

A conceituação de letramento musical e sua aplicação na formação musical do educador: aquisição de competências musicais

Rosana Lopes da Silva

Colégio Vértice*

pianoforte@uol.com.br

Resumo: Esta comunicação apresenta a conceituação de letramento musical, a partir da junção do conceito de letramento – utilizado aqui para “referir-se ao domínio das diversas funções sociais e das habilidades de uma pessoa em outros campos culturalmente estratégicos” (BAGNO, M e RANGEL, E. O, 2005, p.70) – e do resultado da reflexão sobre educação musical proposta por Delalande (1998, p.5): “o que é fazer música? Essa é a questão que, as pessoas que refletem sobre a pedagogia devem, em primeiro lugar, fazer a elas mesmas” – se apropriar das habilidades que precedem a técnica e das práticas sociais que a música possibilita, adquirindo competências musicais. A partir da conceituação de letramento musical, o objetivo é fundamentar a aplicação prática do letramento musical como opção de formação elementar de educadores, enfrentando a situação atual da educação musical: professores sem formação musical tentando suprir a demanda gerada pela obrigatoriedade do conteúdo música na disciplina artes, de acordo com as alterações da LDB 9.393/96, a continuidade de uma visão da música como entretenimento e não como área de conhecimento, a realização de atividades sem conteúdo musical, com foco no resultado e não no processo. Os procedimentos metodológicos adotados serão a pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e formação de grupo focal com educadores. O resultado esperado da pesquisa é apresentar, como opção de conteúdo do letramento musical, uma relação de assuntos musicais que permita ao educador desenvolver competências musicais de forma rizomática, como sugere Gallo (2003), integrando conceito e prática, contribuindo para a educação musical como formação humana.

Palavras-chave: educação musical, letramento musical, formação de educadores.

* Coordenadora de Música – Espaço Cultural Vértice

INTRODUÇÃO

A publicação da lei 11.769/08, que alterou o parágrafo referente ao ensino de arte (parágrafo 6 do artigo 26) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) determinando a presença obrigatória do conteúdo música nas escolas de educação básica, movimentou a área da educação musical. Surgiu, então, a urgência de adaptação dos espaços de ensino às exigências estabelecidas pela lei e também a capacitação de profissionais para o ensino de música na escola dentro do prazo de três anos letivos. Tal necessidade surge mesmo com o veto ao artigo 2, que estabelecia a obrigatoriedade de professores com formação específica em música para ministrar as aulas. A publicação, em 2 de maio de 2016, da Lei 13.278, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, altera novamente a redação do parágrafo 6o do art. 26 da Lei 9.394/96 especificando que as quatro linguagens deverão ser abordadas no ensino de artes e determina, em seu segundo artigo, que “o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos”. Transcorridos dez anos da publicação da Lei 11.679, o desafio da formação do educador musical persiste. Apesar de pesquisas, produção de material de referência, criação de cursos de licenciatura em música e outras ações que colaboram para o aprimoramento do educador musical, a demanda de formação permanece muito maior do que oferta.

Formação de educadores

A obrigatoriedade da música como conteúdo dentro da disciplina de artes, determinada pelas alterações da lei já citadas, criou a necessidade de adaptações na formação de professores que já estão atuando. Ao mesmo tempo, despertou o interesse de outros profissionais – músicos e educadores de outras áreas – em especializarem-se no campo da educação musical. Pode-se dizer que esses são dois aspectos positivos de sua

implantação.

Por outro lado, a lei desconsidera uma questão simples e fundamental: qual a formação necessária para que um professor – especificamente o professor de artes – tenha conhecimento aprofundado em todas as linguagens artísticas, uma vez que determina que a música, a dança, o teatro e as artes visuais sejam trabalhadas em suas aulas?

Na pesquisa de campo realizada por Costa (2013, p. 22) se evidencia a preponderância da atuação do professor de artes, que, apesar do esforço pessoal, reconhece o desafio que tem que enfrentar.

Através das falas podemos perceber que o histórico de formação e de vida do professor responsável pela disciplina de artes é crucial para determinar as suas possibilidades de atuação, nesse sentido a preponderância de formados com especialização em artes visuais faz com que majoritariamente aula de artes ainda seja sinônimo de aula de artes visuais. Nesse sentido ficam claras carências na formação dos professores da área, enquanto se exigir um professor com domínio das quatro linguagens artísticas sempre haverá carências na formação de profissionais.

Tendo clara a complexidade intrínseca a cada uma das linguagens artísticas e, além disso, a complexidade de suas intersecções com outras linguagens, exigir um profissional versado em todas é fazer uma exigência impossível (COSTA, 2013, p.22).

Um dos caminhos encontrados pelo professor de artes que precisa realizar atividades musicais em sala de aula, mesmo sem ter formação específica na área musical, é participar de cursos de curta duração para educadores promovidos por instituições e associações estabelecidas e professores com notório saber. Mas há também outro tipo de curso, oferecido por pessoas que se tornam conhecidas por demonstrarem em redes sociais exemplos de atividades musicais que realizam, atraindo inscrições de educadores que, por estarem em busca de formação, nem sempre têm condições de avaliar tecnicamente as propostas apresentadas.

Considere-se, por exemplo, a oferta do curso “Capacitação em Musicalização Infantil e Música para bebês”, divulgada na rede social Facebook, em 2017. O anúncio traz o seguinte texto:

A Música como Recurso Didático na Educação infantil é um curso para a

vida. Muda o olhar e atitudes do educador quanto ao educando. Suas aulas estão monótonas? Suas crianças de dispersão com facilidade? Você está cansado e sem idéias (sic) novas? Você não sabe o que fazer com um bebê de 1 aninho?? Isso lhe amedronta?? Sabe como trabalhar mais com a cabeça e menos com o corpo? Como ser excelente??? Participe do nosso Workshop de Musicalização e tenha Repertório e Atividades para no mínimo 2 anos de trabalho!!!

Observa-se que o que se destaca na oferta são as estratégias oferecidas pelo curso para resolver problemas de atenção e concentração: “seus alunos se dispersão (sic) com facilidade?”. Outro ponto a considerar é a falta de informação acerca da metodologia a ser usada no curso. Nota-se também que a oferta não cita objetivos ou conteúdos musicais: “suas aulas estão monótonas?”, “Você está cansado ou sem ideias?”. A informação mais próxima de conteúdo a ser apresentado aparece na frase “participe do nosso workshop de musicalização e tenha repertório e atividades para no mínimo dois anos de trabalho”

O exemplo acima, que representa grande parte dos cursos oferecidos popularmente para educadores, aparenta não ter nenhum embasamento teórico, uma vez que não há explicação ou reflexão sobre os objetivos e conteúdos trabalhados. A referida formação apresenta sequências de atividades como solução para professores que não sabem como trabalhar música em suas aulas e acreditam ter encontrado ali a solução para seus problemas: “Você tem medo de uma criança de 1 aninho? Isso lhe amedronta?”. Que competências o educador adquire ao conhecer e aplicar essas atividades? Que recursos ele adquire para estabelecer objetivos e desenvolver estratégias de ensino que ampliem a prática musical dos alunos? O foco é o produto final: aprender e conseguir replicar as atividades com os alunos, graças ao “repertório e atividades para no mínimo dois anos de trabalho”, apenas reproduzindo, como em um adestramento, e desconsiderando o processo criativo, o processo de aprendizagem e a construção de conhecimento.

A busca por aprimoramento é compreensível e fundamental, mas é imperativo perguntar-se como avaliar a adequação de um curso com propostas tão inespecíficas às lacunas de formação que o educador pretende preencher. Assim, o tema desta pesquisa é a formação de educadores que desejam ou precisam trabalhar o conteúdo música em suas aulas, de acordo com a legislação vigente, e para isso buscam meios de se preparar musicalmente, de forma elementar e fundamentada, para oportunizar ao aluno conhecer e

vivenciar a música como contribuição para sua formação humana.

Para tanto, propõe-se a investigação do conceito de letramento para sua aplicação no campo da educação musical, buscando conceituar o termo letramento musical e avaliar sua aplicabilidade na formação musical elementar do educador, apoiando-se uma ideia de educação musical diferente da que ainda prevalece, como sintetiza Brito (2007, p.59):

Entender que fazer música é, via de regra, unicamente reproduzir modelos prontos (cantar as canções ou “musiquinhas”, como costumeiramente são chamadas; ensaiar arranjos pré-determinados tocados nos instrumentos da bandinha, realizar coreografias sempre marcadas etc), como não é raro acontecer, decorre da força de tais concepções, dentre outros aspectos.

Letramento Musical: um conceito em construção

A utilização inicial do termo letramento aparece no Brasil na área da educação e da linguística em meados da década de 1980 e seu surgimento, segundo Soares (2004, p. 96), pode ser interpretado como

uma decorrência da necessidade configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (SOARES, 2004, p. 96).

Bagno e Rangel (2005, p.70) afirmam que a amplitude do conceito de letramento faz com que o termo possa ser utilizado para “referir-se ao domínio das diversas funções sociais e das habilidades de uma pessoa em outros campos culturalmente estratégicos, além do campo da leitura/escrita de textos propriamente ditos”.

Para aproximar o conceito de letramento do campo da educação musical, esta pesquisa se baseia na reflexão apresentada por François Delalande: “o que é fazer música? Essa é a questão que devem se fazer, em primeiro lugar, todas as pessoas que refletem

sobre a pedagogia” (DELALANDE, 1998, p. 5-6). Na busca dessa definição ele propõe “examinar o conjunto das práticas musicais, incluindo as práticas extra-europeias”, e encontra três capacidades que os músicos, fazendo e ouvindo, têm em comum: ser sensível aos sons, encontrar neles um significado e desfrutar de sua organização. Afirma que, mais do que uma definição de música, estes três pontos definem as *atitudes do músico*. E assim, apresenta uma das ideias que apoia a ideia de educação musical desta pesquisa e que se articulará com o conceito de letramento musical neste trabalho: a distinção essencial entre *saber música e ser músico*.

Transmitir um saber ou desenvolver uma sensibilidade são dois objetivos completamente diferentes. [...] Mas desenvolver atitudes é um objetivo um pouco abstrato. Não vejo como se poderia alcançá-lo se não por meio de uma prática e, portanto, dando uma certa competência e inclusive transmitindo um certo saber. [...] É certo, mas não se encara as coisas da mesma maneira se tem em mente o projeto de inculcar algumas noções de solfejo ou se quer só despertar esse talento musical de que falamos. Claro, será necessário dar uma certa competência, não um conhecimento muito específico de um sistema de notação ou de uma técnica instrumental, mas um hábito de escutar várias intervenções simultâneas, um domínio do gesto, um sentido da forma. Não sei até que ponto é um saber ou mais um *savoir faire* (saber fazer) ou <saber ouvir>. Não é bem a música que eu estava tentando definir antes, mas sim os comportamentos musicais: fazer ou escutar música. É nisso que os músicos se parecem. Se você escuta um hindu tocando *sitar*, um africano com uma *sanza* ou um violinista entre nós, você sente a mesma concentração na sonoridade que se lê no olhar, nos movimentos da cabeça, a mesma consciência do gesto e, ao mesmo tempo, a mesma alegria. Não é o saber que os aproxima – pelo contrário, suas culturas são totalmente diferentes – e sim sua conduta. Se tem praticado muito uma pedagogia exclusiva de nossa cultura musical, penso que agora há que se propor uma pedagogia de condutas. (DELALANDE, 1998, p. 6-7).

Para articular os conceitos de letramento e de educação musical, propondo então o letramento musical, segue um quadro comparativo entre aspectos da educação musical tradicional e a contemporânea, elaborado a partir de afirmações de Delalande (1998):

Quadro 1: comparativo entre aspectos da educação musical

EDUCAÇÃO MUSICAL TRADICIONAL	EDUCAÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA
Musicologia: base é a partitura	Pedagogia musical: base é a execução
Teoria e Solfejo	Investigação sonora, ouvir/produzir, significar e organizar o som
Técnica instrumental	Formar o aluno em tudo que pode preceder as aquisições técnicas
Repetição	Criação – improvisação – jogo musical
Repertório tradicional	Música de diferentes épocas, culturas e estéticas

Fonte: elaborado pela autora.

E a seguir, um paralelo entre os aspectos que aproximam a educação musical tradicional do conceito de alfabetização, em oposição aos aspectos que aproximam a educação musical contemporânea do conceito de letramento:

Quadro 2: comparativo entre aspectos da educação musical tradicional-alfabetização *versus* educação musical contemporânea-letramento

EDUCAÇÃO MUSICAL TRADICIONAL	ALFABETIZAÇÃO	EDUCAÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA	LETRAMENTO
Musicologia: base é a partitura	papel	Pedagogia musical: base é a execução	compreensão
Teoria e Solfejo	Decifrar o código	Investigação sonora Ouvir/produzir, significar e organizar o som	Se apropriar da leitura e da escrita e das práticas sociais a elas ligadas
Técnica instrumental	Desenvolver a habilidade mecânica de escrever	Formar o aluno em tudo que pode preceder as aquisições técnicas	Ouvir, conviver com práticas de leitura e escrita
Repetição	Repetição	Criação improvisação jogo musical	Capacidade de interpretar, compreender, criticar
Repertório tradicionalista	Livro didático	Música de diferentes épocas, culturas e estéticas	Leitura e escrita dentro de condições reais de comunicação

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, um dos pontos de partida para chegar ao conceito de letramento musical se dá a partir de uma paráfrase do conceito de letramento:

Quadro 3: conceito de letramento musical a partir da paráfrase do conceito de letramento

LETRAMENTO	LETRAMENTO MUSICAL
uma decorrência da necessidade de configurar e nomear <i>comportamentos</i> e práticas sociais na área da <i>leitura e da escrita</i> que ultrapassem o domínio do sistema <i>alfabético e ortográfico</i> , nível de aprendizagem <i>da língua escrita</i> perseguido, tradicionalmente, pelo <i>processo de alfabetização</i> (SOARES, 2004)	uma decorrência da necessidade de configurar e nomear <i>atitudes/competências musicais</i> e práticas sociais na área da <i>música (ouvir e fazer)</i> que ultrapassem o domínio do sistema de <i>escrita musical tradicional</i> , nível de aprendizagem <i>técnico-musical</i> perseguido, tradicionalmente, pelo <i>ensino de tradicional de música</i> .

Fonte: elaborado pela autora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta de letramento musical como formação de educadores é fundamentada no conceito apresentado por Soares (2009), articulado com o pensamento de educadores musicais da segunda metade do século XX, destacando-se as ideias a seguir.

Sobre a possibilidade de um professor não especialista em música desenvolver um trabalho positivo, Schafer (1991) destaca que os cursos superiores de educação, mesmo com um curso completo de educação musical, não habilitam seus alunos a serem professores de música, no sentido tradicional. Assim, propõe uma alternativa: um professor que em sua aula “tente descobrir tudo o que puder a respeito do som, sua condição física, sua psicologia, a emoção de produzi-lo na garganta, ou de encontrá-lo no ar, fora de nós mesmos” (SCHAFER, 1991, p. 305). Fonterrada (2014) também aponta a possibilidade do professor, mesmo não sendo especialista, promover a aproximação com a música em sala de aula, percebendo como isso pode ser um fator de mudança e bem estar social em sua

própria vida e de seus alunos.

O letramento musical como processo musicalizador do professor, instrumentalizando-o para que possa aproximar os alunos da música em suas práticas se apoia nas ideias dos seguintes educadores:

Delalande (1995), sobre o objetivo de sua Pedagogia do Despertar: “formar as crianças em tudo que pode preceder as aquisições técnicas” (DELALANDE, 1995, p. 4, tradução da autora), competências musicais.

Schafer (1991), quando coloca como objetivo principal de seu trabalho o fazer musical criativo, reflete e expande conceitos tradicionais, destaca a paisagem sonora, e escreve sobre o papel do professor

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deve ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças.

A melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. Tenho tentado fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas, sabendo que o tempo adequado para introduzir essas habilidades é aquele em que as crianças pedem por elas. (SCHAFER, 1991, p. 282).

De forma consonante, H. J. Koellreutter (apud BRITO, 2011) propõe um ambiente de ensino musical onde o professor apreende do aluno o que ensinar, em que o currículo é uma estrutura aberta, flexível e diversa na qual a música dialoga com outras áreas do conhecimento. Outros pensamentos de Koellreutter e Brito (BRITO, 2007), que se entrelaçam e também fundamentam esta pesquisa são:

- ambiente de ensino musical onde o professor apreende do aluno o que ensinar, onde o currículo é uma estrutura aberta, flexível e diversa na qual a música dialoga com outras áreas do conhecimento,
- a educação musical como território para o exercício de valores essenciais à transformação do ser humano e das sociedades, para a construção de *uma nova imagem de mundo*; flexível, dinâmico e, especialmente, singular.

- levar a música a todos: crianças, jovens ou adultos, sem o enfoque profissionalizante
- o objetivo da educação musical deveria ser a formação do ser humano, antes do músico. (BRITO, 2007).
- “as ideias de música, considerando as ‘muitas músicas da música’, bem como o caráter dinâmico afeito ao contínuo transformar” (BRITO, 2007, p. 274).

PERSPECTIVAS: AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS MUSICAIS

Na avaliação da aplicabilidade do letramento musical como opção de formação de educadores, surge o questionamento sobre os assuntos que se enquadrarão na ideia de educação musical adotada nesta pesquisa. Chamaremos esse conjunto de assuntos de *competências musicais*, uma das expressões usadas por Delalande (1998) para nomear as atitudes do músico: comportamentos musicais, um *savoir faire*, fazer ou escutar música. Um saber anterior ao aprendizado técnico específico de um instrumento ou da escrita tradicional, envolvendo o fazer musical, a escuta, o gesto, a forma.

É preciso reforçar que o letramento musical não pretende ser um método, muito pelo contrário, uma vez que se apoia também no pensamento pedagógico de Koellreutter:

H-J Koellreutter considerava que um método seria uma forma de opressão e limitação do trabalho, que deveria fluir em ambientes que valorizassem o espírito criador e crítico, a pesquisa. “Meu método é não ter método”, repetiu muitas vezes, completando: “O método fecha, limita, impõe”.... Tais afirmações não significavam, em hipótese alguma, que ele desconsiderasse a necessidade de contar com princípios ordenadores e metodológicos, mas, sim, que ele julgava necessário superar posturas fundadas sob a rigidez de métodos fechados, sequenciais e lineares. Estes, preocupados com “o quê” ensinar, “na hora certa”, perdem de vista a oportunidade de transformar a construção do conhecimento em aventura compartilhada, em jogo, em efetivo significar as experiências, próprios aos acontecimentos que se instauram nos ambientes em que o percurso se constrói ao caminhar. [...] Com sua proposta, Koellreutter se aproximou bastante de um pensar rizomático. Era como rizoma que ele pensava na ramificação dos conteúdos, das experiências, dos saberes. Ensinar/aprender era fazer rizomas, ainda que ele não tenha sido, provavelmente, um leitor de Deleuze (BRITO, 2007, p. 63).

E assim serão abordadas as competências musicais: como um rizoma.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos (GALLO, 2003, p.93).

Na figura abaixo são apresentadas algumas competências musicais, cuja adequação ao conceito de letramento musical será avaliada durante a pesquisa:

Figura 1 - Competências musicais: rizoma



Fonte: elaborado pela autora

De acordo com Koellreutter,

a organização do currículo e dos conteúdos a serem trabalhados no decorrer do curso deveria ser feita a partir do contato com os alunos, respeitando seus conhecimentos prévios, os seus desejos, os seus interesses. Os conteúdos eram dispostos circularmente, favorecendo a possibilidade de lidar com eles em planos e ordens diversos. Não havia a organização sequencial (1º, 2, etc), mas um contínuo e dinâmico ir e vir, movido pelo próprio caminhar (apud BRITO, 2007, p. 63).

METODOLOGIA

O procedimento adotado inicialmente é a pesquisa bibliográfica visando a conceituação de letramento e educação musical de forma a estabelecer uma interlocução entre os dois campos. Propõe-se também a realização de entrevistas semiestruturadas com educadores com o objetivo de mapear as principais lacunas (musicais e/ou pedagógicas) em sua formação que impedem ou dificultam o desenvolvimento de propostas de ensino.

Como proposta de metodologia a ser validada, serão formados grupos focais. Técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal “é um grupo de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir da sua experiência pessoal” (POWELL, SINGLE apud GATTI, 2005, p.7). O objetivo dos grupos é investigar as lacunas da formação musical básica de educadores. O convite será feito a educadores que estejam realizando atividades musicais em ambientes educacionais formais ou informais. A seleção será feita a partir de características comuns entre eles, com variações suficientes para que surjam questionamentos e pontos de vista diferentes.

Assim, serão levantadas questões, a partir de atividades musicais realizadas pelo grupo, previstas em um roteiro inicial que será utilizado – com flexibilidade – como orientação e estímulo à discussão e reflexão propostos. Os grupos serão moderados pela autora deste trabalho, que buscará “explicitar o seu papel, que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema, e de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar” (GATTI, 2005, p.29).

O registro dos encontros será feito em áudio e vídeo – transcritos posteriormente –, com autorização por escrito dos participantes e garantia de sigilo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demanda por professores com formação específica em música sofreu um grande aumento devido às adaptações necessárias para adequar as escolas às alterações da LDB 9.394/96. Podemos destacar um resultado desfavorável da obrigatoriedade do conteúdo música na escola de educação básica: educadores sem nenhuma formação musical realizando “atividades musicais” em sala de aula. Uma das saídas encontradas para saber o que fazer nessas aulas são cursos livres de música, de curta duração, para educadores que nem sempre têm parâmetros para avaliar as propostas apresentadas, adaptar ou recriar as atividades para seus alunos.

A partir da reflexão sobre a questão da falta de formação musical elementar necessária para todo educador, não só o educador musical, surgiu a ideia desta pesquisa: o letramento musical, uma alternativa de formação para o educador.

O levantamento bibliográfico realizado até o momento aponta um rico material sobre o conceito de letramento, que aparece no Brasil na área da educação e da linguística em meados da década de 1980. Na área da educação musical, destaca-se a contribuição de Fonterrada (2008) ao reunir informações e reflexões sobre o papel da música e da educação musical em diferentes épocas, incluindo questionamentos sobre a situação atual do ensino de música no Brasil.

Utilizando o método qualitativo de análise de dados, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e a formação de grupo focal com educadores visando levantar as principais lacunas (musicais e pedagógicas) em sua formação que impedem ou dificultam o desenvolvimento de propostas de ensino.

Tais procedimentos se articulam de forma a confrontar os elementos obtidos na pesquisa teórica com as dificuldades formativas encontradas na prática por esses educadores, a fim de desenvolver um roteiro de indicações de estudo e pesquisa que proporcione a eles conhecer e se apropriar de conteúdos básicos com diferentes abordagens e estratégias de ensino.

O resultado esperado da pesquisa é oportunizar o surgimento das competências

musicais chegando a uma relação de assuntos que possam “desenvolver certas atitudes para a execução e a escuta musical” (DELALANDE, 1998, p.5), tais como “ser sensível ao som, encontrar nele significado, gozar de sua organização” (DELALANDE, 1998, p.6); trabalhando de forma rizomática, através de um pensamento circular, em rede, partindo da experiência de cada um, valorizando a cultura popular, a identidade, a singularidade e ao mesmo tempo a percepção e valorização do outro e do grupo. Assim, a aplicação do letramento musical pretende enfrentar a lacuna na formação básica de educadores na área da educação musical, colaborando com a ideia de educação musical como formação humana, para todos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marco e RANGEL, Egon de Oliveira. *Tarefas da Educação Linguística no Brasil. Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 8 no. 5. Belo Horizonte, 2005.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de H. J. Koellreutter*. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

COSTA, Tomás Bastos. *Educação musical nas escolas: reflexos da Implementação da Lei 11.769 na cidade de São Paulo Iniciação Científica – PIBIC*. Agosto 2013. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/TBC.pdf>> . Acesso em 14 set. 2017

DELALANDE, François. *La musica es un juego de niños*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi Americana, 1998.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2008.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte, Autêntica: 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica. *Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul*. PUCRS/CAPES 2 IX Anped Sul 2012.

SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em 20 out. 2017.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.