UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE

Lisiane Lorencena

PRÁTICAS MUSICAIS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: perspectivas de professoras generalistas

Porto Alegre
2013

Lisiane Lorencena

PRÁTICAS MUSICAIS
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
perspectivas de professoras generalistas

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Torres

Porto Alegre
2013

RESUMO

Esta pesquisa buscou verificar as práticas de atividades musicais no cotidiano do primeiro ano do ensino fundamental, realizadas por duas professoras generalistas, não especialistas na área de educação musical, atuantes numa escola pública da rede municipal de ensino de Porto Alegre. O objetivo foi descobrir quais os usos e funções da música neste contexto e quais os desafios das professoras ao desenvolverem esse tipo de atividades. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas e observações do espaço escolar; o método utilizado foi o estudo de casos múltiplos com abordagem qualitativa. Como desdobramentos desta pesquisa surgem as questões da obrigatoriedade da música na educação básica a partir da implementação da Lei 11.769/08 e os objetivos da área de educação musical propostos pelos *Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*, documento que norteia as práticas desta rede. Como resultado pôde-se perceber a distância entre a legislação e a prática, a necessidade de políticas públicas para que a música faça parte dos currículos como área de conhecimento, a carência de profissionais especializados em educação musical nas escolas e a necessidade de parceria entre este profissional e o professor generalista que, por considerar o importante papel que a música exerce no primeiro ano, desenvolve as atividades, mas reconhece suas limitações. Esta parceria poderia ser uma forma de tornar possível uma educação musical significativa dentro da escola.

Palavras-chave: educação musical, ensino fundamental, primeiro ano, professoras generalistas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 5

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA..... 8

1.1. UM ESPAÇO DA CIDADE..... 8

1.2. UM LUGAR NO ESPAÇO DA CIDADE – A ESCOLA..... 9

1.2.1. A música do lugar..... 11

1.2.2. As professoras do lugar..... 12

1.3. A ABORDAGEM METODOLÓGICA..... 13

CAPÍTULO 2 – SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL..... 17

2.1. A EDUCAÇÃO MUSICAL: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA..... 17

2.2. OS REFERENCIAIS CURRICULARES DA RME DE POA E A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS AIs..... 20

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA PESQUISA. 24

3.1 USOS DA MÚSICA NAS AULAS DO PRIMEIRO ANO DO EF..... 24

3.2. AS PROFESSORAS E SUAS APRENDIZAGENS EM MÚSICA..... 30

3.3.1. Professora Ana..... 30

3.3.2. Professora Clara..... 31

3.3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE MÚSICA..... 31

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 35

REFERÊNCIAS..... 39

SIGLAS

AIs – Anos Iniciais

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IPDAE – Instituto Popular de Arte-Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

POA – Porto Alegre

PPP – Projeto Político Pedagógico

RME – Rede Municipal de Ensino

RS – Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

Sou Educadora Musical da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Porto Alegre há 11 anos. Trabalhei em vários níveis do Ensino Fundamental, principalmente nos anos finais. Foi há cinco anos, quando tive minha primeira experiência com alunos do primeiro ano da educação básica, que pude perceber que a música, de alguma forma, faz parte do cotidiano destas crianças e de seus professores. As canções folclóricas e de roda, as canções que ritualizam os tempos e espaços da escola, as apresentações das "musiquinhas" com suas coreografias, tudo vai colorindo o dia-a-dia e criando as primeiras impressões do aluno sobre a escola.

Através das observações casuais feitas neste período em que trabalhei neste nível, percebi que as "professoras-referência" – assim chamadas as professoras generalistas na RME de Porto Alegre – têm conhecimento específico insuficiente na área de música para desenvolverem significativamente as atividades com música atividades, e dessa forma não conseguem explorar todas as potencialidades desta área do conhecimento que, fora da escola é viva, rica e é parte importante das identidades de um lugar, seja uma comunidade, uma tribo ou uma nação.

Com a minha experiência nos AIs, percebi que mesmo com um professor especialista em Educação Musical é inevitável que a professora generalista desenvolva atividades com música. Com as mais diversas concepções sobre sua finalidade, lá estará ela, cantando com seus alunos, preparando alguma apresentação com uma coreografia para alguma canção, ouvindo alguma música que ilustre a história que será contada, colocando alguma música para criar um clima de reflexão e tranquilidade.

Estas professoras reconhecem a importância da música, principalmente neste momento de primeiros contatos com a escola, momento onde os alunos são como as páginas em branco de um livro, cuja história está apenas começando a ser escrita, e sua riqueza irá depender das diferentes características dos seus personagens, dos inusitados cenários por onde eles andarão, dos sotaques que

identificarão suas origens e de todos os coloridos elementos que na história serão incluídos.

Sob essa ótica, cabe à escola proporcionar todas as vivências possíveis para que a criança desenvolva globalmente as suas potencialidades e as professoras generalistas, cuja formação pressupõe preparo para abordar de forma geral todas as áreas do conhecimento que fazem parte de um currículo escolar, têm consciência dessa responsabilidade. Mas será que estão preparadas para tanto? Será que sua formação lhes dá condições de desenvolverem atividades de educação musical de forma significativa?

Este estudo surgiu como uma forma de conhecer as práticas de atividades musicais de duas professoras generalistas, atuantes no primeiro ano do ensino fundamental numa escola pública de Porto Alegre, suas concepções sobre a música na escola e sua formação em relação a esta área do conhecimento. Para tanto, pretendo refletir sobre a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de música na educação básica, a partir da implementação da Lei 11.769/08 e sobre a carência de profissionais com formação específica nas escolas.

A RME de Porto Alegre vem propondo algumas ações para a inclusão da música nas escolas, neste estudo coube abordar os objetivos de educação musical propostos pelos *Referenciais Curriculares*, documento que norteia as práticas desta rede, e os desafios das professoras entrevistadas em desenvolvê-los.

Este trabalho apresenta quatro capítulos. No primeiro trago características do lugar que servirá de contexto para este estudo: o bairro, a escola, a música nesta escola e as professoras generalistas do primeiro ano do ensino fundamental, ressaltando o porquê da escolha deste nível do conhecimento e destas duas professoras. Aponto também o tipo de metodologia que usei para desenvolver este estudo. No segundo capítulo relembro os caminhos da educação musical no Brasil: as concepções impregnadas na legislação, as leis que através dos anos incluíram ou excluíram a música dos currículos escolares, a atual obrigatoriedade e as ações da RME de Porto Alegre para esta área do conhecimento. O terceiro capítulo traz a análise dos dados coletados através das entrevistas com as duas professoras

generalistas, onde cheguei a três categorias que apontam (1) para os usos e as funções da música no primeiro ano, incluindo o repertório utilizado, (2) para a formação das professoras entrevistadas, suas aprendizagens e vivências na área de música e (3) os desafios e possibilidades de uma educação musical na prática destas duas professoras, a partir dos objetivos propostos pela RME de Porto Alegre. No último capítulo apresento minhas reflexões sobre este tema e, confirmando estudos feitos por Souza (2002), Bellochio (2000; 2003) e Figueiredo (2007), aponto a necessidade da inclusão da música nos cursos de formação de professores como alternativa para que a prática destas atividades *com* música vá além do lazer, do entretenimento, do relaxamento ou do apoio para o desenvolvimento de outros conteúdos, e se torne atividades *de* música, dando significado para esta área do conhecimento, e desta forma contribuindo para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A presente pesquisa, sobre as práticas musicais de professoras generalistas no primeiro ano do ensino fundamental, foi realizada entre os meses de agosto de 2012 e janeiro de 2013, numa escola pública pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, localizada no bairro Lomba do Pinheiro, na cidade de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, estado da região sul do Brasil. Através de observações no espaço coletivo da escola e de entrevistas com duas professoras foi feita a coleta de dados para as discussões deste estudo.

1. 1. UM ESPAÇO DA CIDADE

Localizado na região leste de Porto Alegre, fazendo divisa com o município de Viamão, o bairro Lomba do Pinheiro é heterogêneo em sua ocupação: nesta região convivem núcleos densamente povoados e áreas verdes, de preservação ecológica. Inicialmente, a região do bairro Lomba do Pinheiro estava dividida em grandes extensões de terras, pertencentes a famílias de origem portuguesa, que cultivavam a terra e criavam animais. Um deles, antigo morador da região, o comerciante João de Oliveira Remião, deu seu nome à principal rua do bairro.

Segundo o *Centro de Pesquisa Histórica,* núcleo da Coordenação de Memória Cultural da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre em pesquisa sobre a história dos bairros da cidade, os moradores da Lomba do Pinheiro eram oriundos, na sua maioria, do interior do estado. A partir das décadas de 1960 e 1970, essa característica vai se transformando e estes passam a emigrar de outros bairros da cidade. A região entra no processo de urbanização, quando ruas são asfaltadas, a rede escolar é ampliada e novos projetos de infraestrutura são executados. Em 1962, o projeto de lei do vereador Landel de Moura, dá nome ao bairro Lomba do Pinheiro, que atualmente é formado por mais de trinta vilas. (FREIRE, 2000).

A escola onde este estudo foi realizado localiza-se na Vila Nova São Carlos, próxima da avenida principal do bairro, a Estrada João de Oliveira Remião.

O bairro Lomba do Pinheiro "destaca-se por sua diversidade cultural, sendo que as associações comunitárias continuam constituindo um espaço político de construção da cidadania, com projetos que buscam a inclusão social de seus moradores, sobretudo crianças e adolescentes" (MENEGAT, 2006, p. 117). Nessas organizações os moradores buscam melhores condições de vida, a regularização dos terrenos e das construções onde moram e a melhoria da infraestrutura básica do bairro, como esgoto tratado, calçamento, iluminação e coleta de lixo para todas as áreas, bem como a ampliação das vagas nas escolas, principalmente de ensino médio, atual carência para os adolescentes da região.

Percebe-se através das falas da comunidade escolar que a música faz parte da cultura local, o que se manifesta pela participação das famílias dos alunos nas escolas de samba da região[1], participação dos alunos nos grupos de música do IPDAE[2] e participação na Orquestra Villa-Lobos[3], entre outras manifestações musicais informais. Mas não é a maioria dos alunos que demonstra esse envolvimento com a cultura musical local. Dessa forma a escola pode ser o espaço mais democrático para que todos possam ter contato com os conhecimentos específicos da música, enquanto área de conhecimento.

1.2. UM LUGAR NO ESPAÇO DA CIDADE – A ESCOLA

Nesta pesquisa foram entrevistadas duas professoras generalistas, atuantes em duas turmas de primeiro ano do primeiro ciclo do EF, nesta escola da RME de Porto Alegre. Assim sendo, cabe aqui situar as concepções acerca do currículo para as séries iniciais desta rede antes de falar especificamente da escola.

---

[1] Escola de Samba Sociedade Recreativa Mocidade Independente da Lomba do Pinheiro, fundada em 1985.

[2] Instituto Popular de Arte-Educação, ONG fundada em 1998 que oferece diversos cursos, entre eles o de música – instrumentos musicais – para crianças e adolescentes do bairro.

[3] Orquestra da EMEF Villa-Lobos, também localizada na região.

A organização do currículo da RME de Porto Alegre está estruturada por Ciclos de Formação desde 2000, conforme os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino (PORTO ALEGRE, 2012, p. 7). Na prática, essa organização já sofreu alterações, mas a proposta original, em síntese, apresenta as seguintes características:

> [...] os alunos são organizados por idade, dos seis aos quatorze anos, em três ciclos de três anos cada, os quais têm como referência as fases de desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência). Não há reprovação, sendo previstas alternativas para apoiar os alunos que apresentarem dificuldades específicas em sua trajetória escolar, tais como laboratórios de aprendizagem, professores itinerantes e sala de integração e recursos. Entre as condições propiciadas para garantir a reorganização curricular destacam-se: espaço/tempo para o trabalho coletivo na escola, formação permanente dos profissionais da educação, supervisão pedagógica às escolas e envolvimento de alunos, famílias e funcionários na discussão do currículo. (BARRETO e SOUZA, 2004, p. 44).

No documento que orienta a organização curricular da RME, *Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã* (2003), temos uma breve descrição das características do Primeiro Ciclo, que compreende as idades dos seis anos aos nove anos e nove meses:

> Neste período, a criança está transitando do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas. A característica mais evidente é a superação lenta do nível intuitivo do pensamento. A criança é capaz de uma organização assimilativa, podendo agir sobre o seu ambiente, através de ações reais ou concretas, podendo, então, vislumbrar operações e não apenas ações. Por necessitar ainda de manipulações, as operações permanecem ligadas à ação, o que justifica a denominação operações-concretas. (PORTO ALEGRE/SMED, 2003, p. 14).

A escola, onde atuam os personagens desse estudo, existe desde 1956. Possui cerca de 1300 alunos, aproximadamente 90 professores e 19 funcionários, sendo considerada uma escola de porte grande (G) nesta rede. Funciona nos três turnos: manhã e tarde com Ciclos de Formação e noite com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos anos iniciais (Primeiro Ciclo), em 2012, havia cinco turmas de primeiro ano (A10): duas pela manhã e três turmas à tarde; cinco turmas do segundo ano (A20): uma pela manhã e quatro à tarde; e cinco turmas de terceiros anos (A30): as

cinco no turno da tarde, onde cada turma tem uma professora *generalista* (chamada nesta RME de professora-referência), uma professora *volante* (ou *itinerante*, conforme BARRETO e SOUZA, 2004, p. 44), um professor de Educação Física e um professor de Artes. O especialista em Artes pode ser professor de Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música. A escola possui professores nas quatro áreas das Artes, mas todos com carga horária diferentes. Não há uma proposta curricular ou projeto para cada ano/ciclo para atuação de um professor de determinada área das artes. Assim, a cada ano, há uma mudança na configuração da área no currículo geral da escola, conforme escolha de cada professor por suas turmas de trabalho para o ano letivo.

Em 2012, no primeiro ano, objeto de análise desse trabalho, nas turmas onde as professoras entrevistadas atuaram, não havia um professor especialista em Educação Musical. Como especialista na área de artes, uma das turmas tinha uma professora de artes visuais e a outra turma, uma professora de dança.

1.2.1. A MÚSICA DO LUGAR

A escola possui um professor de Música, servidor público municipal, atuante em sala de aula, com um regime de trabalho de 40h (manhã e tarde). Este professor, além de suas turmas em níveis diferentes de aprendizagem, tem mais dois turnos para desenvolver um projeto de “Oficinas de Percussão e Prática de Conjunto”. O projeto possui dois níveis: básico e avançado, e tem a participação de cerca de 50 alunos de diferentes idades.

Recentemente a escola começou uma obra para isolamento acústico de uma sala que será usada especificamente para as atividades musicais. Esta iniciativa teve origem na reclamação geral devido ao excessivo “barulho” que as atividades de música vêm produzindo na escola. Essa atual realidade da escola manifesta-se na fala de uma das professoras entrevistadas, onde hoje, a música

> [...] faz parte do universo da escola, diário. Não como um apêndice, mas como algo do cotidiano escolar. Os alunos circulam com instrumentos pela escola sem fazer bagunça [...] Antigamente era só o rádio que incomodava, hoje não... é um instrumento [risos]. É parte do cotidiano da escola. A

> música toca no sinal e as apresentações têm mais de uma caixa de som [...] tem tudo funcionando. Isso tem a ver com esse olhar que traz a música pro cotidiano como uma coisa realmente importante. Nossa! Como a escola cresceu [...] (CADERNO DE ENTREVISTAS 1, 2012, p. 11).

A escola tem um sinal sonoro musical, ou seja: a cada 50 minutos, toca um trecho de uma música para alertar o início e fim das atividades do turno, a troca de períodos e o recreio. As músicas são sugeridas por turmas, através da realização de projetos de pesquisa de interesse, e também são sugeridas por professores. Dessa forma pode ser escolhido um repertório específico para alguma data comemorativa. Segundo a coordenadora cultural da escola em 2012 houve repertório para a comemoração do Dia do Índio, para a Semana do Meio Ambiente com ênfase no tema "Água", para a Semana Farroupilha[4], para a Semana das Crianças e para a Semana da Consciência Negra. Não existe regra para o período de mudança do repertório, mas é possível que neste ano tenha sido trocado a cada mês.

Outra situação que trouxe a música para dentro da escola foi a escolha pelo macrocampo "cultura e artes" no Programa Mais Educação[5], do Governo Federal, onde aconteceram em 2012, oficinas de Hip Hop, de Flautas e de Percussão, entre outras não envolvendo música, ministradas por monitores sem vínculo empregatício com a PMPA, considerados voluntários, pelo programa.

1.2.2. AS PROFESSORAS DO LUGAR

Neste trabalho o profissional que atua nos anos iniciais será tratado como "professora generalista". *Generalista* por ser um profissional que possui uma visão geral do conhecimento, uma visão do todo da criança e das suas aprendizagens. E *professora,* no gênero feminino, por ser este o gênero das duas entrevistadas, não sendo necessárias generalizações.

[4] Comemorações típicas do sul do Brasil, pela Revolução Farroupilha, o mais longo e um dos mais significativos movimentos de revoltas civis brasileiros, que aconteceu entre 1835 a 1845. Acontece na semana que antecede o dia 20 de setembro, feriado no RS.

[5] O Programa Mais Educação do MEC, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, proporciona para o aluno a permanência na escola pública por maior tempo, através do aumento da oferta educativa por meio de atividades optativas, agrupadas em macrocampos, como esporte e lazer, cultura e arte, meio ambiente, promoção da saúde, entre outras.

No Brasil o professor habilitado para atuar nos anos iniciais como generalista precisa ter formação no curso de Magistério (ou Normal) ou curso superior em Pedagogia com habilitação para Anos Iniciais. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

> 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, Lei 9394, 1996, Art. 62).

Na escola em que aconteceu esta pesquisa havia quatro professoras generalistas atuando em turmas do primeiro ano. Foram escolhidas duas professoras: uma com algum conhecimento específico na área de Música, pois toca violão popular, e a outra não. Ambas com participação ativa nas apresentações da escola, geralmente organizando algum número que envolva música – canto ou dança.

As entrevistas aconteceram em dias e horários diferentes. As identidades das professoras foram preservadas. Neste estudo elas serão chamadas de Ana e Clara.

1.3. A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Os dados que serviram para as discussões deste estudo foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas, com as duas professoras generalistas que atuaram no Primeiro Ano do EF em 2012.

Segundo os estudos para esta pesquisa, esta modalidade representa uma eficiente “forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado [...], intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa.” (Chizzotti, 1991, p. 92-93), visto que valoriza a presença do pesquisador, que oferecerá as perspectivas possíveis para o entrevistado, proporcionando a liberdade e espontaneidade necessárias para enriquecer a investigação.

As professoras foram conduzidas a trazerem suas experiências à luz desse estudo através de questões sobre o desenvolvimento ou não de atividades de música nas suas aulas, o tipo de atividades e as funções da música na sua prática. Os objetivos específicos para a área de educação musical, propostos pelos *Referenciais Curriculares da PMPA,* e as habilidades das entrevistadas em desenvolverem tais conteúdos também foram abordados. Como desdobramentos deste estudo surgem as questões das aprendizagens dos conteúdos de música na formação das professoras generalistas e a necessidade (e carência) de profissionais com conhecimentos específicos nesta área. Considerando os desdobramentos uma característica essencial para a coleta de dados neste estudo, reitera-se a escolha por esta modalidade de entrevista que, para Triviños (1987)

> [...] a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro da situação específica como de situações de dimensões maiores. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A metodologia adotada para a reflexão das questões desta pesquisa terá uma abordagem *qualitativa* que, segundo Chizzotti, "[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]". O tipo de inserção no local da pesquisa também confirma esta abordagem, pois

> o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações". (Chizzotti, 1991, p. 79).

Segundo MINAYO (1994), a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. No contexto desta pesquisa havia quatro indivíduos sociais, como descreve a autora, com uma vinculação significativa para o problema investigado, ou seja: quatro professoras atuando como generalistas no primeiro ano do EF. Na definição da amostragem foram escolhidas duas professoras – número viável para aprofundar a análise dos dados, confirmando as

questões sobre a existência dessa prática, comparando as experiências individuais e contrastando-as. Outro elemento importante na definição da amostragem foi o fato de uma professora, através de observações no contexto escolar anteriores a entrevista, ter demonstrado algum conhecimento musical ao tocar violão com seus alunos e a outra não ter demonstrado nenhum conhecimento dessa ordem, mas ser participante ativa das apresentações na escola.

Dentre as várias possibilidades de uma pesquisa qualitativa, esta se trata de um e*studo de casos* que, com base em Yin (2005), é uma estratégia adequada para questões do tipo "como", ou seja: como acontecem as práticas musicais no primeiro ano do ensino fundamental, sendo que o pesquisador tem algum conhecimento deste contexto onde acontecem essas práticas e algum conhecimento das práticas dos indivíduos analisados, mas tem pouco controle sobre os acontecimentos. Segundo Yin (2005)

> O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se pode manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com [...] observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas [...] (YIN, 2005, p. 26).

Na obra de Yin (2005), os estudos de caso podem incluir tanto estudo de caso único, como estudo de casos múltiplos. Nesta pesquisa fez-se a opção pelo *estudo de casos múltiplos*, estudo de dois casos, por possibilitar a constatação de replicação dos discursos e comportamentos das entrevistadas e possibilitar a comparação das práticas.

Também se justifica a escolha pelo estudo de casos por ser uma estratégia abrangente, que permite a investigação sem prejuízo das características holísticas e significativas dos eventos da vida real, possibilitando novas proposições. Neste estudo, por exemplo, o levantamento de dados para a resposta da questão inicial foi resultando em outros desdobramentos como: a obrigatoriedade do ensino da música a partir da Lei 11.769/08, a carência de profissionais com habilitação apropriada para tal ensino e os caminhos possíveis ou não para a atuação de professores não especialistas, através da análise dos conteúdos de música propostos pela rede de

ensino na qual o contexto das professoras pesquisadas está inserido e as habilidades dessas professoras, segundo elas mesmas, em desenvolverem esses conteúdos adequadamente.

Na análise dos dados coletados através das entrevistas servirá como referência a técnica de *análise de conteúdos* de MINAYO (1994), onde

> [...] podemos destacar duas *funções na aplicação da técnica*. Uma se refere à *verificação de hipóteses e/ou questões*. Ou seja, através da análise de conteúdos podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar [...] (MINAYO, 1994, p. 74).

Através da análise dos dados foi possível averiguar que de fato a música acontece no primeiro ano do EF. Mas como ela acontece, quem a faz acontecer, em que condições e qual a importância dessa música aos olhos de uma Educação Musical significativa são as questões que este estudo propõe.

CAPÍTULO 2 – SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL

A relevância dessa temática dá-se neste momento singular da educação musical no Brasil onde, segundo a Lei 11.769/08, “a música deverá ser conteúdo obrigatório” (BRASIL, 2008) nos currículos das escolas de educação básica. Ou seja, a partir de 18 de agosto de 2011, prazo limite para a implementação da lei, as escolas de educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio devem incluir conteúdos de música em suas grades curriculares.

2.1. A EDUCAÇÃO MUSICAL: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A história da Educação Musical brasileira começa no governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, onde a educação passou a ser vista como a grande alavanca para o progresso e a alfabetização das massas como solução para o desenvolvimento social do país. Nestes intensos debates, a valorização da cultura nacional possibilitou a implantação de um projeto em favor da educação musical por meio da prática do Canto Orfeônico, que “destinava-se a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica” (VILLA-LOBOS, 1951 *apud* PAIS, 2011, p. 11). Ampliando este projeto, com a criação do Decreto 24.794 (BRASIL, 1934), surge “pela primeira vez na história do Brasil República a inclusão de um programa de educação musical comum a todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário do país” (PAIS, 2011, p. 11).

Posteriormente, o movimento musical nacionalista começa a sofrer duras críticas feitas por compositores mais vanguardistas que alegavam uma falta de estudo aprofundado do folclore, elevação do nível técnico das composições, tornando-as mais inovadoras e mudança no tipo de formação musical dos conservatórios (PAIS, 2011). O plano nacional de educação também vai se alterando e o país demonstra altos índices de analfabetismo, de desemprego e de pobreza. Desta forma, entre 1948 e 1961, os debates e a esperança em transformar a educação nacional culminam na criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), Lei 4024/61, onde a educação musical, anteriormente com claras diretrizes baseadas no canto popular, foi substituída por “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961), onde as linguagens artísticas passam a ter um “enfoque polivalente” e a música, mesmo obrigatória, deixa de ser uma área específica, para ser vista como mais uma forma de contribuir para a expressão pessoal do indivíduo (PAIS, 2011, p. 12).

O Golpe de Estado de 1964 também deixa marcas na educação nacional e para a área de arte as cicatrizes são bem profundas. Na LDB 5692 (BRASIL, 1971) essa polivalência nas artes torna-se obrigatória e a Educação Artística torna-se um componente curricular que não deve ser tratado como as outras disciplinas, mas como um auxiliar na comunicação, na expressão, no desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação, contribuindo para o processo formativo do homem como um todo, em 50 minutos semanais. Os currículos nas universidades mudam para formar esse profissional que deverá “compreender, motivar e ensinar” teatro, artes plásticas, desenho (posteriormente substituído pela dança) e também música. Segundo Pais (2011) “a superficialidade do ensino, e o comprometimento cada vez menor com o planejamento e o método, por parte da classe docente mal formada e mal paga, deram à disciplina de Educação Artística o caráter de entretenimento” (PAIS, 2011, p. 13). Essa característica ainda abala a área de arte nos dias atuais dentro das instituições de ensino.

Em 1996, a educação brasileira passa por mais uma reforma. É publicada a LDBEN 9394 (BRASIL, 1996), onde a luta dos profissionais de arte-educação é reconhecida e a área passa a ter conteúdos próprios, ligados à cultura artística e passa a fazer parte da estrutura curricular como disciplina de Arte, devendo ser considerada com a mesma importância das outras. Mas, mesmo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, (BRASIL,1997) para a área de arte, propondo conteúdos específicos para as áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, assim como em 1961 e 1971, esta nova LDB continuava não demonstrando clareza sobre em que momento esses conteúdos deveriam ser abordados no EF e qual o profissional que deveria atuar em cada área, mantendo-se o caráter de

polivalência. Nestes tempos a música estava quase desaparecida das escolas enquanto área do conhecimento.

Através de debates e de articulações de um grupo de músicos e educadores, foi criado o *Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas*[6], dez anos depois da LDBEN 9394/96. Este documento chamava a atenção para a importância da educação musical na formação de crianças, jovens e adultos e para a incoerência entre as demandas da profissão e a formação de professores. Objetivo alcançado, o manifesto resultou em projeto de lei aprovado por unanimidade pelo Congresso Nacional.

Entretanto, a Lei 11.769/08 não contemplou todos os interesses do manifesto. Foi vetado pelo Presidente da República o trecho que tratava da obrigatoriedade de formação específica para ministrar aulas de música na Educação Básica, alegando que a música é uma prática social e que diversos profissionais atuam na área com competência sem ter formação acadêmica específica (PAIS, 2011).

> A Lei de Diretrizes e Bases diz que todo mundo que leciona na Educação Básica tem de ter Curso Superior. Ela valoriza o profissional da educação que é alguém que estuda as questões voltadas ao ensinar e ao aprender. O fato de eu tocar bem um instrumento não quer dizer que eu vá ensinar bem [...] (FIGUEIREDO, 2010 apud PAIS, 2011, p17).

Penna (2012) alerta para as diferenças, e até contradições, entre “a sociedade política” e “a sociedade civil”, onde o que prevê a legislação sobre a educação musical não é o que acontece ou poderá acontecer na prática escolar cotidiana. Ora: se para realizar um concurso público para docência hoje no Brasil é necessário comprovar formação específica em curso de licenciatura na área que se pretende atuar, como poderá um professor de música atuar na escola sem ter formação específica em curso de licenciatura? Ou: poderá um professor que não tem formação específica em licenciatura em música, ou em qualquer outra área do conhecimento, prestar um concurso público para atuar como docente na educação básica? Ou ainda, e essa é a questão principal deste estudo e voltaremos nela mais

[6] O texto do Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas está disponível em <http://forumpermanente.blogspot.com.br/2006/11/manifesto-pela-implantao-do-ensino-de.html> Acesso em 03/12/2012.

tarde, poderia outro docente ensinar os conteúdos de música na educação básica de forma significativa, como preconiza a educação musical?

Contradições à parte, legalmente, a música é conteúdo obrigatório na escola desde 2011. Ou seja: mesmo abrindo-se brechas para (re)interpretações da lei pela sociedade civil, tanto na questão do profissional que dará conta dessa demanda quanto de como ela é implementada na escola, abre-se a questão: na prática, a música está presente nos currículos escolares?

2.2. OS REFERENCIAIS CURRICULARES DA RME DE POA E A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS AIs

Este estudo trata da música nos anos iniciais, mais especificamente no primeiro ano. Essa escolha deu-se pela observação da existência da música nas atividades cotidianas do primeiro ano do EF e por considerar que este é um momento crucial para o desenvolvimento global do indivíduo, já que é o momento em que a criança está aberta para todas as possibilidades que lhe são oferecidas.

No primeiro ano de escolarização as aprendizagens darão início a construção de significados e é neste momento que a criança começa seu processo de transformação, tornando-se indivíduo autônomo, pensante, independente e protagonista de sua própria história. Por isso é de grande importância a oferta das mais variadas possibilidades e uma abordagem ampla das diversas linguagens, para que o desenvolvimento de habilidades seja pleno e para que o conhecimento tenha sentido.

Desta forma, a educação musical torna-se importante aliada para o pleno desenvolvimento deste indivíduo. “A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício. Receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos” (BRITO, 2003, p. 35). O senso estético e crítico, a consciência rítmica e

melódica, a concentração, a socialização, a coordenação motora, a imaginação, a expressão, o raciocínio, todas essas habilidades podem ser amplamente trabalhadas nas atividades de execução (cantar e tocar), de composição e de apreciação, contribuindo substancialmente para o desenvolvimento global da criança. Ressalta-se a importância da apreciação, descrita por Araldi, Fialho e Demori (2007)

> A audição é essencial na formação musical do aluno, apresenta-se como base e inspiração para que ele vivencie sua prática de execução musical de forma ampla, explorando novos materiais e novas ideias. Além disso, torna-se um subsídio para o momento da composição, onde os alunos são convidados a criar e a se colocarem nas músicas. (ARALDI, FIALHO e DEMORI, 2007, p. 97).

A RME de Porto Alegre, rede a que pertence a escola que serviu de cenário para esta pesquisa, possui um documento que norteia suas práticas. Este documento chamado de *Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre* apresenta as possibilidades de aprendizagem e as estratégias ou objetivos para estas aprendizagens para o EF, nas diversas áreas do conhecimento, norteando as práticas desta rede.

Este documento, enviado as escolas no início do ano de 2012, foi elaborado coletivamente, a partir da necessidade de unificar os trabalhos desenvolvidos nesta rede de ensino. Segundo o próprio documento, “o processo de construção foi marcado por um debate intenso entre os professores de todas as unidades de ensino, que proporcionou trocas, planejamento, estudo, pesquisa, dúvidas, desejos, defesas de ideias, diversidade, possibilidades e socialização de saberes”. (PORTO ALEGRE, 2012, p. 7).

Este documento considera “que a escola tem como função contribuir para o desenvolvimento total do sujeito – corpo, inteligência, dimensões ética e estética, responsabilidade pessoal, ambiental, social e humana” (PORTO ALEGRE, 2012, p. 8). Analisando sob esta ótica, percebemos a importância que música pode ocupar no currículo das escolas desta rede, já que a linguagem musical, com sua estrutura e características próprias, pode cumprir um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

Dentre as diversas estratégias e/ou objetivos propostos para serem desenvolvidas no primeiro ano do EF encontramos referências às atividades específicas de música na área de Língua Portuguesa e Matemática. Considerando um currículo interdisciplinar, prática comum nos AIs, onde as várias áreas do conhecimento se comunicam, essas atividades podem ser desenvolvidas por professores de qualquer área, pois se mostram bem abrangentes, mas de acordo com as observações feitas para esse estudo, normalmente são desenvolvidas pelas professoras generalistas. São elas:

> [a] propiciar momentos de escutas musicais; [b] explorar rimas, ritmos, trava-línguas e parlendas; [c] explorar a sequência temporal de cantigas de roda e músicas coreografadas (A Linda Rosa Juvenil, Os Dez Indiozinhos, A velha a Fiar, A Árvore da Montanha, etc...). (PORTO ALEGRE, 2012, p. 11 e 23).

Também encontramos nos Referenciais Curriculares da RME de Porto Alegre objetivos específicos para a educação musical nos AIs. São eles:

> [a] reconhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais; [b] explorar canções, parlendas e trava-línguas; [c] apreciar músicas nacionais, folclóricas e populares; [d] conhecer e valorizar a vida e a obra de compositores e musicista, conforme interesses e possibilidades dos grupos etários; [e] reconhecer sonora e visualmente os instrumentos musicais; [f] reconhecer famílias organológicas (percussão, sopros, cordas e elétricos); [g] utilizar diferentes sons como meio de expressão e comunicação musical; [h] reconhecer os diferentes sons do ambiente e do corpo; [i] identificar parâmetros sonoros como timbre, altura, duração e intensidade; [j] apreciação musical, composição e execução. (PORTO ALEGRE, 2012, p. 88).

Cabe ressaltar que nesta RME, existe concurso específico para a Educação Musical desde 1999, mas não há um professor de música para cada escola do EF. E quando existe este profissional, não há orientação para atuação nos anos iniciais ou finais, ficando a critério de cada escola a colocação deste professor em determinado nível, exatamente como no cenário desta pesquisa.

A RME/POA tem se mostrado uma referência em políticas públicas para a educação musical brasileira. Nota-se isso devido ao grande número de pesquisas publicadas nas *Revistas da ABEM* envolvendo as escolas desta rede.

Além do concurso específico e nomeação de profissionais na área de educação musical, o programa *Centros Musicais* é outra das iniciativas da SMED-POA/RS. Neste programa são articuladas as práticas em música vigentes nas escolas da prefeitura, prevendo a implementação de atividades musicais nas instituições escolares que ainda não as ofereçam. O programa foi instituído através da Ordem de Serviço nº 002, de 12 de fevereiro de 2008 (Porto Alegre, 2008).

A escola pesquisada não faz nenhuma referência quanto à música como disciplina ou área de conhecimento no seu Projeto Político Pedagógico. Das competências fundamentais que o aluno deve ter desenvolvido ao final do I ciclo encontramos um objetivo amplo, que trata do desenvolvimento da criatividade e do gosto pelas diferentes expressões artísticas das diversas áreas da arte, sem especificá-las. Segundo informações da direção da escola este documento foi enviado para a SMED para análise no final do ano de 2011 e ainda não foi aprovado. A escola faz referência em seu PPP as atividades extra-currriculares já descritas anteriormente, como as oficinas de flauta e hip hop, do Programa Mais Educação e a oficina de percussão, ministrada pelo professor de música da escola. Segundo Wolffenbüttel (2010)

> [...] o que parece problemático em relação à educação musical não é o extracurricular em si, ou o fato de as atividades musicais serem desenvolvidas em outros tempos e espaços escolares que não os da disciplina curricular de música, tais como a educação artística, a música desenvolvida por professor unidocente, as atividades musicais extracurriculares, entre outras modalidades. O problemático, talvez, seja o quanto todas essas atividades estão integradas ao projeto político pedagógico das escolas, ou quanto e como essas atividades contribuem para a concretização das finalidades da escolarização básica que, pela legislação vigente, devem ser explicitadas nos projetos políticos pedagógicos. (Wolffenbüttel, 2010, p. 74)

Wolffenbüttel (2010) ainda alerta para o fato de que muitas são as formas da música ocupar os espaços escolares, mas aponta para os “desafios que se colocam diante da inserção da música no projeto político pedagógico escolar que não se traduzem, apenas, em executar corretamente as leis, pois elas existem, mas não bastam”, porém o quanto esta inserção é fundamental para a sobrevivência das políticas públicas em educação musical. (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 79)

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA PESQUISA

Na análise dos dados feita para este estudo, onde se procurou averiguar como acontecem as atividades musicais no primeiro ano do EF, as entrevistas semi-estruturadas, feitas com duas professoras generalistas, não especialistas em música, tiveram como foco os usos e funções da música nas atividades do primeiro ano do EF, que tipo de conhecimentos as professoras têm na área de música e quais as suas habilidades em desenvolver estes conteúdos específicos.

Para tanto foram utilizadas três categorias: na primeira (1) aborda-se com que frequência usam as atividades com música, quais atividades são desenvolvidas, incluindo tipo de repertório e como é escolhido, e as funções da música, explícitas e implícitas nos discursos e nas práticas destas professoras, onde se pode observar quais são as concepções a cerca da inclusão de atividades com música nas suas próprias aulas e quais são as concepções a cerca do ensino de música na escola; em segundo lugar (2) levantam-se as aprendizagens envolvendo a música na formação destas professoras, buscando conhecer quais são suas relações com a música e seus conhecimentos ou até a falta deles; para chegarmos, finalmente, (3) aos desafios e possibilidades no ensino da música neste contexto da pesquisa, onde se trata das habilidades das professoras em desenvolverem conteúdos específicos da área de educação musical, partindo dos objetivos propostos pelos *Referenciais Curriculares da RME de Porto Alegre* e se faz uma análise das facilidades e/ou dificuldades destas professoras em desenvolverem tais conteúdos.

3.1 USOS DA MÚSICA NAS AULAS DO PRIMEIRO ANO DO EF

Nesta categoria criada para análise dos dados desta pesquisa é possível constatar que a música está presente nas atividades do primeiro ano do EF e que as professoras generalistas desenvolvem atividades com música quase todos os dias. A professora Clara diz usar a música pelo menos três vezes por semana. No dia-a-dia seu principal uso é para “meditação” no início das atividades do dia e frequentemente para “reflexão” no final das atividades, quando os alunos voltarão

para casa. Segundo ela esta atividade “acalma a turma” e também “ajuda na questão da disciplina” e "da concentração” dos alunos. (CADERNO DE ENTREVISTA 1, 2012, p. 1). Para Ana, a outra professora entrevistada, as atividades com música acontecem diariamente no primeiro semestre do ano letivo, onde são muito utilizadas canções como recurso de memorização das letras do alfabeto, dos números, das partes do corpo e muitas músicas que ajudam o aluno a compreender os tempos e espaços da escola, como por exemplo: a “música das boas vindas” e a “música do lanchinho”. Segundo ela este uso diminui no decorrer do segundo semestre ficando mais atrelado às datas comemorativas e às apresentações, já que os conteúdos citados e as rotinas da escola já deveriam estar apreendidos. (CADERNO DE ENTREVISTA 2, 2012, p. 2).

Sobre o repertório escolhido para suas atividades as duas professoras relatam que escolhem a música de acordo com o objetivo a ser desenvolvido na atividade em aula, ou seja: elas propõem a música. Professora Clara demonstra bastante entusiasmo no consumo de música, o que acaba refletindo na escolha do repertório para suas atividades na escola. Ela pesquisa músicas de determinadas temáticas, como a água, para utilizar na semana do meio ambiente, ou música indígena para comemorações do dia do índio, e as grava, tendo várias opções para trabalhar posteriormente de acordo com determinado conteúdo. Tem preferência por composições que não sejam tão populares, ou seja: que não estejam sendo executadas nos meios de comunicação que os alunos têm acesso, independente destas serem mais atuais ou mais antigas, pois acha importante ampliar os conhecimentos culturais dos alunos trazendo músicas diferentes do repertório que eles costumam ouvir. Diz trazer música instrumental, tais como as músicas do CD *Palavra Cantada Tocada*[7] e também do CD *Trenzinho do Caipira*[8] para audições, criando um ambiente tranquilo e que favoreça a concentração dos alunos. Canta muitas canções de roda e folclóricas com seus alunos e, assim como a professora Ana, utiliza o clássico repertório do cancioneiro infantil, como *Os Dez Indiozinhos,*

[7] Palavra Cantada Tocada (2008), onde o compositor Jonas Tatit cria arranjos para violões de canções conhecidas do selo Palavra Cantada.

[8] CD do Grupo da Orquestra de Flautas da EMEF Heitor Villa-Lobos, escola da RME de POA, com direção e produção de Cecília Rheingantz Silveira, gravado em 2002.

Adoleta, Rock Pock, A Dona Aranha, Cabeça-Ombro-Perna-Pé, repertório este que contribui com o aprendizado dos números, do alfabeto, do corpo, entre outros. Ana demonstrou lançar mão deste tipo de repertório na maior parte das vezes que desenvolve atividades com música. Diz que apenas utiliza músicas populares quando determinadas datas comemorativas permitem, como por exemplo: o dia das mães. Poucas vezes trouxe alguma música *apenas* para ser ouvida.

Importante destacar que Clara reconhece que o tipo de música que os alunos e suas famílias consomem pode ajudar a conhecer o meio em que vivem e que, eventualmente, permite que seus alunos tragam músicas do seu "universo". (CADERNO DE ENTREVISTAS 1, 2012, P. 3).

Como já contextualizado anteriormente, o bairro Lomba do Pinheiro é um bairro popular e os alunos trazem para dentro da escola as experiências culturais que vivenciam nesta comunidade, neste caso seus consumos musicais. As músicas executadas nos programas televisivos das emissoras de TV aberta, gratuita, de grande repercussão no Brasil, são geralmente as músicas consumidas. No repertório dos alunos raramente se percebe músicas diferentes do que a mídia propõe. Segundo Silva (2012), os consumos musicais envolvem as escutas musicais, a aquisição de CDs, de DVDs – ou as músicas baixadas da internet - artefatos de bandas, cantores/as, bate papos na internet, os shows musicais, aprendizado de instrumentos, entre outros. (SILVA, 2012, p. 93).

Neste estudo, a faixa etária dos alunos em questão não é a que consome música avidamente. Trata-se de uma faixa etária ainda influenciada pelos consumos dos pais, dos irmãos mais velhos ou das pessoas que lhe são próximas e que possuem algum tipo de interferência no seu meio. São os jovens que se identificam com um estilo musical, consumindo-o. Conforme Garbin (2006) "é tácito, na contemporaneidade, que a condição de "ser jovem" já não pode ser pensada fora do contexto histórico e social [e cultural] e, além disso, deve ser compreendida como comunidades de estilos atravessadas por identidades de pertencimento". O *ouvir* música tem importante significado para os jovens. Para Sousa e Torres (2009) o jovem ouve música por diversas razões e de diversas formas

> Como eles [os jovens] ouvem música? [...] podemos observar: sinais de pertencimento a determinadas culturas juvenis que se destacam de outros através de determinadas preferências musicais; fonte de informações sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, etc.; estímulos para sonhos e anseios próprios; criação de identidades através da descoberta de movimento e corporeidade na dança; possibilidade de isolamento do cotidiano pelo uso de fones de ouvido; possibilidade de identificação com ídolos como astros de *rock*; e recurso para alegrar-se, melhoria do ânimo, e controle da disposição. (SOUZA e TORRES, 2009, p. 51).

Nesta comunidade o consumo de estilos musicais passa do pagode para a música *sertaneja universitária*, do *funk melody* ou *funk carioca* para o *hip hop*, do pop para o *rock emo,* estilos de consumo normalmente associados ao que a mídia está propondo no momento. A professora Clara afirma

> a gente tem uma atividade que eu gosto de fazer em aula que é um jogo que chama qual é a música. Aí eu coloco uma palavra no quadro e eles [os alunos] têm que cantar uma música que tenha aquela palavra. Obviamente eu nunca sei algumas das músicas que eles cantam, são músicas bem do universo deles, assim, não combina com o meu, mas aí eu vou aprendendo e é uma oportunidade que eles tem de expressar a música que eles gostam. Expressar a leitura de mundo deles através da música e também uma oportunidade de eu conhecê-los um pouco mais a partir das músicas que eles gostam, para entender melhor o contexto de vida familiar, que tipo de programa na TV eles “olham”. Porque em geral essas músicas eles vêm na TV. Então esse jogo eu acho interessante porque eu faço uma pesquisa informal e aí eu tenho uma leitura do gosto musical deles: quem gosta mais de funk, quem gosta mais de pagode, quem gosta de sertanejo, esses ritmos mais populares que eles gostam. (CADERNO DE ENTREVISTAS 1, 2012, p. 2)

As crianças aos poucos vão construindo seu repertório a partir de suas vivências musicais nos ambientes da família, na mídia e na escola. Num estudo realizado por Ramos (2003), sobre o que a criança aprende com a música da televisão, a autora traz questões sobre o que as crianças escutam e por que escutam. Nesta pesquisa desvendou-se um repertório predominantemente midiático, o que vem ao encontro da realidade descrita pela professora Clara. Segundo Ramos

> A televisão é praticamente o único meio de comunicação presente de uma forma sistemática no lazer das crianças [e das famílias] [...] Os programas a que assistem, englobam uma variedade de gêneros disponíveis, especialmente na TV aberta. Entre eles estão os programas de auditório, as novelas das diversas emissoras, os desenhos animados e filmes. (RAMOS, 2003, p. 65) [grifo meu].

Quanto aos usos da música, nas práticas das duas professoras entrevistadas, o canto predomina. Ana diz que dificilmente encontra uma gravação

das músicas que costuma trabalhar, dessa forma o canto é a alternativa para que os alunos conheçam a música. Clara mostra gravações ou toca violão e canta para que os alunos aprendam a música que será cantada posteriormente.

É frequente a participação destas professoras com seus alunos, nas apresentações da escola, nestas a música normalmente está associada a alguma coreografia. Segundo Clara e Ana, essas atividades com coreografias são comumente usadas no primeiro ano como recurso para o trabalho de percepção corporal e espacial.

Também perguntou-se para as duas professoras qual a opinião delas sobre a importância da realização de atividades com música no primeiro ano e sobre as funções da música na escola, onde ambas citaram o importante papel destas atividades no processo de alfabetização. Elas destacam que música, com seus elementos melódicos e rítmicos, desenvolvem a percepção sonora, contribuindo no processo de reconhecimento do som das letras e das sílabas. O ritmo também favorece a noção de acentuação das palavras, a noção de sílabas e de pontuação, essenciais para a fluência e clareza na leitura e também é citado como fator fundamental para a percepção de tempo, o que contribui para o aprendizado do número, da classificação, da ordenação, entre outros, ou seja: o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Nas duas entrevistas surge a importância das atividades com música associadas a coreografias para o desenvolvimento da coordenação motora, o que faz com que o indivíduo tenha controle dos movimentos do seu corpo, tanto os mais amplos quanto os menores (finos). O desenvolvimento da motricidade fina muito contribui para a escrita e da ampla muito contribui para as noções de espaço.

Para todo o processo de aprendizagens do indivíduo a concentração e a memorização são fundamentais. Ana e Clara salientaram que a música é das principais atividades onde os alunos exercitam estas duas habilidades.

A professora Clara também utiliza com bastante frequência a música como recurso para promover a reflexão ou o relaxamento, conforme citado anteriormente,

e também ressalta que a música é uma importante linguagem para o conhecimento e a valorização da cultura.

Como neste capítulo desenvolvem-se questões dos usos e das funções da música, cabe trazer um artigo de Hummes (2004), onde ela faz uma revisão bibliográfica sobre as funções da música na sociedade e na escola, citando Merrian (1964), importante pesquisador que propôs modelos para o estudo da etnomusicologia. Segundo a autora, Merrian aponta uma diferença entre “usos” e “funções” da música, e diz que “a maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função.” (HUMMES, 2004, p. 18).

> O “uso”, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores para sua utilização. (MERRIAN, 1964, p. 209 *apud* HUMMES, 2004, p.18).

Pesquisas evidenciam que as funções da música na escola não são mais questionadas. Este tem sido tema de reflexões e investigações de diversos pesquisadores (HUMMES, 2004) e o reflexo disto é que no Brasil, hoje, a música está presente nos currículos escolares amparada por lei. Todos que trabalham em educação, mesmo os que têm pouco ou nenhum conhecimento na área educação musical, compreendem o quanto a música é importante na sociedade e, dessa forma, este conhecimento tem de estar dentro da escola.

Nesta categoria dos usos e funções da música foi possível constatar como acontecem as atividades com música no primeiro ano do EF e as concepções das professoras sobre essa prática. Apesar dos discursos serem mais complexos e, quase eloquentes, estas atividades de música têm, basicamente, duas funções: a música como auxiliar para a aprendizagem de outros conteúdos ou a música como terapia (SOUZA *et al*., 2002), assunto que será desenvolvido mais tarde.

3.2. AS PROFESSORAS E SUAS APRENDIZAGENS EM MÚSICA

Professoras generalistas são aquelas que atuam nos anos iniciais da escola e são responsáveis pelos diversos conteúdos de um currículo. A característica destas professoras é justamente a de adquirirem, em sua formação, conhecimentos gerais sobre as diversas áreas do conhecimento. A música deveria fazer parte da formação de tais professores, no entanto, as pesquisas nesta área têm evidenciado uma grande lacuna na sua formação o que, conseqüentemente, não estimula e não dá subsídios para que estas professoras incluam atividades significativas em música em suas práticas pedagógicas.

Analisando o perfil das professoras entrevistadas, quanto a sua formação, percebe-se que este estudo está em comum acordo com pesquisas de diversos autores que apontam as deficiências nas aprendizagens de conteúdos de música na formação das professoras generalistas, consequências das legislações educacionais brasileiras que deixaram a música fora dos currículos escolares durante várias décadas. Figueiredo (2007) faz uma revisão bibliográfica e, dentre diversos pesquisadores abordando este tema, destaca-se Bellochio (2000) que alerta para a inclusão da música nos currículos dos cursos de Pedagogia, sugere a integração entre a Pedagogia e os cursos de Licenciatura em Música, apresentando essa tendência colaborativa entre estes dois profissionais, tendência que pode contribuir para as formações continuadas das professoras que atuam nos AIs.

3.3.1. Professora Ana

Tem formação em nível de Ensino Médio no Magistério, curso superior em Educação Física, especialização em Pedagogia e Curso de *Jardineira*[9]. Possui mais de 10 anos de experiência em primeiro ano do EF. Não possui conhecimentos específicos na área de música, mas diz

[9] Curso específico para atuar no Jardim de Infância. Este termo - *Kindergarten* - foi criado pelo educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852) e trata-se de um espaço singular de aprendizagens para o pleno desenvolvimento de crianças entre os 3 e 6 anos de idade. Também conhecido como pré-primário, pré-escolar ou educação infantil (EI) favorece a interação, a criação e a ludicidade.

> [...] Estudei ritmos, tive atividades de dança [na graduação em Educação Física], no curso de jardineira também, a gente aprendia as musiquinhas [...], ensinar a fazer instrumentos de sucata [...] Eu sempre gostei de cantar e a minha voz sempre foi horrorosa [...]. Eu gosto [de realizar atividades com música], mas eu não me sinto muito bem por causa da minha voz. (CADERNO DE ENTREVISTAS 2, 2012, p. 16-17).

3.3.2. Professora Clara

Tem formação em Magistério, no nível do Ensino Médio, curso superior em Pedagogia com habilitação para as Séries Iniciais (atualmente chamados de AIs), Especializações em Alfabetização Popular e em Processos de Conhecimento e Cognição. Possui quase 20 anos de experiência com Anos Iniciais. Toca violão popular, sem leitura de partituras, apenas com as cifras, que aprendeu na adolescência. Sobre conhecimentos da área de música na sua formação, diz

> [...] eu tinha uma professora que tocava piano, ensaiava umas músicas com a gente, mas ela fazia tipo um coral na sala e acompanhava com piano [no magistério]. O que eu trago disso é a memória de poder trazer o violão e cantar com as crianças, mas sem ter uma formação mais profunda. E alguma coisa na pedagogia, [...] me lembro assim da ênfase de trabalhar as cantigas de roda, de resgatar as canções folclóricas do Brasil, pra que a gente não ficasse só fazendo o que é o desejo da criança cantar, ou só aquilo que ela traz de casa, mas que a gente resgatasse [...] próprio do nosso país, da nossa história.(CADERNO DE ENTREVISTAS 1, 2012, p. 4).

3.3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE MÚSICA

Esta categoria da análise dos dados apresenta dois momentos: um onde as professoras falam livremente sobre suas habilidades no desenvolvimento das atividades com música, salientando algumas dificuldades, em outro momento, as professoras respondem sobre suas habilidades em desenvolverem cada um dos objetivos específicos da área de educação musical propostos pelos *Referenciais Curriculares da RME de Porto Alegre*.

Nos dois momentos é perceptível que a professora Clara, que possui alguns conhecimentos específicos da área de música, sente-se mais confortável e confiante para trabalhar com atividades envolvendo música. No primeiro momento, onde fala

livremente sobre os desafios deste trabalho, percebe-se que gosta de selecionar repertório diferenciado, gosta de cantar e não sente dificuldades com o canto em uníssono. Gosta de levar o violão para tocar canções simples para os seus alunos

> Sempre gostei de música, sempre escutei muita música, sempre comprei muito cd, vinil antes, né [...] Sempre tive um gosto por isso. A música faz parte da minha vida direto. Não consigo viver sem, mas não tenho nenhuma formação mais acadêmica na área. Até gostaria de poder saber mais pra poder trabalhar melhor com as crianças. (CADERNO DE ENTREVISTAS 1, 2012, p. 5).

Penna (2007) reflete sobre a formação do educador musical, alertando para o fato de que não basta tocar para se conduzir atividades musicais. Este estudo não trata de um profissional com formação específica, mas cabe aqui trazer esta reflexão ao considerarmos o olhar sensível da professora Clara sobre este tema, mesmo reconhecendo que "gostaria de poder saber mais [sobre educação musical] pra poder trabalhar melhor com as crianças" (CADERNO DE ENTREVISTAS 1, 2012, p. 5). Segundo Penna (2007) um profissional deve conduzir atividades significativas em música, assumindo e respondendo produtivamente ao

> [...] compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; compromisso de, constantemente, buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno; compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. Para tanto, a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007, p.53)

Ana, que possui pouco conhecimento específico na área de música, salienta algumas dificuldades no desenvolvimento das atividades de canto. Segundo ela, que não gosta de sua voz, a falta de conhecimentos de técnica vocal acaba prejudicando seu trabalho, fica disfônica com frequência e tem dificuldades na respiração ao conduzir atividades que envolvam canto e movimento corporal simultaneamente. Não deixa de realizar as atividades por causa destas particularidades vocais, mas diz que com alunos maiores não ficaria muito à vontade se tivesse que cantar. (CADERNO DE ENTREVISTAS 2, 2012, p. 5).

Quando citados os conteúdos específicos da educação musical que constam no documento *Referenciais Curriculares da RME de Porto Alegre* (2012) outras dimensões desta aprendizagem aparecem e as professoras deixam claro a importância de um professor com formação na área. Atualmente, estas professoras não tem um professor de música atuando paralelamente nas suas turmas, mas lembram que já tiveram e que isto faz muita diferença nas aprendizagens dos alunos. Com um professor com conhecimentos específicos os discursos dos alunos mudam, as exigências, o olhar diferenciado para estas atividades simples e cotidianas, assim como o olhar do professor para as potencialidades dos alunos.

Alguns objetivos da educação musical que constam no documento citado acima, as professoras afirmam já trabalharem no dia-a-dia. São eles: reconhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais; explorar canções, parlendas[10] e trava-línguas.

Beineke e Freitas (2006) reconhece nessas culturas musicais e poéticas da infância um excelente potencial para o desenvolvimento de atividades significativas para a educação musical. Reinventando as poesias infantis, parlendas, adivinhas, trava-línguas e brinquedos de roda a autora afirma que se pode favorecer a expressão viva, criativa e prazerosa do fazer musical coletivo, a partir de jogos sonoros e atividades de criação musical, utilizando materiais simples como a voz, sons corporais, copos plásticos e outros materiais diversos.

Apreciar músicas nacionais, folclóricas e populares; reconhecer sonora e visualmente os instrumentos musicais e reconhecer os diferentes sons do ambiente e do corpo são outros objetivos propostos pelos *Referenciais Curriculares da RME.* As professoras entrevistadas afirmaram que não teriam dificuldades em desenvolver estes objetivos

Alguns objetivos específicos, Clara disse que teria condições de desenvolver, mas Ana disse que não teria. Seriam eles conhecer e valorizar a vida e a obra de compositores e musicistas, conforme interesses e possibilidades dos

[10] Parlendas são brincadeiras populares antigas com recitação de versos de rimas fáceis e texto com ou sem nexo.

grupos etários; reconhecer famílias organológicas (percussão, sopros, cordas e elétricos).

Em três objetivos propostos, houve unanimidade em afirmar a falta de conhecimentos ou habilidades. São eles: utilizar diferentes sons como meio de expressão e comunicação musical; identificar parâmetros sonoros como timbre, altura, duração e intensidade; apreciação musical, composição e execução.

Este estudo traz à discussão as habilidades deste professor sem conhecimento específico em desenvolver os conteúdos de música. Como já citado na categoria anterior, a integração entre professores generalistas e professores de educação musical seria boa alternativa para minimizar a ausência da música nos currículos (BELLOCHIO, 2000). Essa não é uma discussão nova, mas tem sido uma tendência nas pesquisas sobre a área já que não há profissionais suficientes para atuarem nas escolas de EF no Brasil, abarcando as demandas da nova legislação. Fonterrada (1993) descreve claramente o porquê é possível investir no professor generalista para uma iniciação musical, mas também é incisiva ao dizer que este professor precisa de orientação, retomando a necessidade de colaboração

> […] sem dúvida há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente escolar sonoro ou das imediações. Para isso ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas mesmo para isso é necessário que tenha uma sólida orientação. […] Outras questões, porém, são da alçada do professor especialista, e é ele quem deverá tomar as rédeas do processo educativo […] (FONTERRADA, 1993, p. 72-73).

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou a investigação da presença da música no primeiro ano do ensino fundamental através das falas de duas professoras generalistas sobre suas práticas em uma escola pública de Porto Alegre. No cotidiano da sala de aula elas cantam com os seus alunos, executam coreografias para as músicas, ouvem música para relaxar e criar um clima de concentração, e podem até tocar violão, tudo porque acreditam que a música pode promover o amplo desenvolvimento da criança que acaba de entrar na escola.

O repertório utilizado percorre os diferentes estilos: enquanto uma professora utiliza o cancioneiro popular infantil, como as cantigas folclóricas e as "musiquinhas" que favorecem o desenvolvimento corporal através dos gestuais, a outra professora traz para os alunos, além das canções folclóricas, músicas de estilos diferenciados, normalmente com uma letra pertinente ao tema que está sendo trabalhado, ou até mesmo música instrumental. Para ambas a música contribui de forma significativa para a alfabetização, para a percepção espacial, para a memorização e para a reflexão ou relaxamento.

O professor generalista tem a característica de desenvolver conteúdos e objetivos de diversas áreas do conhecimento previstas no currículo escolar, desta forma supõe-se que a educação musical estará contemplada na sua formação. Mas as duas professoras entrevistadas, ao falarem de seus conhecimentos específicos na área de música, ressaltam as lacunas existentes nessa formação, as dificuldades decorrentes destas lacunas e a necessidade de um professor com formação específica para trabalhar estes conteúdos no primeiro ano. Souza (2002), Bellochio (2000; 2003) e Figueiredo (2007) alertam para o fato de que os cursos de formação de professores, tanto em nível médio – magistério, quanto em nível superior, no caso a pedagogia, precisam incluir a educação musical em seus currículos para que o professor generalista possa desenvolver atividades *de* música e não apenas *com* música. Souza (2002) enfatiza esta questão, alertando para o fato de que "a música nas séries iniciais como disciplina curricular inclui o paradoxo: música na aula ou

aula de música?”, onde se pode refletir sobre a dificuldade em unir o discurso sobre as funções da música na escola e a prática cotidiana. (SOUZA *et al*, 2002, p.19)

Mesmo com uma atitude muito positiva relacionada a música no contexto escolar e, principalmente, nos primeiros anos da escolarização, foi possível perceber concepções que tornam a música apenas um recurso para auxiliar o processo educativo e não uma área do conhecimento que tem seus próprios processos, seus próprios materiais, seus próprios conteúdos. Desta forma, constata-se neste estudo que, assim como na pesquisa de Souza (2002), a música continua sendo utilizada na escola como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, contribuindo para a motivação para um tema específico ou facilitando a memorização de determinado conteúdo. Nesta pesquisa também detecta-se o quanto é utilizada como terapia, onde a música é capaz de favorecer a calma e o relaxamento, facilitando a concentração e a reflexão. Também aparecem nos discursos das professoras sobre suas práticas a música como divertimento e lazer, colorindo as festividades da escola ou como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos ou do professor.

Percebe-se que a música se mantém na escola com concepções equivocadas, apesar das atuais discussões sobre a importância da educação musical, o que promoveu um grande avanço conquistado através da Lei 11.769/08, e mesmo com tantas pesquisas fortalecendo esta área, o que se reflete em práticas comprometidas. Mas haveria possibilidade de aprofundar conteúdos musicais com um profissional que não tem conhecimentos ou formação específica na área de educação musical? Esse profissional teria condições de manter uma discussão sobre as funções da música na escola, deixando de lado apenas a reprodução cultural que permeia essa prática até os dias de hoje e entendendo que a música é uma área de conhecimento com conteúdos próprios, que vão além do emocional, social, cultural?

As habilidades das professoras generalistas em desenvolverem conteúdos da área da educação musical foram analisadas a partir dos objetivos propostos pelos *Referenciais Curriculares* da RME de Porto Alegre para esta área. Alguns objetivos que tratam da literatura musical, da audição e da execução, no caso o

canto, as professoras afirmaram que poderiam desenvolver, mas em conteúdos específicos da área, que tratam dos materiais musicais, como timbre, altura, duração e intensidade e também a composição as professoras indubitavelmente reconhecem suas limitações e alertam para a necessidade de um professor com formação específica na área de música.

Essas questões foram cruciais para este estudo neste momento em que os conteúdos de educação musical são obrigatórios nas escolas de educação básica. A Lei 11.769/08 não é clara, possibilitando interpretações quanto à atuação de profissionais com formação específica ou não, neste caso uma licenciatura em educação musical. Paralelamente percebe-se a falta de professores com essa formação específica.

As pesquisas na área de educação musical apontam para um diálogo entre os especialistas e os generalistas, para amenizar esta lacuna e não deixar que a música fique fora da escola. Uma postura colaborativa não vai habilitar a professora generalista para uma educação musical significativa, mas pode contribuir para que esta professora desenvolva as mesmas atividades, sensibilizando para a música, contribuindo para a formação de conceitos sobre música e não de preconceitos sobre a aula de música.

Não basta cantar, não basta tocar ou ouvir música, mas deve-se entender que, conforme Bellochio (2003)

> Para ensinar, é preciso que se compreenda a educação e esta em seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos. Para ensinar música, é preciso que se compreenda música nos constituintes acima apontados. (BELLOCHIO, 2003, p. 22).

Esta pesquisa, além de averiguar como acontecem as práticas de atividades musicais no primeiro ano do EF, abre o espaço para a discussão de pequenas ações possíveis para o desenvolvimento das potencialidades da música dentro da escola. Potencialidades que aparecem nos discursos, mas precisam ser traduzidas para a prática.

A lei garante a música na educação básica, mas o cotidiano das escolas, ainda nos mostra os equívocos desta prática. Tais equívocos poderiam ser minimizados com um profissional com formação específica em cada escola, garantindo o pleno desenvolvimento dos objetivos propostos para a área de educação musical, mas considerando a carência deste profissional no mercado, neste momento isso é inviável.

Pequenas ações que transformem o raro professor de música em um multiplicador, um facilitador, um orientador de professores generalistas poderiam ser uma alternativa para que a música não fique nas sombras, como aconteceu nas últimas décadas no Brasil, e para que a escola possa usufruir das alegrias, dos prazeres e de todo o conhecimento que a área de música pode proporcionar para o pleno desenvolvimento do ser humano desde o início da sua escolarização.

REFERÊNCIAS:

ARALDI, J.; FIALHO, V. M.; DEMORI, P. Ensinado música na escola: conceitos, funções e práticas educativas. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (org.) Infância e práticas educativas. Maringá: EduEM, p. 91-100, 2007.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. In: Educação e Pesquisa [online], vol.30, n.1, p. 31-50, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 14 junho de 2012.

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

BELLOCHIO, C. R. 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, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

_____, C. R.. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. Revista da Abem, n. 8, p. 17-24, Porto Alegre, 2003.

BRASIL. Decreto do Executivo nº 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a inspetoria geral do ensino, dispõe sobre o ensino do canto orfeônico e dá outras providências, Base da Legislação Federal do Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 1934.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez . 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Volume 06 – Arte, Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, 1997.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 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, 19 ago. 2008.

BRITO, T. A. de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

FIGUEIREDO, S. L. F. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. Revista Em Pauta: v. 18, n. 31, p. 31-50. Porto Alegre, 2007.

FONTERRADA, M. T. de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: Anais do Encontro Anual da ABEM, p. 69-83. Porto Alegre, 1993.

FREIRE, Eduardo Duarte et al. Lomba do Pinheiro. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, 2000 (Memória dos Bairros). Disponível em <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf> (Acesso em 17 de dezembro de 2012).

GARBIN, E. M. Cenas juvenis em porto alegre: 'Lugarizações', nomadismos e estilos como marcas identitárias. In: BUJES, L. H.; EDELWEISS, M. I. (Orgs.). Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. p. 199-215. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. In: Revista da ABEM, n.11, p17-24, Porto Alegre, 2004.

MENEGAT, Rualdo (coord.). Atlas Ambiental de Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2006.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PAIS, E. H. O retorno do ensino musical obrigatório na Educação Básica: caminhos rumo a um novo paradigma cultural. In: Revista Espaço Intermediário, ano II, n.IV, p. 08-21. São Paulo, 2011.

PENNA, Maura. Música(s) e seu ensino. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. In: Revista da ABEM, v. 16, p. 49-56. Porto Alegre, 2007.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. 3ª edição, maio de 2003. Disponível em <http://www.atempa.com.br/bancoimg/c100726101156cp9completo.pdf> Acesso em 04 de julho de 2012.

_____. Ordem de Serviço nº 002, que institui os Centros Musicais. Diário Oficial de Porto Alegre, ano 12, n. 3210, p. 2. Porto Alegre, 15 fev. 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SMED). Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino. Janeiro de 2012.

RAMOS, S. N. Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade. In: Revista da ABEM, v. 9, 65-70. Porto Alegre, 2003.

SILVA, R. R. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. In: Revista da ABEM, v.20, n.27, p. 93-104. Londrina, 2012.

SOUZA, J.; TORRES, M. C. de A. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. Música na Educação Básica. v. 1, n. 1. Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Jusamara *et al*. O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Série Estudos 6. Porto Alegre: PPGMUS/UFRGS, 2002.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical (Trad. de Diana Santiago). In: Anais do II Encontro Anual da ABEM, p. 19-32. Porto Alegre, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. In: Revista da ABEM, v. 24, p. 73-80. Porto Alegre, 2010.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2005.