

O TRABALHO COM A MÚSICA NA SALA DE AULA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Isamar Marques Candido Pales *
Sandra Suely de Oliveira Souza **
Sandra Marcia Campos Pereira ***

Resumo: Neste artigo, abordamos a música na prática docente como um dispositivo significativo para a ampliação da percepção, escuta e criatividade, oportunizando a ampliação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, buscamos aproximarmo-nos dos educadores a fim de interpretar, por meio das práticas e ações desenvolvidas, como apresentam a música em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa seguiu o viés qualitativo, em uma perspectiva fenomenológica, baseada na hermenêutica de Merleau-Ponty. As narrativas produzidas pelas educadoras atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental, formadas pelo curso de Pedagogia da UESB, campus de Vitória da Conquista – BA, permitiram perceber que as práticas musicais estão relacionadas apenas ao relaxamento e diversão dos alunos.

Palavras-chave: Sentido da música. Narrativas. Prática docente.

THE WORK WITH MUSIC IN THE CLASSROOM: NARRATIVES OF TEACHERS OF THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: In this article, we discuss music in teaching practice as a significant device for the expansion of perception, listening and creativity, providing an opportunity to widen knowledge in the teaching-learning process. Thus, we aim at approaching educators in order to interpret, through the practices and actions developed, the way they present music in the classroom. In this direction, the research followed the qualitative bias, in a phenomenological perspective, based on Merleau-Ponty's hermeneutics. The narratives produced by the educators who worked in the first years of elementary school, graduated from the Pedagogy course at UESB, campus of Vitória da Conquista - BA, have allowed us to realize that the musical practices are connected only to the relaxation and fun of the students.

Keywords: Meaning of music. Narratives. Teaching practice.

Introdução

Este trabalho tem como fio condutor o fenômeno da música na prática do pedagogo, tomando por acento as configurações de sentido atribuídas à linguagem musical mediante a interpretação das atividades desenvolvidas no cotidiano do pedagogo atuante nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de perceber o atravessamento da música em sua prática pedagógica.

A música envolve sentimento, contexto histórico e emoção dos indivíduos, seja por parte de quem faz, ou de quem ouve. Consideramos a música como um fenômeno universal, com uma linguagem culturalmente construída, ao longo do

tempo, pelos diversos povos. Ela consolida-se desde o fazer, o ouvir, ou o apreciar das pessoas, sendo estas musicistas ou não. Pode ainda ser vista como uma representação simbólica do mundo, em sua riqueza cultural, oportunizando às pessoas o autoconhecimento e a convivência em sociedade (BRITO, 2011).

A pesquisa seguiu por meio de uma hermenêutica fenomenológica a fim de desvelar aspectos intrínsecos à relação entre o sujeito e o fenômeno musical. Para utilizarmos a fenomenologia na pesquisa, foi necessário um olhar atento e interpretativo acerca das subjetividades humanas, tendo em vista que a experiência narrada é um elemento permeado de sentido, a partir do momento em que adentra e afeta às pessoas.

Nesse sentido, intencionamos conhecer os aspectos subjetivos das pedagogas em relação à música, dando corpo e forma às práticas desenvolvidas, bem como tecendo um caminho rumo à hermenêutica do fenômeno musical. Desse modo, pensamos na relevância deste trabalho, trazendo à luz aspectos opacizados referentes à linguagem musical no contexto educacional dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, propomos um estudo hermenêutico fenomenológico acerca da música na escola, do modo como é conduzida e qual o sentido atribuído a essa expressão artística.

Frente ao exposto, debruçamo-nos nas narrativas buscando conhecer a configuração de sentido da música na prática das pedagogas, e como essas profissionais trabalham com a linguagem musical no espaço educativo. Cinco professoras em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental contribuíram com significativas narrativas nas quais cada uma externalizou como utiliza a música em sua prática, oportunizando o *corpus* para nosso olhar interpretativo.

1 Metodologia à luz de uma hermenêutica fenomenológica

Para a concretização deste trabalho, lançamos mão da pesquisa qualitativa, em consenso com Rey (2002), quando afirma que esse caminho possibilita fazer uma leitura despretensiva acerca da subjetividade humana. O autor admite que tal recurso oportuniza aos envolvidos o experienciar de fatos e emoções. Além disso, a proximidade com os participantes permite visualizar cada um como um ser constituído por aspectos e sentidos únicos. Na visão do autor, o processo de

pesquisa qualitativa envolve o pesquisador em um atrativo exercício regular da reflexão na produção do trabalho científico. Nesse sentido, destacamos o caráter das configurações subjetivas dentro da mediação histórica, cultural ou biográfica.

Como parte de nossa proposta, optamos pela inserção de expressões musicais pelo interesse de promover ao leitor certa aproximação à linguagem utilizada na grafia musical. Quanto ao dispositivo metodológico, recorreremos à entrevista semiestruturada por meio das narrativas, por considerarmos ser um caminho que nos aproximaria das participantes. Para a interpretação das falas, recorreremos a uma hermenêutica na perspectiva fenomenológica alinhada ao conceito de “configuração de sentido” postulado por Gonzalez Rey (2011). O autor desenvolveu a categoria sentido subjetivo, ampliando o termo, e abarcando sistemas de atividades e experiências comunicativas desenvolvidas pelos seres humanos:

As configurações subjetivas são um recurso teórico para conhecer redes simbólico-emocionais em processo, como a forma humana de sentir e viver tramas complexas de vida social nos marcos da cultura. Essas configurações subjetivas são produções dos sujeitos e dos espaços sociais protagonistas de tais tramas de vida. (REY, 2011, p. 22).

Nessa perspectiva, o trabalho oferece caminhos para o indicador do sentido da música na prática docente das pedagogas. As unidades subjetivas humanas representam a articulação e os sentidos envolvidos na ação. O termo indicador é tratado pelo autor supracitado como um dispositivo revelador do sentido subjetivo que o pesquisador pode utilizar no momento da interpretação (REY, 2011).

Desse modo, consideramos fecundo seguir o itinerário de uma hermenêutica fenomenológica por considerar a busca do “ser-aí, significando o modo de ser do homem no mundo e dar conta da singularidade da vida humana” (HERMANN, 2002, p. 32). Em outros termos, ansiamos a possível compreensão do “ser-aí” da música na prática das pedagogas. Consideramos que cada vivência traz particularidades únicas e nem sempre concluídas, diante do surgimento de novas possibilidades presentes na vida dos seres humanos. Nas práticas realizadas pelas profissionais, foi possível perceber como a música acontece e pode ser compreendida.

Tomamos por princípio desvelar os horizontes que norteiam as configurações de sentido da linguagem musical no percurso docente das pedagogas

na escola. Tal caminho não se configura sob uma perspectiva de verdade, mas situa-se no tempo aberto e permeado pelas possibilidades do ser da música na vida das professoras, tecendo um percurso em que a verdade é sempre relativa. Conforme Hermann:

Não é o olhar que mede a coisa, mas o horizonte sob o qual a coisa se situa e se revela. A abertura a novos horizontes ontológicos é o que ilumina o ser. Então, a verdade é o não-esquecido, o não-oculto, o lembrado, o manifesto. A verdade aparece como revelação, velamento e desvelamento, deslocando-se da subjetividade para o mundo prático, como um novo abrir-se ao mundo. (HERMANN, 2002, p. 38-39).

Assim, fizemos uso de entrevista semiestruturada. Tal recurso viabilizou maior clareza acerca da história formativa e da prática dos sujeitos da pesquisa. A escolha da entrevista concretiza-se a partir de alguns aspectos importantes: permite a profunda exploração dos sentidos dos sujeitos, por meio do acesso privilegiado às suas experiências, como também abre possibilidades de conhecer dilemas e subjetividades (JACCOUND; MAYER, 2014).

Interpretar os dados pelo viés da fenomenologia exige olhar atento e interpretativo às subjetividades que envolvem os fenômenos. A fenomenologia destina-se à plenitude das experiências de um indivíduo, portanto, aborda o fenômeno da consciência, envolvendo objetos intuitivos e como são percebidos, ou o que significam. Isso se refere à significação do termo fenômeno que, nesse trabalho, trata-se da música. Nesse sentido, Giorgi esclarece que a fenomenologia “analisa as intuições ou presenças, não em seu sentido objetivo, mas precisamente sob o ângulo do sentido que os fenômenos têm para os sujeitos que os vivem” (GIORGI, 2014, p. 389). Podemos considerar a fenomenologia como algo inacabado, porém, sempre em processo de começo. Contudo, tal caminho não representa retrocesso, visto que o papel da fenomenologia é indicar mistérios do mundo e da razão.

1.1 Participantes construindo melodias – notas na pauta

As participantes foram pedagogas egressas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, formadas entre os anos de 2015 e 2017, totalizando cinco

professoras egressas, docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Não foi uma escolha fácil, pois a maioria das graduadas do curso de Pedagogia atua na educação infantil. Nesse sentido, fizemos uma lista de nomes de pedagogas que haviam concluído o curso no limite do período exposto. De posse dessa listagem, entramos em contato para ter a ciência da atuação e do interesse em participar da pesquisa. O recorte pelo ensino fundamental justifica-se pelo parco oferecimento da música nessa etapa da educação básica, como também consideramos ser de grande valia perceber e refletir como se dá o fazer musical, ou seja, como acontece o movimento de continuidade da música nesse processo. Em outras palavras, buscamos averiguar se o professor dos anos iniciais valoriza a música nesse período. Além disso, também intentamos interpretar como acontecem as práticas musicais para as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental.

Foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos, que tiveram a oportunidade de escolha do nome, porém todos deram liberdade de decisão para as pesquisadoras. Assim, decidimos nomear os participantes utilizando termos do campo musical, quais sejam: Acappela, Melisma, Melodia, Sonata e Sonatina.

Apresentamos uma questão desencadeadora da entrevista fenomenológica, a fim de identificar o sentido da música em suas práticas pedagógicas. Importante destacar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB sob o número CAAE 84467317.3.0000.0055.

2 Dando sonoridade à educação musical

O quadro vigente mostra a pertinência das pesquisas e discussões em busca da conscientização para alargar o espaço da música, bem como da compreensão acerca da suma importância das linguagens expressivas dentro da escola, oportunizando o desenvolvimento integral das crianças. Segundo a autora Loureiro (2003), muitos anos se passaram. e a prática musical desenvolvida denota aspecto e função descartável, hierarquizada pelas disciplinas escolares, bem como indefinida no quesito conteúdo escolar, refletindo a fragilidade da formação do educador artístico.

Tal conjuntura oportunizou o impulso da pesquisa em educação musical, objetivando abordagens para a efetivação da música, assim como a formação de profissionais para a prática musical. Falar de música na escola requer, inicialmente,

o reconhecimento e a sensibilização do seu valor para o processo de desenvolvimento. Tal caminho envolve debates, discussões e ações por meio de cursos de pós-graduação em música e áreas afins.

Falar acerca da prática pedagógica requer uma abordagem, mesmo que breve, sobre o processo de formação de professores. O curso de Pedagogia foi o lugar de formação das pedagogas participantes deste estudo. Assim, cabe trazer reflexões e abordagens no que tange à importância da música permear o processo formativo.

A Pedagogia é o processo de formação que visa preparar docentes para atuar nos anos iniciais que integram a educação básica, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, as áreas de apoio escolar e outras que estejam integradas aos conhecimentos pedagógicos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (DCNP), o pedagogo terá como base de formação a docência e a titulação de licenciado. O documento institui a carga horária mínima de 3200h organizada e distribuída em núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e integradores (BRASIL, 2006). Ainda mencionamos as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica que, no § 3º do Art. 1º, que trata de informações para oportunizar a presença da música no processo formativo de pedagogos, declara:

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia. (BRASIL, 2016, p. 2).

Diante do exposto, consideramos relevante tecer algumas reflexões acerca dos processos de (des)afinação da linguagem musical no curso de Pedagogia. Sentimos a necessidade de trazer discussões sobre o fazer musical no processo formativo, realçando a importância da música nos currículos de formação de professores. Desse modo, intentamos refletir como há grande necessidade da

inserção de componentes que atendam às especificidades relacionadas ao conteúdo musical, contribuindo com a prática de pedagogos que irão atuar nas escolas.

De acordo com Bellochio (2000), o curso de Pedagogia é composto por um agrupamento de conhecimentos transversalizados e não restritos ao currículo, mas agregados a atividades de extensão e investigação de forma a contribuir com a qualidade da formação dos futuros professores. Compreendemos que a relação curricular da Pedagogia com a educação musical tem despertado pesquisas e ações acerca do tratamento e valorização da temática. Um estudo realizado por Furquim e Bellochio (2010) mostrou que, no estado do Rio do Grande do Sul, existem universidades públicas que oferecem disciplinas voltadas para o conteúdo musical na formação do pedagogo, tais como: Educação Musical e Educação Musical para a infância.

2.1 Plano Municipal de Educação – PME: onde está a música?

Por se tratar de uma pesquisa com a participação de profissionais envolvidos com o ensino na cidade de Vitória da Conquista, consideramos relevante dizer que o Plano Municipal de Educação foi aprovado por meio da Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015, tem a vigência de validade de 10 anos, e foi organizado visando alcançar melhoria de aspectos que englobam a educação. Inicialmente, o documento traz 10 diretrizes gerais criadas a partir das necessidades e atribuições do campo educacional em busca da promoção e fortalecimento dos atributos referentes à formação do cidadão.

Notamos, no documento, que há interesse em apresentar a cultura dentro da escola e valorizar aspectos humanos. Mediante isso, o documento apresenta metas e estratégias para promover o ensino diversificado e de qualidade para os anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, averiguamos as propostas para o trabalho com a música e visualizamos uma proposta textual rasa em relação ao processo de musicalização. O texto referente à meta 2.6 assim descreve:

[...] garantir, conforme a demanda, equipamentos de informática, multimídias e materiais necessários ao desenvolvimento da musicalização, até o sexto ano de vigência deste PME. (PME, 2015, p. 124).

Em todo o documento, essa é a única referência direcionada à música para o ensino fundamental. Destacamos, com isso, a fragilidade da política educacional local no que tange à linguagem musical. De que forma o município irá garantir a efetivação da música na escola? Existem materiais ou recursos para o fazer musical? Existem professores qualificados e sensibilizados com a prática musical na escola? Por tais questões, imbuímos-nos a fazer esse estudo como forma de provocar novos olhares e sentido para a música na escola.

3 Hermenêutica das configurações de sentido da música: compondo a partitura das narrativas

Ao buscar compreender a música na prática pedagógica do pedagogo, estamos adentrando em um campo que não é visto somente pela soma de fatos objetivos, mas também pela atuação da pessoa em diferentes momentos e espaços, derivando uma configuração subjetiva. Como esclarece Rey:

a subjetividade, nesta aproximação, é definida não apenas como organização intrapsíquica e individual, mas como produção diferenciada e simultânea de sentidos subjetivos em dois níveis estreitamente relacionados entre si: o individual e o social. (REY, 2011, p. 30).

Frente ao exposto, adentramos no mundo subjetivo fenomenológico das professoras em busca de possíveis significações da música, percorrendo o caminho de composição da partitura por meio dos relatos das participantes. Sabemos que cada sujeito tem, na sua trajetória, uma diversidade de acontecimentos, próximos à sua atuação nos espaços sociais e coletivos. As narrativas deste trabalho assemelham-se ao compasso das notas musicais, que reservam, a cada toque, uma sonoridade única. Com a junção de cada som, nascem as mais diversas melodias, que podem ser desafinadas, afinadas ou refinadas.

3.1 “Eu utilizo a música para consolidar um conteúdo”

Cada participante trouxe relatos sobre as práticas realizadas com a música. Assim, selecionamos trechos das narrativas para organizar as unidades de

significação para a interpretação. Dizer que usa a música para consolidar conteúdo foi recorrente durante as narrativas das pedagogas, desvelando a rasa compreensão do papel da música no espaço educativo.

As narrativas de Acappella e de Sonatina, no que tange às práticas com a música, revelam dicotomia referente à percepção em torno da arte no espaço educativo. A música está sempre aliada ao processo de assimilação e aprendizagem. Os relatos traduzem:

A música é um recurso que eu utilizo muito na sala de aula para consolidar um conteúdo, pra ajudar a lembrar de algo que é muito importante que ele não pode esquecer, pra recordar regrinhas gramaticais. Sempre que eu tenho um conteúdo, eu procuro ver se tem alguma música, se tem alguma paródia, alguma coisa desse conteúdo que fica mais fácil pra ele internalizar. Eu utilizo a música como um meio para facilitar o aprendizado e eu vejo que isso traz resultados. Eu sempre procuro mais voltado para o conteúdo. Como a gente tem 45min para cada aula, então a gente tenta ser mais prático e mais objetivo possível. Então, sempre procuro algo voltado para o conteúdo. Músicas populares, cantigas de roda, eu uso bastante, as vezes a gente faz a paródia em cima delas com os próprios alunos. (Acappella)

Eu acredito que você levar uma música pode facilitar esse processo de aprendizagem. Não é apenas você levar a música pra trabalhar o corpo. Mas você pode trabalhar disciplinas também com a música, para que a aula se torne mais agradável, mais produtiva, mais interessante e faça os alunos entenderem. Porque às vezes você pega uma música que eles estão acostumados a ouvir pra trabalhar português, trabalhar algo assim. Eu acho que você pode realmente explorar vários pontos com a música. Você pode trabalhar português com a música, pode trabalhar ciências, a temática da água. (Sonatina)

A narrativa de Acappella revela sintonia entre o falar e o fazer, compreendendo a música como um meio facilitador da aprendizagem. Percebemos em seu discurso o artifício de recorrer sempre à música para a contribuição em temáticas como tabuada, alfabeto e regras de português. Sabemos que é valoroso o poder da música em ativar processos de memorização, contudo, seu potencial não se resume às atividades de assimilação de conteúdos.

Sonatina também descreveu utilizar a música para a aprendizagem e ainda descreve que a ampliação da linguagem musical também acontece aliada aos conteúdos pedagógicos. Embora, em outro momento, tenha demonstrado a percepção de outras formas de apresentar a linguagem musical, o trabalho com a

música é pouco explorado, restringindo-se à assimilação de temas ligados às disciplinas. Eis outro trecho de sua narrativa:

Eu tive que colocar todas as cantigas que eles falaram, então, por isso, eu tive que trabalhar por quase duas semanas. Eu escrevi no quadro, ali eu já trabalhei separação de sílabas, ali eu trabalhei a forma do textinho, como montar, e aí a gente foi trabalhando rima, oralidade, já fui trabalhando bastante coisa com eles. (Sonatina)

Relembrando a narrativa da pedagoga, ao discorrer sobre o sentido e o ensino da música, percebemos um discurso plasmado de percepções referentes ao trabalho musical. No entanto, a sua prática revelou a distância do seu falar. A pedagoga menciona “você pode utilizar vários pontos com a música”, no entanto, o que aparece fica restrito aos conteúdos de outras áreas específicas.

Na mesma direção, a narrativa de Melisma vem desvelar que o fenômeno musical ocupa o lugar de instrumento para auxiliar no aprendizado de conteúdos. A participante relata uma experiência com o ensino da tabuada com música por meio de um CD que foi disponibilizado na escola. O resultado foi bastante positivo, estimulando a recorrência da prática, em suas aulas. Nas suas palavras:

Aquele CD foi um sucesso estrondoso na escola. Pra você vê o poder da música, porque os meninos não estavam decorando tabuada, eles estavam aprendendo a letra da música. E aquilo ali foi um sucesso tão grande, que cada vez que eu levava o CD, eles já ficavam ansiosos pra próxima música. (Melisma)

As falas das pedagogas retratam a pertinência da música associada ao ensino e aprendizagem de conteúdos. Mas será que a presença da linguagem musical só é vista por esse viés? Será que existem outras vertentes para expandir o processo de musicalização envolvendo as crianças na escola? A narrativa de Melodia revela o sentido da música em sua prática, demonstrando sua inquietação frente às práticas recorrentes. Eis o relato:

Geralmente as pessoas têm a mania de trabalhar música só em pegar uma letra e colocar no quadro, por exemplo, vou trabalhar a letra ligada ao processo de letramento, é alfabetização, mas não passa uma música por deleite, não passa uma música pra o aluno ver, tá ouvindo, ver as sensações. (Melodia)

É recorrente perceber, nos discursos, a música sendo apresentada aliada aos conteúdos de outras áreas, como um meio para chamar a atenção para o processo de memorização de regras e outros afins. Conforme enfatiza Dallabrida (2014, p. 10), a pertinência revela a linguagem sendo utilizada “como instrumento para outra finalidade que não é voltada para os conhecimentos musicais, diretamente”.

Percebemos que os relatos apresentados demonstram a falta de formação no que tange ao ensino de música. Como ensinar o que não se tem conhecimento ou domínio? Mais uma vez postulamos a urgência da inserção da música no processo formativo dos professores, oportunizando aproximar o que se quer do que se faz. Por isso, pesquisas realizadas por autores como Bellochio (2000), Dallabrida (2013), Bellochio e Garbosa (2014) enfatizam a temática, somando forças para a efetivação da música nos cursos de formação docente. Dallabrida reforça:

As pesquisas apontadas indicam que o curso de Pedagogia pode contribuir para a formação musical e pedagógico-musical do professor unidocente, considerando que este é o lócus de sua formação acadêmico profissional e tendo em vista que este professor, quando em exercício na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, utiliza músicas na sala de aula, o que implica na necessidade de formação musical para que a presença da música aconteça de forma comprometida com os conhecimentos que lhe são próprios. (DALLABRIDA, 2015, p.13).

Para a autora, o professor unidocente é o responsável pelo ensino e aprendizado dos alunos, em todas as áreas. Esse profissional tem respaldo para ministrar a disciplina de Artes, de acordo com as Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino de 09 anos, resolução CNE nº 07, de 14 de dezembro de 2010. O docente recebe orientação para desenvolver as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física (BRASIL, 2006). Ressalta, também, que a música está inserida na disciplina de Artes, e julgamos que deva ser desenvolvida nos cursos de Pedagogia. Porém, não é uma realidade na maioria dos cursos destinados a formar professores para atuar no ensino fundamental (DALLABRIDA, 2014).

Tal conjuntura relaciona-se com o discurso de Sonatina referente à sua prática com a música. No seu relato sobre o sentido da música, ela traça aspectos

importantes para desenvolver conteúdos musicais. Porém, o que revelou sobre sua prática demonstra a distância de sua narrativa. Primeiramente, ela justifica o método aplicado na instituição que trabalha. Assim, narra:

A escola que eu trabalho tem um sistema montessoriano, então eles separam, tem as diversificadas. Cada dia tem uma diversificada diferente e um dia é música. Só que você não recebe nada pra poder trabalhar com as crianças, aí entra nisso que eu falei, o professor leva uma música, canta com os alunos e acabou, e só. (Sonatina)

O discurso corrobora o problema recorrente da falta de recursos e da fragilidade do entendimento quanto ao ensino de música. Se houvesse discussões e estudos sobre a música no curso de Pedagogia da UESB, julgamos que as falas poderiam ser diferentes. As pedagogas teriam a oportunidade de vivenciar atividades musicais, promovendo a sensibilização e a oportunidade do aprendizado musical. As narrativas desvelam os modos de fazer e praticar a música, revelando que a música está associada aos conteúdos ou como passatempo. Sonatina expressa sua vontade em levar a música de maneira significativa, porém, alguns percalços são narrados, impedindo sua atuação.

Qualquer coisa que a gente faz relacionado à música já eleva o humor do menino, ele fica mais animado, ele quer aprender, e quando tá relacionado com um conteúdo, você pode ter certeza que o conteúdo vai ser aprendido por ele rapidinho. Porque ele se interessa por aquilo ali. (Melisma)

Eu trabalho com o 2º ano, alguns já sabem ler, outros alunos ainda não sabem, então existe a cobrança de você dar muito conteúdo. Então, o tempo de música é praticamente isso, você canta ali rapidinho pra passar o tempo e você dizer que fez, pra voltar a todos os conteúdos que você tem pra dar. (Sonatina)

Salientamos que, além de estar sempre relacionada aos conteúdos, a prática musical desenvolvida pelas entrevistadas obedece aos padrões organizacionais da escola, que prioriza os números, a leitura, a oralidade, dentre outros conteúdos. A música mostra-se restrita, tendo em vista um fazer sem sentido expressivo, sendo apresentada somente para cumprir a carga horária e sem um viés de aprendizado significativo. A menção aos conteúdos musicais aparece no lugar de vontade, mas não de realização, considerando a disparidade entre expectativa e

realidade e, ainda, o sentimento de frustração mediante à continuidade da falta de resolução.

Mais uma vez, percebemos o lugar restrito reservado para a linguagem musical. Pensamos que processo educativo não organiza o currículo de forma a valorizar a música, a arte acontece de qualquer jeito, ocupando um espaço apertado entre uma disciplina e outro conteúdo. Por ser desenvolvida sem um objetivo, o resultado é o desinteresse dos estudantes, transformando o período em “aula da bagunça”.

Fonterrada expressa seu descontentamento com a atual situação da música no cenário brasileiro. Em suas palavras:

Atualmente, a música perdeu o seu papel de integrar a comunidade e de estar presente em cada momento da vida, o qual foi substituído pelo conceito de “responsável pela diversão e entretenimento” não só da comunidade, mas das massas. Não importa a que gênero se refira – um baile funk, uma roda de samba ou um show de rock – seu papel é divertir e entreter aqueles que gostam de determinado gênero musical. (FONTERRADA, 2014, p. 26).

Frente ao exposto, pensamos: se a música está perdendo espaço na sociedade, o que dizer do lugar na sala de aula? Não queremos nos lançar nessa prerrogativa, tendo em vista o sentimento esperançoso que temos pela significância da música em todos os espaços, especialmente na educação e nas salas dos anos iniciais. Nutrindo nosso anseio, a mesma autora traz à reflexão a importância de se repensar os lugares da música, retomando-a do ponto em que se perdeu. É importante destacar que, além de embalar o tempo em momentos divertidos, a música promove ativações à psique, beneficiando o desenvolvimento dos seres humanos, ampliando os aspectos sensíveis e o prazer ao contato encantador com a arte (FONTERRADA, 2014).

Compreendemos a facilidade de assimilar conteúdos por meio da música, porém, as práticas musicais não podem ser desenvolvidas somente por esse viés. Existem múltiplas maneiras de ensinar musicalmente na sala de aula e, mediante ao exposto, percebemos que a professora desenvolve seu trabalho conforme a compreensão que tem da linguagem musical. Diante disso, questionamos: Por que não ampliar o ouvido musical dos estudantes?

Realçamos a necessidade de abrir possibilidades, trazendo para a sala de aula os compositores que fizeram história, embelezando o cenário musical brasileiro com seus acordes e melodias. Por que não apreciar os clássicos da música com seus sons orquestrados por violinos, cellos, xilofones e clarinetes? Que lugar de apreciação ocupa Mozart, Vivaldi, Haydn, Tchaikovsky, Chopin, Beethoven? Será que músicos como Pixinguinha, Cartola, Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro, Hermeto Pascoal, Chiquinha Gonzaga atravessam as paredes das escolas? O que dizer ainda da poesia melódica de Chico Buarque, Toquinho, Maria Betânia sendo apresentada aos estudantes?

Apresentar a música tendo esse olhar requer dinamismo e criatividade por parte do professor. Não se pode desenvolver um percurso de práticas inovadoras mantendo o mesmo modo de planejar, obedecendo aos currículos engessados. Por isso, realça-se o sentido expressivo de práticas que possam

[...] invadir os campos de atuação da educação e da música, criando um plano de invenção desse pensamento, mas também servindo de alimento para aqueles que vão, através de seus movimentos, realizar uma educação que tem como uma das suas principais forças a (des)acomodação. (PACHECO, 2014, p. 77).

Nessa linha, Hermann afirma que:

[...] a experiência hermenêutica, exige a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com a impossibilidade de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação interventiva. (HERMANN, 2002, p. 86).

Pensamos que o professor-pedagogo pode se lançar ao contato com a música deixando permitir-se, afetar-se, encantar-se, oportunizando galgar outros fazeres e saberes.

O educador Paulo Freire (1981) também vem contribuir com a sensibilização à criatividade na educação, traçando pontos referentes aos sujeitos se colocarem como existentes no mundo e com o mundo. Assim, a conscientização vem a partir de um ser crítico e permissível às mudanças, tendo em vista que a educação é um processo particular dos seres humanos.

3.2 “Eu gosto de utilizar para acalmar”

As práticas musicais narradas pelas participantes demonstraram o uso da música sob um viés terapêutico e sempre visando promover a tranquilidade e quietude das crianças. De acordo com sua frágil compreensão, Sonata declarou usar a música, porém justifica não ter a qualidade necessária, ou seja, percebe que o lugar que esta ocupa em sua prática mostra-se resumido. No seu relato, expressou:

No início da aula eu gosto de usar uma coisa mais calma pra eles se cumprimentarem. Tem uma musiquinha que eu uso que eles se abraçam. Eu gosto de usar musiquinhas mais calmas e pequenas. Eu utilizo dentro do possível. Eu sei que não é muito, não é suficiente, mas utilizo naquelas atividades que eu consigo deixar eles mais tranquilos, com uma música mais calma. Utilizo até pra compreender um pouquinho da personalidade de cada um. (Sonata)

Ao buscar desvelar o fenômeno, percebemos que a prática musical conduzida de forma superficial denota o raso conhecimento da participante sobre a linguagem artística. O entendimento que ela nutre lhe restringe o desenvolvimento de algo mais significativo, rotulando o contato musical com um estilo instrumental por meio de músicas definidas como calmas e tranquilas. Desse modo, aparece no seu relato a crença de que irá conhecer a personalidade das crianças. Aqui, aparece a determinação da gestão da escola no que deve ser oferecido como forma de música, ou prática musical. Eis o relato de Sonatina:

O gestor inclusive, falou que em alguns momentos era pra gente colocar músicas tranquilas pra trazer isso pra eles, pra eles poderem relaxar. Porque, às vezes, na agitação do dia a dia eles estão ali, só que isso ainda não foi colocado em prática. Eu inicialmente tinha pensando no toque, apenas instrumental. Isso particularmente me acalma, então, eu pensei que talvez colocar um pouquinho pra eles, fazer aquele momento de silêncio pra que eles ficassem ali ouvindo aquele som. (Sonatina)

Nesse sentido, a presença da música na sala ocupa um espaço meramente terapêutico. Os estudos de Bellochio enfatizam a urgência em romper com “a ideia romântica de que a experiência musical deve ser contemplativa e estar presente nos momentos de lazer da escola” (BELLOCHIO, 2014, p. 18). O ato de promover a escuta de músicas calmas oportuniza momentos de relaxamento, porém, a questão

é provocadora, visto que inúmeros aspectos permeiam o processo de escuta e apreensão. A referida autora declara que, de forma generalizada, a música está presente na escola. Contudo, tem sido

tomada como sinônimo de aula da bagunça, de cantar uma musiquinha, de hora de relax, como o momento de coroação do aprendizado de algum conteúdo considerado mais importante, como entoar de canções que tranquilizem as crianças, dentre outros. (BELLOCHIO, 2000, p. 73).

Compreendemos o momento vivenciado de suma importância para o cumprimento e início do dia letivo. Contudo, a música não pode ser resumida tão singelamente em estilo único de melodias curtas e tranquilas. Pensamos que a repetição dessa prática pode promover o desinteresse pela linguagem musical, visto que a criança não tem a oportunidade de experimentar outras formas de música.

Traçando caminhos em sentido contrário, vem à tona a narrativa de Melodia contradizendo a prática musical de calma revelada pelas colegas pedagogas. O seu pensamento é rico em torno do fenômeno musical, atribuindo-lhe funções, espaços, sentidos, que expressam o seu entendimento. A sua fala mostra a sua prática:

Tem um mito aí em volta que só usa a música instrumental pra relaxamento, pra algo assim, eu faço trabalho de pintura com eles, pra eles se inspirarem. Quando trabalhei Van Gogh, levei música, levei as telas de Van Gogh, passei um videozinho, expliquei quem foi, mostrei as cores, dei pra eles o papel cartolina, as tintas e pedi pra eles ouvirem a música e se colocar, que eles fossem Van Gogh, qual o olhar que eles teriam, o que aquela música despertaria neles, o que é que aquela música está passando. (Melodia)

A narrativa expressa seu olhar para outras direções a serem exploradas com a música, não sendo restrita aos momentos para acalmar as crianças. Assim, a música utilizada para relaxamento, na prática de Melodia, ocupa outro lugar, tem uma função direcionada, com objetivo de instigar os alunos à criatividade, à expressão e à expansão de sentimentos em forma de pintura. É interessante receber o discurso da pedagoga nutrindo anseios de nosso desvelar do fenômeno musical. Seu olhar é diferenciado e repleto de riqueza, no que tange aos afetos da

arte. Nessa linha, como podemos estimular o professor/pedagogo ao contato com a arte na sala de aula? Pacheco traça sua contribuição:

Valendo-se das potências da arte para problematizar o que é dito sobre música no contexto da educação, utilizando a criação artística para inventar novas relações entre o que se entende por ensinar e aprender música. Deixando-se atravessar pelo bloco de sensações que a arte produz de tal forma que as ações produzidas nos contextos de educação estejam embriagadas de percepções e afetos. (PACHECO, 2014, p. 77).

Esse é o caminho que ansiamos, esse é o estímulo para prosseguir nossa itinerância de dar visibilidade à música. Desejamos que a música possa atravessar muros, portões, janelas, paredes e corredores dos espaços educativos, embriagando os envolvidos com os sons tonais, atonais, dissonantes ou afinados, fazendo ressoar melodias nos espaços de formação de professores, no curso de Pedagogia da UESB, propiciando o ecoar de notas nas escolas dos anos iniciais.

3.3 “Para fazer com que tenham várias experiências com a música”

Escutar as narrativas tornou-se um movimento de descobertas ora felizes, ora desarticuladas. Como parte do processo de interpretação hermenêutica, experienciamos instantes de estranhamento. Conforme Hermann (2002), isso se dá pela contínua ruptura com as situações descritas buscando desvelar o fenômeno. Nesse sentido, a autora complementa:

O sentido da educação não emerge de uma aberração, de uma subjetividade pura, nem encontra produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, mas da entrega à própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade. (HERMANN, 2002, p. 87).

Deixamos a pluralidade adentrar o campo empírico da pesquisa revelando possibilidades de compreensão hermenêutica. Assim, o mundo das pedagogas tornou-se próximo, porém, não apresentamos decisões ou verdades. Cada narrativa seguiu o percurso de significação e de lugar ocupado pelo corpo de cada pedagoga. Tal conjuntura traduz o discurso de Melodia, revelando a aproximação e reconhecimento acerca da arte. Ao relatar sobre suas práticas, a narrativa mostrou-

se harmonizada com o que já descreveu nesse estudo. Segundo a entrevistada, ela busca mostrar a diversidade que envolve o campo musical:

Eu procuro trazer diversidade nos ritmos, nas formas de música. É ampliar o leque, é mostrar o que é o rock, mostrar a MPB, mostrar a música clássica. Eu gosto sempre de apresentar a música mostrando a biografia, quem é que toca, quem é que canta, não importa que eu esteja com menino de 5 anos, que eu esteja com meninos de 10, eles têm que ter esse contato. Eu tento levar de várias formas e misturar o máximo possível pra que eles possam ter acesso a vários tipos de música e pra que eles possam dizer: Olha, eu gosto dessa e não gosto dessa e saber dizer por que, e não dizer: Ah, eu não gosto de música clássica porque é chato, é clichê, mas nunca parou pra ouvir. Mas que ele saiba dizer eu não gosto de música clássica por isso e por isso. Que ele tenha esse leque na frente dele, acho que o um papel maior é esse, mostrar que existem vários caminhos e que uma coisa não exclui a outra. (Melodia)

Ter acesso a tal narrativa pode ser configurado como música aos nossos ouvidos. O encontro com Melodia foi marcado por notas afinadas e compassadas, traduzindo a música de forma harmônica e feliz. Sua narrativa é rica em assertividade ao fenômeno musical, promovendo a crença de que existe esperança. Existem pedagogos interessados em fazer a diferença na escola, na sala de aula, nos anos iniciais. Ressaltamos que a sua fala não destoava do que foi dito anteriormente, persiste a sintonia no falar e fazer, sempre elevando a arte e a música de forma significativa. Em outro momento, sua fala mostrou-se plasmada de sentidos à diversidade musical.

Eu posso gostar do meu funk e também de música clássica, eu posso gostar do meu pagode, do meu arrocha, mas também do rock, da MPB. Uma coisa não vai excluir a outra e eu tenho que saber apreciar e respeitar também o estilo musical. Eu acho que é preciso trabalhar isso, a diferença e respeito aos estilos, não é porque eu não gosto desse que eu vou depreciar aquele. Então, há momentos, há gostos e, também como ele, pode se desenvolver. De repente, você pega uma música e mostra para um aluno do 5º ano e ele diz: Ah professora, essa música é chata, não gosto não! Mas daí você pergunta: Você já deu uma chance pra música? Você já parou pra ouvir? Você já parou pra ouvir mais de uma? Então, é dar oportunidade pra eles, de fato, conhecerem e terem várias experiências. (Melodia)

É interessante perceber o nível de singularidade ao fenômeno sonoro por parte da pedagoga. O relato demonstra essência, profundidade e estabelece uma conexão com o processo de formação dos sujeitos. Por outro lado, as experiências

musicais tecidas por Sonata para promover variações de fazer musical são configuradas por meio de atividades no pátio da escola. Nas suas palavras:

[...] a gente coloca todas as crianças no pátio, a gente coloca umas musiquinhas pra tocar, tem várias músicas que eles já conhecem e que a gente também conhece as coreografias, e a gente vai dançando com eles. Isso geralmente em datas comemorativas. Dia das crianças, quando tá perto de encerrar o ano, no meio de ano. Teve um ano que a gente tentou fazer todo dia antes de começar as aulas, a gente ia fazer a oração no pátio e depois a gente colocava essas músicas, e dançando com eles, antes de ir pra sala. (Sonata)

Percebemos a fragilidade do lugar ocupado pela música, ao enxergarmos as atividades restritas ao movimento e à psicomotricidade. Frente ao exposto, cabe realçarmos algumas reflexões. Que lado mostra-se mais frágil? Quem ocupa o lugar de incompreensão ou negligência? O sujeito? A instituição? O instituído? Ou o que está imposto? Recorrendo à narrativa de Sonata, ela descreve que os momentos no pátio, descritos acima, foram suspensos pela gestão da escola. A justificativa para a medida foi a agitação das crianças e o tempo “perdido” com a atividade. Nas suas palavras:

A gente percebeu que eles entravam daquele jeito, bem com o sangue quente e também a gente estava perdendo 10, 15 minutinhos de aula. E aí a gestão achou melhor, não! O lado positivo é que a professora fica muito junto dos alunos, porque a gente dança como se fosse criança e aí eles olham pra gente, e dançam também sabe? Porque criança ela não tem tanta vergonha quanto o adulto, é como se ludicidade e brincadeira fosse só pra criança, a gente aprendeu isso, mas não é. A gente faz um momento lúdico, que o lúdico das crianças é estar junto com o professor. (Sonata)

Tal contexto abarcado de incompreensões revela o que se passa no interior das escolas envolvendo as crianças dos anos iniciais. Atividades lúdicas são de extrema importância para a infância. Cabe às instituições saber conduzir os momentos recreativos vivenciados com a música. Pensamos que, após o momento de expansão, com a dança e a música animada, seria interessante propor uma atividade de retenção, levando a criança a perceber a singularidade da música e do ritmo, durante o período de atividades na escola. Assim, lançamos nosso olhar hermenêutico ao discurso de Melodia, fazendo emergir a especificidade das

atividades musicais e brincantes para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, eis a narrativa:

Por que não usar a música no processo inteiro? Por que ele não pode fazer e aprender junto com a música? Por que é divertido? Por que ao aprender você não pode se divertir? É muito aquela ideia de que você está se divertindo, está brincando demais. Ah! Está pulando muito, isso aí não aprende. Mas aprende gente. Então, assim, é um caminho. É quebrar aquela ideia de que o ensino tem que ser uma coisa, sentado na cadeira, o caderno em cima, olhar pra o professor e o aluno com medo. (Melódia)

O discurso mostra-se plasmado de inquietações desveladas pelo modo em que caminham as práticas em algumas escolas. Cabe realçar que os relatos trazem a percepção individual de cada participante. Portanto, não estamos a generalizar as interpretações. Os questionamentos apontados são dirigidos aos relatos tecidos nessa pesquisa, não representando um lugar de assertividade ou conclusão.

Considerando as percepções acerca do ensino de música nas escolas de acordo com as pedagogas, é salutar estar atento ao processo de escuta das crianças, ao gosto musical, à ampliação de outros sons, outras músicas, outras experiências. Promover o contato com a diversidade e ampliar os horizontes de possibilidades da apreciação são caminhos para o processo de ensino de música na escola. Realçamos que não buscamos formar exímios músicos, ou críticos do repertório musical. Nosso anseio é enxergar as expressões culturais em forma de gêneros e ritmos invadir os campos educativos, fazendo soar acordes de contentamento, de sorrisos, de criatividade e prazer de viver.

3.4 “É bem complicado trabalhar por essa falta de conhecimento”

Já traçamos anteriormente a recorrência em expor a falta de conhecimento no que tange ao domínio de princípios musicais. As narrativas revelam lugares da ausência de oportunidade do aprendizado da música. Frente ao exposto, as falas pontuaram aspectos denotando dificuldade e complexidade em desenvolver práticas musicais na sala de aula. Além do não conhecimento, as pedagogas estão subordinadas ao modelo de educação que atende aos horários de cada disciplina. A narrativa de Sonatina mostra a sua angústia:

Eu tenho 50 minutos de música, pra poder trabalhar, mas essa falta de conhecimento sobre o assunto, não deixa você trabalhar sobre o assunto os 50 minutos, porque sobra. Você canta uma música, já animou, já acabou, às vezes vira bagunça porque você não sabe exatamente como trabalhar e aí encerrou, acabou. Você vai dar conteúdo pra cobrir aquele tempo restante. Vontade a gente até tem de trabalhar uma coisa diferente, de levar um instrumento, mas a escola não oferece isso pra gente poder trabalhar, não oferece nenhum instrumento. A gente já não tem um conhecimento sobre aquilo e acaba ficando por isso mesmo. Pra você ver, lá eles tem professor de inglês pra dar aula de inglês, professor de educação física para dar aula de educação física, mas eles não têm professora de música pra dar aula de música. (Sonatina)

A narrativa revela um lugar de indignação frente ao descaso com a linguagem musical. De certa forma, a pedagoga responsabiliza a instituição que trabalha por todas as dificuldades enfrentadas ao tentar oportunizar o contato musical. Ela traz explicações sobre o tempo, falta de recursos, de conhecimento e por fim, da falta de um professor de música. Sem dúvida, seria interessante a contratação de um profissional da área para somar ao corpo docente. Porém, esse é um problema recorrente, sobre o qual não queremos tomar partido neste estudo.

Cabe indagarmos: Como a pedagoga poderia buscar soluções para trazer a significação da música para as suas práticas? Pacheco aponta que o caminho possível é aquele que:

Leva ao limite as métricas, as elaborações dos acordes, as frases, as normas, os planos pré-estabelecidos, a destruição dos tempos regulares. Aquele que leva o educador, o músico, o professor, a criança ao limite da percepção sobre educação e música. Aquele que foge do autoritarismo do sujeito de identidade, da veneração do Eu que nega a possibilidade de invenção não só da arte e da música, mas também da possibilidade de reinvenção de si mesmo. (PACHECO, 2014, p. 80).

Nessa conjuntura, reconhecemos nosso lugar de sujeitos sempre aprendentes. Seres que não se dão por acabados, pois estão em constante movimento de construção e reconstrução, inventando-se e reorganizando seu processo de estar no mundo. Macedo (2010, p.62) reforça que não vê possibilidade de aproximação da experiência do aprender do Ser e dos outros, sem o exercício da “hermenêutica dos sentidos da sua itinerância/errância de aprendizagem”. As narrativas desvelam inquietações diante das dificuldades enfrentadas no

encetamento com o cotidiano da sala de aula, sugerindo a possibilidade de vivências artísticas no curso de Pedagogia, entrelaçadas durante o processo. Assim, relatam:

Porque a gente trabalha com crianças, a formação é pra trabalhar com criança, e hoje em dia, principalmente pra trabalhar com criança, se você chegar lá só tendo como recurso o quadro branco e o livro didático, você não tem condições (Melisma)

Porque todas elas se integram, nós somos um único ser então está tudo interligado e eu não posso excluir, não tem como excluir a arte da formação do ser humano, do conhecimento, porque ela está aí, na televisão, em casa. Porque, de repente, não tem acesso a uma coisa a mais, de repente, não teve oportunidade de ir a um museu, ao teatro. (Melodia)

O momento é de crescimento, exigindo transformações do sistema de ensino. A modernidade permeia todo o processo de formação e desenvolvimento das pessoas, suscitando mais estudos e contato com o que é novo. Da mesma forma, a fala de Melisma sugere que o aprendizado no curso de Pedagogia não pode ser restrito às disciplinas que priorizam o quadro. Por outro lado, Melodia reforça a necessidade de conteúdos que elevem o conhecimento dos estudantes, sugerindo a escola como um lugar da expansão cultural, principalmente para as crianças que não têm acesso aos centros de exposições e apresentações artísticas.

Tal conjuntura leva-nos a refletir sobre os conhecimentos desenvolvidos no curso de Pedagogia, que não contemplam as áreas artísticas, resultando na formação de pedagogas com restrições, deixando a impressão de que algo ficou para trás. Entretanto, realçamos a importância de estarmos em constante hermenêutica de aprendizagem, levando em consideração os erros, acertos e a vontade de continuar. Mesmo traçando ausência de conhecimentos musicais, as falas das pedagogas retratam o lugar de vontade em aprender e mergulhar no mundo do saber musical. Diante disso, envidamos, mais uma vez, nosso anseio em discussões acerca da música nos cursos de formação de professores.

Considerações finais

Refletindo sobre o sentido da música, acreditamos que ela apresenta uma perspectiva multifacetada, visto que inúmeras interpretações são dadas a essa

expressão simbólica e podemos conhecê-la por meio do corpo e da mente. Cada música traz seu valor de expressão e sentido, portanto, ignorar o que o autor quer transmitir é diminuir a mensagem, é escutar sem ouvir a mensagem intrínseca que pulsa e revigora os sentidos humanos.

Refletimos sobre a urgência em desmistificar o pensamento comum em torno da expressão musical. Para tanto, buscamos retratar a beleza e o contorno que tornam a música um instrumento facilitador de comunicação do homem com a sua própria existência no mundo. Podemos considerá-la como uma linguagem que possui conteúdo e forma, tornando-se a mais eminentemente abstrata e mais formal de todas as expressões artísticas.

Ao tratarmos de ensino de música e prática docente, consideramos a relevância de pensar os sentidos na formação e autoformação dos sujeitos. Assim, tecemos reflexões acerca do sentir-se professor em meio aos desafios envolvendo suas práticas. O profissional egresso do curso de Pedagogia vê-se diante de função multifacetada, sua atuação no cotidiano escolar agrega diversos saberes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes e a música não está ocupando o lugar que lhe corresponde nesse processo desenvolvimental.

A pesquisa foi desafiadora, mas o caminho tecido foi gratificante por descortinar aspectos para se repensar o lugar da música no ambiente escolar. Mediante às narrativas das professoras, identificamos o sentimento do descontentamento e de incompletude frente às experiências musicais. Suas falas demonstraram o interesse pulsante pela música, mas destacam a ausência da música na formação docente.

Nas falas, percebemos o desejo de ter a linguagem musical no curso de Pedagogia como vivência, como um processo de construção do conhecimento por meio da percepção, da exploração e da criação, reforçando que, além das disciplinas pedagógicas, que se inclua, no currículo, a música como dispositivo para ampliar vivências, mais experiências e mais fazeres com a música envolvendo atividades de movimentos com o corpo permitindo a exploração de outros espaços diferentes da sala de aula. O desejo de vivências alegres e expressivas permeou as falas das pedagogas realçando a valorização da arte, da música e dos processos de expressão, criação e apreciação como contribuintes para a formação humana.

As falas exprimiram o desejo pelo ressoar musical no processo formativo. Elas percebem a importância e a necessidade de saberes musicais entrelaçados com as outras áreas. Reconhecer a música de forma mais intensa despertou escutas e percepções, fazendo emergir, nas professoras, o desejo de mais intimidade com a música no âmbito escolar. As falas das pedagogas pontuaram que há recorrência de conteúdos engessados dando prioridade ao cumprimento de carga horária com trabalhos, e estudos teóricos privilegiando tão somente saberes que realcem a cognição. Esse trabalho possibilitou-nos tecer provocações a título de dar maior visibilidade à música, face ao lugar que atualmente ocupa, por vezes solitário, ou inexistente, no processo formativo docente.

Consideramos importante disponibilizar carga horária no curso de pedagogia a fim de incluir a música como conhecimento que contribui significativamente no processo ensino-aprendizagem, ao estimular a criatividade, a imaginação, a percepção, a emoção, a afetividade, a cognição, a metacognição etc.

Frente às abordagens e questionamentos percorridos nesse estudo, cabe pensarmos em propor condições e medidas para repensar o currículo do curso de Pedagogia, oportunizando um espaço para a música por meio de oficinas, estágios, projetos de extensão e/ou trabalhos colaborativos, de modo que atribua real sentido ao fenômeno musical o fazer docente. Portanto, acreditamos em tais propostas como caminhos possíveis para dar início ao processo de visibilidade e significação da linguagem musical nos cursos de Pedagogia.

Notas

* Isamar Marques Candido Pales é mestre em Ensino pela Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB (2018), campus de Vitória da Conquista-BA. E-mail: isamarmcp@hotmail.com

** Sandra Suely de Oliveira Souza é doutora em Educação, área de concentração Currículo e Formação Docente, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED-2015). Professora Adjunta do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: sandraso.s@hotmail.com

*** Sandra Marcia Campos Pereira é doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e no Mestrado em Ensino (PPGE). E-mail: sandra.campos@uesb.edu.br

Referências

BELLOCHIO, Claudia. Educação Básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane W. Freitas. (org.). **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BELLOCHIO, Claudia. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006.

BRASIL. **Lei 13.278/2016**. 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, 2016.

BRASIL. **Lei 2.042/2015**. Lei Orgânica do Município de Vitória da Conquista. Aprova o Plano Municipal de Educação. Bahia, 2015.

DALLABRIDA, Iara Cadore. **Educação musical e unidocência: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Música – Licenciatura Plena), Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

DALLABRIDA, Iara Cadore. **Formação musical no curso de pedagogia: (des)afiando o professor unidocente**. Anais... X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

FONTEERRADA, Maria T. O. A música em tempos de mudança – reflexão acerca de seu papel na educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.1, p.18-31, jan./jun.2014

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIORGI, Amadeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológico e metodológico**. Trad. Ana Cristina Nasser. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JACCOUD, Mylène & MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PACHECO, Eduardo Guedes. Outras escutas e fazeres musicais na Pedagogia. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. GARBOSA, Luciane W. Freitas. (org.). **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

REY, Fernando L. G. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

REY, Fernando L. G. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

Recebido em: janeiro de 2020.
Aprovado em: setembro de 2020.