



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGE_n
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



ISAMAR MARQUES CÂNDIDO PALES

MUSICALIZANDO COM A PEDAGOGIA:
Configurações de sentido da música na prática docente

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2018

ISAMAR MARQUES CÂNDIDO PALES

**MUSICALIZANDO COM A PEDAGOGIA:
Configurações de sentido da música na prática docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientadora:

Prof^a. Dra. Sandra Suely de Oliveira Souza

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

MUSICALIZANDO COM A PEDAGOGIA: CONFIGURAÇÕES
DE SENTIDO DA MÚSICA NA PRÁTICA DOCENTE

Autora: Isamar Marques Cândido Pales

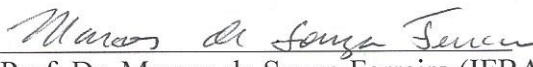
Data de aprovação: 19 de setembro de 2018

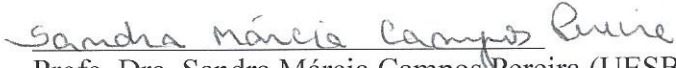
Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Ensino na Educação básica

COMISSÃO JULGADORA:

PI 
Prof. Dra. Sandra Suely de Oliveira Souza – Orientadora


Prof. Dr. Marcos de Souza Ferreira (IFBA)


Prof. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)

P186m

Pales, Isamar Marques Cândido.

Musicalizando com a pedagogia: configurações de sentido da música na prática docente. / Isamar Marques Cândido Pales, 2018.

180f. il.

Orientador (a): Dr^a. Sandra Suely Oliveira de Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 170 - 179.

1. Prática docente - Música. 2. Música e sistema educacional 3. Pedagogas – Práticas. 4. Narrativas. I. Souza, Sandra Suely Oliveira de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

Dedico essa dissertação:

*Às notas mais lindas que compõem
a canção diária da minha vida,
meu amado esposo Edilson e
meus filhos Lisiane e Edilson Filho*

*Aos referenciais de uma vida
Plena e harmônica,
meu pai Isaias e
minha mãe Dalva*

*À prole melódica de Painho de Mainha,
meus irmãos
Eurivan, Isaias Filho e Isandroe*

*minhas queridas manas
Isalva e Isailva*

AGRADECIMENTOS

*Mesmo considerando a distância da universidade do discurso religioso, não posso ocultar a minha gratidão infinita a **Deus** pela vida, pela linda família e pelo dom pulsante da música.*

*Aos meus referenciais de vida, pelo amor incondicional, pela herança musical e pela contribuição na formação do meu caráter. Meu pai, **Isaias**, traz a integridade e a subjetividade do amor na constância das atitudes. Minha mãe, **Dalvinha**, tece seu caminho permeado pelo sorriso sempre presente e pelo discurso repleto de sentido frente à sábia hermenêutica da vida.*

*Ao meu amado e especial esposo **Edilson**, pelo amor de todos os dias, pelo suporte constante e pela compreensão silenciosa frente às minhas noites em claro nos momentos de escrita. Com você, a melodia deste período fez-se mais harmônica.*

*Aos meus amados tesouros, metades que me completam tornando-me inteira, minhas melhores canções, **Lisiane e Edilson Filho**, por todo amor diário, pelos abraços e pela infinda demonstração de carinho, atenção e compreensão.*

*À minha querida orientadora e professora **Sandra Suely O. Souza**, que de maneira singular, contribuiu ricamente para a produção desse trabalho. Desde o primeiro encontro, abraçou a música comigo, traçando um caminho plasmado de sintonia e pensamento minha itinerância de mestrandia e a minha vida.*

*À professora **Sandra Márcia C. Pereira**, pela amizade construída, pela constância em participar de minha história acadêmica e pelas vivências musicais oportunizadas nas turmas do PAm muita doçura acompanha minha trajetória em defesa da música no âmbito educativo.*

*À professora **Tânia Gusmão**, pela atenção redobrada a mim, face ao momento frágil de ingresso no programa.*

*Ao professor **Benedito Eugenio**, pelo significativo legado de conhecimento.*

*À professora **Relva Lopes**, a quem muito estimo, pelo carinho sincero e pela confiança oportunizando a beleza da música atravessar os corredores no curso de Pedagogia.*

*Ao maestro e professor **Marcos Ferreira**, pela amizade construída a cada encontro musical, pela sintonia na trajetória pela visibilidade da música no âmbito educativo e pela participação na defesa desse estudo.*

*À **Caio Mafra** pela valiosa contribuição com a tradução do resumo desse trabalho.*

*Aos **queridos(as) colegas do Mestrado em Ensino**, pela bela convivência harmônica desde os primeiros dias, repleta de momentos felizes e de conhecimento. Guardarei comigo a afetividade e o cuidado dispensados no processo inicial do mestrado.*

*Às **pedagogas participantes da pesquisa**, pelas notas narrativas e pela contribuição para o desvelamento do fenômeno sonoro.*

A todos, meus agradecimentos e meu abraço musical.

LISTA DE SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
AIEF - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BNCC -Base Nacional Curricular Comum
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CES – Câmara de Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia
IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PME – Plano Municipal de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
SERPRO - Serviço Federal de Processamento de Dados
SINAPEM - Simpósio Nacional sobre a problemática da Pesquisa e o Ensino Musical
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Neste trabalho abordamos a música na prática docente como dispositivo significativo da expansão da percepção, da escuta e da criatividade, oportunizando possibilidades de ampliação do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem das professoras. Diante disso, buscamos aproximação com pedagogas com o intuito de interpretar por meio das práticas e ações desenvolvidas, de que maneira apresentam a música no âmbito educativo. Assim, objetivamos compreender o significado da música na prática docente, a partir das falas das pedagogas que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental na rede pública ou privada em Vitória da Conquista - BA. Utilizamos a pesquisa qualitativa fenomenológica e hermenêutica de Merleau-Ponty. Como material interpretativo, tomamos por acento as narrativas de pedagogas formadas pelo curso de Pedagogia da UESB, campus de Vitória da Conquista - BA, para entender como percebem a música no curso da Pedagogia e o significado atribuído à música em suas práticas. A hermenêutica por meio das narrativas nos permitiu perceber a fragilidade da música no curso de Pedagogia. Identificamos que as práticas musicais estão relacionadas apenas com o aprendizado básico, relaxamento e entretenimento, ou seja, o potencial educativo da música não é utilizado totalmente. As narrativas das pedagogas revelaram que entendem que em suas práticas não está presente o potencial específico da aprendizagem musical. Ainda demonstraram descontentamento por causa da ausência da música no curso da Pedagogia, resultando em falta de conhecimento sobre o assunto. Assim, expressaram o desejo de ter a música como componente curricular no curso de Pedagogia da UESB, oferecendo experiências de afetividade, socialização, ritmo e contribuindo para um fazer musical simbólico e expressivo.

Palavras-chave: Música. Prática docente. Narrativas. Pedagogas.

ABSTRACT

In this work we discuss about the music's teaching like a important instrument to expansion of perception, listening and criativity of students and in the knowledge of teachers in yours pedagogic practices. In view of this, we approximate of the pedagogos to interpret through the yours practices and actions developed what way the music is used in day-of-day. The aim of this work was understanding the meaning of music in teaching's practice, based on the conversations with the pedagogues that working in the first years of elementary education in the public or private network in Vitória da Conquista - BA. We utilized the Merleau-Ponty fenomenologic and hermeneutic qualitative research. As interpretive material we use the narratives of pedagogues graduated from the UESB Pedagogy course, campus of Vitória da Conquista - BA, to understand how they perceived the music in the course of Pedagogy and the meaning that they give to music in yours practices. The hermeneutical through of the narratives allowed us to perceive the fragility the music in the Pedagogy course. We indentify that the music practices are related with only basic learning, relaxation and entertainment, in other words, education potencial of the music isn't utilized totally. The Pedagogues's narratives revealed the they understandig that in yours teaching methods aren't atend the specific potencial of musical learning. They still demosntred discontent because of absence of the music in the course of Pedagogy, resulting in lack of knowledge about this subject matter. Like this, they expressed the desire to have music as a curricular component in the Pedagogy course of the UESB, offering experiences of affection, socialization, rhythm and contributing to a symbolic and expressive musical making.

Keywords: Music. Teaching practice. Narrative. Pedagogues.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 NOTAS INSPIRADORAS: PROBLEMA, QUESTÃO E COMPOSIÇÃO DA PESQUISA.....	15
1.1 PRIMEIROS ACORDES: UMA NARRATIVA DE VIDA.....	18
1.2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O DESVELAR DO FENÔMENO	22
1.2.1 A natureza da pesquisa.....	23
1.2.2 Cenário musical no campo da pesquisa.....	27
1.2.3 Palco do estudo.....	28
1.2.4 Participantes construindo melodias – notas na pauta.....	28
1.2.5 Arranjos da pesquisa – claves na pauta.....	30
1.2.6 Aproximação dos sujeitos compositores das melodias.....	33
1.3 FENOMENOLOGIA: UM CAMINHO PARA A HERMENÊUTICA DA MÚSICA.....	37
1.4 DIALOGANDO COM OUTROS AUTORES.....	46
1.4.1 Aporte teórico-musical.....	46
1.4.2 Pressupostos da educação musical e da prática docente.....	48
2 TRAÇOS HISTÓRICOS DA MÚSICA NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	53
2.1 A MÚSICA E O SISTEMA EDUCACIONAL.....	59
2.1.1 O lugar da música nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.....	60
2.1.2 Lei 11.769/2008 e as Diretrizes para a obrigatoriedade da música nas escolas.....	63
2.1.3 Lei 13.278/2016 e as dicotomias envolvendo a música e a disciplina de Artes.....	70
2.1.4 Plano Municipal de Educação – PME: onde anda a música?.....	73
2.2 DANDO SONORIDADE A EDUCAÇÃO MUSICAL.....	74
2.2.1 Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM.....	75
2.2.2 Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM.....	76
2.2.3 O curso de Pedagogia e a música: processos de (des)afinação na formação do pedagogo	77
2.2.4 Sentidos de formação e auto-formação do pedagogo/professor.....	80
3 MUSICALIZANDO COM A PEDAGOGIA: HERMENÊUTICA DAS CONFIGURAÇÕES DE SENTIDO DA MÚSICA COMPONDO A PARTITURA DAS NARRATIVAS.....	85
3.1 O INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE PENSAM AS PEDAGOGAS....	90
3.2 O RESSOAR DA MÚSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	98
3.3 MÚSICA EM PAUTA: FENÔMENOS E ELEMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	107
3.4 CONFIGURAÇÕES DE SENTIDO DA MÚSICA PARA AS PEDAGOGAS: POR UMA LINGUAGEM SIMBÓLICA E FENOMENOLÓGICA.....	111
3.5 PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA MÚSICA.....	124
3.6 O OUVIDO MUSICAL: PROCESSOS DE ESCUTA, APREENSÃO E SENTIDO.....	133

4 MUSICALIDADE DOCENTE: HERMENÊUTICA DAS PRÁTICAS DAS PEDAGOGAS.....	142
4.1 “EU UTILIZO A MÚSICA PARA CONSOLIDAR UM CONTEÚDO”.....	143
4.2 “EU GOSTO DE UTILIZAR PARA ACALMAR”.....	148
4.3 “PARA FAZER COM QUE TENHAM VÁRIAS EXPERIÊNCIAS COM A MÚSICA”	151
4.4 “É BEM COMPLICADO TRABALHAR POR ESSA FALTA DE CONHECIMENTO”	154
4.5 “QUANDO EU COMEÇO A CANTAR”.....	156
CONSIDERAÇÕES: OUTRAS MELODIAS POSSÍVEIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICES.....	178

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 no ato de ser professora.

O caminho pessoal e profissional de pesquisadora sempre foi permeado por vivências e experiências musicais, justificando a intensa ligação com a música. Nesse sentido, o interesse em conhecer as práticas musicais realizadas no âmbito educativo, foi dando corpo fazendo nascer essa pesquisa. Esclareço ao leitor que não foi um estudo solitário, pois se fez necessário dialogar com outras vozes. O texto foi escrito em alguns momentos na primeira pessoa do singular, identificando a narrativa de experiência da pesquisadora e em outros momentos, na primeira pessoa do plural, quando compartilhado com os autores e a colaboração da minha orientadora.

Minha trajetória como professora de música em alguns espaços educativos me levou a perceber a fragilidade quanto ao entendimento da linguagem musical na vida das pessoas. Frente ao exposto, surgiram inquietações que impulsionaram o desenvolvimento do estudo, concretamente por perceber que a música se faz presente, mas de forma equivocada ou dicotomizada no que tange ao significado expressivo, cognitivo e porque não dizer, metacognitivo no espaço escolar. Tal prerrogativa intensificou meu interesse em buscar conhecer o que é percebido pelas professoras como prática musical e qual o sentido da música na sala de aula.

Confrontei-me com uma seara fascinante desconhecida da fenomenologia e por fim fiz um mergulho nas magníficas obras de Merleau-Ponty (1999, 2000, 2004, 2009, 2014) para explorar o conceito de sentido, percepção, corpo e intuição. A pesquisa de natureza qualitativa foi subsidiada pela profícua contribuição de González Rey(2011) no que tange ao conceito de ‘configuração de sentido’.

Fiz uma itinerância que me possibilitou mergulhos teóricos bastante desafiadores e devo dizer que em alguns momentos achei que não ia conseguir, mas em cada encontro com minha orientadora o ânimo era refeito. Em outros momentos de desespero e exaustão, a flauta me trazia deleite e alívio.

A pesquisa seguiu por uma hermenêutica fenomenológica a fim de percorrermos o caminho que nos levou a desvelar aspectos subjetivos intrínsecos à relação entre o sujeito e o fenômeno musical. Para utilizarmos a fenomenologia na pesquisa, foi necessário um olhar atento e interpretativo às subjetividades que envolvem os fenômenos, tendo em vista que a experiência narrada é um elemento permeado de sentido, a partir do momento em que adentra e afeta as pessoas.

Nesse sentido, queremos dizer que intencionamos conhecer os aspectos subjetivos das pedagogas com 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 desse trabalho, trazendo à luz aspectos opacizados referentes à linguagem musical no contexto educacional dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, propomos o estudo hermenêutico fenomenológico acerca da música na escola, como ela é conduzida e qual o sentido atribuído a essa expressão artística.

Para esse fim, traçamos um caminho buscando refletir sobre o que é desenvolvido como prática musical na escola, de modo que seja possível ao leitor perceber a importância de uma educação musical significativa auxiliando nos processos de afetividade, socialização, ritmo, percepção auditiva e contribuindo com o desenvolvimento dos indivíduos. Enfim, a música estabelece conexões importantes na vida das pessoas. Tal premissa permite adentrar e perceber a subjetividade individual ao lidar com o conteúdo musical. Frente ao exposto, a pesquisa não tem o objetivo de mostrar uma verdade fechada e absoluta, visto que envolve discursos plasmados de singularidades permitindo diversas leituras e interpretações.

Inicialmente direcionamos o lócus da pesquisa para o curso de Pedagogia da UESB, campus de Vitória da Conquista, não tendo como foco analisar o processo formativo, mas conhecer as impressões das pedagogas acerca do atravessamento da música durante o percurso trazendo possíveis contribuições para a prática pedagógica. Frente a isso, utilizamos a metáfora Musicalizando com a pedagogia, visto que consideramos importante fazer uma ligação com as práticas pedagógicas entrelaçadas no processo que promove a formação dos profissionais para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, a palavra 'pedagogia' engloba a prática pedagógica das pedagogas egressas do curso de Pedagogia, estabelecendo uma conexão entre música e educação. Para impulsionar a pesquisa, formulamos a seguinte questão: **Qual**

o sentido da música na prática docente das pedagogas nos anos iniciais do ensino fundamental?

Frente ao exposto, o trabalho foi organizado da seguinte forma: no **primeiro capítulo** discorremos sobre as notas inspiradoras que fizeram surgir o problema, a questão e a composição da pesquisa. Expomos os primeiros acordes por meio de uma narrativa permeada de vivências que despertaram inquietações incentivando o nascer do trabalho. Nesse capítulo descrevemos o caminho teórico-metodológico do estudo. Apresentamos os participantes da pesquisa, cinco pedagogas egressas do curso de Pedagogia da UESB. Fizemos um recorte pelas profissionais atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental da rede pública e privada de Vitória da Conquista.

Como parte de nossa proposta, utilizamos termos musicais nos títulos e subtítulos, associando-os aos aportes constituintes da pesquisa. Optamos pela inserção de expressões musicais pelo interesse de promover ao leitor certa aproximação com a linguagem utilizada na grafia musical. Além disso, inserimos o aporte teórico-musical trazendo uma breve introdução aos símbolos que compõem a grafia e leitura musical promovendo a compreensão. Isso se deu de forma sucinta, não tendo como objetivo trazer o conhecimento global dos conteúdos musicais, mas, intencionando contribuir para o acesso do leitor ao mundo teórico-musical, oportunizando ainda, o entendimento das metáforas utilizadas no trabalho. Mais à frente, especificamente na página 48, o leitor terá mais detalhes sobre os termos utilizados no corpo do texto.

Quanto ao dispositivo metodológico, recorreremos à entrevista semiestruturada por meio das narrativas, por considerarmos ser um caminho que nos aproxima das participantes. Para a interpretação das falas, fizemos uma hermenêutica sob a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty e a configuração de sentido de Rey. Buscando desvelar o fenômeno musical, adentramos no mundo subjetivo permeado de impressões e percepções.

No **segundo capítulo** descrevemos os traços históricos da música no cenário brasileiro. Fizemos um caminho tecendo a itinerância da linguagem musical na educação. Sabemos que a música atravessou o ensino em diversos contextos, portanto, pensamos na relevância em traçar esse percurso. Assim, discorremos sobre a presença da música no sistema educacional, mencionando os períodos de fortalecimento e fragilidade.

Abordamos ainda sobre o lugar ocupado pela música nos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando enfatizar o reconhecimento da linguagem artística não

apenas nos documentos, mas também, no interior da escola e na realidade cotidiana dos professores. Nesse capítulo tratamos também das leis 11.769/2008 e 13.279/2016, que estabelecem a obrigatoriedade da música e das linguagens artísticas, respectivamente. Escolhemos discorrer sobre tais documentos reconhecendo que se faz necessário dar visibilidade à música, não apenas pela menção escrita, mas também por ações efetivas nos espaços educativos. Durante o percurso trouxemos também reflexões referentes à música no Plano Municipal de Educação, tecendo considerações no que tange às estratégias direcionadas ao processo de ensino de música no ensino fundamental. Cabe realçar a frágil menção da arte no documento, despertando inquietações no decorrer da pesquisa.

Face ao fenômeno sonoro abordado nesse estudo, realçamos as pesquisas e estudos realizados no decorrer dos anos, vislumbrando maior sonoridade da música no âmbito educacional. Desse modo, explanamos as discussões, os eventos e os órgãos envolvidos em busca da significação da música, não somente em textos escritos, mas também pela ampliação da visibilidade por meio de ações, oferecendo às pessoas a educação musical nas escolas. No mesmo capítulo, discorremos sobre como acontece o processo de conhecimento musical no curso de Pedagogia. Desse modo, consideramos os desafios que permeiam o processo, envidando esforços frente ao momento vigente de mudanças em prol da música nos espaços educativos. Nesse contexto, traçamos reflexões no que tange aos sentidos de formação e auto-formação do pedagogo, buscando evidenciar a consciência do Ser como professor em constância pelo conhecimento.

O **terceiro capítulo** foi o momento do enfrentamento com a hermenêutica fenomenológica das narrativas das pedagogas, trazendo à luz aspectos perceptivos e sensitivos frente ao fenômeno sonoro. A tentativa de desvelar as configurações de sentido nos fez conhecer as singularidades permeadas pelas narrativas, tecendo o caminho subjetivo carregado por impressões, sentimentos e escutas. O processo de hermenêutica fenomenológica oportuniza adentrar na intersubjetividade dos sujeitos ansiando conhecer o que se mostra.

Nesse capítulo hermenêutico, buscamos compreender as relações subjetivas envolvendo música, corpo e prática docente. O passo inicial se deu por meio da apresentação das pedagogas e o processo de entrada no curso de Pedagogia da UESB. O caminho permeado pelas falas oportuniza o desvelar de impressões das participantes,

envolvendo questões importantes do ressoar e do sentido da música na itinerância acadêmica.

Para melhor compreensão do leitor, organizamos o capítulo usando unidades de significação tecidas pela recorrência de pontos elucidados pelas narrativas, buscando desvelar o sentido do fenômeno musical no curso de Pedagogia e na escola. Foi primordial escutar os discursos tecidos com significações ao fenômeno sonoro por meio das narrativas configuradas de sentido. As falas deram luz aos processos de escuta e apreensão por meio do ouvido musical, permitindo também tecer percepções sobre o ensino de música nas escolas.

Por fim, temos o **quarto capítulo** organizado a partir das narrativas em torno das práticas musicais das pedagogas. Alguns trechos foram recorrentes, dando corpo às unidades de significação, levando a música a ocupar lugares distintos dentro da sala de aula. Nesse percurso, a atenção e o respeito permearam o processo, tecendo o caminho hermenêutico de forma cuidadosa.

Assim, o texto que se segue realça o lugar de significação da música na minha vida, oportunizando o debruçar sobre essa pesquisa hermenêutica fenomenológica. O meu desejo é que o leitor escute as melodias apresentadas no decorrer das páginas a seguir. Que as notas melódicas desse estudo sejam capazes de atingir os ouvidos, despertando novos processos de escuta, apreensão e sentido frente ao fenômeno musical. Espero que a musicalidade humana seja cada vez mais pulsante, compondo uma melodia tonal, afinada e ritmada com a formação das pessoas.

1 NOTAS INSPIRADORAS: PROBLEMA, QUESTÃO E COMPOSIÇÃO DA PESQUISA

Início este trabalho com o sentimento de desafio e descoberta. Desafio em adentrar no mundo da pesquisa em música, e descoberta pelo desejo de desvelar sentidos e impressões que sempre permearam meus pensamentos inquietos. A escolha pelo tema foi decisiva e se configura como um sonho. Realmente um sonho dentre tantos que fizeram parte da minha trajetória de vida. Nessa caminhada, houve a alternância no desejo de dialogar harmonizando música e educação, e ao mesmo tempo, o enfrentamento dos desafios em descobrir nuances de um campo tão diverso e amplo de sentidos e interpretações.

Mesmo vivenciando o dilema de tornar audível o discurso sobre a música na educação mediante as normas presentes no campo acadêmico, busquei o caminhar delineado por notas inspiradoras, nascentes de minha trajetória como musicista e educadora musical, que vê esse estudo como um meio de contribuição para a redefinição da música e o seu reconhecimento na educação, ao ocupar um lugar científico. Portanto, visualizo este trabalho como a realização de um sonho modelado, cuja base reside em minha trajetória pessoal e profissional excessivamente inquieta, buscando não perder de vista o sentido da música na vida do ser humano, oportunizando sua habilidade criativa e contribuindo para a sua formação integral.

Como nasceu a ideia desta pesquisa? Mediante a fragilidade no entendimento do papel da música para a formação dos seres humanos, percebi, em minha trajetória como estudante de Pedagogia e também como professora de música, essa linguagem negligenciada. As falas dos colegas no processo formativo delimitavam a música em sua prática pedagógica, direcionada aos momentos de apresentações comemorativas ou assimilação de conteúdos. Notei que a arte em geral, em muitos espaços é opacizada, assumindo a função de uma atividade de pouca importância nas disciplinas escolares e, portanto, da prática docente.

Diante dos comentários dos professores e o fazer docente, percebi a urgência em provocar reflexões acerca do verdadeiro sentido da música na prática pedagógica. Fundamentando minha inquietação, Loureiro (2003) reforça que a música é uma atividade que pode ser ministrada de forma a promover o interesse, tornando o ensino mais suave e atrativo, por vezes tedioso, de áreas como a matemática, história ou outras disciplinas.

Compreendo a prática musical na escola como dispositivo significativo para expansão da criatividade na vida do ser humano, oportunizando ao indivíduo conhecer-se e atingir outras dimensões do seu próprio eu. Diante de tal premissa, as declarações dos graduandos do curso de Pedagogia demonstravam raso sentido quanto ao fazer musical na sala de aula. As falas resumiam afirmativas como as seguintes: “Eu uso a música para organizar a fila, para anunciar a hora do lanche”; “Gosto muito de música, por isso canto bastante com meus alunos e sempre faço apresentações com eles no dia das mães”; “Sempre que vou aplicar um conteúdo eu trago uma música que aborde o assunto”; “Eu tento mostrar a música, mesmo não tendo conhecimento de conteúdos ou metodologias para isso”. Tais comentários me instigaram, levando-me a refletir sobre a responsabilidade do docente e de sua prática frente ao ato de educar e o modo de apresentar a linguagem musical para as crianças.

Os diálogos foram dando corpo e amplitude às minhas inquietações, e os questionamentos foram surgindo: será que a música se restringe ao aspecto recreativo? Por que é tão explorada na forma de canções de comando? A música pode oportunizar uma vivência mais expressiva dentro da escola? Assim, indagações foram emergindo e fui refletindo, visando explorar o sentido da música para o professor em sua prática pedagógica.

As pesquisas sobre educação musical vêm ganhando força e espaço dentro dos cursos de graduação e pós-graduação. Segundo Loureiro (2003), a temática suscita discussões mediante a carência de informações sobre tendências e práticas musicais e, dessa forma, contribui com a produção científica na área, promovendo o conhecimento da realidade do ensino musical nas escolas do nosso país. Essa afirmativa ganhou corpo ao me impulsionar a prosseguir com o meu sonho de dar mais sentido à música na prática do pedagogo.

Tal prerrogativa me oportunizou a realização de oficinas, tendo como participantes estudantes, pedagogos e psicólogos. As primeiras oficinas foram realizadas por meio de convite de duas docentes do curso de Pedagogia da UESB, campus de Vitória da Conquista, em 2013. Com a aproximação durante a graduação, meu trabalho com a música despertou o interesse das referidas professoras em oportunizar vivências musicais com pessoas interessadas em compreender o fazer musical dentro da escola relevando seu papel expressivo, criativo e transformador, ou seja, a música pode ser trabalhada objetivando resultados e não apenas o realizar de atividades envolvendo a música pela música. Diante do exposto, torna-se imprescindível pesquisar os caminhos

e sentidos dessa linguagem na escola. Portanto, pretendemos ouvir sobre o fazer docente referente à música no âmbito educativo. Nesse sentido, a mesma autora esclarece que abordar a música como área de conhecimento, requer a conscientização do seu campo abrangente como ciência (LOUREIRO, 2003).

Vale destacar que a escolha da temática sobre música na educação trouxe o desafio de desenvolver um estudo quase solitário dentro da universidade, visto que as discussões são escassas ou quase inexistentes. Considero emergente compreender a prática docente, como também busco perceber o sentido da música para o pedagogo e como esse profissional a utiliza no processo de ensino-aprendizagem. Recorrendo uma vez mais à autora supracitada:

[...] torna-se necessário um conhecimento abrangente de pedagogia e a identificação das correntes pedagógicas que coexistem na educação num sentido mais amplo para que, além do conhecimento adquirido e acumulado, possa-se chegar ao entendimento da sua prática no cotidiano da sala de aula (LOUREIRO, 2003, p. 89).

É imprescindível a existência de discussões sobre ensino musical, objetivando transitar numa direção que oportunize a presença da música na formação docente. Isso se faz necessário para que o professor tenha uma composição formativa relevante, compreendendo e atribuindo devida importância ao seu papel de mediador de valores constituintes da cultura humana. Frente ao exposto, renovo meu interesse em prosseguir com o tema, a fim de ampliar discussões que tirem a música da invisibilidade, trazendo maior reconhecimento do universo acadêmico para essa arte.

Bellochio e Garbosa (2014, p. 15) abordam a necessidade de “discussões públicas e divulgação científica, visando a problematizar para compreender questões presentes na área e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos que possam contribuir com a consolidação e ampliação da educação musical no Brasil”. Por outro lado, a autora Loureiro destaca a urgência do rompimento da dicotomia entre o falar sobre música e o fazer música, uma vez que, “um deve complementar o outro e tornar possível o diálogo entre o criador e o executante” (LOUREIRO, 2003, p. 95).

É importante que haja mais questionamentos sobre a educação musical. Para tanto, se faz necessário a conscientização da presença significativa da música no fazer pedagógico, desencadeando novos olhares sobre o que se quer para o futuro. Frente ao exposto, esta pesquisa procurou resposta para a questão: **Qual o sentido da música na prática docente das pedagogas nos anos iniciais do ensino fundamental?**

1.1 PRIMEIROS ACORDES: UMA NARRATIVA DE VIDA

O cerne deste trabalho é mergulhar no mundo da música para compreender os sentidos que envolvem essa linguagem intrinsecamente humana. O desejo de estudar a linguagem musical sempre permeou nossa vida, seja familiar ou profissional. Dessa forma, adentramos na Pós-Graduação com o intuito de dialogar com graduadas do curso de Pedagogia. Para tanto, utilizamos a metáfora “Musicalizando com a pedagogia”, fomentando o entrelaçar de aspectos educativos com processos de ressonâncias musicais. Musicalizar nos remete à compreensão de envolvimento com a música, objetivando o despertar e a sensibilidade pela linguagem musical. Nesse trabalho, a expressão musicalizar indica o ato de tornar próximo, estabelecer um contorno entre as profissionais da educação e a música que permeia a prática pedagógica.

E, para iniciar nossa comunicação relembro experiências vividas. Portanto, o texto a seguir foi escrito na primeira pessoa por se tratar de uma narrativa, cuja exposição tem a ver com a experiência da autora no universo da música. Sendo assim, eis alguns resgates de minhas memórias que suscitaram essa produção.

Cresci num ambiente musical, onde meus pais, tios e primos estavam sempre envolvidos com a melodia, a harmonia, o ritmo e instrumentos diversos. Diante dessa convivência harmoniosa, fui desenvolvendo um gosto musical dedicando-me aos estudos de piano, violão, clarinete, sax soprano, flauta doce e violino. Frequentemente em minha casa, além do som dos discos de vinil na vitrola, o dedilhar do violão tocado por mim e o dueto vocal (eu e uma das minhas irmãs) ecoava pelos cantos da casa, e minha mãe se deliciava com os acordes de voz e instrumento.

Nesse caminhar de melodias, harmonias e ritmos meus eixos inspiradores foram: meu pai Isaias Confessor, trombonista, minha mãe Dalva Cândido, acordeonista e organista e meu tio José de Brito, maestro e arranjador musical. Após intensivas aulas de teoria, percepção e prática instrumental, em 1987, tive o prazer de ingressar na Banda de Música Lira de Israel como clarinetista.

Mais tarde, pude vivenciar o canto coral, encantando-me por essa linguagem singular e melodiosa aos ouvidos humanos. No ano de 2000, assumi a regência do Coral Vozes de Sião, coro sacro misto inserido na comunidade da Igreja Evangélica Assembleia de Deus desde 1960. Nesse período obtive formação complementar em Regência e Técnica Vocal com o maestro e músico Aécio Ribeiro, e também no Conservatório de Música Frederic Chopin, em Vitória da Conquista.

Em 2007, iniciei minha prática como professora de música ministrando aulas de Iniciação Musical e flauta doce para alunos de 4 a 11 anos. Foi um período de ricas experiências, oportunizando-me reunir 20 crianças em algumas apresentações musicais, aumentando meu prazer em musicalizar e vivenciar os resultados. Em 2009, ingressei no Madrigal, projeto musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – campus de Vitória da Conquista, com o objetivo de possibilitar a manutenção da prática musical dos estudantes/coralistas egressos da instituição. Tal vivência me permitiu expandir conhecimentos teóricos e vocais diante do repertório executado pelo coro, que possui um grau elevado de dificuldade técnica e musical.

Percorrendo esse caminho, em 2009, fiz parte da corporação instrumental, Filarmônica Maestro Vasconcelos, como saxofonista. O projeto, vinculado à Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, Bahia, tinha como um dos objetivos oferecer aulas gratuitas de instrumentos de sopro à comunidade. Sua presença se dava em eventos e solenidades oficiais do município, como aniversário da cidade e desfile cívico, dentre outras. No mesmo período, atuei como professora de Técnica Vocal no Projeto Municipal “De vento em boca”, cujo objetivo foi ampliar a cultura musical, estimulando o canto e a prática instrumental.

No mesmo ano, surge a oportunidade de ingressar em dois programas educacionais. Primeiro, participei no “Projeto Escola Mais”, estruturado pela prefeitura Municipal de Vitória da Conquista desde o ano de 2005, desenvolvendo Iniciação Musical. Mais tarde, atuei no “Projeto Mais Educação”, como monitora de canto coral. O programa foi criado pelo Ministério da Educação, com o intuito de ampliar a jornada escolar e oferecer qualidade de vida aos estudantes de escolas públicas. Assim, as atividades foram as seguintes: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte, direitos humanos em educação, cultura, artes, dentre outras.

Em 2009, trabalhei por alguns meses em uma escola da rede privada nesta mesma cidade, oferecendo aulas de teclado em horário oposto às aulas regulares. Diante dessas experiências, o sentido da música se expandiu e decidi adquirir conhecimentos pedagógicos para levar adiante a prática docente, visto que alguns aspectos didáticos precisavam ser revistos, levando-me a ingressar no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia(UESB), em 2011.

O meu olhar sempre esteve atento ao sentido da música nos diversos espaços, especialmente no âmbito educativo. Compreendo a música como parte necessária da cultura humana. Portanto, não deveria ficar ausente dos currículos, dos planejamentos,

dos cursos de formação, ou mesmo da prática docente. Em harmonia com o meu pensamento, percebi um grande interesse dos meus colegas de curso com relação à música, por meio de um projeto realizado na disciplina de Estatística Aplicada e Ensino no VII Semestre do curso de Pedagogia, UESB.

O grupo, composto por mim e mais três colegas, formulou um estudo com base em pesquisa de campo abordando a temática da música no curso de Pedagogia. Elaboramos um questionário para coletar os dados junto aos graduandos do curso de Pedagogia (matutino e noturno). A pesquisa foi estendida a todos os semestres de Pedagogia, somando um total de 80 estudantes, cuja temática foi: “A importância da inserção do conteúdo musical no curso de Pedagogia”. Assim, nos propomos a identificar o percentual de graduandos com interesse pela linguagem musical na formação.

Em se tratando de pesquisa quantitativa, o resultado apontou que 92% dos discentes participantes consideram a importância da música no curso de formação docente, justificando suas respostas por meio da compreensão dos benefícios oriundos do universo musical. Os graduandos revelaram impressões sobre a música alegando que, por ser uma atividade dinâmica e interdisciplinar, colabora para o raciocínio e a criatividade promovendo o desenvolvimento psíquico das crianças.

Clarifico que não é o objetivo deste trabalho aprofundar abordagens sobre o currículo de Pedagogia, bem como analisar o processo de formação docente. Contudo, explicito que, durante o processo formativo no curso de Pedagogia, UESB – campus de Vitória da Conquista foi perceptível a ausência de discussões referente à linguagem musical, como também, disciplinas relacionadas à música, com base na matriz curricular¹, que mesmo passando por reformulações em 2011, não contemplou a inserção da temática no curso. Assim, no período de estágio, isso me inquietou ao que me instigou a fazer uma pesquisa sobre a significação da música no ambiente educativo.

Ao concluir o curso de Pedagogia, desenvolvi minha monografia² com um estudo investigativo e reflexivo sobre a música vivenciada dentro das escolas. Após a pesquisa empírica, a análise mostrou que nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Vitória da Conquista, a música está presente por meio de atividades musicais do Projeto Escola Mais. Porém, ausente os conteúdos no que tange ao componente

1 A matriz curricular do curso de Pedagogia foi reformulada em 2011.2 e encontra-se no site da instituição, no endereço <<http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/cursos/catalogo/pedagogia-vca/>>.

2 A monografia intitulada *O conteúdo musical nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Vitória da Conquista após a aprovação da Lei 11.769/2008* foi aprovada em 2015.

curricular, conforme é estabelecido pelas Leis 11.769/2008 e 13.278/2016. Por intermédio dos discursos dos participantes da referida pesquisa realizada na graduação, ficou perceptível o interesse dos professores em trabalhar a linguagem musical efetivamente.

Em 2013 ingressei em uma escola da rede municipal, como professora de música de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No mesmo período, atuei também em uma creche municipal, buscando oferecer vivências musicais às crianças menores. O contato semanal com os estudantes possibilitava a aplicação de alguns conteúdos musicais e estes eram absorvidos de maneira expressiva, contribuindo para uma maior receptividade às experiências sociais, afetivas e cognitivas. Era notável a euforia, a sensibilidade e percepção auditiva nos momentos da aula de música e tudo me encorajava a buscar melhorar o trabalho realizado.

No que tange ao desenvolvimento psicossocial dos sujeitos, pude vivenciar experiências significativas com o fazer musical, comprovando que, se a música for conduzida e mediada por professores que tenham conhecimento musical, o despertar do ouvido sensível às questões internas, naturalmente repercutirá nas ações externas, ou seja, ao que isto representa enquanto instrumento mobilizador de sentido cognitivo e emocional. Em contrapartida, os momentos vivenciados me oportunizaram o contato com alguns professores impregnados pelo modelo de ensino dando ênfase aos conteúdos no processo formativo dos indivíduos. Portanto, considerar a importância da música, despertou em mim a reflexão e o desejo de buscar mudanças no tocante ao sentido que esta possa ter enquanto dispositivo pedagógico fecundo para fomentar uma aprendizagem significativa.

Ainda no percurso profissional, em 2014, ingressei como professora de música em uma instituição da rede privada, atuando com 30 turmas semanalmente, divididas entre educação infantil e ensino fundamental. Por 04 anos vivenciei intensamente a música neste espaço educativo e busquei olhar o aluno como uma pessoa inteira, cheia de vida, percepções, sentidos e criatividade. No ensino fundamental desenvolvi aulas ampliando o repertório musical, o conhecimento e prática da flauta doce e canto coral. Nesse ambiente educacional, percebi que a linguagem musical ainda é pouco valorizada. Digo isso, mediante a ausência de espaços e recursos para o desenvolvimento das práticas musicais e a fragilidade de reconhecimento do professor de música.

A questão ampliou minha inquietação, pois percebi a vulnerabilidade da música no ensino fundamental. Discursos de profissionais da última instituição citada acima revelaram que, até aquele momento, a música se mostrava presente somente na educação infantil. Tal premissa me instigou à elaboração de planos e atividades incorporando a música no ensino fundamental. Em meio aos entraves, desenvolvi aulas propiciando o contato musical para os alunos do 1º ao 5º ano, buscando ressignificar o papel da música na escola. Diante desse breve relato, penso que a conscientização dos envolvidos na educação é emergente. É preciso repensar as práticas na escola e trazer a linguagem musical como algo que pode ser inserido e reconhecido como uma habilidade que faz parte do processo educativo.

Assim, ao propor o estudo a partir das falas das pedagogas acerca de sua prática musical na escola, como ela é conduzida e qual o sentido atribuído a essa expressão artística, definimos como objetivo geral deste estudo:

- Compreender o sentido atribuído à música na prática docente, com base nas falas das pedagogas em exercício nos primeiros anos do ensino fundamental na rede de ensino pública ou privada de Vitória da Conquista.

Neste sentido, organizamos os objetivos específicos norteadores da pesquisa. Quais sejam:

- Descrever o processo histórico em que a música transitou pelo âmbito educacional;
- Identificar se as professoras reconhecem o valor da música no processo formativo;
- Interpretar as configurações de sentido atribuídas à importância da música na prática docente.

1.2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O DESVELAR DO FENÔMENO

1.2.1 A natureza da pesquisa

O processo contínuo à procura de explicações configura-se em uma forma de expressão da ciência, que pode ser compreendida como algo não exclusivo, não definitivo ou não conclusivo. Frente a isso, os dispositivos da ciência contribuem para a transformação e o avanço da sociedade, que, historicamente orienta as condições do homem em compreender e explicar a natureza. Esse percurso pode ser concretizado por meio do estudo de fenômenos que agrupam aspectos do caráter humano e social, a julgar que, somos seres sempre em busca do conhecimento dos fenômenos, das dimensões e dos significados da existência individual e coletiva.

Inicialmente, para a compreensão do desenvolvimento de uma pesquisa, Minayo (1994) esclarece que o debruçar sobre um estudo requer primeiramente, um problema e uma questão a ser desvelada. Esse exercício permite o caminhar duplo. Um conduz a elaboração de teorias, princípios e métodos, indicando os resultados; o outro cria, transforma, abandona certas trilhas e dirige-se a direções diferentes. A autora acrescenta que a pesquisa social envolve a história, promovendo um constante devir entre o que já foi vivido e o que está sendo construído. Percebemos um movimento progressivo e contínuo abarcado por variantes de provisoriedade, particularidades e dinamismo de cada sujeito social.

Nessa conjuntura, a pesquisa pode ser considerada como um processo composto por elementos como: o aporte teórico, o espaço empírico, os instrumentos e o curso de construção e interpretação das informações obtidas, por intermédio do movimento contínuo entre pesquisador e pesquisado. Assim, não pode ser definida apenas como instrumental, mas também como epistemológica e teórica, visto que coaduna com etapas peculiares para o conhecimento (ANDRADE, HOLANDA, 2010). Uma pesquisa que constrói seu percurso pelas nuances da subjetividade humana exige do pesquisador o desapego dos enfoques epistemológicos e princípios metodológicos inculcados de certezas à luz do determinismo mecanicista, tendo como certo a forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional (SOUZA, 2018).

É a pesquisa que nos permite avançar e descobrir novos caminhos, enriquecendo o campo científico. Ao propormos o debruçar em um estudo e, neste trabalho, na pesquisa social, estamos elencando o desvelar de impressões, subjetividades e intenções dos seres humanos. Portanto, é inevitável o contato com a

história, a construção e as ações da sociedade produzindo uma riqueza de pensamentos, discursos e significados.

A relação social torna-se relevante para o desenvolvimento individual do sujeito, conforme a sua posição ativa frente aos espaços sociais em que se faz presente (REY, 2011). Desse modo, para compreender o sujeito e o objeto, bem como suas relações e atitudes em meio ao mundo social, a pesquisa qualitativa se configura como método capaz de desvelar capacidades humanas em um exercício dinâmico e organizacional gerando sua natureza histórica e existencial. O referido autor esclarece que os conceitos resultantes de uma pesquisa social não podem ser considerados conteúdos imóveis e universais, o que caracteriza a subjetividade “como processo importante do movimento cultural e das subjetividades sociais e individuais que configuram cada cultura concreta” (REY, 2011, p. 32). Tal caminho configura-se como totalidade vivente, visto que é constituído de formas de espacialidade e temporalidade entre funções humanas como “a co-relação com o corpo e a mente, o interior e o exterior, o subjetivo e o objetivo, o imanente e o transcendente” (GALLEFI, 2009, p. 14).

O processo de desenvolvimento das ciências sociais se deu lentamente. É verdade que inicialmente foram agregadas às ciências naturais, deixando o espaço de outros saberes como filosofia, literatura, artes, impreciso e sem um lugar concreto no campo científico (PIRES, 2014). O autor sublinha que existe uma distinção entre o que era ciência e não-ciência. Porém, evidencia que as ciências da natureza e as ciências sociais são campos aliados e com sentido comum em busca do conhecimento.

Podemos considerar que o surgimento das ciências sociais permitiu o discorrer de pesquisas com dados objetivos externos possibilitando reunir, analisar, manipular, ou mesmo controlar. Como evidencia Pires (2014), tais aspectos divergem da ciência que tem a primazia nos números e na forma metodista de tratamento dos dados. Em outras palavras, faz-se necessário valorizar o mundo social com suas inquietações ou imposições frente à alternativa de uma ciência pura. Macedo (2006) declara ainda que a ciência ou mesmo o meio de produzi-la não pode ter a pretensão de neutralidade, isto porque, é um produto histórico do ser humano que faz referência a um determinado contexto de suas experiências.

Como propõe Souza (2018), no que tange ao reconhecimento de sujeito/objeto, o delinear dicotômico se perde assumindo a relação de continuidade, ou seja, a ideia é tornar a ciência sistêmica rompendo o contorno da separatividade. Diante dessa

conjuntura não vemos sentido em dicotomizar as ciências naturais das ciências humanas. Dessa forma,

Desponta o interesse por uma ciência não dualista, acenando para o entendimento dos fenômenos naturais e sociais convergentes e no que concerne ao campo da mente cabe ampliar o entendimento sobre os acontecimentos que se estendem para além dos individuais e humanos (SOUZA, 2018, p. 20).

Portanto, para a concretização desse trabalho fizemos uso da pesquisa qualitativa por acreditarmos no revelar de sua especificidade e proficuidade no que tange ao conhecimento da subjetividade humana. Ao adentrar nesse mundo tão amplo e abstrato, a pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma atitude rigorosa e epistemológica diante do seu contexto histórico. Nas palavras de Gallefi, os níveis constituintes do pesquisador concebidos e clarificados pela autocompreensão e compreensão de sua gênese, “compartilham o seu ser-aí como dado e seu ser-outro como acontecimento volátil aberto no tempo instantâneo” (GALLEFI, 2009, p. 14).

Com a pesquisa qualitativa, buscamos descrever a intencionalidade do pesquisado tendo como fonte direta o seu ambiente natural, enfatizando a relação entre o sujeito e o mundo real (KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, 2010). Também podemos percorrer caminhos que conduzem ao encontro com as relações e subjetividades do ser, ou seja, por meio dos dados dos sujeitos é possível a interlocução com o humano em busca de sentidos que estão nos dados objetivos, construindo novos paradigmas.

Consideramos esse tipo de pesquisa mais próxima dos sujeitos, pois atua em seus campos de decifração dos sentidos e dos comportamentos oportunizando outras significações a partir dos indicadores obtidos nas falas dos envolvidos. Recorremos a esse caminho, por acreditarmos na possibilidade de maior envolvimento com as pessoas no processo, extraindo delas um maior número de impressões e compreendendo melhor os significados.

Assim, sendo a pesquisa de cunho qualitativo, entramos em consenso com Rey (2002) quando este diz que se faz necessária a atitude participativa do pesquisador, visto que seu envolvimento é parte do processo de pesquisa, atentando-se para o exercício característico da investigação. 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 embutido de aspectos e sentidos únicos. Tal dispositivo é imprescindível para a produção do conhecimento na pesquisa qualitativa.

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

A expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de idéias por parte do pesquisador. A informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção de conhecimento, sem que tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos (REY, 2002, p.35).

Nessa linha, assimilamos que cada sujeito tem sua história conferindo a esta, sentidos subjetivos sociais e individuais adquiridos mediante a integração de suas vivências com os espaços coletivos. Vale destacar que o termo sentido foi tratado primeiramente pelo psicólogo francês Paulhan, sendo mais tarde usado por Vygotsky. O caráter interpretativo denota a possibilidade psicológica da consciência, que, utilizando a fala oportuniza o adentrar na mente humana e nos processos de construção e formação que a envolvem. Tomando apalavra, o autor Rey desenvolveu a categoria sentido subjetivo, ampliando o termo e abarcando sistemas de atividades e experiências comunicativas desenvolvidas pelos seres humanos (REY, 2011). Assim complementa:

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).

O mesmo autor esclarece que o conceito de subjetividade é baseado na compreensão histórica e cultural de práticas e contextos pertencentes aos sujeitos. Assim, considerar a subjetividade é fundamental no caminhar dessa pesquisa, considerando o entrelaçamento do sujeito e fenômeno. Além disso, o pesquisador atua de forma a não se distanciar do seu campo de estudo, visto que, seu envolvimento é essencial e constituinte do processo desde o instante da escolha do tema até a interpretação das falas. Nessa perspectiva, a proximidade que temos com o fenômeno musical oportuniza esse caminho de entrelaçamento com a temática da pesquisa.

Tal conjuntura oportuniza o envolvimento do que é simbólico e emocional provocando a surgimento de ambos sem necessariamente priorizar um com caráter de causa (REY, 2002). O autor compreende a unidade de sentido subjetivo como algo que se transforma constantemente, plasticamente, oportunizando a geração de novos sentidos que trazem novas leituras e interpretações acerca da expressão plural de cada pessoa. Assim, afirma, “os sentidos subjetivos aparecem no processo de toda atividade humana e são os responsáveis pela conotação subjetiva dessa atividade” (REY, 2011, p. 34).

Em conformidade com o autor, pensamos que esse 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 como um dispositivo revelador do sentido subjetivo que o pesquisador pode utilizar no momento da interpretação (REY, 2011).

Sob a visão do campo educacional, podemos considerar que a pesquisa qualitativa nos aproxima dos professores propiciando conhecer sua história, sua trajetória, seus sentimentos e seu desenvolvimento como profissional, nos permitindo conhecer seus anseios, realizações ou preocupações. Todo itinerário de vida abarca fatos que, independente de quantidade ou significados, traduz a história de edificação dos seres humanos, bem como seus aspectos culturais e contornos sociais.

Em vista disso, Groulx (2014, p. 102) sinaliza que o “procedimento qualitativo traz uma nova visão e um novo questionamento permitindo reconceituar problemáticas sociais”. Tal processo se reflete na profundidade de apreensão de relatos dos sujeitos com relação ao tema pesquisado, visto que, nosso fenômeno reside no campo social e também pedagógico questionando identidades e aprendizagens experienciais.

1.2.2 Cenário musical no campo da pesquisa

Para dar consistência ao trabalho, esclarecemos que, como parte de nossa proposta, escolhemos entrelaçar o uso de termos musicais nos títulos e subtítulos, relacionando-os aos aportes constituintes da pesquisa. O caminho percorrido permitiu a melodia em harmonia com o ressoar de notas, por meio das falas das participantes, as claves e os arranjos representados pelos caminhos da pesquisa, complementando os símbolos musicais necessários para a composição da partitura. Ao estruturarmos o texto,

intencionamos utilizar o sentido simbólico de uma composição musical, cuja produção envolve as participantes, as narrativas e a interpretação final, que nos remete à partitura.

Pela proximidade e sentimento singular com a música, optamos por inserir expressões musicais oportunizando ao leitor certa proximidade com a linguagem utilizada para a grafia musical. Assim, expressões como notas, arranjos, acordes, melodia e harmonia estarão presentes no texto. As linhas e caminhos pautados nos levaram ao material final, a composição musical, que nesse estudo se configura na ressonância das narrativas, denominada metaforicamente como partitura. Portanto, elaboramos nosso trabalho com o uso de metáforas realizando um desejo pertinente advindo de vivências musicais.

1.2.3 Palco do estudo

É nosso interesse conhecer a prática de pedagogos, e, para isso, os sujeitos necessitam ter a formação por meio do curso de licenciatura em Pedagogia. Para o desvelar das narrativas, tomamos como “palco” emergente a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, tendo como cenário real o Curso de Licenciatura de Pedagogia, criado em 1997. Elegemos a instituição pela idoneidade e seriedade com o processo de formação de profissionais cidadãos, sendo reconhecida como universidade desde a década de 80. Somado a isso, essa instituição oferece formação e preparação àqueles que almejam ingressar no campo da educação, para adquirir e/ou aprimorar a prática pedagógica.

O curso de Pedagogia da UESB tem como objetivo formar o pedagogo para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, oportunizando uma formação generalista, porém com um olhar sobre a realidade educacional e social, atento às necessidades e buscando manter uma posição crítica e colaborativa³. Pensamos também que as experiências e vivências constituídas nesse âmbito, no período de graduação no curso de Pedagogia fornecem subsídios e elementos para buscar ex-estudantes desse local.

1.2.4 Participantes construindo melodias – notas na pauta

3 As referidas informações sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia foram extraídas do site da referida instituição. <http://www.uesb.br/catalogo/index.asp?pag=lista_cursos.asp&tcab=Cursos%20de%20Gradua%E7%E3o> Acesso em: 22/03/2018.

Ao partir para o campo empírico, decidimos em tomar como sujeitos os profissionais egressos exclusivamente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UESB. Buscamos informações por meio de contato telefônico e redes sociais, como whatsapp, sobre ex-estudantes que estavam atuando em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. As primeiras informações serviram de base para afinar a escolha e definir os sujeitos. Percebemos que a maioria dos contatados estavam atuando na educação infantil, o que nos fez ampliar a busca para outras turmas egressas da UESB. Portanto, as “notas” da pauta de nossa partitura foram desenhadas por pedagogas. Delimitamos o curso por nutrirmos intenso interesse em escutar as impressões de ex-estudantes desse componente formador de professores para os anos iniciais da educação básica.

Em meio aos estudos desenvolvidos em grupos, bem como pesquisas e leitura de textos no ambiente acadêmico, colegas da turma do curso de Pedagogia sempre teciam opiniões relacionadas à presença da música em casa, na sociedade e na escola. Questões insistentes como: Como acontecem as experiências dos futuros educadores com o universo da música? Qual o sentido dessa linguagem para o pedagogo? Como os professores recorrem à música em sua prática pedagógica?

Tais indagações surgiram a partir de diálogos e impressões informais sobre o desenvolvimento do ser humano na sociedade. O recorte por pedagogas egressas da UESB nos aproxima de temáticas com aspectos de nível individual e social. Ao tomarmos as falas das participantes para interpretação, adentramos no campo singular de nuances históricas, permitindo o soar de suas vozes e notas como fundantes da vida subjetiva do mundo percebido. Diante de tal panorama, aspiramos que nosso estudo abarce uma dimensão não apenas individual, mas também social, ao envolver áreas perceptivas e sensitivas dos indivíduos. Tais premissas despertaram inquietações e questionamentos motivando e impulsionando essa pesquisa.

Podemos considerar que a escuta das pedagogas desenha um constante movimento entre o corpo e sua vivência no mundo docente. Merleau-Ponty (1999) traça importantes registros sobre a questão da fala, e afirma que é um fenômeno articular sonoro, representando a consciência, quer dizer, um coadjuvante exterior do nosso pensamento. Reiteramos que com esse exercício oral envolvendo as egressas do curso de Pedagogia, aspiramos desvelar os sentidos, impressões e significações do fazer musical realizado na sala de aula.

Acrescentamos ainda que temos a intenção de manter sempre nesse estudo o rigor acadêmico, visto o teor científico que aspiramos garantir em toda a pesquisa. Diante disso, torna-se relevante destacar que foram atribuídos nomes fictícios aos participantes conservando seu anonimato. Os sujeitos tiveram a oportunidade de escolha, porém todos deram liberdade de decisão para o pesquisador. Assim, decidimos nomear os participantes utilizando termos do campo musical, quais sejam: Acappela, Melisma, Melodia, Sonata e Sonatina.

Os participantes do estudo foram 05 (cinco) ex-estudantes do curso de Pedagogia da UESB e 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. Assim, fizemos uma lista de nomes que tínhamos conhecimento acerca da conclusão do curso. 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 se justifica 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. Como também interpretar como acontecem as práticas musicais para as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental.

1.2.5 Arranjos da pesquisa – claves na pauta

Com esta pesquisa temos a intenção de adentrar no mundo da educação buscando desvelar o sentido da música na prática docente. Larrosa (2002) nos conduz a uma reflexão acerca da educação envolvendo a tríade *pensamento/palavra/sentido*. Em consonância com o referido autor, consideramos que as palavras são produtoras de sentido, realidades e fundantes de elementos de subjetivação. Assim, consideramos potente o lugar das palavras, dos discursos e o poder que temos ao utilizá-las no cotidiano. Para externar algo que nos acontece, se faz necessário pensar, haja vista que, são as palavras que formulam o pensamento. O mesmo autor afirma que pensar

É dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos

diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (LARROSA, 2002, p. 21).

Nesse sentido consideramos oportuno e harmonioso o caminhar pela escuta das narrativas buscando interpretar o fenômeno referente ao sentido da música na prática docente. De acordo com a autora Souza (2015), a narrativa nos permite o desvelar de sentidos multifacetados de existencialidade singular/plural de pensar, agir e viver coletivamente. A mesma autora declara que a narrativa “não acontece do lugar de quem fui, mas de quem estou sendo, transmutada pelo tempo vivido e transformando-me no instante em que vivo” (SOUZA, 2015, p. 31). Portanto, o trilhar da pesquisa em busca das configurações subjetivas seguirá um movimento dialético de palavras e pensamento adentrando no interior pelo contato exterior e estabelecendo uma relação com a experiência.

Complementando as palavras da autora supracitada, Larrosa (2002) traça o lugar da experiência como algo que nos acontece e que nos toca. Assim, buscando o desvelar do sentido da música será possível conhecer um pouco das experiências das participantes na sala de aula. Para Larrosa (2002, p. 25), “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar, experimentar. A experiência é em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Nessa linha, envidamos esforços para compreender as possíveis experiências das participantes com o fenômeno musical. Torna-se necessário compreender que, nomear o que fazemos ocupa um lugar além da ação terminológica. Tal premissa apontada pelo referido autor, emerge a perspectiva de dar significado ou sentido ao que lançamos no ar pelas palavras.

Tal conjuntura cria subsídios para o saber da experiência como aspecto resultante da maneira como os sujeitos desenvolvem suas práticas e ações. Larrosa (2002) declara que tal processo envolve a realidade humana, o conhecimento das coisas e o sentido que damos, ou seja, refere-se à construção do sentido ou do sem-sentido de tudo que provamos e experimentamos. Nesse ínterim, é nosso anseio perceber como a música é experimentada no interior da sala de aula. Como ela se mostra na vida docente das pedagogas trazendo-lhes o saber musical. Recorrendo mais uma vez a Larrosa, pensamos que:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo

acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (LARROSA, 2002, p. 27).

Portanto, recorreremos às narrativas pela amplitude de meios possíveis para chegarmos à percepção e interpretação do fenômeno musical. Assim, compreendida como método ou técnica, a narrativa nos apresenta a imprescindível oportunidade de captação de minúcias das vivências de forma singular e não experimentada igualmente pelos sujeitos participantes desse estudo. Pensamos que esse percurso fornecerá detalhes importantes para possíveis ações transformadoras na prática pedagógica de pedagogas.

Alves (2000), em seus estudos sobre as narrativas, destaca aspectos importantes que oportunizam perceber que, o sujeito ao contar uma história, ao relatar fatos vividos, se faz um narrador praticante dos discursos apresentados tecendo fios próprios do seu modo de relatar. Nessa linha, realçando o pensamento da mesma autora, consideramos que a narrativa abre uma vertente de caminhos para múltiplas leituras. Alves (2000) questiona a possibilidade de trazer o cotidiano escolar abarcado pela própria “música” com as tonalidades e repetições produzidas pelos discursos, que diferem dos textos escritos. Nas suas palavras considera que:

O ato de narrar seja o modo mesmo como, por um lado, se expressam os sujeitos sobre seu cotidiano sempre que desejam transmiti-lo e, por outro lado, pode ser também, um dos métodos mais importantes para se organizar a história do cotidiano, melhor expressando-a e possibilitando seu melhor entendimento (ALVES, 2000, p. 1).

Tal contextura nos oportuniza compreender a narrativa como uma das mais importantes formas de verbalização. É um caminho construído por falas, impressões, sentidos e subjetividades, promovendo o adentrar na experiência humana. Traçando uma aproximação com a proposta desse trabalho, recorreremos mais uma vez, às palavras de Alves ao afirmar que “a narrativa oral de ações pedagógicas múltiplas é, sempre, o resultado da interação entre o que está narrando, o público que ouve e a memória comum que têm sobre outras ações pedagógicas” (ALVES, 2000, p. 7). Esse caminho de escuta das falas foi imprescindível para o desvelar do sentido da música nas práticas das pedagogas.

Consideramos que todos os sujeitos trazem dentro de si anseios pelo saber. Esse percurso envolve o homem em sua relação com o mundo, a cultura e seus modos

de fazer e produzir sua realidade. Tal busca resulta em uma multiplicidade de discursos e conhecimentos possibilitando diversas maneiras de dizer o mundo.

1.2.6 Aproximação dos sujeitos compositores das melodias

Para a composição dos resultados, a nossa “partitura”, os tons inspiradores foram as narrativas de pedagogas atuantes nos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal escolha oportunizou o amplo número de impressões e percepções por meio da escuta atenta e rigorosa de cada participante.

Em nossa pesquisa sobre as configurações de sentido atribuídas à música na prática do pedagogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino público ou privado de Vitória da Conquista, priorizamos a urgência em escutar e compreender como se constituem os sentidos musicais de cada pedagoga em sua prática docente, como também as lacunas deixadas pelo curso formativo em questão. Para tanto, aplicamos o método qualitativo a partir das narrativas, permitindo a análise dos sentidos e das práticas atribuídas à música, identificando os comportamentos e ações mediante o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, fizemos uso da entrevista semiestruturada. Tal recurso viabilizou maior clareza, acerca da história formativa e da prática dos sujeitos da pesquisa. A escolha da entrevista se concretiza 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 dos atores envolvidos (JACCOUND, MAYER, 2014).

Poupart (2014) qualifica a entrevista como um recurso com maior pertinência nas pesquisas envolvendo as ciências sociais. Isso se explica pelo fato de abarcar dois aspectos singulares: facilitar o acesso à realidade social e ao mesmo tempo permitir o complexo jogo das diversas interpretações originadas dos discursos. Dessa forma, destaca três argumentos que caracterizam a entrevista: o de ordem epistemológica, necessário para a apreensão e a compreensão das práticas sociais; o de ordem ética e política, oportunizando conhecer mais internamente os dilemas dos entrevistados; e o argumento metodológico, como ferramenta informativa de acesso à experiência dos sujeitos. O autor considera a entrevista como “um dos melhores meios para apreender o sentido que os atores outorgam às suas condutas, a maneira como eles representam o

mundo e como eles vivem sua situação, com os atores sendo vistos como aqueles em melhor posição para falar disso” (POUPART, 2014, p. 217).

Assim, consideramos a entrevista um caminho que promove o externar de impressões e significações acerca dos fatos e atitudes presentes na vida dos indivíduos. Numa perspectiva de pesquisa qualitativa, Rey (2002, p.31) considera que existem significantes diferenças entre as vivências sociais e as individuais, sendo interpretadas de modo diferente em cada um dos casos e complementa que:

Toda experiência toma sentido subjetivo a partir de seus efeitos colaterais sobre uma pessoa ou um grupo, efeitos esses que não estão na experiência, mas naquilo que a pessoa ou grupo produz no processo de viver essa experiência.

Compreendendo melhor, por meio das entrevistas, podemos nos aprofundar no conhecimento das vivências dos sujeitos, como também, será oportuno compreender internamente os efeitos das experiências sociais relatadas, visto que, tais condutas não são interpretadas sem o contato dos atores sociais. Para tanto, consideramos relevante o processo argumentativo, visto que, deve apontar estratégias e elementos capazes de instigar de forma espontânea a fala do outro.

Recorremos à entrevista semiestruturada fundamentando-se ao tema do trabalho e adequando-se à realidade do entrevistado. Tal procedimento aliado ao foco da pesquisa corrobora ao participante a exposição real de seus pensamentos, de acordo com suas próprias categorias e sua própria linguagem. De acordo com Jaccound e Mayer (2014), os entrevistados se expressam livremente, e, na medida do possível, fazem suas escolhas sobre os relatos que julgam pertinentes. Desse modo, o pesquisador terá o papel de facilitar, por meio de atitudes ou ingerências, a exposição dialógica livre dos pontos de vista do pesquisado.

Para dar início ao processo de coleta de dados foi realizado um contato prévio com as pedagogas para a informação do estudo e o convite à participação. Esse contato foi primordial para obter a confirmação e perceber o interesse na pesquisa. Tal processo foi organizado de forma a considerar determinados princípios que Poupert (2014) esclarece como essenciais para colher a fala do entrevistado. Inicialmente é salutar obter a colaboração e a anuência do entrevistado, ou seja, além de concordar, é importante também dizer o que realmente pensa, é cooperar inteiramente; isso é imprescindível para a arte de bem fazer o outro falar.

Outro aspecto apresentado pelo autor refere-se ao fato do entrevistado estar à vontade no momento da entrevista, permitindo que sua fala transcorra com facilidade externando questões as quais ele considera significativas. Vale também ressaltar a necessidade de ganhar a confiança do entrevistado levando-o a relatar suas vivências e se envolver na situação da entrevista. Nessa linha, Gallefi (2009) destaca que o trilhar da pesquisa qualitativa requer o rigor científico, elucidando o cuidado do pesquisador com seu ser-aí e o ser-outro. Aí reside o esforço fenomenológico em compreender a completude do vivido e do vivente, atentando-se à sua autocondução de forma consciente e idônea ao adentrar na vida presente do outro.

Dessa forma, o processo de ida a campo deu-se início por intermédio de contato via celular. Primeiramente buscamos na agenda os respectivos números das pedagogas, para dar seguimento por meio desse recurso digital. Assim, utilizando mecanismos do aplicativo whatsapp, cujas funções possibilitam o envio e a recepção de mensagens instantâneas escritas, como também mensagens por áudio, conseguimos confirmar a participação e agendar o encontro para a coleta das entrevistas, visto que, as participantes eram usuárias do referido aplicativo.

Nos primeiros contatos obtemos confirmação de 02 (duas) participantes e logo marcamos o encontro, após informações sobre local, horário e endereço. As entrevistas foram agendadas de forma a priorizar a comodidade da participante. Portanto, nos disponibilizamos ao deslocamento até ao local escolhido pelas entrevistadas. A escuta das falas aconteceu em lugares diversos, em instituição de ensino superior, em residência ou em ambiente de trabalho, após o término do expediente do docente. Salientamos que posteriormente obtivemos a confirmação de mais 03 (três) participantes. Em todos os encontros discorremos um diálogo informativo sobre a pesquisa antes do início da narrativa, bem como estivemos atentas aos princípios organizacionais que envolvem o processo de entrevistas, tais como: verificar a memória, a bateria e o áudio do aparelho celular, a posição adequada para melhor captação do som e a comodidade da participante.

Compreendemos que o recurso escolhido postula uma demanda de tempo para a realização dos contatos e conversas pessoais com as entrevistadas. Algumas mensagens foram necessárias para posteriormente ser possível o agendamento da coleta das narrativas, o que exigiu o olhar persistente e convincente da pesquisadora para obter a confirmação dos sujeitos escolhidos. Em alguns contatos não obtivemos resposta positiva, pois as participantes alegaram falta de tempo mediante a carga excessiva de

trabalho e a impossibilidade de viabilizar um encontro para a narrativa. Não deixamos de priorizar a particularidade do tempo, adequando o processo de acordo com a disponibilidade de cada um.

Percebemos insegurança por parte de algumas participantes ao primeiro contato. Isso se deu pelos comentários externados a pesquisadora, justificando receio em discorrer sobre temáticas conteudistas ou teóricas. Tivemos o cuidado de orientá-las a se desprenderem de qualquer preocupação, visto que, nosso interesse diz respeito às suas histórias e relatos no que tange ao trabalho com a música em sua prática pedagógica.

Antes da coleta das falas elaboramos um roteiro de perguntas para servir de base ao que seria indagado. Tal recurso não impediu o surgimento de outros questionamentos ou comentários, preservando o constante cuidado e rigor para não interromper ou despertar falas nas pessoas entrevistadas. Os encontros e relatos foram agendados, em concordância com as participantes, mediante as normas exigidas e com a apresentação dos seguintes documentos anexados nesse trabalho: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização, permitindo gravação e/ou imagem das participantes. Após o processo de orientação sobre a entrevista e a assinatura dos termos e declarações de comprometimento, procedemos com a escuta e gravação das narrativas.

Ao realizar esse caminho de construção dos dados, buscamos elaborar uma questão diretiva para o início da entrevista, desejando ouvir as considerações do participante sobre o início do processo formativo, cuja intenção não é analisar o curso de Pedagogia, mas conhecer as impressões e sentidos do pedagogo acerca do ingresso e dos saberes adquiridos para o enriquecimento de sua prática docente. Essa pergunta inicial tem a intenção de provocar reflexões acerca de possíveis lacunas, ineficiências ou ausências de experiências significativas e inspiradoras para o trabalho docente das pedagogas.

Salientamos que no momento de encetamento da escuta deixamos as participantes narrar suas motivações, suas vivências, suas experiências e/ou práticas musicais de forma desprendida. Assim, sem interrupções ou comentários as entrevistadas se sentiram confortáveis para delinear suas ideias e pensamentos. Em alguns casos, após o final da narrativa, a participante lembrou-se de algo a ser externado tecendo mais comentários e considerações fazendo com que o pesquisador retomasse a gravação obtendo registros importantes da narrativa. Em outros casos surgiu alguma

pergunta da entrevistadora, sendo prontamente respondida, possibilitando mais narrativas ou descrições sobre a história vivenciada.

De posse dos arquivos das entrevistas foi feita a transcrição de todo material. Esse processo foi realizado sob um minucioso e atento olhar para a escuta e a reprodução fiel de tudo que foi registrado em áudio. Compreendemos tal caminho como momento de paciência e exaustão, mas diante da escolha de tal instrumento de pesquisa seguimos o percurso sem retroceder.

Assim, com todo o material narrativo devidamente transcrito, fizemos a impressão e procedemos com a identificação das “unidades de significação” para o processo de interpretação. De acordo com Giorgi (2014), o termo é meramente descritivo e visa organizar o texto de acordo com aspectos pertinentes das falas acerca do fenômeno pesquisado, não merecendo maior aprofundamento teórico. O autor esclarece que “as unidades de significação não existem como tais nas descrições, mas resultam da atitude e da atividade do pesquisador” (GIORGI, 2014, p. 399). Para isso, foram realizadas diversas e lentas leituras das narrativas buscando encontrar as partes das falas e as significações recorrentes.

A identificação das unidades para a interpretação se deu de forma minuciosa e utilizamos como ponte os objetivos formulados para o desenvolvimento do trabalho. Inicialmente, fizemos o movimento de leitura das narrativas por várias vezes, buscando identificar aspectos recorrentes que estabeleçam ligação e sentido correlato com os objetivos para o desvelamento do fenômeno pesquisado. O autor supracitado declara que “a abordagem fenomenológica é orientada para a descoberta, pois ao se pretender encontrar sentido nos dados a atitude deve ser suficientemente aberta para deixar fluir significações imprevistas” (GIORGI, 2014, p. 399).

Passando para o momento de organização e interpretação, consideramos importante destacar o laborioso processo em torno dos relatos, oportunizando o caminhar cuidadoso rumo ao desvelamento do fenômeno musical. Para tanto, no manejo das narrativas várias leituras foram realizadas, compondo um movimento de idas e vindas. Assim, de posse dos relatos, organizamos um caminho mantendo maior proximidade com os objetivos para o resultado das interpretações, desvelando o fenômeno.

1.3 FENOMENOLOGIA: UM CAMINHO PARA A HERMENÊUTICA DA MÚSICA

Para a percepção e o desvelamento do fenômeno por meio das narrativas recorreremos à fenomenologia, buscando o saber específico, subjetivo e pessoal imprimindo uma hermenêutica científica. Assim, como uma pesquisa fenomenológica, utilizamos as descrições dos participantes, considerando posteriormente as interpretações feitas pelo pesquisador. Nesse sentido, os relatos obtidos pela linguagem exigem uma hermenêutica dos sentidos, significações e subjetividades, ou seja, não se constituem apenas em relatos escritos ou falados.

Desse modo, ao debruçarmos a pesquisa para o campo social consideramos a possibilidade de maior vislumbre do fenômeno estudado. O termo fenômeno é originado da palavra grega *phainomenon*, que deriva do verbo *phainestai*, trazendo o significado daquilo que se mostra, o que aparece, o que se manifesta. Assim, de acordo com Bicudo, uma estudiosa de Merleau-Ponty, “compreendendo e interpretando seu sentido e significado, o mundo da fenomenologia se mostra” (BICUDO, 1994, p. 17). Lançamos mão da fenomenologia como método de interpretação ansiando desvelar o fenômeno da música na prática docente.

Nessa linha, por meio da fenomenologia torna-se possível perceber o viés de singularidade das leituras e das melodias compostas pelas falas das pedagogas. Diante de tal premissa, propomos uma hermenêutica em torno do fenômeno musical ansiando a possibilidade de desvelar o sentido atribuído à música pelas professoras. As narrativas se configuram como indicadores produtores de sentidos e a hermenêutica foi o caminho que nos conduziu ao desvelamento das singularidades percebidas em cada narrativa.

Conforme Hermann (2002), Heidegger e Gadamer formularam estudos no campo da hermenêutica filosófica, criando um elo entre hermenêutica e interpretação do sentido do ser. Para ambos, a questão de pensar e compreender o ser configuram-se como buscas relevantes para a condição de ser e existir do ser humano. Assim, o itinerário da hermenêutica fenomenológica permeou esse estudo em 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).

Com o debruçar na pesquisa 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 averiguar como a música acontece e pode ser compreendida. Para tanto, a

referida autora esclarece que isso é possível porque o sujeito habita um mundo que se traduz pela totalidade de relações em que ele se vê inserido.

Temos o interesse em 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 (2002, p. 38-39):

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.

Ampliando a compreensão da hermenêutica, recorreremos a Hermann (2002), que qualifica o termo sob a perspectiva de interpretar e dar sentido, tornando impossível a separação entre sujeito e o mundo objetivo. De acordo com a autora, a hermenêutica pode trazer a interpretação do sentido das palavras, tomando como base os símbolos e a experiência humana. Assim, “a hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir de sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também não deixa de interrogar outras experiências, como a experiência artística” (HERMAN, 2002, p. 15).

Desse modo, consideramos que ao recorrermos à perspectiva hermenêutica, podemos tornar fecundo o sentido da música, tratado nesse estudo pelas práticas das pedagogas. Para tanto, realçamos o caminho da fenomenologia harmonizando o percurso da hermenêutica do fenômeno musical. Nesse sentido, Giorgi (2014) diz que a fenomenologia conduz ao caminho do desvelar dos sentidos produzidos pelas experiências humanas. Portanto, sendo tratada de forma científica como pesquisa qualitativa, pode ser compreendida como via teórico-radical por tratar de fenômenos humanos. Vale destacar que a fenomenologia não se configura somente como teórica, visto que, não busca dar conta do fenômeno, mas mostrar como o conteúdo do fenômeno se apresenta. Como declara o referido autor “é atórica, e é por isso que ela é radical” (GIORGI, 2014, p. 388).

Nas palavras deste autor, como uma ciência dos fenômenos, a fenomenologia estuda as estruturas da consciência estabelecendo uma relação com o objeto da pesquisa. Essa análise composta de aspectos concretos e ao mesmo tempo sociais torna a fenomenologia filosófica. Segundo ele, na abordagem fenomenológica “existe uma coerência entre teoria e prática, e ela enfim encontra sua legitimidade fora das práticas quantitativas contemporâneas” (GIORGI, 2014, p. 387).

De acordo com Souza (2015, p.42), a fenomenologia “trata do fenômeno da consciência no sentido mais amplo, levado ao estudo descritivo dos fenômenos que se oferecem a totalidade das experiências humanas, a fim de tornar possível uma reflexão acerca da descrição das coisas tal como elas se manifestam em sua pureza original”. Compreender tal caminho significa reconhecer nomes que se destacam como ressalta Souza em sua tese (2015), trazendo os pressupostos teóricos da fenomenologia que se iniciou com a profícua contribuição de Edmund Husserl.

Cabe realçar que o referido filósofo deu corpo para o nascedouro da fenomenologia, influenciando outros, a exemplo de: Merleau-Ponty, Heidegger, Schutz, bem como, Paul Ricouer. Com o passar do tempo e o contributo de diversos estudos, tais figuras se tornaram significativas no campo da fenomenologia (CERBONE, 2012). Assim, o movimento fenomenológico desenvolvido nesse estudo, tem o viés do interesse no que tange ao sentido da música, o fenômeno desvelado por meio das narrativas. Nessa linha, fizemos um itinerário utilizando a fenomenologia como um caminho por aquilo que buscamos compreender. A pesquisa de cunho fenomenológico possibilitou fazer uma hermenêutica, ao interpretarmos as falas referentes ao sentido da música no fazer cotidiano, bem como, recordar como a música permeou o processo formativo.

Critelli (1996), em sua obra *Analítica do sentido*, traça uma abordagem relevante sobre o método fenomenológico como uma possibilidade para compreender o *que* uma coisa é e *como* ela se mostra. Tal itinerário de desvelamento transcende o entendimento da metafísica que separa supostamente o ser e sua essência, visto que, a fenomenologia trata o ser e o ente de modo interligado em que ambos se envolvem no próprio modo de aparecer. Nas palavras da autora, a perspectiva fenomenológica não chega a ser uma opositora da metafísica, ela é “a busca de tornar acessível ao pensar aquilo que através da metafísica se manteve em ocultamento para o pensar” (CRITELLI, 1996, p. 31).

Dessa forma:

Para a fenomenologia, por não haver uma dicotomia prévia entre ser e ente, o ser não está por trás das aparências, mas nelas mesmas. O ente carrega em si seu ser, seu aparecer e desaparecer, seu estar à luz e estar no escuro. O ser não está na sombra do que está à luz, mas está no ente. Portanto, está naquilo que se mostra. Assim, a aparência, para a fenomenologia, é legítima (CRITELLI, 1996, p. 29).

Consideramos que o pensar fenomenológico utilizado nessa pesquisa envida esforços para desvelar como a música é e se mostra aos sujeitos. Nessa linha, buscamos perceber a música no ser, como algo para si mesmo, de forma mutável e não definitiva. Assim, o ser da música, está no *como* os sujeitos a utilizam e a percebem. Recorrendo mais uma vez a Critelli (1996), encontramos meios para buscar a existência mesma do sujeito e explorar dele a compreensão acerca da música.

Segundo a autora, “cada filósofo conduziu o seu modo de interpretar o pensar. Para Merleau-Ponty, é possível pensar o impensado. Husserl nos remete a voltar às coisas mesmas. Heidegger trata do modo de representação indicando a apropriação do ser” (CRITELLI, 1996, p. 31). Nessa linha, compreendemos a postura fenomenológica como um caminho possível para perceber qual o lugar da música na prática das participantes, bem como, de que forma a música se mostra e se molda ao ente de cada pedagoga.

O itinerário de desvelamento busca a configuração de sentido da música na prática das pedagogas. Assim, utilizamos o pensamento de Critelli para fundamentar que o termo sentido tomado neste estudo não faz referência somente à significação, mas também “é para nós, o mesmo que destino, rumo, a direção do existir” (CRITELLI, 1996, p.53). Diante do contexto, cabe tratar como a música atravessa a prática das pedagogas? Que rumo é dado às práticas musicais apresentadas no cotidiano das participantes? A configuração de sentido pode ser explicada de forma que “deve poder apreender, distinguir, expressar aquilo que busca compreender, para além de sua tradicional face objética, e compreendê-lo em sua face fenomênica. Deve poder interrogar o ente sem retirá-lo de seu movimento fenomênico” (CRITELLI, 1996, p. 53).

Tal conjuntura foi o caminho escolhido e permeado para possíveis compreensões acerca da música aparente na prática das pedagogas. Como ela está inserida no ser e no estar-sendo das profissionais? Será que a linguagem musical tem o

seu lugar de acontecimento nas práticas das docentes? Conforme a referida autora, questionamentos como estes, serão os indicadores “para um horizonte a ser compreendido na sua impermanência, no seu aparecer/desaparecer, é a existência humana mesma, entendida como coexistência em seus modos de ser no mundo” (CRITELLI, 1996, p. 30).

Trazer a fenomenologia para essa pesquisa exigiu de nós um olhar atento e interpretativo às subjetividades que envolvem os fenômenos. Assim, nosso estudo faz um mergulho em Merleau-Ponty tendo a metodologia subsidiada pelo olhar fenomenológico em torno da música. O referido filósofo expandiu seus estudos buscando a compreensão do corpo em meio às experiências humanas. O autor Cerbone (2012, p. 84) declara que a fenomenologia “esteve completamente envolvida com retornar, redespertar e redescobrir, e, assim, a questão de abertura de Merleau-Ponty pode ser lida como uma aplicação reflexiva sobre esse envolvimento”. Portanto, para melhor desdobramento do trabalho, torna-se fecundo a tessitura do diálogo com Merleau-Ponty (1999, 2000, 2004, 2006, 2014).

Dessa forma, Critelli destaca o movimento circular do aparecer como um sentido do homem e de seu próprio ser-no-mundo. O fundamento da fenomenologia é buscar desocultar o fenômeno, e como diz a referida autora: “explicitar o elemento constitutivo de ser que é o seu modo de vir à presença, de sair do ocultamento e de voltar a ele” (CRITELLI, 1996, p. 53).

É salutar dizer que a fenomenologia destina-se à plenitude das experiências de um indivíduo, portanto, aborda o fenômeno da consciência, envolvendo objetos intuitivos e como estes são percebidos ou o que significam. Isso refere-se 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). Tal conjuntura oportuniza compreender o fenômeno musical na prática do pedagogo.

A fenomenologia permite a compreensão do homem e do mundo por meio dos fatos e das coisas vividas. De acordo com Husserl (2000), esse é o método para o conhecimento da natureza das coisas, ou seja, é a busca de fundamentos e possibilidades para a compreensão da essência do conhecimento. O autor reforça seu pensamento afirmando:

A fenomenologia do conhecimento é ciência dos fenômenos cognoscitivos neste duplo sentido: ciência dos conhecimentos como fenômenos, manifestações, atos da consciência em que se exibem, se tornam conscientes, passiva ou ativamente, estas e aquelas objetualidades; e, por outro lado, ciência destas objetualidades enquanto a si mesmas se exibem deste modo (HUSSERL, 2000, p. 34).

Assim, a fenomenologia é a ciência da intencionalidade, é aquilo que se mostra pelos sentidos, pela reflexão, explicação e estudo, isto é, fenômenos que se manifestam através do tempo ou espaço. Ao escolhermos o modo fenomenológico como perspectiva, estamos considerando o processo de descrever o fenômeno e não de explicá-lo (BICUDO, 1994). De acordo com Giorgi (2014), tomada no sentido macro, a fenomenologia aborda o fenômeno da consciência abarcando a totalidade das experiências humanas. Nessa linha o referido autor complementa:

Um fenômeno no contexto fenomenológico significa sempre que o que é dado ou se apresenta dele próprio não se compreende senão em sua relação com a consciência. A intencionalidade significa que a consciência sempre se dirige a um objeto que a transcende. A fenomenologia se interessa pelos fenômenos que se oferecem aos indivíduos; porém, todo dado deve ser compreendido como fenômeno e não como existente real (GIORGI, 2014, p. 390).

Isso se torna possível na fenomenologia, porque lidamos com objetos subjetivos ligados à intuição e orientados pela consciência. Husserl (2000) apresenta a intencionalidade de forma a promover o ensino de que toda consciência é consciência de algo. Dessa forma, torna-se explícita a relação direta da consciência com o mundo, ou seja, esta não se mostra fechada em si, mas sim, aberta para o que é exterior. O autor ainda postula que existem “intencionalidades”, visto que, nas diversas experiências e descobertas residem diferentes análises.

Como salientamos acima, a experiência perceptiva à luz de Merleau-Ponty (1999), nos possibilitou desvelar aspectos opacizados na fala dos sujeitos sublinhadas por contradições e/ou intenções. Segundo o referido autor, a fenomenologia oportuniza a união do subjetivismo ao extremo objetivismo englobando o mundo, bem como sua racionalidade (MERLEAU-PONTY, 1999). Em meio aos estudos profícuos nesse campo fenomenológico, o filósofo destacou a percepção como ponto crucial da relação do ser humano com o mundo. Para o referido autor, o corpo é o condutor do ser-no-mundo reconhecendo o sujeito temporal e espacial. Assim, um sistema que existe

também está no outro, ou seja, corpo e mundo são indissociáveis e estabelecem percepções e diálogos perenes. Nas palavras do autor:

Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor, elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do estofado mesmo do corpo (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 14).

Tal conjuntura traz a reflexão de que homem e mundo estão interligados, em um processo infinito e constante de movimento de construção e transformação. Nossas ações, decisões e comportamentos no mundo determinam nossa vivência. Esse aspecto é acentuado pelo mesmo autor quando diz que “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). 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 também da razão.

Pontuamos a pertinência da fenomenologia de Merleau-Ponty pela contribuição que o filósofo oferece acerca da ligação com as funcionalidades do fenômeno musical. Tal premissa tem base em suas discussões sobre corpo, expressão, temporalidade, liberdade e motricidade. O autor evidencia a intensa relação corpo/objeto em suas diversas possibilidades e acentuamos que a música é a linguagem que abarca tais experiências. O autor declara que:

Um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de recruzamento, quando se acende a faísca do senciante-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer (MERLEAU-PONTY, 2014, p. 15).

Nesse sentido, Heller (2008) destaca que as vivências dos músicos ao tocar um instrumento, se assemelham com o pensamento de Merleau-Ponty acerca do movimento correlativo entre o objeto e o corpo. Assim, a experiência do tocar não dicotomiza corpo, instrumento, movimento dos dedos e som, ou seja, o exercício envolve o todo

difuso em aspectos que se fundem e se confundem. Ao fazer música, não se registra a separação entre o objeto e o que é percebido pela consciência.

Podemos considerar que as narrativas das pedagogas estão interligadas com suas essências. A fenomenologia permite esse olhar para dentro de nós, ou, em outras palavras “há que se vivenciar, estar presente, para se interpretar e compreender os fenômenos a partir dos sujeitos de processo, num determinado momento” (CAVALCANTI, 2014, p. 991). Tal processo é bem explicitado aqui

Isso significa, em primeiro lugar, que nosso corpo não é um objeto, nem seu movimento um simples deslocamento no espaço objetivo, sem o que o problema só seria deslocado e o movimento do corpo próprio não trariam nenhum esclarecimento ao problema da localização das coisas, já que ele mesmo seria uma coisa (MERLEAU-PONTY, 1999, p 517).

É primordial considerar o que aparece nas narrativas, aplicando uma postura na escuta sem deixar-se cativo de uma interpretação de verdade objetiva, nem tampouco definida pelo investigador. Ao ouvir o dito pelos participantes estamos adentrando em suas essências tentando compreendê-las. Nas palavras da autora “[...] a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado, é, portanto, *perspectival*⁴, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações” (BICUDO, 1994, p. 18).

Assim, a ideia do campo fenomenológico torna possível a retomada de histórias vividas e de relações do mundo concreto. No entanto, o fenômeno de tais significações não se dá no campo idealista ou somente na dimensão subjetiva; o fenômeno é compreendido no entrelaçar do sujeito/objeto e sujeito/sujeito, isto é, na relação eu/outro/mundo. Como define o autor “buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 13).

Refletir em harmonia com Merleau-Ponty é adentrar além de teorias. O lema fenomenológico “de volta às coisas mesmas”, nos indica uma via de desvelamento da vida podendo revelar o que se passa no interior de cada entrevistado, contribuindo para que os fenômenos subjetivos sejam fontes valiosas para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa perspectiva, é imprescindível a participação de pedagogas, por meio da escuta de

4 Esse termo é utilizado pela autora na referida obra, no sentido de que a fenomenologia permite um perfil multifacetado de interpretações e leituras.

suas narrativas, bem como, a forma expressiva de suas percepções e sentidos relacionados à música.

Para adentrar nesse mundo de tantas interpretações e sentidos, o pesquisador precisa realizar um trabalho de desvencilhamento, e sem preconceitos se abrir ante o fenômeno. Esse caminho configura-se como o rigor fenomenológico do pesquisador. Nesse sentido, a autora complementa:

Para tanto são básicos dois momentos: *epoché*, quando põe o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador, e redução, quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno (BICUDO, 1994, p. 20).

Nesse sentido, concordamos que esse momento representa um longo percurso. É a temporalidade de clarificar o que foi ouvido, analisar se contemplou nossa busca e ainda traçar por onde queremos ir (BICUDO, 1994). Assim, aspiramos ampliar o olhar sobre o fenômeno musical, buscando ações expressivas no campo educativo que oportunizem uma prática docente e significativa para as professoras dos primeiros anos do ensino fundamental.

Torna-se salutar evidenciar que em busca da amplitude dos conhecimentos teóricos referentes à música, aos seus símbolos e suas interpretações, como aos temas explicitados nesse estudo, o exercício constante de retomada e busca ávida por novas obras foi frequente durante todo o percurso de levantamento teórico, escrita e construção desse trabalho.

1.4 DIALOGANDO COM OUTROS AUTORES

1.4.1 Aporte teórico-musical

Pela proximidade com o fenômeno pesquisado, sentimos a necessidade de aproximar o leitor do mundo da música, trazendo uma breve abordagem acerca dos símbolos que compõem a grafia e a teoria musical. Sabemos que os sons estão por toda parte, oportunizando vivências sonoras de modo constante. Podemos fechar nossos olhos escolhendo o que desejamos ver. Porém, não é possível excluir os sons à nossa

volta, nossos ouvidos funcionam ativamente captando os diversos sons, traduzidos em paisagem ou poluição sonora de forma inegável.

Tal processo pode ser transformado em música de maneira organizada e estruturada configurando-se em uma partitura. Queremos dizer que todo e qualquer som pode ser representado por meio da notação musical, que é composta por símbolos representativos para a escrita de qualquer música (MED, 1996). Tratamos nesse trecho de abordar a maneira tradicional de se escrever música, visto que, existem outras possibilidades de escrita não convencional.

A teoria básica nos apresenta elementos imprescindíveis e singulares para a grafia musical, seu significado e seus sistemas. Inicialmente, destacamos que o papel utilizado para a escrita musical é denominado pauta ou pentagrama, cujo formato é representado pelo conjunto de 05 (cinco) linhas paralelas e horizontais onde são desenhadas as figuras e as notas melodicamente. Portanto, em se tratando do modelo tradicional não escrevemos música em qualquer folha de caderno ou papel ofício, faz-se necessário a existência de blocos pautados para a grafia musical.

Para representar os diversos sons existentes entre nós, Guido d'Arezzo⁵ introduziu 07 (sete) monossílabos. Tais termos determinam o que conhecemos hoje como notas musicais. São elas: Dó – Ré – Mi – Fá – Sol – Lá – Si. Vale destacar que também fazem parte da escrita musical as propriedades do som, tais como: altura, duração, intensidade e timbre. Elas indicam a posição das notas na pauta, a figura e o andamento, a dinâmica e a voz do instrumento a executar a melodia, respectivamente (MED, 1996).

Informamos ainda que a grafia musical engloba o reconhecimento dos sons e estrutura, cada um conforme a altura. Isto só é possível organizando a pauta e definindo as notas que irão compor a música. O princípio desse ato é nomear os símbolos determinados para a composição, visto que, por ora temos a pauta e as figuras. Consideramos que sem algo para determinar o nome, as figuras seriam meras “bolinhas” no pentagrama. Para isso, empregamos um símbolo denominado clave. Esse sinal é posicionado no início da pauta e serve para dar nome à nota escrita naquela linha. Atualmente são aplicados 03 (três) tipos de clave, que são: de Sol, de Fá e de Dó (MED, 1996).

⁵ Guido D'Arezzo foi um célebre músico do século XI, que inspirado no Hino a São João Batista, deu nomes às notas musicais, utilizando as primeiras sílabas do verso.

O nosso anseio é chegar ao final da pesquisa com a composição da partitura, ou seja, é nela que acontece a junção de toda grafia musical. Podemos dizer que se configura como um guia para os músicos, isto é, uma representação padronizada da escrita musical em âmbito mundial. Com a partitura em mãos, qualquer músico com conhecimento teórico pode decifrar e ler a linguagem musical, independente de sua nacionalidade. O discurso interpretado pelas falas das participantes da pesquisa representa a nossa “partitura” e foi construído de forma viva e intensa, como uma música, oportunizando o repensar da pessoa para a vida, em entrega por inteiro e não como interpretação de mais um acúmulo de informações.

Diante do exposto, pensamos ter contribuído com o acesso do leitor ao mundo teórico musical. Ressaltamos que não temos a intenção de explanar todo o conteúdo nesse trabalho, tendo em vista a amplitude e a diversidade de temas que compõem o universo da música e suas bases teóricas. Porém, consideramos de suma relevância as informações supracitadas para o entendimento das metáforas utilizadas posteriormente.

1.4.2 Pressupostos da educação musical e da prática docente

Sabemos que a música na escola apresenta diversas possibilidades para a construção e ampliação do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento desse trabalho traz reflexões referentes às práticas de educação musical, enfatizando uma análise mais sensível e esclarecedora da importância dessa área e da sua efetivação dentro da educação básica. Nesse sentido, Loureiro (2001) declara que os estudos e reflexões vêm buscando assegurar a legitimidade e valorização da educação musical dentro do contexto educacional. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo o campo educacional, pensamos ser necessário abordar a música, como também a educação musical, levando o leitor à compreensão do movimento de educar musicalmente.

Atualmente, pesquisas em educação musical podem contar com as contribuições de outras áreas tais como: a sociologia, a psicologia, a musicoterapia e a filosofia delineando a importância de reflexões e ações em busca da significação para o aprendizado e a prática da linguagem musical no âmbito educativo. Os estudos envolvendo a música na educação permeiam um longo caminho sempre oportunizando reflexões e ações para a valorização da linguagem musical no percurso de formação dos sujeitos.

Dentre as pesquisas e estudos que tivemos acesso alguns nomes se destacam pelas propostas dirigidas para a aplicabilidade da música nos espaços educativos. Mencionamos autores como: HENTSCHKE (1991), KOELLHEUTTER (1997), SNYDERS (2008), SWANWICK (2003), SCHAFER (2011). O trabalho desses e de outros foi fundamental para a valorização e a compreensão que nutrimos hoje sobre educação musical, envolvendo aspectos como ensinar e quais conteúdos apropriados para apresentar nos espaços de aprendizagem. Mateiro e Ilari (2011) organizaram um livro sobre pedagogias musicais, buscando reconhecer os valores abarcados com o legado de pedagogos e educadores no contexto do ensino de música. Tal contexto denota o crescimento do campo musical envidando esforços e caminhos para o fazer musical dentro das escolas.

Em contribuição, educadores e pedagogos desenvolvem estudos, discussões e pesquisas tendo como temática a educação musical, bem como, chamando a atenção para a fatural prática da música, que, muitas vezes é introduzida no contexto escolar apenas com caráter lúdico e distante da realidade cotidiana da escola, perdendo seu valor educativo.

Desta forma, nesse estudo traçamos abordagens de alguns educadores musicais como, BELLOCCHIO (2000, 2001, 2014), BRITO (2011), BEYER e KEBAH (2016), FONTEERRADA (2008), BELLOCHIO; GARBOSA (2014), PENNA (2014), DALLABRIDA (2014, 2015) dentre outros, os quais reforçam a linguagem musical como necessária para a prática do professor/pedagogo, fomentando o rompimento do processo de descontinuidade da educação musical. Tais autores evidenciam possibilidades e potencialidades da música como dispositivo contribuinte, não circunscrevendo somente à educação, mas atingindo a população em geral promovendo a ampliação do conhecimento e enriquecendo o cenário em que vivem.

Percebemos que muitas vezes é dado um valor falso para a educação musical, porém, pensamos que a ampliação de pesquisas sobre a área suscita esforços para a identificação da importância de uma prática musical mais harmônica com a realidade educacional e sociocultural. Cabe visualizarmos a música como um dispositivo para a educação, capaz de transformar o sujeito, bem como o seu mundo, oportunizando a ressignificação de valores que a compõem.

Outro aspecto que discorreremos neste estudo diz respeito à música no ensino fundamental. Conforme mencionamos anteriormente, tal linguagem se mostra presente com maior incidência na educação infantil. Porém, queremos evidenciar possibilidades

para a expansão da linguagem musical para além dessa fase da educação básica. Pensamos na emergência em buscar a revisão de conteúdos e práticas pedagógicas que promova ressonâncias significativas ao fazer pedagógico dentro da sala de aula. Portanto, ressaltamos que a linguagem musical pode ser explorada também no ensino fundamental trazendo benefícios, contribuições e valores para os indivíduos.

Em caráter informativo, abordamos nesse trabalho pontos sobre documentos do Sistema Educacional Brasileiro: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sinalizamos que, embora de forma superficial, tais documentos buscam contribuir com as práticas docentes, ansiando por uma educação que alcance os fins de uma qualidade escolar inserindo ações acerca das linguagens artísticas.

Escolhemos ainda discorrer sobre as estratégias apresentadas no Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista (PME, 2015). O documento faz menção do trabalho musical e dos recursos necessários para o seu desenvolvimento e traz diretrizes, metas e estratégias que merecem uma análise e discussão nesse estudo. Tomamos como objetos de investigação os documentos supracitados, contudo, enfatizamos o diálogo com os autores que fundamentam a música como dispositivo relevante no campo educativo, bem como suas abordagens sobre o saber/fazer docente referentes à linguagem musical.

Ao trazer tais dispositivos para a discussão nesse trabalho, percebemos que muito ainda temos por fazer e agir, visto que, é persistente a distância entre teoria e prática, bem como entre objetivos e resultados. Os documentos analisados não oportunizam a visão de aplicabilidade da música dentro do âmbito educativo, haja vista, a disparidade entre o falar e fazer docente. Ressaltamos a importância de refletirmos e repensarmos novas estruturas de prática pedagógica, visto que é dispositivo indispensável que faz referência à integração e ao intercâmbio entre professores e alunos, expressando-se em qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Para tecer abordagens acerca da prática do pedagogo, faz-se necessário trazer nomes que contribuíram com estudos na área de formação de professores. Nos dias atuais, são recorrentes as discussões acerca dos problemas envolvendo a educação, bem como a formação e a prática docente. Nessa conjuntura, mencionamos alguns nomes que investiram anos em estudos sobre a prática pedagógica tais como: NÓVOA (1995, 2012), TARDIF (2000), PIMENTA (1999), ZABALA (1998), dentre outros.

Tecemos ainda diálogo com Larossa (2002, 2011, 2014), buscando aproximação com “o que se passa” por meio das experiências das pedagogas com a música e pelo sentido atribuído ao que foi vivenciado no fazer pedagógico. Segundo o autor, a experiência é que promove sentido à educação, envolvendo o ato de educar como meio para transformar o que sabemos (LARROSA, 2014).

É emergente refletirmos sobre os processos vividos de outros educadores contrapondo com os que temos conhecimento. Repensar e ressignificar a prática docente envolve interpretações que envolvem a vida global do professor e as marcas deixadas pelo seu trabalho. Tardif (2000, p.210, grifo nosso) registra que a prática laborativa de uma pessoa não é somente uma coisa, mas é algo composto pelas marcas de sua identidade, ou seja, no caso da prática docente “com o passar do tempo, ela *torna-se* – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.”.

Conforme foi tratado em discussões anteriores neste estudo, torna-se de suma importância identificar os sentidos atribuídos ao saber/fazer docente. Tal conjuntura pode ser refletida nesse trabalho por meio das discussões acerca dos saberes constelados com o passar do tempo pelas pedagogas em exercício na docência. Buscamos os conhecimentos originados e empregados na prática pedagógica, que de certo modo, servem para resolução de questões e para dar sentido às ocorrências características próprias do trabalho docente (TARDIF, 2000).

Frente a isso, pensamos que o professor pode ressignificar sua prática, pois, segundo Zabala (1988, p. 10) “são estes profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado”. Portanto, tais abordagens serão fundamentais para a reflexão sobre a prática dos professores, relacionando-a com o fazer musical na sua atuação na sala de aula.

Diante do foco desse estudo referente à música e de sua amplitude, optamos por expandir o conteúdo buscando ampliar o olhar acerca da linguagem musical. Sabemos que ela se faz presente em campos distintos, como nos documentos do sistema educacional brasileiro, nos processos intuitivos e afetivos envolvendo os seres humanos. Portanto, nosso estudo abarca discussões envolvendo áreas importantes e formadoras da personalidade humana, tecendo abordagens sobre a contribuição da música englobando expressões históricas, afetivas e emocionais.

Inicialmente, traçamos um perfil contextualizando a presença da linguagem musical na escola, e através da história, relatamos como se deu a educação musical no Brasil oportunizando a compreensão das discussões que envolvem a música na escola até os dias atuais.

2 TRAÇOS HISTÓRICOS DA MÚSICA NO CENÁRIO BRASILEIRO

Toda educação não pode, não deve ser feita na escola, pela escola. A escola imprime sua marca particular sobre uma parte da vida e da cultura do jovem: ela dá como tarefa o encontro com o genial e o máximo de sua ambição é que ela quer este encontro para todos.

Georges Snyders

Podemos notar que a música cresceu somada ao pluralismo cultural imprescindível, mostrando a diversidade na criação, na produção e na apreciação de forma ascendente. Assim, essa expansão deve ser vista como algo que pode abranger e satisfazer diversos tipos de culturas, como também contribuir para a formação do cidadão, reforçando a ideia de que se fez e se faz necessário sua presença dentro do âmbito educacional.

Escolhemos abordar o percurso educacional da música no Brasil, buscando a retomada de tendências aplicadas nesse relato histórico. Dentro desse contexto de pensamentos transformadores relacionados à educação, a partir de 1822, a Independência imprime no país um aspecto jurídico. Assim, através de reflexões e discussões emerge a necessidade de uma constituição e nesta, a educação é destaque despertando o interesse na criação de uma rede educacional que ofereça cursos de formação para profissionais. Então, em 1835 surge a primeira Escola Normal em Niterói e, apesar de um currículo simples, havia o oferecimento da disciplina de Música (LOUREIRO, 2001). Iniciava-se assim, um novo currículo nos cursos de formação, inserindo a disciplina de Música, comprovando sua importância dentro do contexto educacional e, ao mesmo tempo, exigindo profissionais capacitados para o exercício e a transmissão dos conteúdos.

Neste período, registra-se também a presença da música nos educandários masculinos e femininos, contribuindo para a participação em cultos religiosos e para adquirir hábitos sociais. Dentre estas instituições, destaca-se o Imperial Colégio Pedro II, inaugurado em 1837. O currículo do novo colégio compunha-se de: línguas latina, francesa, grega e inglesa, a gramática nacional e a retórica, a geografia e a história, as ciências naturais, as matemáticas, a música vocal e o desenho.

Em meados do século XIX, por meio do Decreto Federal Nº 1.331A, de 17 de novembro de 1854, a música foi inserida nos currículos escolares do ensino público, em

escolas primárias de 1º e 2º graus e Normais; os conteúdos abordavam noções de música e exercícios de canto. É apresentada no artigo abaixo:

Art. 47. [...] Pode compreender também: o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, a leitura explicada dos Evangelhos e notícia da historia sagrada, os elementos de historia e geografia, principalmente do Brasil, os princípios das ciências físicas e da historia natural aplicáveis aos usos da vida, a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais (BRASIL, 1854).

Anos depois, outro decreto faz exigência de concurso público para a contratação de professores de música, como relatam Jordão, Allucci et al (2012). Tal decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, estabelece o ensino do conteúdo musical e o dever de ser ministrado por professores especializados e admitidos em concurso. E ainda determina que a disciplina de Música tenha caráter obrigatório com 02 horas de aula por semana. Havia a preocupação e a necessidade de uma carga horária que contemplasse a abrangência da disciplina, bem como a priorização da formação específica dos professores para atuarem na área de educação musical, enfatizando o domínio e o conhecimento dos conteúdos musicais como requisitos indispensáveis.

No Século XIX, aconteceram mudanças nos planos: cultural, social, político e econômico ocasionando a Proclamação da República em 1889. Neste período o fazer musical ganhou amplitude e diversidade (LOUREIRO, 2001). Somando-se a esse processo, cresce o interesse das pessoas em conhecer e estudar música, as quais valorizam não apenas o estudo das disciplinas regulares teóricas, mas também a linguagem musical, reconhecendo os benefícios e ampliando os conhecimentos promovendo a formação cultural dos estudantes.

Para auxiliar esse processo, o canto coral tornou-se atividade obrigatória nas escolas públicas da cidade de São Paulo, entre os anos de 1887 e 1890. Também é inserido o ensino dos elementos da música, em âmbito nacional, sendo ministrado por professores concursados e específicos da área, conforme relatos de Jordão, Allucci et al (2012).

Entre as décadas de 1910 e 1930, no Séc. XX, ocorrem mudanças e transformações no sistema educacional, beneficiando e abrangendo o ensino musical. Nesse período a música é vivenciada pelo canto orfeônico do músico brasileiro Heitor

Villa Lobos, tornando-se obrigatória com a edição do Decreto 18.890/1931. Tal modelo de educação musical em vigor enfatizava o canto coletivo amador como componente para a formação musical dos estudantes (BELLOCHIO, 2000). Assim, mais do que promover um movimento musical, tinha um perfil de serviço moral e cívico, relacionando-se com questões políticas e sociais. Como menciona Souza (1991, p.17):

A aula de música é entendida e utilizada principalmente como funcional. Isso se mostra mais claramente na concepção de Villa Lobos, que, tanto do ponto de vista institucional como de ponto de vista metodológico, tenta viabilizar a proposta oficial de uma educação moral e cívica.

De certa forma, com a prática do canto orfeônico a concretização da educação musical ocupava espaço no cenário educacional, não se restringindo às classes burguesas dentro dos conservatórios. Tal metodologia, além de formar os alunos, expandia a música brasileira atingindo a população estudantil, oportunizando a musicalização não só por meio da prática, mas também pelo conhecimento de conteúdos teóricos. Diante disso o próprio Villa-Lobos (1937, p. 9) afirma, “[...] só a implantação do ensino musical na escola renovada, por intermédio do canto coletivo, seria capaz de iniciar a formação de uma consciência musical brasileira”. Era oportuno trazer aos estudantes uma educação musical de forma significativa, despertando o gosto pela música, tornando-os conscientes do valor cultural da linguagem musical no cenário brasileiro.

Sobre este período é possível registrar um novo momento na educação musical. A contribuição de Villa-Lobos no cenário educativo musical foi de suma importância para a elevação cultural dos indivíduos. Pensar no canto coletivo é somar finalidades que ampliam o prazer imediato pela arte, como também impulsiona o caráter de socialização. O próprio Villa Lobos acreditava na integração e socialização dos envolvidos no processo musical, no entanto, era mais visível o caráter político e moral.

O canto coletivo, com o seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade da renúncia ante os imperativos da coletividade social. [...] Entretanto, o seu mais importante aspecto educativo é, evidentemente, o auxílio que o canto coletivo veio prestar à formação moral e cívica da infância brasileira (VILLA-LOBOS, 1946 *apud* AMATO, 2007, p. 217).

Assim, entre as décadas de 1930, 1940 e 1950 seu projeto foi adotado oficialmente na rede pública brasileira, sendo posteriormente, substituído pela disciplina Educação Musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961, como relatam Jordão, Allucci et al (2012).

Concomitante com o movimento do canto orfeônico de Villa Lobos, dois nomes se fizeram presentes no cenário musical, fomentando mudanças e inovações. De acordo com Bellochio (1991), em 1937 Sá Pereira e Liddy Chiafarelli, direcionam o olhar para as crianças menores de 05 e 06 anos e instituem o curso de Iniciação Musical, denotando a importância de um trabalho musical mais expansivo.

A partir de então, a música passou a ser vista por outros ângulos, por conta de influências de métodos que já estavam sendo difundidos na Europa pelo húngaro Zoltán Kodály, pelo alemão Karl Orff e pelo belga Edgard Willems. Dentro desse novo pensamento, a música deveria ser sentida, tocada e experimentada; e não somente cantada como era a prática desenvolvida por meio do canto orfeônico. Assim,

Para conseguir tais efeitos sensitivos, as aulas de música deviam utilizar jogos, instrumentos de percussão e até brincadeiras que proporcionassem o desenvolvimento corporal, auditivo, rítmico e também a socialização dos alunos que precisavam ser estimulados a improvisar e experimentar (JORDÃO, ALLUCCI et al, 2012, p. 24)

Dessa forma, a proposta de educação musical gerava a experimentação de novas possibilidades e de novos recursos, ampliando a formação musical dos estudantes. O fazer musical começava a tomar uma forma significativa no cenário educativo. A partir dos fatos, merece ser pontuado o enfraquecimento do canto orfeônico, que aos poucos, foi sendo substituído pela criatividade. Contudo, não se encontrou registros da ruptura desta modalidade musical, mas sem dúvida, evidenciou-se um choque entre o que ainda existia do canto orfeônico e a criatividade (FUKS, 1991).

Em 1964, foi criado o curso de Educação Musical, em caráter de formação superior, conforme exigências do Conselho Federal de Educação (CFE), pela portaria nº 63 do Ministério da Educação (MEC). O mesmo curso teve seu nome alterado em 1969, para Licenciatura em Música, de acordo com Jordão, Allucci *et al* (2012). O objetivo era formar e qualificar profissionais para ensinar música, visto que, para ser professor de música o profissional deveria ser licenciado em Música.

Contudo, mesmo com a criação do Curso de Licenciatura em Música, tal linguagem não foi desenvolvida de maneira significativa nas escolas, excluindo a disciplina de Música das escolas e, substituindo pela disciplina Educação Artística. Como está descrito no Art. 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971).

Diante desse pressuposto, a música não foi valorizada de maneira significativa dentro do âmbito escolar. Com isso, persistia o desinteresse em propagar o valor educacional proporcionado por tal linguagem, mas ao mesmo tempo defendia-se a expressão artística.

[...] embora a Arte esteja presente no currículo escolar brasileiro desde o século XIX — com outras denominações e, em alguns casos, no interior de outras disciplinas —, é somente durante a ditadura militar (a partir da lei n. 5.692/71) que esta vira disciplina escolar obrigatória — com a denominação de Educação Artística (SILVA, 2004 apud JÚNIOR; GALVÃO, 2005 p. 405).

Após anos de discussão, em 1996 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Nela, foi extinto o termo educação artística e o artigo 26, em seu parágrafo 2º, recebe novo texto: “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A partir de então ficou estabelecido o ensino de arte em todos os níveis da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Cada período tem suas características e particularidades e cabe ao professor desenvolver as atividades de acordo com a organização curricular específica para cada área. Assim, no período de 1971 a 1996, foram definidas as seguintes áreas dentro da disciplina Educação Artística: artes cênicas, artes plásticas, desenho e música, e a partir de 1996, com a nova lei e os documentos complementares elaborados, as áreas artísticas passam a ser: artes visuais, dança, música e teatro (BRASIL, 1997, 1998).

Em 2006, a música na escola tornou-se objeto de discussão em um movimento nacional, cujos detalhes foram discutidos e relatados em literatura por Figueiredo (2006, 2010) e por Pereira (2010), dentre outros. Outra participação essencial neste processo é da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que atuou promovendo fóruns, congressos e eventos envolvendo profissionais da área de música e também da

educação, por meio de diversas programações realizadas em todas as regiões do Brasil, buscando reflexões e ações para a efetivação da música dentro do contexto educativo (FIGUEIREDO, 2013).

Como mencionamos anteriormente, o ensino de arte tornou-se obrigatório nas escolas. Contudo, havia incertezas sobre questões como: quais artes seriam inseridas, qual a carga horária e quais os profissionais que desenvolveriam os conteúdos. Assim, a partir das reflexões e discussões o movimento pela música na escola buscou compor uma melhor definição de sua presença no espaço educativo.

Neste sentido, com o objetivo de impulsionar a inserção da música nos currículos da Educação Básica, foi promulgada a Lei 11.769/2008, estabelecendo a obrigatoriedade da linguagem musical nas escolas. Esse momento apresentou-se propício a mudanças extremamente necessárias. Deste modo,

A efetiva presença da música na prática educativa concreta depende de diversos fatores, inclusive do modo como agimos no cotidiano escolar, ocupando os vários espaços possíveis, até mesmo aqueles gerados a partir dessa nova lei. Pois, coexistem nos sistemas educacionais diferentes concepções sobre as artes e seu ensino na escola, o que significa que ainda é preciso atuar enfaticamente para que a música seja efetivamente implementada na escola brasileira (PENNA, 2014, p. 144).

Tais práticas podem garantir experiências significativas nas etapas da educação básica, reforçando o favorecimento das diversas linguagens dentro da escola, oportunizando o progressivo domínio pelas crianças, que poderão desenvolver uma variedade de formas de expressão como: gestual, plástica, dramática, musical e verbal (BRASIL, 2010).

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo (FONTERRADA, 2008, p. 117).

Ainda nesse contexto de efetivação da música na educação, em maio de 2016, a presidente Dilma Rousseff estabeleceu a lei 13.278/16, que alterou a redação do art. 26, §6º reforçando a presença da arte de forma ampla. Assim, “[...] as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

Desta forma, mais uma vez, a música retorna ao currículo escolar, em conjunto com as outras manifestações artísticas. Nesse trabalho enfatizamos a significação da música, embora, isso não represente sua primazia dentro do componente de Artes. Sabemos que são múltiplas as questões que temos a analisar, aprimorar e praticar para que a efetivação do conteúdo musical, como também das demais linguagens aconteça significativamente.

Diante do caminho até aqui percorrido, fornecemos subsídios para uma visão de como se deu a significação da música na escola. Tais abordagens permitiram o desvelar de sua presença; ora de maneira polivalente, ora por meios de métodos tradicionalistas e dominadores. Mais tarde, sofreu reformulações configurando-se em um modelo de fazer musical permeado pela criatividade. Consideramos que durante o percurso, a música teve papel importante e deixou sinais de positividade. Embora, em alguns momentos, sua presença aconteceu de forma restrita e insignificante, é salutar seu valor para a formação integral do indivíduo. Dessa forma, explicitamos a necessidade da temática musical permanecer em pauta, promovendo discussões e ações para a sua total efetivação na educação básica do Brasil.

2.1 A MÚSICA E O SISTEMA EDUCACIONAL

É pertinente notar a presença da música na escola, porém é inegável pensar que esta vem sendo apresentada como forma de entretenimento, ou para marcar datas e eventos comemorativos, não revelando uma prática efetiva e sequencial de conteúdos específicos relacionados à linguagem musical. Nesse sentido, fazemos uma análise acerca da educação musical, bem como da presença da música no âmbito educacional, trazendo aspectos reflexivos que nasceram de inquietações pessoais em busca da valorização da linguagem musical.

Sabemos que a política educacional apresenta interesse em ampliar os conteúdos, valorizando a diversidade cultural e proporcionando aos estudantes o contato e a aprendizagem de diferentes linguagens. Entretanto, desde que o conteúdo musical deixou de ser obrigatória nas escolas, com o fim do Canto Orfeônico e a inclusão da disciplina de Educação Artística, a música vem sendo desvalorizada e mais grave ainda, sendo excluída do currículo escolar. Percebemos que é apresentada por meio do uso excessivo da prática do cantar, e muitas vezes um cantar desprovido de afinação ou de

preocupação com a escolha do repertório a ser aprendido. As músicas são impostas, sem priorizar a realidade dos envolvidos, desmotivando-os cada vez mais para o fazer musical (PALES, 2015).

As discussões e ações para a inserção da música na educação não cessam pelo Brasil. Mesmo enfrentando dificuldades em obter a efetividade, o campo educacional se mostra suscetível a mudanças por perceber os avanços das iniciativas da sociedade brasileira para um contato mais evidente com a linguagem musical.

Frente a isso, o Ministério de Educação (MEC) busca trazer propostas que possam contribuir para a qualidade da educação. Para tanto, dispõe de documentos e publicações como embasamento das práticas pedagógicas e para uso como base de organização e funcionamento dos sistemas de ensino. Assim, foram organizados as diretrizes, os referenciais e os parâmetros para melhor distribuição dos conteúdos, considerando a faixa etária e a etapa da educação básica.

Sabemos que a educação tem como objetivo proporcionar às crianças oportunidade de apreensão de conhecimentos para evoluírem como cidadãos totalmente conscientes de seu papel na sociedade. Para tanto, alguns documentos foram construídos a fim de embasar e contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. A título de informação, iremos fazer menção de documentos do sistema educacional que são organizados visando o norteamento dos currículos e dos conteúdos direcionados a educação básica. Ao mencionarmos tais documentos nossa intenção é o despertar de reflexões em busca de uma compreensão mais aproximada acerca da prática das expressões artísticas e, com maior incidência, referente às práticas musicais.

2.1.1 O lugar da música nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

Visando estabelecer responsabilidades para os estados, distrito federal e municípios, para com a educação básica, o Ministério da Educação (MEC) elabora documentos com a finalidade de orientar os professores, listando medidas de qualidade visando auxiliar o aluno a enfrentar o mundo como cidadão ativo, reflexivo e também autônomo, conhecendo seus direitos e deveres (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) apresentam orientações para as áreas de conhecimento atingindo todas as séries do ensino fundamental. A intenção do MEC é traçar um caminho para servir de apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão

sobre a prática educativa e na análise do material didático. Segundo Loureiro (2001), a finalidade do documento é contribuir junto com a escola para a construção de uma sociedade mais humana e consciente de seu papel crítico.

Destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Arte (1997), que inicialmente, apresentam um contexto histórico do ensino e das perspectivas destinadas ao campo da arte no Brasil. O documento tratada importância da música e sua significação dentro da formação cultural dos estudantes, valorizando a diversidade na construção do fazer musical (BRASIL, 1997). Contudo, fazer menção da música dentro da escola por meio de textos em documentos, não traz mudanças no quadro atual.

Loureiro (2001) aponta que além de políticas públicas, se faz necessária a compreensão mais concisa do sentido da música e de seu valor dentro do âmbito educativo. E complementa afirmando que o ponto de partida é o entendimento do que é educação musical, tendo em vista a filosofia humanística dos parâmetros.

Podemos dizer que os conteúdos apresentados são significativos se a escola transformar o que está descrito no documento em práticas de expressão e criatividade. As tradições, as composições e as canções brasileiras oferecem um manancial de possibilidades do ensino de música. Esse universo diversificado proporciona ao aluno a produção e a criação com base em elaboração de hipóteses que desenvolvem através da afinação, da percepção e do ritmo. Para clarificar o valor da música a autora Fonterrada (1994) declara que:

O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos (FONTERRADA, 1994, p. 41).

Frente ao exposto, a autora demonstra a amplitude da linguagem musical, oportunizando processos de percepções e mudanças do ser humano e atingindo dimensões pessoais, culturais e sociais. O processo de educação musical desenvolve no indivíduo um exercício constante de evolução, ou seja, o domínio pela linguagem musical é gradativamente adquirido podendo, depois de instaurado, promover refinamento e precisão. Desse modo, a educação musical proposta nos PCN busca envolver o aluno considerando suas experiências, suas necessidades e suas linguagens de forma individual, e ainda apresentar atividades inovadoras despertando o gosto pelo fazer musical. De acordo como texto,

As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior (BRASIL, 1998, p.19).

No entanto, a situação fática do cenário brasileiro nos leva a perceber a impossibilidade de concretização do que está descrito nos PCN. Existe uma boa intenção com a produção do material norteador, porém, a inviabilidade prática de sua implantação é notória nos espaços escolares. Podemos elencar problemas tais como: a falta de formação de professores para o desenvolvimento das atividades musicais, a ausência de recursos e materiais para as aulas e ainda, a falta de entendimento sobre a finalidade da educação musical dentro da sala de aula, que enxergamos como crucial para o bom desenvolvimento do trabalho envolvendo a música.

Vale uma análise e uma abordagem mais profunda acerca do que se tem praticado como conteúdo musical. Com base nas experiências vividas nos espaços escolares já citados anteriormente, percebemos que algumas práticas são apresentadas somente como meio de recreação ou treino de habilidades físicas, deixando de lado a apreensão dos conteúdos musicais de forma eficaz como é sugerido e registrado nos referidos documentos. Observamos que algumas atividades com a música se apresentam de forma bastante restrita, com a prática de cantar associada à aprendizagem de conteúdos. Um dos aspectos mais intrigantes é perceber que no ensino fundamental o trabalho musical é praticamente ausente.

Diante disso, notamos que não existe a valorização e o reconhecimento da educação musical nos espaços de formação e de desenvolvimento dos sujeitos. Tal textura entra em contradição com a declaração de Loureiro (2003, p. 116), quando diz que a educação musical traz “uma consistência e uma consciência do valor social da música para o indivíduo que a ouve e vivencia, revendo o seu lugar de status da sociedade, impedindo o desprestígio e a ausência do ensino musical dentro das escolas”.

Nas escolas, e em destaque nas séries iniciais, é bem comum ouvir música na entrada, na saída, no recreio, e mais acentuadamente nas festividades e comemorações em datas importantes que devem ser obedecidas mediante o calendário escolar. Porém, o que é apresentado nos documentos como intenção de prática musical diverge dessa realidade vivenciada, demonstrando a ausência de um conteúdo sistemático dentro do currículo escolar. Mais uma vez a autora reforça que a música “desenvolve no indivíduo o interesse pela criação e pela apreciação estética, compreendendo-a e até mesmo

contestando-a, ao mesmo tempo busca desenvolver sua imaginação e disposição para novas atividades artísticas” (LOUREIRO, 2003, p. 117).

Abrimos então reflexões no direcionamento para a compreensão e solidificação da música como dispositivo importante e necessário para a educação. Precisamos envidar esforços e ações para o rompimento da desvalorização da prática musical e da desarticulação entre o falar e o fazer musical.

2.1.2 Lei 11.769/2008 e as Diretrizes para a obrigatoriedade da música nas escolas

A discussão gradativa desde 1988 baseava-se em torno das incertezas e diversas interpretações por parte dos envolvidos no processo educacional, com relação ao termo Artes, visto que, a disciplina abarcava todas as linguagens artísticas. Mesmo enfrentando desafios o percurso da música na educação continua. Assim, em 2008 é criada a Lei 11.769, objetivando oferecer espaço para a música no contexto educacional.

Diante de tal conjuntura, a atual lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem o texto do parágrafo 26 alterado, incluindo a música como componente obrigatório. Certamente esse foi um importante avanço e uma conquista na lenta e contínua caminhada para a inclusão da música na educação. No entanto, surge o questionamento: houve apenas a inserção da palavra “música” no texto da LDB? Isso desperta inquietações e torna-se perceptível diante da realidade encontrada nas escolas, visto que, ainda não se vê a música sendo apresentada como componente curricular e de forma sequencial, ou seja, houve a inserção da palavra no texto, mas ainda persiste a obscuridade do fazer musical.

Consideramos a inserção da música na escola um avanço para a educação musical no país. A modificação em apenas dois parágrafos pode configurar-se como uma conquista pequena ou insignificante, porém, podemos enxergar ações viabilizando um movimento em prol da área musical. Tal conquista revela-se abrangente para o campo educacional e social, envolvendo a sociedade brasileira com um todo. Reconhecemos que, transcorridos 10 anos de sua promulgação, no município de Vitória da Conquista, quase nada aconteceu, ou seja, ainda não presenciamos o fazer musical nas escolas dos anos iniciais de forma expressiva. Dizemos isso, mediante ao contato e proximidade com os espaços educativos, que não apresentam em seus currículos e planejamentos ações ou atividades musicais.

Contudo, acreditamos que a temática torna-se emergente, despertando discussões não somente na área de educação musical, mas em todo campo da educação

no Brasil. Snyders (2008) traz relevantes abordagens sobre as alegrias culturais que a escola pode proporcionar, efetivando a música nos espaços educativos. O autor propõe uma inovação nas atividades e conteúdos desenvolvidos, tanto em música, assim como nos demais componentes curriculares. Nesses termos, não é somente uma lei que irá trazer a consciência e valorização da linguagem musical, pensamos que muito mais precisa ser feito.

A lei merece uma análise detalhada buscando respostas e esclarecimentos para algumas indagações e interpretações. Inicialmente, precisamos compreender que a Lei 11.769/2008 estabelece conexão com a LDB. Assim, não podemos analisá-la individualmente, ou seja, separada da Lei 9.394/96. Diante disso, entendemos que o norteamento a ser seguido para a efetivação da Lei 11.769/08 está na LDB, visto que, não há citação sobre quem atuará ministrando o conteúdo musical ou qual o objetivo desse ensino de música na escola. Portanto, esclarecemos que estes aspectos são tratados e detalhados dentro do texto da Lei 9.394/96.

Analisando primeiramente a LDB, antes das alterações, notamos que esta trazia no seu texto referente ao artigo 26, cinco parágrafos. A distribuição dos parágrafos apresentava aspectos inerentes aos currículos, ensino de arte, educação física, ensino de história considerando a diversidade cultural e étnica, e por fim, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da quinta série - 6º ano (BRASIL, 1996). Assim organizado, o artigo 26 não fazia referência à música dentro do componente curricular da Educação Básica.

A alteração no artigo 26 da LDB acrescenta quatro parágrafos com maiores especificações referentes à educação física e a educação ambiental, exibição de filmes de produção nacional, conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente e a música como conteúdo, evidenciando que esta é uma arte que deve fazer parte do currículo da educação básica, por meio da Lei 11.769/2008 (PALES, 2015).

Observamos que as alterações na LDB ampliaram as especificações para a educação básica, enfatizando a cultura e a diversidade. O artigo 26 traz nove parágrafos com alterações a partir de suas respectivas leis. A lei 11.769/2008 apresenta quatro parágrafos no seu texto, dentre estes estabelece a música como conteúdo obrigatório, “mas não exclusivo” (BRASIL, 2008: art. 1º), indicando que outras artes também devem fazer parte da formação escolar (BAUMER, 2012). Desta forma dispõe que,

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art.26.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008)

Dentro deste contexto observamos a ampliação e a conscientização quanto à transmissão de conteúdos na educação básica, com abrangência de várias áreas do conhecimento, incluindo a musical e suas vertentes. Dessa forma, a música assume importante papel, auxiliando e promovendo o desenvolvimento do equilíbrio, do autoconhecimento, da expressão, além de ser um excelente meio de socialização.

O artigo 2º, de que trata o veto, refere-se ao artigo da LDB que trata de componentes curriculares e não de atuação e formação profissional. Portanto não caberia neste lugar da lei, estabelecer sobre quem irá ministrar as aulas, se será um professor formado ou licenciado em música. No texto também não é especificada a palavra disciplina, os conteúdos são apresentados como componentes curriculares.

Reconhecemos que a implementação da lei enfrenta desafios que se prolongam até os dias atuais. Frente a isso, percebemos a questão relacionada à formação do professor, visto que, gera problemas e indagações. O Brasil apresenta-se como um celeiro de grandes músicos com reconhecimento mundial, no entanto, ser um bom músico ou bom cantor não se configura como atributos suficientes para o ensino da música, ou seja, quem sabe tocar um instrumento nem sempre tem didática ou metodologia para o ensino. A formação docente demanda métodos, estudos, planejamentos que exigem preparação por parte de quem irá ministrar uma disciplina. O perfil exposto nos traz uma visão complexa, pois a lei exime a formação musical, propiciando assim o entendimento de que qualquer pessoa pode transmitir os conteúdos musicais.

Entretanto, analisando a Lei a partir da LDB, e em conformidade com outros autores, chegamos às respostas para algumas insistentes indagações, como: quem poderá ministrar as aulas de música? A música será uma disciplina? Quais os objetivos para o ensino de música na escola? Quais conteúdos musicais serão ensinados?

Conforme a redação, o artigo 62 da Lei 9.394/96 trata da formação profissional para atuação na educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 05 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL,1996).

Diante do exposto, enxergamos a resposta sobre quem irá ministrar as aulas de música: os professores com formação em cursos reconhecidos especificamente e cursos de Licenciatura em música, podendo ser aberta uma exceção para a educação infantil e as quatro séries iniciais do ensino fundamental, que o professor poderá atuar com formação mínima oferecida em nível médio na modalidade normal. Quanto à questão sobre não ser mencionada na lei 11.769/08 a Licenciatura em Música, observamos que a LDB não faz indicações de licenciaturas das outras áreas do conhecimento como Português, História, Física, dentre outras.

Com relação à questão da música ser ou não ser disciplina, sabemos que o texto da LDB refere-se a ela como conteúdo do componente curricular, como também não especifica áreas de Biologia, de Ciências, de Geografia, como disciplinas. Não existem disciplinas com esses nomes genéricos, inclusive as que se referem à Língua Estrangeira, são apresentadas com o hífen e especificação posterior: Ex. Língua Estrangeira-Inglês, Língua Estrangeira-Espanhol.

O artigo 26 da LDB clarifica esse aspecto evidenciando que está sob a rede ou o sistema de ensino de cada localidade a responsabilidade do que será estabelecido como disciplina dentro das esferas municipal, estadual ou federal. Da mesma forma, a especificação da música e das outras linguagens dentro do componente de Artes, é critério da escola. Isto explica a ausência da definição de ser uma disciplina, mas sim componente curricular.

Contudo, consideramos que a música deve ser inserida como disciplina pelo seu teor de grandeza para a sociedade. Por outro lado, sendo ministrada por um professor com conhecimentos específicos e competência para lidar com esses saberes. Em suma, ponderamos a incoerência na junção de conteúdos diversos dentro de uma disciplina, mesmo que exista uma relação direta e especificidades, como no caso das artes. Em contrapartida, defendemos que a música estabelece maior proximidade

relacional com as outras áreas do conhecimento, visto que, apresenta conexões com a dança ou o teatro. Porém, precisa ser ministrada separadamente no processo de formação visando à integração do sujeito rumo à interdisciplinaridade que advém da construção dos saberes.

Mais um ponto relevante refere-se aos objetivos do ensino de música na escola. Longe de sermos consensual dentro da própria área, e mais uma vez retomando a LDB observamos a existência de base e resposta para os devidos questionamentos. Conforme está estabelecido no art. 22 da referida lei: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Analisando o exposto, podemos traçar que o oferecimento da música oportuniza o desenvolvimento do indivíduo, promovendo uma formação integral indispensável para o exercício da cidadania. Assim, o educando dispõe de meios para, caso queira, progredir no contexto musical em estudos posteriores podendo, inclusive, utilizá-la como um caminho para sua qualificação profissional e para o trabalho.

Tal contextura permite constatar o critério de escolha do indivíduo quanto à área profissional a seguir. Como explicitamos em outro estudo, ninguém estuda Matemática para se tornar um matemático, ou um professor de matemática, ninguém estuda Física para se tornar um grande físico. Portanto, ao discutirmos sobre o ensino e aprendizagem da música, não envidamos formar exímios músicos. Esse caminho é escolha individual e consciente, caso a opção seja o profissionalismo nesta área (PALES, 2015).

O conteúdo musical é profuso e pluralizado, portanto, envolve uma listagem de atividades direcionadas e específicas, promovendo o fazer musical expressivo. Conforme mencionamos em estudo anterior, alguns pontos carecem de revisão no que tange o aprendizado musical. Os conhecimentos básicos levam à compreensão da música como linguagem intrinsecamente humana, artística e cultural. É importante sublinhar o desenvolvimento individual e cognitivo do aluno, pelo contato musical. Traçamos tal vivência como dispositivo representativo para a aproximação e o conhecimento de outras culturas, promovendo a agregação de valores, significados e características singulares dos meios sociais (PALES, 2015).

Partindo para a questão dos conteúdos musicais a serem ensinados, observamos que se apresenta como geradora de grandes conflitos e indagações da comunidade

escolar, pois traz pouca clareza quanto à inserção da música na escola. Entretanto, tomando como base a LDB surgem múltiplas perspectivas de conteúdos a serem trabalhados, os quais exigem adaptação, considerando o contexto cultural, a realidade da escola, a característica dos alunos e a formação do profissional de ensino.

Fica evidente que cada instituição irá desenvolver a linguagem musical a partir de uma perspectiva que alcance seus domínios de conhecimentos e de possibilidades. O cenário musical é diverso, podendo efetivar-se por meio do trabalho com fanfarras, com percussão ou com o canto coral, desde que estejam dentro do campo de domínio do professor responsável, resultando num trabalho de qualidade.

Tal premissa nos inspira a discorrer alguns conteúdos expressivos no campo musical, mediante nossa experiência como educadora nesta área. Ressaltamos a importância de promover práticas e atividades que permitam o desenvolvimento corporal e a percepção do fenômeno musical. O som como dispositivo fulcral para a iniciação musical pode ser introduzindo de múltiplas formas, contornos e nuances por meio da paisagem sonora. Relacionamos a tríade apreciar, executar e criar como expressões positivas do ensino da música. É preciso que a criança tenha liberdade para expandir suas funções e habilidades. Nesse sentido, a música oferece caminhos para a apreciação de diferentes gêneros, estilos e períodos, marcando a cultura das distintas sociedades ao longo do tempo, como também o desenrolar da criatividade.

Para a efetivação da educação musical positiva, diversas discussões e possibilidades são necessárias, aspirando um resultado coerente para a escola, com a escola e vinculado à realidade social. Ponderamos ações para trabalhar o conteúdo de música de forma séria, comprometida com os anseios e valores da sociedade, respeitando e considerando cada indivíduo e oportunizando sua formação humana, cultural e artística.

Com a promulgação da Lei 11.769 foi estabelecido um prazo de 03 (três) anos para a organização e adaptação dos sistemas de ensino às exigências do novo documento. Porém, já decorrido o período, podemos notar que quase nada aconteceu com relação à inserção da música nas escolas. Apenas alguns estados e dentre estes, destacamos Paraíba, São Paulo e Rio de Janeiro, consideram a efetivação da lei incluindo a música nos currículos das escolas públicas. (SOBREIRA, 2008)

Marcos Ferreira (2017) desenvolveu um importante estudo acerca do ensino de música na educação básica. Com larga experiência e formação na área, ele apresenta em sua tese pontos relevantes sobre a importância da linguagem musical nas escolas de

ensino fundamental. Ferreira declara que diversos currículos escolares do nosso país estão em desarmonia com os pontos legais propostos para o ensino de Arte, com ênfase na educação musical. Além da insuficiência de profissionais qualificados, ainda persiste a recorrência de projetos configurados como ensino de Arte, tendo instrutores não habilitados para as atividades musicais (FERREIRA, 2017).

Nessa conjuntura, atuando como professor de uma instituição pública federal, desde 2005, Ferreira desenvolveu um projeto de Educação Musical no IFBA Conquista, oportunizando aos estudantes o desenvolvimento da musicalidade e promovendo conhecimentos no que tange à leitura e grafia musical. Os resultados positivos do projeto foram registrados com a aprovação de sete estudantes para cursos superiores em música. Consideramos que tal processo foi possível pela habilidade e formação do condutor do processo de aprendizado.

Diante dos dilemas e das inquietações relacionadas à lei, o perfil do cenário ainda persiste na obscuridade. Portanto, mais ações precisas são necessárias, tendo em vista as interpretações diversas e a falta de conhecimentos de algumas secretarias de educação com relação ao que trata a lei sobre o ensino de música. Destacamos a urgência na ampliação de formação em música em todo território brasileiro, como também a inclusão do ensino musical nos cursos de Pedagogia, fomentando atender às peculiaridades desse fazer, promovendo a qualidade do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

Observamos que diversos cursos de Pedagogia não contemplam nenhuma disciplina ou conteúdo voltado para o ensino de música. Isso é visível ao pesquisarmos a proposta curricular de algumas instituições de ensino superior. Pensamos que existe primazia para conteúdos de artes visuais, ou seja, desenho, pintura, enquanto a linguagem musical persiste na insignificância. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), conduz discussões e mobilizações junto aos profissionais envidando esforços para a efetivação da música. O parecer CNE/CEB Nº 12/2013 vem reforçar e valorizar o campo musical, reconhecendo a importância de professores licenciados para contribuir com a formação dos docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal premissa esclarece o que fica opaco sobre a formação na lei 11.769/08.

Os Ministérios de Educação como órgãos importantes para a formação, também promovem o envolvimento mediante a responsabilidade de suas funções. Assim, em harmonia com todo o sistema educacional deve promover o respaldo

financeiro para a inserção do ensino de música nas escolas, como também o incentivo à formação inicial e continuada de professores de música (BRASIL, 2013).

Enfim, pontuamos que o processo por ora complexo em que a música se apresenta, deve continuar ocupando temáticas de estudos e pesquisas objetivando de fato, sua valorização. Como fenômeno humano cultural singular e universal ao mesmo tempo, ressaltamos sua relevante contribuição para a formação do indivíduo, sendo um patrimônio cultural que expressa aspectos simbólicos, valores, significados e características diversas de um grupo de pessoas, de um contexto ou de uma sociedade (PALES, 2015).

Sabemos que a aprovação da lei 11.769/2008 foi uma conquista de suma importância e propícia a avanços contínuos no cenário musical e educativo. Muito ainda tem a ser feito e faz-se necessário a integração de todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais para que sua efetivação seja plena. Aspiramos que a caminhada, embora lenta, seja persistente e que as diretrizes apresentadas nos documentos sejam de fato, cumpridas oportunizando um fazer musical diversificado, criativo, democrático e formador de indivíduos capazes de apreciar, compreender e produzir esta linguagem tão rica e melodiosa, a música.

Consideramos que o desafio é gigante diante da realidade, mas a conscientização e a responsabilidade de nossa função de educador são estímulos para continuar dialogando em busca de propostas e ações concisas em prol da música. Não temos uma visão romântica diante dos problemas à nossa frente como a formação de professores, a escassez de profissionais licenciados em Música, a falta de estrutura e de recursos musicais nas escolas, dentre outros. Contudo, consideramos os desdobramentos realizados com a promulgação da Lei 11.769/2008, como mais um passo na caminhada para o fortalecimento da música na escola. Assim o sentimento de unidade fortalece o movimento para a inserção do ensino de música nas escolas de educação básica.

2.1.3 Lei 13.278/2016 e as dicotomias envolvendo a música e a disciplina de Artes

Ao traçarmos a retrospectiva referente à música, às artes e seu ensino nos documentos do sistema educacional, percebemos os questionamentos e as interpretações, mediante as diversas faces de compreensão. Pensamos no caminho de avanços, retrocessos e estigmas que a arte vem galgando ao longo do tempo. Diante disso, levantamos reflexões que envolvem leigos e também profissionais da área. Mais

uma lei é promulgada trazendo mudanças e questionamentos referentes às artes a serem desenvolvidas nas escolas.

Sabemos que o ensino de arte na educação básica envolve quatro unidades constituintes: artes visuais, teatro, dança e música. Segundo a autora, apesar das conquistas até aqui alcançadas, os problemas de compreensão e interpretação da disciplina de Artes são recorrentes, demonstrando a falta de conhecimento ou o relaxamento das leis que amparam o ensino de Arte. Isso é perceptível no contexto educacional vigente pelos setores públicos e privados da educação básica (FARIAS, 2016). Em concordância com a afirmativa, relatamos que na instituição privada que ministramos aulas de música por 04 anos, percebemos que a disciplina de Artes era oferecida, contudo, o docente não era licenciado na área, tampouco desenvolvia as quatro linguagens.

O quadro à nossa frente traz o viés de um problema sobrecarregado por outro. Percebemos que ainda não conseguimos efetivar nas escolas, o trabalho com uma linguagem, que é a música. Como iremos desenvolver as quatro linguagens? Os problemas vão se acumulando, deixando uma visão que pensamos ser distante e remota no que tange à aplicabilidade da disciplina de Artes com todas as áreas que a englobam. Nesse sentido, Ferreira (2017) vê a questão da inserção da música nas escolas de educação básica como um processo ainda inacabado. Isso porque, enquanto os educadores musicais ainda se debruçavam sob a implementação da lei anterior - 11.769/2008, buscando meios para sua efetivação, eis que surge outro documento exigindo a presença das demais artes nos espaços educativos. Assim, o referido autor compreende que os artistas das outras áreas também ergueram a voz em defesa dos demais campos artísticos.

Sentimos a necessidade de explicar o componente de Artes, visto as diversas alterações à lei 9.394/1996, mediante às redações inseridas nas leis 5.692/71, 11.769/2008 e a mais atual 13.278/2016. Revisitando essas mudanças, listamos que em 1971, a LDB reconhece a obrigatoriedade da disciplina de Artes, definindo que esta constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1971). Em 2008, foi acrescida a música ao mesmo componente e recentemente, o texto é alterado mais uma vez incorporando as áreas artísticas. De acordo com o texto:

[...] inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio (BRASIL, 2016).

Tal contexto insere as quatro linguagens na educação básica. Frente a isso surgem inquietações generalizadas. Como será a organização da disciplina? As aulas serão oferecidas em turno oposto? Haverá aumento da carga horária? Entendemos que persiste a falta de clareza sobre o que envolve a disciplina de Artes. Refletimos que o percurso de inserção e valorização, de fato, não se concretizou, ou seja, o setor educacional demonstra que ainda não domina a organização técnica, profissional e logística para desenvolver o componente curricular. Na maioria das instituições observamos que a exploração mais significativa é restrita às artes visuais.

Torna-se necessário o evidenciar da obrigatoriedade das linguagens artísticas no âmbito educacional, não deixando obscuro o valor da arte. Destacamos também a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que traz como área de linguagens a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Retomando a temática referente à Arte, queremos somente transcrever o que diz o documento “O componente curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música [...]” (BRASIL, 2015). Observamos mais uma vez um ponto de descaso com as expressões artísticas. Por que utilizar o termo “subcomponentes” para Arte? Tal terminologia configura-se como mais um aspecto confuso gerador de variadas interpretações.

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa, relata um episódio que retrata bem nossa afirmativa. Em 1988, durante uma de suas palestras, um profissional da área declarou que arte é “uma sonora gargalhada para oxigenar a vida quando a velhice chega” (BARBOSA, 1989, p. 173). Esse exemplo nos remota ao reconhecimento de incerteza e despreparo dos professores que levam a arte para as escolas, ou seja, os discursos absurdos denotam que estão perdidos.

Na verdade, o que percebemos é o retrocesso constante sobre a disciplina de Artes. Os debates, discussões e ações acontecem, porém, não apresentam benefícios e avanços. Notamos que o oferecimento da disciplina enfrenta problemas há décadas. Podemos dizer que a preocupação maior reside na determinação do que deve ser feito

para o desenvolvimento do aluno, porém, esquivava-se quanto ao como será desenvolvido esse fazer, como a escola irá operar com as diversas mudanças.

2.1.4 Plano Municipal de Educação – PME: onde anda 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 abordar pontos do Plano Municipal de Educação. O documento foi aprovado por meio da Lei Nº 2.042, de 26 de junho de 2015, tem a vigência de validade de 10 (dez) anos e foi organizado visando alcançar melhoria de aspectos que englobam a educação.

Inicialmente, o documento traz 10 (dez) 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. Dentre as diretrizes percebemos a notoriedade na aquisição da qualidade de diversos campos de organização de princípios relacionados aos direitos humanos. Uma das diretrizes apresenta a questão do “fortalecimento na promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município” (PME, 2015, p. 120).

Logo, notamos a evidência 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, que é o foco do nosso estudo. Nesse sentido, averiguamos as propostas para o trabalho com a música e visualizamos na meta 02, direcionada a esse nível de ensino, uma citação ao processo de musicalização. O texto em destaque é referente à meta 2.6 que 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 essa etapa da educação básica. Mais uma vez pontuamos a simplicidade e a fragilidade 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? Essas questões são pertinentes e trazem inquietações e motivos para o surgimento e desenvolvimento desse estudo.

Portanto, tal conjuntura segue em direção ao nosso intenso desejo de afunilar as discussões acerca da importância da sensibilização da educação musical. As abordagens apresentadas até o momento retratam as oscilações da música no cenário educacional. Consideramos que a menção da música nos documentos supracitados não abarca a garantia de mudança na situação atual do sistema de ensino. Percebemos que o processo envolve políticas públicas, como também a sociedade promovendo a conscientização e o entendimento do valor da música dentro do âmbito educativo como fator contribuinte e indispensável para os indivíduos envolvidos no processo.

2.2 DANDO SONORIDADE A 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.

Assim, em 1980, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), são criados os primeiros cursos de mestrado em Música. Mais tarde, em 1987, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e em 1990, o curso foi inserido na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tais conquistas propiciaram a amplitude da área de conhecimento musical de forma diversificada abrangendo a etnomusicologia e a musicologia, tornando a música como objeto de pesquisa com perfil científico (LOUREIRO, 2003).

Observamos que se faz necessário a compreensão acerca das múltiplas possibilidades do ensino de música, promovendo maior visibilidade dentro dos espaços educativos acadêmicos. A autora relata ainda que, nesse sentido, em 1987 foi realizado o

Simpósio Nacional sobre a problemática da Pesquisa e o Ensino Musical (SINAPEM). O evento foi de suma importância e contou com a participação de órgãos como CNPq, Capes, Ministério da Cultura, e mais 12 instituições de ensino superior, dentre outras representações.

A referida autora ainda descreve que neste simpósio foi criado um documento contendo conclusões das discussões e marcando o início das ações sobre a formação musical em âmbito nacional. Além disso, foi feita a solicitação da “criação de uma entidade que, além de agregar as iniciativas em curso no país, atuasse junto aos órgãos de fomento à pesquisa, com vistas a instituir uma política de pesquisa para a área” (LOUREIRO, 2003, p. 82). O momento propiciou a criação e revisão de propostas acerca da legislação vigente sobre a música e ainda a ampliação dos estudos e pesquisas referente ao tema.

2.2.1 Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM

O marco decisivo do simpósio realizado, o SINAPEM, e das ações realizadas foi a criação da Associação Nacional de pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), em 1988, na cidade de Brasília-DF. A instituição promove reuniões com o objetivo de acionar e concretizar a pesquisa e a pós-graduação em música no Brasil, como também, despertar reflexões sobre a formação musical brasileira em todos os níveis escolares.

Segundo Loureiro (2003), a ANPPOM pode ser considerada um ponto de partida e referência para as pesquisas e cursos que tratam a educação musical como objeto principal. A sua atuação permite o avanço das produções científicas promovendo resultados que são perceptíveis nas instituições que oferecem o ensino de música como parte da formação dos indivíduos.

De acordo com as informações obtidas no site da instituição⁶, durante os trinta anos de atividades, de 1988 a 2018, a associação já promoveu diversos encontros significativos com a participação de convidados renomados a nível nacional e internacional. A instituição possui página virtual e também a Revista Opus, um meio de divulgação dos textos científicos de diversos autores estudiosos e pesquisadores da

⁶<<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/index>>. Acesso em: 20/03/2018.

educação musical e áreas afins no contexto brasileiro. O momento vigente é de mudança e conquista de espaço para a música ou para a educação musical nas escolas regulares.

2.2.2 Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM

Posteriormente, em 1991, após diversas reflexões e discussões tendo como foco a música no currículo formal e sua contribuição para a formação cultural dos estudantes, é criada a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, filiada à ANPPOM. Com o objetivo de promover a educação musical no país, foi articulada a implantação gradativa de encontros para atualização, documentação e divulgação de trabalhos dos profissionais da área, despertando o interesse de iniciativas regionais para a consolidação da música por inteiro (OLIVEIRA, 1992).

Em meio a essas discussões, é criada a Resolução CNE/CES nº 2/2004, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 195/2003, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Música (BRASIL, 2013). O documento visa estabelecer normas para cursos de licenciatura em Música, buscando a especialização e a preparação dos educadores para a transmissão dos conteúdos musicais. O momento é emergente em benefício da música, visando sua efetivação nas escolas públicas de forma consciente. Assim relata Álvares,

No dia 20 de dezembro de 2004, o Governo Federal, através do Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), sediou uma videoconferência entre dez estados reunindo artistas, músicos, educadores, produtores, compositores e pessoas envolvidas com a música e a cultura [...] resultando na criação do Fórum de Mobilização Musical. [...] Em 16 de janeiro aconteceu o I Encontro do Fórum Permanente de Música de Brasília, como parte do Curso Internacional de Brasília. (ÁLVARES, 2005, p. 60).

Reuniões de deputados, senadores e membros de segmentos do mundo musical, ocasionaram o evento “Música Brasileira em Debate” na Câmara dos Deputados em Brasília, em 2005. O evento teve como tema “Vamos pôr a música na pauta do país”, e recebeu apoio da ABEM, de artistas, compositores, cantores, bem como, representantes do Ministério da Educação e Ministério da Cultura, e a Coordenadora do Núcleo Independente de Música do Rio de Janeiro (SOBREIRA, 2008). Dessa forma, a música também foi inserida nos debates da Comissão de Educação e Cultura da Câmara e do

Senado, contando com a participação de nomes ligados ao estudo e pesquisa da música. Entre eles: Magali Kleber, Marcelo Biar, Maria Isabel Montandon, Maura Penna, Ricardo Breim e Sérgio Figueiredo (ABEM, 2006).

Tais discussões e mobilizações impulsionaram transformações no cenário educacional brasileiro. Uma destas mudanças resultou na implementação da lei 11.769/2008 que estabelece a obrigatoriedade do conteúdo musical nas escolas de Educação Básica. Tal projeto contou com diversas mobilizações e ações incluindo a ABEM, que participa com publicações mensais do processo legal em prol do ensino de música (SOBREIRA, 2008).

Nesse sentido, percebemos o avanço das discussões e pesquisas em educação musical no Brasil. As referidas associações são referências para a credibilidade da música nos espaços educativos, promovendo a sensibilização de estudiosos, educadores, como também da sociedade. Assim, a expansão das abordagens promove a conscientização da música nos diversos contextos. Loureiro afirma que “as pesquisas de caráter sociocultural discutem os processos de apropriação e transmissão da música dentro da diversidade da composição social, num esforço de contextualização” (LOUREIRO, 2003, p. 104).

2.2.3 O curso de Pedagogia e a música: processos de (des)afinação na formação do pedagogo

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 desse estudo. Assim, cabe trazermos 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, 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, refletir como a grande necessidade da inserção de componentes que atendam às especificidades relacionadas ao conteúdo musical, contribuindo com a prática das pedagogas 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 agregado com 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.

As autoras defendem que “um aspecto a ser considerado na relação entre o professor/pedagogo e a música, é o fato desse profissional permanecer uma grande parte do tempo frente a seus alunos, em torno de 20h semanais, podendo potencializar vivências musicais” (FURQUIM, BELLOCHIO, 2010, p. 57). Em contrapartida, o pedagogo pode pensar: como se dará isso? Que conhecimento será necessário para desenvolver as atividades musicais?

Quando analisamos os conhecimentos transmitidos para o pedagogo, uma pergunta recorrente surge: em que medida os futuros professores não especialistas em ensino de Música, mas habilitados à docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), tem a possibilidade de compartilhar aprendizados acerca da música e do ensino

de música na sala de aula? (BELLOCHIO, 1999). Se ampliarmos o questionamento o quadro pode ser mais agravante, isto porque, ainda não é claro o significado da linguagem musical ligada ao processo que potencializa a escolarização, sobretudo considerando a atual estrutura do ensino de Pedagogia da UESB. Em consonância com a referida autora pensamos na pertinência de reflexões que abarcam o objeto desse estudo, quais sejam: “Música é festa? É terapia? É para acalmar crianças? É conhecimento escolar? E que conhecimento é esse? Serve para auxiliar e tornar mais agradável o desenvolvimento de outras áreas?” (BELLOCHIO, 2000, p. 72-73).

Pensar em educação musical no processo formativo, é envidar esforços para o processo de musicalização, é levar o pedagogo á sensibilidade e conscientização da importância da música na vida das crianças. Nessa linha faz-se necessário tecer abordagens acerca do processo referente ao senso auto-crítico potente na formação do professor. De acordo com Alves (2017), atuar na escolar requer uma formação para a docência, visando compreender a multiplicidade e complexidade que envolve o processo de educar. Percebemos que temos desenvolvido no ensino superior currículos fechados e conteudistas. A referida autora defende a abertura de novos horizontes oportunizando vivências em um movimento fora/dentro das escolas. Assim, declara:

Tudo aquilo que nossa capacidade docente e discente permitisse criar em conjunto, fugindo da solidão da formação em cursos extremamente isolados como temos no presente. Por que isto é importante: porque, simplesmente, esse é o modo como devem ser desenvolvidos os currículos escolares. Com muito maior articulação disciplinar, em relação a problemas a serem enfrentados por todos nós, na contemporaneidade (ALVES, 2017, p. 15).

No que tange à presença da educação musical na formação do pedagogo, são escassos os estudos e as instituições que oferecem esse recurso integrado ao processo e ao Projeto Político Pedagógico (PPP). As pesquisas de Bellochio (2000) revelam que no Brasil são poucas as experiências construídas e divulgadas nesse sentido. Segundo relatos da autora, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é um dos poucos que mantém em seu currículo a disciplina de Metodologia do Ensino da Música, desde 1984, com carga horária específica de 90h.

Quando refletimos sobre a formação do pedagogo, persistimos em pontuar a importância de abordar a inserção de conhecimentos musicais. Segundo Bellochio (2000), os questionamentos perpassam os currículos instigando maior visibilidade da música na educação. Sabemos que outros aspetos ocupam os desdobramentos e ações

formativas em música, tais como: falta de espaço, recurso e materiais, insuficiência de formação e de professores habilitados para atuar na área.

Para tanto, que haja esforços coletivos envolvendo instituições de ensino e aprendizagem, órgãos governamentais, educadores musicais, estudantes e a sociedade em geral. Lutamos pela linguagem musical no meio do processo, em um movimento constante e interligado com as demais disciplinas e conteúdos do curso de Pedagogia. Os benefícios da educação musical são relevantes e contribuem com o desenvolvimento integral das pessoas.

2.2.4 Sentidos de formação e auto-formação do pedagogo/professor

Ao discorrermos sobre as práticas das pedagogas envolvidas na pesquisa, faz-se necessário tecer abordagens acerca dos aspectos que promovem a formação de tais profissionais. Utilizamos os termos pedagogo/professor como uma forma de definir o profissional egresso do curso de Pedagogia, que escolhe atuar nas salas de aula do ensino fundamental. O trabalho desenvolvido pode ser compreendido como unidocente, visto que, agrega áreas diversas promovendo o desenvolvimento global dos estudantes. É com esse professor que o aluno percorre a maior parte de sua vida escolar. Por isso, envolve a compreensão de um profissional que estabelece uma ligação com a vida escolar do aluno de forma mais intensa, participando do processo inicial de escolarização (BELLOCHIO; WEBER; SOUZA, 2017).

Nessa linha, consideramos a conexão entre prática docente e formação como fator fundante da qualidade e dos resultados positivos/ou negativos no processo de ensinar. Sabemos que a temática permeia o caminho de diversos autores dedicados a explorar possibilidades de soluções, despertando discussões e estudos recorrentes. Queremos trazer a perspectiva da autoformação na formação do pedagogo, visando compreender os sentidos e significações do processo de ser e estar professor pelo lado humano e relacional. Conceber a formação é percorrer caminhos em via dupla por meio da reflexão e da experiência, além dos aspectos envolvendo cognição e intelectualidade. Portanto, o autor Macedo declara que “faz-se necessário se dirigir à formação como um fenômeno a se descobrir” (MACEDO, 2010, p. 27). Assim, ao buscar discorrer sobre formação temos que considerar que tal processo engloba outros vieses de significação envolvendo o ser humano. Nas palavras do referido autor:

É saber que o Ser aprende contextualizado, referenciado, que aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados; é tratar compreensivamente em toda a existência se colocando em movimento, em mudança, via sua itinerância de aprendizagens e experiências em formação, como uma totalidade em curso, em estado de fluxo (MACEDO, 2010, p. 29).

Tal conjuntura interligada ao processo de formação envolve fatores como a consciência do Ser. Por isso, pensamos na autoformação como aspecto relevante a ser abordado, visto que é um percurso permeado pelos sujeitos e suas experiências com o mundo. Podemos pensar a formação do pedagogo a partir de suas vivências, de suas realizações, de seus projetos, de suas potencialidades, de seus erros e acertos. De acordo com Macedo (2010), é um caminho de formação em que o sujeito existe ansiando a compreensão do mundo.

Tal movimento contínuo envolve vertentes de processos humanizados e sensitivos. Quando falamos de formação, quem se mostra é o Ser em instâncias individuais e coletivas. Para vivermos em sociedade, diversos aspectos precisam ser ponderados e organizados para a qualidade de vida. Atualmente, muito se fala sobre a humanização e sensibilização no que tange a enxergar, a escutar e perceber o outro. Cada vez mais percebemos estudos e discussões referentes às perspectivas futuras ansiando formar seres humanos mais sensíveis. O autor Brein (2012) destaca que para a escola adentrar por esse viés de sensibilidade precisa estar em sintonia e equilíbrio entre o saber e o ser. O autor defende que só assim a educação poderá exercer seu papel na base de todo o desenvolvimento humano e ainda reforça que:

Uma questão primordial nesse momento é entender o que é esse sensível, o que é a construção de conhecimento nesse nível da sensibilidade, porque isso determina não só o que fazer, mas o que ensinar e aprender antes de tudo. Mas no ensino das disciplinas de sensibilidade tem o invisível, o indizível, uma coisa que transcende a palavra, porque se fosse da dimensão da palavra dava pra resolver com a língua. A escola está habituada a resolver tudo com a língua, então para ela, é difícil pensar conhecimentos que tem outra natureza (BREIN, 2012, p.174).

O momento atual é crucial para a abordagem de aspectos fundantes que atuam na sensibilidade da vida dos seres humanos, englobando a dimensão do que é indizível e invisível. Estamos vivenciando um fazer docente estressante e sobrecarregado, em que a rotina é acelerada e repleta de práticas que negligencia o lado sensível da pessoa.

Consideramos que a música abarca vivências sensíveis, afetivas e psicológicas, contribuindo com o ato de ser professor.

Machado (2012) aponta alguns dispositivos e faz um chamamento para repensarmos o modo como nascemos e somos educados para a vida. Antes de tudo, o educador necessita enxergar e ver possibilidades invisíveis. O quadro que irá se descortinar à sua frente requer uma visão multifacetada e sensitiva. De acordo com o pensamento de Machado (2012), é pertinente nas escolas o professor que grita utilizando o som de forma exacerbada como uma metodologia. Outro ponto destacado pela autora diz respeito às crianças que não desfrutam de tempo com os pais, por causa da vida abarcada de compromissos e atividades diversas.

Nessa conjuntura, o papel do professor é de suma importância e esse profissional necessita ter certeza e consciência do caminho escolhido e de sua atuação na formação dos sujeitos, oportunizando o movimento de perceber e perceber-se. Portanto, a referida autora apresenta indicadores relevantes para conduzir o processo de formação e autoformação dos professores. Assim, declara: “eu penso que a sensibilidade, a introspecção, esses valores primeiros estão em falta no mercado. Está muito difícil conseguir ser sensível, criar um discurso sensível e ser ouvido” (MACHADO, 2012, p. 174).

O quadro requer mais reflexão e autoconhecimento oportunizando um saber consistente e harmonizado como ser. Assim trazemos Nóvoa, quando declara “que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para “um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Consideramos a necessidade de observar a questão partindo do ponto central, o próprio professor, ampliando o olhar para compreender a função complexa de educar. O referido autor defende a urgência em efetuar propostas assertivas que tenham como ponto central o professor que, além de atuar na sala de aula, também contribui assumindo uma posição de reflexão sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA, 2012). De acordo com o mesmo autor, ser professor é uma profissão multifacetada e complexa exigindo “reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Compreendemos o processo de autoconhecimento do professor como um dispositivo importante para direcionar suas práticas como profissional atuante na sala de aula. Em conformidade com Nóvoa (2009), consideramos que as práticas desenvolvidas são fatores estruturantes para o conhecimento profissional docente. O autor faz uma abordagem acerca da formação dos médicos que é ampla e repleta de atividades práticas aponta quatro aspectos relevantes: a formação se realiza a partir da observação, análise e estudos de casos individuais, a identificação da necessidade de embasamento teórico de acordo com as singularidades da situação, a existência de ação coletiva e a preocupação com o desempenho dos serviços sempre buscando a qualidade.

Tais aspectos podem inspirar novos modos de conduzir o caminho de formação dos professores. Poderíamos apreender muito mais se lidássemos com situações concretas nos primeiros passos do processo formativo. Nóvoa traça aspectos referentes ao movimento constante de transformação dos saberes. Assim, declara que é importante “conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação” (NÓVOA, 2009, p. 29).

Somos seres viventes em constante movimento de aprendizagem e construção. Conforme Critelli (2006), nossas ações não surgem do acaso, como o agir dos pássaros, das plantas ou das abelhas que simplesmente sabem voar, produzir frutos ou mel. Os seres humanos nascem sem saber agir como humanos. A autora acrescenta que:

Temos que aprender a viver como seres humanos e também aprender a ser o ser humano peculiar, o indivíduo exclusivo que cada um de nós é e pode vir a ser. Nossa humanidade não paira em qualquer definição, ideia, teoria ou ideologia. Ela está no nosso agir cotidiano, além de ser o processo e o produto de uma contínua aprendizagem (CRITELLI, 2006, p. 45).

Salientamos que o processo de formação docente é um dispositivo de construção do ser humano enquanto professor e profissão. Abarca sentidos relacionados ao ser humano em si e à sua atuação na profissão docente. Faz-se necessário que o sujeito tenha a compreensão de sua função de ser. Para isso, a autora Hermann traça três aspectos importantes que promovem um entendimento hermenêutico, quais sejam: pré-compreensão, historicidade e aplicação. Para compreender algo precisamos de um entendimento prévio, o que configura-se como uma pré-compreensão que antecede o

sentido. Pensamos que cada pedagoga ao concluir o curso nutre uma pré-compreensão do papel de ser professor, ou seja, os esquemas interpretativos prévios podem ser vistos como uma base para alargar a capacidade de compreensão da historicidade, permitindo a aplicação nas ações cotidianas.

Pensar e repensar o processo de formação e autoformação contribui com o reconhecimento de si no processo de ser professor/pedagogo. Fazer um movimento de hermenêutica é fundamental para promover o estranhamento e a familiaridade com as ações realizadas oportunizando transformações e mudanças crescentes das práticas docentes. Considerar os processos de pensar, sentir e fazer do pedagogo realça os caminhos para o desvelamento do sentido de sua profissão.

Seguimos nosso caminho em busca da possível compreensão acerca do fenômeno musical nas práticas das participantes. Assim, frente ao exposto, compreendemos a amplitude de tal linguagem no percurso histórico e educacional, oportunizando um movimento crescente em busca de maior visibilidade no campo educativo e formativo. Diante de tudo que foi relatado percebemos que se faz necessário desvelar o que está oculto no fenômeno musical. Aspiramos compreender como os docentes podem desenvolver sua práxis acerca do fazer musical.

3 MUSICALIZANDO COM A PEDAGOGIA: HERMENÊUTICA DAS CONFIGURAÇÕES DE SENTIDO DA MÚSICA COMPONDO A PARTITURA DAS NARRATIVAS

A história é para ele um certo acontecimento humano, reconhecível por seu estilo, e aqui o sujeito "compreende" porque tem o poder de viver, para além de sua experiência imediata, os acontecimentos indicados pela narrativa.

Merleau-Ponty

O campo empírico nos possibilitou revelações que construíram a partitura, a composição final deste trabalho, exigindo momentos atentos de escuta e interpretação das narrativas. Ansiamos por respostas para questões que nos inquietaram fazendo nascer essa pesquisa. Como as pedagogas compreendem a música? Como a música atravessou o próprio fazer pedagógico? Qual o lugar de sentido e significação ocupado pela música segundo o olhar das pedagogas? Assim, consideramos que existem configurações subjetivas a serem interpretadas a partir de tudo que foi exposto pelas participantes. Desse modo, o diálogo com os autores Merleau-Ponty e Rey foi o caminho escolhido para o desvelamento do fenômeno musical, permitindo o Ser se mostrar narrando sua formação e suas práticas.

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 (2011, p. 30), “o que pressupõe a presença de sua história de vida em termos de suas configurações subjetivas atuais”. Nesse sentido, o mesmo autor afirma que “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, vamos adentrar no mundo subjetivo fenomenológico 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 se assemelham 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,

sendo valorizadas ou não de acordo com o ouvido que a escuta e interpretadas conforme a sua musicalidade. Assim, conforme o autor, o caminho a ser trilhado oportuniza reflexões do interior de um mundo já falado e falante (MERLEAU-PONTY, 1999).

O processo foi permeado por meio do diálogo com Merleau-Ponty e suas relações com o corpo. Para o autor, além de ser um objeto do mundo, o corpo define o ponto de vista do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). Compreendemos que toda ação humana demanda envolvimento do corpo, seja pela pele, pelo olhar ou pelo espaço. O autor Lima interpretando Merleau-Ponty diz que:

O homem é seu corpo, corpo próprio; que subjetividade e corporeidade não se apresentam como problemas distintos. O sujeito é corporal, e ser corpo é estar atado a determinado mundo. Portanto, para Merleau-Ponty, trata-se de evidenciar o pertencimento da vida humana ao próprio mundo, pois o homem encontra-se lançado no mundo enquanto realidade natural e humana (LIMA, 2014, p. 80).

Portanto, para o desvelamento do sentido da música recorreremos ao corpo para explicar que todas as sensações chegam por meio dele. Somos seres sensíveis a tudo que nos rodeia, e tal sensibilidade oportuniza a captação de sentidos acerca de objetos e vivências diárias por meio do corpo. Falamos de um corpo que é no tempo como também no espaço. Esse corpo estabelece ligação entre mundo e intencionalidade reavendo e concebendo sentidos. Consideramos que o corpo não pode ser entendido como um objeto individual dotado de expressões, mas, como “um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.210).

Para o referido autor, “nós temos a experiência de nós mesmos, dessa consciência que somos, e é a partir dessa experiência que se medem todas as significações da linguagem, é justamente ela que faz com que a linguagem queira dizer algo para nós” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 12). Linguagem e fala, narrativas e experiências, sentidos e configurações foram dando corpo e fazendo emergir o fenômeno musical sob a perspectiva das pedagogas. Assim, os relatos coletados e transcritos produziram os textos nascedouros das diversas impressões e leituras do sentido musical na prática pedagógica das professoras.

Neste capítulo hermenêutico, buscamos compreender as configurações subjetivas acerca da relação entre música/corpo/prática docente. Esse movimento foi possível por meio das narrativas do mundo percebido das pedagogas frente ao fenômeno

musical. A leitura foi executada por diversas vezes em um movimento de idas e vindas, buscando desvelar frases e expressões pertinentes relacionadas aos objetivos propostos para a pesquisa e dando luz às unidades de significação. Esse percurso exigiu maior cuidado e introspecção para compreender o material coletado e compor a partir dele, a melodia de nossa partitura. O processo revelou-se complexo, exigindo um debruçar constante e muitas vezes de fazer uma interpretação, mas esta ser modificada quando olhada por outro prisma. Esta é a beleza da hermenêutica fenomenológica, lidar com o inesperado. A cada leitura fomos criando intimidade com os textos, o que oportunizou extrair deles as notas interpretativas.

Como descrevemos no primeiro capítulo, as participantes da pesquisa foram pedagogas egressas da UESB e os dados foram coletados por meio de entrevistas. Após a etapa detalhada de escuta e transcrição das falas, chegamos ao enfrentamento da interpretação. A atividade de encetamento é o momento de maior reflexão do pesquisador, visto que é aqui que se dá o desfecho de sua pesquisa e o encontro com o resultado do fenômeno pesquisado.

Percebemos que alguns aspectos foram pontuados de forma recorrente dando corpo e direcionando o caminho do desvelar à interpretação. Apresentamos uma questão desencadeadora a fim de provocar e ter acesso às impressões das pedagogas acerca do curso formativo. Tal prerrogativa não tem o objetivo de adentrar numa discussão sobre o currículo, mas oferece a oportunidade do pedagogo externar sua impressão sobre os conhecimentos construídos na formação para a sua prática pedagógica, como também possibilita refletir e abordar as possíveis lacunas em relação à vivência com a música durante o percurso de formação das participantes.

Visto que a pesquisa abrange profissionais atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental, as participantes são oriundas de turmas diferentes do referido curso. Estabelecemos contato e confirmação com as pedagogas graduadas entre os anos de 2015 a 2017, atendendo à organização da temática deste estudo. Dessa forma, foi possível ouvir opiniões e relatos sobre questões educacionais vivenciadas em diferentes contextos acadêmicos.

Esse caminho foi permeado de expectativa e, ao mesmo tempo, extremo cuidado para não interferir nas falas dos sujeitos. O sentimento de expectativa refere-se ao que seria revelado, e o cuidado em não deixar transparecer o valor dado ao fenômeno musical, contaminando o discurso narrativo. Então, tomando como inspiração fenomenológica “conhecer as coisas”, procuramos ir a campo com a intenção de escutar

“compreendendo que de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura de ser” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 17).

Consideramos que ao investigar a história de atuação profissional das participantes estamos adentrando na forma como elas constroem a vida cotidianamente ansiando perceber o fenômeno. A autora Bicudo complementa que, de tal forma, “o que é percebido, nunca é visto sem que seja olhado. É o invisível se mostrando, tornando-se visível. Para tanto, solicita um ver e uma consciência atenta que o veja” (BICUDO, 1994, p. 18).

Quanto à natureza do fenômeno pesquisado, pontuamos que não pode ser compreendido como verdade última e absolutamente dada. Acontece um movimento correlato de perceber que a verdade é subjetiva e relativa. A referida autora esclarece que tal processo envolve o ser-no-mundo, visto que, “perceber o fenômeno quer dizer que há um correlato e que a percepção não ocorre no vazio, mas em um estar-com-o-percebido” (BICUDO, 1994, p. 19). Esse caminho permite nascer o ser reflexivo e questionador que se impõe diante das situações vividas individual e socialmente.

Desse modo, ansiamos adentrar no mundo sensitivo e perceptivo das participantes objetivando a interpretação significativa do sentido referente à música. Consideramos que o caminho traçado envolve interligações entre vivências, práticas, percepções, julgamentos e hipóteses. Contudo, mesmo ocupando um lugar subjetivo, essa pesquisa busca reunir os dados de forma a organizá-los levando permitindo ao leitor o entendimento do que pensam as pedagogas. A junção do juízo com a percepção, configurada como interpretação atua como uma preparação para a verdadeira tomada de consciência (MERLEAU-PONTY, 1999).

É significativo destacar que nossas vivências com o fenômeno musical traçadas em uma experiência a priori, foram dispositivos contribuintes reflexivos para a interpretação das narrativas. Podemos dizer que a percepção que temos da música será um processo de co-percepção. Nesses termos, a referida autora esclarece que a “co-participação dos sujeitos em experiências vividas permite partilhar, compreensões, interpretações, comunicações, conflitos, estabelecendo-se a esfera da intersubjetividade” (BICUDO, 1994, p. 20).

Um campo de percepção é construído envolvendo os co-percebidos e o fenômeno em questão. Nas palavras de Bicudo (1994, p. 18), “sujeito e fenômeno são no mundo-vida juntos com outros sujeitos, co-presenças que percebem os fenômenos”.

Esse movimento exige duas vias de interpretação a facilitada e a dificultada. A primeira, porque a linguagem oportuniza a compreensão por meio da fala e da escrita. Por outro lado, se torna dificultada, no que tange à incapacidade de compreensão total do vivido, ou seja, as palavras e os signos não são capazes de interpretar totalmente o que é vivenciado. Nesse sentido, Bicudo(1994, p. 19) esclarece que “as palavras não dizem tudo e não são objetivamente dadas, ou seja, não há uma relação biunívoca entre palavra e experiência vivida. Portanto, o comunicado solicita uma hermenêutica, isto é, clama por uma interpretação de sentidos e dos significados que pode expressar”. Merleau-Ponty também declara:

Em suma, toda linguagem se ensina por si mesma e introduz seu sentido no espírito do ouvinte. Uma música ou uma pintura que primeiramente não é compreendida, se verdadeiramente diz algo, termina por criar por si mesma seu público, quer dizer, por secretar ela mesma sua significação (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 244).

Ao tecermos tais considerações e chegando a esse ponto, vamos encontrar falas muito profícuas que nos permitem emergir em torno das notas afinadas, desafinadas, melódicas, ritmadas, ou descompassadas compondo a melodia do nosso texto. Assim, cumprindo as normas para a coleta de dados de uma pesquisa, foi dado o direito de escolha do nome fictício, no entanto, as entrevistadas deixaram a decisão para a pesquisadora. Escolhemos os nomes, seguindo a ordem das entrevistas realizadas, quais sejam: Sonata, Acapela, Sonatina, Melisma e Melodia. As pedagogas participantes tiveram a oportunidade de relatar fatos de sua vida inicial acadêmica e profissional, permitindo o desvelar de suas impressões e expectativas acerca de motivações e escolhas quanto ao processo formativo, à carreira docente e às práticas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Lançamos o convite ao leitor para mergulhar nesse mundo de interpretações a partir de cada nota, ou se preferir, de cada narrativa. Esse estudo não é fechado e nem pretensioso, pois pensamos que existem inúmeras melodias possíveis. A escuta nos levou a compor o caminho em harmonia com os relatos das pedagogas resultando no nosso destino, a partitura. Na sequência, apresentamos os dados construídos por meio das entrevistas realizadas com as pedagogas, ou seja, o caminho de ressonância das narrativas. Organizamos os aspectos desvelados em unidades de significação, conforme foi realçado no primeiro capítulo da pesquisa.

3.1 O INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE PENSAM AS PEDAGOGAS

Para dar início ao processo de interpretação das narrativas, tomamos como abordagem direta da composição da pesquisa as impressões sobre as práticas musicas no curso de Pedagogia, visto que, foi o lócus de formação dos sujeitos entrevistados. Tecemos nosso ponto de vista mencionando que, apesar do não absolutismo, o curso de Pedagogia é visto como um lugar de formação profissional, compreendendo-o como espaço que derivam experiências e sentidos para o pedagogo.

Pensamos que múltiplas questões podem surgir desse primeiro momento, no entanto, delimitamos nosso olhar para as considerações das entrevistadas referente ao que foi apresentado no curso para o enriquecimento da prática pedagógica. Mediante os contatos realizados, poucos atendiam ao recorte da pesquisa – estar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, por esse motivo, a pesquisa foi efetivada com 05 pedagogas egressas da UESB.

O interesse com esse estudo não é adentrar na vida pessoal das entrevistadas. Nossa intenção é conceber um diálogo utilizando as narrativas para possibilitar o desvelamento das práticas realizadas com o ensino de música na sala de aula. O caminho é plasmado pela sensibilidade, pela percepção e pelo olhar referente ao fenômeno sonoro. O objetivo segue em direção às experiências que deram sentido para praticar a música no espaço educativo. O que buscamos é desvelar fazendo se mostrar “o como” cada pedagoga se apropria dos saberes durante o período de formação, possibilitando experiências e mergulhos, que definem os sentidos na sua construção profissional.

Foi possível também nos ver nos trechos das falas, por meio dos anseios permeados por vontades coletivas do Ser, permitindo rememorar itinerâncias de nosso percurso pela visibilidade da música, como também o despertar de provocações e indagações. Nesse sentido, de acordo com Macedo (2004), a construção dos dados interpretativos com base nos possíveis questionamentos humanos dos participantes, apresenta uma natureza que desperta também problemas que devem ser argumentados.

As narrativas foram abrangentes trazendo relatos sobre a escolha, o ingresso, as expectativas e o conhecimento adquirido durante esse período de formação. Aproximando-nos do material interpretativo, percebemos as singularidades das pedagogas mediante aos relatos permeados de contentamento, decepção, plenitude,

superação e realização. Reconhecemos a singularidade do processo e de forma atenciosa mergulhamos nas narrativas ansiando desvelar o sentido da música. Nessa linha, cada entrevistada expressou seus anseios de forma peculiar acerca do período de formação no curso de Pedagogia. Nas palavras da autora:

Cada indivíduo é a soma do coletivo e chamo atenção para estarmos refletindo sobre o movimento da totalidade do Ser de cada um que se revela como projeto do seu existir impregnado de sentido, em consonância com a existência do outro, desdobrando-se em cada experiência, cada contentamento, cada decepção ou cada superação, marcando assim a diferença na unidade da experiência convertida na totalidade da existência chamada vida (SOUZA, 2018, p. 74).

O perfil das participantes da pesquisa retrata quadros diversos no que tange à experiência de vida. Sabemos que ao ingressar em um curso de formação para professores, os sujeitos delegam expectativas e objetivos a serem alcançados no decorrer do percurso. Além disso, vivências são construídas cotidianamente levando em consideração aspectos como: formação, vida pessoal, crenças, valores, dentre outros. Tal compreensão envolve sentidos e expressões corporais configuradas pelas práticas das pedagogas.

Para isso, traçamos o caminho para a realização das entrevistas com tranquilidade, propiciando as participantes à livre expressão de seus corpos no mundo percebido encontrando novas significações. Nesse primeiro momento, apresentamos as participantes trazendo os relatos acerca da entrada no curso de Pedagogia, do ano de conclusão do curso de Pedagogia e o tempo de atuação na sala de aula. As pedagogas Sonata, Acappella, Sonatina, Melisma e Melodia deram corpo ao nosso texto interpretativo, oportunizando uma hermenêutica do fenômeno musical.

Melisma e Acappella trazem um diálogo prévio acerca da entrada no curso de Pedagogia. As palavras de Melisma relatam sua atuação na sala de aula desde os 17 anos de idade, adquirindo vasta vivência com a educação e sua fala demonstra certeza e identificação com a educação e com a sala de aula. Apesar do longo tempo exercendo a função de professora com formação pelo Magistério, anos depois, decidiu pela graduação em Pedagogia concluída em 2017. Acappella fala sobre sua formação inicial do magistério, admitindo consciência da escolha acerca do curso. Possui graduação em Pedagogia concluída em 2015 e atua como professora de uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Eis as narrativas:

Quando eu entrei no curso eu já era professora, porque eu comecei a trabalhar com 17 anos na profissão. Quando entrei no curso eu já estava com 33 anos, então eu já tinha experiência com a sala de aula (MELISMA, 2018).

Antes de fazer Pedagogia eu já era formada, fiz magistério, então quando eu escolhi o curso eu era muito consciente do que eu queria, eu já dava aula então assim, eu fiz de forma consciente (ACAPPELLA, 2018).

Os relatos de Melisma e Acappella revelam a assertividade da escolha do curso e da profissão. Os seus corpos estabelecem ligação direta com o mundo vivido. Compreendemos que tal processo envolve as participantes de forma a trazer uma visão perspectiva corporal do processo formativo, que pode ser positiva ou negativa, visto que o corpo atua como o veículo do ser-no-mundo. Sonata também afirma sua aproximação com o âmbito educativo, porém mediante as expectativas com referência ao curso de Pedagogia, concluído em 2016, o seu relato demonstra a frustração acerca do que esperava, quando diz:

[...]quando eu entrei no curso esperava muito mais dele do que eu realmente tive. As partes práticas, inclusive dentro da instituição eu esperava bem mais dos professores, porque que dentro do curso prega-se muito uma pedagogia de excelência, sendo que, os professores não fazem isso em sala de aula (SONATA, 2018).

A narrativa acima retrata a insatisfação da pedagoga estendendo-se ao corpo docente. A entrada e o legado do curso deixaram traços negativos para a vida profissional da participante. No seu discurso aparecem comentários acerca da dicotomia entre o falar e o fazer. Percebemos que a existência de discursos distantes da prática revela o enfraquecimento do trabalho a ser desenvolvido. Diante do exposto questionamos: Como os profissionais encarregados de conduzir o caminho para a formação de pedagogos sensíveis e conscientes de seu papel na educação, enxergam os estudantes? Por que não investir em currículos mais criativos e produtivos? Por que persistir em um modelo de universidade que vive numa rotina desenfreada para cumprir metas, objetivos e produções científicas para agências financiadoras (CNPq, CAPES)?⁷

Sonatina declarou ingressar em Pedagogia em 2011, sem uma decisão assertiva sobre a escolha, visto que, seu desejo seguia em direção a outra área de estudo. Ela

⁷ Para maiores informações do CNPq acessar www.cnpq.gov, e informações da CAPES acessar www.capes.gov.br.

informou adentrar no curso com um sentimento de curiosidade e nesse percurso de descobertas obteve a graduação em 2015. Atualmente é professora de uma turma do 2º ano do ensino fundamental. Nas suas palavras:

[...] não era a área que eu queria e eu imaginei que o curso de Pedagogia era realmente restrito a sala de aula. Aí eu entrei meio que pra ver como que era pra poder conhecer. O curso que eu queria era totalmente diferente porque eu queria línguas estrangeiras, queria uma coisa bem diferente mesmo. Depois que eu comecei o curso eu fui me apaixonando, porque assim, apesar de ser um curso muito pouco valorizado, é muito completo, pelo menos eu achei (SONATINA, 2018).

Esse fato é recorrente no interior das instituições de ensino superior, visto que, muitos graduandos adentram nos cursos sem uma escolha consciente. O futuro não percebido se mostra como algo incerto e os anseios ou frustrações vão se descortinando aos poucos no período de graduação levando os estudantes a desistir mediante a ausência da consciência anelante do Ser. Contudo, o mundo vivido por Sonatina, desvelou o processo formativo de forma a trazer-lhe significado. Conforme o seu relato no decorrer do percurso por meio das disciplinas e do conteúdo apresentado, a afinidade com a educação nasceu e se viu encantada com os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

O nosso olhar interpretativo à fala de Sonatina nos levou a perceber o seu encontro com a educação. A participante não enxergava o futuro no âmbito educativo, porém, ao percorrer o caminho acadêmico sua vida foi marcada pela emoção do ato de educar. Sua capacidade sensitiva a levou a trilhar o caminho do curso de forma aberta ao que era apresentado, lançando seu corpo ao processo de formar-se professora. Ao pensarmos em significado e consciência de algo, nesse caso, do reconhecimento do Ser no processo formativo. Assim, de acordo com Merleau-Ponty:

Ao reencontrar o mundo percebido, tornamo-nos capazes de encontrar mais sentido e mais interesse nessas formas externas ou aberrantes da vida ou da consciência, de modo que, por fim, é o espetáculo integral do mundo e do próprio homem que recebem um novo significado (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 31).

A proximidade, o mergulhar e o lançar-se no curso trouxeram a Sonatina o reconhecimento do seu corpo, o seu lugar de professora consciente de sua intenção na

arte de educar. Nas palavras do referido autor, “a essência da consciência é dar-se um mundo ou mundos, quer dizer, fazer existir diante dela mesma os seus próprios pensamentos enquanto coisas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 183). Trazendo as palavras de Bicudo, “a consciência na fenomenologia é intencionalidade, é estar voltado para algo atentamente” (1994, p. 17).

A escolha profissional docente retrata caminhos e decisões que podem representar o assujeitamento dos indivíduos, que se deparam com uma realidade de incompreensão sobre o que são e o que almejam ser. A autora Souza (2018), em sua obra acerca da construção identitária do pedagogo em formação aborda o estado de consciência de ser e estar professor. Para a referida autora, sem um entendimento de ser o fundante de seu estado pedagógico, o docente não encontra sua identidade e se vê na condição de assujeitamento. A autora afirma que as escolhas nascem de diversos pontos: gosto, vocação, necessidade financeira ou necessidade de ocupação. Ela complementa ainda que “existem outras questões por trás dessa escolha: a afetividade, o idealismo, questões econômicas, sendo que esses motivos estão baseados nas representações que os indivíduos foram criando no percurso de vida, através de suas relações e convívio com professores” (SOUZA, 2018, p. 31-32).

Tal conjuntura faz relação com a narrativa de Melodia. Seu relato traduz a proximidade com a educação e com o curso de Pedagogia por meio de sua ligação afetiva, idealista e vocacional com o teatro. Ela declara o viés artístico desde os 09 anos de idade, oportunizando uma experiência como arte-educadora por meio de oficinas, workshops e participações em companhias de teatro. Porém, em meio a esse processo de vivências com a arte, ela sentiu a necessidade de levar o teatro para a sala de aula. Assim, decidiu cursar Pedagogia, concluindo em 2015. Hoje, atua como professora de uma turma de 2º ano do ensino fundamental. Nas suas palavras diz:

Esse contato com a educação começou meio que pela arte, pelo vínculo pela arte-educação. Na verdade eu fui pra Pedagogia por conta do teatro. Quando eu fui escolher que curso fazer, eu eliminei os que eu tinha, e pensei que poderia ir pra o curso de pedagogia, porque eu fui pra pedagogia pra conseguir achar, tentar um caminho de trabalhar com o teatro dentro da educação. Então assim, o teatro, a arte que me levou até a pedagogia. (MELODIA, 2018)

O querer inquieto da participante denota seu pensamento amplo e coletivo. O seu anseio ao ingressar no curso de Pedagogia revela um distanciamento do senso

comum de quase todas as estudantes: ser professora e ter oportunidade no mercado de trabalho. Seu relato é plasmado de uma certeza que envolve o lado sensitivo ligado à arte. Seu pensamento denota riqueza de sentido, por meio da sua vontade de afetar as pessoas, de levar a arte para os espaços de ensino. Melodia declarou que seu objetivo ao adentrar no processo formativo era encontrar um caminho para trabalhar com Arte.

Mediante o exposto, provocamos reflexões tais como: Será que o curso de Pedagogia da UESB apresenta possibilidades aos estudantes para trilhar esse caminho? Existem disciplinas com abordagens referentes às linguagens artísticas? Sabemos de um componente dentro do quadro de disciplinas optativas que oferece Arte e educação. Porém, nos relatos as pedagogas não fizeram menção, em nenhum momento houve referência aos conhecimentos e discussões propostas na referida disciplina. Tal premissa nos leva a perceber que o quadro curricular do referido curso revela-se engessado e rotulado às convenções organizacionais que pouco mostram as disciplinas artísticas. Consideramos que a educação tece seu caminho seguindo padrões normativos por meio de documentos que buscam priorizar as disciplinas conteudistas.

Diante dos relatos das pedagogas, é possível enxergarmos o lugar de proximidade que ocupamos nas falas. Relembrando nossa trajetória traçada como musicista no início do trabalho, buscamos o curso de Pedagogia para ampliar nossa formação. Assim, nos vendo nas falas dessas professoras, visto que a narrativa nos possibilita ocupar esse lugar, é interessante perceber o quanto os relatos nos rememoram os anseios, os sonhos, a vontade referente ao que buscamos. O curso representa o nosso lugar de vontade, de aspiração pela significação da música. Então, quando escutamos os discursos, percebemos que é também o lugar de desejos das pedagogas entrevistadas.

Ao externar seu relato, Melodia traça o desejo latejante de levar a arte para a educação. A sua fala demonstra seu anseio em atingir e afetar as pessoas de forma mais sensível, compreendendo o curso não apenas como um meio para adquirir conhecimentos pedagógicos, mas também como um dispositivo para oportunizar mudanças no âmbito educativo.

Eu não pensava em dar aula, eu não pensava em lecionar, não pensava em ser professora da educação infantil, eu não pensava. Eu queria trabalhar com teatro, eu queria trabalhar com arte, mas eu queria mais, eu queria que as pessoas tivessem acesso, eu queria que isso tivesse dentro do currículo, eu queria que isso tivesse dentro da base. Saindo do ensino médio com 17 anos, eu não tinha esses termos que hoje eu tenho, como: currículo, base, processo de construção do

conhecimento. Eu não tinha esses termos técnicos, mas essa inquietação eu já tinha (MELODIA, 2018).

Percebemos que mesmo sem experiência, a pedagoga já nutria um pensamento expressivo sobre a educação e a importância da arte na formação dos sujeitos. Tal textura retrata a inquietação pulsante que intensificou a motivação para a produção dessa pesquisa. Pensamos que se faz emergente ampliar as discussões acerca da inserção das artes na educação, seja o teatro, a dança ou a música, buscando atingir maior índice de sujeitos ao contato com as expressões criativas e artísticas. Frente ao exposto, traçamos o pensamento de Bellochio (2000), no que se refere à composição de um cenário social de reflexão e seriedade acerca do ensino de música e da presença das artes na escola. Ao falar de arte na educação, a autora trata especificamente da visão dada à música como objeto de aprendizagem, porém, com leituras equivocadas. Para tanto, afirma que “se faz necessária uma reorganização acerca dos objetivos e perspectivas, reais e concretas, das possibilidades da educação musical na escola” (BELLOCHIO, 2000, p. 122).

Durante o processo de leitura e interpretação das narrativas, é fundamental reafirmar o nosso desejo pela inserção das artes, particularmente, da música nos espaços educativos. Tal anseio permeia nosso caminho desde 2011 quando fizemos o curso de Pedagogia, fazendo nascer o encantamento pela música na educação. Portanto, esse será o enfrentamento constante desse estudo: trazer a linguagem musical para o âmbito educativo, para as instituições de ensino superior, para o curso de Pedagogia da UESB.

Ao lançarmos nosso olhar hermenêutico para a narrativa de Melodia, percebemos que a entrevistada apresenta uma visão reflexiva e positiva acerca da importância da arte na sala de aula. Seu relato denota também uma inquietação em prol da arte no curso de Pedagogia. Notamos o pulsar latejante pelas linguagens artísticas de forma intensa e diferenciada, o que a levou a escolher o referido curso visualizando as discussões futuras em prol da educação. No seu relato complementa:

[...] eu sabia o que eu queria, então eu falei, o único curso que vai me dar isso vai ser a Pedagogia, porque se eu fosse pra Artes Cênicas eu ia ter só o viés da atuação e eu queria mais, eu queria que isso tivesse acessível, eu queria que isso fosse discutido, eu queria que isso tivesse bem dentro, então minha inquietação não era pra ficar ali dentro das Artes Cênicas, eu queria trazer o meu olhar de artista, o meu olhar de atriz para o campo da educação (MELODIA, 2018).

Podemos dizer que dentre as cinco participantes, Melodia é a que mais se lança à compreensão do mundo da arte, do teatro e da música. Ficou evidente sua relação intensa com o teatro e seu desejo de expandir as expressões artísticas no âmbito educativo. Sua narrativa é abarcada por significações ante o seu olhar de artista, promovendo anseios em expandir o contato para além dos cursos específicos. Ela declara o desejo em ver as linguagens artísticas ocupando outros lugares fora dos cursos de Artes Cênicas. Conforme Merleau-Ponty:

A partir do momento em que há consciência, e para que haja consciência, é preciso que exista um algo do qual ela seja consciência, um objeto intencional, e ela só pode dirigir-se a este objeto enquanto se "irrealiza" e se lança nele, enquanto está inteira nesta referência a..., enquanto é um puro ato de significação (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 171).

Melodia tem a consciência do seu objeto intencional e se lançou no curso buscando a realização. Em outros momentos poderíamos interpretar seu pensamento de forma utópica, diante do quadro vigente do setor educacional. No entanto, o processo de desenvolvimento dessa pesquisa nos deu força e estímulo impulsionando a continuidade em defender a beleza da música na educação, nascendo inicialmente nos cursos de Pedagogia, que formam profissionais para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Torna-se emergente a inserção da música nos currículos que tratam da formação dos pedagogos/professores.

Mediante aos relatos acerca do ingresso no curso, consideramos a singularidade da história de cinco sujeitos que compõe o entrelaçamento e o caminho para a interpretação. Cada narrativa é uma nota tocada para a composição da melodia traçada para esse trabalho. E, semelhante aos instrumentos que compõem uma orquestra, as falas e abordagens vão se harmonizando em sintonia e afinação com o fenômeno pesquisado. Intencionamos no decorrer da produção, não deixar em silêncio ou pausado, nenhuma nota ou instrumento. Todos os símbolos narrados serão executados e interpretados resultando em melodias possíveis ao pesquisador, bem como ao leitor.

Agora trataremos da interpretação das narrativas sobre a música no curso de Pedagogia. De que forma as pedagogas perceberam a música? Ela esteve presente em algum momento do curso? Como se deu a vivência musical? Tais indagações suscitaram

inquietações nos levando ao interesse em desvelar o ressoar musical no curso de Pedagogia pela via das narrativas das pedagogas entrevistadas.

3.2 O RESSOAR DA MÚSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

A abordagem nos levou a percorrer caminhos acerca da presença da música no processo formativo em questão. Nesse sentido, temos interesse em conhecer até que ponto a música teve espaço no curso de Pedagogia. Assim, lançamos a pergunta ansiando ouvir os relatos narrativos positivos e/ou negativos no que tange às vivências musicais oportunizadas no decorrer do processo.

As respostas foram pertinentes demonstrando os indicativos de descontentamento acerca da ausência da música no processo formativo. As participantes relataram sentir uma grande lacuna referente às discussões, atividades e formas de trabalhar a música na sala de aula. Sonata e Melisma afirmaram não ter recordação de algum momento educativo com música. Eis os relatos:

No curso eu não me lembro de ter essa vertente mais artística e musical (SONATA, 2018).

[...] a gente aprendia aquelas coisas pra trabalhar com a educação infantil, mas o momento assim que eu me lembre que teve esse processo direto de trabalhar a música, não (MELISMA, 2018).

Ao utilizar a expressão “aquelas coisas pra trabalhar com a educação infantil”, compreendemos que Melisma faz referência às atividades direcionadas que envolvem música e movimento. Percebemos que as atividades musicais oferecidas no curso são de cunho psicomotor, buscando trabalhar a coordenação e a expressão corporal. Com esse entendimento tecemos algumas provocações: Será que as atividades mencionadas pela entrevistada são desenvolvidas tendo em vista os objetivos a serem alcançados? Os conteúdos musicais foram mencionados ao desenvolver a atividade? Tais atividades contemplam os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental? Ainda não temos respostas, mas como externou Melisma pensamos que trabalhar “essas coisas” no curso de Pedagogia, não contempla a beleza da música. Existe uma simplificação da unicidade nos anos iniciais e a questão se amplia quando pensamos na educação

musical, no que é desenvolvido como prática musical. Assim, a leitura e a interpretação desse trecho da fala nos remetem à compreensão da visão simplista direcionada à linguagem musical, que é desenvolvida sem um valor expressivo.

Ainda interpretando a fala de Melisma, a associação da música com “aquelas coisas”, vemos que tal expressão denota a fragilidade do trabalho desenvolvido, visto que, não elencou indicadores significativos para a sua prática pedagógica. Percebemos que o aspecto ganha proporção quando ela menciona a ausência do processo direto com a música, isso representa que, da forma como foi apresentado no curso não houve configuração de sentido como musicalização ou envolvimento musical simbólico. Mais uma vez, destacamos nosso anseio em afirmar a alegria e o encantamento da música por meio de atividades de escuta, percepção, criação, exploração, improvisação, dentre outras, que promovem o reconhecimento musical nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Reforçando nossa interpretação a autora Brito destaca que:

A primeira e mais importante questão diz respeito à necessidade de reformulação dos programas de ensino dos cursos de formação de profissionais para o ensino de música, que devem desenvolver uma visão global e integradora do mundo, abordando o conhecimento de uma maneira abrangente, contextualizada e relacional, atualizando conceitos e conteúdos musicais que devem incluir a estética da música contemporânea e das músicas não ocidentais, só para lembrar alguns pontos (BRITO, 2011, p. 52).

A autora França demonstra sua inquietação acerca da urgência em busca do reconhecimento da música como área e da educação musical como disciplina. Nesse sentido declara que “é na afirmação da especificidade da nossa área que podemos revelar sua multidimensionalidade” (FRANÇA, 2016, p. 89). Percebemos que da maneira como é apresentada no curso em questão, a música não recebe o devido valor e não ocupa nenhum dos lugares, ou seja, não é vista como área, nem como disciplina.

Sonatina e Melisma trouxeram seus relatos acerca do pequeno ou ausente espaço dado à linguagem musical, reforçando o discurso recorrente sobre a continuidade de discussões e estudos conteudistas, como também acerca da carência dessa arte nos espaços formativos. Assim relataram:

A gente vê tão pouco, principalmente na universidade isso não é muito trabalhado não. É mais conteúdo, trabalho, e todo mundo correndo, vários seminários e tal. Acho que a gente deveria ter

disciplinas disso, porque querendo ou não, nós como pedagogos, a gente tem que trabalhar isso, a gente tem que trabalhar. Quando se fala em psicomotricidade a gente pode utilizar tudo isso (SONATINA, 2018).

Porque a aula de artes sai daquele negócio da leitura, então eu acho que isso seria maravilhoso no curso de Pedagogia. Porque por exemplo, eu não sou uma pessoa criativa, então se a gente pudesse aprender formas mais criativas dentro do nosso curso de Pedagogia pra trabalhar com nossos alunos, isso seria tão enriquecedor pra gente, seria maravilhoso (MELISMA, 2018).

Esse é o quadro perceptivo figurado pelas entrevistadas. Um curso que não prioriza as linguagens artísticas, porque a valorização é destinada às disciplinas conteudistas, às avaliações, leituras de textos, seminários incontáveis, dentre outras atividades repetitivas do processo. Não estamos desmerecendo o espaço dos conhecimentos objetivos, contudo, pensamos que dentro do currículo podem existir componentes destinados a trabalhar a música, a dança, o teatro, ou seja, as expressões artísticas. Consideramos que as universidades precisam romper com o método frio e engessado, para ampliar o olhar permitindo as sensações, os afetos, os sentidos, as expressões, que são características singulares que nos tornam seres humanos. Desse modo, apresentamos a linguagem musical como um caminho possível e feliz para tocar os sujeitos.

Destacamos que teoria e prática podem tecer um caminho contínuo e próximo no decorrer do curso. Por que não inserir disciplinas práticas logo no início do curso? Por que o estágio é condicionado aos últimos semestres do processo formativo? Por que não promover uma mudança no currículo do curso de Pedagogia? A sociedade contemporânea exige transformações constantes diante do progresso acelerado que se descortina.

Nessa linha, a autora Bellochio afirma que “pensar na formação musical na Pedagogia requer mirar a complexidade do processo formativo que, por natureza é de ordem da teoria e da prática (BELLOCHIO, 2014, p. 51). A música possui uma vertente teórica e prática que pode ser distribuída de forma a atender os interesses das pedagogas que irão atuar na sala de aula. Cabe às instituições de ensino superior, junto ao MEC, rever as disciplinas que compõem a proposta curricular, traçando possibilidades para inserir a música no curso de Pedagogia.

Acerca da música no processo formativo, Sonatina narrou presenciar momentos escassos em uma disciplina. Esse período marcava o final da aula com a exibição de um clipe musical, ou audição de uma música, promovendo reflexões, relaxamento e resgate de memórias. E comenta:

*[...] era um momento muito interessante, dava pra gente relaxar depois da aula, curtir um pouco a música, e a gente saia até um pouco mais aliviado do dia tão cansativo, de uma noite tão exaustiva*Eu (SONATINA, 2018).

Pensamos ser pertinente o discurso definindo a música como algo para relaxar. Consideramos que ela realmente tem esse poder sobre os seres humanos, dentre tantos outros que despertam sentimentos e expressões diversos. Como bem define Fischer (1987), dentre todas as artes, a única que ativa sensações elevadas nos seres humanos é a música. Contudo, pensamos que sua presença na educação não atende apenas esse fim. É recorrente relacionar a música ao relaxamento, assim como, a música instrumental para embalar tais momentos.

As reflexões e provocações da autora Penna são relevantes e nos impulsionam repensar o que está sendo desenvolvido como práticas musicais dentro das escolas e dos espaços de formação de professores. Segundo a autora, os docentes não possuem formação específica e acabam apresentando a música de maneira superficial e descontinuada. São práticas sem cunho especificamente musical, a vivência é meramente relacional com a música (PENNA, 2014).

Consideramos que o contato com a música é um dispositivo que abarca aspectos amplos e múltiplos. De acordo com a narrativa da entrevistada, foi apresentado um tipo de vivência musical durante o percurso acadêmico, e somente uma disciplina abriu espaço para a expressão artística musical. Nesse sentido, consideramos que grandes lacunas no que tange ao contato com a música ficam à deriva. Insistimos em provocar: Por que insistir na opacidade da música? Os discursos recorrentes revelam os créditos à música, à importância que tem na vida dos seres humanos. Porém, tal linguagem persiste na obscuridade ou total ausência dos cursos de formação de professores.

Em contrapartida, destacamos o relato de Melodia e as considerações relevantes acerca da presença da música no curso de Pedagogia. A pedagoga foi a única participante que teve a oportunidade de participar de momentos musicais substanciais

para a sua formação e prática pedagógica. Nas suas palavras enfatiza o papel do professor que conduziu a disciplina de Estágio na Educação Infantil:

[...] ela mostrou pra gente o olhar critico sobre a música que você leva pra criança. Como é que eu penso em uma música pra criança, como eu seleciono uma música pra levar pra sala de aula. Enxergar para além do que tem no mercado, não é só isso aqui, eu tenho que oferecer variedade, eu tenho que oferecer para além das músicas infantis. Então todo esse olhar, a professora trouxe e foi despertado(MELODIA, 2018).

Tal narrativa corrobora com o sentido da música na educação. Compreendemos a grande contribuição que a turma de Melodia teve, ao vivenciar de forma crítica e consciente a música, como também ao conhecer maneiras de apresentar a linguagem musical para as crianças. Seu relato traduz aspectos significativos para o trabalho de percepção e apreciação. O ato de conscientização e sensibilização acerca da música configura-se como um dos pilares para o início da educação musical. Conforme a autora é imprescindível considerar que:

O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical(FONTEERRADA, 1994, p. 41).

O caminho de idas e vindas aos arquivos das narrativas oportunizou múltiplas leituras. Com um olhar interpretativo minucioso buscamos analisar cada detalhe e cada aspecto pontuado pelas participantes. Esse movimento permitiu a percepção da visão ampla de Melodia acerca da música. Houve o despertar do entendimento e o processo foi construído a cada dia, e enfaticamente depois da vivência na disciplina de Estágio na Educação Infantil. Suas palavras denotam a singularidade da proposta desenvolvida pela professora da referida disciplina.

[...] acho que o momento mais forte foi esse, que ela ensinou pra gente a ter o olhar crítico e a mostrar que, não é porque o trabalho com música é na educação infantil, que eu tenho que levar só Dona aranha, O sapo não lava o pé ou só as músicas infantis. Eles também tem que ter contato com a música clássica, com MPB, com o rock,

com todos os outros estilos para que eles conheçam e para que o ouvir deles também vá se abrir como um leque (MELODIA, 2018).

Melodia menciona a criticidade da professora da disciplina em ampliar o repertório dos alunos, não apresentando e cantando somente cantigas do contexto infantil e folclórico. Tal aspecto despertou a nossa co-percepção para desvelar leituras interpretativas. Não estamos desmerecendo o espaço das cantigas, que consideramos de suma importância no processo de musicalização. Porém, mencionamos a recorrência da exiguidade do trabalho musical desenvolvido enfatizando somente as cantigas infantis. Falamos em mediania considerando o termo como algo que é feito dentro da média, da região de conforto dos professores. É bem mais fácil cantar O sapo não lava o pé ou Borboletinha tá na cozinha, do que buscar estudar, conhecer, descobrir possibilidades significativas para trabalhar a música. A questão problematizadora se amplia se pensarmos nas turmas dos AIEF, como será a receptividade de tais cantigas? O público é mais crítico e tem suas habilidades, podendo desconsiderar as canções, rotulando-as como infantis. Desse modo, consideramos o estar-professor como um processo de constante aprendizado e conhecimento, ou seja, “não nascemos professores, nos tornamos professores diariamente” (DALLABRIDA, 2015, p. 64).

A narrativa de Melodia nos revelou sua percepção acerca da intensidade do valor dado à expressão musical por meio de vivências em uma disciplina. Conforme o relato da participante as discussões realizadas serviram de inspiração para ampliar o repertório musical, bem como, as atividades musicais a serem desenvolvidas. Não tivemos a informação sobre a formação da docente que ministrou a disciplina. Contudo, tecemos a importância do momento no curso de Pedagogia, visto que oportunizou um contato, mesmo breve, com a linguagem musical de forma expressiva e consciente.

Diante do exposto, apresentamos uma provocação: será que as colegas pedagogas da turma de Melodia também tiveram esse olhar? Será que a proposta da disciplina contemplou a todos? Infelizmente, não tivemos acesso ou contato com pedagogas egressas da mesma turma para desvelar essa questão. Porém, julgamos que o processo se fortaleceu para Melodia por causa de seu envolvimento prévio com a arte, ou seja, ela já tinha conhecimento e sensibilidade acerca da música e de seu valor para a educação. Isso reforça nossa leitura de que o processo formativo não foi o nascedouro para sua sensibilidade acerca da arte, mas suas experiências e vivências prévias ao curso.

Um ponto externado na fala da entrevistada que merece uma leitura, refere-se à ênfase recorrente à presença da linguagem musical na educação infantil. Na sua narrativa a participante não menciona atividades musicais direcionadas aos primeiros anos do ensino fundamental, que é o foco do nosso estudo. Mais uma vez reforçamos a urgência em desmitificar a ideia de que a música na escola é restrição ou privilégio das crianças pequenas.

Enxergamos tal conjuntura de valorização da linguagem musical mais recorrente na educação infantil, ao interpretar a narrativa de Acappella. Seu relato sobre a música no curso demonstra que esta se fez presente na disciplina que trata dessa etapa da educação básica. Assim ela diz:

A gente teve só uma disciplina que eu enxerguei isso de perto, que foi na de Educação Infantil. A professora levou música, colocou a gente pra ir pra roda. Essa prática a gente só viu nessa disciplina. Eu vi o quanto é importante, porque assim todos participam, todos se envolvem nesse processo. Você se sente participante da aula. Nessa disciplina, teve uma semana que a professora levou a gente pra uma sala diferente. Tinha uns espelhos, um tatame no chão e a gente voltou a ser criança (ACAPPELLA, 2018).

Mais uma vez, o relato expõe a presença solitária da música. Diante de tantos componentes e de conteúdos apresentados no processo formativo, a arte ocupou um singelo lugar de audição e cantigas de roda. Tal assertiva reforça nossa inquietação e busca pela visibilidade do encantamento da música. Apesar disso, a entrevistada complementa o valor que teve esse momento. Sua fala traduz aspectos relevantes de envolvimento, socialização e resgate de momentos vividos. Consideramos que experiências como a descrita acima precisam ser mais frequentes no processo de formação docente. Percebemos nas palavras de Acappella que houve um significado expressivo para sua vida. No discorrer da narrativa, foi perceptível o olhar radiante de Acappella ao relatar o que foi vivenciado nesse dia. O momento oportunizou a participação, o envolvimento de todos e ainda, aflorou o seu lado infantil.

Tal conjuntura nos leva a compreender que voltar a ser criança, é retornar às práticas divertidas e cheias de alegria. A música desperta emoções diversas e dentre tantas, o sentimento de alegria, de festa, de brincadeira. Esse aspecto é abordado por Snyders (2008) e ele declara que na perspectiva de sociedade atual, tais momentos de alegria, mesmo escassos e não sequenciais são estimulantes para a vida difícil e por vezes árdua dos seres humanos.

O referido autor trata das alegrias que a escola pode proporcionar ressaltando o espaço não somente como lugar para a formação de pessoas para o futuro, como também para a vida adulta, para o trabalho e para as vivências em frente à realidade. Assim, o autor complementa: “Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (SNYDERS, 2008, p. 18).

O mundo precisa de alegria, de viver estágios de expressão e expansão, porém, tais vivências não precisam ser exclusas do ambiente educativo. O autor supracitado externa sua inquietação enquanto pedagogo, em perceber que as alegrias são vivenciadas somente nos espaços extra-escolares, considerando a escola “simplesmente como o local onde devem desincumbir-se de uma certa quantidade de tarefas prescritas” (SNYDERS, 2008, p. 18).

Os relatos das pedagogas evidenciam que o curso de Pedagogia pouco valoriza o espaço de vivências alegres. No que concerne aos momentos musicais, esses são opacizados e esporádicos, não representando a real valorização das alegrias que a música pode proporcionar. Recorremos mais uma vez às palavras de Snyders, concordando com a multiplicidade do fazer musical e sua capacidade de “despertar emoções controladas, que integrem a alegria ao conjunto da pessoa, tanto na sua sensibilidade quanto na sua compreensão” (SNYDERS, 2008, p. 30).

As inquietações e provocações acerca da inserção da música no processo formativo permeiam nosso caminho em um movimento constante. Mesmo sendo um discurso por vezes solitário, não podemos deixar que permaneça na indiferença a importância das vivências e práticas musicais no curso de Pedagogia. Nesse sentido vale destacar as considerações da autora Hentschke (2003), quando declara que o sistema educacional sempre deu ênfase e reconhecimento às disciplinas enquadradas como “centrais” e consideradas como essenciais para a formação dos sujeitos. A autora apresenta a sua provocação quando externa suas reflexões instigantes.

É pouco provável encontramos professores de matemática ou ciências lutando pelo reconhecimento externo sobre a importância de suas disciplinas. Dificilmente presenciamos reuniões ou identificamos pautas de reuniões, ou espaços reservados para a discussão de uma filosofia comum baseada na natureza da matemática ou das ciências (HENTSCHKE, 2003, p. 56).

Realmente, não temos conhecimento de luta de professores de Português, História ou Geografia pela visibilidade de suas disciplinas. Porém, a busca pelo reconhecimento da educação musical já perdura por alguns anos e parece que estar sempre a ocupar um lugar menos importante. Falamos disso, lembrando as leis 11.769/2008 e 13.279/2016, já tratadas nesse trabalho, que trazem a música para o campo obrigatório da escola. Nessa linha, o autor Marcos Ferreira declara que “fosse o ensino de música recorrente em todas as escolas, não se fazia necessária a implementação de uma lei específica para sua inserção nas escolas” (FERREIRA, 2017, p. 52). Realçamos que temos duas leis e não vemos o processo concretizado. Portanto, o que é percebido acerca da efetivação da música no âmbito educativo revela um problema recorrente em cidades da Bahia e do Brasil.

Tal constatação também nos representa, quando percebemos que a busca envolve outros aspectos de ordem maior. A música ocupa um pouco espaço dentro da disciplina de Artes nas escolas regulares, e nos cursos de formação é praticamente ausente sua representação. Rememoramos a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, que estabelece a inserção do ensino de música nos currículos dos cursos de Pedagogia. Consideramos que não bastam leis, resoluções ou diretrizes, se as instituições não promovem ações transformadoras em prol da música. Diversas pesquisas quantitativas foram realizadas e o percentual da presença da música nos cursos de Pedagogia é baixo. Um desses estudos da autora Dallabrida constatou que é praticamente inexistente o conteúdo musical na formação acadêmico-profissional do professor unidocente. Conseqüentemente, o resultado é o fazer repetitivo das atividades de artes visuais, como realça a autora.

A configuração das Artes deveria englobar Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, contudo, na maioria das universidades, todas estas correspondem a uma disciplina, ministrada por um único professor. Este, na maioria das Instituições, é habilitado em Artes Visuais, o que torna esta linguagem predominante em relação às demais. (DALLABRIDA, 2013, p.36-37)

Conforme foi citado nesse trabalho, o curso de Pedagogia da UESB não oferece educação musical. Em contrapartida, percebemos o interesse das pedagogas, por meio dos discursos em favor da música. Os relatos das entrevistadas denotam que a consideram um indicador importante para a formação, para a vida e para a educação.

Contudo, persiste a dissociação entre o falar e o fazer. Percebemos que ainda em grande maioria, os modelos que formam professores não promovem saberes necessários para atender à realidade dos seus cotidianos. Compreendemos que o fazer musical revela-se desarticulado por que os profissionais atuantes não obtiveram a mínima formação acerca da linguagem musical.

Percebemos que por um lado a música é reconhecida no discurso, porém, continua fora do processo formativo. Esse ponto revela que o problema é maior e requer amplas movimentações envolvendo a conscientização de mais pessoas. Como declara a mesma autora “julgo necessário que seu conteúdo pedagógico-técnico seja trazido ao entendimento dos pais, dos professores de outras áreas, bem como, e principalmente, dos alunos a quem a educação está direcionada” (HENTSCHKE, 2003, p. 55).

Além de desvelar e compreender as impressões sobre as vivências com a música dentro do curso de Pedagogia, é nosso interesse conhecer o sentido que as pedagogas atribuem à música. Portanto, seguimos na direção de interpretação acerca da linguagem musical na vida das entrevistadas.

3.3 MÚSICA EM PAUTA: FENÔMENOS E ELEMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO

A música é uma linguagem que tem sua representatividade como forma de estabelecer diálogo com a cultura, como via de expressão humana e como manifestação de sentimentos, valores e significados. Faz parte do nosso cotidiano exercendo papel essencial na sociedade e proporcionando abertura de caminhos para a vivência de diversas emoções e sentimentos, seja por meio da palavra ou apenas pela melodia. Ela soa em diferentes contextos, tais como: no trânsito, no trabalho, nas igrejas, nas clínicas, nos estádios, no cinema, nas cerimônias oficiais, nas escolas, etc.

Essa linguagem se faz presente quando festejamos a vida com o nascimento de uma criança, mas também está presente quando nos despedimos dela, como nos velórios e sepultamentos. Ela mostra-se presente nos eventos formais quando ouvimos o Hino Nacional nas cerimônias célebres, mas também está na informalidade, nos encontros entre famílias e amigos, no churrasco, nos aniversários, nas brincadeiras, nas danças, etc. Assim, percebemos que essa linguagem sempre se mostrou presente na nossa vida, seja em manifestações culturais, no sistema educacional ou como forma de expressão. Não é por acaso que todas as classes humanas possuem alguma forma de música.

Sabemos que a música surgiu em outras épocas e que tal linguagem foi uma fonte para a imaginação e a criatividade dos indivíduos. Podemos considerar que alguns dos primeiros objetos construídos pelos seres humanos foram instrumentos musicais como, flauta e tambores feitos de ossos, enunciando que o fazer musical dos povos indígenas antecede a agricultura (ILARI, 2006). Há registros de que existem instrumentos sonoros entre os mais antigos artefatos encontrados nas escavações pré-históricas (LEVITIN, 2010). Portanto, pensamos que fazer música é uma ação tão natural, como respirar, e tal atividade, faz parte do cotidiano de todos os que permitem o envolvimento musical.

Esse ato sonoro já foi desenvolvido de forma primitiva e totalmente despreendido de técnicas envolvendo os participantes numa atmosfera prazerosa, visto que a música proporciona a vivência, a expressão e a apreciação por intermédio da linguagem, do corpo e também dos instrumentos. Tais esferas levam à compreensão do bem estar que o som musical proporciona; viver, fazer, sentir e apreciar música é indispensável e contagiante em todos os segmentos culturais.

A música atravessa a história da humanidade e reconhecemos que ela é uma forma de organização. Sendo assim, a interlocução entre música e linguagem se caracteriza como traço inerente aos seres humanos, permitindo diálogo proeminente e com possibilidades de transformações no decorrer do processo. Não podemos dizer o mesmo do cantar dos pássaros. Estes, ao emitir sons, não apresentam variações de sonoridade ou de comunicação, isto é, o seu cantar é o mesmo de acordo com a espécie. Schafer (2011) defende que a música necessita de intenção para ser reconhecida como tal. Faz uma enorme diferença se o som produzido foi construído intencionalmente para ser ouvido. Assim, que intuito tem os animais em emitir sons? O autor considera os sons produzidos pelos animais como incidentais e sem nenhuma intenção de percepção auditiva.

Diferentemente da música do homem, que se configura como uma atividade intencional e significativa dentro da sociedade, demonstrando que nenhuma outra raça apresenta capacidade organizada neste processo como nós, seres humanos (PENNA, 2014). Portanto, como uma atividade humana singular, é capaz de abarcar múltiplas expressividades estabelecendo uma relação incontestável entre os seres humanos.

Consideramos que o termo é de modo abrangente e diverso de acordo com a época, o povo e a cultura. Portanto, a compreensão não é limitada, pois cada indivíduo certamente encontrará diversas respostas de acordo com sua emoção, sua imaginação ou

suas origens. Ao falarmos de música, torna-se necessário trazer algumas definições sobre essa linguagem historicamente expandida. Inicialmente buscamos a origem da palavra e encontramos a afirmativa “[...] a palavra música vem do grego *mousiké* e designava, juntamente com a poesia e a dança, a “arte das musas”. O ritmo, denominador comum das três artes, fundia-as numa só” (LOUREIRO, 2003, p. 33). A autora Loureiro (2003) declara que a prática da *mousiké* envolvia o cultivo da inteligência e *gymnastiké*, abarcava todo movimento referente ao desenvolvimento físico. Portanto, existe uma conexão entre as linguagens expressivas, porém consideramos a música, a mais completa, visto que, envolve interpretação, sons e movimentos. O que seria da poesia sem o ritmo cadente dos versos? O que seria da dança sem os intervalos sonoros incitando os dançarinos aos mais belos contornos?

Neste sentido, podemos dizer que existe uma relação entre letras, sons e palavras, ou seja, a música acontece por meio dos intervalos sonoros e é compreendida por meio das palavras que traduzem esses sons. O que organiza e estrutura os elementos é o ritmo, ele traz o colorido do envolvimento encadeamento musical. O autor explica que “a música e a dança se desenvolvem no tempo, mas só a primeira organiza o tempo por meio de cortes fixos e característicos em seu desenvolvimento” (HOWARD, 1984, p. 70).

Traçamos a definição da qual seja: “[...] a música é uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som” (PENNA, 2014, p. 23). Reforçamos tal afirmativa porque consideramos que cada povo tem sua forma de construir a música através dos tempos. É possível considerar que a música tem papel relevante e substancial configurando-se como uma base, um elemento, uma dimensão imprescindível que pode estar presente na formação de todos os indivíduos e na constituição da arte e da cultura.

A música é feita de elementos diversos. Podemos mencionar tom, nota, altura, ritmo, contorno, timbre, intensidade, localização espacial e reverberação. Ainda é possível acrescentar a métrica, a tonalidade, a melodia e a harmonia. Todas as expressões referem-se às dimensões que envolvem a organização dos sons resultando nesse ato de característica ímpar, a música. Existe uma combinação relacionando todos esses elementos, e isso acontece de modo harmonioso, não importa a proximidade ou distância que temos com tais expressões técnicas.

Ressaltamos que o universo musical abrange termos, nomenclaturas, dimensões e aspectos variados e dignos de um espaço maior em outro momento.

Contudo, consideramos a importância de analisarmos a música sob uma perspectiva neuropsicológica, buscando a compreensão sobre o modo que tal linguagem nos afeta atingindo nosso cérebro, nossa mente, nosso espírito e nossos sentimentos.

Tecemos aqui que, embora apresente multiplicidade de padrões e performances, a música reúne e de certa forma, organiza os sons. Porém, não pode ser limitada à compreensão de um conjunto de sons agradáveis, suaves e ritmados, mediante a extensa variedade musical contemporânea. Sabemos que uns nutrem intensa preferência por Madonna e não Mozart; outros se emocionam com Roberto Carlos, enquanto aqueles explodem de felicidade com o axé de Ivete Sangalo. Tudo pode ser categorizado como música, mas a apreciação e o tamanho de agradabilidade diferem de acordo com a cultura e com os envolvidos no processo de escuta musical. Existem músicas para todos os ouvidos e todos os estilos, portanto não cabe aqui a generalização entre bom e agradável.

Frente a tais definições, consideramos a música como algo complexo e torna-se impossível explicá-la em sua amplitude. Assim, é “uma criação dinâmica, bela e poderosa que não pode ser compreendida enquanto em movimento, e que, todavia, não pode nunca ser capturada” (ILARI, 2006, p. 44). Nesse sentido, Levitin (2010) diz que analisar a música é algo que não permite a compreensão da totalidade.

Falar de música vai além de representações ou proposições. Não tem limites sua abrangência, seu teor de percepção e sua essência ao afetar o ser humano. Ao debruçar nosso olhar sobre a música, decidimos analisar os amplos campos que a envolvem. Reconhecemos que é algo complexo, porém diante das premissas que nos inspiram, não podemos continuar nutrindo uma interpretação rasa e simplista dessa linguagem majestosa.

Portanto, pensamos em estabelecer uma relação da linguagem musical com as pedagogas e suas narrativas. Consideramos a pertinência de aspectos significativos que diferenciam e configuram a música, como uma linguagem artística peculiar e imprescindível na vida do homem. Assim, é nosso desejo adentrar no mundo subjetivo das professoras ansiando conhecer que sentido tem a música na vida, como se dá a percepção do fenômeno sonoro e como a música atravessa as práticas. Nessa linha, é de suma importância perceber e interpretar os elementos de significação fomentando a compreensão da linguagem musical nas práticas pedagógicas das profissionais entrevistadas.

3.4 CONFIGURAÇÕES DE SENTIDO DA MÚSICA PARA AS PEDAGOGAS: POR UMA LINGUAGEM SIMBÓLICA E FENOMENOLÓGICA

Quando escolhemos compreender o sentido da linguagem musical para o pedagogo, estamos considerando o desvelar do entendimento humano frente às representações sociais e imaginárias oriundas das vivências das relações entre música e prática pedagógica. As falas por meio das narrativas foi o percurso para chegarmos às configurações de sentido da música. Nessa linha, torna-se fecundo o estudo realizado pela autora Maffioletti quando declara “o sentido musical, a idéia principal é que a geração de sentido é o núcleo da musicalidade, o que implica num trabalho pedagógico voltado para o saber fazer, compreender e comunicar” (MAFFIOLETTI, 2001, p. 5).

A partir da compreensão do que é música, a prática musical pode ser desenvolvida. A palavra sentido refere-se ao que é muito pessoal e íntimo da compreensão humana, está ligado à subjetividade. Nesses termos, existe uma diferença entre o que é vivido socialmente e o sentido que essa vivência tem para o sujeito (REY, 2011). O autor aprofunda mais ainda acrescentando o termo subjetivo, compondo o sentido subjetivo, que é tratado como o dispositivo processual do que existe de simbólico e emocional em toda a vivência humana (REY, 2002).

De acordo com o referido autor o sentido é compreendido como “categoria psíquica, mas não reduzida a uma condição intrapsíquica; o sentido conserva a capacidade de se manter no fluxo vivo da ação humana, nesse caso a fala” (REY, 2011, p. 33). Iremos utilizar nesse estudo o indicador sentido subjetivo, por compreender que a música traduz experiências em unidades inseparáveis envolvendo o simbólico e o emocional.

Tomando como base o termo de sentido subjetivo de Rey, ansiamos compreender e interpretar quais as configurações de sentido da música na prática das pedagogas. Tal movimento envolve um retroceder ao vivido, voltar-as-coisas-mesmas ou ir à experiência compartilhada, estabelecendo um diálogo de intersubjetividade. Nesse sentido, o referido autor afirma que:

Toda experiência humana tem infinitas questões a ser percebidas, refletidas e memorizadas, porem, só percebemos, refletimos e memorizamos aqueles aspectos que ganham sentido subjetivo dentro da configuração subjetiva que emerge no curso da experiência vivida que representa o momento vivido da personalidade na ação do sujeito (REY, 2011, p. 35).

É importante destacar que tal configuração subjetiva não representa um fato isolado nascente do vivido do sujeito. Ela assume uma função de organizar o sistema individual subjetivo em desenvolvimento, ou seja, é a personalidade no instante da atividade. Nas palavras do mesmo autor, “o núcleo que dá cor às experiências vividas é a configuração subjetiva dessa experiência, na qual aparece a relação inseparável e em movimento da personalidade e do contexto” (REY, 2011, p.35).

O processo de escuta das narrativas será possível por meio da fala das participantes. O autor Merleau-Ponty traça abordagens acerca da relação entre linguagem e pensamento, esclarecendo que “pensar é, com efeito, uma experiência, no sentido em que nós damos nosso pensamento pela fala interior ou exterior” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 241). A fala será o caminho para a exteriorização, ou seja, o desvelar do que pensam as pedagogas sobre a música. A palavra não carece de significações, ela já traz o que eu penso. O referido autor complementa:

Não preciso representar-me a palavra para sabê-la e para pronunciá-la. Basta que eu possua sua essência articular e sonora como uma das modulações, um dos usos possíveis de meu corpo. Reporto-me à palavra assim como minha mão se dirige para o lugar de meu corpo picado por um inseto; a palavra é um certo lugar de meu mundo lingüístico, ela faz parte de meu equipamento, só tenho um meio de representá-la para mim, é pronunciá-la, assim como o artista só tem um meio de representar-se a obra na qual trabalha: é preciso que ele a faça (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 246).

Consideramos a relação entre linguagem e pensamento como o caminho diretivo para compreender o sentido dado ao fenômeno musical. Nessa conjuntura, a palavra reforça o pensamento que já está dotado de significação. Recorrendo ao mesmo autor, percebemos que “a fala e o pensamento só admitiriam essa relação exterior se um e outro fossem tematicamente dados; na realidade, eles estão envolvidos um no outro, o sentido está enraizado na fala, e a fala é a existência exterior do sentido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 247).

As narrativas das pedagogas serão utilizadas para o caminho de desvelamento do sentido da música, visto que fornecem indicadores por meio da ação humana atuando como responsáveis pela conotação de subjetividade. Toda ação sugere uma produção singular de algo simbólico-emocional envolvendo o corpo e os espaços em que atua. A configuração subjetiva é o resultado das impressões, das hipóteses inter-relacionadas

que emergidas ganham sentido no decorrer da experiência vivida. Em pertinência com o pensamento do autor, concordamos que:

Ela é sempre a organização atual que o sistema subjetivo individual assume em seu desenvolvimento, ela é a personalidade no momento atual da ação. É este o aspecto central da definição do subjetivo; o núcleo relevante que dá cor às experiências vividas é a configuração subjetiva dessa experiência, na qual aparece a relação inseparável e em movimento da personalidade e do contexto; a configuração subjetiva é a produção subjetiva em que essa unidade em movimento aparece em cada momento da experiência da pessoa (REY, 2011, p. 35)

Nesse estudo, o contexto é a sala de aula, e as experiências são definidas pelas práticas musicais das professoras. Consideramos cada momento como único e gerador de sentidos e subjetividades. Portanto, torna-se oportuno compreender as configurações do sentido da música nas ações vividas pelas professoras em seus contextos pessoais, educacionais e profissionais.

Outro aspecto a ser destacado é o caráter não racional da configuração de sentido subjetivo. Mesmo que esse processo envolva reflexões e representações, consideramos que somente esses dispositivos não resolvem o caminho da compreensão da subjetividade. O referido autor esclarece que “novos caminhos que se abrem vão implicar novas configurações subjetivas cujo curso vai estar além desses processos” (REY, 2011, p. 36). Assim, esse estudo não apresenta um fim definido, mas oportuniza outras leituras, outras notas e outros tons de melodias e interpretações. Nesse sentido, persiste nosso interesse em conhecer as experiências musicais vivenciadas pelas pedagogas oriundas da UESB, buscando desvelar os sentidos e as subjetividades originadas das ações e interpretações destas atividades.

Desse modo, o momento das narrativas oportunizou cada participante trazer o relato sobre a compreensão da música. O acesso ao material nos revelou vivências aproximadas e outras mais distantes no que tange à representatividade e o sentido da música. Ao lançarmos a pergunta sobre o sentido da linguagem musical, as participantes se deixaram mergulhar nas percepções musicais. Sonata externou escutar, sentir e amar música. Já Melisma e Acappella demonstraram a compreensão acerca da música por meio do âmbito social educativo.

[...] essencial na vida das pessoas, qualquer pessoa que você perguntar você gosta? Claro! Todo mundo gosta. Existem diferentes tipos de música, diferentes interesses com a música, mas enfim, todas as pessoas gostam (SONATA, 2018).

Eu acho que a música ela tem um poder tão grande, não só na sala de aula, mas em todos os sentidos. Eu acho difícil a gente viver sem música, eu mesmo adoro ouvir música, e na sala de aula é de extrema importância (MELISMA, 2018).

Eu acho que através da música a gente consegue se conectar com o outro. Essa questão da sensibilidade, de você conseguir enxergar o que o outro está sentindo, de você mostrar pro outro que você se importa, que você está ali (ACAPPELA, 2018).

As falas traduzem a subjetividade marcante nos discursos velados de sentimentos. A música tem um poder, estabelece conexões e torna-se essencial na vida dos seres humanos, configurando-se com uma linguagem presente por meio de experiências vividas. Chegar a interpretar o fenômeno não é tecido como algo fácil, pois envolve cenários sociais diversos. Para tanto, pensamos em consonância com as palavras do autor:

*A ênfase nas configurações subjetivas como recurso de conhecimento sobre as experiências de vida da pessoa implica conhecer a importânciado trabalho de campo nos cenários sociais das pessoas estudadas, o que permitirá uma compreensão mais rica e profunda da forma como essas pessoas *desenvolvem e compreendem a música* (REY, 2011, p. 38, grifos nossos).*

É inebriante a narrativa em torno da música. Torna-se algo de fácil aceitação, pois desconhecemos seres humanos alheios ao contato musical, visto que tal arte rodeia nosso corpo e nosso mundo, trazendo o dito popular de que somos um povo muito musical. Levitin afirma que “a música diferencia-se de todas as outras atividades humanas por sua simultânea ubiquidade e antiguidade” (2010, p. 12). Tal declaração é assertiva, pois não temos conhecimento de nenhuma civilização humana contemporânea ou de outra época que tenha a música como algo inexplorado ou desconhecido. Todos os seres humanos, de alguma maneira, fazem, vivem e estão em contato com a linguagem musical. Nas palavras de Merleau-Ponty “a música, inversamente, está muito aquém do mundo e do designável para figurar outra coisa senão épuras do Ser, seu fluxo e seu refluxo, seu crescimento, suas explosões, seus turbilhões” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 12).

Nessa conjuntura, Oliver Sacks (2007) apresenta uma análise bastante ampla sobre a música e os efeitos desta nos seres humanos em diversas situações. Sacks traz à tona uma cena da obra de ficção *O fim da infância* (1953), de Arthur C. Clarke, quando os seres de outro planeta chegam a Terra e observam os humanos encantados e embalados por essa tal coisa que chamam de “música”. Na cena em questão, ao assistirem um concerto, os alienígenas não esboçam nenhum encanto, pois são seres vivos sem música. O autor prossegue seu relato e estende o pensamento dos extraterrestres de volta à sua espaçonave, instigados com a cena que viram:

Essa tal de “música” teriam de admitir, é de alguma eficácia para os humanos, é fundamental na vida deles. E, no entanto não tem conceitos, não faz proposições, carece de imagens, de símbolos, essências da linguagem. Não possui poder de representação. Não tem relação necessária com o mundo (SACKS, 2007, p. 7).

Externar sobre a música não é visto como algo difícil para alguns. Percebemos que as participantes não demonstraram estranheza ou restrição em falar sobre o que pensam acerca da música. Mesmo tecendo discursos nivelados quanto ao aporte musical, cada uma declarou sua aproximação e visão sobre o fenômeno musical. Conforme as autoras Beyer e Kebah (2016) cada pessoa pode interpretar e dar significados sobre o universo musical independente do conhecimento e aprofundamento teórico. O autor Merleau-Ponty afirma que “a fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isso que torna possível a comunicação. Para que eu compreenda as falas do outro, evidentemente é preciso que seu vocabulário e sua sintaxe "já sejam conhecidos" por mim” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 249).

Consideramos que, de certa forma, vimos nosso sonho se realizando aos poucos, ao mergulharmos no mundo conhecido da música das pedagogas. O percurso se tornou interessante e curioso por ouvir do outro a narrativa de algo conhecido, sem nos deixar envolver ou interferir nas narrativas. A crença acerca do desenvolvimento da música em todas as pessoas nos leva a expor alguns pontos referentes à musicalidade humana. Cada sujeito fala de sua relação com o fenômeno musical de maneira peculiar, e todas as entrevistadas revelaram a proximidade com a música. Conforme foi tratado anteriormente, a linguagem musical exerce uma função primordial na vida dos seres humanos marcando presença desde os primórdios tempos da civilização. As palavras do autor refletem que os sujeitos desenvolvem um diálogo com o objeto próximo, que nesse estudo, é direcionado a música.

Esse diálogo do sujeito com o objeto, essa retomada pelo sujeito do sentido esparso no objeto e pelo objeto das intenções do sujeito que é a percepção fisionômica, dispõe em torno do sujeito um mundo que lhe fala de si mesmo e instala no mundo seus próprios pensamentos (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 185).

Desse modo, o percurso de leitura das narrativas foi permeado de descobertas. Os relatos apresentam aspectos singulares característicos de cada sujeito e tal caminho foi revelando minúcias das pedagogas. A fala de Sonatina demonstra sua expansividade ao falar do sentido da música. Envolve ouvido, corpo, emoção, por isso, relatou não ter uma definição direta justificada diante da abrangência emocional e corporal vivenciada pelo contato musical. Na mesma itinerância segue a fala de Melodia. Eis as narrativas:

Música para mim não tem algo definido. A gente sabe que é aquilo que a gente ouve, que é bom, é aquilo que me toca, que emociona, que me traga alguma sensação boa. Isso pra mim é música. Música traz isso (SONATINA, 2018).

Porque é isso, música e arte é sentir, é pele, e assim por mais que você não tenha, ela te toca de alguma forma. Eu não tenho os dizeres teóricos ou científicos, mas eu acho que é isso, ela desperta as emoções, a gente escuta, lembra e recorda (MELODIA, 2018).

Percebemos que as participantes declararam não ter domínio, bases teóricas, afinação ou aptidão musical. Contudo, todas afirmaram ter a música no contexto de suas vidas, tecendo relatos plasmados de sentido. A música é definida como algo tão subjetivo que lhe fogem as definições. Pode ser configurado como algo transcendental, que eleva o Ser às mais intrínsecas sensações. Consideramos a riqueza de tais relatos, diante da beleza ímpar da música envolvendo corpo e alma, entre o que é visível, tocado e vidente. Em conformidade com todo o encantamento entrelaçado pelas narrativas e pelo nosso interesse pela significação da música, percebemos a assertividade em dialogar com Merleau-Ponty. Frente ao exposto, o autor declara que:

Um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de cruzamento, quando se acende a faísca do senciante-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 15).

Percebemos a coesão dos sujeitos entrelaçando corpo e música. Não podemos separar uma coisa da outra, o movimento configura-se como um prolongamento de sua vivência com a linguagem musical. Consideramos a música como algo que está preso no tecido corpóreo, misturando sujeito e mundo trazendo uma definição plena do Ser com seu corpo próprio. A linguagem musical envolve a espacialidade e o estar no mundo. O tempo vivido e a música percebida diferem nas itinerâncias dos relatos. Tal processo é explicado pelas nuances que envolvem a percepção da linguagem musical.

Segundo a autora França, uma das maiores especificidades da música é a força que ela tem em trazer a percepção do tempo vivido. Assim, a autora acrescenta “ela nos permite experimentar a relatividade do tempo. Expansão e retração, tensão e dissolução, hesitação e assertividade, pressa e resignação estruturam o tempo na forma, nos motivos e nos gestos, nas surpresas e nas reiterações, conexões tecidas pela memória” (FRANÇA, 2015, p. 52). Nesse contexto, Sonata externou no seu relato aspectos relevantes de sua compreensão sobre a música por meio de experiências. Suas escolhas musicais seguem critérios definidos e ela utiliza cânticos sagrados para momentos de reflexão, estudo e meditação.

Na minha vida, em casa eu escuto geralmente música para meditação. Eu uso muito cânticos sagrados e, eu não sei explicar como, mas eu consigo me compreender, eu consigo sentir o que eles estão falando com esses cânticos sagrados, eu consigo sentir o que eles estão tentando passar. É um pouco difícil descrever o sentimento. Eu não consigo explicar o que é música, mas eu sei que ela interfere em diferentes momentos de minha vida (SONATA,2018).

Percebemos que a música se faz presente na vida das participantes e cada uma pode externar suas impressões por meio do vínculo adquirido e construído. Sonata revelou um sentido diferenciado, denotando uma singularidade ao contato musical oportunizando sensações e interpretações por meio da música. O sentido da música para a participante é algo tão forte e intrínseco que foi possível descrever por meio de configurações subjetivas, porém impossível tecer definições concretas. Ela relatou uma vivência bem particular e profunda. Assim destacamos:

Um desses cânticos sagrados tem uma música sobre a lua, quando a lua está muito cheia, eu gosto de colocar essa música, eu gosto de sentir. Eu consigo sentir a energia da lua junto com a música, dentro do meu quarto. Quando estou sentindo algum medo e preciso me preparar para alguma coisa, escuto uma música que fala sobre a

Deusa Mãe, eu gosto de cantar essa músicae me sinto mais forte (SONATA, 2018).

O relato mostra-se carregado de configurações subjetivas com relação aos efeitos da música na vida de Sonata. Tal narrativa desvela o nível de intensidade e encadeamento com o fenômeno musical, trazendo para a entrevistada conforto, segurança e comportamentos simbólico-emocionais. De acordo com o autor Copland (1974) para entendermos o que é música devemos vivenciá-la ao ouvir ou sentir com maior intensidade no cotidiano. Dessa forma, somos capazes de fazer relações com algo já vivido ou que ainda estamos por viver. Podemos dizer que se reconhecemos uma música somente pelo ouvir, já temos um início para a apreciação musical. Recorremos mais uma vez às palavras de Rey, buscando aproximar seu pensamento à experiência musical da entrevistada:

A experiência humana desenvolve-se dentro de sistemas de atividades e comunicação simultâneos, e se expressa nas pessoas que compartilham essas atividades através de efeitos colaterais que ocorrem como produções da pessoa através das configurações subjetivas que emergem do processo de viver essas experiências (REY, 2011, p. 33).

Consideramos que os efeitos da música para Sonata estabelecem comunicações simultâneas entre as atividades e o fenômeno sonoro. Por outro lado, tal conjuntura de proximidade e conexão com a música é interpretada por Sacks como um ato de musicofilia adquirido desde a primeira infância, denotando a grande relevância da música na vida humana e causando a impressão de que é quase um ser vivo. Conforme as palavras do autor:

A inclinação para a música revela-se na primeira infância, é manifesta e essencial em todas as culturas e provavelmente remonta aos primórdios da nossa espécie. Essa “musicofilia” é um dado da natureza humana. Ela pode ser desenvolvida ou moldada pela cultura em que vivemos, pelas circunstâncias da vida e pelos talentos ou deficiências que temos como indivíduos. Mas é tão arraigada na natureza humana que devemos considerá-la inata (SACKS, 2007, p. 7).

Maffioletti (2001) trata da musicalidade humana como um dispositivo que está relacionado ao que compreendemos como música, e complementa que é algo que todos nós podemos ter. Hoje a humanidade vivencia a linguagem musical de inúmeras

maneiras, inerente de preocupações com aptidão, talento ou competência. Todos os sujeitos trazem a sua musicalidade humana. O autor Merleau-Ponty realça aspectos sobre a percepção da música e diz:

Evidentemente, fica impossível aqui imaginar que a arte remeta a outra coisa que não a si mesma. A música em torno de um tema que nos descreve uma tempestade, ou mesmo uma tristeza, constitui uma exceção. Aqui, estamos incontestavelmente diante de uma arte que não fala. E, contudo, uma música está longe de ser apenas um agregado de sensações sonoras: através dos sons, vemos aparecer uma frase e, de frase em frase, um conjunto e, por fim, um mundo (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 62)

Percebemos a grandeza de sensações envolvidas no contato musical, revelando que abrange uma compreensão maior do que a recorrente pelo senso comum. O autor declara que é uma “arte que não fala”, no entanto pode trazer uma soma de sentimentos que, se traduzidos em palavras, textos, poemas, melodias, revelam o mundo. A música traduz emoções dos sujeitos no mundo de forma subjetiva. O autor Rey (2011) aborda o modo de vida das pessoas partindo do indicador das configurações subjetivas em constante desenvolvimento, ocupando dimensões diferentes de acordo com o comportamento diverso de cada pessoa. Nessa linha a autora Dallabrida declara que “sentidos sugerem a necessidade de conhecer o contexto a aproximar-se de alguns traços de subjetividade de quem lhe atribui, o que implica em ir além do significado estável” (DALLABRIDA, 2015, p. 18).

Na mesma linha, as narrativas de Melodia e Sonatina também se mostraram plasmadas de emoções. As falas denotam a presença da música no contexto pessoal de forma a promover estados de humor, comportamento e afetos, enxergando-a sob uma ótica macro e fazem considerações da amplitude da linguagem musical. Eis os relatos:

Se você pega uma música qualquer, se você para, você consegue perceber a essência da música, ela te diz alguma coisa, mesmo que as vezes você não queira falar, mas de alguma forma pra você ela vai dizer (MELODIA, 2018).

A música nos remete a muitas situações. Eu acho que a música realmente faz parte da nossa memória, das emoções. E ela, não sei como, desperta você ter tal gosto por tal música, como funciona na mente. Mas eu acho que a música serve mesmo como memória (SONATINA, 2018).

Mais uma vez reforçamos a beleza da música ao envolver o Ser em sua totalidade. O mundo desvelado retrata a percepção musical em sua essência, vivenciar a música por inteiro, observando os contornos, as formas, os tons. Tal processo é interpretado de forma tão íntima que a música “fala” ao ser de quem está inebriado nesse movimento de sons e melodias. Pensamos que nem todos os seres humanos tratam a música com tal deleite, ou seja, totalmente imersos em ouvir o que o som tem a dizer. Merleau-Ponty tece seu pensamento acerca da capacidade dos seres humanos no que se refere à habilidade de expressão, promovendo leituras e interpretações acerca do que é exposto. O autor destaca que a música possui uma singular potência de expressão, permitindo extrairmos o que for possível. Assim, complementa:

A operação de expressão, quando é bem-sucedida, não deixa apenas um sumário para o leitor ou para o próprio escritor, ela faz a significação existir como uma coisa no próprio coração do texto, ela a faz viver em um organismo de palavras, ela a instala no escritor ou no leitor como um novo órgão dos sentidos, abre para nossa experiência um novo campo ou uma nova dimensão. Essa potência da expressão é bem conhecida na arte e, por exemplo, na música. A significação musical da sonata é inseparável dos sons que a conduzem: antes que a tenhamos ouvido, nenhuma análise permite-nos adivinhá-la; uma vez terminada a execução, só poderemos, em nossas análises intelectuais da música, reportar-nos ao momento da experiência; durante a execução, os sons não são apenas os "signos" da sonata, mas ela está ali através deles, ela irrompe neles (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 248).

Interpretando a potência da expressão na vida dos sujeitos, consideramos que é algo traduzido no seu íntimo, despertando novas experiências e novos significados. A música realça esse movimento, ao oportunizar vivências por meio de sons traduzidos em sonatas, prelúdios, valsas, ou qualquer ritmo escolhido pelo ouvinte. Para Levitin (2010), a música é uma ciência que, ao longo dos anos, revelou-se como uma aventura nunca experienciada duas vezes da mesma forma. É dinâmica e apresenta mudanças no decorrer do tempo conforme a métrica e o ritmo. Reconhecemos que podemos ouvir e apreciar a mesma música, e nesse ínterim, múltiplas e distintas sensações germinam dessa melodia repetida. Podemos ir mais adiante, constatando que, ao contato com a música, os seres humanos são afetados de alguma forma, fazendo emergir impressões, reações e significados relativos a ela, seja qual for o estilo ou cadência.

As emoções e sensações permearam de modo frequente as narrativas das entrevistadas, promovendo um caminho fenomenológico de ir e vir. O fenômeno

musical se mostra por causa da unidade perceptiva que promove um movimento ao se desfazer e se refazer constantemente (MERLEAU-PONTY, 1999). Podemos considerar o sentido da música como um dispositivo sempre ligado à vida e às relações interpessoais das pedagogas. Nesse sentido, o referido autor compreende que:

Na percepção efetiva e tomada no estado nascente, antes de toda fala, o signo sensível e sua significação não são separáveis nem mesmo idealmente. Um objeto é um organismo de cores, de odores, de sons, de aparências táteis que se simbolizam e se modificam uns aos outros e concordam uns com os outros segundo uma lógica real que a ciência temporariamente não explicita, e da qual ela está muito longe de ter acabado a análise (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 68).

Compreendemos a música como esse signo sensível que não separa corpo e mundo, cujo teor lógico a ciência busca explicar. Mesmo não sendo o cerne desse trabalho, cabe realçar os estudos e pesquisas em volta do fenômeno musical como dispositivo importante para a ativação do sistema neural. O campo tem se expandido resultando em descobertas científicas comprovando os benefícios da música no cérebro. Podemos mencionar autores como SACKS (2007), LEVITIN (2010), dentre outros. Nessa linha, ao narrar sobre o sentido da música a participante Melodia externou aspectos relevantes, ao demonstrar uma compreensão alargada frente ao fenômeno musical. Seu relato é rico de expressões subjetivas. Em contrapartida, Sonata também deposita grandes percepções ao fenômeno sonoro desvelando a impossibilidade de tecer definições. Assim descreveram:

A música é arte, ela é sentida, a gente não aprende a fazer arte, a gente não aprende a enxergar arte, a gente aprende a sentir, arte é pele. A palavra é essa pra música, pra qualquer outro seguimento ela é o sentir, então isso está totalmente ligado às emoções (MELODIA, 2018).

Quando eu quero me concentrar um pouquinho, eu estou muito estressada. Quando eu vejo que, sei lá, uma pessoa olhar pra mim pode me desestabilizar e eu sei que eu não sou isso, eu gosto de colocar uma música mais calma, sentar me concentrar, tentar voltar pra quem eu realmente sou. A música me ajuda nesse aspecto. Fim de semana quando você quer sair, você quer ir pra uma festa, eu gosto de escutar uma música eletrônica, por exemplo, em alguma festa, alguma coisa. (SONATA, 2018).

A música estabelece uma interligação tão intensa conforme a percepção de Sonata, que é possível retomar estados de consciência e comportamento. Ela descreve a

diferença de estilos musicais conforme o contexto, o sentimento e os momentos vivenciados. Na mesma direção, percebemos a profundidade do sentido da música para Melodia. Consideramos que o seu olhar está além de preposições objetivas, invade o que é subjetivo tornando latente a relação entre corpo e fenômeno. O relato da entrevistada realça que arte não se aprende, o campo envolve sentimento, corpo e pensamento.

Cabe realçar que, quando envidamos esforços para o ensino de música, não estamos pensando incisivamente em incutir nos estudantes a linguagem musical. O processo inicial se dá pela sensibilização, esse é o ponto crucial para a percepção da música. Primeiramente, pensamos em mostrar a beleza da música, desenvolver a audição, reconhecer a singularidade dos sons ao nosso redor. Portanto, nosso pensamento estabelece aproximação com a fala de Melodia, ao dizer que a “arte não se aprende”, ou seja, faz-se necessário levar o sujeito a sentir, podendo, posteriormente, direcionar suas escolhas. Nesse sentido consideramos pertinentes as palavras de Giorgi adequando-as ao objeto musical no que tange à sua relação com a consciência:

Um fenômeno, no contexto fenomenológico, significa sempre que o que é dado ou se apresenta dele próprio não se compreende senão em sua relação com a consciência. A intencionalidade significa que a consciência sempre se dirige a um objeto que a transcende. A fenomenologia se interessa pelos fenômenos que se oferecem ao indivíduo, porque nada é possível sem levar em consideração a consciência; porém todo dado deve ser compreendido como fenômeno e não como existente real (GIORGI, 2014, 390).

Mencionamos a importância da intencionalidade ao vivenciar música. Compreendemos que tal arte não pode ser oferecida de qualquer forma, sem levar em consideração as pessoas, o espaço e a realidade de cada contexto. O olhar intencional para o sentido da música traz desvelamentos do fenômeno de forma peculiar, conforme as narrativas de cada pedagoga. Por maior que seja a intimidade e vínculo com a linguagem musical, esta sempre irá ocupar um lugar subjetivo indicador da relação intrínseca com a consciência. A autora Bicudo externa seu pensamento esclarecendo que a essência fenomenológica não é totalmente abstrata ou distanciada da práxis, mas ela se revela no movimento próprio do fazer reflexivo. A mesma autora complementa: “ao desvendar a essência, a consciência, em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente, ou seja, trazendo-a para o seu círculo de inclusão ou horizonte de compreensão” (BICUDO, 1994, p. 21).

Além de todas as vertentes oportunizadas pela música interpretadas até o momento, consideramos a conexão da música com o corpo. As narrativas desvelaram dispositivos importantes acerca do vínculo musical e corpóreo entre os sujeitos. Merleau-Ponty (1999) declara o corpo como objeto e ponto de vista do mundo e das relações com o mundo objetivo. Nessa linha acrescenta:

Trato minha própria história perceptiva como um resultado de minhas relações com o mundo objetivo; meu presente, que é meu ponto de vista sobre o tempo, torna-se um momento do tempo entre todos os outros, minha duração um reflexo ou um aspecto abstrato do tempo universal, assim como meu corpo um modo do espaço objetivo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 108).

Ao conceber sua vivência no mundo, os sujeitos são envolvidos em processos diversos e complexos. A história mostra um Ser que é objetivo e subjetivo ao mesmo tempo, envolve corpo e emoção, traçando momentos individuais e coletivos. Como trata Merleau-Ponty, nosso corpo traduz nosso espaço, nossa participação no mundo objetivo, definindo reflexos de recepção, satisfação, rejeição ou angústia. Assim, retomando a narrativa de Sonata, ela declarou que ao vivenciar uma experiência com música e movimentos corporais, percebeu sua coordenação rítmica totalmente desarticulada. Assim, eis o relato:

Eu conheci a escola waldorf Dendê da Serra e aí, eles faziam rodas usavam chocalhos, usavam cânticos e usavam cantigas. Eu percebi que eu não tenho ritmo nenhum! Enquanto as crianças estavam indo pra frente, meio que eu ia pra trás. Tinha a questão de abrir uma roda, fechar, abrir um braço, bater palmas, seguir um ritmo e é muito simples. Mas quando eu fui fazer eu não consegui. Senti que não tenho domínio do meu corpo e que ele poderia estar mais harmônico (SONATA, 2018).

O relato de Sonata é tomado pela frustração ao sentir-se incapaz de participar da atividade em harmonia com os outros sujeitos, ou seja, o reflexo do abstrato revelou o tempo do seu corpo no mundo. A fenomenologia permite o olhar interpretativo sobre o conhecimento da angústia da entrevistada. A autora Critelli (1996) retrata que a base fenomenológica possibilita mostrar o homem, bem como as formas infindas de ser, promovendo o movimento de relatividade. Nesse contexto a referida autora esclarece que a relatividade é vista “como uma condição que os entes tem de se manifestarem no horizonte do tempo e não do intelecto, e em seu incessante movimento de mostrar-se e

ocultar-se” (CRITELLI, 1996, p. 15). A relação de Sonata com a música ao lidar com o sentimento de incapacidade revelou o significado do momento vivido. A mesma autora esclarece:

O ser das coisas, o que são, como são, não está consumado na sua conceituação, mas também não está incrustado nas próprias coisas, ensimesmadas. Está no lidar dos homens com elas e no falar, entre si, dessas coisas e dos modos de se lidar com elas. Está entre os homens e as coisas, está numa trama de significados que os homens vão tecendo entre si mesmos e através do qual vão se referindo e lidando com as coisas e com tudo o que há (CRITELLI, 1996, p. 17).

Ao discorrermos sobre as múltiplas vertentes que abarcam o fenômeno musical, podemos considerar aspectos envolvendo a ressignificação de valores dos seres humanos. Consideramos que o olhar sensível e o envolvimento referente à música, promovem caminhos relevantes no modo de ser, viver, e nesse estudo, de ensinar, de educar e de desenvolver as práticas pedagógicas na sala de aula. O autor complementa que:

A música é uma arte que se desenrola no tempo, e nesse sentido, ela é como um romance, com a diferença que os episódios romanescos ficam mais facilmente na memória, em parte porque se trata de cenas da vida e em parte porque sempre se pode voltar atrás e refrescar a memória (COPLAND, 1974, p. 9).

Declaramos que o percurso permeado pelas interpretações das narrativas nos permitiu desvelar singularidades do fenômeno musical. As falas revelando o mundo percebido trouxeram descobertas nas diferentes formas de escutar, perceber e sentir a música. Por meio de cânticos sagrados, para acalmar, ou por mero prazer de ouvir, a música atravessou a vida das pedagogas deixando suas impressões. Agora, seguimos o caminho buscando ampliar o sentido da música em outros espaços.

3.5 PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA MÚSICA

Além de traçar perspectivas sobre o sentido da música, as pedagogas também externaram suas percepções acerca do ensino musical. Como enxergam e compreendem o que está sendo desenvolvido na sala de aula como prática musical? Qual é o olhar para a linguagem musical nas turmas dos anos iniciais? Tais questões serviram de base na

condução do caminho para a interpretação das narrativas das participantes no que tange ao fazer musical na escola.

Conforme o pensamento de Merleau-Ponty (1999), o campo da percepção está ligado aos estados de consciência objetivando a plenitude em um todo compacto. Nesse sentido, as falas das participantes configuram-se como partes constantes de suas experiências atravessadas pela música, ou seja, “montagens dadas que lhe atribuem uma situação temporal, tal é a presença do passado que torna possíveis os atos distintos de percepção e derememoração” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 47).

Perceber é ver ou sentir as coisas, envolve o corpo e oportuniza a organização de forma a promover a compreensão com caráter de juízo. O referido autor descreve que poderíamos ver os objetos duplicados, visto que temos dois olhos. No entanto, nós construímos uma só imagem à distância de tudo que enxergamos. Compreendemos que o juízo age como uma atividade de conclusão diante do excesso de percepção que nossos olhos podem captar. Assim, nas palavras do autor:

Perceber no sentido pleno da palavra, que se opõe a imaginar, não é julgar, é apreender um sentido imanente ao sensível antes de qualquer juízo. O fenômeno da percepção verdadeira oferece, portanto, uma significação inerente aos signos, e do qual o juízo é apenas a expressão facultativa (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 63).

A percepção promove a habilidade de interpretar os signos transmitidos pelos estímulos corporais. O juízo tratado por Merleau-Ponty é configurado como parte importante para a interpretação não obter o caráter de falsa. O autor esclarece que ao observarmos certos objetos já temos uma hipótese ou ilusão acerca dele e exemplifica: “uma grande caixa de papelão me parece mais pesada do que uma caixa pequena feita do mesmo papelão e, atendo-me aos fenômenos, eu diria que previamente a sinto pesada em minha mão” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 62).

Podemos ter uma prévia interpretação dos fenômenos à nossa frente sentindo e julgando, para posteriormente acontecer o ato de perceber. Então, primeiramente desenvolvemos o olhar e o sentir, ou seja, o corpo inicia o processo recalcando os fragmentos dos objetos exteriores. Assim, recorrendo mais uma vez ao referido autor, “desde então, eles tomam lugar no mesmo espaço objetivo em que procuro situar o objeto exterior, e acredito engendrar a perspectiva percebida pela projeção dos objetos em minha retina.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 108).

Ao percorrer o caminho de interpretação das percepções sobre o ensino musical, percebemos que as narrativas das pedagogas retratam a realidade descontextualizada da música nas práticas desenvolvidas nas escolas. Sonata vê a música sendo trabalhada na escola, porém declarou perceber singeleza nas atividades. Ela relatou que durante o período de estágio no curso teve a oportunidade de conhecer algumas instituições, e mesmo na escola que trabalha atualmente, a música se apresenta de forma leve. A fala de Sonatina também realça a fragilidade e a ausência da música no curso de Pedagogia da UESB. Eis as narrativas:

Os estágios que eu fiz em Pedagogia, as escolas que eu já tive a oportunidade de conhecer, o trabalho que eu percebo lá na escola, eu só vejo a música sendo trabalhada com cantigas pra organizar filinha e pra fazer rodinha. Eu acho maravilhoso, mas eu sei que ela pode ser trabalhada de outras formas também (SONATA, 2018).

Eu vejo que praticamente a música não é trabalhada na escola, acho que as pessoas tem uma ideia errada. A gente não teve uma preparação na graduação pra poder dizer, eu sei trabalhar com música, eu vou trabalhar música com meus alunos (SONATINA, 2018).

Os relatos demonstram o reconhecimento da ausência da música no processo formativo, resultando no sentimento de fragilidade e insegurança para o fazer musical. Existe nos discursos o lugar de angústia pelo não conhecido. Como ensinar o que não se aprendeu? O processo formativo não forneceu subsídios para desenvolver o ensino da linguagem musical na sala de aula. As narrativas revelam o descontentamento relacionado ao curso, pelas lacunas deixadas com referência à música. Sonata percebe que as cantigas não são suficientes, ou seja, ela reconhece que a música é muito mais que isso. Frente a exposto, relembremos nosso percurso acadêmico quando, durante o período de estágio, desenvolvemos atividades musicais com as crianças, mediante o conhecimento que tínhamos. O curso de Pedagogia não oportunizou alargar ou somar conhecimentos no que tange à linguagem musical.

Declaramos que esse é um questionamento que nos inquietou e ainda persiste, por não visualizarmos mudanças. Concluímos o curso de Pedagogia em 2015 e até o momento, a música permanece opacizada ou ausente do processo formativo. Levantamos provocações, fazendo menção dos Parâmetros Curriculares Nacionais tratados anteriormente nesse estudo, que tecem objetivos para o ensino da música. Entretanto, mediante os relatos, a leitura que fazemos é que não existe uma conexão

entre o que está nos documentos e o que é configurado e desenvolvido na escola como prática musical. Tal conjuntura exerce relação com o pensamento de Fonterrada quando diz que:

Idealmente, seria bom ter um educador musical que orientasse pelo menos algumas escolas. É muito difícil chegar para um professor não músico e falar que ele pode fazer música. O ideal é que eles tivessem um apoio, uma formação. A música é muito complexa, mas ao mesmo tempo é muito simples. Mas, mesmo sendo simples, você precisa ter confiança em você e no que você pode fazer (FONTERRADA, 2012, p. 112).

Frente ao exposto, consideramos que as atividades configuradas como musicais que atravessam as escolas, se distanciam no real significado do processo de ensino de música. Os próprios discursos das professoras dizem isso, revelam e se mostram por si, é um trabalho superficial, fragilizado e estacionado na zona de conforto. A música apresenta duas vertentes: é simples, e ao mesmo tempo, diversa, portanto, requer consciência, criatividade e credibilidade no trabalho a ser realizado.

Na sua narrativa Acappella externou ter conhecimento de atividades musicais na escola em que trabalha. Conforme seu relato a música é desenvolvida de forma integrada com a aula de artes pela professora da referida disciplina. Já a pedagoga Melisma externou uma leve visão da música por meio dos ensaios da fanfarra para a comemoração cívica. As entrevistadas declararam:

É muito bom porque a gente vê as crianças envolvidas, tem o coralzinho. De vez em quando eu vejo a professora com os instrumentos e as crianças tocando tambor. Eu vejo que ela usa com sabedoria, mas é dentro da disciplina de Artes. Então assim, eu não sei como funciona ali porque é outra professora. A gente só vê nas apresentações. Eles tem um livro e aí ele também é integrado, música e artes. (ACAPPELLA, 2018).

A única coisa que eu vejo, e que eu via na música na escola era o projeto do dia 07 de setembro. Os meninos ensaiavam na banda, e os meninos enlouqueciam pra tocar. Eles enlouquecem pra trabalhar, pra participar da banda (MELISMA, 2018).

A fala de Acappella revela o lugar da música na disciplina de Artes, demonstrando a coerência com o que foi tratado por meio dos documentos nacionais destinados a contribuir com a educação. Ao interpretar a fala de Melisma, enxergamos que a música só aparece nos dias de apresentações, levando-nos à compreensão do

exaustivo processo de inúmeros ensaios para o grande dia. Cabe refletirmos se as atividades e canções propostas contemplam a realidade das crianças.

Percebemos na narrativa de Acappella a contradição permeando o discurso. Ao mesmo tempo em que sugere os saberes por parte da professora que conduz o processo de musicalização, demonstra o reconhecimento da visibilidade musical apenas nas apresentações. Cabe refletirmos: Como será a prática musical dessa professora? Será que é possível levar o vislumbre da música para a escola cotidianamente? Outras provocações surgem sobre os conteúdos apresentados, os objetivos traçados e a formação do professor. Fazendo menção de outro trecho, a narrativa de Acappella nos traz inquietações. Eis a fala:

[...] a gente ficou um período assim sem professor, ela teve que se ausentar e aí para os meninos não ficarem sem aula a gente pegou o livro pra poder ir fazendo. E aí foi quando eu pude observar assim de pertinho qual era a proposta do livro. Realmente é música e arte junto (ACAPPELA, 2018).

O lugar de insignificância é desvelado por meio do trecho destacado. A professora assumiu o espaço da aula de artes sem uma preparação ou planejamento, apenas tomou como base o livro. Como compreender um fazer pré-estabelecido pelo que está instituído? A expressão em destaque relata a sua atuação no campo das artes, justificando que “para os meninos não ficarem sem aula, a gente pegou o livro pra poder ir fazendo”. Frente ao contexto, levantamos questionamentos: como é compreendida a importância do processo artístico da criança? Como são traçados os objetivos para a assimilação dos conteúdos musicais referenciados no livro? Tais indagações sugeriram ao relembrarmos trechos da narrativa, em que a pedagoga diz desconhecer bases e conteúdos musicais.

Cabe dizer que a discussão no que tange à integração da música à disciplina de artes, já foi discorrida nesse trabalho. Contudo, em harmonia com a autora Penna (2014), concebemos a necessidade de romper com o processo de indefinição e ambigüidade que permeia o ensino da arte. Além dessa problemática, ainda nos deparamos com a questão instigante no que diz respeito ao professor licenciado que irá desenvolver as aulas de artes.

Consideramos que a falta de formação é um problema recorrente que requer mais atenção e ações por parte dos órgãos públicos e instituições responsáveis pelo

ensino. A autora Fonterrada (2012), expõe que as crianças possuem grande potencial oportunizando desenvolver diversas propostas na sala de aula, mas os professores precisam de uma orientação inicial. Nessa linha, mais uma participante destaca pontos fragilizados de práticas musicais desenvolvida nas escolas. Além de retratar a falta de preparação, ela afirma que as crianças desconhecem os temas referentes à música. Seu relato traduz a insatisfação com o que é configurado como ensino de música, ou trabalho com a música. Em outro momento descreve possibilidades de conteúdos a serem desenvolvidos.

Os alunos não sabem o que é música, eles não tem a percepção dos instrumentos. Você canta uma música ali, põe os meninos pra dançar e pronto. Já foi trabalhado música. Música vai muito além disso, não é você cantar um minuto, o menino aprendeu, decorou e acabou. Então assim, tantas coisas podem ser trabalhadas dentro da música. Explicar também a questão dos instrumentos, como surgiram, ou seja, dar significado realmente para as crianças. E eu não vejo isso nas escolas (SONATINA, 2018).

Tal perspectiva demonstra a percepção de Sonatina acerca do desenvolvimento da música na escola. O que ela traduz coloca a música em um espaço frágil e sem objetivos. A música é apresentada sem fins e sem conteúdos específicos. Utilizamos no título desse trabalho o termo “musicalizar”, buscando dar luz ao processo de ensino de música no curso de Pedagogia. É importante realçar a musicalização como um processo constante de sensibilização e conscientização da música na vida dos seres humanos. Essa pesquisa tem buscado trazer o sentido da música como algo construído e articulado no âmbito educativo, por meio dos processos de escuta, percepção, apreensão e aprendizagem. A autora Teca Brito faz uma reflexão relevante acerca do trabalho musical a ser desenvolvido pelo professor não especialista, enfatizando a importância de aprender a escutar como ponto fundamental. Nas suas palavras diz:

Para o professor que não é especialista, a primeira coisa importante é se voltar para isso. Começar a detalhar a escuta, perceber o que ele tem, o que ele pode fazer, como ele lida com essas coisas, estimular esses jogos de escuta com os alunos. Também acho que tem que ter uma formação, tem que ter um acompanhamento para mudar os padrões, mudara ideia de música. Para que as pessoas possam perceber que tem muita coisa que pode ser feita dentro da escola, que é interessante, que tem valor, que é musical, e sem ter que necessariamente saber ler partituras (BRITO, 2012, p. 112).

Persiste nosso desejo na assertividade do processo de musicalização, a começar pelo processo formativo dos professores. O movimento pode oportunizar mudanças no curso de Pedagogia, trazendo discussões relacionadas ao ouvido musical das futuras professoras para dar sentido ao trabalho realizado na sala de aula. Envidamos esforços para mudar a ideia de música que permeia os espaços educativos. As professoras desvelam o lugar de desconforto ao falar sobre o ensino de música, quando percebem que existem atividades musicais, mas não depositam total confiança no que é desenvolvido.

Outro contexto é apresentado pelo discurso de Melisma. A narrativa traduz sua atuação na escola pública nos últimos anos de profissão docente. Assim, ela revela não ver a música nos espaços escolares. Estabelecendo um diálogo, mencionamos o relato de Melodia ao externar o seu olhar para o ensino de música oportunizando o desvelar de sua inquietação pulsante.

Eu só tenho trabalhado em escola pública, então eu não vejo. É muito raro (MELISMA, 2018).

[...] é usada para ler um texto ou em data comemorativa. Nunca para um momento com a música, nunca na atividade da música pela música, do olhar pedagógico para a música. Por exemplo, trabalhar a música para as crianças perceberem a intensidade, o ritmo, ver e escutar a música, como é que eu aprecio música, e tantas outras coisas (MELODIA, 2018).

O que fica explícito diante da narrativa da participante Melisma, é que a música não existe na escola pública, tornando-se privilégio dos estudantes de redes privadas. A fala é plasmada de restrição ao fazer musical. Enquanto Melisma não enxerga, Melodia além de enxergar, ainda aponta horizonte possíveis para mostrar a música de forma simbólica. Frente ao exposto, é triste perceber o lugar de negação que é reservado à música, quando existem possibilidades de trazê-la para o interior da escola, atravessando barreiras, portões, paredes e invadindo o ambiente, quer seja público ou privado.

Consideramos que, para ver a música na escola, necessitamos de uma percepção mais aguçada oportunizando sentir como ela chega até nós. A percepção musical é singular e a forma como recebemos os sons difere de sujeito, de comportamento e de espaço ocupado pelo corpo. Negar a existência da música na escola

é algo que poderia ser evitado, se os professores tivessem desenvolvido a sensibilidade na vida ou no período formativo.

O nosso olhar interpretativo segue o caminho de leitura das narrativas. Cada desvelar traduz a configuração de sentido atribuído à música no contexto da temática desse trabalho. Assim, ao externar sobre o ensino de música na escola, a narrativa de Melodia mostra-se plasmada de certeza acerca do modo equivocado de compreender a linguagem musical no espaço educativo. Sua fala traduz:

Eu vejo a música sendo negligenciada e com um olhar equivocado. Porque nós temos a música apenas para trabalhar e discutir com o texto. Bota pra cantar e depois vai ver a letra, a ortografia, a rima. [...]As pessoas tem a mania de trabalhar a letra ligada ao processo de letramento, alfabetização. Não passa uma música por deleite, para o aluno ver, ouvir, ter sensações. A gente pega uma música para data comemorativa. Vai ter uma apresentação, a gente pega uma música. Então, ela não tem um valor educativo dentro do espaço da escola, eu não consigo ver o valor que o professor atribui à música (MELODIA, 2018).

Concebemos que a narrativa da pedagoga retrata seu descontentamento mediante a predominância da fragilidade quanto ao que é desenvolvido com a música. A fala denuncia práticas recorrentes quando não se tem um objetivo ligado ao conteúdo musical, resultando na ocupação de outros espaços e funções que não tem relação com aquilo que compreendemos como ensino de música. Assim, tal arte vai perdendo a essência, se distanciando cada vez mais do pensamento artístico-musical. Nesse sentido, o autor declara que:

Nesse lugar, a música se enfraquece enquanto arte, produtora de sentidos, energia criativa, tratada como as demais disciplinas que compõem as propostas curriculares, sendo validada pela capacidade que tem de ser avaliada enquanto conteúdo passivo de organização didática. As relações estabelecidas não acontecem pela via de produção de pensamento artístico-musical, mas pela quantificação e avaliação dos conteúdos apropriados pelos alunos (PACHECO, 2014, p. 74).

Ao clamarmos pela presença da música com a Lei 11.769/2008, pensamos no proveito a favor dos estudantes da educação básica. Neste sentido, realçamos a perspectiva apontada por Ferreira (2017) quanto aos benefícios abrangentes garantidos pela efetivação da referida lei acerca do ensino de música nas escolas. Conforme o

autor, esse pode ser um caminho para amenizar as desigualdades que permeiam o âmbito educativo. Ferreira destaca dois efeitos singulares da educação musical:

Primeiramente, a implementação da lei causaria impactos na estrutura da escola, na sua prática pedagógica, na sua estrutura curricular, além de impactos financeiros, por conta da contratação de professores, da organização do espaço escolar e da aquisição de materiais apropriados. No que tange ao segundo efeito, o ensino de música iria contribuir para a qualificação do perfil do egresso, sobretudo porque proporcionaria aos estudantes o acesso a bens culturais anteriormente disponíveis para uma pequena parcela da sociedade (FERREIRA, 2017, p. 59).

Cada vez os desafios são maiores para tornar evidente a forma de trabalhar a música na escola. A autora Bellochio, uma das pesquisadoras da área, vem desenvolvendo estudos nesse sentido. Em 2000 discorreu a tese de doutorado sobre “A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor” (2000). A autora vem discutindo e envidando meios e esforços para tornar visível o ensino de música nos cursos de Pedagogia e nas escolas de educação básica do país. Não concebemos o caminho como um processo fácil, visto que são grandes os problemas e os desafios que se mostram à frente. Contudo, conforme a referida autora é possível, embora com limitações, o pedagogo desenvolver a música de forma imbricada com os demais conteúdos indicados para o processo da aprendizagem (BELLOCHIO, 2014).

Em consonância com o exposto, mesmo em meio a tantas mudanças no processo de formação profissional e na educação musical na escola, enveredamos pelo caminho desafiador em busca da compreensão em camadas mais profundas, de que forma são tomados os conhecimentos musicais, envolvendo o contexto do pensamento e da prática das pedagogas atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental (BELLOCHIO, 2014). A prerrogativa da autora supracitada revela a necessidade do professor,

Não apenas no sentido da aquisição de instrumentalização técnica do conhecimento musical em sua especificidade, mas, sobretudo, no entendimento dessa área como conhecimento educacional e cultural, estético e poético, vinculada aos demais espaços do saber que potencializam o desenvolvimento humano. O professor unidocente trabalha com o conhecimento educativo, ou seja, com a organização, ação e reflexão na e para a prática educativa (BELLOCHIO, 2014, p. 55).

O panorama ora exposto pelas pedagogas retrata o perfil do que é pautado nas escolas como ensino de música. Não percebemos objetividade e fundamento no que tange à amplitude da linguagem musical, haja visto que o sentido desvelado na maior parte dos relatos, difere e se distancia do que é tratado pelos autores e educadores que buscam efetivar o ensino de música nas escolas. Envidamos esforços para mais ações oportunizando meios para inserir conhecimentos musicais na formação do pedagogo que vai atuar nas escolas dos anos iniciais.

3.6 O OUVIDO MUSICAL: PROCESSOS DE ESCUTA, APREENSÃO E SENTIDO

A música se enquadra como uma linguagem que leva à comunicação, e para que esta aconteça se faz necessário unir sentimentos, entre emissor e receptor. De acordo com a autora “a música é um veículo de comunicação utilizado pelo intérprete para levar ao público a verdadeira mensagem de caráter universal, a emoção” (ARAGÃO, 2011, p. 21). Compreendemos que tal fenômeno nos permite perceber, interpretar e expressar o mundo e os fatos que nos acontecem através do corpo, da mente e da alma. No sentido de promover e interlocução, o autor declara que:

Esse elemento “elevado” em sons organizados – quer dizer, o “conteúdo” da música - é a experiência que o compositor quer transmitir; e a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras (FISCHER, 1987, p. 207).

Na verdade, ela sempre foi e será parte intrínseca da humanidade. O autor afirma que ao longo da história, em quase toda parte do mundo, fazer música é uma tarefa simples e inerente aos seres humanos (LEVITIN, 2010). Os relatos de nossos ancestrais declaram que a música amadora, desprovida de técnicas, já ocupou maior espaço tornando-se mais recorrente. As famílias se reuniam para fazer música de forma desprendida e cheia de prazer, de fato, esse ato era mais frequente pela ausência da televisão e dos meios digitais modernos que temos hoje. Portanto, tal ambiente sonoro promovia o envolvimento e todos eram tocados pelo som de um violão, de uma gaita, de um pandeiro ou qualquer outro objeto utilizado para compor esses momentos musicais.

Compreendemos que essas vivências primárias desenvolveram importante percepção e poder de assimilação, pois, segundo o autor:

Temos a capacidade cognitiva de identificar notas erradas, de encontrar a canção da qual gostamos, de lembrar centenas de melodias e de bater os pés no ritmo da música – atividade que envolve um processo tão complicado de marcação de compasso que não está ao alcance da maioria dos computadores (LEVITIN, 2010, p. 14).

Refletindo sobre o sentido da música, acreditamos que ela apresenta uma perspectiva multifacetada, visto que, inúmeras interpretações são dadas a essa expressão humana e podemos conhecê-la por meio do corpo e mente. Conseguimos “sentir” muitas composições que trazem as impressões de seus compositores. Sem nenhuma pretensão de convencimento citamos o Gabriel Pensador, o Mano Brown ou Charlie Brown, que nos remetem à reflexão da realidade política e social mediante suas letras em forma de rap, carregadas de sentidos e interpretações. De acordo com as palavras de Copland (1974, p 12), “toda música tem o seu poder expressivo, algumas mais e outras menos, mas todas tem certo significado por trás das notas, e esse significado constitui, afinal, o que uma determinada peça está dizendo, ou o que ela pretende dizer”.

Por outro lado, o que dizer das obras clássicas de Beethoven? Suas composições elaboradas e cheias de estilo desfilam a instrumentação musical, ou melhor, a sustentação sonora é a vasta variedade de instrumentos explorados em suas obras. Fischer (1987) interpreta que o pianista ansiava alcançar efeitos musicais, sendo esse o motivo de explorar os diversos sons dos instrumentos. Cada música traz seu valor de expressão e sentido, portanto, ignorar o que o autor quer transmitir é banalizar a mensagem, é ouvir “apenas a música”.

Melodia externou questões acerca de sua maneira de ouvir e sentir a música. Recorrendo sempre ao lado emocional, ela descreveu que seleciona as canções conforme os momentos e estados de humor resultando em uma forte ligação. Nessa linha, o discurso de Sonatina mostra-se plasmado de sentimento e emoção. Eis os relatos:

Eu brinco dizendo: tem essa aqui pra quando estou triste, eu escuto e choro mais. Depois eu ponho essa porque esqueço, são coisas que causam uma ligação com a gente (MELODIA, 2018).

Normalmente tem umas músicas que tem mensagem, tem melodias que te acalmam; você com um bebê coloca determinadas músicas aquilo acalma. Então música tem esse poder, é algo que, ao mesmo

tempo em que nos acalma, muda nosso estado de espírito, nos anima, mexe com nosso interior. Não tenho um conceito definido do que é música, mas acho que ela tem esse poder de mexer com a gente (SONATINA, 2018).

Os traços emocionais afetados por meio da música são tratados de forma peculiar por Sacks em sua obra *Alucinações musicais* (2007). Estabelecendo uma abordagem acerca dos efeitos sob os seres humanos e o modo destes em sentir, compreender e vivenciar o fenômeno musical, o mesmo autor afirma que “ouvir música não é apenas algo auditivo e emocional, é também motor. Acompanhamos o ritmo da música, involuntariamente, mesmo se não estivermos prestando atenção a ela conscientemente, e nosso rosto e postura espelham a “narrativa” da melodia e os pensamentos e sentimentos que ela provoca” (SACKS, 2007, p. 8). Percebemos a proximidade da afirmativa com o relato da entrevistada Melodia, que descreveu os contornos emocionais vividos interligados aos ritmos e melodias das músicas.

A música se desdobra no tempo e nosso cérebro é perenemente exercitado quando ouvimos diferentes interpretações musicais. Podemos dizer que os padrões se reorganizam, se reagrupam, se repetem ou se curvam construindo performances diferentes e interessantes. A conhecida “Garota de Ipanema” de Tom Jobim e Vinicius, é um exemplo de que padrões podem ser diversos, embora presentes na mesma música. A composição da dupla é uma das músicas mais executadas no mundo, no entanto, cada vez que a ouvimos nos soa de forma singular. Isto se deve ao intérprete, ao ambiente em que nos encontramos, às pessoas que estão em nossa companhia e ainda ao nosso estado emocional (HOMEM, OLIVEIRA, 2012).

Nessa conjuntura, salientamos que só vivenciamos a música porque podemos senti-la. Tal configuração torna essa linguagem tão peculiar e intrinsecamente humana. Como especifica Merleau-Ponty (1999) o sentir configura-se como um meio de comunicação essencial com o mundo que ocupa um espaço íntimo e interno a nós. Tal fenômeno traz a compreensão de que sentir é o dispositivo fulcral para o processo perceptivo que envolve a música.

Esse é um aspecto importante para as pessoas surdas, que são capazes de adentrar no mundo musical por meio das vibrações exteriores e a partir disso, inebriar-se com os sentidos desse ato. Outro ponto favorável para os não-ouvintes é que a música oportuniza interpretações que não são produzidas somente pelo som, mas também pelo

movimento ou pelo andamento, oportunizando a subjetivação sensitiva do mundo abstrato,

A música envolve tempo interior e este se apresenta de modo singular conforme os indivíduos. Pode ser rápida para uns e mais lenta para outros, e nesse sentido, o ser humano a interpreta pela impressão que faz do movimento sonoro (HOWARD, 1984). Tal premissa oportuniza a compreensão do sentido que a música tem para os surdos. Ao sentir o ritmo, o indivíduo pode vivenciá-la singularmente significando a música em sua psique, seu interior. Consideramos que aí se dá a interpretação musical, não somente pelos efeitos sonoros, mas pela configuração do tempo em forma de sensações e movimentos. Desse modo, o autor retrata que:

Por instinto, o ser humano faz música fundando-se exclusivamente em seu tempo interior. Modifica esse tempo pelo trabalho ou não o modifica por completo, mas reúne um número maior ou menor de pulsações num só, de tal forma que para ele e para o ouvinte nasça a impressão de um movimento mais vivo ou mais lento (HOWARD, 1984, p. 64).

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 analisá-la como uma linguagem que possui conteúdo e forma, tornando-se a mais eminentemente abstrata e mais formal de todas as expressões artísticas. Segundo Schopenhauer, seu conteúdo não se apresenta limitado como o das artes visuais e da literatura, oportunizando o afetar dos seres humanos de forma intensa e não-coletiva. No trecho abaixo, o autor discorre sobre a música, afirmando que:

Trata-se de uma arte a tal ponto grandiosa e majestosa, a atuar tão intensamente sobre o que há de mais interior no homem, onde é compreendida com tal intensidade e perfeição, como se fosse uma linguagem totalmente comum, cuja clareza ultrapassa mesmo a do próprio mundo intuitivo (SCHOPENHAUER, 2006, p. 142).

Tal contextura é reforçada quando entendemos a música como algo com efeito penetrante e poderoso em comparação com outras expressões artísticas, como pintura, poesia ou escultura, visto que estas retratam as aparências, enquanto a música fala da essência (SCHOPENHAUER, 2006). A complexidade da música envolve a compreensão de aspectos tais como: o que é, como acontece e qual a sua serventia.

Monteiro (2007) explica que se faz necessário entender a música por si e em si mesma, visto que, envolve o ser humano em sua totalidade. O referido autor declara que devemos lidar com os processos organizando conceitos da metafísica, como tempo, espaço, energia e força. O processo traçado por Sonatina revela vivências diversas rememoradas pela música. Nas suas palavras:

Numa viagem que eu fiz, escutei um tipo de música, ainda que aquela música não me agradou, mas toda vez que eu escuto a música eu lembro do momento, daquele lugar. E mais, tem umas músicas antigas que você começa cantar e a letra vem todinha na mente e você canta a música toda como se você tivesse aprendido naquele momento, é incrível! A gente vê que a música tem esse poder, passa o tempo, mas ela continua atual. Tem música que continua ali, como as cantigas que as mães cantavam, a gente cantava e hoje continua atual. Tem músicas que não passam (SONATINA, 2018).

A música realmente faz parte da natureza humana e exerce um fascínio inigualável ao adentrar pelos ouvidos e chegar ao cérebro oportunizando escutas, vivências e emoções diversas. O autor Sacks (2007, p. 7) afirma que a música afeta a grande maioria dos seres humanos, exercendo grande poder “quer o busquemos, quer não, e isso ocorre inclusive com quem não se considera particularmente musical”.

Utilizando as palavras do referido autor, consideramos que o ponto referencial é a primazia e a sintonia dos seres humanos no que tange ao fenômeno musical. Realmente somos seres musicais e nosso sistema auditivo aliado ao sistema nervoso transporta os sons, melodia, harmonia e ritmo de forma peculiar e transcendental (SACKS, 2007). Assim, é possível que a música se apresente de forma tão inebriante que, quanto mais nos aproximamos, mais invade nosso interior, promovendo mais vontade de vivenciá-la. Merleau-Ponty diz:

Em suma, toda linguagem se ensina por si mesma e introduz seu sentido no espírito do ouvinte. Uma música ou uma pintura que primeiramente não é compreendida, se verdadeiramente diz algo, termina por criar por si mesma seu público, quer dizer, por secretar ela mesma sua significação (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 244).

A música se encarrega de transmitir sensações e reações intensas em nós seres humanos, que nos deixa com o sentimento de que é algo inexplicável. Por ora pode ser interpretada como uma atividade simples, ao ser vivenciada com o bater dos pés, com o tamborilar dos dedos em uma superfície, ou com o canto de ninar de uma dedicada mãe.

Por outro lado, pode ser complexa pelo volume de representação que tem, ao penetrar no inconsciente e provocar reações da psique humana. Assim, o autor afirma que “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade” (KOELLREUTTER, 1997, p 72).

É pertinente pensarmos nas apreensões musicais construídas ao longo de nossa história, oportunizando o armazenamento de letras, de melodias, de fatos e até mesmo de vestimentas que resgatam o passado por meio de músicas que fizeram parte de nossas vivências. A narrativa de Sonatina vem reforçar as vivências que marcaram as itinerâncias pessoais e/ou profissionais. Assim descreve:

Em quase todas as minhas memórias tem música. Umas me lembram pessoas que já se foram. Tem música que me lembra momento, tem música que traz felicidade pra uma coisa que eu já vivi, mas tem música que traz uma certa tristeza por algo que ficou. [...]A música tem muitas memórias, acho que quando você vive algo com alguém tem sempre música (SONATINA, 2018).

Dessa forma, compreendemos a música como um dispositivo agregador de diversos tipos de ouvintes e cada um com suas particularidades e sentidos. Monteiro (2007) nos remete à reflexão de quantas memórias ou *insights* musicais nos transportam para lugares e momentos já vivenciados? Somos capazes de retornar e recordar tal momento com as marcas que ficaram acerca do local, do ato e de detalhes que são retomados pela música. Frente ao exposto, o autor declara que:

A complexidade dos efeitos da música é extensa e se inicia na sua própria natureza. A música em princípio é evanescente, transitória; passa e não resiste à reflexão. Esse seria seu fim em si mesmo. Mas a música tem ainda outro aspecto, mais complexo e mais interessante: ela pode ser retida na memória, pode invocar aspectos espaciais, temporais e cronológicos (MONTEIRO, 2007, p. 217).

Interpretando e desvelando os processos de escuta e apreensão do fenômeno musical, os discursos realçam singularidades de sentido. De acordo com o relato de Sonata, percebemos seu vínculo musical desde a infância. Os momentos de musicalidade vividos com seus pais permanecem em sua memória e são traduzidos em forma de boas lembranças aliadas às brincadeiras e às cantigas de roda. Sonatina tece a importância da memória musical e as conexões psíquicas. Assim, destacamos:

Muitas músicas infantis lembram muito minha mãe, que sempre foi muito brava e brincalhona ao mesmo tempo. A música do lobo mau me lembra um bosque, um sítio, a roça, me lembra nossa brincadeira. A música da formiga sempre me lembra minha mãe. As músicas mais calmas de cantigas me lembram meu pai, e olha que na época eu era praticamente um bebê. Mas essas músicas mais tranquilas me lembram meu pai quando chegava do trabalho e aí me colocava pra dormir. Eu sempre tive medo do escuro, até hoje eu não durmo em quarto escuro. Minha janela é grande e a luz do poste vai para minha janela (SONATA, 2018).

Você escuta a música e você já liga a uma situação, a algum acontecimento. [...] a música serve pra tudo, se a pessoa está doente, Então a música ela muda o estado da pessoa. Eu tenho a percepção da música que muda se você tá triste, alegre... Mas quando você tem um conhecimento maior e você vivencia algo assim, aí você tem uma visão mais ampla (SONATINA, 2018).

Tal narrativa abarcada de memória retrata o vivido pela entrevistada. A música teve um sentido importante e de certa forma inesquecível, visto que, Sonata relembra traços musicais de seu período infante. O processo é descrito e justificado por Monteiro (2007) como um indicador capaz de interligar pontos coletivos dos ouvintes em um dispositivo individual quando o assunto é memória e história. No momento da narrativa, Sonata relembrou detalhes de tais vivências, e mesmo não enxergando explicações para reter os dados, foi capaz de rememorar os fatos e até mesmo trechos das canções entoadas pelos pais. Isso também é justificado por causa do sentido que o fato teve na sua história.

A prerrogativa é justificada por Sacks (2007) quando afirma que ao imaginarmos uma música somos capazes de seguir fidedignamente a melodia, o tom e até mesmo altura e andamento. O autor acrescenta que “a base disso é a extraordinária tenacidade da memória musical, graças à qual boa parte do que ouvimos nos primeiros anos de vida pode ficar “gravado” no cérebro pelo resto de nossa existência” (SACKS, 2007, p. 8).

Consideramos a força da musicalidade ao promover o resgate de memórias em longo prazo. Tal contextura foi revelada na fala de Sonata, tecendo uma conexão acerca dos sentimentos ao ouvir música ou como essa linguagem nos afeta tomando nossas sensações (MONTEIRO, 2007). O processo foi abordado por Sacks e pensamos ser relevante trazer sua afirmativa: “algumas pessoas “vêm cores”, “sentem gostos”, “sentem cheiros” ou têm vários tipos de “sensações táteis” quando ouvem música — e muitas encaram essa sinestesia mais como um dom do que como um sintoma” (SACKS,

2007, p. 9). Merleau-Ponty traça seu pensamento no que se refere às sensações e percepções que são aspectos ligados ao corpo. Nas suas palavras:

Em suma, meu corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto sensível a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 317).

Delineamos que a música promove representações mentais importantes e não podemos deixar de observar e considerar tais atividades como subjetivas e intrínsecas ao corpo, vista que “[...] as representações musicalmente pertinentes são expressas concretamente na biologia humana e, frequentemente, existem também como códigos socialmente compartilhados” (HURON, 2012, p. 14).

Tal contextura é possível porque os seres humanos possuem a capacidade de apreensão e interpretação de um universo de informações. A autora Aragão (2011, p. 102) esclarece que “[...] o conhecimento é armazenado em tipos de memórias. O corpo, a mente e a alma tem, cada um, consciência e tempo próprios para armazenar informações”. Nesse aspecto percebemos a grande influência da música em circular e movimentar tais estruturas, proporcionando significações intra e interpessoais dentro da sociedade. Do mesmo modo, lançando nosso olhar para a narrativa de Melodia, traçamos seu relato sobre as apreensões traduzidas pela música:

Ela também tem o seu papel, ela tem o seu lugar, porque vai ensinar pra o nosso aluno. Mesmo que você não esteja trabalhando a letra. Por exemplo, eu não vou trabalhar rima, não vou trabalhar a escrita, não vou trabalhar artigo, não vou trabalhar nada, vou trabalhar a música. Vocês vão conhecer o que é música, o que essa música lhe diz, o que essa música te toca, vai te tocar porque talvez, você lembrou uma pessoa querida, vai te lembrar porque talvez naquele dia aconteceu alguma coisa e estava tocando aquela música. Vai te tocar porque aquela nota foi lá no seu ouvido. Isso também é ensinamento, também é aprendizagem (MELODIA, 2018).

Conforme explicitamos anteriormente, a narrativa da participante Melodia é repleta de aspectos relevantes de sensibilidade e compreensão no que se refere às expressões artísticas. Ela desvelou o fenômeno de forma peculiar exigindo o nosso olhar atencioso e hermenêutico. Diversos aspectos foram revelados despertando mais leituras

para a devida interpretação do sentido dado ao fenômeno musical. Tal prerrogativa se mostra abarcada pela perspectiva responsiva da música ligada ao destino emocional e psicológico. Destacamos o trecho abaixo:

Ao escutar uma música, não escutamos uma aparência de música, mas a música, muito embora, essa música seja um fenômeno vivenciado no aqui e agora, seja contingente, nesse fenômeno, nossa consciência não capta só o que é aparente, ela capta também uma essência, de tal forma que identificamos o que escutamos como música, ou seja, intuímos o que ela é essencialmente e não apenas a sua particularidade (CAVALCANTI, 2014, p. 991).

Portanto, pensar sobre os fenômenos de escuta, apreensão e sentido referentes à música e os seres humanos, é considerar a energia envolvida oportunizando tal relação intrínseca. A complexidade dos efeitos pode estabelecer conexões fenomenológicas com a história, a memória, alegrias ou tristezas, configurando-se como um fenômeno musical transitório, visto que, retrata um movimento contínuo por meio das vivências de cada ser humano.

O próximo itinerário hermenêutico é o momento de desvelamento das práticas musicais realizadas pelas pedagogas. Esse caminho nos levará a compreender: como as professoras utilizam a música? Como é a percepção da linguagem musical permeando o cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental?

4 MUSICALIDADE DOCENTE: HERMENÊUTICA DAS PRÁTICAS DAS PEDAGOGAS

Frente à amplitude e os aspectos multifacetados da música, é imprescindível perceber os campos atingidos pelo contato com tal linguagem. É possível dizer que a música é um fenômeno que envolve sentimento, contexto histórico e emoção dos indivíduos, seja por parte de quem faz ou de quem ouve. Nas palavras do Husserl, o fenômeno é “tudo aquilo que é vivência, na unidade de vivência de um eu” (1996, p. 207). A música nos remete a experiências vividas promovendo repensar e reviver o mesmo ser. O reconhecimento acerca da importância da música na escola engloba pontos cruciais da vivência humana. Tecemos a necessidade em compreender que a música pode ocupar espaços oportunizando experiências singulares, como também promover o aprendizado.

Consideramos a música como um fenômeno universal, com uma linguagem culturalmente construída ao longo do tempo pelos diversos povos. A música se estrutura de acordo com o fazer, o ouvir, o apreciar das pessoas, sendo estas, musicistas ou não. Todos nós temos contato direto com essa arte cotidianamente em situações diversas. Pode ainda ser vista como uma representação simbólica do mundo, em sua riqueza cultural, oportunizando às pessoas o auto-conhecimento e a convivência em sociedade (BRITO, 2011).

O caminho percorrido nos permitiu desvelar experiências distintas acerca do fenômeno musical. Percebendo a pertinência de trechos nas falas das pedagogas, organizamos as unidades de significação fazendo uso de recortes das próprias narrativas. Consideramos a unidade de significação sobre a música na prática pedagógica como momento crucial do trabalho, possibilitando o triangular de tudo que foi exposto por meio dos trechos desvelados. Frente ao exposto, nos debruçamos ante as narrativas buscando conhecer a configuração de sentido da música na prática das pedagogas e como as profissionais trabalham com a linguagem musical no espaço educativo.

As cinco entrevistadas declararam estar atuando como professoras nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, cada uma externou como utiliza a música em sua prática oportunizando nosso olhar interpretativo. Durante todo o percurso narrativo, percebemos a recorrência das falas acerca do raso ou ausente conhecimento no que tange ao aporte musical.

4.1 “EU UTILIZO A MÚSICA PARA CONSOLIDAR UM CONTEÚDO”

Cada participante trouxe relatos sobre as práticas realizadas com a música. Assim, escolhemos utilizar 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 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 (ACAPPELA, 2018).

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, 2018).

A narrativa de Acappella revela sintonia entre o falar e o fazer. Seu relato anterior traduz seu pensamento sobre o sentido da 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, 2018).

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. Aqui se mostra o triangular da pesquisa, em que o entrevistado trai seu próprio discurso diante dos fatos revelados. A pedagoga menciona “você pode utilizar vários pontos com a música”, no entanto, o que aparece fica restrito aos conteúdos de outras áreas específicas, denotando o caráter pedagogizador da música.

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, 2018).

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 tem 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, ta ouvindo, ver as sensações (MELODIA, 2018).

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 a pertinência revela a linguagem sendo utilizada “como instrumento para outra finalidade que não é voltada para os conhecimentos musicais, diretamente” (DALLABRIDA, 2014, p. 10). 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 tais como: BELLOCHIO (2000), e DALLABRIDA (2013) e GARBOSA (2014) enfatizam a temática, somando forças para a efetivação da música nos cursos de formação docente. A autora Dallabrida reforça que:

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).

Observamos que 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). Ressaltando que a música está inserida na disciplina de Artes, 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, ela 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, 2018).

O discurso corrobora com 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 praticas a música revelando que a música está associada os 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 a 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, 2018).

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, 2018).

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

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 repensar os lugares da música, retomando do ponto 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. Frente ao exposto, 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. 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? 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?

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, o autor realça 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 (2002, p.86) 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”. 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.

4.2 “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, 2018).

Ao buscar desvelar o fenômeno, percebemos que a prática musical 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 a 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, 2018).

Nessa linha, 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 calmaria 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, 2018).

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? O autor 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.

4.3 “PARA FAZER COM QUE TENHAM VÁRIAS EXPERIÊNCIAS COM A MÚSICA”

Escutar as narrativas tornou-se um movimento de descobertas por ora felizes ou desarticuladas em outros momentos. 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 ela já descreveu nesse estudo. Segundo a entrevistada, ela busca mostrar a diversidade que envolve o campo musical. Eis seu relato:

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 tem que ter esse contato. Eu tento levar de varias 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 porque, 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, 2018).

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, 2018).

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, 2018).

Percebemos a fragilidade do lugar ocupado pela música, ao enxergarmos as atividades restritas ao movimento e a 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 a 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, 2018).

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. Frente ao relato exposto, lançamos nosso olhar hermenêutico ao discurso de Melodia, fazendo emergir a especificidade das atividades musicais e brincantes para as crianças anos iniciais do ensino fundamental. Assim, eis a narrativa:

Porque não usar a música no processo inteiro? Porque ele não pode fazer e aprender junto com a música? Por que é divertido? Porque 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 (MELODIA, 2018).

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.

Nóvoa (2012) revela que se faz emergente romper com a ideia do ensino como uma prática de transmissão de saberes, de conteúdos preexistentes. Nesse sentido, afirma que ser professor envolve uma gama de ações, tendo como princípio essencial o poder de criação. Nas suas palavras:

Entendemos o ensino como uma atividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio ato pedagógico, então torna-se necessário conhecer modelos universitários de formação de professores. A procura de um conhecimento profissional, que não é mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige um esforço próprio de elaboração e reelaboração, está no âmbito do trabalho docente (NÓVOA, 2012, p. 15).

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, 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.

4.4 “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 50min de música, pra poder trabalhar, mas essa falta de conhecimento sobre o assunto, não deixa você trabalhar sobre o assunto os 50min, por que 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 tem professora de música pra dar aula de música (SONATINA, 2018).

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, a 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, que não queremos tomar partido nesse estudo.

Cabe indagarmos: Como a pedagoga poderia buscar soluções para trazer a significação da música para as suas práticas? Já enumeramos alguns processos de musicalização possíveis dentro da escola. Mesmo assim, reforçamos o enfrentamento da situação de forma criativa, confiante do seu papel e do que pode fazer. Nessa linha, Pacheco vem contribuir realçando 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 sujeito sempre aprendente. Um ser que não se dá por acabado, pois está em constante movimento de construção e reconstrução, inventando-se e reorganizando seu processo de estar no mundo. O autor Macedo 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” (MACEDO, 2010, p. 62). 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, 2018).

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, 2018).

O momento é de constante crescimento exigindo do sistema de ensino transformações na mesma direção. 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 colhido 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 tem acesso aos centros de exposições e apresentações artísticas.

Tal conjuntura nos leva a refletir sobre os conhecimentos desenvolvidos no curso de Pedagogia, que não contemplam as áreas artísticas resultando na formação de pedagogas com algumas 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 conhecer, 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.

4.5 “QUANDO EU COMEÇO A CANTAR”

Cantar, cantar e cantar. Por tanta música e tantos sons, somos um povo musical que acredita que “quem canta seus males espanta”. Traçar caminhos de práticas por meio do canto é significativo quando, esse cantar está dentro da realidade, do contexto e do prazer das crianças. As pedagogas declararam utilizar a música por meio de cantigas, de músicas religiosas, de saudação ou paródias. A narrativa de Sonatina revela seu encantamento com a recepção das crianças com as cantigas.

Eu trabalhei na semana passada e essa semana a questão das cantigas. Então eu percebi o interesse deles, porque as cantigas eles cantam, eles sabem. Então assim, eu fui trabalhar as cantigas e comecei cantando com eles e todos cantaram e automaticamente todos levantaram, todos começaram a dançar e eu ia cantar uma cantiga pra poder dar aula e eles começaram a cantar porque tem essa, porque tem aquela, daqui a pouco saiu das cantigas pra outra música(SONATINA, 2018).

A prática do cantar pode ser considerada como a mais fácil, portanto, torna-se a mais recorrente nas escolas. As pedagogas disseram não ter domínio musical, entretanto todas cantam com seus alunos. Diante do exposto, a autora Bellochio chama a atenção para o processo inicial de escuta. É salutar pensar no modo como desenvolvemos a escuta, como apreendemos os sons, e no cantar, a nossa voz. Conforme a autora é essencial ao professor:

Ouvir, perceber e buscar compreender como a criança brinca, canta e fala é uma condição sensível ao mundo no qual um professor trabalha. Da relação direta que os(as)docentes estabelecem, no dia a dia, com os alunos e as alunas é que derivam propostas pedagógicas que aproximem o cotidiano das proposições pedagógicas de ensinar e de aprender (BELLOCHIO, 2011, p. 59).

Podemos dizer que nossa língua portuguesa tem musicalidade. As palavras recebem acentos, pontuações, vírgulas que denotam ritmos e compassos ao leitor aprendiz dos anos iniciais. Assim, trabalhar com a música cantada é um estímulo para a oralidade tornando a prática sempre positiva. Como as crianças sentem prazer em inventar brincadeiras e músicas. Cabe ao professor/pedagogo estar atento ao que os estudantes estão criando, apreciando e experimentando. Esse é o movimento de fazer música. As narrativas revelam um pouco sobre as práticas de cantar:

Eu tenho alunos de 07 anos que acham que cantar é pagar mico. Então quando eu começo a cantar uma música que eu quero trabalhar o corpo, que eu quero fazer alguma coisa de psicomotricidade um pouco ligada a música, peço pra fazer várias coisas durante a música, danço com eles, faço coisas. – Ah tia, isso é pra criancinha, a gente está no 2º ano, eu sou já adolescente, quase adulto (SONATINA, 2018).

Quando a gente chega na sala faz a oração, depois da oração a gente faz ginástica e canta três, quatro, cinco músicas. Os meninos do fundamental eles ficam eufóricos, quanto menor, mais eles ficam

contando o momento de cantar, adoram. Cantamos as musiquinhas religiosas que eles já sabem de cor, cantigas de roda que a gente aprende, que eles já conhecem de cor (MELISMA, 2018).

Quando eles chegam, uma música para cumprimentar os colegas, uma música pra saber como está o dia e na hora do lanche. Porque em escola a gente precisa muito de uma organização, porque são muitas crianças, o cuidado é muito grande. Então a gente precisa de uma música pra fazer uma fila, precisa da música pra fazer uma roda e as crianças interagem muito mais quando a gente utiliza uma música, mesmo que pequenininha (SONATA, 2018).

Mediante aos relatos percebemos as singularidades. A fala de Sonatina traz a insatisfação das crianças com a prática do cantar, resultando em expressões de negatividade. Já Melisma trouxe um discurso de contentamento com a prática do canto com os estudantes. Diante da variação do repertório a professora obteve a resposta positiva das crianças. Será que esse não é um aspecto importante na prática vocal? É função do professor a busca por gêneros diversos e próximos do nível de aprendizagem das crianças, de forma que não sejam infantilizados, nem tão pouco complexos.

Desse modo, ocupamos mais uma vez um lugar na narrativa, ao rememorar a prática realizada por uma profissional de uma instituição durante nosso período de estágio. Ao preparar a turma de educação infantil para uma apresentação, a professora escolheu a música “Utopia”⁸ composição do Padre Zezinho, para cantar com crianças de 04 anos. Percebemos a imaturidade e desconhecimento da docente ao levar uma atividade de canto tão complexa para crianças pequenas. Mesmo sendo uma situação vivenciada com crianças pequenas, tal prerrogativa nos inquietou diante da recorrência de práticas equivocadas, desarticuladas da realidade das crianças e do contexto em que vivem.

A narrativa de Sonata relata um aspecto recorrente nas práticas musicais que é bastante discutido no meio dos educadores musicais, as músicas de comando. Existe cantiga para diversos fins: organizar fila, hora do lanche, saída, cumprimentar o colega, etc. Percebemos a simplicidade do trabalho realizado, em que a especificidade da música torna-se ausente. Cantar é um ato de suma importância na vida das pessoas desde os primeiros anos de vida. Porém deve ser conduzido de forma sábia, não visando à tecnicidade, mas o prazer e a realização. Como professora de música durante alguns anos, relembramos os diversos momentos felizes com corais infantis. Realmente as crianças demonstram bastante abertura ao cantar. Elas não estão apegadas às questões

8 Disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=fsRUdiVznxc>>.

metódicas ou métricas de afinação e ritmo, o prazer é configurado no ato da música em si. Porém, consideramos importante o professor dedicar um tempo à escuta, à escolha e ao repertório a ser apresentado na sala de aula. Ter sempre um olhar atento às crianças, apreendendo a sua realidade. É salutar ampliar o repertório e a diversidade de gêneros, não atendendo somente ao estilo do docente.

CONSIDERAÇÕES: OUTRAS MELODIAS POSSÍVEIS

Percorremos itinerâncias hermenêuticas fenomenológicas e aqui chegamos. A música permeou todo o estudo reafirmando seu lugar na vida, nas narrativas das pedagogas e nos espaços educativos. O desafio e a descoberta deram impulso para o nascer da pesquisa, realizando um sonho advindo da nossa proximidade com a música. O diálogo que oportunizou musicalizar com a pedagogia foi de suma importância para o desvelar do fenômeno musical.

Inicialmente fizemos ressoar as notas inspiradoras que deram corpo à questão compondo a pesquisa. Os primeiros acordes harmonizaram narrativas junto ao universo musical. O termo musicalizar deusentido às metáforas distribuídas no caminho metodológico do estudo. Arranjos, claves e notas foram organizadas na pauta das narrativas oportunizando a hermenêutica do fenômeno musical compondo a partitura.

Em harmonia com a fenomenologia de Merleau-Ponty dialogamos com a música, a percepção e o corpo interpretando as configurações de sentido das práticas musicais das pedagogas. O caminho plasmado de subjetividade permitiu conhecer um pouco da música vivenciadas nas escolas. As cinco pedagogas: Sonata, Acappela, Sonatina, Melisma e Melodia, egressas do curso de Pedagogia da UESB e atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuíram para prosseguirmos a itinerância de pesquisadora aprendiz em busca da sonoridade musical nas escolas através de suas narrativas.

Nesse sentido, a pesquisa foi se delineando por meio dos objetivos propostos, fazendo soar as tonalidades das falas das participantes. Inicialmente, tecemos o processo histórico em que a música transitou pelo âmbito educacional. Para tanto, o caminho perpassado pela linguagem musical oportunizou uma abordagem face às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, às leis 11.769/2008 e 13.279/2016 e ao lugar ocupado no Plano Municipal de Educação.

Ainda traçando o percurso histórico, buscamos dar sonoridade à educação musical mencionado os estudos e pesquisas desenvolvidos com a iniciativa e o apoio da ABEM e da ANPPOM, que oportunizam encontros, fóruns e publicações em favor da música, da educação musical e da formação de profissionais para o ensino da música na educação básica. Os escritos demonstram um crescimento gradativo em vista dos esforços de todos os envolvidos, que clamam pela educação musical no país. Fazer esse percurso histórico foi fecundo para ampliar o entendimento no que tange à presença da

música no contexto educacional, visto que, é algo que permeia a história dos processos educativos.

Ao tratarmos de ensino de música e prática docente, consideramos a relevância de pensar os sentidos na formação e auto-formação dos sujeitos. Assim, tecemos reflexões acerca do sentir-se professor em meio aos desafios envolvendo suas práticas. O profissional egresso do curso de Pedagogia se vê diante da função multifacetada e unidocente, ou seja, sua atuação no cotidiano educativo agrega áreas diversas para o desenvolvimento dos estudantes.

A formação docente envolve processos do fazer/ser professor. Nesse estudo priorizamos os sentidos do fazer musical. Assim, buscamos interpretar as configurações de sentido da música na prática docente das pedagogas atuantes nos primeiros anos do ensino público/privado de Vitória da Conquista. Frente ao exposto, foi possível adentrar no mundo das pedagogas compreendendo como a música atravessou o percurso acadêmico e o fazer docente.

O diálogo com autores da fenomenologia oportunizou o caminho para a hermenêutica da música. Os contatos com as pedagogas anunciaram encontros e reencontros com pessoas que passaram pelo curso de Pedagogia da UESB, como também permitiu conhecer pedagogas que em sintonia nutrem o interesse pela música no processo formativo. Assim, utilizamos as narrativas como possibilidade para o desvelamento do fenômeno musical. Desse modo, organizamos os textos identificando aspectos pertinentes nas falas dando origem as unidades de significação do material interpretativo. Podemos dizer que os dados obtidos pelas narrativas responderam aos objetivos formulados no início do trabalho.

Nossa pesquisa foi um desafio, mas o caminho tecido foi gratificante. Com as narrativas chegamos ao fenômeno do estudo a partir das falas das professoras. Diante do objetivo sobre a questão da música no processo formativo das professoras em exercício no curso de Pedagogia da UESB, as narrativas revelaram o sentimento de descontentamento e de incompletude frente às experiências musicais. As professoras trouxeram nas falas sentimentos mesclados ante o ressoar da música no processo formativo. Os discursos demonstraram o interesse pulsante ao traçar a ausência da música no curso, como também a realização quando esparsas vivências musicais permearam o curso de Pedagogia.

Para as pedagogas, os poucos momentos musicais proporcionaram experiências que afetam a rotina engessada da academia, visto que, envolvem 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 das pessoas.

Os discursos nos permitiram a leitura de que as professoras chegam ao curso de Pedagogia sem uma experiência musical simbólica anterior ao período acadêmico. Torna-se um agravante porque resulta em práticas restritas e desarticuladas do que discutimos nesse estudo como ensino de música, tendo em vista que o sentido subjetivo nasce de experiências vividas. É um caminho velado de aprendizagem, pensamento e sentimento. Outro dispositivo desvelado pelas falas sugere que as atividades musicais desenvolvidas no curso de Pedagogia acontecem de forma solitária em apenas uma disciplina, resultando na ausência de maior proximidade e conhecimento para as professoras sem experiências com a linguagem musical.

Os relatos traçaram o sentido da música no processo formativo, sendo tecido pelo desejo de ter a linguagem musical permeando o curso, não somente em caráter de disciplina, planejamento ou carga horária. Mas também como vivência, como um processo de construção do conhecimento por meio da percepção, da exploração e da criação, reforçando que, além das aulas regulares, querem a oportunidade de mais vivências, mais experiências e mais fazeres com a música.

O desvelamento do ressoar musical no processo formativo das pedagogas revelou que todas 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 maiores experiências no âmbito educativo. As falas das pedagogas revelaram a recorrência de conteúdos engessados em que a prioridade é o cumprimento de carga horária, trabalhos e atividades. Esse momento revelou-se como indicador para o realce da visibilidade da música, em meio ao lugar por vezes solitário, ou ausente, conforme foi traçado nas narrativas.

Diante da trama de leitura e desvelamento, o momento de maior expectativa descortinou-se por meio da hermenêutica das configurações de sentido da música compondo a partitura das narrativas, objetivando interpretar como a linguagem musical atravessa a prática das professoras. Cada pedagoga trouxe seu relato de sentido da música segundo as experiências de vida pessoal e profissional. Tomar o termo 'configuração de sentido' foi o caminho escolhido para desvelar aspectos subjetivos

intrínsecos à relação entre o Ser e o fenômeno musical. Assim, por meio das narrativas o fenômeno musical recebeu percepções conforme as vivências das participantes.

A música atravessou a fala das pedagogas de formas variadas, mas sem revelar uma compreensão profícua direcionada à significação musical. O contato com o material interpretativo revelou experiências aproximadas e outras mais distantes referentes à representatividade e o sentido da música. Percebemos por meio dos relatos, que a linguagem musical ocupa, na maioria das vezes, um caráter funcional para os momentos de lazer, de diversão ou relaxamento. Assim, é compreendida como algo que alegra, acalma e desperta sentimentos afetando as pessoas, demonstrando uma percepção rasa em torno do fenômeno musical. Os relatos mostraram que as professoras não exploram a linguagem musical porque desconhecem o ‘como’, reconhecem o valor, mas a aplicabilidade requer uma formação ou uma experiência com a música.

Nesse contexto, realçamos a narrativa de uma das pedagogas, Melodia, que trouxe um relato abarcado de riqueza no que tange ao fenômeno musical. Seu discurso se destaca pela vivência prévia, demonstrando uma relação significativa com a arte. A participante narrou aspectos relevantes que elevam as expressões artísticas mediante a sua conscientização quanto à importância da arte na educação. Para ela, a música envolve as pessoas em uma relação intrínseca de percepções e sentimentos. Enquanto as professoras traçaram suas significações tendo a música como recurso para assimilação de conteúdos, ou para relaxamento e entretenimento, Melodia revelou o sentido da linguagem musical explorando aspectos cognitivos, psicológicos e interperceptivos.

No entrelaçamento de narrativas e sentidos, o objetivo acerca das práticas musicais das pedagogas despontou, fazendo surgir outras unidades de significação por meio de trechos das falas das pedagogas. Na primeira, a função estruturante predominante foi considerar a música como um recurso pedagogizador, um meio para consolidar conteúdo. Quatro pedagogas trouxeram relatos plasmados de certeza quanto ao suporte benéfico da linguagem musical para a assimilação de temas de outras áreas de conhecimento. Consideramos esse item em que a música permeia o processo de colaboração para a aprendizagem, entretanto, essa proposta de forma isolada torna-se exígua diante da potencialidade da música.

A música atravessou o caminho profissional das professoras marcando presença nas práticas realizadas. Outra unidade de significação revelou o uso da linguagem musical sob um viés terapêutico, visando promover a tranquilidade e quietude das crianças. Um relato isolado revelou a significação da essência musical,

demonstrando que ainda é parco o conhecimento da vertente simbólica que envolve a música. Nesse contexto de interpretações as práticas foram desveladas concebendo o fazer frágil das professoras. As atividades com a música ocupam cotidianamente sentidos que sugerem a dicotomia da ampla funcionalidade em promover o desenvolvimento da afetividade, da acuidade auditiva, da socialização, do ritmo, como também dos processos de aprendizagem da linguagem falada e escrita.

Frente ao exposto, os questionamentos perpassaram o caminho hermenêutico. Será que a linguagem musical pode ser mais significativa? Será que ela oportuniza outras experiências simbólicas? Assim, realçamos mais uma vez a narrativa de uma das participantes, cujo caminho oportunizou a aproximação tecendo uma nova hermenêutica da música e dando corpo à terceira unidade de significação. O seu discurso foi marcado por notas afinadas e compassadas traduzindo a linguagem musical de forma harmônica e feliz, por meio de uma narrativa rica em assertividade ao fenômeno musical. O contexto nos fez enxergar um horizonte, fazendo emergir o sentimento de esperança por dias mais sonoros e melódicos nas escolas. A leitura perceptiva sugere a existência de pedagogos interessados em sair da mediocridade e promover a diferença na escola, na sala de aula, nos anos iniciais.

A prática do cantar também foi tecida pelas narrativas das professoras fazendo surgir mais uma unidade de significação. Os relatos trouxeram a recorrência de atividades exploratórias do canto, mescladas entre canções para assimilação de conteúdos e apresentações em datas comemorativas. As cantigas de roda e as paródias atravessaram a narrativa das professoras denunciando a rasa exploração do repertório musical. Consideramos a significativa contribuição do resgate cotidiano das cantigas de roda e da ativação da memória por meio das paródias. Entretanto, existem outras possibilidades de promover a prática de cantar oportunizando novos caminhos melódicos pelas belas canções dos compositores da música popular brasileira.

Traçando o caminho hermenêutico percebemos a pertinência da fala das pedagogas quanto aos benefícios da música para as crianças com deficiências, dando sentido à unidade de significação acerca da ativação de outros mecanismos. As narrativas descreveram as respostas positivas de crianças autistas ao contato musical, estimulando habilidades cognitivas. As professoras demonstraram a ausência de conhecimentos para justificar os resultados das crianças, deixando transparecer o desejo pelo saber.

O caminho hermenêutico fenomenológico percorrido permitiu o desvelar do sentido da música, bem como, a fragilidade do conhecimento em torno do fenômeno musical, denunciado pela ausência de relatos mais expressivos e simbólicos. Seja para promover alegria, calma, reflexão, resgate de memória, experiências vividas, a música marcou a trajetória dos discursos. Consideramos a singularidade de cada itinerância delineando sentidos musicais a partir do contexto e do processo experiencial, oportunizando umas e outras possíveis leituras, conforme a interpretação do leitor. Realçamos que mesmo traçando ausência de conhecimentos musicais, as falas das pedagogas retratam o lugar de vontade em conhecer, aprender e mergulhar no mundo do saber musical.

Percebemos o lugar opacizado da música nas escolas descortinando os limites e desafios. Pensamos em elevar a arte no curso de Pedagogia da UESB, enfaticamente a música. Sabemos que aparece como disciplina optativa, porém os relatos realçam a falta de transparência visto que nenhuma pedagoga revelou o conhecimento da disciplina Arte e Educação que compõe o componente Tópicos Especiais em Educação X. Consideramos alguns aspectos estruturantes que permeiam o processo curricular do curso, ou seja, o cumprimento da carga horária das disciplinas obrigatórias e ainda, a falta de profissionais para contemplar o quadro de docentes, resultando no não oferecimento de disciplinas complementares. Desse modo, realçamos a necessidade de mudanças ansiando a superação dos limites.

A recorrência nas falas revelou que a arte não é abordada no curso de maneira a atender as expectativas. Frente ao exposto, percebemos que as disciplinas que envolvem expressões artísticas são oferecidas como disciplinas optativas. Contudo, não são divulgadas no decorrer do percurso acadêmico, deixando as estudantes sem acesso às informações sobre as possíveis vivências artísticas. Tais premissas contribuem para um fazer artístico musical, sempre engessado e rotulado às práticas de aprendizagem gramatical e entretenimento. Pensamos que o trabalho com a arte no curso de Pedagogia da UESB, contribui para a ampliação do processo de autoformação, resultando em profissionais críticos, expressivos e conscientes de seu papel como um Ser educador que irá contribuir com a formação das pessoas.

O pedagogo que sai do curso sem essa sensibilidade musical e recorre à música apenas com o improviso, ou uma distração com a programação da escola para preencher um momento da sala de aula; ou dar um comando da aula; perde totalmente a beleza e a profundidade dessa linguagem para comunicar com a alma da criança. Muitas

dificuldades da criança não chegam aos olhos do professor ou professora porque ele ou ela só veem o corpo físico. Entretanto, a música toca o corpo mais sutil do Ser da criança e este não podemos ignorar. O Ser sendo da criança se mostra por muitos meios. Através do silêncio, pela birra quando a cabeça fica abaixada na carteira, fingindo dormir; quando quer ir ao banheiro toda hora, só para fazer um passeio pelo pátio da escola, só para fugir de uma aula cansativa; ou mesmo quando esconde a tarefa até rasgar, para não fazer, e depois dizer que não recebeu. Tudo isso muitas vezes é uma forma de falar que a escola é insuportável, ou está passando por algum problema de ordem familiar, emocional, etc. A música possibilita essa comunicação e o(a) professor(a) precisa de um olhar mais sensível para fazer essa leitura porque é uma linguagem mais sutil. Essa sutileza se mostra no afinar e refinar para ler o dito e o não dito pela criança. É esse Ser sendo com o outro que o(a) professor(a) se coloca inteiro(a) em sua prática e não apenas executor(a) de um planejamento de aula.

Rememorando o que foi abordado nos documentos PCN e PME, realçamos a necessidade das atividades musicais no âmbito educativo. Diante das referências direcionadas à prática com a música, os relatos da maioria das pedagogas retratam o lugar de rasa compreensão sugerindo a falta de conhecimento frente à temática. Pensamos que objetivos e metas por meio de documentos não traduz a valorização simbólica, tendo em vista, os processos de efetivação para atender a multiplicidade que envolve o ensino de música. O caminho a ser percorrido revela-se longo e desafiador, envolvendo órgãos e instituições públicos, assim como, a sociedade em geral. A música poderia permear o processo de formação de forma ativa, crítica e produtiva contribuindo com a formação de profissionais conscientes do valor potente da arte, em destaque, a música.

Ao desvelar o fenômeno musical, as falas das professoras deixaram na obscuridade o envolvimento em busca de mais conhecimentos por meio da participação em pesquisas ou grupos de estudos ampliando a compreensão e o entendimento sobre as linguagens expressivas. Consideramos que essa ausência reflete a falta de conhecimento, comprometendo a ressignificação e a concepção de teorias e práticas que oportunizam a aproximação com a música. Nessa linha, recordamos a ABEM e a ANPPOM, realçadas nesse estudo, que oportunizam pesquisas e publicações tendo como temática a música e a educação musical em vários contextos sociais. Pensamos que o aumento de pesquisas, monografias, trabalhos de conclusão de curso e projetos de mestrado dentro da UESB, tendo a temática da educação musical oportuniza maior

configuração de sentido acerca da música permeando os processos de educação, de formação e de humanização das pessoas.

Frente às abordagens e questionamentos percorridos nesse estudo, cabe pensarmos na urgência em propor condições e medidas para repensar o currículo do curso oportunizando um espaço para a música articulada através de oficinas, estágios, projetos de extensão, trabalho colaborativo favorecendo a qualidade da prática musical das pedagogas. O importante é disponibilizar uma carga horária no curso para a música como conhecimento que contribuí significativamente no processo ensino-aprendizagem ao estimular a criatividade, a imaginação, a percepção, a emoção, a afetividade, a cognição, a metacognição, etc. Portanto, acreditamos em tais propostas como caminhos possíveis para dar início ao processo de visibilidade e significação da linguagem musical no curso de Pedagogia da UESB.

Tais proposições podem ser aplicadas no curso entrelaçadas com as disciplinas. O movimento de conexão entre a teoria e a prática possibilita uma aproximação significativa com a realidade da escola. Falamos da singularidade do Ser envolvendo a sua consciência e existência no mundo como um sujeito que pensa, muda, transforma, cria, aprende, erra, ensina, constrói, questiona. Um ser humano em formação e autoformação formando outros seres. Merleau-Ponty (1999) nos ensina que mergulhar na fenomenologia da percepção é um ato de consciência, descortinando novos horizontes permeados pelas coisas que enxergamos, sentimos e vivenciamos. Esse desvelamento oportuniza a contemplação de novos rumos tecendo a itinerância da arte de viver.

Desse modo, consideramos pertinente o debruçar nos estudos, nos cursos e na aquisição de novos conhecimentos como indicadores significativos para a formação consciente sustentada não somente pelo curso de Pedagogia, mas tecida cotidianamente pelo interesse na ampliação do saber emergindo novos sentidos e leituras hermenêuticas no processo de formação das pessoas. Pensando assim, o caminho hermenêutico em busca de novas descobertas pode mostrar-se mais tonal, harmônico e sonoramente colorido.

Realçamos que esse estudo não se configura como finalizado, mediante a multiplicidade que envolve temáticas como educação, prática de pedagogos e ensino de música. Consideramos que fizemos nossa interpretação, no entanto, outras leituras podem surgir fazendo nascer novos questionamentos e posicionamentos dando outras configurações de sentido ao fenômeno sonoro.

O caminho hermenêutico fenomenológico não se fecha, ele é permeado de subjetividade que se multiplica a cada vivência ou experiência. O movimento circular permite a continuidade esperançosa em busca da significação da música. As notas compondo essa melodia podem por ora, soar atonais e utópicas. Porém, cada encontro musical entrelaçado com a educação, se configura como o dispositivo pulsante para persistirmos na caminhada de composição dos arranjos, das melodias e das canções futuras.

Esperamos horizontes futuros descortinando novos arranjos e notas, oportunizando o ressoar expressivo da música nos corredores do curso de Pedagogia da UESB, tecendo caminhos harmônicos e embelezando as práticas realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública ou privada de Vitória da Conquista. Para prosseguirmos refletindo, deixamos o trecho de uma das participantes que traduz a sua inquietação frente à amplitude da arte para a formação das pessoas.

E assim nós somos seres culturais. A nossa formação exige isso, o olhar crítico, o ser pensante participativo. Isso também é arte, não é a leitura e a escrita, não é a matemática que vai nos dar um ser pensante, um ser crítico, o conviver na sociedade. É a arte, como eu me porto com o outro, como eu me sinto com relação as minhas emoções, em expressar as minhas emoções, isso é a arte que permite. Hoje a gente fala da repressão do sentimento das pessoas que não conseguem se expressar, não conseguem se colocar, eu acho que está faltando arte, o mundo está muito carente de arte. E quando eu falo de arte, não falo de ter que estabelecer contato com alguma coisa cara como show de opera, não... Pode ser o acesso a um livro, a uma música, a uma coisa que está no dia a dia mesmo, a viver. Então assim a experimentar. Falar: Vamos fazer aula de artes, mas eu não sei desenhar, não sei esculpir, não sou um ator. Mas aí é dar espaço pra sua emoção. Arte é conhecimento, é o tempo todo se conhecendo (MELODIA, 2018).

REFERÊNCIAS

ABEM. **Informativo eletrônico extraordinário da Abem**.out. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/informativos.html>> Acesso em: 04/04/2017.

ALVES, Nilda Guimarães. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação no Brasil: história e historiografia. **Anais...** 2000.

_____. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 22, nº. 71, 2017.

ÁLVARES, S. L. de A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 12, p. 57-64, mar. 2005.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Villa-Lobos, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no Governo Vargas. In: **Revista HISTEDBR Online**, nº 27, 2007. Campinas ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art17_27.pdf> Acesso em 03 fev. 2017.

ANDRADE, Celana C. HOLANDA, Adriano F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2010.

ARAGÃO, Monique. **Música, mente, corpo e alma: interpretação, a comunicação através da música**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

ARROYO, Margarete. **Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**. Revista da Abem, nº. 5, setembro de 2000.

BARBONI, Débora Munhoz. **Música e autismo, uma dupla que dá certo**. Disponível em: <https://www.cantinhodamusica.com.br/artigos/musica_e_autismo_uma_dupla_que_da_certo.html>. Acesso em 05/09/2018.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, 3 (7), 170-182. 1989.

BAUMER, Édina Regina. **O ensino da arte na educação básica: as proposições da LDB 9.394/96**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2012.

BELLOCHIO, Cláudia. O curso de Pedagogia e a formação inicial do professor: reflexões e experiências no ensino de música. **Anais**. VIII Encontro nacional da Associação de Educação Musical, Curitiba, 1999.

_____. **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.

_____. Pedagogia: investigação e ação na formação inicial de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Uberlândia. **Anais...**Uberlândia: Abem, 2001.

_____. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 56-67, 2011.

_____. 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, Cláudia Ribeiro. GARBOSA, Luciane W. Freitas. (org.). **Educação musical e pedagogia:** pesquisas, escutas e ações. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BELLOCHIO, Cláudia. WEBER, Vanessa. SOUZA, Zelmielen. Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, V. 26, nº 48, p. 205-221, jan./abr. 2017.

BEYER, Esther. KEBACH, Patrícia. (Org.). **Pedagogia da música;** experiências de apreciação musical: Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

BICUDO, Maria Aparecida V. Sobre a Fenomenologia. In _____; ESPOSITO, Vitória Helena C. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico.** Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa. II Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BRASIL. **Decreto Federal Nº 1.331^a** de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, 1854.

_____. **Lei Nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

_____. **Lei Nº 9.394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. **Lei Nº 11.769/2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, 2008.

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

_____. **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.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 22, de 4 de outubro de 2005.** Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. 2005.

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

_____. **Parecer CNE/CP nº 9/2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Música. 2009.

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

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 12/2013.** Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. 2013.

BREIN, Ricardo. O músico educador e o educador músico. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata. et al. **A música na escola.** Ministério da Cultura e Vale. Allucci& Associados Comunicações. São Paulo, 2012.

BRITO, Teca de Alencar. **Koellreutter educador:** o humano como objetivo da educação musical. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

_____. Fundamentos da educação musical. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata. et al. **A música na escola.** Ministério da Cultura e Vale. Allucci& Associados Comunicações. São Paulo, 2012.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Tereza. ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Ibpe, 2011

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 40, nº 4, p. 983-998, out./dez. 2014.

CERBONI, David R. **Fenomenologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. Tradução de Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Editora ArteNova, 1974.

CRITELLI, Dulce. A condição humana como valor e princípio para a educação. **Cadernos Cenpec**. Nº 2, 2006

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.

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

_____. **Sentidos da educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS, 2015

FARIAS, Mônica Rodrigues de. Idas e vindas do ensino da arte no Brasil. **Anais do XXVI CONFAEB – Boa Vista**, 2016.

FERREIRA, Marcos de Souza. **Ensino de música no Instituto Federal da Bahia: paradigmas e paradoxos**. Tese de Doutorado. Salvador, 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. V. 19, Nº 37. Campo Grande, 2013.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. Linguagem verbal e linguagem musical. In: **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 4 e 5. São Paulo, 1994.

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

_____. Fundamentos da educação musical. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata. et al. **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. Allucci& Associados Comunicações. São Paulo, 2012.

_____. 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

FRANÇA, Cecília Cavaliere. A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. In: **Música na educação básica**. Vol. 7, n. 7/8. Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM, 2016.

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

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

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.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidney; _____. PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GIORGI, Amedeo. 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. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológico e metodológico. Trad. Ana Cristina Nasser. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GROULX, Lionel Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. 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.

HELLER, Alberto Andrés. Motricidade e expressão musical em Merleau-Ponty. In: VALVERDE, Monclar (Orgs.). **Merleau-Ponty em Salvador**. Salvador: Arcádia, 2008.

HENTSCHKE, Liane. A Educação Musical: um desafio para a Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2003. p. 55-61.

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

HOMEM, Wagner. OLIVEIRA, Luiz Roberto. **Histórias de canções**: Tom Jobim. São Paulo: Leya, 2012.

HOWARD, Walter. **A criança e a música**. São Paulo: Summus, 1984.

HURON, David. Música e mente: fundamentos da musicologia cognitiva. **Em Pauta**. Porto Alegre. Vol. 20. 2012.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 2000.

ILARI, Beatriz Senoi (Orgs.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006.

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.

JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata. et al. **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. Allucci& Associados Comunicações. São Paulo, 2012.

JÚNIOR, Souza Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

KAUARK, Fabiana. MANHÃES, Fernanda C. MEDEIROS, Carlos H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Literatum, 2010.

KOELLRHEUTTER, Hans J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: **Educação Musical: Cadernos de Estudo**. n. 6. Organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. Ed. belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEVITIN, Daniel J. **A Música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LIMA, Antônio B. M., org. **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014.

LOUREIRO, Alícia. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

_____. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. A educação com música. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata. et al. **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. Allucci& Associados Comunicações. São Paulo, 2012.

MADUREIRA, José R. Rítmica Dalcroze e a formação de crianças musicistas: uma experiência no Conservatório Lobo de Mesquita. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM**. Publicações Acadêmicas. Nº 2, Ano 1. MG, 2012.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In: **Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM**. Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais. UFSM/RS, 23 a 25 de maio de 2001.

MATEIRO, Tereza. ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4ª ed. Brasília: Musimed, 1996.

MERLEAU-PONTY. **Merleau-Ponty na Sorbonne**: resumo de cursos. Constanca Marcondes Cesar (Trad.). Campinas: Ed. Papyrus, 1990.

_____. **Fenomenologia da percepção**. (tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura). 2ªed. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

_____. **O visível e o invisível**. José Artur Gianotti (Trad.). 4 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

_____. **Conversas**.StéphanieMénasé (Ed.). Fábio Landa (Trad.). São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.

_____. **A estrutura do comportamento**. Márcia Valéria Martinez de Aguiar (Trad.). São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.

_____. **O olho e o espírito**. Trad. Paulo Neves e Mª Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MINAYO, Mª Cecília de Souza (Orgs.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DELANDES, Suely Ferreira (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Maurício. Resenha. SACKS, Oliver. Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro. **Revista de História 157** – Dossiê História e Música. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2007.

MOREIRA, Adriano J. ZoltánKodály e Heitor Villa-Lobos: duas metodologias que se comunicam. **Educação – Revista Científica do Claretiano** – Centro Universitário. Vol7, Nº 3, Batatais, 2017.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória: PPGE/UFFES, v. 18, n. 35, p. 11- 22, jan./jun. 2012.

PALES, Isamar Marques Cândido. **O conteúdo musical nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vitória da Conquista após a aprovação da Lei 11.769/2008**. Monografia (Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2015.

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.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. **Um movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008**. 2010. 450 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PIRES, Álvaro. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. 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.

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.

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

_____. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. São Paulo: Cia. das Letras, Tradução de Laura Teixeira Motta. 2007.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. Tomo III. Acrópolis, 2006.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre Fenomenologia e Relações Sociais**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2012.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 45-52, set. 2008.

SOUZA, Jusamara. Política na prática da educação musical nos anos trinta. **Em pauta**. Revista do Curso de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1991.

SOUZA, Sandra Suely de Oliveira. **Memória, narrativa e reconhecimento:** por uma hermenêutica do acontecimento da reforma curricular do Curso de Pedagogia da UESB em Jequié, 2015.

_____. **Ser ou não ser pedagogo:** Incerteza na escolha da profissão à luz do pensamento sistêmico e junguiano. Curitiba, CRV, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro, 2000.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Programa do ensino de música**. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Sobre o curso de Pedagogia, quais as suas considerações sobre o mesmo para o enriquecimento de sua prática?
2. Houve momento em que a música foi inserida na formação? Caso afirmativo como isso aconteceu?
3. Qual o sentido da música para você?
4. Como você vê a música trabalhada nas escolas?
5. Você utiliza a música em sua prática docente? Como isso acontece?
6. Como você poderia relacionar a música com as questões da escuta e da percepção?
7. Explique um pouco sobre como isso poderia acontecer caso você recorresse à linguagem musical em sua prática pedagógica.
8. Você aceitaria participar de uma oficina musical nessa pesquisa?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGen

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos

Título do Projeto: Musicalizando com a pedagogia: configurações de sentido da música na prática docente

Pesquisador responsável: Isamar Marques Cândido Pales

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Suely Oliveira de Souza

Prezado (a) Senhor (a)

Eu Isamar Marques Cândido Pales, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), estou realizando juntamente com a Prof^a. Dr^a. Sandra Suely Oliveira de Souza, o projeto de pesquisa intitulado “Musicalizando com a pedagogia: configurações de sentido da música na prática docente”.

Neste estudo pretendemos compreender o sentido atribuído à música na prática docente, com base nas falas das pedagogas em exercício nos primeiros anos do ensino fundamental na rede de ensino pública ou privada de Vitória da Conquista.

O motivo da pesquisa se deu a partir de inquietações referentes ao processo de formação de pedagogos e sua prática musical nos primeiros anos do ensino fundamental. Essa pesquisa se mostra relevante para o campo científico ao contribuir na área das Ciências Humanas e na Educação Básica, com a produção de novos conhecimentos, a busca da amplitude dos conhecimentos teóricos referentes à música e às metodologias musicais e um novo olhar sobre o fenômeno musical, buscando ações expressivas no campo educativo que oportunizem uma prática docente que contribua significativamente para a formação dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental.

Os participantes da pesquisa serão professoras egressas do curso de Pedagogia – UESB, atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental. No desenvolvimento da pesquisa, serão utilizados os seguintes procedimentos: a) entrevistas gravadas em áudio; b) questionário semiestruturado; c) registro de imagens em fotos e/ou vídeos.

Assim, venho convidá-la a participar desta pesquisa, lembrando que sua participação é voluntária e consistirá em participar de encontros e reuniões objetivando a apresentação do projeto, estudo e ajustes dos instrumentos da pesquisa. Em alguns

momentos, as visitas às escolas serão registradas por meio de filmagens, fotografias, gravação de áudios e diário de campo.

Os riscos, desconfortos ou constrangimentos apresentados pela pesquisa são mínimos, mas, se isso ocorrer, você poderá solicitar o seu afastamento ou deixar de participar de alguma das etapas ou de todo o projeto, pois a sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e seu consentimento pode ser retirado em qualquer momento se isso lhe for mais conveniente. Esta pesquisa também não implica em gastos financeiros e nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação.

Acrescentamos ainda, que temos a intenção de manter sempre nesse estudo o rigor acadêmico, visto o teor científico que aspiramos garantir em toda a pesquisa. Diante disso, torna-se relevante destacar que serão atribuídos nomes fictícios aos sujeitos participantes conservando seu anonimato e assegurando sigilo e confidencialidade.

Os resultados desta pesquisa serão publicados na dissertação do Mestrado e em revistas especializadas. As filmagens, as fotografias e as gravações em áudio, além da transcrição em papel ou via formulário *online*, serão arquivados pelos pesquisadores por cinco anos. Você poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da sua participação na pesquisa, que podem ser obtidos com: a) a pesquisadora Isamar Marques Cândido Pales por meio do e-mail isamarmcp@hotmail.com, ou por telefone (77) 988280020; b) com a orientadora, Prof^a. Dr^a. Sandra Suely de Oliveira Souza, pelo e-mail sandraso.s@hotmail.com; c) e também no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que autorizou a realização desta pesquisa, através do e-mail ppgen@uesb.edu.br.

Se você aceitar o convite e concordar em participar desta pesquisa, precisará assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias: uma via ficará com o participante e a outra sob a guarda da pesquisadora e arquivada por cinco anos.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração com a pesquisa.

Vitória da Conquista - BA, ____ de _____ de 2017.

Participante da pesquisa

Isamar Marques Cândido Pales
Pesquisadora responsável
Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, _____, CPF _____.____.____-____
RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, os procedimentos metodológicos, os riscos e os benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e do depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO através do presente termo, a pesquisadora Isamar Marques Cândido Pales, autora do projeto de pesquisa intitulado “Musicalizando com a Pedagogia: configurações de sentido da música na prática docente”, a realizar as fotos que se façam necessárias e a colher o meu depoimento por meio de gravação de áudio sem quaisquer ônus financeiros para nenhuma das partes.

Autorizo também a utilização, pela pesquisadora, das fotos e dos depoimentos para fins científicos e de estudo (produção de artigos, livros e *slides*), obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência: a) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/ 1990; b) Estatuto do Idoso, Lei Nº 10.741/2003; c) Decreto Nº 3.298/1999, que estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004.

Vitória da Conquista, BA, _____ de _____ de 2017.

Participante da Pesquisa

Isamar Marques Cândido Pales
Pesquisadora responsável