



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS DE CHAPECÓ  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**DANIELA ROMANSIN LAZARETTI**

**A LINGUAGEM MUSICAL NO CURSO DE PEDAGOGIA:  
SUA PRESENÇA/AUSÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**CHAPECÓ  
2019**

**DANIELA ROMANSIN LAZARETTI**

**A LINGUAGEM MUSICAL NO CURSO DE PEDAGOGIA:  
SUA PRESENÇA/AUSÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Marocco Maraschin

**CHAPECÓ**

**2019**

**DANIELA ROMANSIN LAZARETTI**

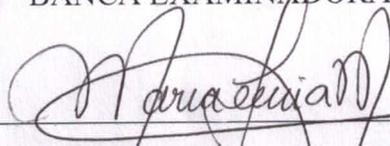
**A LINGUAGEM MUSICAL NO CURSO DE PEDAGOGIA:  
SUA PRESENÇA/AUSÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

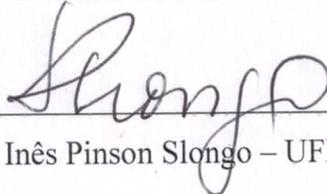
04/12/2019

BANCA EXAMINADORA

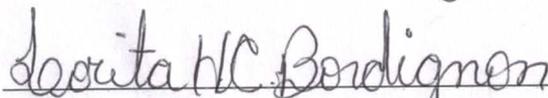


Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Lúcia Marocco Maraschin – UFFS

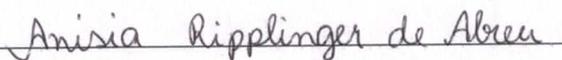
Orientadora



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ione Inês Pinson Slongo – UFFS



Prof<sup>ª</sup> M<sup>a</sup> Lorita Helena Campanholo Bordignon – UFFS



Prof<sup>ª</sup> M<sup>a</sup> Anisia Ripplinger de Abreu – Professora na Rede

Municipal de Ensino de Chapecó-SC

## RESUMO

Este estudo tem como objeto a linguagem musical na formação do pedagogo, e com este propósito desejamos buscar a presença/ausência da linguagem musical no processo formativo deste, circunscrita nas diferentes dimensões do Curso de Pedagogia. Mobilizados pelas singularidades que perpassam as demandas das múltiplas linguagens na contemporaneidade, ensejamos o reconhecimento da importância da linguagem musical no processo formativo da(o) pedagoga(o). Portanto, este trabalho busca responder ao seguinte problema: Como a linguagem musical é viabilizada no processo formativo da(o) pedagoga(o)? Onde e como sua presença pode ser vista nos Componentes da matriz curricular do Curso? Quais suas contribuições à formação? Assim, figuram como objetivos específicos deste estudo: a) Conhecer a linguagem musical e suas especificidades formativas subsidiadas por estudos de pesquisadores que se ocupam da temática; b) Estudar os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia buscando neles a presença/ausência da linguagem musical, identificando diferentes ações de ensino, pesquisa e extensão viabilizadas pelo Curso com o propósito de construir perspectivas de materialidade para a linguagem; c) Analisar os sentidos e significados da linguagem musical, musicalidade e musicalização que perpassam experiências atentas ao processo de formação. Metodologicamente trata-se de pesquisa de caráter bibliográfico e documental, de cunho qualitativo, cujo campo empírico é o Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó. Foram documentos de análises: Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia (PPCs) (versão 2010 e 2019); projetos, relatórios e produções decorrentes de práticas de pesquisa e extensão/cultura atentos ao objeto de estudo desenvolvidas no período (2010 – 2019) no e pelo Curso. A análise e interpretação do corpus empírico deu-se de acordo com os indicadores da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), sintetizada por Triviños (1987): pré análise, análise categorial e análise inferencial. Como resultados, destacamos a quase ausente discussão acerca da linguagem musical no contexto do Curso, embora alguns avanços tenham sido vistos no que se refere à matriz curricular (2019), além de alguns exercícios formativos de pesquisa e de extensão. Conclui-se que a formação na e para a linguagem musical no Curso precisa ser assumida como uma necessidade, dadas as contribuições para a formação humana integral, também indutora de possibilidades de inovação, criação, desenvolvimento de habilidades

éticas e estéticas, numa relação com os precursores desta perspectiva na sociedade e nas instituições educacionais.

Palavras-chave: Pedagogia. Musicalização e Musicalidade. Múltiplas linguagens na e para a formação inicial.

## ABSTRACT

This study has as object the musical language in the formation of the pedagogue and, for this propose, we aim to search the presence/absence of the musical language in your formative process, circumscribed in the different dimensions of the Pedagogy Course. Mobilized by the singularities that pervade the demands of the multiple languages in the contemporaneity, we want to recognize the importance of the musical language in the formative process of the pedagogue. Therefore, this study searches to answer the following question: how the musical language is used in the formative process of the pedagogue? Where and how can its presence be available in the Component of the curricular matrix of the Course? Which its contributions to the formation? Thus, the specific objectives of this study are: a) To know the musical language and its formative specificities by studies of researchers who work with this theme; b) To study the pedagogical projects of the Pedagogy Course, searching them the presence/absence of the musical language, identifying different actions of teaching, research and extension offered by the Course, aiming to build perspectives of materiality for the language; c) To analyse the senses and the meanings of the musical language that pervade experiences attentive to the process of formation. Methodologically, this research concerns a documental and bibliographical character, with qualitative nature, whose empirical area is the Course of Pedagogy of the Federal University of Fronteira Sul, located on the Chapecó campus. The documents of analyses were: Pedagogical Projects of the Pedagogy Course (2010 and 2019 versions); projects, reports and studies arising from practices of research and extension/culture attentive to the object of study developed in the period 2010-2019 in and by the Course. The analysis and the interpretation of the empirical corpus was made according to the indicators of Bardin Content Analyses (1977), synthesized by Triviños (1987): pre-analysis, categorical analysis and inferential analysis. As results, we highlight the almost absence discussion about the musical language in the context of the Course, although some advances have been made with regard to the curricular matrix (2019), besides some formative exercises of research and extension. It is conclude that the formation in and for the musical language in the Course needs to be assumed as a necessity, according to the contributions for the integral human formation, also inductor of possibilities of innovation,

creation, development of ethical and aesthetic skills, in a relation with the precursor of this perspective in the society and in the educational institutions.

Key-words: Pedagogy. Musicalization and Musicality. Multiple languages in and for the initial formation.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO .....</b>	<b>10</b>
<b>3 OLHARES TEÓRICO/METODOLÓGICOS RELATIVOS À LINGUAGEM MUSICAL E SUAS INTERFACES.....</b>	<b>12</b>
3.1 A LINGUAGEM MUSICAL, A MUSICALIDADE E A MUSICALIZAÇÃO .....	12
3.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL: ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS.....	16
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDOCENTES EM ATENÇÃO À LINGUAGEM MUSICAL.....	18
3.4 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NOS PROCESSOS FORMATIVOS .....	20
<b>4 PRESENÇA/AUSÊNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL NO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>22</b>
4.1 A LINGUAGEM MUSICAL NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO .....	22
4.2 A LINGUAGEM MUSICAL NAS AÇÕES DE PESQUISA DO CURSO .....	25
4.2.1 A linguagem musical no contexto das múltiplas linguagens.....	27
4.2.2 A linguagem musical no componente curricular Arte .....	28
4.2.3 Música, musicalidade e musicalização: contribuições e potencialidades .....	32
4.2.4 Educação musical e interdisciplinaridade: desafios e contradições.....	34
4.2.5 Formação docente para a linguagem musical.....	38
4.3 A LINGUAGEM MUSICAL NAS AÇÕES EXTENSIONISTAS DO CURSO .....	40
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva discutir a presença/ausência da linguagem musical no percurso formativo do(a) Pedagogo(a) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. A busca empreendida dá-se em decorrência das demandas relativas às múltiplas linguagens, bem como, aos desafios traduzidos na contemporaneidade no concernente ao desenvolvimento/aprendizagem na infância particularmente, aliada a formação integral do sujeito estudante e professor, ensejada para a educação básica.

A ocupação com esta linguagem e sua presença/ausência, decorre de percepções empíricas e de necessidades pontuais relativas a esta perspectiva formativa, proveniente de estudantes do curso de Pedagogia vinculadas à linguagem em atividades desta natureza em instituições não escolares. As vivências e discussões efetuadas, provocaram e oportunizaram uma ação extensionista relativa à linguagem musical, categorizada como vivência cultural. A proposição e participação no exercício citado, sinalizou o reconhecimento da linguagem musical como uma discussão silenciada, além de evidenciar sua importância no processo de formação pessoal e profissional para o professor que atua junto às crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o(a) pedagogo(a) unidocente.

O movimento empreendido busca responder ao seguinte problema: Como a linguagem musical é viabilizada no processo formativo da(o) pedagoga(o)? Onde e como sua presença pode ser vista nos Componentes da matriz curricular do Curso? Quais suas contribuições à formação? São questões de pesquisa para esta busca: I) O que é a linguagem musical e suas especificidades formativas de acordo com estudos que se ocupam da temática? II) Que ações educativo/formativas são oportunizadas aos estudantes do Curso para dar materialidade a linguagem musical? III) Quais são os sentidos e significados da linguagem musical, musicalidade e musicalização que perpassam experiências desenvolvidas atentas ao processo de formação desta linguagem?

Em razão de tal problematização, este trabalho tem por objetivo dar visibilidade aos estudos e contribuições da linguagem musical, dada a sua necessidade no processo formativo da(o) pedagoga(o) ante os cenários das múltiplas linguagens e suas interfaces, as quais circunscrevem a formação necessária às diferentes ênfases do Curso de Pedagogia. Dessa forma, figuram como objetivos específicos: a) Conhecer a linguagem musical e suas

especificidades formativas subsidiadas por estudos de pesquisadores que se ocupam da temática; b) Estudar os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia buscando neles a presença/ausência da linguagem musical, identificando diferentes ações de ensino, pesquisa e extensão viabilizadas pelo Curso com o propósito de construir perspectivas de materialidade para a linguagem; c) Analisar os sentidos e significados da linguagem musical, musicalidade e musicalização que perpassam experiências atentas ao processo de formação.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, de cunho qualitativo cujo campo empírico é o Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó. Foram objetos de análises: os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia (PPCs) (versão 2010 e 2019) e documentos decorrentes de pesquisa e de projetos de extensão atentos ao objeto de estudo desenvolvidos no período (2010 – 2019) no Curso do Campus Chapecó-SC. A análise e interpretação do corpus empírico deu-se de acordo com os indicadores da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), sintetizada posteriormente por Triviños (1987): pré análise, análise categorial e análise inferencial.

Tendo em vista os objetivos e o movimento descrito, adentramos às discussões teóricas acerca da linguagem musical e suas especificidades, apresentando alguns aspectos legais e históricos referentes à educação musical. Em seguida, damos destaque à formação dos professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais diante das demandas da linguagem musical e sua presença entre as múltiplas linguagens nos processos formativos.

O estudo aqui anunciado, dialoga com os olhares teórico/metodológicos do e para o ensino da linguagem musical, problematiza a presença/ausência desta nos processos formativos do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dá centralidade à linguagem no contexto das múltiplas linguagens demandadas na e para a contemporaneidade, com forte influência interdisciplinar.

O corpus empírico deste estudo, à luz dos referenciais que dele se ocupam, particularmente com ações de materialidade das discussões que perpassam ações de ensino, pesquisa e extensão, sinalizam uma presença ainda frágil, porém crescente da linguagem musical, muitas vezes atenuada no contexto da multiplicidade formativa demandada. Podemos afirmar, igualmente, que a ocupação com determinadas linguagens encontra-se respaldada por profissionais que delas se ocupam, em decorrência de processos de formação

curriculares e extracurriculares e/ou de vinculação pessoal e/ou profissional. O movimento empreendido nos convida a continuidade dos estudos.

## **2 CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO**

Compreendemos a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2009, p. 14). Diante disso, visando alcançarmos os objetivos definidos para este exercício, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental. Nesta perspectiva, assumimos a pesquisa bibliográfica como a caminhada que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2009, p. 50). E a pesquisa documental, que segundo Gil (2009, p. 51) é caracterizada pela seleção “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”, possibilitando nessa perspectiva, a aproximação do objeto de estudo com seu contexto histórico e sociocultural.

Foram objetos de estudos neste Trabalho de Conclusão de Curso, os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (versões 2010 e 2019), Trabalhos de Conclusão de Curso vinculados ao Curso de Pedagogia da UFFS – Campus Chapecó - SC, dissertações vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS - Campus Chapecó - SC no Curso de Mestrado em Educação atentos à temática. Também foram objetos de análise Formulários Únicos de Proposta e Formulários Únicos de Relatório Final para Ações de Extensão e Cultura desenvolvidos pelo Curso de Pedagogia, cuja ocupação temática tem a ver com a linguagem musical e suas interfaces. Considerou-se como recorte temporal para a coleta e análise dos materiais o período de 2010 a 2019, período de vigência do Curso.

Quanto à análise e interpretação do corpus empírico, nos amparamos nos indicadores da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), sintetizada por Triviños (1987), como: pré análise, que se refere à organização, identificação e leitura geral do corpus empírico; análise categorial, onde é empreendido um estudo mais aprofundado, orientado pelo referencial teórico, em que o material é submetido à classificação e categorização; e análise inferencial, momento em que a partir das etapas anteriores, as informações são refletidas e compreendidas dado os objetivos e referencial teórico da pesquisa. Esta metodologia é

utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, auxiliando na descrição sistemática e reinterpretação de mensagens, possibilitando uma compreensão de significados para além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

Para o alcance dos objetivos propostos, e em especial, o objetivo de buscar a presença/ausência da linguagem musical nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, empreendemos inicialmente uma leitura prévia nos PPCs (versões 2010 e 2019), identificando Componentes Curriculares (CCRs) que poderiam atentar para esta linguagem. Na sequência, utilizamos como auxílio uma ferramenta de busca de texto e termos de busca selecionados previamente, sendo eles: “línguas”, “música”, “musical”, “musicalização”, “som”, “sons” e “musicalidade”, tendo em vista identificar de forma pontual termos que nos PPCs caracterizassem a proposição em estudo e intencionalidades ali descritas.

A partir desta busca efetuada, foi possível identificar 2 (dois) Componentes Curriculares vinculados ao PPC de 2010, e 6 (seis) vinculados ao PPC 2019 que abordam/abordavam aspectos relativos à linguagem musical, ou que dentre outros aspectos, sinalizavam às múltiplas línguas em sua ementa, objetivos e/ou referenciais teóricos. Tendo essas informações como base, empreendemos uma leitura e análise mais atenta à tais Componentes. Na sequência, criamos um quadro analítico que buscou dar destaque a excertos presentes na ementa, objetivos e referências teóricas que sinalizavam à linguagem musical ou às múltiplas línguas, em cada CCR. Este percurso e construção permitiram a análise dos PPCs de forma sistemática.

Além do destaque efetuado em relação aos processos de ensino, buscamos em processos institucionais de pesquisa, vinculados ao curso, a sinalização de possibilidades relativas à linguagem musical. Foram objetos: Trabalhos de Conclusão de Curso disponíveis no repositório digital da biblioteca da Universidade, capturados pelos termos de busca: “música”, “musicalidade”, “musicalização” e “língua musical”. Como resultado localizamos 4 (quatro) trabalhos atentos ao objeto de estudo e suas interfaces. A busca descrita, permitiu acesso, também, a outros dois estudos desta natureza, (dissertações) decorrentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, no Campus Chapecó - SC. Os estudos identificados e catalogados foram lidos integralmente e compõem a análise do estudo, juntamente com os demais documentos citados.

Na sequência, também com o propósito de identificar as ações de extensão atentas à linguagem musical viabilizadas pelo Curso de Pedagogia, empreendemos uma busca em relatórios institucionais de extensão, disponíveis de forma online, que listavam os projetos de extensão/cultura desenvolvidos no exercício 2010-2018 vinculados à editais ou de demanda espontânea. Esta busca se deu, também, com utilização de ferramenta de busca de texto, com os termos descritos: “música”, “musicalidade”, “musicalização” e “linguagem musical”. Entretanto, não foram encontrados quaisquer projetos nos referidos documentos e recorte temporal a partir desta busca. Entretanto em busca no sistema “Prisma”<sup>1</sup> localizamos 02 (dois) projetos relativos ao tema objeto de estudo, viabilizados como ações de extensão e cultura.

O percurso metodológico descrito constituiu-se num convite à leitura das discussões que fundamentam a entronização da linguagem musical no e para o percurso formativo da criança e do profissional docente, na interface desenvolvimento/aprendizagem no Curso de Pedagogia da UFFS, Campus Chapecó - SC.

### **3 OLHARES TEÓRICO/METODOLÓGICOS RELATIVOS À LINGUAGEM MUSICAL E SUAS INTERFACES**

Neste capítulo abordaremos algumas discussões teóricas acerca da linguagem musical e suas especificidades formativas, as quais subsidiam a análise pretendida com esta pesquisa.

#### **3.1 A LINGUAGEM MUSICAL, A MUSICALIDADE E A MUSICALIZAÇÃO**

Brécia (2011) afirma que a música é uma das manifestações culturais mais autênticas já conhecidas pela humanidade. Presente nas diversas culturas desde a antiguidade, tem seu valor, sua função social e sua definição conceitual alterados de acordo com cada povo e cada período histórico. Entre uma multiplicidade de definições e teóricos que estudam a temática, Brito (2003), destaca a música como uma linguagem, um sistema organizado de signos sonoros e silêncios. Por ser uma forma de expressão e comunicação que transcende o limite

---

<sup>1</sup> O Prisma é um sistema de gestão da UFFS, no qual são submetidos projetos de extensão, cultura e pesquisa para análise e institucionalização.

das palavras, a música caracteriza-se como uma linguagem universal.

Em sendo linguagem universal, a linguagem musical nasce conosco. Romanelli (2014), Brito (2003) e Bréscia (2011) ao sistematizarem a interação entre o ser humano e a música, afirmam que esta relação se inicia antes mesmo do nascimento, pois ainda no ambiente intrauterino o bebê convive com sons provocados pelo movimento sanguíneo, respiratório, e cardíaco da mãe. A criança absorve os sons provenientes do ambiente externo, como músicas ou a voz materna, criando desta forma, referenciais afetivos.

Nesta perspectiva são sinalizadas algumas das contribuições decorrentes da linguagem musical as quais ancoram a discussão desta temática e evidenciam a audição (sentido humano) considerada como a porta de entrada para a comunicação do ser humano com seus pares e com o mundo a sua volta. As ênfases efetuadas no uso e reconhecimento da linguagem musical é de que esta decorre de diferentes estímulos, ações e sonoridades, através das quais a criança passa a interagir melodicamente, explorando sons da garganta, do corpo e de objetos, que possibilitam a comunicação antes mesmo do desenvolvimento da fala. Aspectos que na maioria das vezes, são essencialmente estéticos e ou lúdicos. A compreensão destacada provém da afirmação que segue.

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 E SILVA, 2003, p. 76).

Ao compreendermos que antes mesmo de aprendermos a falar, aprendemos a cantar, precisamos igualmente compreender que quando falamos em música, damos destaque às contribuições que evidenciam uma relação íntima do ser humano com o mundo sonoro e com as especificidades da linguagem musical, muitas vezes ignorada por falta de envolvimento, de conhecimento e/ou de afinidade referenciada.

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 experiência musical humana. Trata-se da *segunda linguagem materna*. Por esse motivo, toda criança tem direito a uma educação musical que lhe possibilite desenvolver o potencial de comunicação e expressão embutido nesta linguagem. (ÁVILA; SILVA, 2003, p. 76, grifo do autor).

Ao ser reconhecida como a segunda linguagem materna, acreditamos também no direito ao acesso e ao desenvolvimento de aspectos relacionados à música, assumida como um meio de expressão e comunicação inerente à natureza humana, que demanda apresentação e construção identitária. Isso requer que ao reconhecermos sua presença e contribuições no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, dela nos ocupemos, aprendendo-a e ensinando-a.

No reconhecimento da íntima relação entre a música e o ser/fazer-se humano está o conceito de musicalidade, que, segundo Maffioletti (2010), é definida como a capacidade humana de perceber, reconhecer, memorizar, interpretar e atribuir significado aos sons. Para a autora, estas capacidades dependem de condições biológicas e das possibilidades oferecidas pelo contexto sócio-cultural.

Neste sentido, o processo educativo relativo à linguagem musical e o percurso relacional com esta linguagem faz-se fundamental para o aprimoramento de tais capacidades, tendo em vista que “O objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical.” (GAINZA, 1988, p. 101).

A musicalização é portanto, o processo de construção da linguagem musical, de desenvolvimento e aprimoramento da musicalidade, que “[...] começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano [...]” (BRITO, 2003, p. 35) e que deve perpassar a formação e a experiência humana, principalmente nos processos de ensino aprendizagem desenvolvidos no contexto escolar.

Em razão disso, a linguagem musical assumida em seu caráter formativo, por meio da musicalização, pode contribuir e potencializar o desenvolvimento humano integral ao favorecer a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, a socialização, a afetividade e a motricidade (BRÉSCIA, 2011).

Na mesma perspectiva, Bellochio e Figueiredo (2009, p. 37), dão destaque ao papel da escola neste contexto e a situam como um espaço potencializador e formador no âmbito da educação musical, tendo em vista que, “Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos da vida e com diversas funções, também faz parte da escola.”. Outros autores, tais como Ávila e Silva (2003) embasam e justificam a presença e a importância da

música nos espaços educativos, com objetivos e valores formativos.

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).

Privilegiar o ensino da música para crianças significa igualmente, oportunizar o desenvolvimento da sensibilidade, da afetividade e de diferentes processos que promovem uma formação humana global. Gainza (1988), ao abordar o papel e as contribuições da educação no contexto de formação humana, afirma que sua tarefa é conduzir os indivíduos à estados de desenvolvimento pessoal. Em razão disso, a educação musical deverá/poderá promover, por meio de diversas atividades, a mais ampla gama de possibilidades de desenvolvimento humano.

A autora enfatiza ainda, a importância da linguagem musical no contexto educacional, ao afirmar que “Em qualquer país civilizado a educação musical é parte da alfabetização e de uma educação integral obrigatória [...]” (GAIZA, 1988, p. 57). Ao conceber a linguagem musical como linguagem inerente ao processo de alfabetização, assume-se a necessidade do aprender para ensinar, do buscar instrumentos e processos formativos de modo que seja possível oportunizar acesso a todos.

Em razão disso, vale destacar que a forma com que a música é reconhecida e valorizada em cada país decorre do contexto histórico e do espaço determinado para tal, no processo educativo dos indivíduos. “O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo do quanto é ou não considerada pelo grupo social.” (FONTERRADA, 2008, p. 13).

Para melhor compreendermos a presença/ausência da linguagem musical nos currículos escolares na atualidade, abordaremos a seguir, de forma breve, alguns aspectos da trajetória legal da educação musical no Brasil e seus vieses culturais e pedagógicos, outrora também mobilizadores do silenciamento desta, do qual nos ocupamos.

### 3.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL: ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS

A educação musical no Brasil é marcada por avanços, retrocessos e desafios, de acordo com o que destacam os estudos e pesquisas que sistematizam a trajetória desta linguagem no contexto educacional brasileiro. Dentre os estudos que refletem a singularidade apresentada estão as contribuições de Martinoff (2013)<sup>2</sup>, Amato (2006)<sup>3</sup> e Fonterrada (2008)<sup>4</sup>, os quais evidenciam a atuação das missões jesuíticas como a materialização da primeira proposta pedagógica em educação musical no Brasil. Segundo as autoras, durante o período colonial a música esteve vinculada à Igreja, no entanto, com a vinda da família real em 1808, articulada aos preceitos de modernização da então atual sede do Império, esta restrição foi superada por meio da criação de teatros e maior importância dada à música neste contexto. Contudo, foi apenas em 1854 que o ensino da música foi oficialmente instituído nas escolas públicas do Brasil, dando-se início também a especial atenção à formação docente para atuação na área.

Porém, não é possível generalizar as ações educativas que ocorreram no Brasil na época, dada à autonomia das províncias para deliberar tais questões, além da existência de poucas escolas públicas, estas, de acesso apenas à uma pequena parte da população e presentes apenas em grandes centros, privilegiando alguns grupos. Neste contexto histórico, a música apresentava um caráter elitista e de distinção de classes (MARTINOFF, 2013).

Na primeira república, à educação musical foi atribuído um importante papel e reconhecimento, tendo em vista que ela era concebida como “relevante agente na formação cultural da sociedade” (AMATO, 2006, p. 148). As décadas de 1930 e 1940 compreendem o período mais rico da educação musical no Brasil, segundo a autora. Neste momento histórico que o ensino de música foi implantado nas escolas em âmbito nacional, por meio do canto orfeônico que passou a fazer parte do currículo escolar. Medidas subsequentes de formação

---

<sup>2</sup> O estudo aborda a história da educação musical no Brasil, desde 1500 até os dias atuais, dando destaque às características do ensino da música na educação básica e seu papel na escola em cada período histórico.

<sup>3</sup> O artigo relata brevemente a história da educação musical nas instituições de ensino fundamental e médio brasileiras, desde a sua implantação no século XIX até o século XXI, dando destaque à aspectos significativos da música no Brasil, além de abordar contextos culturais e relacionados à formação docente para esta linguagem.

<sup>4</sup> A obra faz um estudo expressivo acerca da música e da educação, englobando a história da música e da educação musical, aspectos da formação docente para a área, currículos e legislações que abordam a linguagem musical no contexto educacional brasileiro, etc.

de professores também foram previstas. Estas ações possibilitaram a veiculação da música entre a população brasileira, num processo de democratização e valorização cultural, num contexto de ideias nacionalistas e busca de fortalecimento da identidade nacional (AMATO, 2006).

Em 1961, com Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, fora instituída a educação musical em substituição ao canto orfeônico. No entanto, a educação musical permaneceu como disciplina curricular até a LDB nº 5.692/71, quando foi extinta e substituída pela atividade de educação artística, prevendo também o curso de licenciatura em educação artística. Sua presença teve caráter polivalente, que englobava áreas artísticas distintas: música, artes cênicas, artes plásticas e desenho, mais tarde substituído pela dança (FONTERRADA, 2008).

As alterações legais citadas, de acordo com Fonterrada (2008) configuraram-se na inserção de professores com sérias lacunas na formação, dada a polivalência nas quatro áreas artísticas, e num curto período de tempo para quaisquer aprofundamentos. De acordo com a autora, esta mudança contribuiu para o enfraquecimento e o quase aniquilamento do ensino de música nas escolas de educação básica, e mesmo após décadas e esforços de educadores musicais para o fortalecimento da área, os reflexos da lei ainda permanecem.

Outra mudança na legislação educacional ocorreu em 1996, com a LDB nº 9.394 que passou a reconhecer a arte como campo do conhecimento e componente curricular obrigatório na educação básica, tendo por objetivo promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Este componente passou a englobar as linguagens da música, artes visuais, dança e teatro, como consta e orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), mas sem que houvesse na época menção alguma acerca destas especificidades no texto da LDB. No entanto, mesmo estando legalmente prevista, a linguagem musical e suas possibilidades formativas não se fizeram presentes na escola, em virtude de uma desvalorização histórica.

Foi em decorrência do entendimento da arte (da música) como atividade de lazer que ocorreu, no Brasil, sua desvalorização na escola, transformada que foi em pretexto para entretenimento ou passatempo, sem que fosse considerada capaz de contribuir para o crescimento individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si quanto ao fazer artístico, à capacidade de trabalhar em grupo e à valorização estética, o que se refletiria na melhoria da qualidade de vida. (FONTERRADA, 2008, p. 230).

Embora esta desvalorização ainda esteja presente nos espaços e currículos escolares, com o decorrer dos anos, maior atenção foi dada à linguagem musical no âmbito das políticas

educacionais. Em 2008, foi promulgada a lei nº 11.769/2008, a qual tornou obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica não apenas no componente curricular de Arte. Muito embora sem ocupação nenhuma com a formação de professores e as especificidades demandadas.

A referida lei que tornou obrigatório o ensino da música foi alterada em 2016 pela Lei nº 13.278. Com isso, atualmente temos que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular que trata o § 2º deste artigo.” (BRASIL, 2016). Tal artigo se refere ao ensino da arte, que permanece como componente curricular obrigatório na educação básica.

Apesar desta mudança na legislação que tirou a centralidade do ensino da música no contexto da educação básica, Bellochio, Weber e Souza (2017) afirmam que a presença da música ainda consta e tem respaldo legal dentro do currículo escolar. Ao abordarem os níveis de ensino que contemplam a educação básica, as autoras põem em pauta a formação e a atuação dos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto da educação musical, pois segundo elas, os docentes destes níveis de ensino também estão envolvidos com a potencialização da música na escola.

### 3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDOCENTES EM ATENÇÃO À LINGUAGEM MUSICAL

Entre as peculiaridades das exigências legais relacionadas à educação musical no contexto da educação básica, cabe destacar o papel atribuído ao professor unidocente que atua junto às crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a sua importância no contexto da aprendizagem e desenvolvimento humano e nos processos de ensino aprendizagem das múltiplas linguagens. Destacamos a sua atuação docente, considerando que este professor

[...] desenvolve sua atividade profissional junto a crianças pequenas, potencializando com elas a construção das estruturas cognitivas, emocionais, sociais, culturais e afetivas, possibilitando-lhes “as primeiras incursões sistematizadas aos conceitos básicos de componentes curriculares relacionados às grandes áreas do conhecimento humano” (Mizukami, 2008, p. 391). Dentre essas áreas está a Arte, especificamente a Música. Esse profissional é especialista nos processos de ensino e de aprendizagem de crianças, fundamentando sua atividade profissional nas interfaces de diferentes áreas, dentre elas, Língua Portuguesa,

Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes (Brasil, 2006). (BELLOCHIO; DALLABRIDA; SPERB, 2017, p. 171).

A construção de estruturas cognitivas inerentes às possibilidades da linguagem musical, corroboram com as demais linguagens e áreas do conhecimento mobilizadas pela Educação Infantil e pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em razão disso, é necessário que os processos formativos dos professores para estes níveis possibilitem uma atuação docente capaz de abranger em sua prática tais áreas do conhecimento.

Figueiredo (2010), destaca que a formação dos professores para atuação com a linguagem musical na educação básica é uma questão que demanda atenção e que está diretamente relacionada ao sucesso ou ao fracasso da educação musical no contexto escolar, tendo em vista que apenas as leis sozinhas não farão mudanças, mas se constituem em motivos para que se pense e se discuta melhor o papel da música na escola.

Atentamos à formação do professor que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, a qual dá-se nos cursos de Pedagogia. Considerando que este professor

[...] poderia propiciar uma contribuição significativa para a educação musical nos primeiros anos de escolarização. Entretanto, para que esse profissional tenha maiores possibilidades de inserir conhecimentos musicais em sua prática pedagógica é necessário que ele tenha vivenciado experiências musicais e pedagógico-musicais em sua formação. (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017, p. 208-209).

No entanto, a formação para a linguagem musical ainda não é efetiva nos cursos de graduação em Pedagogia, tendo em vista que o zelo com a inserção e estudos da linguagem nestes cursos é ínfima de acordo com os estudos acessados. Segundo pesquisas citadas por Bellochio, Weber e Souza (2017) a música não está presente no currículo da maioria dos cursos de Pedagogia das universidades do Brasil como componente curricular. E nos casos em que há componentes que tratam das linguagens artísticas, são cargas horárias ainda insuficientes para possibilitar a formação musical e pedagógico-musical necessária.

Ainda, segundo as autoras, as deficiências na formação musical do professor licenciado em Pedagogia não são decorrentes apenas da ausência desta linguagem nos cursos de graduação, mas são conseqüências de todo um processo de escolarização, anterior à graduação, em que a educação musical esteve ausente, diante da sua desvalorização, como

relatam Fonterrada (2008) e Figueiredo (2005). De acordo com o autor, “Quem não viveu uma experiência significativa em termos de educação musical dificilmente solicitará esse componente para as futuras gerações, porque não entende de que forma essas experiências podem contribuir para a vida das pessoas” (FIGUEIREDO, 2005, p. 23).

Bellochio, Weber e Souza (2017), salientam ainda que embora a presença da linguagem musical seja fundamental na formação dos professores, principalmente dos pedagogos, por atuarem nos primeiros anos de escolarização e serem responsáveis pela iniciação das crianças às múltiplas linguagens e áreas do conhecimento, a presença da música no curso de Pedagogia não garante que o professor faça uso desta linguagem em sua futura prática docente.

Contudo, as autoras afirmam ainda que apesar de por vezes insuficiente, o contato com a música durante a formação inicial pode ser uma motivação para o aprofundamento acerca dos conhecimentos musicais e pedagógicos-musicais após a graduação, tendo em vista que “[...] a formação do professor não se encerra na formação inicial na universidade. A formação continuada é uma ação indispensável para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade.” (FIGUEIREDO, 2005, p. 23).

### 3.4 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Ao adentrarmos nos aspectos relacionados à formação e prática docente no contexto da linguagem musical, cabe-nos, também, abordar as múltiplas linguagens como constituintes da experiência humana, das expressões, interações, formas de ser e conhecer. Diante disso, a necessidade de que estas linguagens sejam possibilitadas no espaço escolar, ao passo em que se reconhece a criança como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Neste sentido, as diferentes linguagens permeiam e evidenciam as múltiplas formas de ser, de aprender e de expressar pensamentos e emoções, através dos mais diversos modos de interação, promovendo assim, a produção de conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre os objetos e sobre o mundo.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Ao abordarmos as múltiplas linguagens no contexto educacional, damos destaque à abordagem pedagógica de Reggio Emilia<sup>5</sup> sistematizada por Edwards, Gandini e Forman (1999). Os autores apontam que o fazer pedagógico presente nesta abordagem incentiva o desenvolvimento das crianças por meio das linguagens que emergem das interações, provocações e interesses das crianças. Neste contexto,

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade [...]. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 21).

Diante disso, é fundamental que a formação docente possibilite ao professor reconhecer as especificidades das crianças, as linguagens que emergem nas interações e nas formas de ser dos pequenos, tendo em vista a promoção de vivências que objetivem a aprendizagem e o desenvolvimento a partir das múltiplas linguagens.

A atenção dada à este viés formativo não deve estar presente apenas na Educação Infantil, mas em todo o contexto escolar, inclusive nos Anos Iniciais, durante o processo de alfabetização, este, que é compreendido como um processo de apropriação das diferentes linguagens, tais como a linguagem escrita, a linguagem matemática, das ciências, as linguagens artísticas e do movimento (SANTA CATARINA, 1998). Evidencia-se, neste sentido, as múltiplas linguagens presentes na existência, nas experiências e na formação humana.

Neste contexto, Almeida (2001), enfatiza a ausência de formação docente para as múltiplas linguagens, e em especial para as linguagens artísticas, visto que, a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, cantar, dançar e representar é bom para os alunos,

---

<sup>5</sup> Reggio Emilia é uma cidade localizada no nordeste da Itália. Seu sistema educacional para a primeira infância tornou-se referência por incentivar o desenvolvimento intelectual das crianças por meio das múltiplas linguagens e formas de expressão e exploração evidenciadas pelas crianças.

mas poucos apresentam argumentos convincentes do motivo pelo qual estas atividades são importantes e devem estar presentes no currículo escolar.

Diante das questões expostas até então, que destacam além dos aspectos legais, e das contribuições da linguagem musical para a formação integral dos sujeitos, a necessidade da formação docente para a presença efetiva da educação musical, das múltiplas linguagens e das linguagens artísticas no contexto escolar, e enfatizando neste trabalho a formação do professor dada nos cursos de Pedagogia, abordaremos a seguir as presenças e ausências da linguagem musical no processo formativo do Curso de Pedagogia da UFFS – Campus Chapecó.

#### **4 PRESENÇA/AUSÊNCIA DA LINGUAGEM MUSICAL NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Considerando que o exercício intencionado circunscreveu a presença/ausência da linguagem musical e suas interfaces no processo de formação inicial do pedagogo, desejamos com o corpus empírico em sintonia com o estudo bibliográfico, dar visibilidade à discussão, buscando parcerias e interlocutores acerca da necessidade de conhecimento e disseminação da discussão.

##### **4.1 A LINGUAGEM MUSICAL NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO**

Na busca efetuada nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, versões 2010 e 2019, foram identificados 2 (dois) componentes curriculares que dão guarida à aspectos da linguagem musical no PPC versão 2010, sendo eles: Estágio curricular supervisionado: Educação Infantil e Ensino de artes: conteúdo e metodologia. Na versão 2019, identificamos 06 (seis) componentes que atentam à discussão: Estágio curricular supervisionado: Educação Infantil II; Arte, educação e infância; Linguagens, alfabetização e letramentos I; Estágio curricular supervisionado: Educação Infantil I; Organização pedagógica na Educação Infantil e Brincadeira, interações e linguagens na Educação Infantil.

Diante desta busca, apresentamos a seguir excertos dos componentes curriculares que explicitam aspectos tais como: referenciais, objetivos, fragmentos de ementa que revelam ocupações com a linguagem musical e/ou seu anúncio entre as múltiplas linguagens.

Quadro 1 – Componentes Curriculares que atentam para a linguagem musical/múltiplas linguagens no Curso de Pedagogia

PPC 2010		
CCR: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: EDUCAÇÃO INFANTIL		
Ementa	Objetivo	Referências
		EDWARDS, Carolyn et al. <b>As cem linguagens da criança</b> : a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso. 2016.
CCR: ENSINO DE ARTES: CONTEÚDO E METODOLOGIA		
Ementa	Objetivo	Referências
		PIMENTEL, Lucia (Coord.). <b>Som, gesto, forma e cor</b> : dimensões da Arte e seu Ensino. Belo Horizonte: C/ ARTE, 1995.
PPC 2019		
CCR: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: EDUCAÇÃO INFANTIL II		
Ementa	Objetivo	Referências
	Promover a atuação docente na educação infantil, tendo como eixos estruturantes a brincadeira, interações e linguagens [...].	EDWARDS, Carolyn et al. <b>As cem linguagens da criança</b> : a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso. 2016.
CCR: ARTE, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA		
Ementa	Objetivo	Referências
Princípios e fundamentos das linguagens da arte. [...] A expressão da criança nas linguagens da arte: artes visuais, cinema, teatro, música e dança.	Refletir acerca do papel da arte, princípios, fundamentos e das linguagens artísticas em instituições de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	BRITO, Teca de Alencar. <b>Música na educação infantil</b> : propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
CCR: LINGUAGENS, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS I		
Ementa	Objetivo	Referências
Linguagens, Letramento e alfabetização: concepções, percepções, demandas. [...] Procedimentos de ensino e fundamentos teóricos das linguagens, da alfabetização e do letramento.		
CCR: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: EDUCAÇÃO INFANTIL I		
Ementa	Objetivo	Referências
	Promover [...] a construção de proposta pedagógica [...] considerando os eixos estruturantes da prática pedagógica – brincadeira, interações e linguagens.	EDWARDS, Carolyn et al. <b>As cem linguagens da criança</b> : a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso. 2016.
CCR: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
Ementa	Objetivo	Referências

		EDWARDS, Carolyn et al. <b>As cem linguagens da criança</b> : a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso. 2016.
CCR: BRINCADEIRA, INTERAÇÕES E LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
Ementa	Objetivo	Referências
Brincadeira, interações e linguagem como bases dos processos de constituição social, de aprendizagem e desenvolvimento na infância. [...] As linguagens da criança: não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical.	Compreender a brincadeira, as interações e as linguagens como eixos estruturantes da prática pedagógica na educação infantil, considerando as linguagens das crianças e as especificidades da atuação pedagógica com bebês.	EDWARDS, Carolyn et al. <b>As cem linguagens da criança</b> : a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso. 2016.

Fonte: Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UFFS, versões 2010 e 2019.

Visualmente podemos afirmar uma presença um tanto frágil, no concernente às discussões que atentam para a linguagem musical no PPC 2010. Destacamos ainda, a ausência de quaisquer abordagens específicas à linguagem musical na ementa e objetivos dos componentes analisados, embora hajam alguns indicadores. O que também é apontado por Bellochio, Weber e Souza (2017), como a quase que, total ausência da linguagem musical no processo de formação dos professores nos cursos de Pedagogia.

No PPC de 2019 é possível identificar uma maior atenção despendida à linguagem musical no processo formativo do curso. Embora ela permaneça ainda centralizada nos CCRs que tratam da Educação Infantil e do ensino de artes, mais especificamente. No entanto, esta linguagem pode ser vista tanto na ementa, quanto nos objetivos, bem como em referências dos Componentes, mesmo que por vezes, ainda vinculada às múltiplas linguagens.

É possível após cotejamento de ambos PPCs afirmar um avanço no que se refere à presença da linguagem musical no PPC 2019, tendo em vista que este promove maior visibilidade à linguagem em relação ao anterior. No entanto, esta visibilidade é ainda superficial, dadas as especificidades do Curso e dos demais aspectos demandados à formação docente quanto à materialização da linguagem, considerando que o objetivo preponderante do Curso é a atuação das(os) egressas(os) junto às crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os aspectos destacados em relação a presença da linguagem musical de forma mais visível no PPC da Pedagogia versão 2019, evidencia um despertar/sensibilizar diferenciado para a atuação docente no Curso e para o processo formativo das acadêmicas. Figueiredo (2010) considera que a presença da linguagem, nesta etapa da formação, se caracteriza muitas

vezes, como ponto de partida para a presença de tal linguagem na prática docente do professor dos Anos Iniciais e da Educação Infantil. Destacamos este ponto de partida, particularmente, no que se refere à atuação docente junto às crianças do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vez que a Educação Infantil, a seu modo, tem oportunizado maior vivência com práticas de musicalidade e musicalização, embora, muitas vezes, movida pelos movimentos musicais midiáticos.

Para melhor percebermos e darmos destaque ao objeto de estudo e suas interfaces, a partir da leitura e cotejamentos dos PPCs, buscamos no repositório virtual da biblioteca da UFFS, as produções e contribuições da Pedagogia por meio da iniciação científica (TCCs). Prática esta estimulada pela matriz curricular do Curso.

#### 4.2 A LINGUAGEM MUSICAL NAS AÇÕES DE PESQUISA DO CURSO

Atentas a temática, adentramos ao repositório virtual da UFFS, com o compromisso da busca dos Trabalhos de Conclusão de Curso vinculados ao Curso de Pedagogia da UFFS – Campus Chapecó – SC. Com a busca, selecionamos 4 (quatro) trabalhos que corroboram com os critérios citados no caminho metodológico deste estudo, os quais constam no Quadro 2.

Quadro 2 – Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados para o estudo

Ano	Autor/a/es/as	Orientador/a	Título	Palavras-Chave
2014	Angonese, Anderson	Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro	Modos de convivência no berçário: um estudo sobre as interações adulto-criança em período de adaptação à creche	Convivência. Bebês. Educação Infantil. Desenvolvimento humano. Período de adaptação.
2015	Hermes, Liziani; Bolles, Vanessa	Dra. Ariane Franco Lopes da Silva	O ensino de artes das escolas: o que dizem os documentos	Ensino de arte. Anos iniciais do ensino fundamental. Análise documental.
2016	Moretto, Diana Andrea; Gabriel, Emanoele Aparecida.	Me. Lisaura Beltrame	Espaços lúdicos na Educação Infantil e suas contribuições para o processo de letramento	Educação Infantil. Letramento. Organização dos espaços/tempo. Brincar.
2018	Ogliari, Suellyn	Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin	A educação musical no currículo da Educação Básica	Educação Musical. Currículo. Música na Escola.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do registro dos trabalhos no repositório virtual da UFFS. 2019.

A singularidade do objeto de estudo de cada um dos trabalhos e suas bases teóricas revelam interfaces que articulam a demanda da linguagem musical, das múltiplas linguagens e suas especificidades nos processos de ensino/aprendizagem da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os trabalhos catalogados, um trata especificamente da educação musical, outro discute aspectos das linguagens artísticas e do ensino de artes e outros dois têm como temática central a Educação Infantil, englobando questões acerca das múltiplas linguagens neste nível de ensino, sem dar centralidade ao objeto deste estudo.

Mobilizadas pela busca citada, empreendemos sequência à presença da temática em estudo no Programa de Mestrado em Educação, considerando que vários profissionais vinculados ao curso de Pedagogia, também estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS. Localizamos apenas 02 (dois) trabalhos, os quais constam no Quadro 3.

Quadro 3 – Dissertações selecionadas para o estudo

Ano	Autor/a/es/as	Orientador/a	Título	Palavras-Chave
2015	Rodrigo Garcez	Dra. Marilane Wolff Paim	Alfabetização e Música: Um encontro na linguagem	Alfabetização. Música. Educação. Cognição. Linguagem.
2019	Adilson de Souza Borges	Dra. Adriana Richit.	Ensino de Música e Tecnologias Digitais: saberes desenvolvidos por professores dos anos iniciais a partir de uma atividade formativa	Ensino de música, saberes docentes, formação continuada, tecnologias digitais.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do registro dos trabalhos no repositório virtual da UFFS. 2019.

Subsidiadas pelas bases teóricas do estudo, empreendemos uma leitura às produções acadêmicas (TCCs e dissertações), constituidoras do corpus deste estudo, e destacamos excertos os quais evidenciavam aspectos da linguagem musical, da musicalidade, musicalização e das múltiplas linguagens, aglutinando-os por similaridades em relação aos temas em destaque. Em decorrência deste exercício, chegamos a definição de 05 (cinco) categorias constitutivas: A linguagem musical no contexto das múltiplas linguagens; A linguagem musical no componente curricular Arte; Educação musical e interdisciplinaridade: desafios e contradições; Música, musicalidade e musicalização: contribuições e potencialidades; e Formação docente para a linguagem musical.

#### **4.2.1 A linguagem musical no contexto das múltiplas linguagens**

Ao reconhecermos a criança como um sujeito de direitos, que histórica e culturalmente aprende e se desenvolve por meio das interações, brincadeiras e experimentações, também a reconhecemos como um sujeito integral, com diferentes formas de ser, de se expressar e de agir no mundo. Neste sentido, destacamos as múltiplas linguagens dentre os processos constitutivos inerentes às especificidades humanas, e que demandam atenção, particularmente no processo de escolarização. Tendo em vista que este é um espaço privilegiado de socialização e constituição que promove o desenvolvimento/aprendizagem das muitas formas de ser, de pensar e de se expressar das crianças, da qual se espera equidade e justiça social.

Rinaldi (1999) aponta que a necessidade e o direito de se comunicar e interagir com os outros emerge ao nascer e se constitui num elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie humana. Dentre outros, este aspecto pode explicar por que as crianças sentem-se dispostas a se expressarem por meio de uma pluralidade de linguagens, o que justifica a necessidade, também, desta presença múltipla na escola. A autora dá destaque ainda, à importância de que os espaços escolares e de convivência, oportunizem às crianças processos de experimentação, expressão e desenvolvimento das múltiplas linguagens, tanto individualmente quanto em grupo.

A constatação da presença frágil e/ou atenuada, nas matrizes curriculares e nas propostas pedagógicas analisadas, permitem clamar pela presença da linguagem musical, dadas as potencialidades que a cercam, no que se refere à sensibilidade, à atenção, ao acolhimento, à criação e à inventividade que possibilita. Acreditamos, pois, que os espaços educativos e seus profissionais, carecem de investimentos formativos, para potencializar, além da linguagem citada, quaisquer, dentre as linguagens emergentes e demandadas para o desenvolvimento/aprendizagem das crianças.

O destaque, a corresponsabilidade dos espaços escolares e sua contribuição pode ser visualizada nos excertos abaixo.

*[...] educação infantil [...] um espaço privilegiado para o desenvolvimento das diferentes linguagens da criança. (ANGONESE, 2014, p. 14).<sup>6</sup>*

*[Nas instituições escolares] se dá o cuidado e a educação de crianças, que vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo e de si mesmas, constituindo-se nessa relação, como sujeitos históricos a partir das múltiplas linguagens. (MORETO; GABRIEL, 2016, p. 7).*

*[É possível] proporcionar uma leitura de mundo às crianças, promovendo a aprendizagem, o desenvolvimento e a construção do conhecimento através das múltiplas linguagens. (MORETO; GABRIEL, 2016, p. 4).*

*[É necessário] promover o letramento no cotidiano das crianças [...] através da promoção das múltiplas linguagens como a música, dança, artes, leituras da literatura infantil, histórias em quadrinhos, jogos, brinquedos e brincadeiras e tantas outras, proporcionando acesso à cultura letrada. (MORETO; GABRIEL, 2016, p. 12).*

Além de atentarem para o papel das instituições escolares e das interações que são promovidas nestes espaços, os excertos dão destaque, dentre outros aspectos, às contribuições e possibilidades das múltiplas linguagens, muitas vezes, silenciadas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, favorecendo a leitura de mundo em prol da alfabetização e letramento.

Evidenciamos, a necessidade de que as múltiplas linguagens estejam presentes no processo de interação e criação das crianças e que lhes sejam possibilitadas experiências e descobertas sobre si, sobre os outros, sobre o mundo e sobre tudo e todos os que as cercam. Malaguzzi (1999) enfatiza que o professor deve atentar para estas especificidades buscando promover diálogos, interações, conexões com e entre as diferentes linguagens, pensamentos e ações, criando redes de cuidados e de intercâmbios entre as crianças, os adultos e suas diversas formas de ser, conhecer, viver e estar no mundo.

#### **4.2.2 A linguagem musical no componente curricular Arte**

A presença da música e suas interfaces no contexto curricular da educação básica no Brasil passou por diversas mudanças no decorrer dos anos, ganhando destaque e/ou sendo desvalorizada, de acordo com os objetivos e políticas educacionais relativas à área de ensino em artes.

---

<sup>6</sup> As citações em itálico correspondem aos excertos inerentes às produções constitutivas do corpus deste estudo.

Em 2016, foi sancionada a Lei nº 13.278/2016 que situa a música dentro do componente curricular de Arte, englobando também as artes visuais, a dança e o teatro. Os estudos aos quais acessamos e que contribuíram com a discussão, sinalizam algumas concepções, incursões e/ou entendimentos, relativas à presença da linguagem musical em diferentes alternativas no componente curricular de Arte. Alguns excertos dão destaque, focando expectativas:

*[...] a arte vem a ser uma forma indispensável para a união do indivíduo com o todo, pois ela reflete a infinita capacidade para a associação, para compartilhar experiências e ideias. (GARCEZ, 2015, p. 84).*

*Os PCN's de Arte descrevem os principais objetivos [...] e os conteúdos curriculares [...], estes objetivos são basicamente o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de dar sentido à experiência humana. (HERMES; BOLLES, 2015, p. 8).*

*[...] as artes são importantes para o desenvolvimento pleno das crianças, pois desenvolvem aspectos cognitivos, motores e psicológicos e trabalham o cotidiano da criança de forma prazerosa. (HERMES; BOLLES, 2015, p. 5).*

A importância da arte suas linguagens, é reconhecida como suporte para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, dando destaque a ludicidade e ao prazer de aprender.

*Segundo os PCN's (BRASIL, 1997), o ser humano que não conhece a arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, pois escapa-lhe a dimensão do sonho, da força, da sonoridade, da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (HERMES; BOLLES, 2015, p. 8).*

A realidade dos processos educativos, o sentido da vida e suas singularidades, em tese, deveriam ser objeto de todas as áreas do conhecimento e suas linguagens, contribuindo com a construção de possibilidades, reavendo a esperança e a cidadania.

*O seu ensino tem a ver com preservação das normas e dos valores de cada cultura que fazem parte do patrimônio cultural de grupos sociais. (HERMES; BOLLES, 2015, p. 5-6).*

O patrimônio cultural dos grupos sociais, precisa estar presente no currículo das instituições educacionais, em suas opções metodológicas, éticas, plásticas, estéticas, traduzindo-se em compromissos e corresponsabilidades. Os excertos dão visibilidade à importância das artes na e para a formação humana, contribuindo não apenas com a

preservação de valores, com desenvolvimento motor e cognitivo, mas também com a existência e a resistência das pessoas enquanto sujeitos históricos, culturais e sociais. “[...] ao conhecer e compreender melhor as artes, os alunos tornam-se pessoas mais sensíveis, capazes de perceber de modo acurado modificações no mundo físico e natural, e também de experimentar sentimentos de ternura, simpatia e compaixão.” (ALMEIDA, 2001, p. 14-15)

Almeida (2001), argumenta que o motivo mais importante para a inclusão da arte no currículo da educação básica é porque ela faz parte do patrimônio cultural da humanidade, sendo uma das principais funções da escola promover o conhecimento e a preservação deste patrimônio, dado que é nas culturas que os indivíduos se constituem como sujeitos humanos. A autora segue, destacando o pensamento artístico e a percepção estética possibilitadas pela arte na contribuição da percepção mais completa e agradável do homem e do mundo, com a elaboração de ideias e com a expressão humana. Contudo, esta forma de ver o mundo é uma “habilidade histórica e culturalmente construída que necessita ser desenvolvida e valorizada [...]” (ALMEIDA, 2001, p. 32).

Quando Hermes e Bolles (2015) citam as artes como área e movimento capazes de trabalharem o cotidiano das crianças de forma prazerosa, compreendemos que elas se referem à alegria que as atividades artísticas podem proporcionar. Almeida (2001) parafraseando Snyders (1998) situa as artes no espaço escolar como promotoras de alegria aos alunos, e por isso, os demais componentes curriculares deveriam somar-se a área e suas linguagens, promovendo alegria de forma interdisciplinar.

*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. (OGLIARI, 2018, p. 21).*

Contudo, embora as contribuições da arte para a formação humana sejam reconhecidas, tal percepção não é hegemônica. Neste contexto, a arte e as linguagens artísticas, entre elas a música, são secundarizadas no processo de escolarização das crianças. Secundarizadas porque os conteúdos do componente ocorrem superficialmente, pelo despreparo, pela falta de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na área. Ainda carecemos de esclarecimentos, dado que pelos excertos, situamos as contradições:

*A importância da arte na educação é um aspecto bastante desconhecido pela sociedade, pois muitos indivíduos ainda têm a opinião de que a arte é apenas uma disciplina lúdica, que é ministrada por qualquer profissional e que não possui tanto valor no currículo da criança ou no seu desenvolvimento cognitivo, motor e psicológico. (HERMES; BOLLES, 2015, p. 10).*

*[...] o ensino de música nas escolas públicas tornou-se um componente curricular secundarizado, [...] sob o argumento de que há despreparo dos professores e falta de clareza dos legisladores. Além disso há dubialidade dos concursos públicos, que não demarcam a especificidade da música, articulando-a ao ensino da arte, a complexidade da área/linguagem [...]. (OGLIARI, 2018, p. 11).*

*[...] no ambiente escolar, em geral, [a música] acaba relegada a alguma atividade artística em datas comemorativas. Porém, “[...] de uma maneira geral ela sempre foi avaliada como secundária no quadro de saberes, nitidamente inferiorizada quanto aos discursos fortes e centrais, como a filosofia e a ciência, e, até no setor restrito das artes” (BARBEITAS, 2007, p. 1). (GARCEZ, 2015, p. 20).*

Priorizar uma e/ou outra área nos processos de ensino/aprendizagem, revela diferentes perspectivas: fortalecimento de uma área em detrimento da outra, não identidade e falta de conhecimento com a linguagem em discussão; demanda curricular priorizada dentro da unidade escolar, não adesão à demanda por opção, resistência à busca de novas perspectivas e desafios, dentre outras.

Essa secundarização e/ou desvalorização das linguagens artísticas pode ocorrer também, como citado em um dos excertos, em função da ausência de formação docente que possibilite aos professores o desenvolvimento de propostas pedagógicas que vinculem e envolvam tais linguagens nas práticas educativas de ensino às crianças. Esta situação fica mais evidente quando se trata de professores que atuam em várias frentes disciplinares, como os formados nos cursos de Pedagogia.

*Muitos professores que lecionam várias disciplinas no Ensino Fundamental apresentam dificuldades em desenvolver processos pedagógicos em arte que propiciem o alcance dos objetivos pautados no PCN de Arte. (HERMES; BOLLES, 2015, p. 7).*

Há de se destacar, no entanto, a cobrança das políticas públicas acerca dos processos de ensino e a negligência do mesmo poder público, quanto ao investimento na formação inicial e continuada de professores, em prol da demanda. Em razão disso, tecer críticas e ou fazer qualquer comentário que lance sobre o professor a responsabilidade pela ausência, silenciamento e/ou negação das linguagens musicais, artísticas, estéticas, plásticas, dramáticas dentre outras, seria irresponsável de nossa parte. Embora saibamos que as buscas,

os compromissos profissionais, ancoram-se nos desejos, necessidades e/ou desafios assumidos pelo sujeito pessoa e profissional. Figueiredo (2010), destaca que tais dificuldades se configuram como um ponto de partida para repensarmos a formação destes profissionais.

Tendo em vista reconhecer as singularidades da linguagem musical e suas interfaces na relação teoria/prática construída neste estudo, buscamos indícios de atuação/formação e reflexões, por meio da categoria a seguir:

#### **4.2.3 Música, musicalidade e musicalização: contribuições e potencialidades**

Almeida (2001), faz uma ressalva quanto aos objetivos do ensino das artes e suas interfaces, destacando as visões essencialista e contextualista. Esta última se refere às contribuições que podem ser promovidos através das linguagens artísticas, como a formação de valores, atitudes, hábitos, etc. Esta visão se opõe à visão essencialista que defende que ensino das artes deva atentar apenas ao que esteja relacionado diretamente à formação artística dos sujeitos.

Romaneli (2014), adaptando as ideias da autora para o campo específico da música apresenta que uma visão contextualista estaria relacionada aos benefícios que poderiam ser alcançados por meio da música, sem que a arte fosse o principal objetivo, como por exemplo, o desenvolvimento motor, da fala, afetivo, etc. Já a visão essencialista defenderia a música enquanto área do conhecimento, tendo sua presença nos espaços educacionais com a mesma importância que as demais áreas. O autor destaca ainda que o principal benefício propiciado pela aprendizagem da música em suas múltiplas interfaces é ampliar conhecimentos e experiências musicais, enfatizando uma complementariedade entre as duas visões apresentadas.

*[...] 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. (OGLIARI, 2018, p. 14).*

A linguagem musical e a educação musical intencionam potencializar o desenvolvimento humano, cognitivo, físico, sensorial, afetivo, etc., dando prioridade à educação criativa e criadora, perspectivas que circunscrevem a educação na e para a contemporaneidade.

*[...] relação estatisticamente significativa entre a música e o aprimoramento do processamento auditivo, do desenvolvimento linguístico, da aquisição e desenvolvimento fonológico e do aprimoramento cognitivo. (GARCEZ, 2015, p. 60)*

*A importância da música para a formação das pessoas é reconhecida desde a antiguidade [...] pela sua contribuição no desenvolvimento estético, histórico e na formação humana do indivíduo. Assim, ensinar música é considerado para muitos autores uma necessidade para o desenvolvimento sensorial, físico, espiritual e sentimental (FONTERRADA, 2008). (BORGES, 2019, p. 15).*

*[...] a música proporciona o desenvolvimento da percepção estética e do pensamento artístico, o que garante ver o mundo com maior sensibilidade e imaginação. (OGLIARI, 2018, p. 13)*

*[...] destacamos a importância e a necessidade da educação musical no currículo, entendendo-a como uma linguagem fundamental à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. (OGLIARI, 2018, p. 6).*

Os destaques inerentes aos excertos dialogam com as contribuições de Almeida (2001), no apontamento de que os professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica assumem práticas de uma visão contextualista de atividades artísticas, sendo necessárias por serem um fator de desenvolvimento emocional e social das crianças, e por extensão impulsionando também a criatividade e a imaginação. No entanto, o caráter essencialista do ensino da música também comparece nas aprendizagens conceituais específicas desta linguagem.

*[...] a musicalização, muito mais que uma mera recreação, proporciona 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. (OGLIARI, 2018, p. 16).*

Outro aspecto presente nos trabalhos analisados acerca das contribuições relacionadas à música, musicalidade e musicalização no processo de escolarização, traduz uma visão essencialista e contextualista no que se refere aos benefícios do contato e do conhecimento de outras culturas.

*[...] 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. (OGLIARI, 2018, p. 13).*

Neste sentido, conhecer outras manifestações culturais, pressupõe a compreensão acerca das especificidades de ser e agir de cada povo, em razão de sua cultura ou manifestação cultural, isso permite a compreensão e o respeito às diferenças como forma de combater atitudes de racismo, discriminação e intolerância (ALMEIDA, 2001).

Além disso, outra contribuição presente nas produções possibilitada por meio do contato com diferentes sons e músicas provenientes de variações culturais é de que essa promove a maturidade sonora e atitude crítica frente às músicas veiculadas pela mídia.

*[...] a educação musical [...] 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. (OGLIARI, 2018, p. 16).*

Para promover a atitude crítica demandada ante a cultura de massificação, Almeida (2001), aponta que a escola não deve reproduzir o que os meios de comunicação impõem, tendo em vista que a qualidade dessas produções fica em segundo plano, diante do seu valor mercadológico. Assim, o objetivo da escola é socializar bens culturais e familiarizar os alunos com produções artísticas as quais eles não têm acesso, possibilitando dessa forma uma ressignificação acerca do que é música e do que ela pode significar para cada cultura de acordo com seu movimento histórico.

Em razão disso, outro desafio que emerge, decorre do reconhecimento da interdisciplinaridade como postura de acolhimento, de pesquisa e de valorização do conhecimento de outrem e de outras áreas e processos culturais, movimento refletido na categoria que segue.

#### **4.2.4 Educação musical e interdisciplinaridade: desafios e contradições**

Considerando as características, possibilidades e potencialidades da linguagem musical, dentre os vários aspectos elencados, um que ganha destaque nos trabalhos analisados é o caráter interdisciplinar mobilizado pela linguagem. Segundo França (2016), a interdisciplinaridade se apresenta como um desafio na educação contemporânea, tendo em vista que o conhecimento é dinâmico e que pela interação de ideias e de ideais, promove acesso ao desenvolvimento/aprendizagem por meio dos sentidos humanos, articulando

emoção e cognição. Assim, a interdisciplinaridade assume um caráter epistemológico e metodológico contra a fragmentação do conhecimento. De acordo com a autora “a música se oferece à abordagem interdisciplinar pelo simples fato de ser intrínseca à vida e à cultura. Existem afinidades, interfaces e convergências inquestionáveis entre música e diversas áreas do conhecimento humano.” (FRANÇA, 2016, p. 89).

Neste sentido, a linguagem musical possibilita a interdisciplinaridade dada a sua singularidade, contextos e conhecimentos que se articulam, e a partir disso, possibilita também melhorias no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

*Pedagogicamente, a linguagem musical oferece possibilidades interdisciplinares que, através da criatividade, enriquecem ainda mais o processo educacional. (GARCEZ, 2015, p. 57).*

*[...] o ensino de música oportuniza ao aluno desenvolver aspectos, tais como a “percepção, imaginação e reflexão, ampliação da sensibilidade, visão crítica, atitudes de cooperação e solidariedade, conhecimento das diferentes culturas, raciocínio matemático, etc.” (MOREIRA, 2011, p. 9-10). (BORGES, 2019, p. 18)*

*[...] 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 [...]. (OGLIARI, 2018, p. 13).*

*[...] 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. (OGLIARI, 2018, p. 15).*

*A prática de utilizar a música enquanto recurso didático aponta para as múltiplas qualidades que a música permite, [...] de tal modo que os conteúdos possam ser melhor compreendidos, mais prazerosos e contextualizados em relação ao cotidiano dos estudantes. (OGLIARI, 2018, p. 15).*

Outro aspecto presente nas produções acessadas que demanda reflexão é o uso das linguagens artísticas, mais especificamente da música, como pretexto. Figueiredo (2005, p. 25) dá visibilidade à esta questão ao afirmar que existe “[...] uma cultura estabelecida no contexto educacional de que arte não é importante e que serve (na melhor das hipóteses) para deixar o ambiente mais bonito e agradável, ou então facilitar a aprendizagem de outras áreas mais nobres do currículo.”

*[...] acalmar as crianças e fazê-las parar de chorar ocupa a maior parte do tempo e das energias das professoras e agentes educativas no período de adaptação. São utilizadas diferentes estratégias para alcançar esse objetivo [...]. As mais utilizadas são: colocar para dormir, dar comida, cantar e entreter. (ANGONESE, 2014, p. 21).*

Seriam estas apenas as funções da música enquanto linguagem inerente a vida humana, anteriormente ao processo da fala, e posteriormente a isso apenas pelo mero entretenimento? Como e onde a história das diferentes culturais, além da expressão midiática, comparece nos processos educativo formativos das instituições escolares?

*[...] no ensino escolar, predomina o entendimento de que o ensino de música serve a outros propósitos. Uma concepção bastante difundida utiliza a música, “ou melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas, etc.” (BRITO, 2003, p. 51). (BORGES, 2019, p. 18).*

A linguagem musical é detentora de signos, significados, representações, notações, ritmos, além de uma multiplicidade de silêncios e sons que a constituem. Como podemos superar as contradições do seu uso apenas como pretexto, como ocupação de tempo, dentre outras perspectivas que a negligenciam enquanto linguagem formativa e informativa?

*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, ilusiona e desvaloriza os papéis da educação musical na escolarização básica em suas diferentes versões, teórico/práticas. (OGLIARI, 2018, p. 15).*

*A música, na alfabetização, comumente é utilizada como ferramenta de apoio de memorização e na melhora do ambiente de sala de aula como centro de convivência. (GARCEZ, 2015, p. 20-21).*

A superação da condição de ferramenta de apoio, demanda conhecimento das singularidades que a constituem, sua história, diversidade, valor e função social, precursores e propósitos.

*A música nas escolas atualmente é utilizada como recurso para as atividades de sala de aula, e esse tipo de utilização não significa necessariamente educação musical nesse âmbito. (GARCEZ, 2015, p. 61).*

Dar à música e à linguagem musical, um lugar de destaque, significa igualmente assumirmos uma concepção de alfabetização que reconhece as múltiplas linguagens, (SANTA CATARINA, 1998) como condição “*sine qua non*” ante os desafios da aprendizagem da fala, da leitura, da escrita, da análise linguística. A linguagem alfabética, numérica, científica, geográfica, histórica, artística, musical, digital, tecnológica, dentre outras, vem se constituindo em desafios constantes aos protagonistas dos processos de aprendizagem e aos sujeitos dispostos a ensinar e mediar efetivamente o universo das linguagens em sua diversidade.

Almeida (2001), destaca que a percepção de caráter utilitário faz parte das compreensões de muitos professores acerca do papel da música na escola, e que ela, “a música [...] também é lembrada por seu caráter disciplinador – “serve para as crianças ficarem quietas” – ou para distrair e acalmar os alunos: “é bom pra relaxar”, “serve para descansar a cabecinha das crianças” (ALMEIDA, 2001, p. 12). Percepções desta natureza, são constantes no cotidiano das instituições educativas. Romanelli (2014) ressalta que a função da música nestes espaços vai muito além de reger comportamentos, mas serve, principalmente para formar sujeitos autônomos diante do mundo sonoro e musical onde vivem.

O exposto nos excertos traduz o caráter utilitarista e muitas vezes tendencioso da música enquanto linguagem formativa e informativa. A mudança de postura em relação à linguagem e sua significação, passa/passará necessariamente pela formação inicial e continuada de professores. Figueiredo (2005) chama a atenção para este aspecto, reiterando que enquanto não existir uma compreensão sobre a importância da música na escola, será difícil vislumbrar quaisquer mudanças que venham a contribuir com o desenvolvimento de uma educação musical efetiva e significativa para as crianças. Em razão disso, nos amparamos no movimento de sensibilização inerente aos PPCs, cujos destaques já efetuamos no início da análise deste estudo e também os buscamos nos aportes das produções acadêmicas constitutivas do corpus empírico deste estudo.

#### 4.2.5 Formação docente para a linguagem musical

A formação docente para a linguagem musical, além de ser identificada como uma necessidade em decorrência da identificação do silenciamento a priori destacado, emergiu das produções analisadas, constituindo-se em uma categoria de análise. Os excertos constitutivos, bases da categoria, evidenciam que as contribuições da linguagem musical para o desenvolvimento humano são conhecidas e consideradas, no entanto, elas só se darão de forma efetiva e significativa na educação básica, quando tivermos presentes nos processos de formação de professores a linguagem em tela.

*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. (OGLIARI, 2018, p. 14).*

*[...] falar de educação musical [...] 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. (OGLIARI, 2018, p. 17).*

No documento cujos excertos foram abstraídos, temos uma discussão acerca dos elementos fundantes da linguagem da música, da musicalidade e da musicalização. Tais excertos corroboram com diversos estudos que apontam a formação docente como fundamental para a efetivação da educação musical no contexto escolar. Ávila e Silva (2003) destacam tal necessidade, como um dos múltiplos desafios que se impõem diante da quase ausência da linguagem musical no contexto da educação básica. Tais autoras afirmam que no atual contexto educacional brasileiro existem algumas dificuldades para que se alcancem boas práticas de educação musical, sendo que a principal delas se refere à formação do professor, pois nos cursos que formam estes profissionais o componente curricular de música praticamente não é encontrado. Dessa forma, sem uma orientação e formação, a utilização desta linguagem na sala de aula se torna limitada e/ou completamente ausente.

Os excertos em destaque, dão atenção à formação do pedagogo para a linguagem musical, enfatizando a sua atuação inicial e a tarefa demandada de alfabetizar as crianças para as múltiplas linguagens, dentre elas, a música.

*[...] 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. (OGLIARI, 2018, p. 17).*

*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 [...] o propósito de construir um olhar atento e uma escuta rigorosa a todas as possibilidades formativas demandadas para a criança e para o adolescente[...]. (OGLIARI, 2018, p. 29).*

Nesta perspectiva, Figueiredo (2017) afirma que se o pedagogo deve incluir em sua prática docente conteúdos musicais, como consta nas orientações curriculares e nas legislações pertinentes, e considerando ainda as contribuições destes para o processo de formação humana promovido e potencializado no processo de escolarização das crianças, torna-se evidente a necessidade de formação deste profissional para que seja possível a realização de atividades que englobem práticas de iniciação e desenvolvimento para a linguagem. No entanto, o autor cita ainda que em muitos contextos a formação do licenciado em pedagogia para as artes é superficial, com pouca carga horária e tratada como polivalente, “ou seja, um único professor de artes na universidade é responsável pelo ensino das diferentes linguagens artísticas a serem utilizadas pelo pedagogo em sua prática escolar.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 220).

Entende-se ainda que a formação do professor não encerra no processo de formação inicial promovida por meio dos cursos de graduação, mas se caracteriza por uma formação continuada que se torna indispensável para a atualização do professor, resultando em ações educativas que atribuam qualidade à prática docente (FIGUEIREDO, 2005).

*[...] muitos professores de artes e pedagogos têm enfrentado desafios para ensinar música na escola [...]. Esta problemática decorre, de um modo geral, da falta de oportunidades oferecidas ao longo da formação inicial e continuada, ou seja, embora o ensino de música seja um componente curricular da disciplina de artes e, do mesmo modo, ensinado pelos professores pedagogos dos anos iniciais, a formação inicial e continuada de professores não especialistas tem falhado em oportunizar momentos necessários à construção de saberes norteadores do ensino musical escolar [...] (BORGES, 2019, p. 13-14).*

*[...] 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. (OGLIARI, 2018, p. 28).*

Destacamos igualmente a relevância de um processo de formação inicial e continuada nas diferentes linguagens artísticas, tendo em vista que esta formação fomenta a inclusão e a permanência da discussão pelo viés do ensino das artes. Ao assumir tal ensino não como uma opção, mas sim, como um direito de todos e todas (FIGUEIREDO, 2017), os processos formativos assumem os compromissos extensivos a todos, dando a prioridade demandada para além dos discursos, da importância da linguagem e das contribuições que dali derivam.

Subsidiadas pela análise do currículo e das propostas pedagógicas do Curso nos exercícios (2010 e 2019), pelas produções acadêmicas analisadas no segundo momento, buscamos igualmente localizar nos catálogos de registro das ações de extensão institucionais e do Curso, a presença de compromissos com a linguagem em discussão.

#### 4.3 A LINGUAGEM MUSICAL NAS AÇÕES EXTENSIONISTAS DO CURSO

A partir da busca empreendida identificamos 2 (dois) projetos de extensão/cultura vinculados ao Curso de Pedagogia e que se ocuparam da linguagem musical: 1) Contação de histórias sonorizadas<sup>7</sup>; 2) Musicalidade e musicalização em espaços educativos: processos de emancipação cultural.

O projeto “Contação de histórias sonorizadas” foi desenvolvido a partir de demanda espontânea e executado entre os dias 4 e 27 de junho de 2018. Este projeto caracterizou-se como uma mostra cultural e teve como objetivo: “Promover a formação de valores culturais, sociais, éticos e estéticos, por meio da contação e sonorização de histórias infanto-juvenis”. Neste exercício de extensão/cultura, foram desenvolvidas atividades de apresentação musical – voz e violão, brincadeiras musicais e contação de histórias sonorizadas envolvendo várias culturas do Brasil e do mundo. As atividades ocorreram em quatro encontros de 4 horas cada, nas dependências da UFFS – Campus Chapecó, totalizando uma carga horária de dezesseis horas tendo como público acadêmicas(os) do Curso. Da avaliação constante no relatório entregue para certificação, abstraímos que desta iniciativa, sob a coordenação da professora

---

<sup>7</sup> Este projeto foi desenvolvido com a participação de estudantes do curso de Pedagogia vinculadas à música por meio de outros espaços formativos, tais como escolas de música. Como consequência deste exercício, emergiu a segunda proposta, institucionalizada por meio de edital de cultura que induziu a demanda na área.

que acompanhou o processo de formação, emergiu a participação em edital, que garantiu a segunda ação a ser descrita.

O projeto “Musicalidade e musicalização em espaços educativos: processos de emancipação cultural” foi aprovado no edital de incentivo à cultura Nº 611/GR/UFFS/2018 e foi executado entre os meses de agosto de 2018 e agosto de 2019. Este projeto teve como objetivo

Proporcionar em espaço formativo para que os/as licenciandos/as se apropriem da linguagem musical a partir dos conhecimentos básicos da musicalidade e da musicalização constitutivos da interdisciplinaridade humana, como processo formativo pessoal e profissional.

Para tanto, foram realizados estudos relacionados ao tema como forma de embasar as atividades propostas pelo projeto, sendo desenvolvidos dois momentos formativos caracterizados como oficinas, tendo como público acadêmicas(os) do Curso. O primeiro momento formativo ocorreu no segundo semestre de 2018, desenvolvido com acadêmicas(os) participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Pedagogia, em 4 encontros, com 4 horas de duração, totalizando 16 horas. O segundo momento formativo atendeu dois grupos de licenciandas(os) em turnos e dias distintos, porém com atividades similares. Esta proposta foi desenvolvida no primeiro semestre de 2019, tendo 8 encontros, totalizando 30 horas de atividades com cada grupo.

Os exercícios decorrentes da participação do edital com apoio institucional, possibilitaram leituras e estudos sistemáticos acerca da temática, além de práticas e vivências no contexto da linguagem e educação musical, envolvendo atividades de criação, percepção e expressão sonora, brincadeiras de roda, construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, sonorização de histórias, entre outras.

Da avaliação destes processos formativos presentes nos relatórios institucionais entregues para avaliação e certificação constatamos que:

*O impacto a ser descrito, foi a sensibilização da importância da música, da musicalização e da musicalidade para o processo de desenvolvimento e da aprendizagem da criança. (UFFS, 2018, p. 2).*

*O destaque quanto ao impacto do aprendizado e sua compreensão deriva substancialmente da sensibilização quanto ao entendimento da linguagem musical no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais particularmente. (UFFS, 2019, p. 3)*

*A oficina [...] abriu novas possibilidades pra gente como futuras pedagogas, porque eu não saberia onde procurar uma forma de trabalhar música com as crianças, eu não saberia o que fazer [...] mesmo sabendo da importância que a música tem, [...] então foi uma das oportunidades da oficina. (Participante M). (UFFS, 2019, p. 5).*

*Eu acredito que o curso apresenta limites em relação à essa questão e a oficina serviu [...] pra alertar que a gente pode abranger não só a música, mas também as outras linguagens dentro da sala de aula. [...] A gente fica [...] sempre no automático e não trabalha coisas diferentes. E a oficina serviu pra isso, pra abrir nosso leque de opções, possibilidades. (Participante O). (UFFS, 2019, p. 5).*

*Evidenciamos a necessidade de que as atividades culturais em suas múltiplas linguagens passem a fazer parte do processo formativo dos estudantes da Pedagogia particularmente dada a importância destas para o processo formativo das crianças. (UFFS, 2018, p. 3).*

*Reiteramos aqui a possibilidade de que sejam oferecidas mais atividades culturais desta natureza, tanto pelo curso, quanto pelos componentes curriculares, quanto pela instituição, dada à relevância destas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. (UFFS, 2018, p. 3).*

*Dada a importância da atividade e do processo formativo subsequente compreendemos a importância da sequência deste exercício [...]. (UFFS, 2019, p. 5).*

Destacamos a importância da promoção destes momentos formativos no e para o processo de formação no Curso de Pedagogia. Embora, estas vivências não garantam a apropriação necessária para atuação na área da música, da linguagem musical e suas interfaces em sala de aula (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017), contribuem para estartar o processo de sensibilização, uma vez que estas vivências possibilitam atenção à linguagem musical como um elemento importante do fazer docente. É importante destacar que “[...] a formação musical e pedagógico-musical no ensino superior – Pedagogia, e a maneira como essa formação ocorre, é um aspecto relevante e tem implicação direta nas práticas musicais que o professor de referência poderá potencializar em suas salas de aula.” (BELLOCHIO, WEBER; SOUZA, 2017, p. 213).

Outro aspecto possível de destaque nos relatórios foi a necessidade da continuidade de desenvolvimento com oferta sistemática de propostas de formação cultural relacionadas às múltiplas linguagens e à linguagem musical especificamente. No entanto, para Figueiredo (2017, p. 233) “[...] não basta conhecer alguns conteúdos ou participar de algumas vivências eventuais com as artes para que um professor esteja capacitado do ponto de vista pedagógico

para incorporar tais conteúdos e vivências de forma consistente e significativa para os estudantes.” Contudo, a formação deste profissional para atuar com a linguagem musical pode ter início nestes processos e vivências no contexto de formação inicial ou em processos formativos continuados.

Os pedagogos podem aprender música e podem se desenvolver musicalmente, o que conseqüentemente traria segurança necessária para a inclusão da educação musical como parte do processo escolar. [...] Portanto, a formação musical do pedagogo é possível, de forma inicial na graduação ou de forma continuada em programas específicos, podendo conduzir a resultados satisfatórios para que a educação musical esteja presente no processo escolar, acessível a todas as crianças.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 222).

Neste contexto, reiteramos que a presença da linguagem musical na Educação Básica, e especificamente nos espaços de atuação do pedagogo é possível, no entanto é preciso que sejam possibilitados processos de formação deste profissional que venham ao encontro de tal demanda. Diante disso, evidenciamos a responsabilidade das universidades com esta formação, assim, “[...] fica a esperança de que a universidade saiba [...] atacar de frente a indigência cultural a que a escola está submetida e reconhecer a relevância das artes, e particularmente, da música, neste processo.” (FONTERRADA, 2008, p. 349).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho intencionamos dar visibilidade à linguagem musical e suas especificidades formativas, buscando sua presença/ausência no percurso formativo da(o) pedagoga(o) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. O que destacamos é que apesar de atenuada, a linguagem musical vem conquistando seu espaço, mobilizada pelo desejo de quem conhece esta linguagem e deseja que outros possam acessá-la e conhecê-la em decorrência da importância que possui no processo de desenvolvimento e aprendizagem da infância.

O Projeto Pedagógico do Curso analisado em seus dois movimentos (2010-2019) subsidiado pelos olhares teóricos buscados para este estudo nos permite afirmar que há uma sensibilidade nascente a qual é meritória de destaque, dada a importância atribuída a linguagem estudada. Há um número expressivo de profissionais que vem se ocupando da discussão e da disseminação da linguagem musical, para além dos cursos específicos de música. Os estudos catalogados como Trabalhos de Conclusão de Curso, são uma evidência da inquietude em relação à linguagem. Seus posicionamentos, suas indagações e abordagens anunciam a sensibilização para os processos da musicalidade e musicalização.

A escola e os demais espaços educativos associados a ela, tem silenciado em relação ao movimento midiático que vem legitimando determinados tipos de música, de musicalidade e de musicalização, os quais abafam referenciais históricos, cujas contribuições foram igualmente nutridas em determinados tempos e lugares. Os Projetos Pedagógicos analisados, os Trabalhos de Conclusão de Curso, as dissertações acessadas, mantem viva a esperança e o compromisso com uma linguagem que merece um lugar de destaque.

As incursões possibilitadas por este estudo nos permitem destacar a necessidade da presença e do compromisso com o ensino da música, da musicalidade e da musicalização, dadas as contribuições da linguagem musical no processo de formação e desenvolvimento humano, tendo em vista que esta se configura em uma linguagem inerente à natureza humana, nasce com o sujeito, marcado pelos sons em suas múltiplas intensidades, pelos ruídos, pelos movimentos sonoros provenientes de diferentes espaços, contextos e lugares. Neste sentido, atentarmos para o compromisso com a formação de docentes enquanto potencializadores desta linguagem no espaço educacional escolar, urge ser uma perspectiva que reiteramos, precisa ser intensificada. Salientando assim, a demanda de formação na e para a linguagem

musical nos cursos de formação de professores, principalmente no que se refere aos professores que atuam com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica, para além do Curso de Pedagogia.

A ínfima produção que atenta de alguma maneira para esta linguagem, sua presença frágil e condicionada em grande parte para o Componente Curricular de Arte, explicita o desconhecimento do seu potencial interdisciplinar. Isso clama, formadores e formados, simpatizantes da área, para a constituição de um movimento de sensibilização, capaz de caracterizar culturalmente os povos, lugares, identidades, resgatando a música e suas peculiaridades, dado seu potencial formativo.

As categorias constituídas a partir do movimento empreendido neste estudo, anunciam que entre a multiplicidade de linguagens, a música e a musicalidade, bem como a musicalização, precisam ser reconhecidas e valorizadas. Este processo, nos coloca lado a lado com aqueles que, em decorrência do seu processo formativo tiveram acesso à estas aprendizagens. Esperar que tenhamos condições ideais de formação específica para desencadear este processo, talvez signifique retardar ainda mais o acesso as possibilidades anunciadas. Entre os desafios está a parceria com escolas de música, com casas de cultura, com as instituições que solitariamente tem se ocupado deste movimento formativo.

Esperar que o componente curricular de artes, dê conta da abrangência das linguagens artísticas, dentre elas a musical, significa não reconhecer a presença destas em tudo o que nos cerca. As produções acessadas destacam que a linguagem musical é portadora de possibilidades formativas interdisciplinares, porém em contrapartida ainda vivemos a prevalência da adoção da música na sala de aula atrelada à um caráter utilitarista, apenas como um recurso didático, o que na maioria das vezes ignora as potencialidades inerentes à linguagem.

Destacamos ainda, que a busca empreendida por meio deste estudo revelou não só a demanda da linguagem musical no processo formativo do pedagogo diante do silenciamento da linguagem no Curso de Pedagogia da UFFS, mas também possibilitou o acesso a alternativas de viabilização e materialização da linguagem no contexto do Curso. Dessa forma, a carência do Curso em relação à formação para a linguagem musical precisa ser assumida como um desafio a ser superado, por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão que atentem para esta linguagem e suas possibilidades formativas, em diálogo constante com

a comunidade e com os sujeitos dispostos a contribuir com a socialização dos saberes existentes.

Os indícios de atenção à linguagem musical no PPC 2019 são um ponto de partida, uma caminhada em processo, que reflete a ampliação da sensibilização acerca da presença da linguagem no contexto de formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos, no entanto, que a linguagem musical requer identificação, afinidade e compromisso, como a aprendizagem de quaisquer linguagens. Em razão disso, novos percursos precisam ser implementados, dadas as indagações que permanecem: Quem são os protagonistas no ensino da linguagem musical no entorno da universidade? Quais são os espaços, as instituições e/ou os profissionais dispostos a empreender educativamente em prol da sensibilização e valorização da linguagem musical? Como e quais repertórios musicais têm alcançado nossas crianças e merecido sua musicalidade e musicalização? No contexto da universidade, quais são os repertórios musicais que perpassam a formação de professores, nos diferentes níveis de ensino? Que lugar a música e a musicalidade ocupam na formação integral do sujeito cidadão, desejado pela sociedade atual?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-38.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve Retrospectiva Histórica e Desafios do Ensino de Música na Educação Básica Brasileira. **Revista Opus 12**, 2006. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

ÁVILA, Marli Batista; SILVA, Karen Batista Ávila. A música na Educação Infantil. In: NICOLAU, Marieta Lucia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes Dias (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 75-93.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; DALLABRIDA, Iara Cadore; SPERB, Leonardo Martins. Professores unidocentes e práticas escolares: sentidos da música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 171-191.

\_\_\_\_\_, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. de 2009. Acesso em: <[http://abemeducacaomusical.com.br/revistas\\_meb/index.php/meb/article/view/112](http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/112)>. Disponível em: 19 jun. 2019.

\_\_\_\_\_, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e Unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/3816/2371>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1)>. Acesso em: 19 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. 2 ed. Campinas: Átomo, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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. Disponível em: <<http://www.musicaeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/FIGUEIREDO%20-%20Leis%20musica%20na%20escola.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Educação musical para pedagogos: uma experiência de formação continuada em Santa Catarina. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 217-238.

\_\_\_\_\_. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, 2005.

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

FRANÇA, Cecília Cavalieri. A Interdisciplinaridade da Vida e a Multidimensionalidade da Música. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207\\_Fran%C3%A7a.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_Fran%C3%A7a.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2019.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade ao longo da vida. In: **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, p. 3-12. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/grupopesquisamusicaueergs/musicalidade-ao-longo-da-vida>>. Acesso em: 20 set. 2019.

MALAGUZZI, Loris. História, Idéias, e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59 – 104.

MARTINOFF, Eliane Hilário da Silva. O papel da música na escola básica brasileira: um breve olhar histórico. **Revista Estudos**. Marília. v. 13. p. 111-150, 2013. Disponível em: <<http://ojs.unimar.br/index.php/estudos/article/view/859>>. Acesso em: 20 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2019.

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, v.19, n.37, p. 53-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361/1459>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

RINALDI, Carlina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113 – 122.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Antes de falar as crianças cantam!: considerações sobre o ensino de música na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p.61-71, set/dez. 2014. Disponível em:

<[http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28208/pdf\\_69](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28208/pdf_69)>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/cursos-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/377-1998-proposta-curricular-de-santa-catarina-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-medio-disciplinas-curriculares/file>>. Acesso em: 20 out. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

## DOCUMENTOS ANALISADOS

ANGONESE, Anderson. **Modos de convivência no berçário:** Um estudo sobre as interações adulto-criança em período de adaptação à creche. 2014. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** Chapecó, SC, julho de 2019. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pró-reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** Chapecó, SC, novembro de 2010. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BORGES, Adilson de Souza. **Ensino de música e tecnologias digitais:** saberes desenvolvidos por professores dos anos iniciais a partir de uma atividade formativa. 2019. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

GARCEZ, Rodrigo. **Alfabetização e música:** um encontro na linguagem. 2015. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

HERMES, Liziani; BOLLES, Vanessa. **O ensino de artes nas escolas:** o que dizem os documentos. 2015. 18 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

MORETTO, Diana Andreia; GABRIEL, Emanoele Aparecida. **Espaços lúdicos na educação infantil e suas contribuições no processo de letramento.** 2016. 27 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

OGLIARI, Suellyn. **A educação musical no currículo da educação básica.** 2018. 31 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Pró-reitoria de Extensão e Cultura. **Formulário único de relatório final para ações de Extensão e de cultura:** Contação de histórias sonorizadas, 2018, 12 p.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Extensão e Cultura. **Formulário único de relatório final para ações de Extensão e de cultura:** Musicalidade e Musicalização em espaços educativos: processos de emancipação cultural, 2019, 26 p.

\_\_\_\_\_. Pró-reitoria de Extensão e Cultura. **Formulário único de propostas:** Contação de histórias sonorizadas, 2018, 12 p.

\_\_\_\_\_. Gabinete do Reitor. **Formulário único de propostas:** Musicalidade e Musicalização em espaços educativos: processos de emancipação cultural, 2018, 10 p.