

Do currículo prescrito para o ensino de música nos anos iniciais no DF

Comunicação

Sidileide Rabelo Casagrande
Universidade de Brasília (UnB)
sidileidecasagrande@gmail.com

Resumo: Este artigo é um recorte de pesquisa de mestrado que buscou identificar a forma com que a prescrição curricular dos conteúdos de música se configura na organização do trabalho pedagógico em uma escola de anos iniciais da rede pública do DF. O modelo de objetivação do desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2017) constitui o principal referencial teórico da pesquisa que parte da análise do currículo prescrito ao currículo em ação. O texto apresenta a estruturação do currículo prescrito para o ensino de música nos anos iniciais numa análise construída a partir da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Conclui-se que o Currículo em Movimento do Distrito Federal propõe para o ensino de música na escola um formato que pode, na prática, basear-se no modelo C(L)A(S)P, conforme é entendido por França e Swanwick, 2002. Encontros de interdisciplinaridade previstos na proposta podem ser ampliados para maior proximidade dos conteúdos de música às demais áreas do conhecimento, como convém a uma organização pedagógica baseada numa proposta que se apresenta como Currículo Integrado, como é o caso do currículo do DF.

Palavras-chave: Currículo da Educação Básica, Educação Musical, Anos iniciais.

Notas Introdutórias

A pesquisa de mestrado que dá origem a este texto segue um caminho metodológico iniciado na análise da prescrição curricular para o ensino de música nas escolas públicas de anos iniciais do DF com o principal objetivo de identificar a forma com que a proposta se configura na organização do trabalho pedagógico de uma das escolas da rede pública. Desde 2014 a rede de ensino do DF tem como currículo oficial o Currículo em Movimento da Educação Básica (CM), elaborado a partir das definições dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Recentemente, o CM foi revisitado para adequar-se às novas deliberações que constam na Base Nacional Comum Curricular. Uma segunda edição foi lançada a partir dessa revisão, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Portanto, este artigo trata da primeira edição do caderno dos Anos Iniciais, vigente de 2014 a 2018. O movimento envolvendo os debates

entre a comunidade escolar no contexto de elaboração do documento inspirou o nome *Currículo em Movimento*.

O currículo destinado aos Anos Iniciais, especialmente as prescrições para o ensino de música, constitui o principal objeto de estudo da pesquisa e deste artigo, no qual apresento a análise documental do currículo prescrito construída segundo a Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Esta análise constitui a primeira fase da pesquisa de mestrado.

Aproximar os estudos sobre a Educação Musical escolar ao campo do currículo se torna uma necessidade nesse momento de revisitações e reformulações curriculares. Compreender a realidade do ensino de música na escola básica passa indubitavelmente pela compreensão das prescrições curriculares para as etapas de ensino. Sacristán (2017) apresenta o modelo de objetivação do currículo em seu processo de desenvolvimento no qual define cada etapa da construção e manifestação curricular como campo de investigação, onde nem só a prescrição curricular e nem só o que denominamos prática pedagógica são o bastante para a compreensão do processo. Do currículo prescrito ao currículo avaliado, o autor traça as relações entre as etapas observando as transformações que ocorrem sob a influência do campo econômico, político, social, cultural e administrativo e dentro dos condicionamentos escolares.

Neste texto apresento o estudo do currículo prescrito que foi dividido em três etapas: a compreensão dos pressupostos teóricos da proposta curricular, o estudo do caderno destinado aos anos iniciais e análise dos objetivos e conteúdos de música previstos.

Do Currículo em Movimento dos Anos Iniciais

A leitura dos pressupostos teóricos do currículo do DF supõe a tentativa de distanciamento da Teoria Tradicional e aproximação das Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo. Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o CM promove uma Educação Integral e sua proposta objetiva “ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 10).

Apresentando o CM como um Currículo Integrado, segundo Bernstein (1977 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014b), a SEEDF expressa que a concepção de currículo como seleção de

conteúdos deva ser superada. Assim, o CM não deve ser lido como um roteiro prescrito para o trabalho escolar, pois sua concepção garante a abertura de espaços para temáticas de interesse social que convergem as diferentes áreas do conhecimento, considerando especialmente os saberes e fazeres constituídos e em constituição pelos sujeitos em seus espaços, o que deve direcionar a organização das escolas diante da proposta curricular.

Na leitura dos Pressupostos Teóricos do CM, percebe-se uma vontade expressa de que este seja um currículo para a formação integral do ser, constituído em sua própria subjetividade e em seu contexto histórico-cultural. Não há menções diretas aos conteúdos, mas compreende-se que estes foram elencados para o alcance do desenvolvimento integral dos estudantes, proporcionando uma educação para a vida.

O Currículo em Movimento da Educação Básica está dividido em cadernos para cada etapa de ensino. O caderno contendo as prescrições curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o principal objeto de análise deste texto. No sumário já é possível perceber a organização proposta para os conteúdos. Após a introdução, segue a lista das áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Por fim, as referências.

A estrutura do documento segue um padrão onde a área de conhecimento é rapidamente apresentada e seguida das tabelas contendo os objetivos e conteúdos de cada componente curricular para cada ano. A primeira área de conhecimento disposta no currículo é *Linguagens*. Para a SEEDF, essa área se estende à produção de sentidos, por representar os mundos e socializar pensamentos. O trabalho com as linguagens nos Anos Iniciais corresponde à articulação entre a Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, “expressões verbais ou não que, devidamente trabalhadas, contribuem com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 12)

Na perspectiva curricular, o ensino da arte deve ir além do conhecimento teórico, incluindo o contato dos estudantes com obras de arte e proporcionando experiências que os levem a “observar, tocar, ouvir e refletir sobre o significado de novos conceitos e de mundo, ampliando seus horizontes.” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 16). Deve ainda envolver ações que levem à aquisição das normas próprias de linguagem artísticas, estas são adquiridas no fazer artístico, no fruir, conhecer e refletir.

O documento apresenta considerações sobre o ensino de música nessa etapa da Educação Básica:

No contexto da arte, o desenvolvimento da musicalidade em estudantes merece o devido destaque. A mudança no currículo de música da Educação Básica envolve discussão de princípios que ultrapassam limites de conceitos e de técnica musical. Abrange, antes de qualquer coisa, reflexão sobre bases teórico-filosóficas em que se pretende construir a prática pedagógica que deve nortear a dinâmica da vida escolar, uma vez que possui implicações diretas na cultura e na vida social. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 18)

No texto são citados dois autores da Educação Musical. A contribuição de Penna (2012 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014a) é trazida para o texto na defesa de que o ensino da música na escola não deve impor um padrão externo e alheio para ser valorizado, desconsiderando a vivência do aluno, pois as manifestações musicais experienciadas pelo sujeito em seu contexto próprio são sempre mais significativas do que qualquer outra que poderá porventura ser imposta pela escola. Com Victório (2011 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014a), a SEEDF argumenta ainda que a educação deve ser centrada no ser humano e, portanto, é necessário que a prática musical na escola seja multicultural e diversificada. A atuação do aluno como ouvinte e executor nas performances musicais contextualizadas aproxima realidades e cria sentidos que ressoam com seu modo de viver e de estar no mundo.

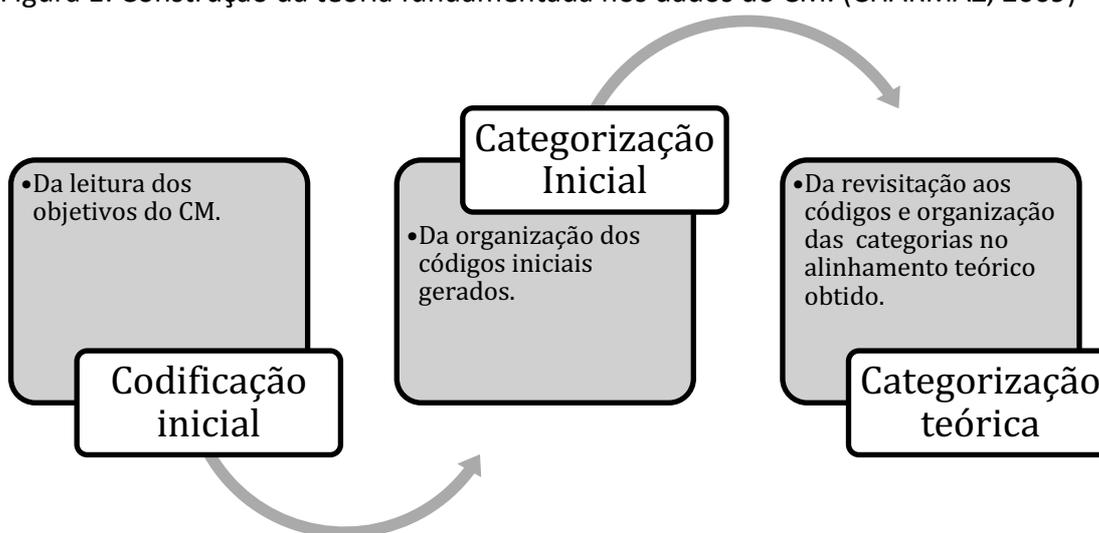
Assim o CM apresenta suas diretrizes para o ensino da Arte e da Música nos anos iniciais do DF, seguindo após esse prefácio, os quadros que organizam os conteúdos e objetivos das aprendizagens, segundo o ano e o componente curricular. Esses quadros são diferenciados por cores para cada componente curricular em Linguagens: amarelo para a Língua Portuguesa, azul para Arte e roxo para Educação Física. Eles apresentam os eixos transversais, seguidos dos eixos integradores, a área, o componente curricular e o bloco: primeiro o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), do 1º ao 3º ano e depois o 2º bloco (4º e 5º ano). Os quadros que contêm os objetivos e conteúdos de Arte estão organizados em dois subtítulos: Plástica e Cênica; Música.

A música no currículo prescrito para os Anos Iniciais

Os conteúdos de música são listados no currículo ao lado dos objetivos a serem atingidos no trabalho pedagógico. Os conhecimentos selecionados estão acompanhados dos objetivos de aprendizagem e é na análise desses objetivos que podemos observar as pretensões da SEEDF para o ensino de música nos anos iniciais. Do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, os objetivos a serem alcançados pelo trabalho dos conteúdos propostos para o ensino de música na escola são basicamente os mesmos com uma mudança sutil entre os blocos, reforçando que a ideia é a de consolidação desses objetivos no decorrer dos Anos Iniciais.

Prioritariamente, são todos iniciados por um verbo no modo infinitivo, que indica aquisições cognitivas pretendidas ou ações específicas a serem realizadas. Essa parte do currículo, que apresenta os objetivos para os Anos Iniciais, foi analisada segundo a proposta da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Os passos da análise estão resumidos na figura a seguir: da leitura dos objetivos surgem os primeiros códigos, que são comparados e agrupados numa nova análise. Dessa análise emergem as primeiras categorias, que reorganizadas, originam a categorização teórica.

Figura 1: Construção da teoria fundamentada nos dados do CM. (CHARMAZ, 2009)

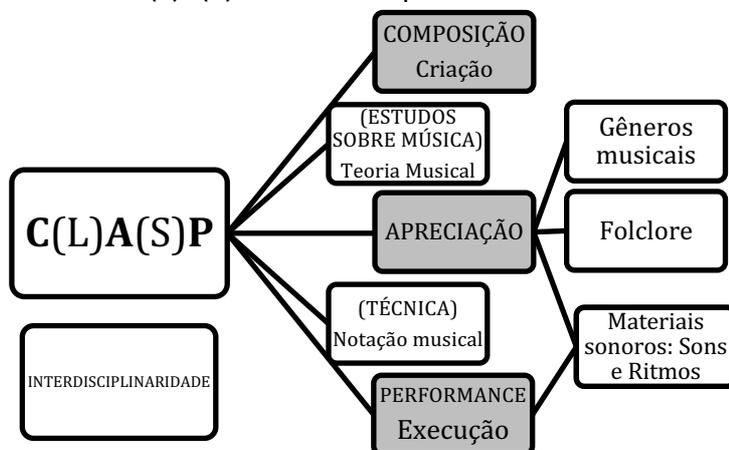


Fonte: (CHARMAZ, 2009)

Dessa análise, observa-se que o ensino de música proposto para os anos iniciais do DF reúne atividades que envolvem a *performance*, com propostas de execução, *estudos sobre música* e cultura, atividades de *experimentos sonoros*, trabalhos que desenvolvem a *percepção rítmica*, propostas de *composição*, trabalhos sobre ou com *folclore* e *gêneros musicais*, momentos de *apreciação*, conceitos básicos de *teoria musical*, noções de *notação musical* e uma parte significativa do currículo de música que proporciona encontros com a *interdisciplinaridade*, onde outras áreas de conhecimento cooperam para a aprendizagem em música. Todos esses conceitos formam juntos, observadas suas proporções, o currículo prescrito para o ensino de música dos anos iniciais. Da análise do currículo resultou a seguinte organização categórica: *C(L)A(S)P* e *Interdisciplinaridade*.

Por se tratar da explicação mais detalhada do currículo, as categorias iniciais foram organizadas, mas não dissolvidas. Uma possibilidade de compreensão dos objetivos de aprendizagem dispostos no CM, em termos de categoria, foi o diálogo com o modelo filosófico de educação musical *C(L)A(S)P*, proposto por Keith Swanwick (1979), embora este não seja um referencial do CM. No esquema abaixo é possível encontrar as principais categorias, bem como algumas de suas correlações internas. Na categoria *C(L)A(S)P*, os conteúdos do currículo se acomodam à teoria, originando duas subcategorias de análise: Modalidades Fundamentais, destacadas na cor cinza na figura; e as Modalidades Secundárias, encontradas no esquema entre parênteses. Os encontros de interdisciplinaridade presentes na prescrição para o ensino de música formam a segunda categoria de análise.

Figura 2: Categorias teóricas - *C(L)A(S)P* e Interdisciplinaridade



Fonte: dados da pesquisa

O diálogo com o modelo C(L)A(S)P

Em nenhum lugar do CM se encontra alguma menção a Keith Swanwick ou a seus estudos a respeito da Educação Musical abrangente. No entanto a seleção de conteúdos apresenta uma proximidade com o modelo C(L)A(S)P, proposto pelo autor em 1979.

Em *A Basis for Music Education*, Swanwick (1979) propõe uma fundamentação abrangente para a integração das atividades através do Modelo C(L)A(S)P. No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P , ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa. Swanwick (1979, p. 46) reafirma que a experiência em um campo de C(L)A(S)P pode informar e iluminar outros campos. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.17)

Entender o modelo C(L)A(S)P é oportuno ao professor que trabalha com os conteúdos de música do CM nos anos iniciais, visto que sua composição permite a integração de toda a proposta, oportunizando a criação de sentidos na abordagem dos conteúdos, delineando um percurso progressivo de aprendizagem. Observando a proporcionalidade dos saberes musicais do currículo, nota-se que o espaço reservado a S (aquisições de técnicas) é o mais reduzido. Em C (composição) encontramos uma fragmentação quanto às demais modalidades, sua proposta aparece no currículo de forma desagregada do restante da proposta quando deveria estar estruturada em conformidade com as propostas de apreciação (A) e performance (P). Estas duas últimas estão integradas pela utilização dos materiais sonoros, generosamente distribuídos no currículo, ocupando juntas a parte mais expressiva do currículo. Em L estão agrupados os estudos sobre música.

As **modalidades fundamentais** ocupam a área central do modelo e do currículo, onde se reúnem as atividades que envolvem *performance*, *composição* e *apreciação*, que, concordando com França e Swanwick (2002, p. 8), “são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado.”

A primeira modalidade fundamental disposta no modelo é a *composição*. Considerando que a educação musical é um processo pelo qual toda experiência do fazer musical é relevante, as atividades que almejam a composição são essenciais, ainda que, por sua vez, apareçam timidamente no CM. O currículo apresenta o seguinte objetivo em sua seleção para o BIA: “Compor músicas livremente, criar paródias” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 51) e depois propõe para o 2º bloco: “Compor canções”. (ibid, p. 57). Outras três menções à possibilidade de composição aparecem nas proposições de formação de bandas rítmicas ou conjuntos instrumentais nos quais os alunos podem executar canções diversas, incluindo as que forem criadas pelo grupo. Na lista de conteúdos, lê-se “arranjo e composição musical” previsto para todos os anos, nada mais.

Fica evidente que, na seleção e organização do CM, as atividades de composição não receberam grande destaque. Sua proposta aparece solta, desprovida de maiores detalhes ou informações. A maneira como foi listada não favorece uma abordagem significativa e merecedora de atenção, especialmente se o professor não possuir conhecimentos que o auxiliem na condução destas atividades. França e Swanwick (2002) consideram que a composição seja um pilar do desenvolvimento musical, simplesmente porque, independentemente da complexidade, não há outro processo que dê origem a qualquer música.

Dada a importância da composição para o alcance de uma educação musical abrangente, percebe-se, ao relacionar o CM ao modelo C(L)A(S)P, uma incoerência da proposta para o ensino de música no currículo, visto que a opção feita pela SEEDF prevê alcançar o desenvolvimento da musicalidade com ênfase no contexto cultural que envolve seus estudantes, o que, claramente, só se torna possível a partir de atividades criativas. Ao propor que a música da escola seja aproximada da música da vivência do aluno para não ser vazia de sentidos, o CM peca em não agregar a isto, de forma mais clara, objetivos integrados para o estímulo à composição. Isso porque é nesse processo que, de acordo com Swanwick (2003, p.68), se pode ofertar a maior abertura para a escolha. É uma atividade livre, autônoma e subjetiva na qual se decide não somente como, mas o que tocar ou cantar.

A *apreciação* é o centro do modelo C(L)A(S)P. Das três modalidades fundamentais, esta é a mais acessível. ‘Ouvir’, verbo que deveria encabeçar a lista dos objetivos para o ensino de música, aparece apenas duas vezes na proposta inteira, uma vez para o BIA, uma

vez para o 2º bloco. Mais atentamente, outras atividades perpassam pela intencionalidade de apreciar. Para Swanwick (2003, p. 54) uma aula de música se faz em um âmbito cultural amplo, onde acontecerão atividades de “compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir”.

É possível encontrar nos objetivos propostas de apreciação com o trabalho relacionado ao folclore e aos gêneros musicais, além das que sugerem o ouvir com fim em ouvir para apreciar. A utilização de brinquedos cantados, canções folclóricas e a distinção entre os gêneros musicais são atividades que propõe a apreciação levando à aproximação com a cultura popular.

Como intersecção entre as atividades de apreciação e performance, encontram-se o contato e trabalho a partir dos *materiais sonoros*, subcategoria originada dos códigos iniciais: sons e ritmos. Revisitando os códigos iniciais pode-se dissecar essa subcategoria para uma visão mais abrangente da importância dessas atividades no CM para a aprendizagem em música. Os objetivos relacionados à percepção e exploração sonora utilizam conceitos básicos e propostas acessíveis como a exploração dos sons da natureza, do corpo, identificação dos parâmetros sonoros (altura, intensidade, duração e timbre), sonorização de histórias. A percepção rítmica é trabalhada no CM em atividades que propõem a percussão corporal, a percepção da pulsação e do tempo forte das palavras e músicas, o trabalho em banda rítmica, a utilização de jogos e brinquedos cantados, a observação corporal da divisão rítmica dos diversos gêneros musicais.

Na prescrição curricular analisada a utilização dos materiais sonoros unem as atividades de apreciação e performance, com quase nenhuma conexão com a proposta de composição, mas nada impede que se estabeleça os links na organização do trabalho pedagógico para que a composição seja estimulada a partir deles.

Atividades que levam à *performance* ocupam uma boa parte dos objetivos do CM e são encontradas principalmente nas proposições de formação de banda rítmica ou conjuntos instrumentais para execução de músicas diversas e atividades envolvendo o canto, geralmente como parte integrante e não exclusiva dos objetivos. As possibilidades são variadas, mas não podem ser simplórias ou destituídas de significação. O trabalho pedagógico deve se desenvolver no sentido de estimular a interpretação de peças acessíveis, criando sentidos e aguçando a capacidade de expressão, desenvoltura e independência.

As crianças devem ser encorajadas a cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a performance - em qualquer nível - pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14)

Assim, as modalidades fundamentais do modelo C(L)A(S)P, que abrangem a composição, apreciação e performance aparecem no CM com uma integração coerente com o modelo, sendo, como já dito, necessário que a composição seja integrada na organização do trabalho pedagógico, visto que na análise da prescrição curricular desponta certo isolamento ou pouca integração dessa modalidade às demais.

As demais modalidades previstas no modelo, que já em sua sigla se apresentam entre parênteses (L): *estudos sobre música* e (S): *aquisição de habilidades*, são compreendidas como periféricas ou **modalidades secundárias**, conformando-se como atividades que subsidiam o trabalho das modalidades fundamentais. Fica compreendido do modelo que essas atividades sejam necessárias, mas não devam tomar o espaço do que é central na Educação Musical.

No CM dos anos iniciais, as atividades relacionadas ao (L) no modelo, que são as propostas de *estudos sobre música*, foram agrupadas a partir de alguns códigos iniciais com um ponto convergente: os objetivos levam a conhecer ou saber 'sobre' música, e não ao fazer musical propriamente dito. Aqui se reúnem as propostas de pesquisa sobre música, músicos ou bandas para o resgate da cultura popular e sobre cuidados com a voz. Noções dos conceitos básicos da *teoria musical* (melodia, ritmo e harmonia) também constam nesse grupo.

As atividades reunidas em (S) representam a menor fração do modelo encontrado no CM. O trabalho pedagógico a ser realizado a partir das propostas do CM não objetivará a aquisição de habilidades e técnicas musicais. Há em toda a proposta apenas duas menções a registros de sons de forma espontânea em partituras alternativas, ou seja, uma breve iniciação à notação musical, o que demonstra que a concepção de educação musical do CM se afasta significativamente do ensino tradicional da música, baseado em métodos e técnicas.

Interdisciplinaridade

Em sua própria concepção, o CM se apresenta como Currículo Integrado, no qual a ideia de currículo como coleção de conteúdos é superada. No entanto, ocorre que sua apresentação se disponibiliza em listas de objetivos e conteúdos relacionados. A viabilidade de uso deste currículo como integrado só se faz possível no amadurecimento da concepção do docente em relação à interdisciplinaridade.

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana na instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática. (SANTOMÉ, 1998, p. 125)

Essa categoria é formada pela identificação de pontos de contato com outras áreas de conhecimento. Vale dizer que não são muitas as atividades previstas, contudo, massificando aqui a ideia de operação deste currículo na integração com todas as áreas, as que estão descritas servem de apoio ou inspiração para novas e melhores conexões disciplinares. Considerando que ao professor atuante nessa etapa se faz coerente pautar seu trabalho na interdisciplinaridade, visto que atua com todos os componentes curriculares, é cabível propor a efetivação da prescrição para a música na concepção de integração disciplinar, já prevista nos pressupostos teóricos do currículo aqui analisado.

Da análise da prescrição curricular para o trabalho de música, saltaram códigos iniciais que configuraram esta categoria. O ponto de convergência identificado foi apenas um: objetivos de aprendizagem em música sendo propostos entrelaçados a outras áreas do conhecimento. A maioria das propostas se relaciona às outras três linguagens artísticas o que integra os conteúdos apenas dentro do componente curricular Arte. Mas para além dessas, ocorrem outros encontros interdisciplinares com a Língua Portuguesa e as Ciências da Natureza.

Constam como objetivos no CM a confecção de instrumentos com elementos da natureza, artes visuais e ciências naturais envolvidas no projeto. A banda rítmica pode ser formada com os instrumentos confeccionados. Na utilização dos jogos e brinquedos

cantados, propõe-se a percepção rítmica no movimento corporal, na dança. A dramatização e sonorização são atividades a serem realizadas após a criação de histórias. Composição de paródias envolvem a música e a produção de uma nova letra a partir da estrutura melódica e poética da música original.

Bem se vê, são propostas simples, mas embebidas de sentido e processos cognitivos. Antes de atingir objetivos específicos propostos na área de conhecimento trabalhada, acabam atingindo outros, previstos também na área de conhecimento envolvida.

O ensino baseado na interdisciplinariedade tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados pelos alunos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Além disso, depois fica mais fácil realizar transferências das aprendizagens assim adquiridas para outros contextos disciplinares mais tradicionais. (SANTOMÉ, 1998, p. 73-74)

Saliento que essa opção exige do professor uma desconstrução da própria ideia a respeito da organização curricular, visto que somos todos formados num modelo tradicional de disciplinas fragmentadas e hierarquizadas. É sabido também que a inclusão da música na proposta curricular resulta de um percurso longo, sua presença recente no currículo ainda não a fez alcançar o status de naturalização no cotidiano pedagógico. Somente por essas duas últimas constatações ousou inferir que a interdisciplinaridade, se não pensada para a música, fatalmente a colocará em posição secundária no desenvolvimento pedagógico da proposta curricular.

NOTAS FINAIS

Assim, apreende-se que o CM foi pensado para promover uma Educação Musical ampla em conformidade com a que vem sendo defendida por consagrados teóricos da área. Sua estrutura, quando organizada no modelo C(L)A(S)P, apresenta algumas incongruências em relação à proposta do modelo, entretanto sua adequação mais próxima poderá ocorrer na organização do trabalho pedagógico docente. Os encontros de interdisciplinaridade podem ser ampliados em toda a proposta e constituem um caminho para a aprendizagem a partir da criação de sentido.

A prescrição curricular para o ensino de música colabora sensivelmente para o desenvolvimento musical dos estudantes, sem o compromisso de torná-los músicos, mas de proporcionar a vivência e experiência sonora básica para a primeira etapa da compreensão musical.

O professor dos anos iniciais tem por especialidade a promoção da aprendizagem na infância a partir das áreas de conhecimento previstas para essa etapa de ensino. Assim sendo, o trabalho com a música nos anos iniciais se configura a partir das concepções dos docentes, o que justifica que pesquisas sejam feitas sobre os currículos para que aos docentes sejam oferecidos caminhos para a inserção da música em suas salas de aula.

Imbuir-se dessa proposta de educação musical muito mais significada na experiência do que no ensino clássico da música pode ser libertador ao pedagogo que, por sua vez, não precisa ocupar-se em apreender os elementos da teoria musical clássica para planejar suas aulas de música. Pelo contrário, os professores devem ocupar-se em compreender os benefícios pedagógicos advindos da adesão dessa proposta em educação musical, seus valores e suas contribuições cognitivas, sendo um mediador da aprendizagem.

Referências

CHARMAZ, Kath. *A construção da Teoria Fundamentada*: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais*. Brasília: SEEDF, 2014a.

_____. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos*. Brasília: SEEDF, 2014b.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*, Porto Alegre, v 13, n 21, p. 5 – 41, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.