedagogos ou professores com magistério nos Anos Iniciais. No tocante ao ensino do componente curricular artes, são 35 (trinta e cinco) professores que atendem do primeiro ao quinto ano e, mais especificamente, dedicados ao ensino da música há apenas 03 (três) professores atuando nos anos iniciais em toda rede municipal. O que se observa, e que merece destaque, é que a tarefa da iniciação musical, da apresentação da linguagem musical e da musicalização, é tarefa que particularmente é desenvolvida pelos pedagogos. Os quais infelizmente carecem desta formação em seus cursos, razão pela qual nossa inquietude se sustenta.

Além de percebermos a falta de profissionais que trabalham na educação musical, podemos problematizar o currículo que os mesmos utilizam para suas aulas, uma vez que para todas as disciplinas da rede municipal de ensino há uma série de conteúdos e atividades listadas e que se configuram em indicadores de linguagem musical, cujas práticas e ou ações pedagógicas podem ou não envolver conhecimentos musicais, artísticos e estéticos.

Nesse sentido, nosso desafio residiu na percepção da educação musical do ponto de vista das estratégias descritas no currículo e que podem ou não comparecer nos planos/projetos de ensino dos professores.

Ao recorrermos aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, nas discussões relativas ao ensino da música para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos deparamos com uma proposta que engloba momentos específicos de composição, apreciação e performance² (PCN, Arte, 1998), o que a priori anima qualquer musicista e/ou professor da linguagem musical. No entanto, trata-se de uma composição organizacional, que permite o desenvolvimento de ações e habilidades musicais.

Entre as proposições destacadas, a composição das aulas de educação musical se caracteriza por abordar experiências da produção, do fazer artístico e por levar em conta a intencionalidade do compositor ao criar sua música, tanto no sentido dos códigos que serão

² Essa proposta descrita nos PCN tem como criador o educador musical britânico Keith Swanwick, que propôs a aprendizagem musical baseada em vivências de composição, apreciação e execução musical - complementadas com atividades de desenvolvimento técnico e literário-musical.

utilizados (altura, timbre, som, silêncio, melodia), quanto dos materiais sonoros utilizados (voz, percussão corporal, instrumentos, sons da natureza...). Uma composição, nesta perspectiva, abrange uma infinidade de demandas que o próprio criador a constitui a partir de suas vivências com a própria linguagem musical e as demais linguagens (dança, cinema, tecnologias, dentre outras), que podem dar base à sua obra. Isso justifica a animação citada anteriormente em relação à composição, etc.

Outro aspecto importante, que merece atenção na educação musical e no ensino da música é a apreciação, a qual está voltada ao ato sonoro de ouvir e perceber os sons, proporcionando ampliação do repertório de ideias e significados musicais. Quando apreciamos uma música, uma peça, uma obra artística, nos aproximamos com o universo dessa área, expandindo nossas compreensões sonoras, estéticas e intelectuais.

As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados. Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.13).

Em relação à performance ou interpretação, essa está ligada ao ato de executar uma música (cantando, tocando, acompanhando com palmas...), é quando tiramos a música do papel e a tornamos sonora, viva. Interpretar uma música é muito importante para o crescimento musical de um educando, por possibilitar o contato direto e expressivo, onde os conceitos e códigos musicais ganham maior sentido e significação.

Ainda amparados nos PCN, quanto ao ensino da arte, o documento cita outro conceito, a improvisação, que está situada entre a composição e a performance. Esse conceito visa mesclar momentos de criação com momentos de interpretação. Nesse sentido, é necessário organizar atividades bem estruturadas que propiciem liberdade de criação e consciência das próprias habilidades musicais.

Por outro lado, podemos ir além do que os PCN propõem, apontam e/ou assinalam para a educação musical. Os momentos citados precisam estar juntos; compor, apreciar, interpretar são ações interligadas ao fazer musical. Além disso, essas não podem ser as únicas modalidades educativas existentes em sala de aula. De acordo com a teoria de Swanwick (FRANÇA; SWANWICK, 2002), há a necessidade de se ter atividades secundárias que proporcionem suporte às atividades descritas acima. Essas novas expressões devem propiciar a aquisição de habilidades musicais (habilidades técnicas, a teoria musical...), e estudos

literário-acadêmicos (informação sobre música e sua história, sobre músicos e suas biografias, sobre a notação) na área da música. Essas atividades complementares auxiliam na consolidação das modalidades Composição, Apreciação e Performance.

Nesse sentido, ao adentrarmos ao documento, tendo como objeto deste estudo o currículo dos Anos Iniciais da rede em questão, evidenciamos uma dispersão de conceitos, conteúdos e atividades, descritos sem os devidos cuidados com os vínculos destes e suas possibilidades de desenvolvimento, na perspectiva interdisciplinar e/ou especificamente da educação musical e ou da linguagem musical. Em razão disso, organizamos a partir das discussões teóricas e dos documentos oficiais que subsidiam este estudo, uma matriz de referência para agilizar o processo de análise. Isso posto nos permitiu analisar de forma abrangente e reflexionada quais conceitos de educação musical estão presentes no documento analisado. Optamos por agrupar os indicativos de análise inerentes ao currículo de acordo com as categorias propositivas, apresentadas nos PCNs e na teoria de Swanwick (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

O exercício de cotejamento de demandas e proposições, em relação aos conteúdos/conceitos, contribuíram na construção da matriz de referência, moldada por indicadores, indicativos e presença e/ou ausência de conteúdos no curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Indicativos da presença da linguagem musical no currículo dos Anos Iniciais

Categorias	Indicadores (PCNs; teoria de Swanwick)					Indicativos da presença da linguagem musical no currículo dos Anos Iniciais	1º ciclo		2º ciclo	
	Composição	Apreciação	Performance	Aquisição habilidades téc. literatura musical	interdisciplinaridade		Presença	Ausência	Presença	Ausência
Linguagem Musical (Música)				x		Artes – Som, silêncio, ruídos, fontes sonoras, intensidade, altura, timbre, textura do som, instrumentos, ritmo, andamento rítmico.	x			x
		x			x	Artes – Contextualização do repertório; Elementos do som; Apreciação de diferentes repertórios musicais.	x			x
	x		x	x		Artes – Técnica vocal; Composição musical.	x			x
	x	x	x		x	Artes – Elementos formais da música; Exploração da voz; Repertório musical do município; Artista/intérprete/compositor;	x			x
				x		Artes – Linguagem musical.	x		x	

		x			x		Artes – Estilos musicais.		x	x	
					x	x	Artes – Linguagem musical na música indígena brasileira e na pré-colombiana.		x	x	
		x	x				Artes – Elementos formais do som; elementos formais da música; som, estrutura sonora composta de significados formais e culturais.		x	x	
Musicalização			x				Artes – Vozes, duração; desenvolvimento dos sentidos humanos; diferentes possibilidades da linguagem musical experiências vividas.	x			x
	x		x				Artes – Instrumentos; sons e sonoridade dos objetos. Sons corporais e musicais.	x			x
	x	x	x		x	x	Artes – Intensidades sonoras de Sons naturais (chuva, vento, fogo, animais...), corporais, induzidos/mecânicos, canto, cantigas e músicas plasticamente registrados e lúdico.	x			x
	x	x	x				Artes – Ouvir, cantar e apreciar sons naturais e culturais.	x		x	
	x		x				Artes – Improvisação e composição musicais.	x			x
				x			Artes – Registrar a produção musical.	x		x	
				x			Artes – Escrita musical não convencional.		x	x	
	x	x	x				Artes – Improvisação de elementos formais do som e da música, com apreciação de diferentes estilos musicais.		x	x	
Musicalidade		x			x		Língua Port. – Oralidade; leitura (oral, silenciosa, individual e coletiva com entonação e ritmo); diferentes gêneros textuais (poemas, canções, quadrinhas, parlendas...);	x		x	
			x			x	Língua Port. – expressão corporal: declamação, dramatização e leitura com fluência, ritmo e entonação.		x	x	
					x	x	Artes – Música e tradição.		x	x	
	x		x				Artes – canto, som e instrumentos musicais.		x	x	

Fonte: Matriz de referência, organizada pela pesquisadora (2018).

O componente curricular artes parece ser o ancoradouro dos conteúdos relativos ao ensino de música, à linguagem musical e à musicalidade demandada para os anos iniciais, é praticamente ausente nos demais componentes curriculares que compõem a matriz dos anos iniciais. Apresenta-se timidamente apenas na disciplina de língua portuguesa, como emergência cultural.

De acordo com Ávila e Silva (2003), o grande objeto da educação musical é “aprender a ouvir” e isso demanda de uma escuta inteligente, ou seja, precisa ser aprendida.

Aprender a ouvir por meio da música equivale, em primeiro lugar, a desenvolver a atenção auditiva e aumentar a capacidade e concentração e memória. Por meio da “escuta inteligente”, a criança passa a perceber todos os aspectos da música: ritmo,

melodia, textura, forma, texto, contexto, estilo (entre outros), e estará armazenando dados fundamentais para seu aprendizado posterior (ÁVILA; SILVA, 2003, p.79).

Contudo, após levantarmos tais dados referentes às práticas musicais e ao ensino da linguagem musical, presentes no currículo escolar, percebemos a necessidade de propor atividades que possam subsidiar o fazer pedagógico e que sejam tangíveis aos pedagogos, ou seja, que proporcionem material viável para que os professores possam construir um ensino de música sólido e mais dinâmico, sem tornar o ensino totalmente teórico, em que as crianças trabalhem exaustivamente questões teóricas ou, então, o seu oposto, atividades voltadas somente em escutar músicas e cantar junto.

Nesta perspectiva, cabe-nos reiterar a afirmação que segue:

Ao ouvir a música, a criança passa a praticá-la prazerosamente; motiva-se pelo seu aspecto lúdico e intera-se com ela numa participação integral (mente, corpo e emoção). Com essa vivência acontece o aprendizado da prática musical. Assim, pelo ouvir, depois pelo fazer, descobrimos que há uma série de outras atividades que poderiam satisfazer muitos outros objetivos; a interpretação vocal e instrumental, a dança e a expressão corporal, a criação, e assim por diante (ÁVILA; SILVA, 2003, p.79).

Tendo em vista a atenção dispensada à compreensão e à materialização do ensino da música, na rede lócus de estudo, ampliamos a discussão com o propósito de indagar: há diferença entre outras redes de ensino no que se refere ao ensino da música? No recorte efetuado, o que temos a destacar é o silenciamento de uma linguagem que faz parte da vida de todo e qualquer sujeito, independentemente da sua realidade cultural. Estaria esta fragilidade apenas vinculada à formação dos professores para o ensino da música e/ou para a linguagem musical? Como nossas crianças podem usufruir desta aprendizagem, sem que ela se torne apenas privilégio de alguns?

Desse modo, para uma educação musical de qualidade, cabe, parece-nos ao pedagogo, o compromisso de pensar e refletir tais propostas, buscando aprofundamento intelectual na área da música, lembrando que alfabetizar para o mundo e para as mais diversas áreas de conhecimento constitui-se numa responsabilidade e num compromisso ético social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos permite refletir sobre a importância das artes para a vida e para o desenvolvimento intelectual das crianças/adolescentes, uma vez que todos possuem potencial para aprender. Para isso, o

estudante de música precisa vivenciar experiências diversificadas que lhe proporcionem aprendizagens significativas e o desenvolvimento das capacidades ética, estéticas, sociais, culturais e conceituais.

Independente de gênero, credo, idade e etnia, a criança/estudante é capaz de desenvolver e de desenvolver-se por meio da música, elevando seu pensamento crítico, criativo e autônomo. O destaque, nesta afirmação, é de que os materiais e os repertórios metodológicos devem ter qualidade e serem diversificados, pois quanto mais diversificadas forem as propostas/possibilidades nos ambientes diversos, físicos e sociais, melhor será a apreensão e a compreensão de mundo que os educandos desenvolverão, elevando seus repertórios culturais, os quais atuarão no desenvolvimento do senso ético e estético demandado na e para a contemporaneidade.

Portanto, ensinar música, apresentar a linguagem musical, institucionalizar a musicalização na educação básica, pressupõe que se atue em prol da construção de conhecimentos e de saberes teórico/metodológicos específicos, os quais possam vir a garantir uma efetivação qualitativa desta linguagem, assim como atuamos no ensino da língua materna e suas especificidades. A apresentação e vivência de conceitos da linguagem musical torna-se compromisso de formação no Curso de Pedagogia, porque a alfabetização demanda as múltiplas linguagens. Neste caso, é requerido que o pedagogo, e, portanto, o alfabetizador de tal conhecimento, esteja em constante formação com abertura de novos horizontes intelectuais, estéticos, artísticos e culturais, com o propósito de construir um olhar atento e uma escuta rigorosa a todas as possibilidades formativas demandadas para a criança e para o adolescente, sujeitos, seres humanos em processo de desenvolvimento e aprendizagem em *continuum*.

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve Retrospectiva Histórica e Desafios do Ensino de Música na Educação Básica Brasileira. **Revista Opus**, v. 12, 2006.

ÁVILA, Marli Batista; SILVA, Karen Batista Ávila. A música na Educação Infantil. In: **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. NICOLAU, Marieta Lucia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes Dias (Orgs.). 2ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. WEBER, Vanessa. SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Rev. FAEEBA**, Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. 2017.

BOGDAN, Robert C; BICKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 03**, aprovado em 12 de março de 1997. Aprecia os Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0397.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 10 de maio de 2016. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 130 p.

BRÉSCIA, Vera Lucia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas, SP: Ed. Átomo, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2010.

CHAPECÓ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2015 - 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **EM PAUTA**, v. 13, n. 21, dezembro 2002.

GASQUES, Silvana de Oliveira; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei à realidade escolar [de Uberlândia – MG]. **Revista da Fundarte**, v. 13, n. 25, Janeiro/Junho 2013.

MAFFIOLETTI, Leda. **Curso de Extensão em Educação Musical e Musicalidade**. Faced/Instituto de Artes/UFRGS: 2011.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4. ed. rev. e amp. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28 – número especial, p. 118-130, 2012.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, mar. 2008.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.19, n.37, p.53-75, jan./jun. 2013.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29, p.23-38, jul./dez 2012.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 075**, de 07 de dezembro de 2010. Estabelece normas complementares, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, à Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trata da oferta obrigatória de conteúdos de música no componente curricular de Arte, na Educação Básica.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica**: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**. Londrina, v.22, n.33, p. 109-120, jul.dez/2014.

VASCONCELOS, Helena Villas Garcia;. SCHAMBECK, Regina Finck. Implementação da Lei 11.769/2008: concepções dos gestores de educação da cidade de Blumenau/SC. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015. Natal. **Anais...** Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. 05 a 09 de outubro de 2015 – Natal/RN.

S/A. **Educação Musical: uma realidade distante?**. Disponível em <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/MRM.2.2010.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

WILLEMS, Edgar. Iniciação musical das crianças. **Caderno n° 0**. Bienne (Suíça): Edições Pro-Música, 1968.