

A música nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a prática docente

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA/TCC

SUBÁREA: Educação musical

Francielly Keyse Martins Fernandes
Universidade do Estado da Bahia
franciellykeyse@gmail.com

Weliton Corte Marques
Universidade do Estado da Bahia
welitonmarquesgr01@gmail.com

Ana Cláudia de Oliveira Freitas
Universidade do Estado da Bahia
afreitas@uneb.br

Resumo. O presente artigo é um recorte da pesquisa “*Eu vou usar a música nisso...*” a *música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: práticas e percepções docentes*, que objetivou investigar como ocorria a inserção da música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Caetité (BA). Neste recorte, apresentamos as análises da observação participante realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em que foram analisadas as formas de trabalho de duas professoras em relação ao conteúdo música, levando em consideração a sua utilização como instrumento facilitador da aprendizagem bem como sua compreensão enquanto linguagem artística. Foram percebidos desafios para sua eficaz aplicação enquanto conteúdo em sala de aula, entretanto, notou-se o reconhecimento, por parte das professoras, da importância da música para a compreensão e experimentação da arte, da estética, da sensibilidade e do pensamento crítico, além da preocupação em proporcionar essa vivência aos alunos.

Palavras-chave. Música. Prática docente. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Music in the Early Years of Elementary School and Teaching Practice

Abstract. The present article is an excerpt from the research “*I will use music in this...*” *music in the Early Years of Elementary School: teaching practices and perceptions*, which aimed to investigate how the insertion of music in the Early Years of Elementary School occurred in a public school in the city of Caetité (BA). In this excerpt, we present the analysis of the participant observation carried out in a 3rd grade class of Elementary School, in which two teachers forms of work were analyzed in relation to the music content, taking into account its use as a facilitating tool for learning as well as its understanding as an artistic language. Challenges were perceived for its effective application as content in the classroom, however, it was noticed the recognition, by the teachers, of the importance of music for the understanding and experiencing of art, aesthetics, sensitivity and critical thinking, in addition to the concern to provide this experience to students.

Keywords. Music, Teaching Practice, Early Years of Elementary School.

Apresentação

As experiências e vivências entrelaçadas ao universo musical, ora como espectadores, ora como fazedores, ou ainda como professores, têm nos direcionado a várias reflexões. Dentre estas, pensar a presença da música nas escolas do Ensino Fundamental ganha destaque.

Nossa incursão ao universo escolar nos mostra que, no campo das Artes, os estudos das Artes Visuais se sobrepõem aos demais e que a música, muitas vezes, fica restrita a momentos de rotina ou é utilizada como ferramenta para a aprendizagem de outros assuntos, subjugando, em nosso entendimento, seu potencial formativo.

Assim, procurando investir esforços que contribuam com o campo da Educação Musical, nos propomos a investigar como ocorria a inserção da música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, numa escola pública da cidade de Caetité (BA), por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa (LIRA, 2014), com um estudo de campo (LAKATOS; MARCONI, 2003), que se desenvolveu em três frentes: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada. Neste recorte, apresentamos as análises decorrentes da observação participante realizada em sala de aula, processo em que buscamos conhecer o lugar que a música ocupava naquele espaço, e cujos registros foram realizados em Diário de Campo (MINAYO, 2001).

Por sermos residentes do município de Caetité, e intentando contribuir de forma mais efetiva com esta comunidade, optamos por realizar o presente estudo nesta cidade, que está localizada no Alto Sertão da Bahia, distante 645 km de Salvador, capital do estado.

A escola lócus desta pesquisa foi selecionada de forma aleatória, entre as instituições públicas que ofertam, exclusivamente, a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na sede do município. Como turma a ser observada, definimos o 3º ano do turno vespertino, por possuir o maior número de crianças matriculadas, totalizando 30 alunos, o que nos conduziu a observação das aulas de duas professoras que atuam na referida sala, que aceitaram colaborar com a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Buscando preservar suas identidades, lhes atribuímos nomes inspirados nas musas¹ da mitologia grega. A observação foi realizada durante uma semana e nos possibilitou o contato com as aulas das disciplinas Português, Matemática, Geografia e História, ministradas pela professora *Calíope*, Licenciada em Letras; e com as aulas de Ciências, Educação Física e Arte, ministradas pela professora *Euterpe*, Licenciada em Letras, musicista e capacitada em Educação Musical.

¹ A escolha de tais nomes se deu em virtude da etimologia da palavra música que aponta para as musas, e por estas serem consideradas divindades das artes e da ciência.

A música e seu caráter pedagógico

A música, além de uma forma de representação de linguagem sonora, pode ser compreendida como uma ferramenta de interpretação do mundo, pois não possui um significado estático definido, seu conceito é dinâmico e semiótico. Em sua etimologia, a palavra “música”, de origem grega, significa “arte das musas”, porém estima-se que o conjunto musical propriamente dito já exista desde o período paleolítico (FRANÇA, 2017) e, desde então, passa por constantes transformações.

Grandes pensadores da história buscaram evidenciar os aspectos mais profundos da música, para Schopenhauer (2005, p. 336), a música “[...] é uma arte a tal ponto elevada e majestosa, que é capaz de fazer efeito mais poderoso que qualquer outra no mais íntimo do homem”. O efeito dos conjuntos e sequências de notas musicais pode promover a necessidade de pensar o mundo e buscar entender seu posicionamento acerca de tudo o que o rodeia, e isto pode ser compreendido como uma característica do pensamento filosófico.

Ela penetra no cérebro, estendendo-se pelo corpus collosum, lugar onde a memória é armazenada. Dali, ela pode estimular a capacidade de recordação, liberando um fluxo de imagens psicologicamente significativas ou de memórias relacionadas. Uma vez que a música não tem um significado fixo, ela age como uma tela de projeção, evocando uma larga série de respostas. Quando o viajante está envolvido na experiência, os limites de tempo e espaço são afrouxados, permitindo o acesso às possibilidades passadas, presentes e futuras. (BUSH, 1995, p. 51)

Quando se trata da música no âmbito pedagógico, podemos analisar a história e compreender como se deu a difusão do conhecimento musical como forma de ensinar e transmitir saberes, e, principalmente, como forma de atração para o conhecimento. No Brasil, a princípio, a música foi utilizada com a finalidade de atrair os indígenas para a aprendizagem, ocasião em que o objetivo dos jesuítas era implantar o saber cristão trazido das terras portuguesas para este novo mundo: “Com a música e a harmonia, atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América” (FRANÇA, 1953, p. 7 apud GODOI, 2011, p. 12).

Já na Grécia Antiga, a música possuía um lugar elevado na vida da população e a formação musical era um dos regulamentos fundamentais da educação. Segundo Werner Jaeger (1995), Platão considerava a música acima de todas as artes, porque, na sua concepção, ela adentra mais profundamente a alma, se apoderando desta e assim educando o ser humano para o conhecimento consciente.

Em nossa compreensão, o saber musical permite que diversos aspectos, vistos pela pedagogia como fundamentais para a coexistência humana, se desenvolvam de maneira mais

eficaz, abrindo o leque de possibilidades para a descoberta de novos conhecimentos, bem como permite que diversas características únicas possam ser diagnosticadas, descobertas e desencadeadas a partir da forma como o indivíduo interage com a música.

A música ocupa, na educação, um lugar de grande importância como fator cultural, como fonte de prazer estético e como capacidade de domínio dos seus elementos constitutivos: o som, o ritmo, a melodia e a harmonia. É o setor da educação que estimula de maneira especial, o impulso vital e as mais importantes atividades psíquicas humanas: a inteligência, a vontade, a imaginação criadora e, principalmente, a sensibilidade e o amor. Nisto está sua peculiaridade, pois reúne harmoniosamente conhecimentos, sensibilidade e ação. (LOPARDO, 2018, p. 11)

Dentre alguns dos aspectos fundamentais que permitem a formação do ser humano de maneira a coexistir e estabelecer relações entre si e o meio, está a comunicação e interação social, representada através da música como forma de linguagem expressiva, a partir da qual é possível transmitir mensagens, explícitas ou não, através de sons compostos por notas musicais que, de certa forma, fazem um importante papel representativo da maneira como o remetente deseja que esta seja interpretada. Segundo Bréscia (2003, p. 81), “O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Outro aspecto extremamente importante é a coordenação motora, algo que está relacionado a si próprio no que diz respeito ao seu desenvolvimento como um indivíduo que pertence a um mundo físico e sensível, em que a consciência do próprio corpo e a maneira como este compreende o seu movimento são fatores imprescindíveis e podem ser percebidos durante a execução de um instrumento, por exemplo.

Acerca de todos estes processos envolvidos na interação do ser humano com a música, em especial da criança, compreende-se que “A música é um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, pois a criança aprende a ouvir de maneira ativa e reflexiva, já que quando for o exercício de sensibilidade para os sons, maior será a capacidade para ela de desenvolver sua atenção e memória” (ANDRADE, 2012, p.11).

A experiência musical pode ser uma forma atrativa e lúdica para a produção do conhecimento e da prática pedagógica do ensino-aprendizagem, pois a vivência com a música, considerando a sua dinamicidade, faz com que o aluno se sinta mais incluso no processo de busca pela produção de saberes.

Música na escola: legislação e formação docente

Defender a educação musical nas escolas é, além de compreender sua importância na formação do ser humano, saber que o seu ensino é previsto por leis que regem a educação. Diante disso, conhecer o que a legislação diz sobre o ensino de música é fundamental para que debates como o deste estudo sejam reconhecidos em sua relevância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 instituiu o “ensino da arte” em seu Artigo 26, entretanto, apenas com a Lei nº 11.769/2008, a música foi assegurada como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [arte]” (BRASIL, 2008, art. 26). Mais tarde, em 2016, a Lei nº 13.278 faz uma nova alteração no parágrafo 6º da LDB, estabelecendo que as artes visuais, a dança, o teatro e a música, são as linguagens que constituirão o componente curricular arte. As leis de 2008 e 2016 configuram-se como avanços no que diz respeito à garantia do ensino de música na escola, visto que fazem menção a essa modalidade artística em linhas legais. Porém, como aponta Queiroz (2012), ainda é preciso tornar mais definida a questão da formação docente para dar aulas de música e da obrigatoriedade do seu ensino na escola, para que seja garantida, sobretudo, uma educação musical de qualidade.

Com relação à formação de professores, “não há nenhuma especificação quanto à formação de quem ensina arte ou música, nos diversos níveis da educação básica, nem na LDB, nem nos vários documentos curriculares” (MOURA, 2019, p. 2238). Desse modo, o trabalho com as modalidades da arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fica, muitas vezes, a cargo do pedagogo que não possui formação específica, fator que pode limitar a abordagem de aspectos importantes.

Atualmente vêm se ampliando as discussões sobre o trabalho musical desenvolvido pelo professor generalista, já que essa prática tem sido uma realidade nas escolas públicas. Alguns educadores musicais posicionam-se contrariamente ao trabalho musical desenvolvido pelo professor generalista, argumentando que somente o especialista poderá desenvolver atividades de educação musical, pois os conteúdos são específicos dessa área de conhecimento e requerem preparação profissional específica. (MOURA, 2019, p. 2243)

O posicionamento desses educadores mencionados por Moura (2019) é passível de compreensão, considerando que a formação do pedagogo não contém um foco aprofundado na música e restringe a sua abordagem a uma ou duas disciplinas do currículo, tornando superficial e aligeirado o processo formativo musical. Porém, com a falta de professores licenciados em música, especialmente nas cidades do interior, cabe ao professor generalista assumir essa

prática, o que revela, como destaca Figueiredo (2004), a necessidade do fortalecimento da música no currículo dos cursos de pedagogia.

Araldi e Fialho (2012), discutindo sobre abordagem do educador musical Maurice Martenot, trazem uma importante reflexão acerca do que é ser professor de arte:

A questão que orienta as discussões e proposições de Martenot é: ser professor de arte ou ensinar para a arte? O professor **de** arte busca resultados tangíveis a curto prazo, enquanto que o educador **para** a arte está preocupado com resultados imponderáveis, “valores fundamentais”, como a sensibilização para a arte; equilíbrio da técnica com os conhecimentos teóricos; estabilidade psíquica e física contínua; imaginação criativa. (ARALDI; FIALHO, 2012, p.160, grifo das autoras)

Nesse viés, é relevante ser um professor **para** a arte, ou seja, formar os alunos para o exercício de práticas artísticas que não sejam desconsideradas ao término de um ano letivo, e sim apropriadas como conhecimento, habilidade, atividade constante e, futuramente, talvez, profissão. Portanto, sendo professor especialista em música ou generalista, o objetivo deve ser o mesmo, formar para a arte e para a música.

A música e a prática docente: a sala de aula como um contexto revelador

Ao adentrarmos ao campo, na observação participante vivenciamos, durante uma semana, a dinâmica do espaço escolar com suas especificidades e necessidades. Em nossa estada neste precioso ambiente, consideramos válido afirmar, logo a princípio, que a presença da música é bastante notável na instituição, sendo utilizada em diversos momentos e com diversas finalidades, seja para sua apreciação enquanto instrumento auxiliador da aprendizagem ou até mesmo para o desenvolvimento dos saberes musicais propriamente ditos.

As aulas da professora *Calíope* foram as que menos notamos a presença da música, a qual foi utilizada apenas em algumas atividades específicas para facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos que, talvez, teoricamente explicados, não teriam a mesma eficácia, no que diz respeito à real aquisição dos saberes, em comparação ao modo que foram apresentados. Em determinado momento, durante uma aula de matemática, a professora, com o auxílio de uma pequena caixa de som, apresentou uma canção cuja letra estava relacionada à paridade dos números. Nesta canção, por meio de diferentes modos de percutir e soar as notas musicais em consonância com suas rimas, era possível memorizar individualmente os números pares e ímpares. Em conformidade com os estudos de Silva (2020), é possível notar certo nível de tradicionalidade no trabalho com a música, pois não houve evidência de finalidade estética, limitando-se ao uso da música como simples recurso pedagógico.

Tal forma de utilização da música nas aulas pode ser diretamente ligada ao seu tratamento como instrumento facilitador da aprendizagem e não ao desenvolvimento do saber musical de fato. Cardoso e Ramos (2013) trazem uma rápida compreensão do que é minimamente desejável levar em consideração ao tratar-se da educação musical e, de acordo com as autoras, no tipo trabalho realizado por *Calíope*, a música enquanto conteúdo não é notada, por aparente falta de atribuição da importância artística a este campo, direcionando o foco para as estratégias de atração possíveis ao invés dos aspectos de valorização da música propriamente dita.

Entretanto, foi possível perceber alguns efeitos indiretos, quando algumas crianças, ao tempo em que a música era reproduzida, realizavam movimentos corporais relativos à melodia ou ao ritmo presentes na conjuntura sonora, de forma a bater os pés e as mãos seguindo-a metronomicamente ou balançando o corpo de um lado para o outro com o mesmo propósito. Tal percepção evidencia o pensamento de Wisnik (1989, p. 20) acerca dos sons e seus efeitos:

Porque o complexo corpo/mente é um mediador frequencial de frequências. Toda a nossa relação com os universos sonoros e a música passa por certos padrões de pulsação somáticos e psíquicos, com os quais jogamos ao ler o tempo e o som. [...] Os sons são emissões pulsantes, que são por sua vez interpretadas segundos os pulsos corporais, somáticos e psíquicos. As músicas se fazem nesse ligamento em que diferentes frequências se combinam e se interpretam porque se interpenetram.

Através desta observação, foi possível notar a complexidade que pode estar associada a uma determinada estratégia pedagógica, que é capaz de provocar mais sentidos fora do escopo desejado e, falando especialmente da música, estes efeitos parecem ainda mais interessantes, isto por se mostrar capaz de transmitir mensagens ao intelecto e ao corpo simultaneamente, como no exemplo citado: aprender matemática e acompanhar ritmicamente o que é ouvido.

A música torna-se um recipiente para a experiência, conduzindo o ouvinte através dos sentimentos que procuram se expressar. Stanislav Grof explica [...]: “A música cria uma onda portadora contínua, que ajuda o sujeito a se movimentar através de seqüências e impasses difíceis, a superar defesas psicológicas e a render-se ao fluxo da experiência.” (BUSH, 1995, p. 51, grifo do autor)

Em uma das aulas da professora *Calíope*, as crianças foram direcionadas para a sala de vídeo, onde foi exibido um documentário sobre o dia *2 de julho*². Neste vídeo, foram mencionados dois instrumentos: o tambor e a corneta que, por sua vez, foram bastante

² Videoaula: *2 de julho – A verdadeira Independência*. Autoria: Magabi. Disponível em: https://youtu.be/il67zC-ls_w. Acesso em: 10 jul. 2023.

ênfatisados. Tais apresentações tomaram significativamente a atenção das crianças, que pareciam bastante atraídas por estes instrumentos pela maneira que foram exibidos. No dia seguinte, ainda na abordagem sobre a Independência da Bahia, a professora apresentou o “Hino ao Dois de Julho”³ e pediu que as crianças prestassem bastante atenção na letra da música. Durante a reprodução, notamos que as crianças voltaram seu foco para a música, demonstrando satisfação em escutá-la, algo que conseguimos comprovar a partir de algumas falas, como “*Tia, deixa esse hino tocar a aula inteira?*” e “*Tia, coloca de novo!*”. A pedido das crianças, a professora reproduziu o hino mais uma vez, oportunizando, talvez sem perceber, uma experiência musical de apreciação.

A pouca valorização da música como área de conhecimento, no pensamento de Jesus (2014), impede que tal conteúdo seja aplicado com efetividade, isto com base nos aspectos legislativos, que, em teoria, segundo a autora, são fortes elementos para a construção de uma real educação musical. Isto foi perceptível nas aulas da professora *Calíope*, em que a música foi abordada como um conceito de segundo plano, e sua importância era atribuída pelas próprias crianças, em determinados momentos indiretamente (como no caso do documentário e do hino apresentados sobre o 2 de julho), sem que houvesse qualquer estímulo direcionado à apreciação desta forma de arte. Também, em conformidade com Souza (2018), nota-se que esta desvalorização pode estar relacionada à ausência de atividades direcionadas ao aperfeiçoamento docente, como a falta de formação continuada e as limitadas atividades musicais.

Por outro lado, as aulas da professora *Euterpe* mostraram maior aproveitamento do conteúdo musical para o desenvolvimento das atividades, trazendo desde as estratégias baseadas em seu aspecto facilitador da aprendizagem até o estabelecimento de relações entre a música e o corpo como forma de autoconhecimento e tratamento da “música enquanto música”. A professora, possivelmente por sua formação e vivência musical, apresentou grande domínio durante a utilização pedagógica de elementos musicais para o trabalho em sala de aula.

A forma de trabalho da professora tem sentido justificado pelo pensamento de Luccas (2019), que discorre acerca da importância da experiência e a convivência com a arte ao trabalhar música, fatores nitidamente presentes e evidenciados até mesmo na forma de diálogo da professora durante as aulas, com tom de apreciação e convicção sobre seu conhecimento artístico e, sobretudo, musical.

³ O Hino pode ser ouvido em: <https://youtu.be/yX6qUXgp7sY>.

A princípio, durante a aula de Ciências, a professora lecionou acerca dos sentidos do corpo humano e, ao discorrer sobre o sentido da audição, realizou uma explicação referente aos diversos tipos de sons, não limitando-se somente à música. Tal explicação foi dada pela professora com a aparente intenção de ampliar teoricamente o leque de conhecimento das crianças sobre diferentes frequências auditivas, sem que tal termo seja mencionado explicitamente devido sua complexidade, mas que, a partir da forma explicativa e associando conceitos práticos, parecia completamente simples de entender.

Para a aplicação prática do conteúdo apresentado durante a aula, a professora realizou uma brincadeira musical denominada “Quem sabe fazer um som assim?”, que consiste em ouvir, memorizar e reproduzir sons emitidos através do próprio corpo das crianças. Primeiramente, elas foram organizadas em círculo no espaço fora da sala; então, a professora iniciava cantarolando “Quem sabe fazer um som assim?”⁴ seguida de um som corporal; a partir disso, as crianças repetiam os sons por três vezes em concomitância com o trecho “assim?” da música. O próximo, em sentido horário, fazia o mesmo processo e assim por diante, até retornar ao primeiro.

Nessa dinâmica, foi possível perceber o trabalho com algumas características que compõem uma estrutura musical, como, por exemplo, o **tempo**, evidenciado pelo cálculo mental involuntariamente realizado pelas crianças até que o som fosse repetido simultaneamente com os outros colegas e somente após o cantarolar de um verso; e o **compasso**, quando as crianças precisavam entender que tipo de som corporal era possível fazer sem que o comprimento da pausa fosse maior que a exigida pela estrutura rítmica da música, evitando a quebra de seu sentido. Tudo foi realizado em consonância com a exploração do próprio corpo, pois através deste, e não de instrumentos elaborados, era que toda a musicalidade no momento se construía.

Em conformidade com os estudos e o pensamento de Amaral (2021), *Euterpe* não somente trabalhou com a música de fato, mas com seus variados significados, atribuídos ao ser humano através da relação de seus aspectos constituintes (melodia, harmonia e ritmo) com a experiência proporcionada, na qual a criança “ouve, imita, toca, experimenta, conhece e cria” (AMARAL, 2021, p. 157).

Após a brincadeira, as crianças retornaram para sala de aula, onde a professora realizou uma atividade de construção de instrumentos percussivos chamados de castanholas, elaborando-os a partir de tampinhas de garrafas PET. Ao mesmo tempo que os pequenos

⁴ A atividade pode ser vista em <https://youtu.be/KBESOWUeNjk>.

instrumentos eram construídos, as crianças mantinham-se cantando trechos da música da dinâmica anterior. Assim que todas as castanholas foram construídas, a professora solicitou que estas fossem decoradas, não havendo, então, mais cantorias, pois o foco estava voltado para a atividade artesanal.

Ao finalizar as aulas, após o trabalho de elaboração das castanholas, não foi dada qualquer explicação acerca de seu funcionamento ou estrutura, bem como nenhuma contextualização, deixando, assim, em devaneio, todo o processo de construção, como se não houvesse um objetivo traçado ou alguma experiência em mente para que tais instrumentos fossem colocados em ação. Na abordagem de Luccas (2019), uma das três etapas fundamentais para o ensino da música é a contextualização, que em contrapartida às etapas de apreciação e o fazer, não veio à tona nesta última atividade, o que provoca uma sensação de incompletude e acaba por favorecer a incompreensibilidade do quão “musical” é a inserção da música no ambiente pesquisado.

Ao fim deste tópico, no qual discutimos sobre o que foi observado durante nossa estada na sala de aula, chegamos à conclusão que a inserção da música acontece, porém de forma aligeirada e ainda limitada quanto aos seus aspectos artísticos. Inferimos, também, que a diferença entre as práticas da professora *Calíope* e as da professora *Euterpe* pode ser decorrente do processo formativo de ambas, já que apenas a segunda se capacitou para a educação musical, adquirindo, possivelmente, uma compreensão maior acerca da importância da música para as crianças e do modo como elas a recebem. No entanto, a reação de entusiasmo e atenção das crianças decorrente de cada música reproduzida ou atividade musical realizada evidenciam a sua relevância e necessidade dentro da escola.

Considerações finais

A sala de aula, o contexto revelador do qual falamos, evidenciou duas práticas docentes distintas no que diz respeito à educação musical. A professora *Calíope* inseriu a música em algumas de suas aulas, mas visando o aprendizado de outros conteúdos, e não com objetivos artísticos. Entretanto, notamos aspectos positivos nessas ações, tais como: a escolha da música para ser parte integrante da aula; o incentivo à escuta das canções; a autonomia dada aos alunos de se movimentarem conforme o modo como sentiam as músicas; e a oportunidade concedida às crianças de desfrutarem um tempo a mais dos momentos musicais, quando a professora, atendendo aos pedidos da turma, reproduziu as canções repetidas vezes. Então, mesmo sem objetivar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos artísticos, a

professora incentivou, por meio dessa prática, o interesse e o gosto pela música, que foram perceptíveis nas crianças e podem ser considerados como partes do processo de sensibilização artística. Porém, sabemos que trabalhos mais significativos poderiam ser feitos se houvesse uma compreensão mais ampla acerca da importância da música na formação das crianças.

As aulas da professora *Euterpe* revelaram, por sua vez, processos de prática artística em música, parecendo completar o trabalho de sensibilização realizado por *Calíope*. Diferentemente da primeira professora, o foco das atividades com música desenvolvidas por *Euterpe* foi o alcance de aprendizados musicais, embora tenhamos observado, de modo explícito, a problemática da falta de tempo para o trabalho com o componente curricular Arte, o que, conseqüentemente, torna limitada a educação musical escolar.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a relevância e a necessidade da inserção da música nos outros componentes curriculares, como uma forma de fortalecer o que não pode ser trabalhado com completude em Arte. A legislação prevê que a música é uma linguagem artística que integra este último componente, mas não estabelece a sua restrição apenas a ele, afinal, o aprendizado musical não diz respeito somente aos aspectos elementares (harmonia, melodia e ritmo), mas também, aos aspectos composicionais, históricos, culturais e sentimentais. Desse modo, não descartando a sua utilização como ferramenta pedagógica, a música pode e deve ser trabalhada enquanto arte nas outras disciplinas. Entretanto, chamamos a atenção para a necessidade de formação na área, o que se explicita na atuação das professoras, uma vez que é notório o melhor desenvolvimento do conteúdo quando há, mesmo que mínima, formação específica, ou que, ao menos, haja o apoio pedagógico de licenciados em música junto aos pedagogos, de forma a significar, ampliar e potencializar o que já se realiza nas salas.

Com este estudo, buscamos contribuir para a área da educação, reforçando a importância da música para o desenvolvimento cognitivo, motor e artístico das crianças, e, portanto, a necessidade da sua inserção na escola e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tomando por base as produções teóricas de autores que discutem sobre a música na escola e as análises decorrentes da pesquisa de campo, destacamos, além da importância citada, o gosto que as crianças têm por essa linguagem artística, a sua garantia na educação escolar por meio da legislação e o que corresponde, de fato, à valorização da música na sala de aula, que é a sua inserção permeada pela apreciação, contextualização e ação. Portanto, ressaltamos a relevância de estudos que contribuam para a compreensão acerca da inserção crítica e transformadora da música em sala de aula, bem como a necessidade de formação como meio de potencializar a abrangência da música na educação brasileira.

Referências

AMARAL, Sthela Cristina de Medeiros Gomes. Música na sala de aula: experiências de apreciar, executar e criar no 3º ano do Ensino Fundamental. In: XXX CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 2021, Pelotas, *Anais...* Pelotas, 2021, p.156-167. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/confaeb2022/507620-MUSICA-NA-SALA-DE-AULA-PELAS-EXPERIENCIAS-DE-APRECIAR-EXECUTAR-E-CRIAR-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL--UM-ESTUDO-DAS-PROD>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ANDRADE, Annielly da Silva. **A música como instrumento facilitador da aprendizagem na Educação Infantil**. 2012. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012.

ARALDI, Juciane; FIALHO, Vania. Maurice Martenot: educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012. p.158-184.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 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 da União*. Brasília, DF: Presidência da República [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11769.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRÉSCIA, Vera Lúcio Pessagno. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

BUSH, Carol A. *A música e a terapia das imagens: caminhos para o eu interior*. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARDOSO, Adriana Ferreira de Souza; RAMOS, Neila Graziella de Oliveira. *Notas de uma educação musical no primeiro segmento do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Guanambi-Bahia*. 2013. 79f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Guanambi – BA, 2013.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, *Anais...* Porto Alegre, 2004, p. 55-61. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/347>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. *Música na educação básica*, [S.l.], v. 7, n. 7/8, 2017. ISSN Online: 2594-5181.

Disponível em:

http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/155. Acesso em: 10 jul. 2023.

GODOI, Luis Rodrigo. *A importância da música na educação infantil*. 2011. 34 F. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2011.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JESUS, Lucimere Santos de. *A música na perspectiva educacional: pelos caminhos da legislação*. 2014. 44f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Guanambi – BA, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LIRA, Bruno Carneiro. *O passo a passo do trabalho científico*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOPARDO, Carla Eugenia. *A música na escola: tempos, espaços e dimensões*. Curitiba: Appris, 2018.

LUCCAS, Ricardo Nicolau. A urgência de processos criativos, experiências e estesia em educação musical. In: 29º CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 2019. *Anais...* Manaus, 2019, p. 227-239. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Helen Barra. O professor generalista e o conteúdo musical: uma análise com base nas funções sociais da música. In: 29º CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 2019. *Anais...* Manaus, 2019, p.2237-2249. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2019_anais_xxix_confaeb_manaus.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

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

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SILVA, Rosangela Trabuco Malvestio. *Experiência estética e o ensino de música: um estudo de caso da prática docente de um professor de uma escola pública do Ensino Fundamental no município de Maringá-PR*. 2020. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12380/28.03.2020_Rosangela.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 mai. 2023.

SOUZA, Miclene Batista. *Linguagem musical nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o sentido atribuído ao ensino de música em uma escola do município de Pindaí*. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Guanambi – BA, 2018.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: Uma outra história das músicas*. São Paulo: Schwarcz LTDA, 1989.