

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

FLÁVIO ALESSANDRO BRAGA ZUCKERT

**O ENSINO DE MÚSICA E SUA DIMENSÃO LÚDICA: UMA ANÁLISE DOS
LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE PARA O QUADRIÊNIO 2019-2022 DO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNL D 2019**

FLÁVIO ALESSANDRO BRAGA ZUCKERT

**MARINGÁ
2021**

2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE MÚSICA E SUA DIMENSÃO LÚDICA: UMA ANÁLISE DOS
LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE PARA O QUADRIÊNIO 2019-2022 DO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2019**

FLÁVIO ALESSANDRO BRAGA ZUCKERT

**MARINGÁ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE MÚSICA E SUA DIMENSÃO LÚDICA: UMA ANÁLISE DOS
LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE PARA O QUADRIÊNIO 2019-2022 DO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2019**

Dissertação apresentada por FLÁVIO ALESSANDRO BRAGA ZUCKERT, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dra.: ERCÍLIA MARIA ANGELI
TEIXEIRA DE PAULA

Coorientadora:
Prof^a. Dra.: SIMONE DE SOUZA

MARINGÁ
2021

FLÁVIO ALESSANDRO BRAGA ZUCKERT

**O ENSINO DE MÚSICA E SUA DIMENSÃO LÚDICA: UMA ANÁLISE DOS
LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE PARA O QUADRIÊNIO 2019-2022 DO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2019**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (Orientadora)
– UEM

Profa. Dra.: Simone de Souza (Coorientadora)

Prof. Dr. Antenor Rita Gomes – UNEB – Bahia

Prof. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM

Prof. Dr. Tiago Madalozzo – UNESPAR – Curitiba

Prof^a. Dr^a. Andreia Veber – UEM

Data de Aprovação: 14/09/2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

Z94e

Zuckert, Flávio Alessandro Braga

O ensino de música e sua dimensão lúdica : uma análise dos livros didáticos de arte para o quadriênio 2019-2022 do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2019. / Flávio Alessandro Braga Zuckert. -- Maringá, PR, 2021.

193 f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

Coorientadora: Profa. Dra. Simone de Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação musical. 2. Livros didáticos - Ensino de Artes. 3. Educação escolar. 4. Ludicidade. I. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de, orient. II. Souza, Simone de, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 372.87

Dedico este trabalho aos meus pais, Martin (*in memoriam*) e Roseli, que sempre acreditaram em mim e estimularam meus sonhos, regando e fertilizando pacientemente cada semente que foi desde cedo semeada e que agora, mais uma vez, se transforma em um bom fruto.

AGRADECIMENTOS

À professora Ercília, por cada conselho, orientação, apontamento e bronca que possibilitaram que esse trabalho fosse concluído;

À minha mãe, Roseli, e meu irmão, Alex Leonardo, pela compreensão nas ausências que esse período de estudos acarretou e por darem condições para que eu pudesse pesquisar; À minha família, por terem sido a base na qual pude encontrar apoio;

Ao Alex Salvad, por ter dividido cada momento dessa trajetória, desde a decisão por concorrer no processo seletivo até os momentos de pós-defesa, e ter dado apoio incondicional e o suporte que tanto precisei;

À Andréia Veber, Antenor Rita Gomes, Solange Franci Raimundo Yaegashi e Tiago Madalozzo que, mesmo em um momento de tanta sobrecarga de trabalho decorrente do período pandêmico, aceitaram estudar e analisar meu trabalho tanto na qualificação quanto na defesa, e pelas valiosas contribuições que cada um proporcionou à pesquisa até a versão consolidada dessa dissertação;

À Simone de Souza pelas trocas e parcerias estabelecidas durante o processo de formação que o Programa envolveu;

À Universidade Estadual de Maringá, pela formação pública, gratuita e de qualidade que me proporcionou na graduação e no mestrado;

Ao Programa de Pós-Graduação da UEM por abrir espaço para a formação em Educação de profissionais oriundos de outras áreas correlatas, e ao secretário Hugo Alex da Silva, pela competência com a qual contei sempre que precisei;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Social em Saúde, que direta ou indiretamente, colaboraram na constituição deste trabalho;

À Laiana que, naquela longínqua formação que tivemos em 2018, se tornou uma grande amiga e foi a responsável por avivar o sonho – quase esquecido – de tentar uma carreira acadêmica, me orientando em todo o processo de seleção;

Aos amigos que, perto ou longe, ainda presentes ou ausentes, fazem parte de minha história e me acompanharam pelas estradas da vida, nas quais me constituí enquanto sou: Laísa, Gabriela, Bruna, Ricardo, Raphael, Tatiane, Ana Paula, Caoqui, Cauhê, Deco, Kiko, Daniel, Flávio, Vanessa, Diego, Allana, Victor, Emília – sei que vocês se reconhecerão neste agradecimento, caso o leiam;

À Vanda, Eliane e Nalva, por terem sido parceiras de trabalho compreensivas e que seguraram as pontas nas situações em que precisei me ausentar para estudar;

À todos os professores que passaram pela minha vida tanto na educação escolar quanto no ensino de música, por terem estimulado minhas predisposições e a curiosidade que sempre me moveu, e em especial, aos professores Liliam e Caoqui e à missionária Márcia, por terem sido grandes mestres e possuírem papel vital no processo de formação musical que me conduziu à graduação em Música.

ZUCKERT, Flávio Alessandro Braga. **O ENSINO DE MÚSICA E SUA DIMENSÃO LÚDICA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE PARA O QUADRIÊNIO 2019-2022 DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNL D 2019**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como a dimensão lúdica da música é considerada em atividades que envolvem esta linguagem, e nas propostas orientadas ao professor em livros didáticos de Arte para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Os objetivos específicos são: compreender como a temática dos livros didáticos e da ludicidade são abordadas na produção acadêmica da última década (2010-2020); e examinar como são distribuídos os conteúdos entre as linguagens artísticas, o equilíbrio entre elas, e as particularidades e dimensões da linguagem musical em relação às demais. O problema dessa pesquisa se deu pelo questionamento: as atividades musicais dos livros didáticos são desenvolvidas considerando a dimensão lúdica da música? Buscando responder a este problema, a metodologia desta pesquisa envolveu revisão de literatura e análise documental, na qual foram analisados os livros didáticos aprovados pelo PNL D 2019 para o componente curricular Arte, especificamente os livros do 1º ano do Ensino Fundamental, totalizando 5 coleções analisadas. Foram estabelecidas três categorias de análises dos livros didáticos: 1) Desenvolvimento dos conteúdos musicais; 2) Dimensão lúdica das atividades musicais; 3) Linguagem direcionada ao professor. A partir de tais análises, observamos que em alguns livros didáticos deste ciclo do PNL D o ensino de música é promovido a partir da dimensão lúdica da música, embora em outras coleções o trabalho com a música seja insuficiente ou não possibilite o aprendizado por meio da ludicidade. Podemos concluir que é necessária uma melhor construção dos editais que regulamentam todo o processo de concepção, constituição e distribuição dos livros, de forma que as coleções aprovadas não apresentem tamanhas disparidades como as encontradas nesta pesquisa, reconhecendo, entretanto, a conquista que representam para a área da Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Escolar; Ensino de Arte; Educação Musical; Ludicidade, Livro didático.

ABSTRACT

This research aims to investigate how the playful dimension of music is considered in activities involving this language, and in teacher-oriented proposals in Art textbooks for Elementary School – Early Years. The specific objectives are: to understand how the theme of textbooks and playfulness are addressed in academic production in the last decade (2010-2020); and examine how content is distributed between artistic languages, the balance between them, and the particularities and dimensions of musical language in relation to others. The problem of this research was caused by the question: are the musical activities of textbooks developed considering the playful dimension of music? Seeking to answer this problem, the methodology of this research involved literature review and document analysis, in which textbooks approved by the PNLD 2019 for the Art curriculum component were analyzed, specifically books from the 1st year of Elementary School, totaling 5 analyzed collections. Three categories of analysis of textbooks were established: 1) Development of musical content; 2) Playful dimension of musical activities; 3) Language directed at the teacher. From such analyses, we observe that in some textbooks of this PNLD cycle, music teaching is promoted from the playful dimension of music, although in other collections, work with music is insufficient or does not allow learning through playfulness. We can conclude that a better construction of the notices that regulate the entire process of conception, constitution and distribution of books is necessary, so that the approved collections do not present such disparities as those found in this research, recognizing, however, the achievement they represent for the area of Music Education.

Keywords: School Education; Teaching of Art; Musical education; Playfulness, Textbook.

LISTA DE SIGLAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

BDTD: Banco Digital de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEP: Colégio Estadual do Paraná

CGPLI: Coordenação Geral dos Programas do Livro

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCE: Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro e Material Didático

PSS: Processo de Seleção Simplificado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ícone do componente curricular Arte na capa do Guia PNLD 2019: Arte...	88
Figura 2	Formato das páginas do Manual do Professor – Formato em “U”	96
Figura 3	Capa do livro Ápis Arte – 1º ano.	104
Figura 4	Capas dos livros de História e Matemática do 1º ano.	105
Figura 5	Primeira atividade prática do capítulo 2 do livro Ápis	109
Figura 6	Atividade “Chuva de sons”.	110
Figura 7	Atividade “Centopeia sonora”	113
Figura 8	Capa do livro Conectados Arte 1º ano	115
Figura 9	Abertura do capítulo 2 da unidade 1 – Cores e Sons	119
Figuras 10, 11 e 12	Apresentação dos parâmetros do som	122
Figura 13	Proposta de criação de um parque sonoro.	124
Figura 14	Atividade: Medir durações	127
Figura 15	Capa do livro Ligamundo Arte 1º ano	129
Figuras 16, 17 e 18	Imagens das atividades com os sons do corpo	135
Figura 19	Seção “Como é essa música?”	137
Figura 20	Atividade sobre trabalho coletivo	140
Figura 21	Seção “A duração dos sons”.	141
Figura 22	Escravos de Jó, seção “Vamos Experimentar”	143
Figura 23	Capa do livro Novo Pitangua Arte 1º ano	146
Figura 24	“Crianças Brincando”	149
Figura 25	Ilustrações da seção “Instrumentos da Cultura Popular Brasileira”	152
Figuras 26 e 27	Excertos da Seção Festa, unidade 2	154
Figura 28	Páginas de abertura da Unidade 4	156
Figura 29	Atividade 1, página 62	160
Figura 30	Capa do livro Projeto Presente Arte 1º ano	162
Figura 31	Proposta de atividade na seção da imagem utilizada na capa	163
Figura 32	Brinque com os padrões!	165
Figura 33	Padrões rítmicos	166
Figura 34	Proposta pedagógica do capítulo 6 da Unidade 2	168
Figura 35	Capítulo “Uma Casa Engraçada”, da Unidade 3	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Ensino de Arte e formação docente.....	47
Quadro 2 Critérios para a seleção de trabalhos	77
Quadro 3 Resultados da pesquisa nos portais de divulgação científica	78
Quadro 4 Publicações selecionadas organizadas de acordo com os critérios	79
Quadro 5 Pesquisas selecionadas mediante o Critério 1.	80
Quadro 6 Pesquisas selecionadas mediante o critério 2	80
Quadro 7 Pesquisa selecionada mediante o critério 3	82
Quadro 8 Pesquisas selecionadas mediante o critério 4.....	82
Quadro 9 Capas dos livros didáticos do PNLD 2019 do 1º ano em ordem alfabética: Ápis, Conectados, Ligamundo, Novo Pitanguá e Projeto Presente.....	94
Quadro 10 Páginas dos livros e distribuição entre as linguagens artísticas	97
Quadro 11 Estrutura dos temas propostos no livro Ápis 1º ano Arte.....	107
Quadro 12 Seções do capítulo 2 do livro Ápis.....	108
Quadro 13 Estrutura dos temas propostos no livro Conectados 1º ano Arte.....	117
Quadro 14 Estrutura dos temas propostos no livro Ligamundo 1º ano Arte	131
Quadro 15 Estrutura dos temas propostos no livro Novo Pitanguá 1º ano Arte	147
Quadro 16 Estrutura dos temas propostos no livro Projeto Presente 1º ano Arte ..	164

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. LIVRO DIDÁTICO, CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE MÚSICA	28
2.1. O ensino de música nas legislações e em livros didáticos enquanto expressão do currículo.....	29
2.2. A formação do professor de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	40
3. LUDICIDADE, INFÂNCIA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	49
3.1. A ludicidade na escola	51
3.2. Ludicidade e suas múltiplas definições	54
3.3. Da cultura lúdica às culturas da infância	58
3.4. O caráter lúdico do ensino de música e a dimensão lúdica da música	63
4. METODOLOGIA	71
4.1. Revisão de literatura: em busca de um caminho.....	73
4.2. A pesquisa documental: documentos governamentais e o PNLD.....	84
4.2.1. Decreto nº 9.099/2017.....	85
4.2.2. Guias do PNLD: <i>PNLD 2019</i> e <i>PNLD 2019: Arte</i>	86
4.2.3. Edital 01/2017 – CGPLI / MEC.....	90
5. ANÁLISE DOS MATERIAIS	93
5.1. Pré-Análise.....	93
5.2. Categorias de análise dos livros didáticos	99
6. RESULTADOS DAS ANÁLISES	103
6.1. Coleção Ápis Arte 1º ano	103
6.1.1. Caracterização da obra – Exploração do material.....	103
6.1.2. Análise das atividades.....	109
6.1.3. Considerações sobre a obra	114

6.2. Coleção Conectados Arte 1º ano	115
6.2.1. Caracterização da obra – Exploração do material.....	115
6.2.2. Análises das atividades	118
6.2.3. Considerações sobre a obra	128
6.3. Coleção Ligamundo Arte 1º ano	129
6.3.1. Caracterização da obra – Exploração do material.....	129
6.3.2. Análises das atividades	132
6.3.3. Considerações sobre a obra	144
6.4. Coleção Novo Pitangá Arte 1º ano	146
6.4.1. Caracterização da obra – Exploração do material.....	146
6.4.2. Análises das atividades	148
6.4.3. Considerações sobre a obra	161
6.5. Coleção Projeto Presente Arte 1º ano	162
6.5.1. Caracterização da obra – Exploração do material.....	162
6.5.2. Análises das atividades	165
6.5.3. Considerações sobre a obra	173
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	186

1. INTRODUÇÃO¹

Sou músico. Também sou professor. Entretanto, revisitando memórias da infância, já não consigo mais dizer com plena certeza que sou antes músico, e por consequência, professor. Sou professor e também sou músico. Seria esta, então, uma definição mais adequada?

Desde muito cedo, tive contato com a música. Meu avô, autodidata, tocava diversos instrumentos, dos quais herdei um acordeom que, somente aos 20 anos de idade, resolvi trazer para casa para tentar aprender (e foram-se mais dois anos encostado até de fato encarar o desafio). De todos os *brinquedos* da minha primeira infância, os que vêm à memória de imediato são um cubo de montar, uma flauta e um tecladinho vermelho de pilha – este último, permanentemente exposto em uma das paredes de minha casa.

Mas existem memórias importantes, que me dão outras pistas na busca do autoconhecimento. Por ser o mais velho entre os netos de minha avó materna, fui o primeiro a frequentar a escola. Uma das minhas diversões era tentar ensinar meu irmão e meu primo a escrever, e para isso sempre pedia para a professora os restos de giz e rabiscava as calçadas e muretas do quintal. Não demorou muito, meu pai desocupou uma das paredes da garagem e fez uma lousa que cobria metade dela, na qual eu passava horas com meus tocos de giz, ensinando primo, irmão, gato, cachorro, urso de pelúcia...

Continuo tentando entender se sou músico-professor ou professor-músico ou as duas coisas. Fazer um vestibular para Música não passava pela minha mente até o último ano do Ensino Médio, em 2007. Música não era uma possibilidade de carreira, na verdade, era um ministério religioso, uma *vocação divina* para a qual eu estava destinado. Na escola de música, ainda na cidade de meus pais (Jandaia do Sul – PR), já no terceiro ano do Ensino Médio, descobri a existência de um curso superior em música e a partir de então, os planos mudaram.

¹Escrever uma dissertação não é apenas cumprir uma exigência do programa ao qual estou vinculado. É também um exercício de reflexão, interiorização, aprendizado, e fruto de toda a trajetória vivida até então. Esta primeira parte do trabalho, assim como os textos introdutórios de cada seção da dissertação estão escritos em primeira pessoa porque esta pesquisa, enquanto registro de uma importante etapa de minha formação, é também reflexo de todos os aprendizados e vivências acumuladas e que me tornam quem sou enquanto professor e pesquisador. Desta forma, toda vez que o texto se referir a trabalhos e aspectos individuais do pesquisador, será utilizada a primeira pessoa, e quanto tratar-se de reflexões fruto do trabalho de orientação e de discussões coletivas entre pesquisador e orientadora, utilizaremos terceira pessoa.

Não me esqueço de, ainda em 2007, meu professor de piano, Caoqui, me explicando que, por estar tentando entrar na licenciatura em Música, era importante deixar claro na entrevista que eu queria ser professor, o que de fato eu fiz. Não que naquele momento eu tivesse essa intenção, o que logo mudou, quando percebi que para conquistar minha liberdade em relação à minha família, eu precisaria me sustentar, o que a carreira de professor me possibilitou: desde que ingressei na graduação, em 2008, dando aulas particulares de instrumento, e já no segundo ano – 2009 – assumindo aulas temporárias nos processos seletivos da Secretaria da Educação do Estado do Paraná para atuar com a disciplina Arte na Educação Básica, situações que marcaram o início da primeira fase de minha profissão, as primeiras experiências e vivências enquanto professor.

Ser professor de música e ser professor de arte são duas coisas bem distintas, e fizeram parte de minha profissão paralelamente desde o início de minha carreira. O ensino de um instrumento a um aluno particular tem seus desafios, pois a necessidade de promover um ensino condizente com os anseios do aluno, ampliando seu conhecimento e domínio do instrumento, levou-me a um planejamento e organização mais intenso e específico, no qual o aprofundamento musical em meu próprio instrumento se manteve durante todo o período em que ensinei piano. Na prática, o ensino de música era a promoção da própria música, e desempenhando essa função, chego a me sentir mais músico que professor.

O ensino de Arte em escolas regulares, no entanto, se deu de forma totalmente diferente, principalmente pela falta de referências e de formação inicial, dado que iniciei na profissão ainda no início da graduação, o que levou a um processo de muitos erros e poucos acertos. O maior desafio foi que, enquanto na graduação as discussões nas disciplinas eram exclusivamente voltadas ao ensino de Música, na realidade que me vi inserido na sala de aula era exigido que eu atuasse sob um caráter polivalente, desenvolvendo a Arte em suas quatro linguagens – artes visuais, dança, música e teatro (como discutiremos na seção seguinte, o ensino de arte a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996 passou a considerar essas quatro linguagens).

Nesta pesquisa, no decorrer das discussões, ora traremos em pauta o ensino de música, ora a Educação Musical, partindo da compreensão de que não são sinônimos.

O conceito de Educação Musical tem, no Brasil, pelo menos dois sentidos: um que remete às práticas de ensinar-aprender músicas e à didática da música exercida em diferentes contextos; e outro que remete a uma área do conhecimento que, como outras áreas, tem sua história e está em constante desenvolvimento (SOUZA, 2020, p. 9).

Desta forma, quando se tratar de práticas pedagógicas, ou mesmo a análise de atividades nos livros didáticos, trataremos ensino de música; quando tratar-se da área de conhecimento ou do contexto acadêmico, trataremos Educação Musical.

De acordo com Lavelberg (2003), no início da década de 2000, logo nos primeiros anos após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), o ensino, no Brasil, passava por grandes transformações, entre as quais “[...] encontra-se o abandono da concepção da “aula de artes” como descanso, distração, como mera pausa inserida no estudo de conteúdos tidos como mais importantes” (p. 5). Mas, mesmo atuando na docência já em 2009, ou seja, há mais de uma década da implementação da LDB (BRASIL, 1996) minha prática se realizava amparada em um modelo em que ainda predominavam traços da Educação Artística, o que constatamos também em Subtil (2009; 2012).

Minha reação enquanto professor iniciante foi ancorar-me nos modelos e representações que, naquele momento, eram meus referenciais mais imediatos, que envolviam o ensino de Arte que vivenciei em minha formação na educação básica: um ensino tradicional, com aulas expositivas, voltado em alguns momentos à livre-expressão e pautado quase que exclusivamente no ensino dos elementos formais das artes visuais (ponto, linha, cor, forma etc.) – modelo de ensino amplamente discutido por Fusari e Ferraz (2001) e Lavelberg (2003).

Essas primeiras práticas foram amparadas nas experiências vivenciadas no ensino de arte enquanto aluno na educação básica (de 1997 a 2007), na qual me lembro de ter uma professora de Educação Artística nos anos iniciais – mesmo havendo ingressado no Ensino Fundamental em 1997, quando pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) a área já não era mais assim denominada – e alguns professores ensinando Arte no decorrer dos anos finais e Ensino Médio, porém a maioria com formação em outras áreas (uma dessas professoras também ensinava Filosofia e Sociologia, outra também ensinava Língua Portuguesa).

Percebo que, mesmo que a LDB (BRASIL, 1996) tenha sido implementada em 1996, por pelo menos uma década não foi possível garantir que as condições para que o ensino de Arte de fato ocorresse. A falta de formação específica na área entre meus professores durante minha escolarização levou-me a reproduzir determinadas concepções e práticas, em um processo que envolvia pouca reflexão e muita insegurança. E ainda hoje essa condição ainda é uma realidade em grande parte do país, pois segundo o Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2019A, p. 53), para os anos finais do Ensino Fundamental, “[...] o indicador de adequação da formação docente demonstrou que o pior resultado ocorre para a disciplina de artes, em que apenas 37,4% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada”, ou seja, com licenciatura em alguma das linguagens da Arte – embora este dado não reflita necessariamente a etapa da educação básica que analisaremos nessa pesquisa, é relevante se pensarmos que nos anos iniciais não é exigida a formação específica, o que gera uma preocupação: a maioria dos alunos que passam pela educação básica, atualmente, não teve, não tem e não terá aulas de Arte com um professor licenciado em alguma linguagem artística.

Em minha atuação docente no início de minha carreira, entre 2009 e 2011, período no qual a minha formação acadêmica ocorreu paralelamente, vivenciei enquanto aluno na graduação um ensino de Música que era desenvolvido, entre outros aspectos, à luz dos Métodos Ativos em Educação Musical, que remetem, entre outras correntes, à Escola Nova, na qual Dewey é o expoente. Entretanto, as referências e os modelos que marcaram minha formação na educação básica – pautadas em um aspecto mais voltado ao ensino tradicional e também ao tecnicismo – solaparam minha coragem de ir além de tais possibilidades limitadas. Faltava-me segurança. Em uma de minhas primeiras aulas enquanto professor de Arte, em uma turma de 6º ano em um colégio estadual em Maringá, ainda em 2009, em uma tentativa de trabalhar com música, senti falta de modelos e referenciais nesse ensino, e por eu ter apenas as referências do ensino do piano, fracassei. A turma ficou tão agitada e indisciplinada, que os demais professores chamaram a direção para intervir. Por um bom tempo não ousei mais levar música para a escola, reafirmando os referenciais que tive na educação básica – já apresentados.

Nesse período, a compreensão que eu tinha da responsabilidade de ser professor estava muito mais pautada no aprendizado da profissão em suas questões mais administrativas, como o preenchimento dos livros de registro de classe, as

formas de avaliação, o controle de turma – o que de acordo com Lavelberg (2003), é um importante aspecto da formação profissional do professor, a formação organizacional –; e minhas preocupações giravam em torno da experiência de ser professor tão jovem, assumindo tamanha responsabilidade apenas um ano depois de ter saído do Ensino Médio, e sendo um professor de alunos dessa fase da educação básica tendo praticamente a mesma idade – um adolescente de 18 anos desempenhando papel de adulto perante outros adolescentes. Foi desafiante, e a grande preocupação era conseguir atender as expectativas tanto dos alunos quanto da equipe pedagógica para conseguir permanecer na profissão, pois sem ela não seria possível manter-me financeiramente longe da casa dos pais.

Esse período iniciou no final de 2008, quando fui informado de um processo seletivo do Estado do Paraná para integrar o quadro docente nas escolas estaduais para o ano seguinte. Fiz minha inscrição para concorrer a uma vaga de professor temporário, mas minha ambição profissional não era tornar-se professor de Arte; embora tenha me inscrito, foi também sem muitas expectativas, por não acreditar que teria chances pela baixa pontuação que obteria no processo. Entretanto, no Estado do Paraná, à época, o edital para a disciplina Arte possibilitou o ingresso de profissionais graduados ou graduandos em qualquer das quatro linguagens da Arte, pela demanda ser superior à oferta de professores. Por isso, tive uma surpresa ao ser convocado para assumir a disciplina, mesmo não tendo concluído a graduação – estava iniciando o 2º ano acadêmico –, o que me levou a um certo desespero. Contudo, os modelos que vivenciei em minha formação básica me possibilitaram enfrentar esses primeiros anos de docência com certa estabilidade.

Todavia apenas reproduzi modelos que até então eu conhecia, e que só passaria a reconhecer a amplitude da área e da profissão com o tempo. Segundo Lavelberg (2003), a atualização do professor precisa ser contínua, o que aprendi decorrente da necessidade, por meio da experiência e autoformação.

Emprestando a metáfora de Soares (2001) com a qual ela define sua trajetória profissional e intelectual como um bordado em espiral, assim compreendo os caminhos que trilhei na minha trajetória profissional e que me trouxeram ao mestrado, não sendo apropriado pensá-los como se fosse um processo linear e acumulativo, dadas as condições em que essa formação se dá.

Segundo Moita (2000, p. 115), “[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de

relações”. A autora, trazendo o contexto de Pineau (1996), define que a formação se dá em dois tipos de pluralidades, que relacionadas ao meu processo de formação, podem ser definidos: sincronicamente, no qual meus primeiros anos de atuação profissional foram concomitantes ao processo de formação acadêmica, a partir do qual vivenciei um processo de formação dialético, no qual discussões na academia e vivências na atuação docente possibilitaram uma práxis pedagógica própria; diacronicamente no processo que se desencadeou a partir dessa práxis, nas quais as vivências e trocas com outros professores, o aprendizado com os alunos, as leituras, registros, exemplos e modelos que fui apropriando possibilitaram um processo de formação sólido, no decorrer de toda a trajetória profissional.

Esse processo dialético no qual se deu minha formação profissional, permeado pelas reflexões acerca da importância do meu próprio trabalho, levou-me a repensar as concepções de ensino que eu desenvolvia com meus alunos. Nas primeiras práticas pedagógicas que se distanciavam dos modelos da Educação Artística, eram constantes entre os alunos questionamentos por minha prática docente não estar pautada em modelos da livre-expressão e da cópia, difundidos ainda entre muitos professores àquela época: o fato de, até 2013, meu contrato ser de professor temporário, me levava a cobrir muitas licenças de professores, o que levantava muitas comparações entre os alunos, embora eu buscasse sempre amenizá-las, mas, principalmente, na maioria dos casos, tê-las enquanto um modelo do que eu não queria em minha prática docente.

Com isso, passei a estudar História da Arte e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) (PARANÁ, 2008), mas a ausência de formação continuada nesses primeiros anos acabou por levar-me a uma formação autodidata. O ensino de música continuava sendo um desafio que só viria a ser minimamente superado no último ano da graduação – 2011 –, e até então, passei a buscar um sentido utilitário para o ensino de arte, o que me motivou a aprofundar meus estudos em História da Arte – especialmente na linguagem visual (desenho, fotografia, pintura, escultura e arquitetura) –, a compreender as relações entre ciência e arte assim como os aspectos da matemática nas linguagens visual e musical. Passei então a aplicar tais conhecimentos à minha prática de forma interdisciplinar, tentando atrair o interesse dos alunos a partir de uma aula de arte que não fosse apenas voltada para a arte, mas que os ajudasse a compreender o mundo e sua História por meio da minha aula, de forma a justificá-la perante eles e difundir valor para meu conteúdo.

A busca de imprimir utilidade e as tentativas de atribuir valor à disciplina perante os alunos não foram suficientes para que eu conseguisse lidar com os desafios da indisciplina e da falta de reconhecimento da importância de aprender arte entre os alunos. Embora minha percepção em relação ao ensino de Arte ainda fosse imatura, percebo que este não é um desafio particular, que envolva apenas minha competência enquanto professor, pois como atesta Iavelberg (2003), no contexto escolar, o ensino de arte não conseguiu consolidar sua importância, especialmente nas últimas décadas, por ter sido marcado por instabilidades, como iremos tratar ainda no decorrer desta pesquisa.

Desde o período colonial, no Brasil, as artes e ofícios, por serem atividades manuais, eram desprezados pelos portugueses, por considerarem trabalho servil, o que contribuiu para essa construção da mentalidade educacional do brasileiro. Essa concepção, que está presente nas escolas, me levou a buscar sentido para minha atuação desde o início da profissão, no qual meu objetivo principal foi desenvolver, junto aos meus alunos, o ensino de arte de forma que este fosse valorizado, aceito e compreendido.

No Ensino Médio, assim como nos anos finais do Ensino Fundamental, essa necessidade foi compensada a partir do ensino da História da Arte, de atividades e práticas em todas as linguagens artísticas, com diversos materiais e suportes – construção de instrumentos musicais, pintura ao ar livre, teatro musical, escultura de cerâmica ou papel *machê*, cinema mudo e produção de *stop motion* etc. –, e o enfoque na interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas, ainda articulando aos elementos de outras disciplinas, como Matemática, Língua Portuguesa e História. Mas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que passei a atuar a partir de 2013, quando assumi um concurso municipal, precisei repensar o sentido de minha atuação docente. No período, ainda não compreendia que a arte não é útil, nem deve prestar-se a isso, como sabiamente sintetiza Rubem Alves ao refletir sobre a arte e o brinquedo:

O inglês e o alemão têm uma felicidade que não temos. Têm uma única palavra para se referir ao brinquedo e à arte. No inglês, "*play*". No alemão, "*spielen*". Arte e brinquedo são a mesma coisa: atividades inúteis que dão prazer e alegria. Poesia, música, pintura, escultura, dança, teatro, culinária: são brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade, ainda que em breves

momentos de distração, como diria Guimarães Rosa (ALVES, 2004, p.1).

Começar a trabalhar com crianças, em 2013, marcou a segunda fase de minha profissão, período no qual encontrei novas perspectivas. Logo nos primeiros meses nessa realidade, vivenciei um processo de ruptura com muitas das concepções de ensino de arte que estavam presentes em grande parte de minha prática docente, como a idealização de um sentido de importância e valor na área, por meio da relação com conhecimentos interdisciplinares e da História da Arte. Até então, eu não havia trabalhado com essa faixa etária – crianças de 5 a 10 anos de idade – ainda em processo de alfabetização, o que demandou muitas mudanças na forma de articular os planejamentos e desenvolver as práticas. Foi então que percebi a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas articuladas a um caráter de ludicidade. A partir disso, passei a pensar em estratégias e possibilidades metodológicas para desenvolver os conteúdos de forma lúdica, buscando promover as práticas musicais a partir de jogos, ou a representação de personagens nos quais eu me caracterizava para promover determinadas práticas pedagógicas, como em momentos de contação de histórias ou de jogos teatrais.

Essas preocupações e olhares pedagógicos que levaram à busca de uma perspectiva lúdica em ações desenvolvidas junto aos alunos se deram acompanhados de um processo de formação continuada, troca com professores e acesso a materiais didáticos, o que Lavelberg (2003) considera primordial em um processo de formação de professores, compreendendo essa formação enquanto um processo contínuo e permanente.

Minha formação enquanto professor até então, em um contexto de vínculo trabalhista temporário em uma rede estadual, se deu de forma instável e solitária. Foram poucos os momentos de formação continuada promovidos pela mantenedora, além da dificuldade em estabelecer vínculos com os alunos, demais professores e equipes pedagógicas pela rotatividade entre escolas à qual eu era submetido – na maioria das turmas que trabalhei, não cheguei a completar um ano letivo inteiro. Desde então eu já atuava em escolas particulares ensinando Arte nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, locais onde continuei trabalhando até o final da segunda fase de minha profissão. Porém, em 2013, quando assumi o concurso para professor de Arte na rede municipal de Maringá, passei a atuar em

uma escola de modo definitivo, o que me possibilitou acompanhar o desenvolvimento dos alunos no decorrer de pelo menos quatro anos e também a construir vínculos com os profissionais desta unidade escolar, além de ser ofertada, pela secretaria de educação, uma carga horária mínima de formação continuada, que na época, ocorria mensalmente.

Essa aproximação com a ludicidade em minhas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram também percebidos, paralelamente, no trabalho nas demais etapas da Educação Básica em escolas privadas, vínculos que mantive durante todo esse período profissional. O trabalho nas escolas privadas, que previam uma carga horária reduzida para a disciplina, foi marcado por reflexões em torno das possibilidades de envolver os alunos nas aulas por meio de dinâmicas, jogos, brincadeiras e atividades; um desafio que, nos anos iniciais, em escolas públicas, estava ligado aos desafios da inclusão de todos os alunos e a rotatividade destes entre as escolas da rede, o que levava muitas vezes a retomadas de conteúdos, práticas e atividades.

Nas escolas particulares, outro desafio consistia na existência de um material didático impresso, custeado pelos pais ou responsáveis pelos alunos, exigindo uma atuação mais regrada e condicionada, além do fato de que o conteúdo do Ensino Médio deveria contemplar as exigências dos vestibulares de instituições da região, levando a um ensino com aulas expositivas voltado à História da Arte, contexto no qual poucas vezes ocorreram atividades que envolviam a produção artística dos alunos no decorrer das aulas. Foram várias as similaridades e distinções das condições nas quais ocorria o ensino de arte nessas duas realidades que vivenciei simultaneamente, e em ambos os contextos reflexão e pesquisa estavam presentes, sedimentando meu caminho para o mestrado.

Em 2017, pouco tempo antes de ingressar no mestrado, assumi a assessoria pedagógica da Secretaria de Educação Municipal de Maringá na qual sou professor de arte concursado, o que marcou a terceira fase de minha profissão. No período, meu cargo era Formador Educacional – que acumulava, também, funções de assessoria – cujas atribuições envolviam, entre outras, o planejamento didático proposto para a rede de ensino, a elaboração do currículo e adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017A), o acompanhamento pedagógico e a promoção de formação continuada juntamente aos professores de Arte do Ensino Regular e da Oficina de Música do Ensino de Tempo Integral do

município. Durante esse período me concentrei em uma etapa específica da educação básica, no caso, os anos iniciais do Ensino Fundamental, e a grande marca vivenciada foi a preocupação com um ensino de Arte significativo. A atribuição de meu cargo de professor de Arte determinava o trabalho com as quatro linguagens da Arte, e trabalhei na busca de um ensino em que os conhecimentos específicos das linguagens artísticas fossem contemplados por meio de atividades e práticas envolventes, articuladas ao contexto infantil, o que me levou a evocar conhecimentos acerca da ludicidade. Esta, em geral associada à Educação Infantil, é uma proposição da BNCC para os primeiros anos do Ensino Fundamental, além de ser atribuído à ludicidade o papel de evitar rupturas no processo de escolarização decorrente da transição entre as etapas (BRASIL, 2017A).

Muitas das experiências vivenciadas no ensino de música e nas propostas de educação musical com crianças tiveram nuances de descontentamento, tanto entre os alunos, quanto comigo mesmo. É desafiante estabelecer práticas que envolvam todos os alunos, levando em consideração que cada indivíduo tem suas próprias motivações e interesses, e não é possível alcançar a todos da mesma forma. Mas a falta de compreensão disso em minha prática levava a situações diferenciadas, como por exemplo, quando alguns alunos demonstravam desinteresse em desenvolver alguma prática. Nesses momentos, muitas vezes a postura que eu desempenhava era de autoridade, exigindo a participação, mesmo a contragosto e, com isso, vivenciava situações de conflito e desconforto; para os alunos envolvidos em tais situações, não havia ludicidade alguma, ao contrário, poderiam ser percebidas como situações de *catástrofe* – emprestando aqui o termo proveniente da investigação de Requião (2018) ao discutir a atuação de estagiários em turmas de educação infantil.

Esta pesquisa busca sintetizar ao menos duas condições com as quais tive larga vivência e experiência em minha prática docente e que configuraram desafios constantes: as condições para se promover a ludicidade, e a existência de materiais didáticos disponíveis aos alunos. Durante minha prática pedagógica, a utilização de materiais didáticos em forma de livros ou apostilas foi vivenciada mais amplamente nas escolas privadas em que trabalhei; nas escolas públicas foram restritas as possibilidades de utilização de livros didáticos.

A partir desses dois elementos, os livros didáticos e a ludicidade, essa pesquisa se constitui não apenas um registro da análise de livros, mas uma

construção desenvolvida a partir das vivências, experiências e estudos que, hoje, formam quem sou, a partir de quem fui.

Portanto, esta pesquisa corresponde a uma pesquisa documental, na qual foram analisados os livros didáticos de Arte do 1º ano do Ensino Fundamental das cinco coleções aprovadas para este componente curricular no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2019, edição do programa voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vigência entre 2019 e 2022 (BRASIL, 2017B)².

Como problema condutor desta pesquisa, questionamos: as atividades musicais dos livros didáticos são desenvolvidas considerando a dimensão lúdica da música?

A partir desta questão, emergiram outras: Como se caracteriza a produção acadêmica sobre livros didáticos de arte e/ou música no Brasil? Existem trabalhos relacionando livros didáticos e ludicidade? Quais os livros didáticos aprovados no PNLD 2019 e quais critérios foram considerados na seleção? Como são abordados os conceitos de ludicidade e educação musical nos livros didáticos? Como classificar as atividades enquanto lúdicas e como são apresentadas tais atividades? Como são articulados os conteúdos específicos das linguagens artísticas e, mais especificamente, da música nesses livros?

Buscando responder tais questionamentos, elencamos como objetivo principal desta dissertação investigar como a dimensão lúdica da música é considerada em atividades que envolvem esta linguagem, e nas propostas orientadas ao professor em livros didáticos de Arte para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Como objetivos específicos, buscamos: compreender como as temáticas dos livros didáticos e da ludicidade são abordadas na produção acadêmica da última década (2010-2020); e examinar como são distribuídos os conteúdos entre as linguagens artísticas, o equilíbrio entre elas, e as particularidades e dimensões da linguagem musical em relação às demais.

A metodologia desta pesquisa envolveu revisão de literatura em indexadores da Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), no BDTD (Banco Digital de Teses e Dissertações) e no Google Acadêmico, e também análise documental, que consistiu na análise dos documentos legais que regulamentam a distribuição dos livros, assim como também foram analisados os livros didáticos

² O PNLD é regido atualmente pelo Decreto nº 9.099/2017, que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências (BRASIL, 2017B).

aprovados pelo PNLD 2019 para o componente curricular Arte, especificamente os livros do 1º ano do Ensino Fundamental. Para a pesquisa, analisamos os Manuais do Professor, por contemplarem tanto o material do aluno quanto as orientações didáticas aos professores.

Esta pesquisa se justifica do ponto de vista pessoal por todo o contexto apresentado nesta introdução, em que a ludicidade, a educação musical e o contexto de ensino de arte e música, assim como os livros didáticos, pontos fulcrais da trajetória profissional do pesquisador, estão tão presentes. Do ponto de vista social, consideramos fundamental que se pesquise livros didáticos, até por uma questão ética, levando em conta o investimento e capital financeiro destinado a este fim, além do fato de ser um elemento novo na aula de arte, e que interfere diretamente no trabalho de professores e alunos de todo o país, o qual precisa ser objeto de reflexões, pois segundo Schlichta, Romanelli e Teuber (2018, p. 322), “a pesquisa educacional não pode ignorar a presença desse recurso na vida escolar”. E ainda considerando este argumento, justificamos cientificamente esta pesquisa, reafirmando a necessidade de pesquisa e reflexão sobre a utilização de livros didáticos no ensino de arte. Acrescentamos ainda que uma área que sequer completou três décadas de existência enquanto área de conhecimento escolar, por mais pesquisas que estejam sendo desenvolvidas, demanda uma produção constante e crescente, dados os desafios pela consolidação da educação musical escolar, que ainda tem muito a avançar.

Desta forma, organizamos em seis seções, sendo esta primeira uma seção introdutória, na qual foram apresentados traços da trajetória que conduziu ao objeto desta pesquisa, permeados por reflexões que possibilitaram a construção do problema, assim como apresentamos também os objetivos que propomos responder, as justificativas pessoal, social e científica e a metodologia empregada.

Na segunda seção, intitulada “O ensino de música nas legislações e em livros didáticos enquanto expressão do currículo”, discutimos as temáticas centrais da pesquisa por meio de uma revisão de literatura que trata dos aspectos que relacionam o livro didático ao espaço da música nas legislações educacionais e nos currículos, além dos aspectos que envolvem a formação do professor de Arte e do ensino de arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na terceira seção, debruçamo-nos sobre a temática da ludicidade, buscando compreender as condições nas quais os processos de escolarização das últimas

décadas oportunizaram a ludicidade, assim como discutir as relações entre a ludicidade, a infância e as culturas infantis, e a educação musical e o ensino de música, trazendo elementos que conduzirão à análise dos dados coletados nos livros didáticos.

A quarta seção trata dos aspectos metodológicos desta pesquisa. Iniciamos a seção apresentando a revisão de literatura que trouxe à luz o caminho trilhado no decorrer desta pesquisa, assim como a pesquisa documental amparada nos documentos que determinam as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Na quinta seção delineamos o processo de análise a partir de uma pré-análise, na qual apresentamos as coleções selecionadas para a pesquisa, e discutimos os critérios de análise desenvolvidos a partir das reflexões levantadas na segunda seção do trabalho e na revisão de literatura.

A sexta seção apresenta o resultado da análise dos dados coletados nos livros didáticos, apresentando-os conforme as categorias de análise apresentadas na seção anterior.

Por fim, tecemos as considerações finais a partir da discussão empreendida, nas quais as percepções e respostas às questões desta pesquisa são retomadas, e sintetizando as discussões suscitadas no decorrer do trabalho.

2. LIVRO DIDÁTICO, CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE MÚSICA³

Durante toda minha escolarização o livro didático esteve presente. Até antes, pois em minha família sempre tive acesso a muitos livros: os livros didáticos usados pelo meu pai e seus irmãos quando crianças ficavam todos em um armário, assim como uma coleção completa de enciclopédias da década de 1970. Logo que aprendi a ler, esses materiais foram as fontes nas quais minha curiosidade foi tantas vezes saciada, ou ainda mais instigada, como quando, ainda na segunda ou terceira série do ensino fundamental (7 ou 8 anos de idade), folheava livros de ciências do ginásial (os livros eram da década de 1970, momento em que vigorava essa nomenclatura para os anos finais do ensino fundamental) e, por conta disso, uma vez fiz uma pergunta sobre algo relacionado à reprodução humana, da qual lembro apenas a resposta dada por meu pai: “Pergunte isso novamente daqui 10 anos”. Meus pais conversaram comigo sobre isso, e coincidentemente senti falta de alguns livros, dias depois.

Passados os 10 anos, antes de sair de casa para vir estudar e morar em Maringá – período durante o qual meu interesse por livros era muito grande, e tenho até hoje uma biblioteca em um cômodo da casa de minha mãe, além da biblioteca que mantenho em minha casa – fui perguntar ao meu pai novamente, mas já não se lembrando mais da pergunta – nem ele –, no que meu pai disse que eu provavelmente já sabia a resposta para tal pergunta, pois era estudioso. De fato, por ter ganhado um computador logo que entrei na 5ª série (em 2000), passei a ficar muito mais tempo em casa, e meu passatempo era digitar textos de livros didáticos, receitas do caderno de receitas da minha mãe, ou mesmo textos das enciclopédias. Por não ter acesso à *internet* (a máquina, à época, já era antiga e de segunda mão), o uso do computador se configurou uma possibilidade de estudo e aprendizado a partir dos livros didáticos que eu colecionava, pois sempre que, na escola, sobravam livros para doação ou descarte, do último ano do ciclo correspondente do PNLD, eu pedia para os professores e acabava os levando para casa.

³Assim como na introdução desta pesquisa, neste início de seção trarei uma narrativa memorial com escrita em primeira pessoa, de forma a possibilitar ao leitor uma compreensão de como as marcas pessoais interferiram nos processos formativo e reflexivo que conduziram esta pesquisa.

Por ter vivenciado o uso de livros didáticos, tanto na escola, quanto em casa durante minha escolarização, poderia se esperar que na docência também o fosse. Entretanto, durante os 8 anos (2009 a 2016) nos quais passei por todas as séries da educação básica (da educação infantil ao ensino médio), o livro didático ou não esteve presente ou foi desconsiderado. Isso porque, no contexto do ensino fundamental, até 2015 os livros didáticos para Arte não eram contemplados pelo PNLD, e no caso do Ensino Médio, em que atuei entre 2009 e 2013, haviam livros produzidos pelo governo estadual. Estes livros eram disponibilizados em quantidade insuficiente, além do fato de minha atuação ter sido sempre enquanto professor temporário, não gerando um vínculo que possibilitasse construir um planejamento anual, o que dificultava a utilização do livro, por ser volume único para as três séries – se eu atuasse com as mesmas turmas ao longo de todo o Ensino Médio, talvez a atuação envolvesse mais o uso dos livros.

Em minhas vivências, o livro esteve muito mais presente enquanto aluno do que enquanto professor. E entre os professores de Arte, meu caso não é isolado. É sobre isso que iremos pensar nesta seção: como a temática dos livros didáticos tem sido discutida entre os pesquisadores da educação musical e como esse recurso tem sido abordado no ensino de Arte, contexto no qual a música se insere nos currículos oficiais no Brasil, aspecto que ainda iremos aprofundar.

2.1. O ensino de música nas legislações e em livros didáticos enquanto expressão do currículo

Para iniciar essa discussão, convidamos você, leitor, para a seguinte reflexão: em sua trajetória escolar, em algum momento, já utilizou livros didáticos? É muito provável que sim. Dificilmente alguém que tenha concluído a educação básica no Brasil nas últimas décadas não teve a experiência de aprender utilizando esse recurso em algum momento. Entretanto, esse uso possivelmente não ocorreu em aulas de Educação Artística / Arte: embora o PNLD seja um programa já consolidado e de longa data, é recente a existência da Arte enquanto área contemplada e disponibilizada – segundo Barbosa (2013), o PNLD é um programa que tem suas raízes em 1929 e implementação com tal denominação em 1983, sendo que Arte passou a ser contemplada apenas em 2013 – o que se consolidou de fato apenas em 2016.

Nesta seção, analisamos como se configurou o uso de livros didáticos na Educação Musical e no ensino de arte, considerando o contexto em que a música é uma das quatro linguagens artísticas presentes no componente curricular Arte, o que envolverá discutir publicações pautadas não apenas no ensino de música, mas também no ensino de Arte. Compreender os livros didáticos nos dá pistas para entender como se dá a construção da Arte enquanto área de conhecimento escolar, pois os livros didáticos materializam ideais de currículo, que não são neutros (PEREIRA, 2016; SILVA, 2005; SUBTIL, 2012).

Entender a presença da arte nos currículos, no decorrer da história, envolve compreender que o currículo é uma questão de poder. Segundo Silva (2005), “selecionar é uma operação de poder” (p. 16), ao considerarmos que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (p. 15). Olhar para a arte nos currículos na história nos possibilita entender algumas questões que afetam sua presença nas escolas ainda hoje, como discutiremos adiante. Antes porém, delimitaremos nossa concepção de currículo.

O currículo está presente, segundo Silva (2005), nas práticas pedagógicas e carrega um caráter de identidade, considerando que demanda uma racionalização e organização que interfere na atuação docente, inclusive por este ser quem manifesta esse currículo – a partir do professor, pode ser ou não ser desenvolvido o currículo instituído. Segundo Silva (2005), a partir da relação de poder que se entende haver nos currículos instituídos, é possível compreender os limites e concepções das teorias do currículo.

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2005, p. 16).

As teorias tradicionais, que pretendem a neutralidade e tem um amparo científico, com relação ao ensino de Arte, são consideradas por Fusari e Ferraz (2001) enquanto Tendência Idealista-Liberal de ensino de Arte, abarcando a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Podemos

relacionar essa leitura com o contexto apresentado por Silva (2005), o qual descreve que a pedagogia tradicional busca constituir um currículo humanista com base no *trivium* e *quadrivium* que se amparavam nas “artes liberais” da Antiguidade Clássica. A pedagogia nova, por sua vez, constitui um currículo progressista, nos estudos da psicologia, voltados à criança e contestando o currículo tradicional. Já a pedagogia tecnicista constitui um currículo tecnocrático, ignorando tudo o que era “inútil” a um contexto de formação profissional e técnica, como as artes e humanidades. Observamos, nesse contexto, uma formação voltada à adaptação à sociedade, ora valorizando os ideais da Antiguidade Clássica, ora voltando-se ao sujeito objeto dessa formação, outrora voltando-se à indústria que necessitava de mão-de-obra.

Percebemos esse movimento ao observar o desenvolvimento do ensino de Arte em nossa história recente. Segundo Lavelberg (2003), na segunda metade do século XX, existiram pelo menos três configurações distintas para a área no currículo escolar: inicialmente, com disciplinas como desenho, música e canto orfeônico; a partir de 1971 com a Educação Artística, que não era disciplina, e sim uma atividade obrigatória; e a partir da década de 1990, a disciplina Arte. Importante ressaltar que o retrocesso da área, segundo Fonterrada (2008), é decorrente do fato de se ter rompido, na década de 1970, com todo o processo de construção que vinha se desenvolvendo desde o final do século XIX, como, por exemplo, as iniciativas de Rui Barbosa para o ensino do desenho e de Villa-Lobos para o ensino da música, por meio do Canto Orfeônico.

Essa condição da valorização do ensino de arte é uma questão histórica, pois segundo a autora “[...] no período colonial, a educação jesuítica enfatizava mais a literatura do que as belas artes, porque elas estimulavam a sedução dos sentidos” (p. 115). Entretanto, não somente o caráter expressivo da arte – que chocava com os princípios de ordem e retidão da educação jesuítica – marcou essa desvalorização. Segundo Dossin (2008, p. 246), “[...] sendo a arte entendida como uma atividade manual, conseqüentemente era uma prática inferiorizada pelos portugueses”, sendo atribuída a pessoas desfavorecidas e, em geral, desempenhada por africanos e seus descendentes⁴.

⁴ Não por acaso, o mais importante artista do Barroco brasileiro, Aleijadinho, era afrodescendente. Segundo Lavelberg (2003), o barroco é considerado “menor” e popular, enquanto o neoclássico é uma concepção burguesa que chegou junto à Missão Artística Francesa e a constituição da Academia Imperial de Belas-Artes, o que alteraria esse status “inferior” que a arte ocupava até então na sociedade.

Conforme podemos observar, os propósitos católicos de catequização e disciplina levaram o ensino de arte a ser minorizado em relação às outras áreas do conhecimento, o que levou a termos hoje, na escola, componentes curriculares mais *importantes* que outros, em uma concepção que atribui sentidos de valor diferentes para cada área do conhecimento.

Em razão do eficiente trabalho de subjetivação jesuítica, essa hierarquização passou a fazer parte da “construção mental brasileira”. Muita gente comunga, ainda hoje, por exemplo, a ideia de que língua portuguesa e literatura são indispensáveis no currículo escolar enquanto que arte na educação é facilmente descartável (NASCIMENTO, 2011, p. 28).

Ao observar pesquisas como Fonterrada (2008), Iavelberg (2003), Fusari e Ferraz (2001), Barbosa (2011) e Subtil (2012), que analisaram as diversas iniciativas de ensino de arte no decorrer da história, percebemos que sua presença na Educação Básica é marcada por vicissitudes: até 1971, nas diversas configurações escolares, várias modalidades de disciplinas eram ofertadas em escolas no Brasil, pois a legislação educacional era descentralizada e os Estados e escolas tinham autonomia para determinar seus currículos e quais disciplinas teriam. Disciplinas como o desenho (e suas várias especificidades, como o desenho de observação, o desenho geométrico, o desenho decorativo etc.), o canto orfeônico, a educação musical e trabalhos manuais eram oferecidas de forma eletiva, embora o canto orfeônico e o desenho tenham alcançado muita amplitude; cabe porém ressaltar que em muitas instituições não eram ofertadas essas disciplinas, pois esse ensino não era obrigatório. Entretanto, com a promulgação da Lei nº 5692/1971 (BRASIL, 1971), deixaram todas de ser ofertadas. A partir dessa lei, houve a obrigatoriedade do ensino de arte, porém com a nomenclatura Educação Artística, consistindo em uma área de caráter polivalente, e que agregava o que até então eram disciplinas específicas: as várias modalidades de desenho, o canto orfeônico, a educação musical, que tornaram-se linguagens da Educação Artística: artes visuais, teatro e música. É o que explica Fusari e Ferraz (2001, p. 41):

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”.

Fonterrada (2008) e Subtil (2012) chamam à atenção o fato de a Educação Artística ter sido convertida em uma atividade obrigatória nos currículos, mas que, contraditoriamente, foi esvaziada ao não ser considerada no mesmo patamar que as demais disciplinas, e ao ter sido na prática, em geral, um conjunto de atividades e ações docentes por meio das linguagens artísticas.

Segundo Fonterrada (2008), a formação e também a atuação docente, nesse contexto de ensino, foram marcadas pela polivalência: tanto no contexto acadêmico, quanto na sala de aula, foi o modelo que se configurou. A autora acrescenta que a formação acadêmica estabelecida para os professores dessa nova área era insuficiente e aligeirada, pois com dois anos acadêmicos era possível lecionar arte com uma titulação de licenciatura curta, com enfoque polivalente nas artes visuais, música e teatro – a licenciatura plena correspondia a um ano a mais de curso, no qual se estudava uma linguagem específica entre essas três.

Nesse contexto, apesar de a licenciatura plena dar destaque e possibilitar certo aprofundamento em uma linguagem artística, três anos mostrou-se, historicamente, insuficiente, por ser muito pouco tempo para atingir todos os objetivos necessários a uma formação sólida – atualmente, as licenciaturas em formação artística podem ter essa mesma periodicidade, porém, são voltadas ao desenvolvimento de uma linguagem artística específica: música, artes cênicas, artes visuais, dança. De acordo com a autora, além dessa precária formação superior, no contexto da Lei 5692/71

[...] não se considerava importante propor o aprofundamento de conteúdos nos cursos de formação de professores de educação artística em uma das áreas específicas. O objetivo, nesse modelo, é formar pessoas com capacidade para incentivar a expressão dos alunos em várias áreas artísticas, desenvolvendo aulas e projetos de caráter polivalente e espontaneísta, que não exigem grande conhecimento técnico nem necessitam de aprofundamento. [...] Essa prevaência da expressão sobre a técnica contribui para o não desenvolvimento da educação musical (FONTERRADA, 2008, p. 221-222).

Em 1996, com a promulgação da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), a arte passou a ser considerada uma disciplina, configurando uma valorização enquanto área de conhecimento (FONTERRADA, 2008). Entretanto, a forma como foi concebida nos currículos escolares manteve a característica de polivalência, embora a formação do professor tenha sido modificada no contexto de Diretrizes

Curriculares Nacionais específicas para cursos de graduação em Música (CNE, 2004A), Dança (CNE, 2004B), Teatro (CNE, 2004C) e Artes Visuais (CNE, 2009), ou seja, uma formação específica em uma linguagem artística, possibilitando uma formação adequada e aprofundada na Arte, porém, ainda incompleta dada a necessidade de atuação em todas as demais linguagens.

Como pode ser observado, o ensino de Arte na história da educação brasileira não tem uma estabilidade e um espaço ainda consolidado, comparado a outras áreas do conhecimento escolar que tradicionalmente são lembradas. Se levarmos em consideração o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática ou Ciências fazem parte do programa há décadas, Arte é uma inclusão que efetivamente ocorreu apenas em 2016 (ROMANELLI; SCHILITA; TEUBER, 2018), o que demonstra esse contexto – vale destacar que a implementação da Arte no PNLD se deu a partir de 2013, havendo todo um processo de concepção e construção que culminou nas primeiras publicações ocorrendo apenas em 2016.

Entretanto, a utilização de livros didáticos por professores no ensino de Arte não é uma condição recente. Segundo Fusari e Ferraz (2001), os professores de Educação Artística, sob o contexto ainda da Lei nº 5692/1971, submetidos a uma formação precária e insuficiente,

[...] despreparados e inseguros, os professores de Arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela “indústria cultural” desde o final da década de 1970. Uma pesquisa realizada por Maria Heloísa Ferraz e Idméia S. Siqueira (1987) mostra que a maioria dos professores de Educação Artística entrevistados atua equivocadamente, pois diz não adotar livros didáticos, mas os utilizam na preparação de suas aulas (muitas vezes até copiando o sumário) (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 42).

Uma atualização desse contexto no qual as práticas da Educação Artística nos livros didáticos se manifestavam é a pesquisa realizada sobre os livros didáticos para a educação musical escolar, em que Pereira (2016) analisou seis publicações, das quais cinco foram inicialmente selecionadas em um recorte temporal entre 1940 e 1977, que foi ampliado com o acréscimo do “primeiro livro didático adotado nas escolas brasileiras [...]”: ‘o Compêndio de música para o uso dos alunos do imperial

colégio D. Pedro II', de Francisco Manuel da Silva, publicado em 1838, no Rio de Janeiro" (PEREIRA, 2016, p. 20).

A partir da análise de tais materiais, embora o autor admita a limitação da amostra selecionada para a pesquisa, ele conclui que há nos livros didáticos "[...] indícios de uma permanência significativa de seleção de princípios da teoria musical direcionados para seu posterior emprego na prática musical (em especial, canções cantadas coletivamente), bem como noções de história da música" (p. 30). O autor considera essa manutenção dos elementos da teoria musical e do ensino conservatorial enquanto *habitus conservatorial*, termo cunhado com base em uma característica presente nas práticas que denotam o ensino nos conservatórios de música, que objetivam conservar a música erudita europeia (em geral, barroca, clássica e romântica), de forma tradicional, ou seja, pautada na leitura de partituras e práticas instrumentais ou vocais. Essa característica, segundo o autor, é presente nos livros didáticos analisados, mesmo nas obras de caráter polivalente publicadas no período pós Lei nº 5692/71.

Considerando a formação insuficiente dos professores de Educação Artística, e os conteúdos musicais abordados nos livros didáticos de forma muitas vezes distantes da realidade e possibilidade dos professores, o período entre 1971 e 1996 acabou sendo marcado pelo enfraquecimento e quase desaparecimento da música nas escolas, se limitando em muitos casos a acompanhamentos em atividades pedagógicas, como na fila do lanche, ou então para promoção de festividades e comemorações escolares (SUBTIL, 2009; 2012; FONTERRADA, 2008).

Subtil (2009) analisou as implicações da Lei nº 5692/71 a partir das formulações presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 132, de 1971, em que, segundo a autora, estavam impressos os pensamentos e encaminhamentos metodológicos para a arte a partir da Lei, além de livros didáticos produzidos e distribuídos na época, e projetos desenvolvidos pela Escolinha de Artes do Colégio Estadual do Paraná (CEP). A autora argumenta que ocorreu um "[...] processo de escamoteamento da música no currículo, num tempo histórico e espaço determinado" (p. 1231). Segundo a autora, nos livros didáticos eram privilegiados os conteúdos de artes visuais, e "[...] em música, o reconhecimento de sons, exercícios rítmicos, algumas noções de folclore e história da música, hinos e canções folclóricas com as respectivas partituras. Fundamentalmente teoria musical e canto orfeônico" (p. 1232). Sobre a forma dos livros, a autora acrescenta que os

livros se utilizavam de metodologia tecnicista, com linguagem dirigida ao aluno, “[...] uso de linguagem coloquial e bonecos ilustrativos – aponta para a infantilização dos alunos de 5ª a 8ª séries e o reducionismo dos conhecimentos” (p. 1233). Para a autora, a contradição observada em uma lei que obriga o ensino de Arte, mas a dissolve em atividades escolares, não é, afinal, tão contraditória, se considerarmos que tais ações envolviam uma questão política, em pleno regime militar, onde se estabelecia um projeto de sociedade centrado no controle e na formação de mão de obra para a indústria emergente no período.

O processo de enfraquecimento da música nos currículos, como descrevem os autores, evidenciou-se também nos livros didáticos do período. Essa condição se deu, segundo Subtil (2009; 2012), também por medidas de economia, pois a polivalência concentrava em um professor o trabalho correspondente a quatro áreas de conhecimento. Nesse processo, a linguagem que mais alcançou representatividade foi a área de artes visuais:

[...] o movimento da Arte-Educação que teve forte impacto nas décadas de 1970 e 1980 no campo da legislação, das interpretações e dos encaminhamentos para o ensino de artes nas escolas privilegiou as artes visuais, evidentemente dada a origem desse movimento já na década de 1940, com as Escolinhas de Artes. Em decorrência disso o ensino de música ficou restrito (SUBTIL, 2009, p. 1235).

Como veremos na seção seguinte, a formação de professores para o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em geral, envolve a atuação do pedagogo. É presente na história da educação uma atuação docente fluida, sem uma formação sólida, sendo comum ao professor se amparar nos livros didáticos, por serem estes a única possibilidade metodológica encontrada muitas das vezes (PEREIRA, 2016; SUBTIL, 2012). Os livros didáticos continuam sendo, atualmente, uma importante ferramenta no ensino de música por professores sem a formação adequada, como constatou Barbosa (2013). Entretanto, como pode ser observado na discussão até aqui empreendida pelos autores, o livro didático embora contribua, não é fator determinante para um ensino de qualidade.

É o que também constatou Requião (2018) em experiência com livros didáticos na educação infantil para o ensino de arte em sua utilização por pedagogos em formação. Neste trabalho, foram realizadas intervenções didáticas

por um grupo de estudantes de pedagogia vinculados a um grupo de pesquisa. Com intervenções mínimas da pesquisadora, os estudantes desenvolveram os planos de aula, aplicaram junto à turma, responderam um roteiro de observação e realizaram reuniões a cada intervenção; os planos de aula eram desenvolvidos pelos alunos em equipes, sem acompanhamento do professor ou supervisor de estágio, utilizando como material principal para esta tarefa três livros didáticos voltados ao professor. Os estudantes, apenas com os livros didáticos, não conseguiram desenvolver as propostas em sala de aula da forma como planejada e, segundo a autora, denominaram algumas dessas vivências como *catástrofes*. A autora afirma que

[...] os livros didáticos que utilizamos não são suficientes como um material de trabalho para o professor não especialista. As atividades possíveis de serem desenvolvidas sem uma formação específica são limitadas por uma compreensão bastante superficial do que pode ser um trabalho com música em sala de aula (REQUIÃO, 2018, p. 53).

Também analisando livros didáticos, Schlichta, Romanelli e Teuber (2018) consideram o livro didático uma conquista para a Arte no PNL D, e destacam que é importante compreender “a necessidade de um espaço formativo continuado para o estudo e práticas avaliativas sobre o livro didático na rotina escolar de professores” (p. 323). Para os autores, no contexto de formação do professor de Arte,

[...] não se pode perder de vista que o professor de Arte tem diante de si uma tarefa e tanto, pois, ao usar os livros didáticos aqui analisados, tem que buscar soluções aos problemas epistemológicos que dizem respeito à especificidade dos temas e relativas ao domínio das especificidades das abordagens das Artes Audiovisuais e Visuais, da Dança, da Música e do Teatro (SCHLICHTA; ROMANELLI; TEUBER, 2018, p. 323).

Como podemos perceber a partir dos autores abordados, discutir livros didáticos envolve compreender as legislações das políticas públicas da educação, o contexto histórico do ensino de arte e as intenções dos livros para os professores. É relevante propor análises de livros didáticos, se considerarmos que constituem uma materialização do currículo ao professor. É o caso da pesquisa de Valarini (2016), que analisa que

[...] as aulas de Artes pretendem contribuir para o desenvolvimento da criatividade, expressividade, reflexividade, conhecimento da linguagem plástica; entretanto, os livros didáticos da área de arte se

mostram pouco flexíveis, enfatizam conhecimentos prontos, não promovem a autonomia autoral do aluno, desconsideram suas escolhas pessoais, e não promovem suficientemente os processos reflexivos. Vemos ainda tarefas de passatempo, com a finalidade de ocupar o tempo, nas quais a experiência se isola e permanece como pano de fundo (VALARINI, 2016, p. 34).

Essas práticas consideradas artísticas, e denominadas enquanto passatempos pela autora, são apresentadas em um contexto diferente do que analisaremos. No início de sua pesquisa (em 2013), a autora atravessou um momento no qual o PNLD ainda não previra o início da disponibilização de livros didáticos de Arte, levando a autora a iniciar a pesquisa analisando as coleções do PNLD do componente curricular História. Entretanto, no decorrer de 2014, a autora teve acesso a sete coleções de Arte, porém, algumas não estavam vinculadas necessariamente ao PNLD. Além disso, a autora utiliza como critérios de análise dos livros didáticos parte dos critérios estabelecidos no Edital do PNLD de 2015, voltado ao Ensino Médio, realizando uma adaptação dos critérios amparada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Observamos que, com base nos critérios estabelecidos na pesquisa desenvolvida pela autora, os livros apresentaram muitas inconformidades com o esperado para o ensino de arte, pois parte das publicações partiam da

[...] ideia de vincular o ensino de Arte enfatizando-o **somente** ao prazer, como se não houvesse conteúdos a serem assimilados, [que] se revela também em múltiplas atividades com caráter de passatempo em que, por exemplo, a criança é convidada a encontrar adesivos para colocar em espaços demarcados, traçar caminhos que levem a destinos corretos, completar jogos de palavras cruzadas e exercícios de circular detalhes identificados, entre outros (VALARINI, 2016, p. 49, grifo da autora).

Como observaremos e esperamos constatar em nossa análise dos livros didáticos, a legislação que envolveu o PNLD 2019 determina a existência de conteúdos relacionados às quatro linguagens artísticas previstas na LDB 9394/96, assim como entre os critérios de seleção das obras se avalia se os livros possibilitam a ampliação do conhecimento de mundo nas diversas áreas do conhecimento. Desta forma, muitas das condições apresentadas em pesquisas anteriores ao início da produção de livros de Arte vinculados ao PNLD, como as de Barbosa (2013) e Valarini (2016), a exemplo das publicações voltadas a uma linguagem artística

específica – Barbosa (2013) analisou livros só de música; as coleções analisadas por Valarini (2016) eram, na maioria, voltadas às artes visuais – ou da constatação de atividades que configuram uma possibilidade limitada de desenvolvimento da Arte, aspectos observados em ambas dissertações, talvez não ocorram da mesma forma nos livros do PNLD 2019, levando em consideração o edital e o processo de avaliação ao qual foram submetidas as editoras. É o caso da pesquisa de Schlichta, Romanelli e Teuber (2018, p. 314), em que foram analisadas publicações de Arte já no âmbito do PNLD: são seguidas “as estruturas curriculares previstas pela legislação educacional brasileira, os livros contemplam as quatro linguagens artísticas no livro [...] refletindo o caráter polivalente da disciplina de Arte, que é geralmente ministrada por um único professor”.

Voltando a pensar nas questões do currículo, o que também permitirá compreender a importância da formação docente adequada para se desenvolver qualquer conhecimento, trazemos a concepção de Plaisance (2004), de currículo enquanto “percurso de vida ou percurso escolar” (p. 232). De fato, em uma visão mais reduzida de currículo, são vários os currículos. Até então, analisamos as propostas de currículo instituídos no campo da arte, mas é necessário considerar a proeminência do currículo em outras esferas. Segundo o autor, existe o

[...] currículo formal, isto é, aquele prescrito ou intencional (textos oficiais, programas, manuais); o currículo escondido, que escapa à percepção imediata dos atores (as experiências ou aprendizagens “escondidas” dos alunos); e o currículo real, aquele que designa o conjunto das aprendizagens realizadas pelos alunos, quer sejam ou não explicitamente visadas pelos adultos (PLAISANCE, 2004, p. 232).

Considerando a existência de um currículo escondido, que permeia as relações dos alunos e, conseqüentemente, soma-se ao currículo formal, materializado nas propostas pedagógicas em livros didáticos, levantamos ao menos duas possibilidades para um bom desenvolvimento das aulas de Arte: ou um livro que esteja ao alcance do professor sem formação suficiente e o possibilite desenvolver as linguagens artísticas com certa autonomia, ou um professor com formação adequada para selecionar o que é bom e o que demanda mais atenção entre as possibilidades ofertadas nos livros didáticos. Entretanto, o ensino de arte e a educação musical no contexto educacional brasileiro, como abordado nesta seção,

foram marcados por vicissitudes e contradições em sua forma de acontecer nas escolas, mediante diferentes concepções pedagógicas e políticas educacionais que envolveram sua existência na escola, consolidada, embora ainda falha, desde 1996. A partir dessas reflexões sobre o processo no qual o ensino de arte se constituiu no contexto escolar, no próximo tópico iremos discutir os aspectos que envolvem a formação do professor de arte.

2.2. A formação do professor de Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Pensar na formação do professor de Arte para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental envolve compreender a construção desse espaço historicamente. Anos iniciais do Ensino Fundamental é a nomenclatura atualmente empregada para os cinco primeiros anos da Educação Básica, que muito recentemente passou a ter cinco anos, a partir da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) a qual implementou o ensino fundamental de nove anos, e essa é apenas uma das mais recentes mudanças, pois no decorrer do século XX até atualmente, a educação passou por diversas alterações de nomenclatura e especificidades. Também devem ser consideradas as transformações geográficas e históricas que o país atravessou, como a mudança de um cenário predominantemente rural e com poucas cidades no início do século XX para um ambiente urbanizado e com uma parcela muito pequena da população vivendo no campo – em que quase todas as crianças, atualmente, estão na escola. Essas mudanças tiveram impacto também na forma como se configurou o ensino nessa etapa da educação.

Uma característica presente em muitas pesquisas na historiografia da educação é a atuação do professor único. Segundo Tanuri (2000), os professores leigos, ou seja, sem formação normal ou em nível de magistério (apenas com a LDB 9394/96 instituiu-se como formação adequada para atuar como professor o nível superior), eram predominantes no contexto educacional das primeiras décadas do século XX, e ainda atualmente são presentes nas estatísticas educacionais, como demonstra o Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2019A).

Segundo Saviani (2009), a formação de professores, enquanto necessidade percebida pelo governo e implementada enquanto política pública ocorreu primeiramente na França apenas no século XIX, em resposta aos problemas sinalizados na Revolução Francesa quanto à instrução popular como forma de

promover seus ideais – liberdade, igualdade e fraternidade; e no Brasil em 1835, com a implementação da Escola Normal de Niterói, a primeira do país. Já Tanuri (2000) inicia seu texto problematizando o momento em que escrevia: era recente a promulgação da LDB de 1996, na qual a formação do professor das séries iniciais havia deixado de ser do nível médio para ser superior, nas licenciaturas e na Pedagogia. De um extremo a outro, o caminho em que se configurou a história da formação de professores é de avanços significativos, considerando que o processo em que se deu a formação de professores foi multifacetado, além do contexto de regionalização/estadualização salientado por Saviani (2009) – e criticado pelo autor, que considera que a falta de políticas públicas de abrangência nacional comprometeu avanços e dificultou o desenvolvimento da educação. Segundo o autor, “ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas” (p. 148).

Saviani (2009) segmenta esse processo histórico em seis períodos: o primeiro período, de 1827 a 1890, *Ensaio intermitentes de formação de professores*, período que se inicia a partir da promulgação, em 1827, da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que instituiu o ensino mútuo e método lancasteriano, enquanto os professores deveriam ser formados, às próprias custas, na capital. O período foi marcado pelo, “insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos [...] que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação docente” (TANURI, 2000, p. 65). Com isso, as escolas normais abriram e fecharam várias vezes, consolidando-se apenas após 1870.

No segundo período, de 1890 a 1932, ocorre a *expansão da Escola Normal*. No período, “paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também o enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino” (TANURI, 2000, p. 66). Segundo a autora, outra marca do período foi a feminização do ensino primário, que ocorreu por conta de ser uma profissão que permite à mulher conciliar vida profissional e familiar, e também por haver pouca procura de homens, decorrente da baixa remuneração atribuída nesse nível de ensino.

O terceiro período corresponde à *organização dos Institutos de Educação*, segundo Saviani (2009), de 1932 a 1939. O período é marcado pelos ideais

escolanovistas, a partir de Anísio Teixeira, que promoveu a Reforma de 1932, e a implementação do Instituto de Educação do Distrito Federal que, segundo o autor, configurava uma nova abordagem na formação de professores, visto que criticava os processos formativos da escola normal, ao se preocuparem em conteúdos e práticas pedagógicas sem conseguir êxito em nenhum deles. Os institutos de educação eram “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa” (p. 145).

O quarto período, segundo o autor, configura-se pela *consolidação das Escolas Normais*, de 1939 a 1971. Nesse período, que se iniciou com decreto-lei de 4 de abril de 1939, os institutos de educação são incorporados às universidades. Nessa formação, havia três anos de licenciatura, que formavam os professores das várias disciplinas dos currículos, e um ano de pedagogia, para formar os formadores de professores: os professores das escolas normais. Cabe ressaltar que, de acordo com Souza (2019), o estado de São Paulo protagonizou um amplo processo de urbanização desde o século XIX, e foi responsável, nas primeiras décadas da república, por um modelo de expansão da escola primária que se tornou referência para os demais estados da federação até meados da década de 1930 – o que não foi diferente no que se refere à formação docente: o modelo das escolas normais teve um ideário educacional voltado à Escola Nova, em que se idealiza a existência de escolas modelo integradas à escola normal e um currículo rico, com disciplinas como Canto, Desenho e Trabalhos Manuais, em uma formação docente marcada pela prática, vivência e experiência.

Cabe ressaltar um aspecto evidenciado por Saviani (2012) que, enquanto a Escola Nova estava disseminada nos Estados Unidos e Europa Ocidental, na América Latina sua expansão não se consolidou como a teoria pedagógica evidenciava: escolas estruturadas, professores bem formados, materiais pedagógicos diversificados. Os altos custos para manutenção desse tipo de escola impossibilitaram uma real implementação da pedagogia escolanovista, levando-a a agravar o aspecto da marginalidade, ao esvaziar os conteúdos em nome dos métodos que, devido à falta de condições adequadas para isso, acaba por empobrecer os currículos das escolas públicas, criando uma cisão entre elas e as escolas particulares/privadas.

O quinto período, segundo Saviani (2009), é marcado pela *substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério*, de 1971, com a lei 5692/71,

que modificou a estrutura de primário, ginásial e colegial para 1º e 2º graus. “Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau” (p. 147). Nesse modelo, o Magistério se tornou apenas mais uma entre as diversas habilitações de 2º grau, precarizando a formação do professor primário. Esse nível de formação permitia a atuação docente até a 6ª série, sendo a docência nos anos finais do 1º grau e o 2º grau compreendida pela formação em nível superior – o 3º grau, em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos). E o curso de Pedagogia formava os professores habilitados para a docência no Magistério e nas especialidades da educação: direção, orientação, supervisão e inspetoria. Na prática, os especialistas, que antes correspondiam aos professores de área e da gestão reduziram-se apenas à formação em gestão. Tal atribuição dada à Pedagogia só se modificou em 1980, quando passou a formar “professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino de 1º grau” (p. 148). Tanuri (2000) demonstra que, paralelamente a essa reformulação do curso de Pedagogia, em que se articulou sem até então estar instrumentalizado para formar tal atribuição, houve intensas mobilizações pelos Estados a favor da revitalização da Escola Normal, o que culminou nas ações que seguem no último período da linha do tempo de Saviani (2009).

No último período, que o autor denota como *advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores*, a periodização se dá entre 1996, ano em que foi promulgada a atual LDB e 2006, ano da homologação das novas diretrizes para o curso de Pedagogia. Tanuri (2000) argumenta que nesse período pode ter ocorrido desequilíbrios entre a formação no contexto universitário e a formação nesses outros contextos, “em face da ênfase em uma formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades” (p. 85). Entretanto, esta pesquisa se limita a considerar que, analisando o contexto de formação do pedagogo, passando pela história do professor normalista ou do magistério, não é proeminente uma presença da música ou da arte. Como discutimos anteriormente, havia a presença do professor formado em Educação Artística, embora em geral não atuassem nos anos iniciais do ensino fundamental, além de que a formação desses professores tenha sido insuficiente para garantir a permanência da música nas escolas (SUBTIL, 2012; FONTERRADA, 2008).

Percebemos com preocupação esse contexto, ao pensar que buscar compreender o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa envolver um olhar para a formação do pedagogo. Segundo Subtil (2012), desde 1971, quando a formação em Educação Artística ou Arte passou a visar a atuação nos atuais anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a formação considerada adequada para o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a graduação em Pedagogia, embora também existam realidades onde os professores de Arte nessa etapa de ensino são especialistas – e nesse caso, a maioria destes licenciados em Artes Visuais (REGINA, 2013; AMARAL, 2010).

Atualmente, a legislação que ampara a atuação do pedagogo no ensino de Arte são as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2006), que determinam que

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (CNE, 2006, p.1).

É importante considerar que, mesmo havendo uma determinação legal orientando a formação do pedagogo no sentido de uma formação artística, esta formação acaba sendo insuficiente: o ensino de Artes nos cursos de Pedagogia, como determinado na legislação, não garante o desenvolvimento de todas as linguagens da arte, até porque não discutem uma formação em artes visuais, dança, música ou teatro no texto da lei. Essa discussão é complexa, e no contexto dos cursos de pedagogia, consideramos o que foi observado na pesquisa de Furquim e Beloquio (2010), que investigou a inserção da música em cursos de pedagogia de instituições de ensino superior:

A área de música, inserida em cursos de pedagogia, contribui para tais experiências estéticas e constitui-se como um conhecimento que impulsionará a formação cultural de professores unidocentes. No entanto, na disciplina o conhecimento musical não é focalizado com a intensidade necessária, a fim de possibilitar formação musical e pedagógico-musical para os egressos do curso. Uma possibilidade de se pensar a intensidade necessária requerida na formação musical e pedagógico-musical de um pedagogo partiria da possibilidade de diálogo entre os conteúdos da música e os

conteúdos dos primeiros anos da educação básica. Isso demandaria ações formativas mais articuladas pelos formadores que atuam no curso superior de pedagogia, sem que os conhecimentos disciplinares perdessem suas especificidades, mas, ao mesmo tempo, mantivessem pontos de contato, atravessamentos e conexões entre si. (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010, p. 58)

É importante termos consciência da necessidade desse espaço para as artes na formação do pedagogo, pois o debate entre qual a formação mais adequada para o ensino nos anos iniciais não é consolidado: devemos considerar a existência de ambos os contextos no país, tanto profissionais licenciados quanto profissionais pedagogos. Isto porque, embora a legislação permita que os pedagogos desenvolvam essa área do conhecimento em suas práticas profissionais, os profissionais licenciados em Música ou outras linguagens artísticas (Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança) também atuam nesse nicho (contexto no qual se insere o pesquisador, concursado para trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental). E a questão que envolve tanto a formação do pedagogo como a do especialista na área é uma preocupação presente entre as discussões acadêmicas da área de educação musical:

O professor generalista geralmente não recebe formação musical em seus cursos superiores e os professores especialistas nesta faixa etária contribuiriam para uma fragmentação curricular indesejável para esta faixa escolar. Algumas pesquisas demonstram a fragilidade da formação musical de professores generalistas, mas apresentam resultados positivos de programas de formação continuada em educação musical que resultam em maior confiança e competência por parte dos professores das séries iniciais com relação ao ensino de música. A questão da formação continuada também pertence à legislação educacional e a música deveria fazer parte deste processo (FIGUEIREDO, 2007, p. 6).

Percebemos que o autor não discute apenas as fragilidades da formação do pedagogo, mas também as dificuldades da/na atuação do professor especialista nos anos iniciais. Segundo argumenta, uma “fragmentação curricular indesejável” poderia ocorrer, em relação ao papel que o professor único tem na faixa etária – o que seria mais importante para a criança: a manutenção do vínculo com o professor único que ensina tudo, ou um professor com formação artística mais sólida, mas sujeito à rupturas na estrutura curricular?

Esta não é uma pergunta para a qual temos ou consideramos ter uma resposta. Porém, assim como Figueiredo (2007) defende a formação continuada, tanto ao pedagogo quanto ao professor especialista, reiteramos essa necessidade, mas considerando também a importância de se manter disciplinas artísticas na formação acadêmica do pedagogo, até por entendermos ser ainda muito distante um contexto com profissionais suficientes para suprir a demanda educacional existente. Essa é uma questão urgente e necessária, pois

Diversos professores formadores dos pedagogos, seja na universidade ou em projetos de formação continuada, atuam de forma polivalente, mantendo, de certa forma, a superficialização de conteúdos criticada pela literatura da área, incluída aquela que trata da formação do pedagogo ou do professor especialista em uma linguagem artística (FIGUEIREDO, 2017. p. 81).

A partir desse contexto, consideramos o tema sensível: mesmo havendo a formação continuada, a formação artística do pedagogo acaba por manter-se na superfície dos conteúdos e conhecimentos das linguagens artísticas; já a atuação do professor de arte especialista em uma linguagem artística pode ser questionada em meio ao contexto de polivalência que o ensino de arte pressupõe – uma área é contemplada, mas as outras ficam na superficialidade.

Essa é uma questão difícil quanto a encontrar uma saída razoável, o ideal seria se existissem espaços nos currículos e profissionais suficientes para preenchê-los, de forma que houvesse aulas de artes visuais, dança, música e teatro com professores especialistas, cada um trabalhando com sua linguagem de formação, em todas as etapas da educação básica – isso exigiria, conseqüentemente, uma drástica ampliação do tempo destinado às artes na escola. Entretanto, dada a realidade em que estamos inseridos, esta discussão acaba por ser um limite desta pesquisa, pela impossibilidade de trazermos respostas a esse problema complexo e estrutural que envolve o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental (assim como em toda a Educação Básica e também no Ensino Superior, como observamos na discussão).

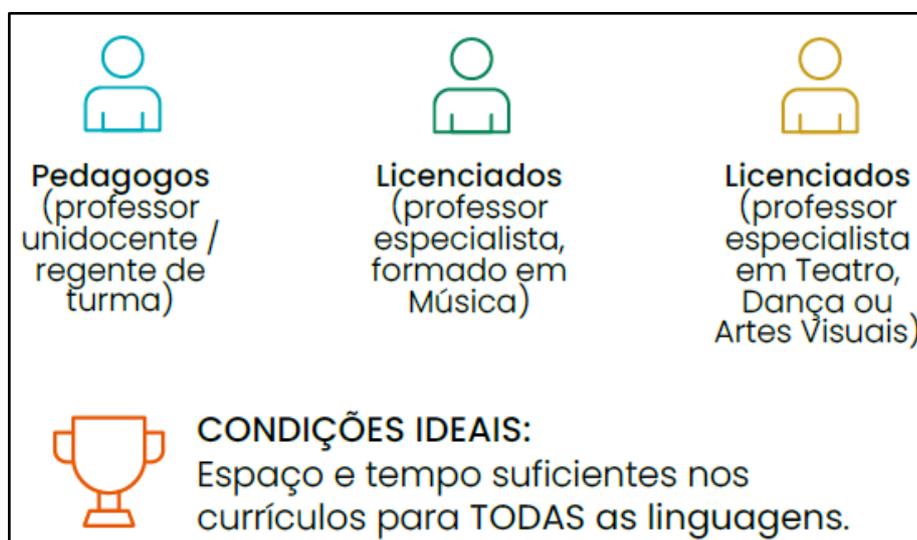
Este é um limite da pesquisa, mas ao menos possibilita estabelecermos um critério para a análise dos livros didáticos. Considerando a insuficiente formação musical do professor de Arte no Brasil ou os pressupostos apresentados por Figueiredo (2007; 2017) e Furquim e Bellochio (2010) quanto à formação adequada para o ensino da música, livros didáticos que possuam linguagem técnica ou

científica dos elementos da música, como o uso de termos como timbre e pulsação, ou de partituras e outros elementos da grafia musical, sem o amparo de explicações e orientações adequadas no manual do professor, acabam por ser limitantes à prática de um professor que não domine a linguagem musical. Desta forma, a possibilidade de assimilação dos conteúdos musicais existentes nos livros didáticos aos professores sem formação torna-se um elemento fundamental a se considerar em livros didáticos de Arte, o que será observado no decorrer das análises que empreendemos, e que permite responder a uma das problematizações dessa pesquisa: quais os limites e possibilidades dos livros didáticos diante deste quadro que apresentamos quanto à formação do professor *de arte/que ensina arte*?

A partir do exposto, definimos quem são os professores a quem se destinam os livros, e que consideraremos ao realizar suas análises, que sintetizamos no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Ensino de Arte e formação docente

Quadro 1 Ensino de Arte e formação docente



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com a nomenclatura encontrada nas pesquisas que analisaram a questão da formação docente, estabelecemos duas definições para os professores a quem os livros foram produzidos: os pedagogos são professores **unidocentes**, ou seja, são professores generalistas, que atuam enquanto regentes únicos de turmas de alunos – **eles são professores que ensinam Arte**; os licenciados, independente

da linguagem de formação, são professores **polivalentes**, no sentido em que atuam nas quatro linguagens artísticas independente da formação específica que tiveram – eles são **professores de Arte**. Compreendido, então, quem são os professores, na próxima seção iremos discutir quem são as crianças a que se destinam os livros didáticos analisados.

3. LUDICIDADE, INFÂNCIA E MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR ⁵

Pensar em ludicidade no ensino de música leva a refletir sobre minhas experiências com a linguagem musical na infância. Em minha memória são nítidos os variados momentos nos quais tive contato com a música, desde muito cedo: meu avô tocando violão ou acordeão, minha primeira flauta – uma flauta doce marrom de plástico que não afinava e a minha primeira gaita, instrumentos que, desde os 5 anos, eu levava para a escola e ficava brincando no recreio, às vezes com uma pequena “plateia”, mas na maioria das situações, sozinho.

Eu não tive aula de música na escola, mas minha vivência musical em outros espaços possibilitou que muitas vezes ela se fizesse presente também na escola, em apresentações de trabalho, recreios, aulas de inglês (a professora era pianista, e gostava muito de levar músicas de *rock* para a classe cantar de forma a desenvolver o idioma, algumas vezes ao vivo). Cada vez que resgato tais memórias sinto um imenso prazer, pois foram momentos divertidos, gostosos, marcantes, havendo aprendizado – graças a essa professora, que um dia marcou minha vida apresentando-me a banda britânica *Queen*, hoje leio um texto em inglês com certa facilidade.

Contrastando com essa leveza, outras memórias, que consistem no meu processo de aprendizado formal de música por meio de um instrumento, desde o início com o teclado eletrônico (até os 13 anos de idade) e anos mais tarde, piano, – que aconteceram primeiro na igreja, e posteriormente em uma escola de música, na qual viria a trabalhar na adolescência, e teria a oportunidade de passar bastante tempo tocando, estudando o repertório – assim como também a própria formação em instrumento no curso de graduação em Música (piano, flauta doce e flauta transversal), último lugar onde tive aula de instrumento. Nesses espaços, as memórias que resgato relacionadas às vivências musicais são marcadas por processos de rigidez metodológica e pouca liberdade para tocar como sempre toquei desde criança: ter que aprender a codificar a partitura, mesmo que na infância eu entendesse muitas vezes isso como uma tarefa inútil, pois só de ouvir as músicas, em algumas tentativas eu conseguia reproduzir suas melodias; ou ficar repetindo inúmeras vezes escalas musicais e exercícios de técnica e agilidade, tendo de

⁵ Assim como na introdução desta pesquisa, neste início de seção trarei uma narrativa memorial com escrita em primeira pessoa, de forma a possibilitar ao leitor uma compreensão de como as marcas pessoais interferiram nos processos formativo e reflexivo que conduziram esta pesquisa.

dedicar o tempo ao estudo das peças e exercícios, não podendo “devanear” em repertórios que eu gostasse; até mesmo porque o repertório era escolhido pelos professores, e somente na adolescência tive mais autonomia tanto na escolha do repertório como na minha prática musical cotidiana – não por mudanças radicais que possam ter ocorrido na forma como se deu o ensino de instrumento, mas por uma iniciativa individual, movida pelas responsabilidades que esse aprendizado trazia: tocar piano na igreja durante as celebrações, ou apresentando trabalhos na escola utilizando algum dos meus instrumentos.

Ainda pensando nos contrastes entre tais vivências e memórias, trago mais algumas considerações: na escola regular, as experiências musicais se deram em espaços de autonomia e liberdade, enquanto muitos dos episódios de aprendizado do instrumento a partir das partituras e da repetição e memorização foram marcados por situações de frustração e desinteresse. As aulas de música eram onerosas para minha família, e eu era consciente disso, levando a sério as aulas de instrumento, tentando aprender a ler partitura e executando repertório erudito: era lugar de estudo, não de brincadeira – quando criança, essa era a compreensão que eu tinha das aulas de música, por ser lugar de estudo e muita responsabilidade, não de brincar e se divertir, algo pelo qual eu me cobrava demais.

É importante salientar que as relações com a música na escola regular e na escola especializada ocorrem de formas distintas, até pelas particularidades dessas modalidades de ensino. Se considerarmos que, mesmo que haja aulas de música em escolas regulares, as características específicas desse tipo de escola, como o ensino coletivo, sistematizado, formal, com currículos estabelecendo legalmente um ensino de arte calcado no desenvolvimento das quatro linguagens artísticas, se diferem muito do ensino praticado nas escolas especializadas de ensino de música, no qual, na maioria das vezes, o atendimento ao aluno é individual, devendo-se considerar que existe uma tradição conservatorial mantida entre muitas dessas instituições por meio da formação de professores gerida nelas mesmas. Embora tenham suas peculiaridades, a educação musical nos conservatórios e as práticas musicais nas escolas regulares possuem em comum um caráter de ensino formal, considerando que o professor formado em conservatório é “aquele que ensina um programa de teoria e instrumento, num horário de aula, que aplica provas cujos resultados são apresentados em boletim e organiza recitais” (VIEIRA, 2004, p. 142) – elementos, de certa forma, presentes também na escola regular (provas, boletins,

apresentações de trabalhos e demais elementos que configuram ao ensino um caráter formal).

Desta forma, embora possamos pensar em ludicidade no ensino de música em variados contextos – inclusive a formação e autoformação que nos acompanha no cotidiano de nossas experiências e da dimensão lúdica presente nesse processo –, nesta pesquisa, que tem como objeto de estudo os livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, o âmbito da análise será no contexto da educação básica.

A fim de compreender os espaços para a brincadeira e a ludicidade no ensino de música, iniciaremos nossa análise primeiramente buscando entender como tais espaços se configuraram nos processos de escolarização a partir da instituição da Lei nº 5692/71, momento no qual o ensino de arte tornou-se obrigatório (nas condições já apresentadas – promovendo a polivalência e em forma de atividades obrigatórias, e não como disciplina).

3.1. A ludicidade na escola

Os processos de escolarização no contexto das décadas de 1970, 1980 e 1990, como já discutimos anteriormente neste trabalho, foram marcados por uma orientação tecnicista a partir da Lei 5692/1971 (BRASIL, 1971). De acordo com Fonterrada (2008), Fusari e Ferraz (2001), Subtil (2009; 2012), as disciplinas voltadas às linguagens artísticas existentes até então se converteram na Educação Artística, perdendo o caráter de disciplina e tornando-se atividades obrigatórias no currículo. Com isso, um aspecto mais voltado ao ensino tradicional, relacionado ao academicismo e à influência da Missão Artística Francesa, que marcaram as primeiras práticas de ensino nas linguagens artísticas na escola pública brasileira se dissolveu, e a educação musical, existente nesse contexto, praticamente desapareceu das escolas. Desta forma,

[...] em decorrência do entendimento da arte (da música) como atividade de lazer que ocorreu, no Brasil, sua desvalorização na escola, transformada que foi em pretexto para entretenimento ou passatempo, sem que fosse considerada capaz de contribuir para o crescimento individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si quanto ao fazer artístico, à capacidade de

trabalhar em grupo e à valorização estética, o que se refletiria na melhoria da qualidade de vida (FONTERRADA, 2008, p. 230).

É interessante observar que a música quando perdeu sua importância na escola passou a ser entendida como atividade de lazer e pretexto para entretenimento. E tudo o que envolvia o lazer e prazer era desvalorizado no espaço escolar, o que persiste até atualmente, como observado por Portela (2018) que, em sua pesquisa, constatou que os alunos vivenciam situações de aprendizado lúdico muito mais em seus momentos de recreio do que durante as aulas, o que o autor considera uma inversão de lógica, se considerarmos o aprendizado que a brincadeira propicia. Segundo o autor,

Se, por meio da brincadeira, as crianças se (re)apropriam da cultura já posta, internalizando os padrões sociais, (re)significando-os e (re)produzindo-os de acordo com os seus próprios interesses, o brincar irá exigir, além disso, que elas respeitem os acordos reais e ficcionais para que a brincadeira de fato ocorra. Assim, o grupo também cria as suas próprias regras de conduta de acordo com os valores estabelecidos entre os que o integram (PORTELA, 2018, p. 232).

Porém, essa questão da desvalorização do lazer, da fruição e do prazer não se restringe ao contexto da sala de aula. Poderíamos até nos perguntar: há espaço na escola para a brincadeira? Partindo das reflexões postas, poderíamos até entender que sim. Durante muito tempo houve espaço para a brincadeira, e era justamente o espaço das artes e da música – este, um espaço marginal no currículo, obrigatório, mas sem o mesmo “peso” das demais disciplinas. Essa marginalidade que a ludicidade ocupa na sociedade é histórica, por sua condição antagônica em relação ao trabalho e labor, e consistir em ação desempenhada pelo homem sem uma finalidade objetiva e material e, por esta razão, historicamente esvaziada e desvalorizada:

Antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar” (ver Aristóteles e Santo Tomás sobre o assunto), caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição (BROUGÈRE, 1998, p. 1).

Acerca dessa revolução romântica referida pelo autor, de meados do século XIX, na qual as dimensões estéticas e lúdicas da atividade infantil passaram a ter seu valor considerado, houve toda uma discussão que, décadas depois, envolveria o deslocamento das ações pedagógicas do professor, na pedagogia tradicional, para a criança, a partir da pedagogia nova (SAVIANI, 2012). Inclusive, o espaço destinado à criança na sociedade sofreu muitas transformações nesse período, como iremos discutir adiante. Nesse contexto da pedagogia nova, segundo Lavelberg (2003), o ensino de arte foi marcado pelas ideias de John Dewey, que chegaram ao Brasil na década de 1930 a partir de Anísio Teixeira, que foi o grande disseminador da Escola Nova no Brasil, na qual a livre expressão passou a ser valorizada em detrimento de toda uma configuração de ensino baseada nos padrões tradicionais e de influência neoclássica; um ensino de arte “livre da influência de cânones, padrões e modelos de arte” (p. 112). No contexto da pedagogia nova, concebia-se que o aluno atingiria os conhecimentos a partir de sua própria experiência, cabendo ao professor não transmitir os conteúdos, mas proporcionar ao aluno o contato com os objetos de conhecimento por meio da mediação, entendendo que, por conta própria, a partir de estímulos adequados, o aluno pode alcançar o conhecimento.

Já o contexto do ensino tecnicista, que vigorou no Brasil durante a vigência da Lei nº 5692/1971 (entre 1971 e 1996),

O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2012, p. 12-13).

Como podemos observar, o tecnicismo foi um período no qual tanto o professor quanto o aluno passaram a ser submissos ao controle. Em relação aos conhecimentos e conteúdos escolares, o controle era desempenhado pelos livros didáticos. Nesse contexto, os professores não tinham formação adequada para atuar de forma polivalente. Segundo Fusari e Ferraz (2001, p. 42), “despreparados e inseguros, os professores de Arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidas para o seu consumo pela ‘indústria cultural’ desde o final da década de 70”. Segundo as autoras, em pesquisa realizada

em 1987, constatou-se que os professores utilizavam-se dos livros, algumas vezes, guiando-se pelo sumário para determinar a organização de seus conteúdos. Entretanto, como observamos, a distribuição aos alunos de livros didáticos para o ensino de Arte é uma prática que remonta apenas à última década.

Segundo Subtil (2012), esse contexto do ensino de Arte a partir da Lei nº 5692/1971, é marcado por um processo de disciplinarização do ensino de arte, por instituir a Educação Artística, suprimindo todas as práticas artísticas até então vigentes – de diferentes formas em variados contextos, dada a descentralização do ensino até então, como já apresentamos. A autora argumenta que “a disciplina educação artística também objetivou o controle social” (p. 129). Segundo Chervel (1990), a origem do termo disciplina no contexto da educação é fruto das discussões, por volta de 1850, em torno da implementação da escola primária, da necessidade de *disciplinar* o aluno, sendo que somente no século XX este termo se expandiria para as demais etapas da educação, a partir de motivações expressas em condições sociais e culturais na história das sociedades. A educação primária é uma necessidade – apontada por Saviani (2005) e Chervel (1990) – cada vez mais latente, quanto mais a sociedade se industrializava e demandava a uma instituição onde os filhos pudessem ficar enquanto os pais trabalhavam; o que também ocasionou o processo de feminização do magistério, em especial no ensino primário.

Apenas muito recentemente, em 2017, com a BNCC, que o termo disciplina deixou de designar os campos de conhecimentos a serem ensinados na escola, que passaram a ser denominados enquanto componentes curriculares. Dado o contexto no qual o ensino de arte se disciplinarizou e as influências tradicionais e tecnicistas percebidas a partir das discussões empreendidas pelos autores, no qual “o termo disciplina está vinculado à ideia de hierarquização e estratificação” (SUBTIL, 2012, p. 129), podemos pressupor que o conceito de componente curricular possibilite maior desenvolvimento da arte por meio da ludicidade que o conceito de disciplina, mas isso só poderá ser percebido no decorrer do tempo, a partir da assimilação do novo contexto pelos professores e alunos em suas práticas pedagógicas, o que vai além do escopo desta pesquisa.

3.2. Ludicidade e suas múltiplas definições

Para pensarmos sobre a ludicidade nos processos de ensino da música, precisamos compreender primeiramente o próprio conceito de ludicidade. Entretanto, este não é um conceito ainda fechado entre os pesquisadores. Segundo Luckesi (2014, p. 13),

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele).

O autor argumenta que usualmente se denomina certas atividades enquanto lúdicas, embora estas possam ter conotações diferentes entre as pessoas, como um exemplo que ele traz relacionado à brincadeira de “cabra cega”, muitas vezes tida como lúdica, mas traumática para uma aluna de um curso de pós-graduação que vivenciou tal atividade mesmo quando adulta (tal aluna havia se assustado durante essa brincadeira em sua infância por ter sido vendada). Segundo o autor, “uma atividade não é lúdica nem ‘não-lúdica’. Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade” (LUCKESI, 2014, p. 15). A partir da compreensão do autor, a ludicidade não está relacionada à ação, atividade ou proposta, mas ao sujeito.

Luckesi (2014), ao discutir sobre a diferença entre ludicidade e atividade lúdica, traz como elemento de reflexão as atividades em livros didáticos. O autor questiona: “livros didáticos que ensinam a praticar atividades lúdicas junto aos educandos, livros que abordam historicamente as atividades denominadas de lúdicas [...] não têm qualquer razão de ser?” (p. 16). É uma questão que intriga, pois se considerarmos que o autor entende a ludicidade enquanto inerente ao sujeito, que “não pode ser julgada de fora, só de dentro de si mesmo” (p. 19), a questão faria sentido, e o objetivo deste trabalho se encerraria aqui.

Entretanto, quando se compreende a ludicidade na ótica do sujeito, atribui-se o valor da dimensão social da atividade humana atribuída por Brougère (1998, s/ p.): segundo o autor, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”.

A partir dessa compreensão, de que a ludicidade é um processo que envolve uma significação social e é aprendida, podemos retornar ao contexto de Luckesi

(2014): em geral, as abordagens à ludicidade em livros didáticos, livros de história e livros de sociologia não consideram a ludicidade do ponto de vista do sujeito, mas como objeto de estudo. O autor cita os estudos sobre a consciência de Ken Wilber, que

[...] em seus estudos sobre a consciência, diz que nossas compreensões em torno da vida e do mundo se dão por quatro dimensões: a dimensão subjetiva individual, que só pode ser percebida e expressa pelo próprio sujeito; a dimensão subjetiva coletiva, que determina os modos de ser de uma comunidade ou sociedade, tal como ocorre nos pactos sociais e éticos; a dimensão objetiva individual, que é composta pelos comportamentos individuais que podem ser observados e descritos a partir de um indivíduo, como ocorre nos estudos da psicologia; e, por último, a dimensão objetiva coletiva, cuja fenomenologia pode ser observada, descrita e compreendida pelas ciências humanas (LUCKESI, 2014, p. 17).

Segundo o autor, a ludicidade, enquanto condição interna ao sujeito, pertence à primeira dimensão, enquanto as atividades lúdicas são externas ao sujeito, pertencendo à última dimensão, e compreender essa relação ajuda a distinguir – sem separar – um conceito do outro. As atividades lúdicas propiciam o estado de ludicidade, mas nem toda atividade considerada lúdica de fato o é – vale lembrarmos exemplo da “cabra cega”.

A ludicidade, como observamos, é uma condição inerente ao sujeito, e segundo Brougère (1998) e Luckesi (2014), está presente no decorrer de toda a nossa vida. Para Brougère (1998) o jogo é uma atividade lúdica e que envolve o controle de um universo particular, e exemplifica com a cena de um jogo de xadrez ou nos esportes, onde a prática possibilita a progressão de habilidades que são constantemente aprendidas e desenvolvidas, e podem possuir caráter lúdico. Esse exemplo é dado de forma a encerrar uma discussão acerca de o jogo ser um produto cultural, pois segundo o autor “existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada” (s/ p.).

Entretanto, Brougère (1998) argumenta que essa produção de cultura que o jogo requer para existir provém das pessoas que vivenciam esses jogos e essa cultura lúdica. Segundo o autor, a cultura lúdica possui arquétipos desenvolvidos a partir das relações sociais das crianças, como os jogos de representação de *papai* e

mamãe ou de *mocinho* e *bandido* que, embora tenham conotações específicas em cada cultura, faixa etária e até gênero da criança, possuem características comuns, provenientes de condições sociais e das relações entre as crianças. Além disso, os objetos e materiais que influenciam a cultura lúdica também estão sujeitos às mudanças tecnológicas e culturais, como os personagens de quadrinhos, videogames e, mais recentemente, *smartphones* – são objetos que afetam a forma como as crianças se relacionam entre si e consigo mesma, e possibilitam outras vivências e regras, (re)construindo permanentemente a cultura lúdica: não é estanque, está sempre se modificando de acordo com as alterações da própria sociedade.

Partindo dessa compreensão, podemos pressupor que Kishimoto (2010) compartilha do pensamento de Brougère quanto ao fato de a ludicidade ser um processo que envolve aprendizagem. Ao tratar de possibilidades lúdicas para a educação infantil – embora nossa pesquisa aborde a criança de 6 anos, é importante considerar o caráter de transição do 1º ano entre a educação infantil e o ensino fundamental – a autora traz uma pergunta (e também uma resposta) que talvez sintetize essa discussão: “nas brincadeiras, de que modo a criança utiliza saberes e formas de expressão?” (p. 12).

De forma ativa e integrada. A criança é agente: gosta de tomar a iniciativa, de escolher a modalidade de expressão lúdica, de ter amigos para brincar. E é ativa, porque faz várias coisas ao mesmo tempo. Um grupo de crianças pode brincar de dançar e cantar e chamar uma platéia (outras crianças) para assistir — só aqui se integram três formas de manifestação lúdica. Outro grupo pode contar histórias, escrever poesia e construir um livro. Outras ainda podem produzir desenhos, fazer colagens com diferentes materiais, fotografar e expor para os amigos. Para adquirir tais experiências, é preciso que se ofereçam oportunidades para a vivência dessas manifestações da cultura (KISHIMOTO, 2010, p.12).

Nesse contexto, compreendemos que a ludicidade é um processo que envolve a experiência e a vivência. Para Brougère (1998), a cultura lúdica é fruto das vivências dos sujeitos que a pratica, e essas vivências se relacionam com as experiências a eles possibilitadas. Complementando com o pensamento de Kishimoto (2010), compreendemos que uma educação musical que possibilite a ludicidade não envolve necessariamente atividades ou canções que podem ser

consideradas lúdicas. Precisa envolver processos que compreendam as culturas infantis e entendam a criança, propiciando a ludicidade que é natural a ela.

Madalozzo (2019), ao discutir, entre outros aspectos, a ludicidade em aulas de música, traz uma propaganda de escola que tinha como slogan “atualizar o lúdico”, e o argumenta a necessidade “de se pensar em uma escola que já é ‘atualizada diariamente *pe*lo lúdico, que faz parte da cultura da infância” (p. 23), não cabendo à escola repensar ou rever o conceito de lúdico. Segundo o autor, a escola estaria sempre atualizada em relação ao lúdico se olhasse e ouvisse mais a criança, fonte desta ludicidade – ou seja, o lúdico não está na prática pedagógica da escola, está na criança. Mas, como veremos a seguir, olhar para a criança e suas especificidades e necessidades não é algo já consolidado sequer tão praticado em nossa sociedade, que tanto negligencia as infâncias.

3.3. Da cultura lúdica às culturas da infância

Segundo Sarmiento (2004, p. 12)⁶, “a ideia de infância é uma ideia moderna”. O autor entende que o caráter biológico da infância, enquanto corpo jovem que ainda seria um “apêndice do gineceu” (p.12), e pertencente ao universo feminino – concepção que perdurou durante a Idade Média até meados do século XVIII – e que, de forma abrupta, se via inserido no universo adulto da guerra, do trabalho e do matrimônio. Nesse contexto, não havia uma concepção de infância, e as crianças eram vistas como pequenos adultos, que no caso conviviam em meio aos adultos e integravam-se a eles quando alcançavam condições para o trabalho ou a idade reprodutiva.

Esta não-infância, predominante até então, foi se modificando por diversos fatores, entre os quais o pesquisador considera como decisivo a “institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas” (p.13), quando percebe-se uma mudança também na família, que passa a ter a criança como “núcleo de convergência das relações afectivas no seio familiar” (p. 13). Há também o papel que a educação passa a ter enquanto atividade da criança – contrapondo à ideia de infância vigente até então, que conforme discutimos anteriormente, entendia o lúdico enquanto ação despropositada da criança em contraposição ao trabalho do

⁶ As citações do autor respeitaram a grafia original dos textos, escritos em português de Portugal.

adulto, este sim útil. Agora, a brincadeira vai saindo de cena ao passo que o estudo, na escola, torna-se ofício da criança; esta passou a ser vista enquanto ser em formação, suscitando assim a constituição da infância enquanto objeto de conhecimento e reflexão, das quais se originaram saberes como a pediatria e a pedagogia: o que antes sequer era infância, vai se constituindo como parte do período de vida do sujeito, à qual vão emanando demandas específicas. Essas ideias se desenvolveram em torno de duas concepções de infância antagônicas que “acompanharam sempre as representações sociais ao longo dos últimos 250 anos” (SARMENTO, 2004, p. 14) sobre a criança e que estão presentes nas concepções de infância ainda hoje, as

[...] concepções antagônicas rousseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores, em suma, às ideias de criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada (p. 14).

Para o autor, essa dicotomia “vem sendo, com actualizações sucessivas, incorporada no imaginário colectivo e é a fonte dupla de onde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças” (SARMENTO, 2004, p. 14). Além disso, outro aspecto da modernidade foi a configuração de formas de controle que, segundo o autor, promovem uma *administração simbólica da infância*. Esse contexto, no qual a infância é institucionalizada por meio da escola, marca um processo de globalização da infância, evidenciada com o surgimento de instituições como o UNICEF e de ações de âmbito global, como a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1989. Uma das marcas desse processo é o aprofundamento da desigualdade, o que acarreta uma tentativa de homogeneização da infância, mas que na realidade acaba levando à existência de múltiplas infâncias, desiguais.

Esse processo é importante sublinhar quando se pensa em um contexto de acesso à cultura, como assinala Penna (2008) ao argumentar sobre o processo de musicalização. Segundo a autora, a função da musicalização seria democratizar o acesso ao saber musical que, historicamente, restringiu-se às elites, o que iremos discutir adiante. Mas cabe ressaltar que, em um processo de modernização da sociedade que, segundo Sarmiento (2004) corresponde à 2ª modernidade, os traços

da desigualdade assim como a institucionalização da infância, foram levados a limites extremos, mediante várias rupturas vivenciadas no decorrer do século XX e que marcaram profundas mudanças na sociedade, como a crise bilateral da Guerra Fria, questões de intolerância e radicalismo religioso, aumento do desemprego em âmbito global e crescentes mudanças ambientais, apenas para citar alguns exemplos levantados pelo pesquisador.

Essas rupturas são de âmbito, sentido e impacto desigual, mas todos contribuem para a instabilização de algumas ideias fundadoras do espírito da modernidade: a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos valores ocidentais, a ideia do trabalho como base social (SARMENTO, 2004, p. 16).

Em meio a todas essas mudanças na organização social, econômica, ambiental e geopolítica, Sarmento (2004) argumenta que as crianças são o estrato da sociedade mais afetado, por estarem mais expostas e terem menos condições de reagir a tais questões, como a fome, o descaso e o abandono de, por exemplo, um conseqüente desemprego de seus genitores.

O autor também apresenta outra marca da modernidade, que é a reentrada da infância na esfera econômica. Essa reentrada não significa que tenha se extinguido essa relação – embora a universalização da educação básica seja um pressuposto da organização das nações unidas e do Brasil, essa não é uma meta que tenha sido atingida de modo amplo, havendo ainda muitas crianças fora da escola e, conseqüentemente, vítimas do trabalho infantil – pois, em momento algum da História houve no Brasil a eliminação total do trabalho infantil, e o direito de acesso à escola ainda não é universal.

O processo de entrada da infância na esfera econômica não se dá apenas nesse aspecto da produção, observado historicamente – até o século XIX, as crianças estavam no âmbito familiar até que pudessem servir de mão-de-obra na esfera produtiva e industrial. Devemos considerar que, atualmente, o capital não se organiza mais nessa esfera, tendo sua sobressalência atual voltada ao mercado de serviços e da especulação (SARMENTO, 2004). Esse mercado atinge as infâncias intensificando as desigualdades e, por meio da propaganda e disseminação das tecnologias e sua popularização, marcando também as culturas lúdicas apontadas por Brougère (1998), ao constatar que os produtos da indústria cultural, provenientes de desenhos animados, quadrinhos, jogos de *videogame*, marcam as experiências

lúdicas na infância e constroem novas significações em suas culturas – Sarmiento (2004) aponta não apenas a “constituição do mercado de produtos culturais para a infância”, mas também um “incremento comercial de outros produtos de consumo para as crianças (moda infantil, alimentação de *fast-food*, guloseimas, brinquedos, serviços recreativos, material escolar, mobiliário infantil, etc.)”. Segundo o autor, “esse facto contribui poderosamente para a globalização da infância” (p. 19).

Apesar de todo esse processo apresentado por Sarmiento (2004), marcado pela institucionalização da infância na escola e a globalização de uma cultura infantil por meio do mercado, as crianças por meio das culturas de pares – o convívio entre si, em comunidade, seja na escola, na família ou em outros ambientes – ressignificam essa cultura globalizada. O autor traz o exemplo de que crianças no mundo todo colecionam e brincam com cartas *Pokémon* mas, embora o objeto cultural seja o mesmo, atribuem significações e “põem em acção características próprias inerentes à sua condição infantil” (p. 20) e às vivências entre seus pares.

Corsaro (2011) define “culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (p. 128). A partir do contexto que apresentamos, em que a criança vive sua infância mesmo em meio a um processo globalizante e homogeneizador das culturas, há um processo de alteridade que marca a infância em relação ao adulto, pois as crianças possuem uma identidade própria, e “é por meio da produção e participação coletiva nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (p. 128). Ou seja, a formação da cultura de pares, embora tenha influência da relação com o adulto – primeira relação social da criança – é uma construção resultante de um processo de produção e não apenas interpretação; é um processo de desenvolvimento ativo da criança, e não apenas de assimilação passiva da realidade.

Sarmiento (2004) entende que as culturas da infância consideram quatro eixos estruturadores: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. O primeiro, interatividade, acontece por meio das relações construídas pelas crianças com os adultos com quem convivem, e com seus pares: em um processo sincrônico, no qual as crianças vivem o momento, e diacrônico, em que aquele que um dia foi criança interage e compartilha a ludicidade. “A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo [...] Esta partilha de tempos, acções,

representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento” (p. 23).

Outro eixo estruturador das culturas da infância é a ludicidade. Segundo o autor,

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, a crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2004, p. 24).

Entretanto, o autor argumenta que o brinquedo é outro elemento que passou por um processo de homogeneização: como a *Barbie*, que se globalizou, e pode provocar alguns deslocamentos; “a característica principal desses brinquedos é a sua ‘demasiada’ estruturação, coarctora do imaginário infantil, como se o importante fosse o brinquedo e não a brincadeira em si” (p. 24), levando a um cenário de crianças que brincam sozinhas, com seus objetos – como os smartphones, tão presentes em tantas infâncias...

Além da interatividade e da ludicidade, outros dois eixos que estruturam as culturas da infância são: a fantasia do real, na qual o imaginário “faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (SARMENTO, 2004, p. 25), e a reiteração, que consiste nos fluxos de tempo nos quais as crianças se veem e organizam, fluxos estes que permitem à criança, por exemplo, vivenciar uma ruptura e um perdão com o colega em questão de instantes.

Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos (p. 27).

As crianças, em suas experiências lúdicas, vivenciam o tempo livremente, se permitindo reviver quantas vezes quiser determinadas ações que lhes causem prazer ou instiguem a curiosidade ou interesse. E essa liberdade está em franca redução, em um contexto no qual as infâncias têm sido cada vez mais

institucionalizadas, em todas as camadas da sociedade: as crianças de lares com maior renda possuem compromissos de toda ordem, com aulas de instrumentos musicais, esportes, línguas e demais atividades; as crianças de condição econômica vulnerável têm sido, em especial nas últimas duas décadas, atendidas em escala crescente por escolas de tempo integral, nas quais as crianças passam a maior parte do dia (VEBER, 2009; PAULA, ZUCKERT, 2021).

As infâncias e crianças que compõem, indiretamente⁷, nossa pesquisa, são as crianças das escolas públicas brasileiras matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, têm idade entre 5 e 7 anos e possuem, em comum, uma infância institucionalizada, na qual a escola configura-se enquanto espaço de aprendizado e socialização. Devemos entender que “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p. 29). Desta forma, cabe à escola possibilitar à criança a vivência das culturas da infância, por meio da interação entre pares e com os professores, com lugar para a ludicidade, imaginação e fantasia, na qual as crianças vivenciem seus fluxos temporais de forma a se compreenderem enquanto sujeitos, os quais têm seus direitos respeitados.

3.4. O caráter lúdico do ensino de música e a dimensão lúdica da música

Como observamos na discussão apreendida até então, a ludicidade é uma condição presente, senão inerente à infância. Podemos defini-la emprestando a concepção de infância de Madalozzo (2019) que, em sua pesquisa etnográfica constatou que as crianças se envolvem com a música por meio do se jogar, em que emanam processos criativos; além disso, o pesquisador dialoga com os autores apresentados até então, compreendendo as relações sociais que determinam a infância:

Infância: Componente sociocultural complexa, por um lado pela alteridade com o mundo adulto em função da agência da criança nas rotinas da cultura de pares e sua ludicidade, e de outro, interpretando e modificando por seus próprios meios e de forma autônoma a sua relação com o mundo adulto (MADALOZZO, 2019, p. 25).

⁷ A pesquisa não envolve um contato direto com as crianças, mas considerando a finalidade e destinação dos livros didáticos – o uso por crianças – entendemos que não deixam de fazer parte da pesquisa e devem ser consideradas.

A partir dessa compreensão do conceito de infância, e das relações que estabelecemos na seção anterior entre infância e cultura lúdica e ludicidade, pensemos agora no contexto do ensino da música por meio da ludicidade. E isso pressupõe refletir sobre a musicalização. Segundo Madalozzo (2019), a ludicidade está presente na musicalização infantil, ou seja, o ensino de música para crianças compõe, entre outros aspectos, um caráter de ludicidade, a partir do entendimento que a ludicidade caracteriza a infância, conforme a compreensão de Brito (2003)

[...] que considera a criança como ser brincante, que por meio da brincadeira se relaciona com o mundo, e também brincando faz música. É por este motivo que a musicalização parte da brincadeira, da atividade lúdica, que é o modo de a criança se relacionar com o seu entorno (BRITO *apud* MADALOZZO, 2019, p. 99).

O autor argumenta que

[...] a musicalização infantil enquanto estratégia de trabalho com música para crianças é [um] complexo processo de envolvimento – no plural: a relação das crianças com a música em um ambiente construído a cada momento para oportunizar sua autonomia musical criativa, a partir de um duplo sentido nas interações entre os agentes e a própria música. (p. 140)

Percebemos, a partir da concepção de Madalozzo (2019), que o envolvimento musical com a música é um processo marcado pela ludicidade. E as crianças, enquanto sujeitos em formação, aprendem por meio da atividade lúdica, que propicia uma relação com suas culturas infantis. Mas, como argumentado por Brougère (1998), não é o jogo um produto cultural; o jogo produz cultura, por meio de suas regras e das experiências de quem vivencia tal jogo: no caso das crianças, as culturas infantis se entrelaçam nas culturas lúdicas, em que as crianças, em suas relações entre pares (CORSARO, 2011), estabelecem elementos de linguagem e expressão próprios, por meio de suas brincadeiras, histórias, jogos e músicas.

Segundo Huizinga (2000), entre as várias teorias que procuravam explicar os motivos pelos quais os sujeitos brincam/jogam, não há uma resposta decisiva, que englobe ou refute as demais. O autor, que discute o jogo sob uma perspectiva histórica, argumenta que a grande maioria das explicações acerca da temática “abordam diretamente o jogo, utilizando-se dos métodos quantitativos das ciências experimentais, sem antes disso prestarem atenção a seu caráter profundamente

estético” (p. 6). Podemos traçar um paralelo com a área da Educação se considerarmos que muitas das pesquisas encontradas acerca do jogo o tratam enquanto ferramenta pedagógica, metodologia ou prática de ensino, desconsiderando muitas vezes os impactos do jogo no desenvolvimento estético e emocional dos sujeitos – talvez aqui caiba lembrar o já citado caso da brincadeira de cabra cega frustrada em uma turma de adultos.

[...] há uma tentativa de conformação/confirmação do lúdico a determinadas ações das crianças — como no caso da atividade lúdica —, como se o professor tivesse condições de antecipar as sensações experienciadas por elas. Portanto, consideramos urgente que seja desenvolvida uma compreensão do conceito de lúdico que ultrapasse as adjetivações predeterminadas. Isso porque somente se pode afirmar que certa experiência está sendo lúdica haja vista os sentidos atribuídos pelas crianças no tempo presente (MACHADO; CARVALHO, 2020, p. 8).

Compreendemos a ludicidade enquanto uma condição atrelada ao momento e vivência, não sendo um termo adjetivável e um conceito externo ao sujeito, e é dotada de uma dimensão estética, compreensão que podemos construir a partir das reflexões de Huizinga (2000) e Delalande (2019). As crianças aprendem por meio de suas experiências e constroem seu próprio universo cultural, pois desde cedo vão se relacionando com o mundo ao seu redor e, assim, constituem sua identidade, como argumenta Delalande em uma entrevista cedida à ocasião do lançamento de seu livro no Brasil:

Vivemos em um mundo de muitos estímulos sonoros. Desde o nosso nascimento nos relacionamos de forma efetiva e afetiva com sons corporais, ambientais, cânticos de ninar, brinquedos sonoros, melodias com vozes diversas. À medida que vamos crescendo, habilidades corporais são integradas nessa descoberta, passamos a bater palmas, pés, cantar, falar, dançar e dessa forma a curiosidade sonora naturalmente passa a fazer parte do universo infantil (VIANA; MONTEIRO, 2017).

Essa constituição do universo infantil pela criança é marcada pela ludicidade e pelo próprio desenvolvimento cognitivo e físico que envolve o aprendizado da criança, e possui um sentido que vai além jogo de ganhar; a partir das vivências por mais de três décadas enquanto educadora musical para crianças, Brito (2019) sintetiza:

Convivendo com as crianças, ao longo de muitos anos, apreendi o sentido do jogo, do brincar, em suas vidas. Sentido que, na primeira infância, não se encontra em ganhar ou perder, mas, sim, em mergulhar na magia, na imaginação, no faz de conta, no impossível, até! O sentido do jogo se encontra nele próprio, no brincar, sem competições, perdedores ou ganhadores! (BRITO, 2019, p. 141).

Esse brincar sem ganhar ou perder, em que se entende a cultura enquanto lúdica, e a ludicidade tendo um caráter estético, observadas na relação entre Huizinga (2000) e Delalande (2019), se reforça no contexto da musicalização infantil: o processo de aprendizado musical, ou seja, estético, é permeado pelo jogo e brincadeira, de caráter lúdico. Desta forma, compreendemos que o trabalho musical com crianças, por essas condições, denota ações de caráter lúdico e estético: se a cultura possui um caráter lúdico, e a ludicidade tem uma dimensão estética, podemos entender o trabalho musical com crianças enquanto elemento de conexão entre tais dimensões, estética e lúdica, no que se refere ao aprendizado musical na infância. Complementando essa ideia, podemos inferir que o aprendizado musical na infância é dotado de uma dimensão lúdica e uma dimensão estética, que se entrelaçam a partir da experiência e da vivência com a linguagem musical, quando consideram as condições nas quais a criança aprende: se envolvendo com a música, brincando com os sons, construindo com seus pares sentidos musicais comuns entre si.

No contexto escolar, entretanto, essas dimensões estética e lúdica que podem emergir nos processos de musicalização infantil dependem do trabalho desenvolvido pelo professor. Segundo Schroeder e Schroeder (2011), a partir de observações em um grupo de crianças que por quatro anos já tinham aulas de música, muitas vezes a vivência musical lúdica por parte do aluno nas aulas de música não acontece do mesmo modo como quando a criança está em um momento de liberdade e brincadeira. Os autores relatam o caso de um aluno que, alheio aos demais colegas durante determinada atividade, estava batendo os pés de acordo com o ritmo da música e sem se cansar, de forma íntima e imersa em sua individualidade. Segundo os autores, “isso ocorre porque, numa aula de música, geralmente um elemento musical é apenas um elemento musical, enquanto que, nas situações [...] que envolvem o lúdico, um elemento musical encerra todo um universo de significações” (2011, p. 111).

Por mais que o objetivo da aula seja o aprendizado de determinado conteúdo musical, este não deve ser visto isoladamente em relação à ludicidade, pois as significações para a criança deste conteúdo, quando envolvem uma dimensão lúdica, vão além do mero cumprimento de um objetivo de aula, adentrando um terreno mais pessoal e subjetivo. Aquela criança batendo os pés estava vivenciando a música de uma forma particular sua, e embora talvez não estivesse cumprindo um objetivo proposto pelo professor, respeitar aquele momento envolvia oferecer ao aluno a oportunidade de vivenciar a música à sua maneira, que pode ser lúdica, considerando a própria dimensão lúdica e estética inerentes à experiência musical

Do mesmo modo como não podemos dizer que determinada atividade é lúdica, não podemos ignorar que as ações ordinárias e cotidianas, a depender dos sentidos e do ambiente, podem ser lúdicas. Foi o caso observado, em outro episódio narrado pelos pesquisadores (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011) o qual ilustra uma situação em que foi solicitado aos alunos que marcassem o tempo da música, mas uma aluna começou a marcar o contratempo. A execução da aluna estava correta, se considerarmos que o tempo da música é constante e as marcações da aluna no contratempo também. Mas quando a professora sinalizou à aluna que ela estava diferindo dos demais colegas, ela se desconcentrou e voltou a marcar os tempos, e agora não mais musicalmente, mas acompanhando com o olhar os movimentos dos colegas e da professora – a referência deixou de ser sonora e passou a ser visual. A autora, que analisava os processos de apropriação da música pelas crianças, observou uma regressão, visto que a aluna anteriormente estava em um pleno processo de apropriação rítmica e, talvez, conseguisse chegar no ritmo correto por conta própria, pois estava na Zona de Desenvolvimento Proximal suscitada por Vigotski, mas que, ao ser repreendida, teve esse processo interrompido de forma a se tornar mecânico. Não nos é possível inferir se a relação da criança com a ação musical que desenvolvia era lúdica, mas se o envolvimento com a música estava em processo, deixou de ser possível e o próprio aprendizado musical que se pretendia com a aula foi prejudicado, dado que a referência sonora construída pela criança se perdeu.

A brincadeira cantada é outro aspecto presente nas culturas da infância, pois está relacionada às culturas de pares e envolve aspectos lúdicos que emanam das infâncias. Segundo Rabassi (2011), “desde a tenra idade as crianças brincam acompanhando o tempo das músicas e fazem movimentos percutidos com adultos

ou outras crianças” (p. 95). A autora, que pesquisou a influência das brincadeiras cantadas no desenvolvimento da rítmica binária, observou que, por meio da brincadeira, as crianças puderam desenvolver os aspectos musicais se relacionando entre si, e que possibilitam a “aprendizagem dos alunos como um processo construtivo, ao mesmo tempo, individual e coletivo capaz de favorecer a construção do ritmo binário” (p. 134). Este aprendizado individual e coletivo que estas atividades musicais favorecem, pelo fato de serem brincadeiras de roda e que dependem da participação de todos os brincantes para que aconteçam, acabam envolvendo uma experiência lúdica e estética, além de promover uma relação entre pares entre os participantes, indo além de somente atender aos objetivos musicais previstos no planejamento de aula.

Lino (2010) realizou uma pesquisa na Educação Infantil com crianças de 2 e 3 anos de idade, em que investigou-se como as crianças percebiam e expressavam corporalmente os sons a partir de atividades de escuta musical, no que a autora analisou as respostas corporais das crianças, denominadas por ela como *jogos de barulhar*. Segundo a autora,

O ato de barulhar envolve uma pluridimensionalidade de combinações sonoras empreendidas sensivelmente pelas crianças ao se deixarem brincar com os sons na improdutividade, na não literalidade, na imprevisibilidade, na liberdade de um tempo e de um espaço onde, no coletivo, com os pares, aprendem a viver real e ficcionalmente as sonoridades de seu corpo e do entorno (LINO, 2010, p. 85).

Antes de alcançar este conceito do *barulhar*, a autora partiu à investigação com o objetivo de compreender a “heterogeneidade e multiplicidade da escuta da música nas culturas da infância” (p. 81), partindo do pressuposto de que a infância é marcada pela imprevisibilidade e complexidade. Segundo a autora,

[...] a música como substantivo plural não prescreve, mas emerge na infância como brincadeira, acolhendo e se nutrendo de vários repertórios que lhe conferem identidade, servem à diversão e à alegria para expressar a necessidade de lançar o corpo à sensibilidade de soar (LINO, 2010, p. 84).

Para a autora, a música das culturas de infância é o barulhar. Entretanto, entendemos que a relação da criança com a música e com os sons, de certa forma,

não é adjetivável, e vai além da produção de “barulhos” e balbucios: as crianças se apropriam das músicas de múltiplas maneiras, não somente produzindo sons, mas principalmente daquilo que ouve a todo momento e em variados contextos; nesse sentido, uma definição determinista como esta não é suficiente para abarcar todos os contextos que envolvem a relação das crianças com a música.

As crianças são sonoras, e a ação musical, quando a possibilita se jogar (MADALOZZO, 2019), configura em um processo de envolvimento que perpassa a relação das crianças com a música e as relações sociais entre pares e com adultos. Delalande (2019) argumenta que a educação musical não deve ser voltada ao desenvolvimento da música ocidental e tradicional (no sentido erudito e eurocêntrico), e sim ao desenvolvimento da escuta dos sons, em um processo de descoberta, que amplie a percepção sonora. Segundo o autor, o acesso da criança à arte contemporânea visual é um processo que está mais avançado do que com relação à música contemporânea, pois a proximidade entre as vanguardas estéticas com o desenho infantil ocorre desde a primeira metade do século XX. No contexto da música, entretanto, as pesquisas que buscam compreender a relação da criança com o aprendizado musical são recentes (BRITO, 2019). A partir da compreensão de que o aprendizado musical das crianças é marcado pela ludicidade, “uma desatenção do professor em relação às relações que a criança está construindo com e através da música pode levar a um desânimo e conseqüente desinteresse dela pela aula ou até pela própria música” (SCHROEDER, SCHROEDER, 2011, P. 117).

Quanto a isso, demonstra-se a necessidade de compreensão do professor que a ação pedagógica que envolve o ensino da música, além de seus conteúdos estruturantes e elementos formais, deve sempre considerar a dimensão lúdica do aprendizado musical pela criança, ou seja, quando se trata de musicalização infantil, o que pode ser confirmado em Lino (2010), Madalozzo (2019), Schroeder e Schroeder (2011), Delalande (2019). Esse caráter lúdico do ensino da música é uma das condições pela qual ocorre o envolvimento musical, a partir de Madalozzo (2019). Esse envolvimento, segundo o autor, ocorre por meio da relação da criança com a música por meio do professor e da criança com o professor por meio da música, havendo questões sociais e questões musicais a ser consideradas.

De acordo com Lino (2010),

[...] ao fazer música brincando, as crianças participam da experiência sonora num tempo de conexões significativas entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som, matéria-prima que provoca movimento apreendido pelo ouvido (LINO, 2010, p. 83).

Como podemos observar nas discussões apresentadas pelos autores, a ludicidade é um importante componente da musicalização – entendida aqui que a musicalização, ou aprendizagem musical na infância, é dotada de uma dimensão lúdica –, e o processo de ensino da música para as crianças deve considerar as culturas infantis e as relações das crianças com os sons, de forma a proporcionar um aprendizado pela curiosidade, pelo jogo e pela brincadeira, aproximando o aprendizado musical do caráter da infância.

Ao brincar e interagir, as crianças constituem sua subjetividade, desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativa, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. É a vida, em sua complexidade, que se apresenta. Porém as brincadeiras e as interações, como parte da cultura, exigem que as crianças pensem, indaguem, aprendam, o que dificilmente se esgotará num material como o livro didático, que já vem pronto e conduz o pensamento para um único caminho. (BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018, p. 10)

Os livros didáticos, como iremos observar nas análises, são limitados. Além disso, ao analisar as propostas, não se trata de buscar apenas por brincadeiras e jogos, mas de perceber as nuances que envolvem as ações musicais, desde a escuta até a criação – dada a dimensão lúdica da música, toda atividade proposta pode ser vivenciada enquanto lúdica, de forma que nossa análise pretende observar possíveis potenciais lúdicos nas propostas analisadas: vale lembrar que, mesmo atividades consideradas lúdicas podem não o ser, assim como situações ordinárias e cotidianas podem ser vivenciadas de forma lúdica. No contexto no qual essa pesquisa se insere, a análise de livros didáticos, nossa observação foi guiada nas propostas apresentadas ao professor e ao aluno, e envolverá analisá-las de uma perspectiva didática que considere os contextos de formação docente e da sociologia da infância, já discutidos anteriormente. Na seção que segue, tratamos, portanto, de como se constituiu esta pesquisa.

4. METODOLOGIA⁸

Se o mestrado é um caminho traçado aos poucos em um lugar de descoberta, a dissertação seria o mapa resultante desse caminhar. Entretanto, no decorrer de todo o processo de pesquisa, e nos árduos momentos de reflexão e produção, é difícil pensar na dissertação como um mero produto, pois seu processo de produção não se dá da noite para o dia, uma vez que envolve tempo e abnegação de muitas coisas antes indispensáveis. A dissertação é todo o processo de escrita, leitura, releitura, e mais alguma leitura adicional; o produto final, o texto que você está lendo, é carregado de marcas que, negativas ou positivas, foi fruto de um período de trocas, aprendizados e vivências: é o registro de um caminho.

O caminho empreendido na pesquisa não foi evidente desde o início. No período de seleção do mestrado o projeto estava voltado para o processo de formação continuada dos professores da oficina de música em escolas de tempo integral. Na ocasião da entrevista e avaliação do projeto, a banca me arguiu quanto à possibilidade de mudar o projeto, e eu disse que poderia, desde que não saísse do campo da educação básica. Iniciei o curso e as primeiras orientações, nas quais iniciamos a busca de bibliografia e as primeiras leituras e reflexões. Porém, o tempo foi passando e algumas questões foram sendo modificadas, pois tinha receio de não conseguir concluir a pesquisa de campo trabalhando 40 horas na Secretaria da Educação de Maringá e realizar entrevistas com meus pares. Posteriormente, em função de um trabalho final de uma disciplina, escrevi um memorial de minha trajetória e minha orientadora propôs que eu estudasse as memórias do ensino de música de profissionais da música de Maringá. Entretanto, novamente apareceram dificuldades com a pesquisa de campo e entrevistas com esses profissionais. O tempo foi passando e um dia, no Grupo de Estudos de Educação Social em Saúde, em contato com os colegas e a orientadora, uma colega fez a sugestão de um trabalho de revisão de literatura, e a partir de então comecei a construir esse outro projeto com a orientadora.

No final do primeiro ano de mestrado, a pesquisa se voltou à análise de livros didáticos. Essa é uma temática que sempre me foi incômoda, pois a experiência

⁸ Como já argumentado, o início desta seção também está escrito em primeira pessoa, por corresponder ao processo que levou à construção desta pesquisa e as consequentes adaptações metodológicas oriundas das mudanças de projeto de pesquisa, aqui descritos.

profissional com o contexto dos livros didáticos nas escolas privadas não fora tão construtiva quanto poderia ter sido. Trabalhei por cinco anos nestas instituições e utilizei pelo menos quatro materiais/coleções diferentes, por substituições direcionadas pela equipe diretiva da escola ou por mudanças no material pela própria editora. Nesse contexto, foi muito difícil trabalhar Arte por haver uma carga horária muito reduzida para o desenvolvimento da área, além de que os materiais restringiam os conteúdos da linguagem musical a poucas páginas, pois História da Arte (de caráter eurocêntrico e tradicional) e os elementos das Artes Visuais eram predominantes nesses materiais. Mesmo tendo uma formação musical, foi difícil trabalhar música, pois os livros eram custeados pelas famílias dos alunos, o que gerava muita cobrança por seu uso. Como a carga horária da disciplina era pequena, muitas vezes sequer dava tempo de contemplar todos os conteúdos propostos nesses materiais.

Na escola pública tive a oportunidade de trabalhar com livros didáticos em duas ocasiões: no Ensino Médio, entre 2009 e 2013 (livros Folhas, do Governo do Paraná), e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2016 (obra lançada pela primeira vez no PNLD para tal etapa de ensino, no caso, o livro era da coleção Projeto Presente). Em ambos os casos, o livro foi pouco utilizado.

No contexto do Ensino Médio, o pouco uso dos materiais se deu por dificuldades de acesso ao material para todos os alunos, pois na maioria das escolas onde atuei, a quantidade de matrículas de alunos era maior que a disponibilidade de livros didáticos – o Projeto Folhas, idealizado na gestão de Roberto Requião no governo do Paraná (2010-2013), foi um programa de formação continuada que, entre seus braços, um deles envolvia a produção de livros didáticos pelos próprios professores da rede estadual – uma iniciativa que vale a pena analisar em outras pesquisas, por ser uma alternativa ao PNLD, no qual se impõe a participação de editoras privadas – mas, decorrente da mudança de governo, o projeto foi descontinuado e os materiais que utilizei em minha prática docente, entre 2009 e 2013, eram os exemplares remanescentes⁹.

⁹ Nas escolas em que trabalhei, por serem de grande porte e terem várias turmas em cada período (em algumas, quatro ou cinco turmas de cada série – uma delas tinha 8 turmas de 1º ano!), acabavam realizando revezamento dos livros, que ficavam na escola, ao invés de ser distribuídos aos alunos. Com isso, por vezes era necessário agendar a utilização do material, visto que os professores das demais turmas também utilizavam, e o livro era de volume único para todo o Ensino Médio.

Já em 2016, no trabalho desenvolvido nas escolas municipais, o não-uso dos livros didáticos se deu pela dificuldade de conciliar as propostas neles presentes com os conteúdos definidos pela Secretaria de Educação nos planejamentos enviados aos professores bimestralmente, que estavam prescritos de acordo com o currículo do município, construído em 2012. Além disso, os livros eram de volume único e distribuídos em quantidade insuficiente, o que levou à necessidade de revezar o uso entre turmas de 4º e 5º ano – à época, o PNLD não disponibilizava livros de Arte do 1º ao ano 3º do Ensino Fundamental, inclusive, o PNLD de 2016 foi o primeiro no qual houve essa produção nesta etapa da educação, só que nessas condições, com livro único para duas séries.

Nesse contexto, quando constatada a necessidade de trocar o objeto de estudo de nossa pesquisa, em uma orientação, e surgiu a ideia de pesquisar livros didáticos, iniciei a busca por materiais. Uma pesquisa em especial chamou muito à atenção: Análise de livros didáticos de música para o Ensino Fundamental I (BARBOSA, 2013). Vi ali uma possibilidade de caminho interessante para a pesquisa. Porém, cada estudo tem seus próprios objetivos, demandando caminhos diferentes para atingi-los. E como viria a observar nos meses subsequentes, o caminho de uma pesquisa não é coisa simples de se pensar.

4.1. Revisão de literatura: em busca de um caminho

A busca de um caminho para a pesquisa foi processo já iniciado no primeiro contato com a pesquisa de Barbosa (2013), dissertação que abriu caminhos para o início da revisão de literatura que se daria nos próximos meses. A revisão de literatura é um importante processo no desenvolvimento de qualquer pesquisa científica, levando-se em consideração que nenhuma construção acadêmica é possível, ou ao menos seria adequada, sem considerar os conhecimentos já produzidos até então.

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 180).

Desta forma, empreendemos a revisão de literatura com o objetivo de compreender, no âmbito da Educação Musical, publicações nas quais as discussões trazem à tona aspectos relativos à ludicidade, como o brincar, o jogo e o brinquedo integrados ao contexto do livro didático, com recorte temporal entre 2010 e 2020. Inicialmente foi efetuada uma busca na Revista da ABEM, publicação de maior relevância da Associação Brasileira de Educação Musical, instituição que representa a área de Educação Musical no Brasil desde 1991, e já em 1992 implantou a revista. Justificamos esta escolha considerando o alto nível das publicações conferido pelas avaliações da Capes, o que confere credibilidade aos resultados desta busca e representatividade em relação à área.

No *site* da revista, utilizamos o campo próprio da pesquisa, que conta com um indexador¹⁰, onde foram buscados os seguintes descritores entre os títulos dos artigos: *arte AND livro AND PNLD AND jogos AND ludicidade AND brincadeiras*¹¹. Não foi utilizada a palavra-chave *música*, por estar presente em 378 itens dos 494 (76,5%) da Revista¹² – consideremos que é uma revista de educação musical, então se entende que todas suas publicações são relativas à música, ao seu ensino ou à Educação Musical. Mesmo utilizando uma gama mais ampla de descritores e analisando todo o período de publicações da Revista (1992-2020) não foram encontrados trabalhos relacionando ludicidade e livros didáticos em seus títulos. Desta forma, a busca pelas palavras-chave nas publicações da revista foi feita manualmente (por não se tratar de um volume tão grande – 494 itens distribuídos em 25 listas com até 25 resultados cada), verificando somente os títulos dos artigos publicados, dos quais extraímos três resultados: apenas dois artigos que abordam os livros didáticos (PEREIRA, 2016; REQUIÃO, 2018), e um que no título consta o termo brinquedo (BRITO, 2010). Outros dois resultados não foram considerados por não fazerem parte do recorte temporal estabelecido (publicações entre 2010 e 2020).

¹⁰ Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/search>.

Acesso em 30 mai 2020.

¹¹ Os termos ludicidade e brincadeiras foram buscados nos indexadores com as grafias *-ludic* e *-brin*, de forma que os resultados envolvessem uma gama maior de possibilidades entre o contexto pesquisado: ludicidade, lúdico, lúdica, brincadeira, brinquedo, brincar, e também tais termos no plural.

¹² Quantidade de publicações realizadas na revista até julho de 2020, quando se encerrou o levantamento de materiais; foi analisada a edição que foi lançada posteriormente, e verificou-se apenas uma publicação que se encaixa nos critérios, mas por tratar-se da resenha de uma obra já analisada, não incluímos em nossa revisão.

Além desses textos, nos quais os descritores foram pesquisados no título dos artigos, foi realizada uma nova busca na revista a partir do *Google Acadêmico*, por tratar-se de uma plataforma de amplo alcance de dados, mas ainda restringindo os resultados às publicações da Revista da ABEM, buscando os mesmos descritores da busca anterior (*arte AND livro AND PNLD AND jogos AND ludicidade AND brincadeiras*)⁵, mas agora não no título, mas no corpo do texto, de forma a ampliar os resultados, pois a pesquisa anterior se limitou à presença desses descritores no título do documento. Com isso, obtivemos mais três publicações que discutem o contexto da ludicidade no ensino de música (LINO, 2010; SCHROEDER, SCHROEDER, 2011; MATEIRO, PEDROLLO, 2018), embora em nenhum deles se discuta o livro didático.

Realizou-se também a pesquisa no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD – do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Consideramos o recorte temporal estabelecido (publicações entre 2010 e 2020), e inicialmente, foi realizada uma busca utilizando mesmos descritores da busca realizada na Revista da ABEM: *arte AND livro AND PNLD AND jogos AND ludicidade AND brincadeiras*⁵. Realizando a busca com esses mesmos descritores não obtivemos nenhum resultado, fazendo-se necessário ampliar mais as possibilidades, restringindo os descritores.

A partir da busca com os descritores *arte AND livro didático AND lúdico*, foram gerados 10 resultados. Buscando ampliar as possibilidades de encontrar materiais, sem perder o contexto no qual iniciou-se a busca nem se distanciar dos descritores iniciais, foram buscados os descritores *arte AND livro AND ludic* (de forma que tanto *ludicidade* ou *lúdico* fossem buscados, assim como realizado nas buscas anteriores). Foram 42 resultados, 34 dissertações e 8 teses, dos quais oito dissertações foram desconsideradas por não fazerem parte do recorte temporal desta pesquisa, tendo sido publicadas antes de 2010. Entre os 34 resultados restantes, foram desconsideradas todas as teses e 32 dissertações, por tratarem de estudos na área da literatura, estética e filosofia, e de outros assuntos que não se enquadram no recorte desta pesquisa, ou por tratarem-se de pesquisas envolvendo o Ensino Médio ou Superior, sendo de fato selecionada uma dissertação (BRITTO, 2014).

As buscas realizadas na Revista da ABEM e no BDTD consideraram até então o termo *arte*, e não *música*, levando em conta o contexto apresentado nas duas primeiras seções dessa dissertação, em que a música é considerada nos

documentos oficiais e no contexto escolar enquanto uma linguagem do componente curricular Arte desde 1996. E percebe-se que as pesquisas que envolvem música estiveram presentes nessas buscas anteriores utilizando o termo *arte*, pois, a título de contraprova, foi realizada mais uma busca, agora com os descritores *música* AND *livro* AND *ludic*- (substituindo o termo *arte*, mas mantendo os descritores *livro* e *ludic*). Foram obtidos 16 resultados, sendo 13 dissertações e 3 teses, dos quais 8 resultados também constavam na busca considerando o termo *arte*. Das outras 8 pesquisas que apareceram somente nessa última busca, aproveitou-se apenas uma dissertação (PORTELA, 2018).

A pesquisa no Google Acadêmico foi realizada em várias etapas: da primeira à última busca com descritores, tivemos entre 10.900 resultados e 348: os números mais altos em pesquisas com três descritores, e quantidades menores e mais factíveis com mais descritores. No caso, utilizamos os mesmos realizados na pesquisa com a revista da ABEM: *arte* AND *livro* AND *PNL* AND *jogos* AND *ludicidade* AND *brincadeiras*, porém, com a inclusão do termo *música*. Dos 348 resultados, distribuídos em 34 páginas com 10 resultados cada – a maioria se referiam à alfabetização, ao letramento ou ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foram desconsiderados na pesquisa –, de onde foram selecionados uma dissertação e três artigos (ARAÚJO, 2018; RIBEIRO, 2018; SCHLICHTA, ROMANELLI, TEUBER, 2018; BARBOSA, GOBBATO, BOITO, 2018).

Um último levantamento foi realizado também entre as publicações desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, de forma a entender se as temáticas do livro didático, da ludicidade, do ensino de música ou da educação musical, assim como do ensino de Arte foram objeto de investigação no programa, até para compreender o impacto de tais produções na produção acadêmica da região onde a presente pesquisa foi desenvolvida. Foram analisadas as teses e dissertações que constam no *site*¹³ do programa produzidas entre 2010 e 2020 – o mesmo recorte temporal pré-estabelecido. Foram utilizados os mesmos descritores das pesquisas anteriores, e a partir dos quais foram encontrados, inicialmente, 18 dissertações e 1 tese. Porém, após primeira análise, foram selecionadas apenas 3 dissertações: duas envolvendo ludicidade (MAREGA, 2010; RABASSI, 2011), e uma envolvendo livro didático (LACERDA, 2018).

¹³<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes.htm> e <http://www.ppe.uem.br/teses.htm>. Acesso em 09 ago 2020.

Além de todos os textos levantados na busca de materiais nos portais na *internet*, é importante evidenciar que fizeram parte da revisão de literatura outros textos que foram procurados a partir das referências e citações encontrados no decorrer das leituras e análises. Vários textos foram selecionados para a pesquisa a partir desse critério, como Subtil (2012), Luckesi (2014), Delalande (2019), Barbosa (2013) e Machado e Carvalho (2020), entre outros que apresentamos e discutimos na revisão de literatura, e não necessariamente constam no quadro apresentado adiante, considerando que a partir de um autor, encontramos outros, pois não se constroi conhecimento científico isoladamente.

No decorrer do processo de pré-análise dos textos nas buscas e pesquisas nos portais acessados foram estabelecidos quatro critérios para a seleção de trabalhos, de forma a construir uma revisão de literatura condizente aos objetivos da pesquisa. Nesses critérios, consideramos se as pesquisas abordam elementos que condizem com nosso objeto de pesquisa. Foram consideradas pesquisas que atendessem ao menos um dos critérios:

Quadro 2 Critérios para a seleção de trabalhos

1	Discute a temática da ludicidade apresentada no contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental;
2	Relaciona ludicidade e ensino de música e/ou ensino de arte e/ou educação musical;
3	Relaciona a ludicidade com análise de livros didáticos;
4	Aborda a utilização de livros didáticos no ensino de música e/ou no ensino de arte e/ou na educação musical.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a pesquisa, foram considerados os descritores *ensino de música* e *educação musical*, pois na área da Educação Musical, as discussões sobre os limites que definem educação musical e a diferenciam do ensino de música não são rígidos; também por nossa pesquisa analisar o ensino de música em atividades que abordam a linguagem musical, sem desconsiderar que estas possam se configurar também propostas ou possibilidades de Educação Musical, embora este não seja o foco de nossa abordagem.

A partir de tais critérios, sintetizamos no quadro 3 os resultados selecionados das buscas empreendidas para esta revisão de literatura adaptando um modelo de tabela que baseou-se em pesquisa desenvolvida por Natali (2016), com uma

adaptação no sentido de deixar claro ao leitor os locais em que encontramos os materiais, e os elementos da pesquisa aos quais cada material direciona a discussão, levando em consideração que os descritores *ludicidade* e *livro* foram pesquisados juntos nos *sites* de busca, como já apresentado.

Quadro 3 Resultados da pesquisa nos portais de divulgação científica

LOCAL ENCONTRADO	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	AUTORES (ANO)	NÚMERO DE TRABALHOS
Revista da ABEM	4	PEREIRA (2016); REQUIÃO (2018).	2 artigos.
	2	BRITO (2010); LINO (2010); SCHROEDER, SCHROEDER (2011); MATEIRO, PEDROLLO (2018).	4 artigos.
BDTD	2	BRITTO (2014); PORTELA (2018).	2 dissertações
Google Acadêmico	4	ARAÚJO (2018) ;RIBEIRO (2018); SCHLICHTA, ROMANELLI, TEUBER (2018).	1 dissertação, 2 artigos.
	3	BARBOSA, GOBBATO, BOITO (2018).	1 artigo.
Produções <i>Strictu Sensu</i> do Programa de Pós-Graduação em Educação - UEM	1	MAREGA (2010).	1 dissertação.
	4	LACERDA (2018).	1 dissertação.
	2	RABASSI (2011).	1 dissertação.
Textos provenientes da pré-análise da revisão inicial	1	LUCKESI (2014).	1 artigo.
	4	SUBTIL (2012); BARBOSA (2013); VALARINI (2016).	2 dissertações, 1 artigo.
	2	DELALANDE (2019); MADALOZZO (2019); ALARCON, BRITO (2019).	1 livro, 1 tese, 1 artigo.
Total de trabalhos selecionados		12 artigos, 1 tese, 8 dissertações, 1 livro.	22 trabalhos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos critérios estabelecidos para a seleção dos trabalhos a serem analisados nesta pesquisa, foram selecionados 22 trabalhos, a maioria artigos e dissertações, além de uma tese e um livro, como consta no quadro acima. De modo

a sintetizar as informações e facilitar a leitura ao leitor, apresentamos agora outro quadro, no qual organizamos as publicações de acordo com os critérios utilizados para selecioná-las.

Quadro 4 Publicações selecionadas organizadas de acordo com os critérios

Critérios para a seleção de trabalhos		Publicações selecionadas
1	Discute a temática da ludicidade apresentada no contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental.	MAREGA (2010); LUCKESI (2014).
2	Relaciona ludicidade e ensino de música e/ou ensino de arte e/ou educação musical.	LINO (2010); BRITO (2010); RABASSI (2011); SCHROEDER, SCHROEDER (2011); BRITTO(2014); MATEIRO, PEDROLLO (2018); PORTELA (2018); ALARCON, BRITO (2019); DELALANDE (2019); MADALOZZO (2019).
3	Relaciona a ludicidade com análise de livros didáticos.	BARBOSA, GOBBATO, BOITO (2018).
4	Aborda a utilização de livros didáticos no ensino de música e/ou no ensino de arte e/ou na educação musical.	SUBTIL (2012); BARBOSA (2013); PEREIRA (2016); VALARINI (2016); ARAÚJO (2018); LACERDA (2018); RIBEIRO (2018); SCHLICHTA, ROMANELLI, TEUBER (2018); REQUIÃO (2018).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos que a produção bibliográfica sobre a ludicidade e os livros didáticos no âmbito do ensino de música ou da educação musical escolar não é muito expressiva. Entre todos os materiais encontrados, nenhum relaciona as três temáticas – ludicidade, ensino de música e livros didáticos – no contexto do Ensino Fundamental: o único texto que aborda as três temáticas o faz no âmbito da Educação Infantil.

Como podemos observar no quadro 4, os critérios 1, 2 e 3 envolvem, de alguma forma, a ludicidade, enquanto os critérios 3 e 4, os livros didáticos. Essa forma de organização justifica-se por facilitar ao leitor o encontro das referências que embasaram as discussões na revisão de literatura e estiveram presentes, de forma imediata ou transversal, nos elementos que constituíram nossa análise. A seguir,

organizamos as principais informações desses materiais em quadros separados para cada critério (quadros 5, 6, 7 e 8), considerando os critérios de análise pelos quais foram selecionados para determinar a sequência dos materiais apresentados – a mesma apresentada na tabela anterior.

Quadro 5 Pesquisas selecionadas mediante o Critério 1.

Autor/Ano / (Critério)	Título	Tipo de trabalho	Instituição (Sigla) / Estado	Palavras-Chave
MAREGA, 2010.	A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo	Dissertação	UEM (PR)	Ensino fundamental de nove anos; Atividade lúdica; Atividade de Estudo; Teoria histórico-cultural.
LUCKESI, 2014.	Ludicidade e formação do educador.	Artigo	UFBA (BA)	Ludicidade; Experiência interna; Formação do educador.

Fonte: elaborado pelo autor.

Duas pesquisas foram selecionadas pelo critério 1, que buscou por trabalhos que apresentassem discussões sobre a temática da ludicidade apresentada no contexto da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental, e uma delas (MAREGA, 2010) foi produzida no Programa de Pós-Graduação ao qual nossa pesquisa está vinculada. Nessa obra, a autora discute as mudanças no processo de ensino-aprendizagem decorrentes da transição entre os alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e as crianças de seis anos estão, em sua maioria, matriculados no 1º ano, série que compõe o recorte de nossa análise. Já na pesquisa de Luckesi (2014), as concepções de ludicidade e atividade lúdica foram discutidas junto a autores clássicos tais como Brougère (1998) e Corsaro (2011).

Quadro 6 Pesquisas selecionadas mediante o critério 2

Autor/Ano / (Critério)	Título	Tipo de trabalho	Instituição (Sigla) / Estado	Palavras-Chave
LINO, 2010.	Barulhar: a cultura das músicas infantis	Artigo	UNISINOS (RS)	Música nas culturas infantis; Educação musical; Música e infância.

BRITO, 2010.	Ferramentas de brinquedos: a caixa da música	Artigo	USP (SP)	Educação musical; Ideias de música; Rubem Alves.
RABASSI, 2011.	Brincadeiras cantadas: uma intervenção pedagógica para a construção da estrutura rítmica binária	Dissertação	UEM (PR)	Brincadeira Cantada; Intervenção Pedagógica; Educação Musical.
SCHROEDER, SCHROEDER, 2011	As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música	Artigo	USP (SP) UNICAMP (SP)	Apropriação musical, Desenvolvimento musical, Educação infantil.
BRITTO, 2014.	Oficinas de Arte Contemporânea para Crianças de Pré-Escola: A Experiência Estética e o Lúdico na Infância	Dissertação	UFPEL (RS)	Infância; Lúdico; Arte Contemporânea; Experiência Estética; Oficinas.
MATEIRO, PEDROLLO, 2018.	O céu está caindo: música, drama e imaginação	Artigo	UDESC (SC)	Criação musical; Estágio curricular supervisionado; Educação infantil.
PORTELA, 2018.	A cultura do lúdico: brincadeiras musicais tradicionais da infância em um contexto do ensino fundamental	Dissertação	UFMG (MG)	Brincadeiras musicais. Etnografia em Educação. Ensino Fundamental. Estudos da Infância.
ALARCON, BRITO, 2019.	François Delalande: a pedagogia do despertar musical	Artigo	UNESP / USP (SP)	Não há.
DELALANDE, 2019.	A música é um jogo de criança	Livro	Institut National de l'Audiovisuel e Buchet (França)	Música; Educação; Escuta; Educação Musical.
MADALOZZO, 2019.	A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização	Tese	UFPR (PR)	Educação musical infantil; Musicalização; Criatividade musical; Autonomia musical; Envolvimento.

Fonte: elaborado pelo autor.

O critério 2, que “relaciona ludicidade e ensino de música e/ou ensino de arte e/ou educação musical”, embora menos amplo que o primeiro, acabou levando à

seleção de mais trabalhos, considerando a amostra de pesquisas encontrados e a relação com nosso objeto de estudo. Os trabalhos selecionados neste segundo critério que envolveram a relação entre ludicidade e ensino de música foram maioria, enquanto que selecionamos um único texto que discute ludicidade no contexto do ensino de arte (mais amplo, portanto, considerando a música parte integrante dessa disciplina): Britto (2014).

Quadro 7 Pesquisa selecionada mediante o critério 3

Autor/Ano / (Critério)	Título	Tipo de trabalho	Instituição (Sigla) / Estado	Palavras-Chave
BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018.	As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil	Artigo	UFRGS (RS); UERGS (RS)	Pré-escola; Materiais didáticos; DCNEI.

Fonte: elaborado pelo autor.

O critério 3, no qual selecionamos apenas uma produção, é o que busca pesquisas que relacionaram ludicidade com análise de livros didáticos. Apenas uma foi considerada (BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018), pois analisa como a ludicidade é desenvolvida na perspectiva dos objetivos de aprendizagem definidos pela legislação na Educação Infantil, e os dados são categorizados em um roteiro que considera tal legislação e os editais que configuraram a constituição dos livros analisados.

Quadro 8 Pesquisas selecionadas mediante o critério 4

Autor/Ano / (Critério)	Título	Tipo de trabalho	Instituição (Sigla) / Estado	Palavras-Chave
SUBTIL, 2012.	A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente	Artigo	UEPG (PR)	Políticas educacionais; Lei n. 5692/71; Educação Artística; Ensino de arte; Polivalência.
BARBOSA, 2013.	Análise de livros didáticos de música para o Ensino Fundamental I	Dissertação	UFPR (PR)	Livro didático; Educação Musical; Formação de professores.
PEREIRA, 2016.	Traços da história do currículo a partir da	Artigo	UFJF (MG)	História do currículo; Livro

	análise de livros didáticos para a educação musical escolar			didático; Educação musical escolar.
VALARINI, 2016.	Livros didáticos de ensino de Arte: avaliação e análise crítica	Dissertação	UNICAMP (SP)	Ensino de Arte; Artes Visuais; Livro Didático; Ensino Fundamental 1; Ensino e Aprendizagem
ARAÚJO, 2018.	Livros Didáticos de Música: Um catálogo para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I.	Artigo	UEM (PR)	Educação Musical; Livros Didáticos de música; Educação Infantil; Ensino Fundamental I.
LACERDA, 2018.	A arte afro-brasileira no livro didático	Dissertação	UEM (PR)	Estudo Culturais; Arte Afro-Brasileira; Livro Didático.
RIBEIRO, 2018.	Práticas criativas em educação musical: concepções, ferramentas pedagógicas e veiculação em livros didáticos para o ensino fundamental.	Dissertação	USP (SP)	Música na escola; Práticas criativas; Livro Didático.
SCHLICHTA; ROMANELLI; TEUBER, 2018.	Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que não podem te dar	Artigo	UFPR / UNESPAR (PR)	Livro didático; Ensino de Arte; Polivalência; Transdisciplinaridade; História(s) da Arte(s).
REQUIÃO, 2018.	Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos	Artigo	UFF (RJ)	Educação musical; Educação infantil; Livro didático.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste último quadro, apresentamos trabalhos selecionados que relacionam livros didáticos e educação musical – a maioria –, e ensino de arte que, no caso, contou com duas pesquisas selecionadas (VALARINI, 2016; LACERDA, 2018). Nas obras selecionadas mediante o 4º critério baseamos a constituição de nossas categorias de análise, além de terem sido parte da fundamentação sobre as possibilidades de trabalho musical em livros didáticos.

Entre os trabalhos selecionados para a construção da revisão de literatura, como já afirmamos, nenhum discute a ludicidade, a educação musical e os livros didáticos no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta temática não foi

encontrada em nenhum portal analisado, incluindo o *Google Acadêmico*, reconhecido pela ampla capacidade de busca. Não devemos, entretanto, desconsiderar a possibilidade de existir algum trabalho articulando tais temas, embora não tenhamos encontrado em nossas buscas.

Como sintetizado no quadro 7, apenas um trabalho foi desenvolvido com uma temática mais próxima desta pesquisa, e ainda assim, no contexto da educação infantil, pois outros trabalhos que abordavam o ensino fundamental fazia-o estudando os anos finais.

A partir de uma análise preliminar dos materiais coletados, constatamos que em duas pesquisas (BARBOSA, 2013; BARBOSA, GOBBATTO, BOITO, 2018) que envolvem análise documental foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977), proposta que se desenvolve em três pólos cronológicos da investigação, que configuram etapas de análise; a análise de livros didáticos que empreenderemos nessa pesquisa considera essa forma de investigação.

Observamos que os trabalhos que abordam livros didáticos no ensino de arte são, em sua maioria, voltados à temática das Artes Visuais, em especial as dissertações. Inclusive, a formação dos pesquisadores também é diversificada, mas entre as pesquisas voltadas para o ensino de Arte, essa tendência se mantém.

Quanto às pesquisas que envolvem ludicidade, autores que se repetiram são Brougère, Luckesi, Corsaro e Kishimoto, além de pesquisadores da Educação Musical que também abordam essa temática, como Penna, Brito, Delalande, Lino e Schroeder e Schroeder, que também são recorrentes entre as pesquisas analisadas. Observa-se que parte dos textos analisados são referenciados nos demais, o que possibilita delinear caminhos para a construção das categorias de análise dos livros didáticos, proposta desta pesquisa. Desta forma, prosseguimos construindo essas categorias, agora a partir da análise documental.

4.2. A pesquisa documental: documentos governamentais e o PNL D

O caminho da pesquisa, busca que apresentamos desde o início dessa seção que trata da metodologia empregada neste trabalho, passou pela análise de produções desenvolvidas na comunidade científica, e encontrou importantes pistas e elementos para a construção dos critérios e categorias de análise dos livros didáticos, que podemos entender como documentos objetos de estudo em nossa

pesquisa documental. Porém, a pesquisa documental não se restringe aos livros, pois cabe analisarmos também os documentos legais que amparam o Programa, por também fornecerem dados com potenciais contribuições aos elementos de análise dos livros que faremos: o decreto nº 9.099 de 18/08/2017 (BRASIL, 2017B), e dois volumes do Guia PNLD 2019, documento apresentado em formato digital: o PNLD 2019: Apresentação (BRASIL, 2018A) e o PNLD 2019: Arte (BRASIL, 2018B).

Na pesquisa documental “tem-se como fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2010, p. 122). O autor argumenta que tais materiais constituem matéria-prima para o desenvolvimento da investigação, ainda mais se considerarmos que essa pesquisa se debruça em dois tipos distintos de documentos: os documentos legais que amparam o processo do PNLD 2019, e os próprios livros didáticos, objetos de análise. A análise, tanto dos documentos legais quanto dos livros didáticos, foi desenvolvida a partir dos pressupostos da análise de conteúdo (SEVERINO, 2010; BARDIN, 1977), e foram importantes na configuração dos critérios e categorias de análise empreendidos no desenvolvimento desta pesquisa.

4.2.1. Decreto nº 9.099/2017

O decreto nº 9.099 de 18/08/2017 (BRASIL, 2017B) foi promulgado em substituição ao decreto nº 7.084 de 27/01/2010, que vigorou até então. No decreto de 2010, estabelecia-se no Art. 6º que o PNLD abrangia o processo de avaliação, escolha e aquisição de livros didáticos, em ciclos regulares trienais alternados, entre três níveis de ensino: do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, do 6º ao 9º, e o ensino médio. Além disso, o decreto também previa que “dicionários e materiais de apoio à prática educativa serão selecionados pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2010). O decreto 7.084/2010 dispunha sobre os programas de material didático, que envolviam, em seu Art. 1º “obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita” (BRASIL, 2010).

A partir do decreto nº 9.099 de 18/08/2017 (BRASIL, 2017B), os programas relativos à distribuição do livro didático foram unificados, e este decreto passou a

dispor “sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, que manteve a sigla PNLD, embora a nomenclatura tenha mudado. A partir de então, os ciclos de distribuição de livros e materiais didáticos para a educação básica passaram a envolver quatro segmentos (de acordo com o art. 6º do decreto, quatro segmentos: I. a educação infantil, II. do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, III. do sexto ao nono ano do ensino fundamental – anos finais e IV. ensino médio), embora os ciclos não tenham sido normatizados pelo decreto, que atribuiu sua duração e abrangência mediante editais que, ao observarmos na plataforma online do PNLD (portal dos Programas do Livro)¹⁴, percebemos que são lançados anualmente e, a cada ano, um segmento da educação básica é contemplado: em 2016 foram os anos iniciais, em 2017, os anos finais, em 2018, o ensino médio e em 2019 novamente os anos iniciais.

A plataforma do PNLD está vinculada ao *site*¹⁵ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e na aba relativa ao funcionamento do PNLD¹⁶, na data em que realizamos a consulta, no segundo semestre de 2021, ainda constava a informação que o lançamento de editais e processo de escolha de cada etapa ocorre a cada três anos, uma etapa a cada ano, atualizado ainda com o decreto revogado em 2017 – acompanhamos a página por um ano e meio, e às vésperas da defesa, não havia sido atualizada. Entretanto, há de se considerar que no Guia do PNLD 2019 (BRASIL, 2018A) consta que tal ciclo terá duração de 4 anos. Desta forma, a vigência do ciclo do PNLD 2019 é de 2019 a 2022, iniciando um novo ciclo de seleção de livros didáticos em um futuro PNLD 2023; no caso, em 2022, de forma inédita, o programa contemplará integralmente a educação infantil.

4.2.2. Guias do PNLD: *PNLD 2019* e *PNLD 2019: Arte*

O documento que orienta o processo de seleção dos livros didáticos ou coleções¹⁷ nas escolas é o Guia do PNLD, lançado anualmente conforme a etapa de ensino contemplada. Analisando o Guia do PNLD 2019 (BRASIL, 2018A),

¹⁴ <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro> Acesso em 25 ago 2021.

¹⁵ <https://www.fnde.gov.br/> Acesso em 25 ago 2021.

¹⁶ <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento> Acesso em 25 ago 2021.

¹⁷ Usaremos as duas denominações, considerando que cada livro analisado neste trabalho corresponde a uma coleção específica, e o termo coleção é utilizado nos documentos legais do PNLD, pois a seleção não se dá por unidades avulsas, mas pelo conjunto correspondente aos cinco anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

observamos algumas questões importantes à elaboração dos critérios de análise dos livros didáticos. Segundo o documento, “a primeira e talvez mais importante inovação consiste no alinhamento de todas as obras com a Base Nacional Comum Curricular” (p. 6). Entretanto, esta “inovação” não é, necessariamente, positiva, considerando a forma como a BNCC foi discutida, aprovada e implementada – o que não vem ao caso desta discussão. O documento destaca também enquanto inovação do PNLD 2019 a inclusão da Educação Infantil, embora no momento as publicações disponibilizadas para esta faixa etária sejam restritas aos manuais do professor. Afirmamos que é preocupante observar livros produzidos em 2017 para um edital que foi lançado no início do segundo semestre, com a exigência de que as obras fossem alinhadas com a BNCC mesmo antes da aprovação do documento final, que ocorreu somente em dezembro do mesmo ano. Isso porque, ainda na segunda versão do documento, de abril de 2016, constatava-se

[...] a fragilidade da construção de um documento tão ambicioso como a BNCC. Se o documento apresenta lacunas é certamente porque decorre de grandes dificuldades de reunir pontos de vistas muito distintos e particularidades próprias de cada região do Brasil. Entretanto, o amadurecimento necessário para a construção de um documento final depende da retomada de discussões democráticas e, sobretudo da promoção de igualdade na oferta de acesso à cultura entre as escolas públicas e as particulares (ROMANELLI, 2016, p. 488)

Pelas informações coletadas nos livros e editais, como afirmamos, os livros já estavam prontos e editados antes da promulgação do texto final da BNCC, que foi publicada em sua terceira versão apenas em dezembro de 2017. Se foram percebidas lacunas no segundo documento, e em um prazo tão curto houve a promulgação do texto final e a promoção de livros por editoras do setor privado, fica subentendido que entre a segunda e a terceira versão da BNCC pouco se avançou nas discussões apontadas pelo autor. Desta forma, embora nos livros a BNCC seja mencionada em praticamente todas as propostas, focamos nos elementos musicais constatados na revisão de literatura, considerando que a BNCC determina a existência de conteúdos musicais e, com isso, independente de quais elementos do documento sejam abordados, a música deve estar presente.

Além do Guia do PNLD 2019, outro documento importante para nossa análise é o Guia do *PNLD 2019: Arte* (BRASIL, 2018B). Chama a atenção, de imediato, o

ícone escolhido para representar a área na capa do documento: uma paleta de cores com um pincel (imagem abaixo): um símbolo que, entre as quatro linguagens artísticas, remete somente às artes visuais, o que em nossa compreensão apenas reafirma um contexto apresentado por Subtil (2012, p. 140), que durante a vigência da Lei nº 5692/71, “o campo da educação artística se instituía pela hegemonia das artes plásticas, sinônimo de arte-educação na escola”, contexto este que ainda persiste, como já discutimos.

Figura 1 Ícone do componente curricular Arte na capa do Guia PNLD 2019: Arte



Fonte: Brasil, 2018A.

O documento encerra apresentando uma resenha dos livros selecionados, apresentando a visão geral, a descrição, uma análise e uma orientação ao professor para cada uma das cinco coleções aprovadas. Ao final, é apresentada uma ficha de avaliação. Nesta ficha de avaliação constam ao menos 200 questões organizadas em cinco seções, em torno de dois tipos de critérios de avaliação: os critérios eliminatórios comuns, que se repetem nos guias de outras disciplinas, e os critérios eliminatórios específicos de Arte.

Entre os critérios comuns de eliminação de obras que concorrem ao PNLD, especificam-se questões como encadernação, tipo de impressão, qualidade do papel, adequação às normas técnicas, linguagem adequada à faixa etária, diagramação e demais elementos que configuram certa padronização entre as obras disponibilizadas pelo programa. Por considerar que essas questões já estão determinadas em edital e são critérios pelos quais todas as coleções analisadas foram aprovadas, não deteremos atenção a elas. Já os critérios eliminatórios específicos de Arte são organizados de forma alinhada à BNCC, fator que não

consideramos em nossa pesquisa por entendermos a ludicidade apresentada neste documento enquanto uma possibilidade limitada (ROMANELLI, 2016).

Com relação às cinco coleções aprovadas para 2019, o documento traz uma análise geral:

[...] As temáticas abordadas nas coleções contemplam as artes visuais, a dança, a música, o teatro e as artes integradas, com o auxílio de diferentes recursos didáticos: textos, imagens, exercícios individuais, exercícios coletivos, práticas artísticas, leituras de imagens, reflexões e diálogos em grupos, pesquisa em *sites* e material bibliográfico.

Observa-se, também, o cumprimento e o respeito à legislação, às diretrizes e as normas oficiais relativas ao ensino fundamental. Não foram encontrados estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação ou violação de direitos humanos. Os conceitos, informações e procedimentos, são atuais, bem como, as sugestões para a utilização de vídeos, filmes e tecnologias da informação e comunicação, havendo o incentivo à realização de atividades de campo. **As situações de aprendizagem propiciam momentos de nutrição estética** por meio da interdisciplinaridade, contextualizações, ações investigadoras, pesquisa de materialidades e processos, **estimulando ações criadoras a partir da ludicidade, expressividade e imaginação.**

[...]

O diálogo é uma constante em todo o desenvolvimento das coleções. Percebe-se a ênfase na ampliação dos conhecimentos para além da sala de aula. **Há, ainda, os esclarecimentos relativos aos objetivos da obra e o incentivo para que os professores intentem reflexões sobre o ensino da Arte, pois muitos são os desafios que se colocam ao professor de Arte dos anos iniciais do ensino fundamental** (BRASIL, 2018b, grifos nossos).

Como observamos, no Guia PNLD específico de Arte, argumenta-se que as coleções aprovadas desenvolvem situações de aprendizagem em arte a partir da ludicidade, expressividade e imaginação, assim como definem que há diálogo constante entre autores e professores por meio dos esclarecimentos e inventivos às reflexões. Esses dois elementos iremos abordar em nossas categorias de análise, discutidas adiante.

Estes documentos – *Guia PNLD 2019* e *Guia PNLD 2019: Arte* – se consolidaram com a seleção de obras que atendessem aos princípios e critérios estabelecidos no Edital 01/2017 – CGPLI¹⁸ (BRASIL, 2017c), sendo parte destes

¹⁸ Coordenação-Geral dos Programas do Livro, pasta da Diretoria de Ações Educacionais do MEC.

descritos também nos guias – esses critérios são, basicamente, os elementos presentes na BNCC, o que torna as obras alinhadas a esse documento. Este edital é, conforme abordaremos na sequência, o edital que deu início ao processo do PNLD 2019, emitido pelo Ministério da Educação por meio da Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI), que é vinculada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e que, a partir do qual, as editoras interessadas a participar do processo se inscreveram. O PNLD 2019 refere-se ao processo de seleção dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas em 2019, o que pressupõe certa antecedência em todo o processo de avaliação, escolha, produção e distribuição de tais livros: o edital que inicia o processo foi lançado em 2017, quando as editoras se inscreveram e iniciou o processo de avaliação. A disponibilização dos guias e das coleções para análise e escolha dos professores ocorreu apenas em 2018.

É importante descrever esse processo que envolve a produção e distribuição dos livros didáticos, pois são nessas escolhas realizadas pelos professores que se definirão os materiais que serão utilizados nas escolas por quatro anos e, como observaremos nas considerações finais, essa escolha pode determinar se um trabalho musical e lúdico pode acontecer ou não, a partir de dados que apresentaremos sobre a quantidade de aquisições de cada obra na primeira metade do ciclo (2019 e 2020), passível de análise ao final do processo de produção dessa pesquisa: livros que não trazem essa possibilidade podem levar à manutenção de um contexto de apagamento da música nas escolas, como já discutido.

4.2.3. Edital 01/2017 – CGPLI / MEC

Como são vários os critérios estabelecidos no Edital 01/2017 – CGPLI (BRASIL, 2017c), e considerando que foram atendidos pelos livros didáticos aprovados, não iremos apresentar todos nem discuti-los minuciosamente por limitações da pesquisa, mas iremos pontuar algumas questões observadas na análise do documento. Este edital é importante pois, como observamos anteriormente, é a partir dele que inicia o ciclo PNLD 2019 – a cada ciclo, é lançado um novo edital.

O primeiro aspecto do documento que chama atenção é o fato de Arte ser o componente curricular com menor quantidade de páginas disponível para o material

impresso. Os componentes curriculares ficaram com a seguinte distribuição¹⁹: 1760 páginas para as obras de Língua Portuguesa, 1440 para Matemática, 960 para Ciências, História e Geografia e 800 para Arte. Educação Física não foi contemplada com o livro do aluno, portanto sua quantidade de páginas (320) refere-se apenas aos manuais do professor.

No caso da Arte, são propostas 800 páginas para os 5 volumes da coleção de Arte, corresponde a uma média de 160 páginas para cada livro. Essas 800 páginas são o montante total disponibilizado, sendo que apenas 560 páginas são destinadas ao livro do aluno – com média de 112 por volume – sendo então disponibilizado 240 páginas (48 por volume) somente para as orientações didáticas do manual do professor. Cabe destacar também que, pelo edital, os livros são consumíveis, ou seja, a cada ano é distribuída a quantidade de livros referentes ao número de matrículas, pois não se retém livros para reutilizar no ano seguinte.

Além dos manuais impressos, as editoras tiveram o direito de apresentar materiais digitais para todos os componentes curriculares, limitados igualmente a 5 DVDs com 4,5 *Gigabytes* cada – materiais que não foram disponibilizados junto às coleções no processo de escolha dos livros nas escolas, ocasião na qual o pesquisador teve acesso aos materiais analisados nesta pesquisa (motivo pelo qual as obras referenciadas são de 2017, quando foi publicada a amostra que foi encaminhada às escolas para o processo de escolha).

É difícil não observar o espaço dedicado à arte nos livros em relação aos outros componentes curriculares sem questionarmos: por que uma área de conhecimento tão complexa, que reúne pelo menos outras quatro áreas, tem menos espaço que outras disciplinas? Como é possível pensar em um bom trabalho em todas as linguagens de forma equilibrada com tão pouco espaço?

Esses questionamentos são válidos pois, se considerarmos a fundo, as quatro áreas possuem suas especificidades a ponto de, na formação em nível superior, são cursos de graduação específicos: Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança. Se são quatro disciplinas que, até outrora, compunham os currículos escolares de forma independente umas das outras (que demandariam seus próprios livros didáticos), por que agora são condensadas em um único livro, com a menor quantidade de páginas disponível entre todos os demais livros do programa? São questões

¹⁹ Deve-se levar em conta que cada obra corresponde a cinco títulos, um para cada ano escolar, com a quantidade de páginas distribuída entre estes.

complexas, como já abordamos na revisão de literatura (SUBTIL, 2012; FONTEERRADA, 2008; FUSARI, FERRAZ; 2001), mas que não temos respostas, embora devamos compreender a conquista recente, visto que os livros de Arte passaram a compor o PNLD apenas em 2015 – até então, a área não usufruía dessa política pública.

Para finalizar, cabe mencionar que, neste trabalho, consideramos pelo menos três datas nas quais Arte passa a compor o PNLD: 2013, quando houve o lançamento do edital de inscrição das editoras – edital como o analisado agora, que coordena todo o processo posterior –, 2015, quando os primeiros livros para a disciplina foram publicados – no caso, para o Ensino Médio – e 2016, quando os primeiros livros de Arte para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram publicados – etapa da Educação Básica correspondente à nossa pesquisa.

Compreendidos, então, alguns dos elementos considerados nos documentos que determinam o PNLD, vejamos agora quais são os títulos aprovados no programa, objetos desta pesquisa.

5. ANÁLISE DOS MATERIAIS

O PNLD 2019, como já discutimos, foi constituído para atender a demanda por materiais didáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e pela primeira vez, a área da Arte é contemplada de forma completa, sendo oferecido para todos os cinco anos/séries desta etapa da educação básica. A análise dos conteúdos desses livros foi fundamentada em Bardin (1977), autora bastante evocada nos estudos que envolvem análise de conteúdos observados em nossa revisão de literatura, e que estabelece três pólos cronológicos quanto às diferentes fases da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a partir da inferência e interpretação dos dados coletados. Apresentamos, a pré-análise, compreendendo que esta “[...] tem por objectivo a organização, embora ela própria seja composta por actividades não estruturadas, «abertas», por oposição à exploração sistemática dos documentos” (BARDIN, 1977, p. 96).

A abordagem teórica e metodológica que envolve esta pesquisa toma como referência os trabalhos de Barbosa (2013) e Valarini (2016). Na pesquisa de Barbosa (2013), estabeleceu-se como categorias de análise de livros didáticos de música, os elementos constitutivos do som e da música, tais como os parâmetros do som, andamento, construção de objetos sonoros e atividades não musicais. Como nossa pesquisa trata de livros produzidos no âmbito de quatro áreas de conhecimento distintas concentradas em uma disciplina, Arte. No caso da pesquisa de Barbosa (2013), os livros eram produzidos especificamente para o ensino da linguagem musical, portanto, não seria adequado estabelecer estas mesmas categorias. Mas, em relação aos conteúdos musicais, a forma de apresentação e organização dos conteúdos musicais analisados pela autora já podem apontar como elementos de análise das atividades musicais que esperamos encontrar nos livros didáticos.

5.1. Pré-Análise

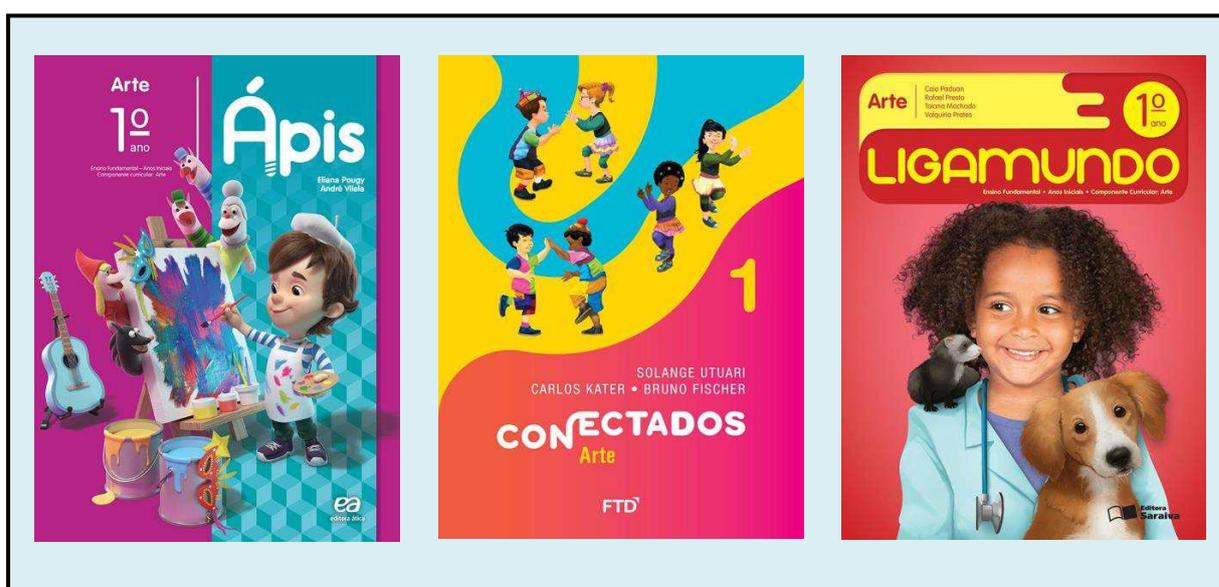
Nesta pré-análise, foram analisados preliminarmente os cinco títulos selecionados para essa pesquisa, verificando alguns aspectos levantados na pesquisa de Subtil (2012), que analisou livros didáticos no contexto da Educação Artística, predominantemente da década de 1970. Em tal pesquisa, a autora buscou

compreender o contexto da Lei nº 5692/1971 nas propostas pedagógicas contidas nos livros didáticos, e para isso, foram descritas algumas características das coleções analisadas, estrutura esta que trazemos em nossa análise, embora com adaptações. A autora apresentou como pressupostos da Lei nº 5692/71 se materializaram nos livros didáticos produzidos no período, observando, inclusive, que os títulos dos livros se relacionavam com o contexto mais eminente desta lei: a polivalência – títulos como *Integrando as artes e Educação artística – expressão corporal, musical e plástica* (SUBTIL, 2012). Não é o caso das publicações analisadas nessa pesquisa, visto que o mesmo título é utilizado em outros componentes curriculares, configurando uma denominação genérica e sem relação com o contexto da Arte e sim de uma organização das editoras por outros fins (todas as coleções analisadas disponibilizam outros componentes curriculares e algumas são comercializadas no mercado privado, não sendo exclusivas do PNLD).

Nesta pesquisa foram analisados os livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental, disponibilizados no PNLD 2019 para o componente curricular Arte. Analisamos as edições do manual do professor, considerando que apresentam a íntegra do livro do aluno. No quadro abaixo apresentamos a capa das publicações que foram objeto desta pesquisa:

Quadro 9 Capas dos livros didáticos do PNLD 2019 do 1º ano em ordem alfabética:

Ápis, Conectados, Ligamundo, Novo Pitangua e Projeto Presente





Fonte: Guia PNLD 2019 – Arte (BRASIL, 2018B).

Cabe ressaltar aqui que os livros didáticos são provenientes de um programa nacional de distribuição de livros e outros materiais didáticos em todas as etapas da educação básica, sendo obras públicas e acessíveis em escolas públicas de todo o país e a maioria delas disponível também na *internet* em portais próprios das editoras, motivo pelo qual decidimos por não omitir dados que os identifiquem, até pela importância de avaliarmos a qualidade de tais publicações, por serem produzidas com dinheiro público. Os livros aqui analisados foram recebidos pelo pesquisador em ocasião da escolha pelos professores dos livros deste ciclo, processo que ocorreu nas escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em todo o Brasil, no segundo semestre de 2018, quando em situação de trabalho foram distribuídos exemplares de todas as coleções elegíveis a cada professor da área para que avaliassem e fizessem sua escolha.

Foram analisados os manuais do professor (usamos esse termo para manter a denominação utilizada nos editais e guias do PNLD 2019), pois sua organização gráfica possibilita o acesso simultâneo da edição do aluno junto às orientações ao professor. Esse procedimento é previsto no edital 01/2017 – CGPLI, que determina que os livros didáticos do professor – Manual do Professor – sejam organizados em “formato de U”, ou seja, com as páginas do livro do aluno representadas no centro ocupando 75% do espaço, com as orientações ao professor em volta, nas laterais e embaixo, remetendo ao formato da letra U, como mostra a imagem a seguir (incluímos um destaque em vermelho para delimitar a área do livro do aluno). Importante ressaltar que, neste modelo gráfico, as páginas do manual do professor e

do livro do aluno são correspondentes, de forma que a utilização do manual do professor dispensa a consulta no material do aluno.

Figura 2 Formato das páginas do Manual do Professor – Formato em “U”



Fonte: <https://pnldf1.moderna.com.br/arte/novopitangua>.

Observamos também, nesse primeiro contato com os livros, que estes trazem o trabalho com todas as quatro linguagens artísticas de forma polivalente, ou seja, por um único professor, conforme estabelecido a partir das leis nº 5692/71 e LDB 9394/69 (BRASIL, 1971; 1996). Observamos que todos os livros apresentam um projeto gráfico adequado à faixa etária, com imagens coloridas, muitos desenhos e ilustrações distribuídos entre as páginas, exemplificando ou referenciando os conteúdos desenvolvidos.

Um aspecto que chamou atenção durante a pré-análise é a relação entre a linguagem visual e imagética presente junto às orientações textuais entre as obras desenvolvidas para os alunos e as voltadas aos professores: nos campos destinados às orientações ao professor, são raras as imagens – observamos figuras apenas em divulgações de obras paradigmáticas ou complementares ao(s) assunto(s) nas respectivas páginas do manual do professor (livros, CD de música, reportagens etc.). Entretanto, na edição do aluno em todas as obras há certa riqueza

iconográfica, de forma que nenhuma coleção apresenta uma sequência longa de páginas que não possuam nenhuma ilustração ou figura.

No caso de nossa pesquisa, iremos analisar as imagens utilizadas nos livros nas propostas didáticas que envolvem a linguagem musical, considerando que o ensino de música muitas vezes não se isenta da representação gráfica do som (seja em partitura ou em formas não convencionais de registro sonoro) ou de figuras que ilustrem o contexto apresentado da atividade. Como observaremos nas análises, as imagens podem ter papel relevante no desenvolvimento das atividades ou orientando as práticas, assim como também podem ter papel irrelevante e secundário.

Na fase de pré-análise dos livros, atentando aos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1977), consideramos verificar qual a distribuição das propostas pedagógicas que objetivamos analisar entre as linguagens artísticas, e a forma elegida para levantar esta informação foi verificando página a página as linguagens que envolvem cada atividade ou proposta, assim como a menção à ludicidade, dados que foram compilados e sintetizados no quadro que segue, em que destacamos o total de páginas dedicado a cada linguagem:

Quadro 10 Páginas dos livros e distribuição entre as linguagens artísticas

	Ápis	Conectados	Ligamundo	Novo Pitangüá	Projeto Presente
Nº de páginas Livro do Aluno	112	112	112	96	104
Nº de páginas + Manual do Professor	(112) + 48	(112) + 48	(112) + 48	(96) + 48	(104) + 40
	Total: 160	Total: 160	Total: 160	Total: 144	Total: 144
Páginas com Artes Visuais	14 a 31, 46 e 47, 50 a 57	8 a 29, 30 a 43, 50, 56 e 57, 62 e 63	10 a 17, 46 a 55, 60 a 67, 92 a 99	8 e 9, 16 a 24, 40 a 51, 68 a 74, 82 a 94	8 a 25, 28 e 29, 30 a 47, 50 e 51, 52 a 73, 74 a 85
	Total: 28	Total: 30	Total: 34	Total: 43	Total: 74
Páginas com Dança	64 a 83	88 a 96, 100 a 103	26 a 35, 78 a 83	28 a 31, 63 a 66, 75 a 77	86 a 92
	Total: 20	Total: 13	Total: 16	Total: 11	Total: 7
Páginas com Música	8 a 13, 32 a 45, 48 e 49, 50 a 63, 78 e 79, 92, 95	30 a 35, 44 a 55, 58 a 87, 104 a 109	18 a 25, 56 e 57, 68 a 75	12 e 13, 28 a 35, 56 a 62, 65 e 66, 79 e 80	26 e 27, 48 e 49, 58 e 59
	Total: 40	Total: 54	Total: 18	Total: 21	Total: 6

Páginas com Teatro	84 a 101	91, 96 a 99, 102 e 103	36 a 45, 84 a 91	36 a 38, 52 a 54, 78 a 80	46 e 47, 60 e 61, 93 a 99
	Total: 18	Total: 7	Total: 18	Total: 9	Total: 11
Páginas designadas como Artes Integradas	8, 9, 12, 13, 33, 50 a 57, 80, 98 a 100, 102 a 109	30 a 33, 46 e 47, 52 e 53, 64 e 65	8 e 9, 56 a 59, 92 a 111	10 e 11, 14 e 15, 25 a 27, 36 a 39, 55, 67,78 a 81	16 a 18, 42 a 45, 98 e 99
	Total: 25	Total: 10	Total: 16	Total: 17	Total: 9
Páginas com menção a jogos e brincadeiras	43, 58 a 109	14 a 23, 28 e 29, 38 a 51, 54 a 107	36 a 39, 94 a 96	10 a 15, 28 e 29	19, 22 e 23, 70
	Total: 53	Total: 80	Total: 7	Total: 8	Total: 5

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro 10 foi desenvolvido de modo a organizar os dados relativos ao número de páginas dedicadas a cada temática ou linguagem artística. Além das linguagens artísticas, consideramos relevante trazer ao quadro uma linha contendo as páginas onde há menção direta ou expressa a brincadeiras ou ludicidade, seja na atividade do aluno, seja nas orientações ao professor. Importante destacar também que no quadro, em todas as coleções, algumas páginas se repetem em mais de uma linha, o que denota que tais páginas trazem um trabalho que integra ao menos duas linguagens artísticas.

A partir dos dados contidos no quadro 10, compreendemos que o trabalho entre as linguagens artísticas não é distribuído de forma equitativa entre as editoras, havendo disparidades muito grandes, como por exemplo, nas páginas dedicadas às Artes Visuais e Música entre a obra Projeto Presente e as demais obras. Outro ponto que destacamos é o destaque menos significativo dado às linguagens Teatro e Dança em relação às demais. Entretanto, é importante ressaltar que o número de páginas não é o único fator que devemos considerar para considerar se o trabalho proposto é suficiente, pois propostas significativas ocupar pouco espaço do livro, enquanto outros conteúdos podem ter muitas páginas, mas utilizadas de forma pouco proveitosa.

Destacamos também que, no quadro 10, algumas propostas apresentadas nos livros com os objetivos de aprendizagem das Artes Integradas, por envolverem mais de uma linguagem artística, podem estar discriminadas tanto no campo das Artes Integradas quanto das linguagens envolvidas. Nesse caso, indicamos o conteúdo nas linguagens específicas apenas em páginas dos livros em que houve

essa menção. Nas análises, entretanto, optamos por apresentar as atividades considerando as linguagens envolvidas, e não esse conceito advindo da BNCC.

Em relação a outras características das obras, como a encadernação, diagramação, qualidade da produção e outros aspectos físicos, entendemos que os editais do PNLD, conforme já discutimos, apresentam critérios técnicos que regulam a qualidade física dos livros didáticos, e estamos analisando apenas as publicações aprovadas nesse ciclo do PNLD. Os materiais digitais disponibilizados em portais na *internet* não foram considerados para esta pesquisa, pois analisamos os livros físicos, e não obtivemos acesso de todas as editoras para pesquisar os materiais disponibilizados online, ficando a análise desses materiais uma possibilidade para pesquisas futuras.

5.2. Categorias de análise dos livros didáticos

A partir da revisão de literatura empreendida e das características dos livros observadas na pré-análise foi possível delinear categorias de análise dos dados levantados. Buscando responder ao objetivo principal desta pesquisa, que consiste em analisar se as propostas de educação musical e as atividades que envolvem a linguagem musical nos livros didáticos do Ensino Fundamental são desenvolvidas em sua dimensão lúdica, estabelecemos três categorias de análise: 1) Desenvolvimento dos conteúdos musicais. 2) Dimensão lúdica das atividades musicais; 3) Linguagem direcionada ao professor. Embora na fundamentação da metodologia de pesquisa desenvolvida por Bardin (1977) não haja elementos comuns entre as categorias de análise, em nossa pesquisa, por abordar a análise da ludicidade em atividades musicais orientadas ao professor – as três categorias de análise – apresentamo-nas de forma conjunta, articulada, entendendo que nossas categorias representam diferentes faces de um mesmo prisma. Essa concepção metodológica que implementamos no contexto de nossa análise se ampara na triangulação metodológica dos dados, embasado na pesquisa de Veber (2020).

A triangulação metodológica dos dados, conforme Dezin e Lincoln (2006) e embasada em Flick (1998), “não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação” (DEZIN; LINCOLN, p. 19). Em nossa pesquisa, por utilizarmos dados provenientes de duas fontes de pesquisa – os livros didáticos e os documentos que os preconizam –, e também pela fundamentação nas

discussões sobre ludicidade e Educação Musical – dois campos teóricos –, apresentamos também as análises de forma que podemos aproximá-las da triangulação dos dados, no sentido em que as categorias de análise são cruzadas, entrelaçadas na apresentação de cada obra, feitas de forma conjunta e conexa.

No caso de sua tese, Veber (2020) empreendeu a triangulação metodológica dos dados, na qual,

[...] pela adoção de uma abordagem metodológica quanti-qualitativa e pela utilização do TALP²⁰ com a análise prototípica e da entrevista semiestruturada com a análise de conteúdo, compreendemos a junção de dois tipos de triangulação: metodológica e de dados, daí haveremos optado por denominá-la “triangulação metodológica dos dados [...]” (VEBER, 2020, p. 40).

A autora, que utilizou-se da triangulação dos dados tanto na abordagem metodológica quanto na constituição de seus dados de pesquisa, o fez a partir da “realização dos processos analíticos dos dados por meio do cruzamento das informações coletadas nas ferramentas TALP e entrevistas semiestruturadas” (VEBER, 2020, p. 40), processo que conferiu à sua pesquisa possibilidades de compreender as representações sociais dos participantes acerca de seu objeto de estudo.

Em nossa pesquisa, não usamos a triangulação metodológica, mas a triangulação de dados, por considerarmos que os dados coletados são variados, no sentido em que analisamos tanto os dados provenientes dos documentos legais quanto dos próprios livros, que também são analisados em suas duas esferas: a do livro do aluno e a do manual do professor. Além disso, as discussões que fundamentam essa pesquisa, em relação à educação, ludicidade e ensino de música, perpassando pelas concepções de infâncias que apresentamos, também podem ser entendidas enquanto campos de pesquisa apresentados nas análises de forma triangulada, pois não destacamos, nas análises, tais concepções teóricas isoladamente, mas de forma conjunta, contexto que pode conferir “rigor, riqueza e complexidade ao trabalho” (VEBER, 2020, p. 40).

A cada livro analisado, iniciamos discutindo sobre a forma como são organizados e seccionados/segmentados no primeiro tópico, “Caracterização da

²⁰ Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), abordagem realizada pela autora na coleta de dados juntamente aos participantes da pesquisa.

obra – exploração do material”, no qual apresentamos a capa e descrições do sumário e subdivisões temáticas, além de analisarmos a forma como os livros são estruturados, elementos nos quais já observaremos possíveis relações com a música e/ou a ludicidade.

Em um segundo tópico, denominado “Análises das atividades”, trazemos os resultados das análises a partir das categorias empreendidas. No âmbito da primeira categoria, apresentamos as atividades que envolvem a linguagem musical, observando se possuem conteúdos musicais como os estabelecidos na pesquisa de Barbosa (2013): altura, intensidade, timbre, duração e andamento e construção de objetos sonoros, envolvendo a apreciação, execução e criação musicais. Vale destacar que não somente estes conteúdos musicais são analisados, mas também observamos se há diversidade de repertórios com amplo leque de gêneros e estilos musicais, elementos defendidos por Delalande (2019) – não existe repertório que seja infantil; segundo o autor, todos os repertórios podem ser apreciados e explorados pelas crianças, que são exímias ouvintes, por terem menos limitações estéticas em relação às que os adultos já construíram em seus processos de formação.

Na categoria seguinte, discutiremos a dimensão lúdica dessas atividades musicais, nas quais faremos relações com a revisão de literatura empreendida anteriormente, buscando compreender possíveis potenciais lúdicos de atividades, como orientações ao professor sobre o desenvolvimento de jogos ou brincadeiras, ou sugestões de trabalho com os alunos de forma que as crianças tenham papel ativo e prazeroso. Para definir o que seriam abordagens lúdicas da música, entendemos o conceito de Jogo musical definido por Brito (2019), um jogo sem vencedor ou ganhador, em que a música não acontece mediante os processos tradicionais de ensino, mas a partir da experiência, curiosidade e despertar para os sons (DELALANDE, 2019). Ou seja, vai além de apenas ser uma brincadeira ou um jogo, envolve momentos de vivência, criação, construção e relação com os sons e com a música (MADALOZZO, 2019).

Na última categoria, na qual analisamos a linguagem direcionada ao professor, observamos se a forma como são apresentados os conteúdos possibilita o desenvolvimento da linguagem musical por professores polivalentes ou unidocentes – aqui, consideramos polivalentes os professores de arte, formados em

uma linguagem artística, e unidocentes os pedagogos, caracterizados como professores regentes de turma.

Em um terceiro tópico de discussão, a cada obra, tecemos “Considerações sobre a obra”, contexto no qual apresentamos reflexões sobre os três elementos de análise empreendidos: as atividades musicais, a dimensão lúdica do ensino de música nessas atividades e as possibilidades do trabalho musical com tais atividades por professores sem formação acadêmica em Música.

Embora estejamos analisando os manuais do professor, as figuras com ilustrações e imagens presentes nas obras e trazidas neste texto são, em sua maioria, advindas do livro do aluno – nas orientações ao professor, quando a intenção for dar destaque integral a algum assunto, o citamos de forma direta, não necessitando a reprodução digitalizada, também por não envolverem uso de imagens (exceto em casos de divulgação de livros, CDs e outros produtos). Quanto aos materiais sonoros, observamos também se são oferecidos *links* ou outras possibilidades de acesso às músicas e sons apresentados nas propostas.

A organização da próxima seção deste trabalho é fundamentada na pesquisa de Barbosa (2013): são cinco pontos principais, cada um correspondendo a uma das cinco obras aprovadas no PNLD 2019, apresentados em três tópicos cada: caracterização da obra – exploração do material, análise das atividades e considerações sobre a obra.

Em sua pesquisa, Barbosa (2013) analisou os livros didáticos amparada em uma formulação metodológica constituída a partir de suas análises teóricas, proposta teórico-metodológica que também trazemos aqui: amparamos nossa pesquisa na fundamentação teórica que sustenta a relação entre ensino de música e ludicidade (LINO, 2010; MADALOZZO, 2019; DELALANDE, 2019; SCHROEDER, SCHROEDER, 2011; BRITO, 2019; MACHADO, CARVALHO, 2020), na qual compreendemos a dimensão lúdica do ensino de música com crianças, e na triangulação dos dados provenientes da revisão de literatura, dos dados referentes aos documentos oficiais que sedimentam a produção dos livros didáticos, e dos dados coletados nas análises dos livros didáticos.

6. RESULTADOS DAS ANÁLISES

A análise dos livros empreendida nessa pesquisa se desenvolveu buscando responder alguns questionamentos, entre eles, como são articulados os conteúdos específicos das linguagens artísticas e da música nesses livros, se há uma distribuição proporcional ou díspar entre elas. A percepção de como são distribuídos os conteúdos entre as linguagens artísticas entre as propostas pedagógicas dos livros é importante, pois nossas análises serão conduzidas a partir de atividades em que há relação com a linguagem musical. Nesta análise, iremos destacar entre as atividades, quais conteúdos musicais estão sendo propostos, como se relacionam com outras linguagens artísticas – considerando que as obras são polivalentes, ou seja, apresentam as quatro linguagens definidas nas leis 5692/71 e 9394/96, já discutidas – e se, na abordagem, há a possibilidade de desenvolver o trabalho de forma lúdica.

Aprofundamos, agora, estas análises, a partir das categorias e critérios de análise estabelecidos na seção anterior. Cabe destacar que, para a análise, selecionamos atividades que julgamos significativas, considerando que em algumas obras há insuficiência de propostas passíveis de análise (em uma das coleções, “Projeto Presente”, em apenas 6 de 104 páginas há atividades que possuem relação com a linguagem musical), enquanto em outras há tantas que torna-se inviável discorrer sobre todas elas (como a obra “Contectados”, que em 54 páginas a música é promovida – metade das páginas do livro!).

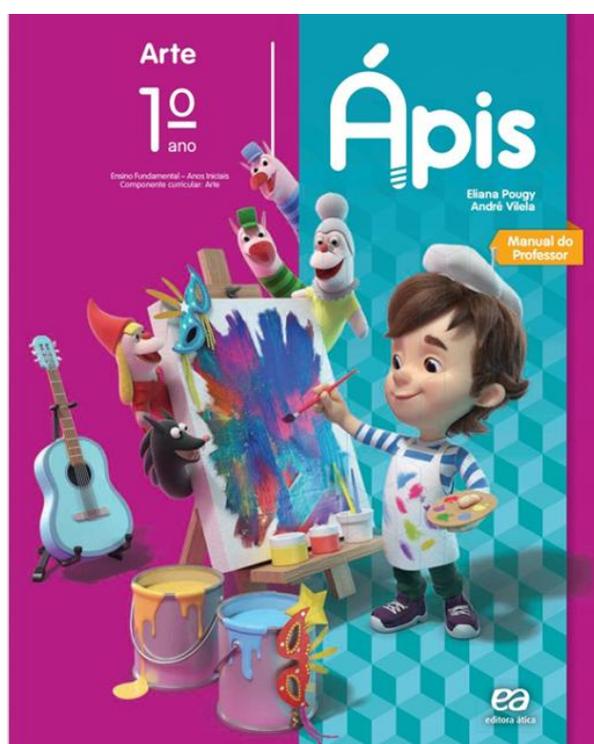
Assim como na pesquisa de Barbosa (2013, p. 51), “cada atividade foi apreciada de dois pontos de vista distintos, porém complementares: do aluno e do professor”. Ou seja, embora analisemos os manuais do professor, observar as propostas envolve buscar compreender também como é desenvolvido o conteúdo junto aos alunos, se estão adequados à faixa etária e também se a abordagem propicia a ludicidade.

6.1. Coleção Ápis Arte 1º ano

6.1.1. Caracterização da obra – Exploração do material

Ao iniciar a análise dos livros, o primeiro elemento que transmite alguma informação ao leitor é a capa, sendo em geral fonte do primeiro contato com a obra. Ao observarmos a capa do volume analisado (Figura 3), percebemos se tratar de uma ilustração que, de certa forma, possui elementos que remetem a todas as quatro linguagens: além da criança pintando o quadro, referente às artes visuais, há cinco fantoches representando a linguagem teatral, duas máscaras de carnaval que podem ser relacionadas à dança e à música, assim como o violão ao fundo, indicando que o livro desenvolve a arte a partir de um caráter polivalente.

Figura 3 Capa do livro *Ápis Arte – 1º ano*



Fonte: Brasil (2018B)

Destacamos também que a obra produzida pela criança representada na capa deste livro é abstrata, o que, diferente de muitas representações acerca de desenhos produzidos por crianças, que tenderiam a ser figurativos e relacionados ao cotidiano, pode nos revelar muito sobre as infâncias de nossos tempos. Delalande (2019) considera que as crianças estão muito mais abertas à música dos sons, que não precisam necessariamente estar ligados às notas musicais ou à harmonia tradicional, mas que podem envolver sons corporais, digitais, naturais, concretos,

cotidianos. Segundo o autor, quando o gravador foi introduzido nas composições musicais da década de 1950, a partir de quando os compositores passaram

a fazer música concreta, quer dizer, a compor musicalmente com os ruídos, tão bem que se podia ouvir o ranger de portas realizados [...] que, numa primeira aproximação, se pareceria bastante com aqueles produzidos por uma criança pequena (DELALANDE, 1999, p. 1).

Essa percepção de como as crianças estão abertas a novos sons, diferentes dos tradicionalmente condicionados na sociedade ocidental, possibilita uma revisão do conceito de barulhar, que segundo Lino (2001), é desenvolvido pelas crianças pequenas em brincadeiras e jogos com os sons e balbucios que produzem com a voz e o corpo. Tais relações com sons pelas crianças, nessa compreensão, vão além do barulhar, e estão mais próximas do conceito de relação com e na música defendido por Madalozzo (2019).

A abertura de uma criança para novas descobertas possibilita a construção de caminhos perceptivos que talvez, em caso de pessoas com uma formação mais cristalizada, o terreno fosse menos fértil: para muitas pessoas que desde cedo só tiveram contato com a tradição musical ocidentalizada, outros repertórios como a música contemporânea podem causar estranheza e/ou repulsa. Em artes visuais, embora com suas especificidades, não podemos deixar de considerar que reações similares podem ser suscitadas em relação às manifestações visuais contemporâneas, assim como a manifestações híbridas de arte tais como *happenings*, performances e instalações – e a representação de uma criança pintando uma obra abstrata, embora não envolva a linguagem musical, possibilita fazermos essa relação.

Foram observadas todas as páginas do livro, e percebemos que a ilustração da capa não é encontrada em nenhuma proposta apresentada aos alunos. No caso desta obra, o projeto gráfico da capa é assinado por uma equipe diferente da responsável pelas ilustrações do interior da obra, assim como a ilustração de capa de todas as coleções promovidas pela editora no ciclo PNLD 2019 são desenvolvidas por uma empresa terceira, o que podemos perceber observar em capas de livros/coleções de outras disciplinas escolares (figuras 4 e 5).

Figura 4 Capas dos livros de História e Matemática do 1º ano.



Fonte: <https://www.edocente.com.br/pnld/2019/obra/apis-matematica-1-ano-atica/> e <https://www.edocente.com.br/pnld/2019/obra/apis-historia-1-ano-atica/> (Acesso em 21/08/2021).

Como podemos perceber comparando as ilustrações de capa de cada disciplina, as imagens possuem relação com a respectiva área de conhecimento e, em todas, há uma criança realizando uma ação, que de acordo com a perspectiva teórica empreendida nessa pesquisa, envolve a ludicidade, conclusão que podemos obter por em todas as imagens ser perceptível o protagonismo da criança – não tem um professor ao lado da criança em cada imagem, elas são as responsáveis por cada ação representada –, por haver elementos da cultura infantil (em cada capa podemos relacionar pelo menos um elemento “infantil”: em arte, os fantoches; em história, o ursinho; em matemática, os bloquinhos de encaixar) e, em especial, por considerarmos a expressão de alegria/satisfação no rosto de cada criança representada.

A organização deste livro se dá em duas unidades, com dois capítulos cada; os quatro capítulos da obra correspondem às quatro linguagens determinadas no ensino de Arte pela legislação já apresentada (BRASIL, 1971; 1996; 2017). Apresentamos, no quadro a seguir, o título de cada unidade e capítulo, e as seções finais de cada unidade, em que são respondidas as questões que as estruturam, como podemos observar.

Quadro 11 Estrutura dos temas propostos no livro *Ápis 1º ano Arte*.

UNIDADE	CAPÍTULO	LINGUAGEM	PÁGINAS
Unidade 1: Podemos fazer um desenho que se mexe e faz sons?	Capítulo 1: A arte dos pontos, linhas e formas: o desenho	Artes visuais	8 a 31
	Capítulo 2: A Arte de escutar os sons: a gravação sonora!	Música	32 a 49
	Encerramento da unidade: Podemos fazer um desenho que se mexe e faz sons!	Produção audiovisual: animação	50 a 58
Unidade 2: Brincar é importante?	Capítulo 3: Mexendo e remexendo: a arte da dança!	Dança	58 a 83
	Capítulo 4: Fazendo de conta: a arte do teatro!	Teatro	84 a 101
	Encerramento da unidade: Brincar é importante!	Brincadeiras tradicionais	102 a 109

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse é o primeiro destaque que fazemos: as duas unidades apresentam questionamentos em seus títulos. Na seção de encerramento, os autores apresentam “[...] uma obra relacionada à pergunta proposta inicialmente e trabalhada ao longo dos capítulos, auxiliando os alunos a respondê-la” (POUGY; VILLELA, 2017, p. XXXVI). E é exatamente o que ocorre nessa obra: a mesma expressão, em forma de pergunta no título das unidades é trazida enquanto afirmação no encerramento, marcados com exclamações, o que denota espanto, surpresa, descoberta, confirmação.

A Música foi a linguagem central do segundo capítulo do livro, denominado “A arte de escutar os sons: a gravação sonora!”. No capítulo, as propostas pedagógicas e conteúdos são construídos em torno do trabalho do músico Thelmo Cristovam. Chama atenção que, de todas as 18 páginas do capítulo, em apenas 4 são propostas atividades práticas que envolvem a produção ativa dos alunos. Nas demais, observamos muitos textos e fotografias abordando a biografia do músico, as características da obra ilustrada nas páginas (tratam-se de fotografias do músico captando sons em uma praia com equipamentos de gravação), e um *boxe* relacionando a música com a geografia, em uma abordagem interdisciplinar. Apenas essa introdução do capítulo ocupa 7 páginas – mais que um terço do capítulo! As seções correspondentes a esse trabalho são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 12 Seções do capítulo 2 do livro Ápis

- As paisagens sonoras de Thelmo Cristovam
- Que obra é essa?
- Como a obra foi feita?
- Sons por toda parte
 - Sons da cidade
 - Sons da natureza
 - ✓ Atividade prática
 - Sons das coisas do mundo
 - Sons dos animais
 - ✓ Atividade prática
 - Voz da gente
 - ✓ Atividade prática
- Outros trabalhos de Thelmo Cristovam
- Ampliando o repertório cultural
 - Fernando Lindote
 - O paisagismo japonês
- Experimentação (atividade prática)
- O que estudamos

Fonte: dados compilados pelo autor.

Essa abordagem, roteirizada, na qual o professor lê a explicação do conteúdo trazida no livro e faz perguntas para os alunos discutirem ou responderem em voz alta remetem muito ao contexto de ensino tradicional referendado por Lavelberg (2001), Fusari e Ferraz (2001), Subtil (2012) e Fonterrada (2008): o professor conduz a aula, promove perguntas, apresenta os conteúdos. Nesse contexto, o aluno não tem protagonismo, não está exercendo papel central na aula. Entretanto nas práticas musicais, podemos observar o trabalho com conteúdos musicais abordados de forma em que o aluno é protagonista, criando as situações de aprendizagem, como podemos observar nas análises apresentadas a seguir.

Destacamos que as seções “As paisagens sonoras de Thelmo Cristovam” e “Ampliando o repertório cultural” possuem atividades de sistematização que não envolvem diretamente a linguagem musical, por tratar-se de propostas ligadas às Artes Visuais, como fotografia e paisagismo.

As seções “Experimentação” e “O que estudamos”, por sua vez, são apresentadas ao final do capítulo e possuem caráter conclusivo, ao trazerem propostas de gravação dos sons ambientes e das paisagens. Destacamos que, por ser uma proposta de encerramento e envolverem um caráter avaliativo, nas

orientações do manual do professor são apresentados “critérios observáveis” nas práticas dos alunos assim como propostas de avaliação do trabalho em Arte, o que pode favorecer o trabalho de professores sem formação específica e que não dominam todos os elementos da linguagem musical: importante destacar que este livro apresenta referência dos elementos musicais desenvolvidos no decorrer do capítulo, de forma que os conceitos sejam mais acessíveis ao professor.

6.1.2. Análise das atividades

Neste livro, observamos que a menção à ludicidade só se dá em atividades práticas, sendo as demais propostas pedagógicas articuladas a uma abordagem tradicional, por meio de textos, imagens e perguntas aos alunos, em que o professor transmite os conteúdos por meio do livro. No caso das propostas práticas, a primeira é apresentada com uma pergunta ao aluno: “Vamos brincar de detetives do som?” (POUGY; VILLELA, 2017, p. 39), como podemos observar na figura 6:

Figura 5 Primeira atividade prática do capítulo 2 do livro *Ápis*

ATIVIDADE PRÁTICA

VAMOS BRINCAR DE DETETIVES DO SOM?

- 1 INVESTIGUE OS SONS QUE PODEM EXISTIR NA SALA DE AULA.
- 2 PARA ISSO, VOCÊ PODE BATUCAR COM CANETAS NA MESA, BATER OS PÉS NO CHÃO, BATUCAR NA LOUSA...



- 3 ESCOLHA O SOM MAIS INTERESSANTE QUE VOCÊ ENCONTROU.
- 4 AGORA, FAÇA UMA RODA COM OS COLEGAS E APRESENTE O SEU SOM PREFERIDO. DEPOIS, OUÇA COM ATENÇÃO OS SONS QUE OS COLEGAS ENCONTRARAM.

Fonte: Pougy; Villela, 2017, p. 39.

Essa atividade musical representa a primeira prática musical do capítulo com espaço para a construção do aluno, aproximando-se de uma abordagem

escolanovista, em que o aluno possui protagonismo e é o elemento central do processo de ensino aprendizagem (SAVIANI, 2012; IAVELBERG, 2008). No caso desta atividade, o conteúdo musical envolve as fontes sonoras, mas não trata-se de uma brincadeira (embora seja assim denominada), e tem como pretexto imediato a pesquisa de sons pelos alunos em um momento de exploração, para posterior apresentação aos colegas. Destacamos que, embora não haja uma orientação de como desenvolver essa atividade em forma de brincadeira, esse processo de exploração sonora desenvolvido pelas crianças pode ser lúdico e promover um “despertar” para os sons, entendido por Delalande (2019), desde que se dê espaço e liberdade para as crianças explorarem os sons e interajam entre si.

A atividade é proposta de forma a sintetizar o contexto condutor do capítulo, que é até então apresentado nos textos discutidos e retomado até o final do capítulo: a obra de Thelmo Cristovam, que foi produzida a partir de sons da natureza e fontes sonoras não comuns na tradição musical. A atividade, pretendida na sequência dos textos sobre as fontes sonoras apresentadas nas seções “sons das coisas do mundo” e “sons dos animais”, não discute os conceitos de timbre, nem outras características desses sons, tais como se são sons agudos ou graves, fortes ou fracos, longos ou curtos – percebemos como uma ambientação com os materiais sonoros que serão desenvolvidos na próxima atividade, pois tais conceitos serão introduzidos apenas nas propostas posteriores.

Na seção seguinte, denominada “Voz da gente”, propõe-se a compreensão do conceito de timbre. Embora tenha se abordado um conceito musical, seu desenvolvimento fica restrito à explicação do professor (nas orientações ao professor, esse procedimento é denominado leitura compartilhada), visto que na atividade que acompanha o texto o conceito evocado é a intensidade (Figura 7). Isso pode causar conflitos na compreensão por professores não especialistas dos conteúdos trabalhados, pois a abordagem de um conceito deveria ter uma proposta prática que o aprofundasse, e não que trouxesse à tona outro conceito que sequer tenha sido apresentado. Entretanto, em relação à abordagem desses conceitos com os alunos, ao invés de ser apresentados em forma de texto, são abordados em práticas que podem ser lúdicas: o conteúdo musical pode ser apropriado pela dimensão lúdica da música, em uma proposta que possibilita brincar com sons.

Figura 6 Atividade “Chuva de sons”.

VAMOS CRIAR UMA CHUVA DE SONS?

- 1 PROCURE OBJETOS NA SALA DE AULA QUE PODEM SER USADOS PARA PRODUZIR SONS DIFERENTES E ESCOLHA TRÊS DELES: UM OBJETO QUE VOCÊ PODE TOCAR PARA PRODUZIR SOM MAIS FRACO; OUTRO OBJETO QUE VOCÊ PODE TOCAR PARA PRODUZIR SOM MÉDIO E MAIS UM OBJETO QUE PODE SER USADO PARA PRODUZIR SOM MAIS FORTE.
- 2 COM SEUS COLEGAS, VOCÊ VAI COMPOR UMA MÚSICA DIVIDIDA EM TRÊS PARTES, COMO UMA CHUVA, QUE COMEÇA FRACA E VAI AUMENTANDO...
- 3 AO COMANDO DO PROFESSOR, TOQUE O SOM MAIS FRACO E BAIXINHO QUE VOCÊ ENCONTROU.



Fonte: Pougy e Vilela (2017, p. 41).

A atividade retratada na imagem continua, no livro, com os passos 4, 5 e 6, que indicam à criança para, sob orientação do professor, tocar o som um pouco mais intenso (passo 4), tocar o som mais forte (passo 5) e reduzir os sons até cessarem (passo 6). Na atividade, embora haja uma regência que estabelece a intensidade à qual os alunos irão realizar seus sons, não há limites para as formas nas quais as crianças podem se envolver com tal proposta.

Como trata-se de uma construção musical baseada nos elementos estudados anteriormente, as orientações ao professor detalham melhor a concepção didática dos autores do livro, e apontam também a possibilidade de gravação para uma posterior apreciação pela turma da sequência musical produzida – embora não possamos ignorar o fato de que existem múltiplos Brasis e, pela desigualdade, muitas infâncias não têm acesso a tais suportes tecnológicos sugeridos em determinadas seções do capítulo.

Destacamos também a preocupação com a inclusão de alunos com deficiência auditiva, preocupação que envolveria uma pesquisa específica, mas que é uma realidade presente em inúmeras escolas Brasil afora e pode fazer parte do

trabalho docente, e é louvável o fato de haver orientações para desenvolver este trabalho.

Relembre os alunos da primeira atividade prática do capítulo, em que eles investigaram os sons da sala de aula, e explique que agora eles vão produzir esses sons e pesquisar outros para criar uma música de três partes.

Para ajudar na concepção da música, antes de executar os sons, você pode pedir aos alunos que imaginem uma chuva, que começa fraca e calma, vai aumentando, depois aumenta bastante, virando uma tempestade, com gotas grossas de água e muitos trovões, e no fim vai terminando, caindo menos água e clareando o céu.

Então, peça que toquem os objetos e produzam seus sons na sequência indicada.

Observe o grau de interesse e participação dos estudantes para fazer e apreciar a produção dos colegas. Se for possível, grave os sons executados e depois reproduza para que ouçam a sequência criada.

Se houver alguma criança com deficiência auditiva na turma, incentive a exploração da vibração do som. Caso a escola possua algum espaço com chão de madeira, peça que os alunos fiquem descalços para perceber a ressonância dos sons (POUGY; VILLELA, 2017, p. 41).

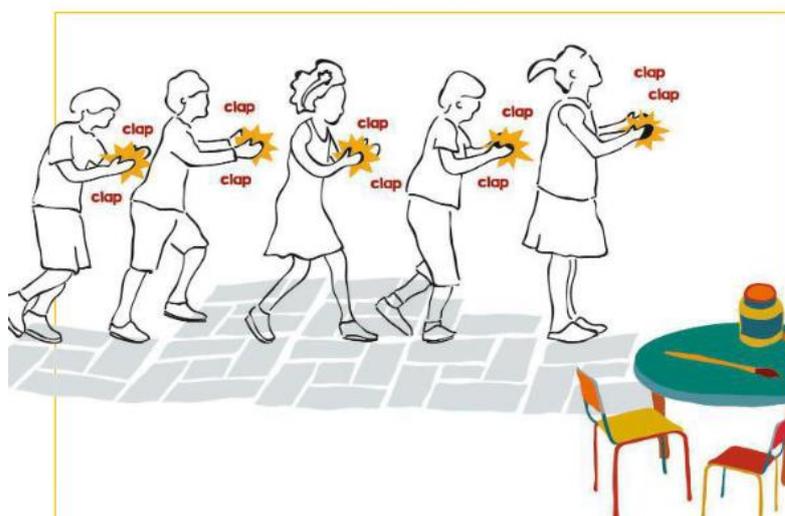
A proposta de criação musical desenvolvida nesta atividade é envolvente por ser coletiva, e possibilitar a exploração sonora das crianças aliado aos conceitos musicais de timbre e intensidade. A utilização de uma história como elemento condutor da proposta – os sons de uma tempestade – favorecem o trabalho do professor sem formação musical, pois com um enredo sonoro conhecido por todos – como os sons de uma tempestade crescem e diminuem – facilita-se a construção, pelas crianças, dos sons propostos, com os sons que escolherem. Consideramos a linguagem clara e objetiva, e a imagem é sugestiva, o que viabiliza a compreensão da proposta tanto pelos alunos quanto pelo professor. Já em relação à ludicidade, na página destacada existe uma atividade complementar que trata-se de uma brincadeira de estátua, mas observando a própria denominação da atividade central, “Chuva de sons”, entendemos que esta pode ser desenvolvida de forma lúdica, dependendo da condução dada pelo professor e pelo interesse apresentado pelos alunos na construção da chuva sonora – como eles criam os sons com os objetos que quiserem, há espaço para exploração, descoberta e despertar para os sons (DELALANDE, 2019).

A terceira proposta musical do capítulo é a brincadeira “Centopeia sonora”. A ação trata-se de um jogo de comando com sons e movimentos com os alunos dispostos em filas, em que o primeiro integrante da centopeia produz sons curtos e longos, os quais servirão de referência para movimentos rápidos ou lentos

respectivamente, e com troca de comando entre os participantes de modo que todos possam passar por esse papel. Podemos observar o início da atividade e sua ilustração na figura que segue.

Figura 7 Atividade “Centopeia sonora”

- 🎮 É HORA DE BRINCAR DE CENTOPEIA SONORA.
- 1 FORME UMA FILA COM OS COLEGAS DA TURMA.
 - 2 O PRIMEIRO DA FILA VAI ANDAR E INVENTAR UM SOM COM O CORPO. VALE USAR A VOZ, BATER PALMAS, ESTALAR OS DEDOS, ETC.
 - 3 OS DEMAIS ALUNOS DA FILA DEVEM IMITAR O SOM ENQUANTO ANDAM, FORMANDO UMA CENTOPEIA SONORA!



Fonte: Pougy e Villela(2017, p. 43).

Destacamos que, nesta atividade, propõe-se de certa forma uma pesquisa de sons, que culminarão na proposta de gravação que finaliza o capítulo, como podemos observar nas orientações do manual do professor:

Peça aos alunos que mantenham uma escuta atenta para os diferentes sons que produzirem. Com um caráter lúdico, a brincadeira é um momento importante de criação e de experimentação de sons, que podem ser usados em diversos outros momentos do curso de Arte. (POUGY; VILLELA, 2017, p. 43)

As orientações seguem trazendo também uma breve discussão sobre os conceitos musicais favorecidos na proposta e outras formas de desenvolver o conteúdo timbre.

Neste exercício temos duas informações importantes, que são conceitos musicais: o timbre (cada som tem sua identidade) e a duração (longo, curto). As crianças costumam se interessar por esses parâmetros sonoros. Em contações de histórias, por exemplo, o uso de vozes (timbres) diferentes para cada personagem é um recurso que enriquece a experiência (POUGY, VILLELA, 2017, p. 43).

Em um *boxe* de sugestão de atividade complementar, também é proposta uma brincadeira de roda, na qual os alunos dizem os nomes utilizando formas diferentes de soar o nome, e em sequência imitam uns aos outros. Destacamos que essas atividades em roda, por envolverem a produção coletiva e a relação entre pares, são significativas e podem promover a ludicidade (CORSARO, 2011; RABASSI, 2011).

Não apresentamos todas as atividades musicais do livro. Foram propostas algumas outras produções, como gravações de sons ambientes e apreciação coletiva dessas gravações e a produção de um CD com a sequência de gravações. Ressaltamos que essa proposta, por envolver obrigatoriamente recursos tecnológicos para sua realização, pode acabar não sendo realizada, considerando as desigualdades existentes em nosso país.

6.1.3. Considerações sobre a obra

Na coleção *Ápis*, que dedica um capítulo inteiro à linguagem musical (25% da obra, pois cada um dos quatro capítulos envolve uma linguagem), observamos quatro atividades práticas no decorrer das 21 páginas do capítulo, sendo o restante, possibilidades que envolviam o registro por desenho, explicações e contextualizações e descrição de conteúdos que, se considerarmos a faixa etária dos alunos, não serão lidos por eles, mas pelo professor. A maior parte da abordagem conceitual se dá por meio da reflexão, e a ausência de mais atividades práticas (a primeira só ocorre após sete páginas com textos explicativos); os únicos momentos nos quais a abordagem possibilita o trabalho com a ludicidade, torna a obra, em um contexto mais geral, menos propícia a um trabalho musical pautado na ludicidade.

Considerando que, nesta obra, os momentos em que há a possibilidade de abordagem da linguagem musical por meio da ludicidade são as atividades, e levando também em conta a forma como os capítulos do livro são distribuídos, com quatro capítulos, um por linguagem – o que acarreta um período aproximado de um

bimestre (em torno de 10 semanas letivas) para desenvolver cada capítulo, caso o livro seja utilizado de forma linear e sequencial –, a distribuição de atividades entre os textos é limitada: são 3 propostas no decorrer do capítulo e uma ao final de caráter conclusivo, correspondendo a quatro atividades no contexto de um ano letivo inteiro; além de que nem todo o tempo em que a música faz parte das aulas ela é promovida de forma prática, lúdica e ativa.

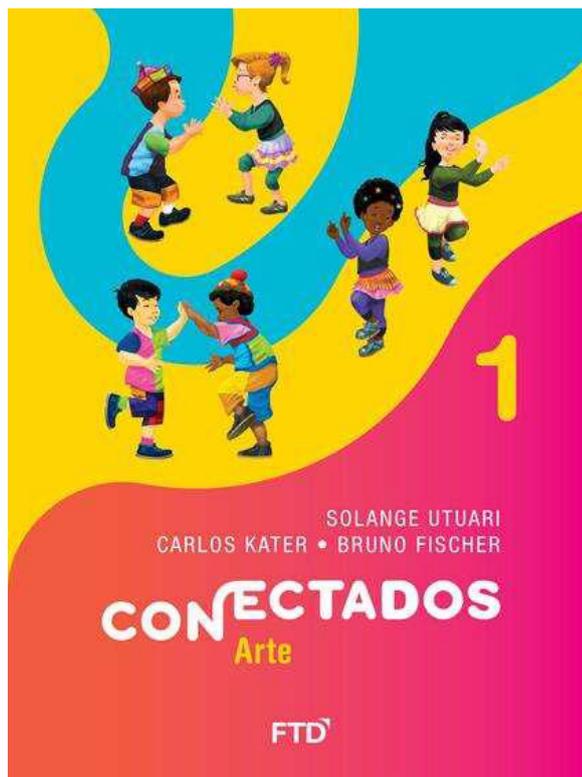
A compreensão da importância do caráter lúdico da brincadeira e do fato de ser um momento de criação e experimentação vai de encontro com a condição de musicalização apresentada na fundamentação desta pesquisa, no sentido em que a criança aprende musicalmente por meio da brincadeira (BRITO, 2019; DELALANDE, 2019). Essa necessidade poderia ser melhor aproveitada e apresentada na obra aqui analisada, visto que há muitas páginas dedicadas a textos explicativos no qual a abordagem didática sugerida é a problematização, ou seja, perguntas e questionamentos aos alunos que, em geral, não apresentam nenhum elemento relacionado à ludicidade. Mas podemos concluir que, pelo menos em determinadas atividades – apenas as práticas –, o trabalho musical proposto neste livro dá margem à apropriação da música mediante sua dimensão lúdica.

6.2. Coleção Conectados Arte 1º ano

6.2.1. Caracterização da obra – Exploração do material

Ao iniciar a apresentação da obra Conectados, é possível logo inferir, a partir da própria capa da obra, que o trabalho com a linguagem musical será abordado: nas ilustrações, conforme podemos observar na figura seguinte, estão representados três pares de crianças brincando com jogos de mãos, e duas delas, assoviando:

Figura 8 Capa do livro Conectados Arte 1º ano



Fonte: BRASIL, 2018B, p. 23.

As ilustrações²¹ utilizadas na capa são as mesmas presentes em outra imagem utilizada em aula, em que são apresentados os grupos musicais “Barbatuques” e “*Stomp*”, o primeiro voltado à percussão corporal e o segundo, à percussão com objetos do dia a dia e materiais recicláveis, que iremos discutir adiante, na seção de análises. Mas aqui já apresentamos algo importante a se destacar: a preocupação dos autores em apresentar materiais sonoros, evidenciada na sugestão de *links* acessíveis por meio de um encurtador da própria editora, que possibilita acessar os materiais digitando apenas seis dígitos alfanuméricos, configurando uma alternativa interessante em materiais didáticos e favorecendo o desenvolvimento musical ao estimular a apreciação, no contexto de facilidade que se apresenta na obra para o acesso a materiais didáticos complementares no ambiente virtual.

Antes, porém, de proceder as análises, apresentamos a estrutura na qual o livro é organizado. Os conteúdos são distribuídos em duas unidades, cada qual com

²¹ As ilustrações desta obra utilizadas neste trabalho foram digitalizadas pelo autor a partir do exemplar físico recebido durante o período de avaliação nas escolas para escolha dos livros, pois esta é a única coleção do PNLD que não está integralmente disponibilizada na *internet*, e que não é acessível sem que haja um cadastro, realizado apenas nas escolas que implementaram a coleção.

dois capítulos. Cada capítulo é subdividido em Tema 1 e Tema 2, os quais divididos em seções como “Mais de perto” e “Vamos...”, nas quais estão a maioria das propostas. Há também seções temáticas, com o nome do conteúdo abordado, ou seções extras, ao final de cada capítulo/unidade: “Arte-aventura”, “Arte em projetos” e “Por que será...”. No quadro a seguir, apresentamos as unidades, capítulos e temas, pois o sumário é bastante extenso e subdividido, apresentando praticamente página a página – nesse sentido, o livro é bastante segmentado, com a maior seção (e única) ocupando apenas três páginas, e todas as demais com apenas uma ou duas. Com isso, fica bastante acessível a leitura das temáticas abordadas no decorrer do livro a partir de uma breve leitura do sumário, o que pode facilitar o trabalho docente.

Quadro 13 Estrutura dos temas propostos no livro Conectados 1º ano Arte

UNIDADE	CAPÍTULOS	TEMAS	LINGUAGEM	PÁGINAS
Unidade 1: Arte por toda pArte	1º Arte em linhas e formas	Descobrimo linhas	Artes visuais	14 a 21
		Forma que te quero forma	Artes visuais	22 a 25
	2º Cores e sons	As cores e os sons	Artes visuais e música	34 a 43
		O som e a música	Música	44 a 53
Unidade 2: O corpo e a arte	1º Música e movimento	Pulso na vida e na arte	Música	70 a 75
		Qualidades e curiosidades do som	Música	76 a 83
	2º Corpo e movimento	Corpo e movimento	Dança	92 a 97
		Expressão corporal	Teatro	98 e 99

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos que, de 112 páginas, o livro ocupa, com seções regulares, apenas 55. As demais referem-se à aberturas de unidades, aberturas de capítulos e seções “Vem...”, que convidam para a temática de cada capítulo – contando 20 páginas –; e às seções extras “Arte-aventura”, “Arte em projetos” e “Por que será...”, que contabilizam outras 29 páginas, totalizando assim 104 páginas úteis no livro, considerando que outras oito correspondem a sumário, bibliografia e outras páginas que introduzem a obra sem abordar conteúdos ou atividades em específico.

Destacamos que essa organização, na qual boa parte dos conteúdos é propiciada em forma de projetos em seções extras, favorece uma utilização mais livre do material por parte do professor, embora os conteúdos das atividades, no

decorrer do livro, apresentem certo grau de evolução no nível de dificuldade e profundidade dos temas, como observaremos nas análises, o que deve ser observado pelo professor ao adaptar seu planejamento.

Quanto aos dados apresentados sobre a obra, cabe esclarecer que esta é a coleção em que, mediante a pré-análise realizada, identificamos a maior proporção de atividades musicais e que mencionam a ludicidade enquanto parte de seus objetivos de aprendizagem: a linguagem musical está presente dois capítulos praticamente inteiros – 54 páginas –, e a ludicidade é mencionada em pelo menos 80 páginas – quase a totalidade do livro!

Em todas as páginas do livro, as orientações ao professor são organizadas por seções: “conceitos em foco”, onde se expressam os elementos/conteúdos abordados; “expectativas de aprendizagem”, na qual se apresentam em tópicos os objetivos a alcançar, “Proposições pedagógicas”, com orientações ao professor; e “Para ampliar conceitos”, com aprofundamentos acerca de algum tema relacionado à discussão. Além dessas seções, há também *boxes* com sugestões de *links*, livros, obras e demais materiais suplementares.

Embora a ludicidade seja bastante mencionada, apenas a partir de uma análise mais profunda será possível constatar se de fato é incentivada. Entretanto, dado o grande volume de propostas musicais e “lúdicas” na obra e a impossibilidade de abordar todas neste trabalho – como foi feito em outras obras que apresentaram uma menor proporção de atividades musicais –, faremos a análise de atividades e sua apresentação considerando ao menos uma proposta de cada unidade, e outra referente à seção Arte em Projetos.

6.2.2. Análises das atividades

Para iniciar as análises, não poderíamos deixar de destacar como se dá a proposta do primeiro contato dos alunos com a linguagem musical no livro: as páginas iniciais do segundo capítulo, intitulado “Cores e sons”, na qual elementos das linguagens musical e visual são desenvolvidos. Esse contexto de integração das linguagens visual e sonora permeiam todo o capítulo, e em suas páginas introdutórias, analisadas aqui, são apresentadas instalações artísticas em momentos denominados pelos autores como “nutrição estética”. A imagem que abre o capítulo

foi extraída de uma instalação audiovisual denominada “Colourscape (Paisagem de cores)”, como podemos observar na figura 9.

Figura 9 Abertura do capítulo 2 da unidade 1 – Cores e Sons



Fonte: Utuari *et. al.*, 2017, p. 30-31.

Como a proposta ocupa duas páginas inteiras do livro do aluno, a representação fragmentada dificultaria a compreensão, assim como a imagem completa não possui dimensão suficiente para que sejam legíveis todos os textos apresentados. Destacamos, portanto, tais textos, pois são direcionados ao aluno e dizem muito da forma como serão apresentados os conteúdos no decorrer da obra. Logo após o título, um *boxe* que aparece em todos os capítulos evidencia: “No mundo da arte tem: - Cores; - Sons” (UTUARI; *et. al.*, 2017, p. 30). Ao final da segunda página, é feito aos alunos um convite:

Que lugar colorido!
Músicos tocam, crianças ouvem músicas e aproveitam esse universo de cores e sons na mesma obra de arte!
O que você acha disso? Você gostaria de fazer algo parecido? (UTUARI; *et. al.*, 2017, p. 31)

Nas orientações ao professor, esse convite é apresentado por meio de uma proposta de vivência semelhante à observada nas imagens, que pode ser providenciada sem muita dificuldade pelo professor a partir das considerações constantes nos *boxes* “Combinados” e “Sensibilização”:

COMBINADOS

Combine com os familiares e alunos para trazerem almofadas e tecidos grandes coloridos (lençóis, por exemplo). [...]

SENSIBILIZAÇÃO

Que tal criar um lugar um espaço de cores e sons? **As crianças nesta faixa de idade gostam de criar espaços, cabanas e situações de faz de conta.** Tecidos coloridos podem ser estendidos em varais em um canto na sala de aula, no chão podemos improvisar um canto aconchegante com tapete, almofadas ou colchonetes. Uma música de fundo pode ser colocada **e os alunos podem brincar, ouvir músicas e histórias neste ambiente.** (UTUARI, *et. al.*, 2017, p. 30, grifos nossos)

Os grifos que trazemos na última citação destacam a preocupação dos autores com a construção de um ambiente propício à ludicidade, considerando aspectos relacionados à faixa etária dos alunos e do acesso aos materiais necessários ao desenvolvimento da proposta, condizendo com a compreensão de jogo ideal abordada em Brito (2019): não se trata de propor uma brincadeira específica, mas de promover espaços para que as crianças criem suas brincadeiras, estimulando suas relações entre pares e a reafirmação de suas culturas infantis, lúdicas e musicais (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004, MADALOZZO, 2019). A proposição de construir ambientes na sala de aula, em que as crianças brinquem e ouçam músicas, é um convite à criança entrar em uma *caixa de brinquedos* (BRITO 2010), “relacionada à ordem do *frui*, do *fruir*, onde fica tudo o que fazemos pelo prazer de fazer, sem uma utilidade imediata, sem vínculos funcionais ou objetivos predeterminados” (BRITO, 2019, p. 139).

Como observamos na revisão de literatura, uma atividade não pode ser considerada lúdica por si só (LUCKESI, 2014), mas pode permitir que a ludicidade aconteça de acordo com a forma como são apresentadas as possibilidades de trabalho e reflexões teóricas e metodológicas, a exemplo do que podemos observar no livro analisado: há uma riqueza de informações ao professor, com referências a artistas (de todas as linguagens) de diversos períodos e movimentos artísticos, além de sugestões de *sites* de fácil acesso, com exemplos de vídeos, áudios e demais materiais digitais que podem ser utilizados em sala de aula, a depender dos recursos

disponíveis ao professor – somente na página 31, representada na última figura, são sugeridos aos professores ao menos quatro referências externas em *links* encurtados de fácil digitação e acesso (no fechamento desse trabalho, em agosto de 2021, todos os *links* ainda funcionavam).

Destacamos que o *boxe* do manual do professor – “Para ampliar conceitos” – em que constam esses materiais não é voltado para somente para apresentação de recursos do professor aos alunos, mas para a ampliação de conceitos ao professor – é uma preocupação constante na obra, que em todas as seções apresenta ao menos uma explicação acompanhada de uma sugestão de livro, *site* ou outro tipo de material de estudo que possa enriquecer o trabalho docente e contribuir para o desenvolvimento intelectual do docente.

Além de a ludicidade ser uma constante no desenvolvimento da atividade que destacamos, ao considerar a integração entre as linguagens artísticas, os autores acrescentam no *boxe* “+ ideias” a proposta de experiências multissensoriais aos alunos:

Para eles vivenciarem experiências multissensoriais, que tal criar instalações sonoras, táteis e visuais (cores) inspiradas nesses artistas contemporâneos? Você pode criar percursos com materiais táteis, tecidos, papéis e outros materiais para os alunos interagirem no espaço com/em instalações multissensoriais. No Brasil, os artistas Hélio Oiticica e Lygia Clark também inovaram na arte criando espaços sensoriais. (UTUARI *et. al.*, 2017, p. 31)

A proposta de integração entre as duas linguagens – musical e visual, evidenciada também no conceito de espaços sensoriais presentes na obra de Hélio Oiticica e Lygia Clark que se relaciona com os espaços sensoriais construídos na obra *Colourscape* e nas cabanas coloridas criadas pelos alunos – continua pelo menos nas próximas quatro páginas, nas quais são apresentadas outras obras e reflexões. O volume de atividades e proposições didáticas tanto no livro do aluno e em especial no manual do professor favorece um trabalho rico e completo ao professor, mesmo que haja dificuldade em acessar determinados conteúdos pelas lacunas na formação inerentes à profissão, considerando a polivalência do ensino em contraste com a formação acadêmica específica (FIGUEIREDO, 2007; FIGUEIREDO, 2017) e a falta de garantia de que os livros possam suprir as necessidades de professores sem formação, como observado por Requião (2018).

A forma como são propostos e retomados os conteúdos no livro chama atenção, como no caso dos parques sonoros, os quais a construção é sugerida apenas no final do capítulo, mas já apresentados ao professor em seu início, como consta nas orientações ao professor, que não somente os apresentam, mas também provocam reflexões: “Os parques sonoros propõem às crianças a experimentação e descoberta de parâmetros sonoros. Como podemos criar experiências parecidas, na escola, para ensinar Arte?” (UTUARI *et. al.*, 2017, p. 35). Durante todo o capítulo, menções ao parque sonoro são retomadas, de forma que o projeto que envolve sua construção seja desenvolvido de forma mais sólida ao final, após todas as referências desenvolvidas, se considerarmos a utilização do livro pelo professor de forma linear e contínua.

Mais adiante, no mesmo capítulo, já no âmbito de seu segundo tema “O som e a música”, são trabalhados conceitos mais específicos da linguagem musical. Apresentamos a seção denominada “Vamos... descobrir parâmetros sonoros?”. No livro do aluno, são caracterizados quatro parâmetros do som. No início da seção, o autor os apresenta brevemente, e sugere três perguntas orais a serem feitas com os alunos, e não são perguntas de caráter pessoal ou de cunho subjetivo, mas relacionadas com o objetivo da aula: “1. Preste atenção nos sons que você ouve neste momento. Percebe que há diferenças entre eles? / 2. Como são esses sons? / 3. De que fontes sonoras eles vêm?” (UTUARI *et. al.*, 2017, p. 48).

Na sequência, são apresentadas breves definições, com outros questionamentos, dos quatro parâmetros mencionados na primeira página da seção, nos quais é solicitado ao aluno que desenhe com linhas como percebe o som. As figuras que seguem demonstram como são apresentados os parâmetros do som:

Figuras 10, 11 e 12 Apresentação dos parâmetros do som



AO OUVIR UMA MÚSICA, PODEMOS PERCEBER OS SONS MAIS LONGOS E OS CURTOS. PERCEBEMOS A **DURAÇÃO** DE UM SOM PELO TEMPO EM QUE ELE PERMANECE SOANDO.



REPRESENTAÇÃO DE ONDAS SONORAS E CLASSIFICAÇÃO DA DURAÇÃO DO SOM

SOM CURTO SOM CURTO SOM CURTO

SOM LONGO

AO OUVIR UMA MÚSICA, PODEMOS PERCEBER SONS DE DIFERENTES DURAÇÕES.

INTENSIDADE

VAMOS PROCURAR OBJETOS SONOROS E TOCAR? VOCÊ PODE PRODUIZIR SONS MAIS FORTES OU FRACOS? COMO? VAMOS IMAGINAR!

A **INTENSIDADE** DE UM SOM TAMBÉM PODE SER PRODUZIDA OU PERCEBIDA POR VOCÊ. OBSERVAMOS O PARÂMETRO QUANDO O SOM SOA **FORTE** OU **FRACO**.



TIMBRE

VOCÊ SABE O QUE É TIMBRE? CONVERSE COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR.

Converse com os alunos sobre o timbre. Fale sobre a "identidade" do som, de como podemos aprender desde bebês a reconhecer os timbres de várias fontes sonoras, como a voz de uma pessoa, os instrumentos, os cantos de pássaros etc., mesmo de olhos fechados.

OBSEVE ESSE EXEMPLO ILUSTRATIVO EM QUE CADA ONDA SONORA TEM UM FORMATO DIFERENTE E CARACTERIZA A FONTE DO SOM PRODUZIDO, DEFININDO O SEU TIMBRE.

 DIAPASÃO	 FLAUTA
 VIOLINO	 VOGAL "A" (VOZ)
 CLARINETE	 BAIXO
 OBOÉ	 VOGAL "O" (VOZ)
 CORNETA	 PIANO

Fonte: Utuari *et. al.*, 2017, p. 49-50.

Ao apresentar os parâmetros do som, os autores se utilizam de representações físicas das ondas sonoras. Questionamo-nos se, ao pedir aos alunos que representem os sons com linhas e formas, essas ilustrações não acabarão interferindo na forma como irão produzir esses registros. Isso porque a criatividade das crianças e a própria forma com que podem representar os sons sinalizam sobre como assimilaram a proposta – por exemplo, se uma criança desenhar algo figurativo, como no caso de desenhar um passarinho ao invés de representar o som que ele produz com linhas, pontos e formas – e possibilitam a avaliação desse aprendizado.

Quanto à ludicidade, esta é apresentada como expectativa de aprendizagem desde a primeira página da proposta, mas apenas na última, quando se dá a

sistematização dos conceitos apresentados por meio uma prática é que se propõe um jogo, na seção “Vamos jogar com intensidades?”. A proposta é baseada na música “Bate o monjolo”, e nas proposições práticas, indica-se ao professor a dinâmica da brincadeira, em que os alunos irão cantar mais forte as palavras destacadas no livro, que são a primeira de cada frase da música.

Há a sugestão ao professor de pesquisar mais cantigas populares que possam desenvolver os parâmetros do som. Entretanto, já no início da seção, é registrado nas orientações ao professor que estes parâmetros estão sendo apresentados nesta primeira unidade para serem aprofundados na próxima. Este aprofundamento se dá com a retomada dos parâmetros do som em um contexto mais amplo, envolvendo o registro gráfico dos sons, que apresentaremos mais adiante.

Este primeiro capítulo analisado, “Cores e sons” como já evocado desde seu início, tem como proposta final o desenvolvimento de um parque sonoro. Essa proposta iniciou com uma aproximação com as instalações discutidas em artes visuais no capítulo anterior, e é apresentada ao final do capítulo em uma das já apresentadas seções especiais – neste caso, “Arte em projetos”, que podemos observar na figura adiante.

Figura 13 Proposta de criação de um parque sonoro.



O primeiro aspecto que chama atenção é a riqueza de informações nas imagens: ocupam as duas páginas, de forma bem ilustrativa dos elementos que podem ser utilizados na aula e da forma de organizá-los, o que pode ser explorado por professores independente de sua formação musical (embora dificulte a visualização no âmbito desse trabalho, o que, acreditamos, não prejudica sua análise). A atividade é organizada em uma proposta de criação do parque sonoro e uma de exploração do material criado, apresentando aos alunos os materiais e sua utilização por meio de imagens e problematizações que evocam os elementos do som, desenvolvidos ao longo do capítulo e analisados anteriormente.

No livro, apesar de haver espaços dedicados a linguagens artísticas específicas, são muito recorrentes as abordagens em que mais de uma linguagem são tomados, como o fato de haver, nas orientações ao professor, a referência às instalações artísticas, elemento estudado na unidade em um contexto de aproximação entre as linguagens visual e musical.

Além dessa referência, outra forma de aproximação entre linguagens é destacada no *boxe* “Para ampliar conceitos”, entre a dança e a música – destacamos que essa referência possibilita ao professor, não somente no âmbito da atividade, mas de sua autoformação, o conhecimento sobre um importante educador musical do século passado:

As linguagens podem estar integradas, como por exemplo, a dança e a música. Na educação musical, o educador e músico Émile Jacques-Dalcroze desenvolveu a proposição “Rythmique (Rítmica)”, que propõe empregar movimentos para desenvolver a estesia, fruição, criação na expressão musical e conscientização corporal. Nesta proposta, corpo e mente são integrados, movimentos do corpo e da voz se expressam em um só momento de modo integrado. (UTUARI *et. al.*, 2017, p. 59)

Em relação à ludicidade, tanto na edição do aluno quanto no manual do professor, são explorados elementos relacionados à ludicidade. A proposição de criar um parque sonoro, inventar sons e explorá-los é rica e pode ser divertida, o que é sugerido no título: “Um parque sonoro **para brincar**” (UTUARI *et. al.*, 2017, p. 58, grifo nosso). Também ao final, é sugerido aos alunos: “**Divirtam-se!** O parque sonoro é todo de vocês!” (p. 59, grifo nosso). O fato dos autores se dirigirem aos alunos no plural indica que a atividade é coletiva, e deve ser explorada pela turma

em conjunto, em uma obra colaborativa, o que reforça as condições para que, por meio da cultura entre pares e as culturas lúdicas, a criança se desenvolva, possibilidade que percebemos ao analisar a atividade. Esta proposta se aproxima do jogo ideal que Brito (2019) defende: jogo no qual não há vencedor ou perdedor, mas que há a vivência e exploração dos sons e gestos, tanto na constituição do parque sonoro, quanto nos comandos dados no livro, destacados acima.

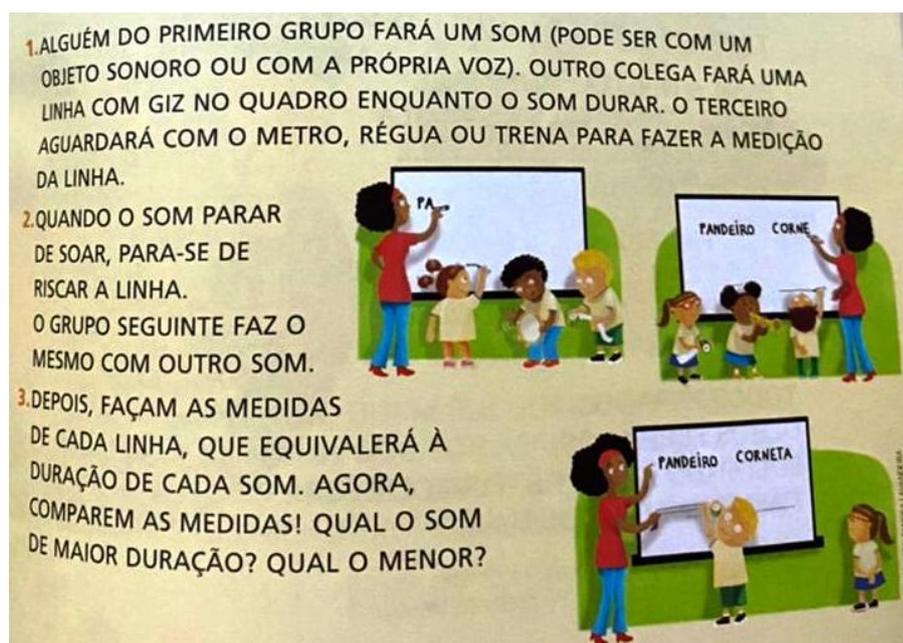
Observamos que a seção seguinte, das páginas 60 e 61, é outra da modalidade “Arte em projetos”, e tem objetivos semelhantes: busca desenvolver uma coleção de sons, apresentando uma imagem com diversos instrumentos de sopro, cordas e percussão. Na atividade, os alunos são levados a um processo semelhante ao apresentado na proposta do parque sonoro: procurar objetos com sonoridades interessantes que também possam ser classificados e explorados – classificações essas que podem utilizar como categorias os parâmetros do som estudados anteriormente. Reiteramos que são seções presentes ao final das unidades, e que representam recortes dos conteúdos desenvolvidos, sintetizando elementos e conceitos previamente estudados pelos alunos em forma de projetos, e que em geral, possuem abordagem criativa, no sentido de dar espaço à imaginação e ação das crianças, e promovem o aprendizado por meio de relações entre as crianças, pois a maior parte das propostas é coletiva (embora algumas dessas seções extras sejam realizadas individualmente, como as que promovem construção de instrumentos, em geral a proposta vem acompanhada de uma ação coletiva, como nesse exemplo, em que se sugere uma canção popular com figuras representando os instrumentos construídos, no qual cada um canta em partes específicas da canção coletivamente).

Para finalizar a análise dessa coleção, considerando que não estamos apresentando sua totalidade pelo grande volume de produções desenvolvidas, apresentamos duas propostas: a primeira promove o aprofundamento do trabalho com os parâmetros do som iniciados na unidade anterior e que já apresentamos – tomamos essa estratégia de forma a oferecer ao leitor uma amostra de como os autores estruturam os conteúdos musicais.

Trata-se de uma proposição que envolve o registro dos sons relacionados ao parâmetro duração, denominada “Medir durações”, uma proposta de retomada dos conceitos analisados na unidade anterior. Importante considerar que esta proposta já está no final do capítulo, de forma que antes dela já teriam sido desenvolvidas

outras formas de registro musical. Nesta atividade, orienta-se que os alunos se reúnam em grupos de três colegas, e cada equipe escolha um objeto sonoro. A explicação da atividade é amparada com uma ilustração que representa uma equipe realizando a proposta:

Figura 14 Atividade: Medir durações



Fonte: Utuari *et. al.*, 2017, p. 83.

Além da proposta apresentada, utilizando giz e lousa, os autores sugerem ao professor também a utilização de fitas adesivas, se possível, de diferentes cores, ou então brincadeiras de estátua com movimentos enquanto o som acontece e estátua quando para. A ludicidade não é mencionada na atividade, mas a abordagem pode ser lúdica, por tratar de um momento de descoberta da criança, motivado pela curiosidade e participação ativa, pois é a criança que mede, faz as relações e descobre o tamanho do som.

Para finalizar, a última atividade analisada no âmbito dessa obra, que no livro está apresentada na seção extra “Arte em Projetos” – ao final do capítulo – denominada “Música e Movimento”. Nessa seção são sugeridas três canções populares em domínio público que, embora populares, não são todas amplamente conhecidas por serem regionais: *Tindolelé*, *Bambu Tirabú* e *Lagarta Pintada*. A segunda canção é de origem nordestina, e as três canções desenvolvidas são brincadeiras que envolvem movimentação do corpo ou das mãos – segundo os

autores, misturando música e movimento expressivo. Nos livros, são apresentados pequenos textos sobre as canções, e as respectivas letras. As ilustrações remetem à crianças brincando em roda, mas apenas ilustram a atividade, não tendo um caráter mais profundo, como se fossem fotografias de crianças realizando a brincadeira em seu contexto tradicional e original.

Nas orientações ao professor, não são disponibilizados links relacionados diretamente às propostas. Observamos que as canções, brincadeiras e jogos utilizados no livro são facilmente encontrados na *internet* ao realizarmos as pesquisas por conta da própria sugestão dos autores: “pesquise e traga áudios destas cantigas populares para as crianças apreciarem em momentos de nutrição estética” (UTUARI *et. al.*, 2017, p. 84). Inclusive, um dos *sites*²² propostos nas orientações ao professor corresponde a um projeto público de um jornal que disponibiliza mais de 750 brincadeiras de todo o país.

Quanto à ludicidade, temos duas referências na seção: uma expectativa de aprendizagem, “Experenciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação no âmbito da arte musical” (UTUARI *et. al.*, 2017, p. 84), tomada aqui como objetivo do trabalho, ou seja, tendo um papel central no desenvolvimento da aula. A segunda referência aparece em um combinado, no qual se orienta ao professor da importância de um local amplo para a realização das brincadeiras.

Destacamos uma orientação ao professor que consideramos relevante: na seção “Para ampliar conceitos”, o autor apresenta uma série de cuidados com a voz a serem repassados aos alunos, pelo fato de toda a seção ser voltada à prática do canto. Um desses cuidados é realizar vocalizes diariamente, e o autor explica o que são os vocalizes, se dirigindo de maneira íntima ao professor: “[...] As dicas dadas aos alunos servem igualmente para você. Caso perceba em sua classe alguma criança ficando rouca [...]” (UTUARI *et. al.*, 2017, p. 85).

6.2.3. Considerações sobre a obra

No livro da coleção Conectados observamos que a ludicidade foi bastante explorada, assim como a música teve bastante espaço: algo em torno de 50% da obra aborda essa linguagem. E a presença da ludicidade é evidenciada em

²² <https://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/regioes.shtml> Acesso em 25 ago. 2021

praticamente todas as propostas que envolvem a música: temos um momento de apreciação musical no qual se sugere a construção de um ambiente lúdico de exploração e nutrição estética; proposições que sistematizam discussões mais teóricas em forma de jogos e brincadeiras; abordagem dos elementos da música de forma que incentive a experimentação e curiosidade; a utilização de imperativos direcionados ao aluno como “para brincar!” ou “divirtam-se!”. Desta forma, as possibilidades de trabalho com a música sugeridas no livro podem ser realizadas propiciando a dimensão lúdica do ensino de música.

Percebemos que, em geral, o livro busca ser de fácil acesso ao professor, trazendo uma forma de organização constante no decorrer de toda obra, com orientações claras e objetivas, e propostas musicais acessíveis a professores sem formação, embora não possamos afirmar se são legíveis e possibilitam de fato o trabalho musical, como pode ser na pesquisa de Requião (2013). Neste caso, é importante ressaltar que os livros didáticos não podem resolver problemas relacionados à formação docente insuficiente, que é um problema crônico na educação brasileira. Entretanto, no que se refere às possibilidades de trabalho do professor não-especialista com a música, esta coleção pode ser uma importante ferramenta facilitadora do ensino de música, e isto, de forma lúdica.

6.3. Coleção Ligamundo Arte 1º ano

6.3.1. Caracterização da obra – Exploração do material

A primeira questão a qual propomos a discussão trata-se da capa deste livro: a obra é voltada ao ensino de Arte, mas na capa a imagem representada é de uma criança caracterizada como uma profissional da medicina veterinária: não há uma relação direta com o contexto educacional desenvolvido no livro, considerando que trata-se de uma obra didática conforme podemos observar na figura abaixo. Assim como no livro *Ápis*, a imagem de capa não tem relação com as imagens utilizadas no decorrer do livro, embora na coleção *Ápis* as imagens de capa sejam relacionadas às respectivas disciplinas, como observado, trazendo significados que podem ser articulados aos conhecimentos desenvolvidos na obra.

Figura 15 Capa do livro *Ligamundo Arte 1º ano*



Fonte: PADUAN *et. al.*, 2017.

Nesta coleção, a falta de relação da capa com o conteúdo proposto no livro chama atenção, pois pode gerar confusão entre os alunos que ainda não tiveram contato com a Arte de forma institucionalizada - lembremos que tratam-se de crianças de 1º ano que, na Educação Infantil, podem não ter tido acesso à Arte em forma de disciplina/componente curricular. Observamos, porém, que esse projeto gráfico das capas é produzido por uma equipe específica e, no caso, a temática central da coleção como um todo é profissões, de modo que em livros de outras disciplinas e séries da mesma coleção há outras crianças caracterizadas como profissionais de diversas outras áreas, não sendo relacionadas necessariamente às respectivas disciplinas dos livros onde estão ilustradas. Questionamo-nos: por que a editora optou por essa abordagem? De que vale um apelo temático que envolva coleções de todas as disciplinas se, dificilmente, uma escola terá livros de todas as coleções? No processo do PNLD, cada disciplina tem seus próprios livros aprovados, e nem sempre todas as coleções propostas por uma editora são, de fato, aprovadas.

Com relação à organização do livro, em sua apresentação, os autores argumentam que a obra foi baseada “no conceito de livro-mapa, para que cada docente possa se apropriar dos conteúdos e abordagens apresentados da melhor

forma possível, levando em conta sua formação, sua metodologia particular e os contextos escolares que habita” (PADUAN *et. al.*; 2017, p. IV). Embora os autores não apresentem uma definição do que seria esse livro-mapa, é possível compreender o motivo de terem apresentado esse conceito a partir da observação da estrutura dos conteúdos desenvolvidos, conforme segue no quadro adiante:

Quadro 14 Estrutura dos temas propostos no livro Ligamundo 1º ano Arte

UNIDADE	Blocos (equivalente a capítulos)	LINGUAGEM	PÁGINAS
Unidade 1: Eu e o mundo	Unidade 1	---	8 e 9
	Eu sou assim	Artes visuais	10 a 17
	Os sons do meu corpo	Música	18 a 25
	A dança de todas as coisas	Dança	26 a 35
	Histórias de onde eu vivo	Teatro	36 a 45
	As cores da arte no corpo	Artes visuais	46 a 55
	Conectando saberes: Palavras que imitam sons	Música e teatro	56 e 57
Unidade 2: Corpo em movimento	Unidade 2	---	58 e 59
	O corpo em movimento na escultura	Artes visuais	60 a 67
	Movimento e música	Música	68 a 75
	Dança é movimento!	Dança	76 a 83
	Corpo que conta histórias	Teatro	84 a 91
	O corpo em movimento na pintura	Artes visuais	93 a 99
	A arte do circo	Artes integradas	100 a 107
	Conectando saberes: o corpo: formas e medidas	Artes visuais e dança	108 e 109

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da observação de como são distribuídas as temáticas e as linguagens artísticas, em que as linguagens artísticas se repetem nas unidades, podemos compreender o que os autores pretendem com a definição de livro-mapa: o livro é bem organizado, com divisão em blocos (capítulos) em uma sequência determinada das linguagens artísticas, distribuídas na mesma ordem entre as unidades: artes visuais, música, dança, teatro e artes visuais. Além disso, todos os blocos apresentam a mesma estrutura de seções: “Vamos começar”, “Que arte é essa?” e “Como é feita essa arte?”. Em apenas um dos blocos há um tópico extra, “Vamos falar sobre...”, no qual foram apresentadas lendas do folclore brasileiro, contextualizando com o discutido na seção. Em todos os blocos, as últimas páginas

apresentam o tópico “Vamos experimentar”, que propõe práticas relacionadas ao tema desenvolvido.

6.3.2. Análises das atividades

Nesta obra, as propostas que envolvem a linguagem musical estão organizadas em dois blocos, um em cada unidade. Não iremos discorrer sobre todas as propostas, mas buscamos apresentar uma breve descrição de cada bloco, de forma a facilitar a compreensão de como foi constituído – lembrando como são organizadas suas seções: “Vamos começar”, “Que arte é essa?” e “Como é feita essa arte?”. Além disso, destacamos que a cada início de bloco, as duas primeiras páginas são dedicadas a uma contextualização da temática que será desenvolvida.

O primeiro bloco, denominado “Os sons do meu corpo” inicia com a sugestão de três atividades práticas, que envolvem questões e perguntas que conduzem a percepção dos sons pelas crianças. A primeira, “detetive dos sons”, sugere que os alunos, em dupla, investiguem os sons que o corpo do colega produz; na segunda, “Os sons em mim” são propostos ao aluno alguns exercícios para reconhecer os sons do próprio corpo.

Na primeira seção do bloco, “Que arte é essa?”, a temática abordada é “A canção de Hélio Ziskind”, músico conhecido por seu trabalho com música voltado ao público infantil e participação em programas de televisão. Nessa seção, foi apresentada a capa de um CD do artista, além de uma breve biografia e descrição de trabalhos desenvolvidos pelo músico com sons do ambiente.

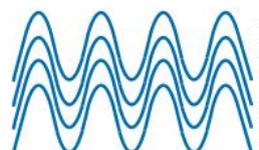
Destacamos que, em um *boxe* denominado “De olho na arte” é proposta a audição de uma música do artista sobre banho, a partir da qual foram realizadas perguntas aos alunos como “Quais os sons que você escuta no banho? Você já parou para prestar atenção neles?” e “Existe na canção algum som que lembre os sons do momento do banho? Quais?” (PADUAN, *et. al.*, 2017, p. 20). Destacamos que as perguntas são realizadas a promover uma reflexão dos alunos sobre os sons que conhecem e os que estão escutando. Também consideramos relevantes as orientações ao professor sobre a última pergunta, em que os autores sugerem que “Ouça novamente a canção com a turma e chame a atenção para o arranjo e os elementos de sonoplastia, como o barulho de água ao fundo e os sons agudos que se assemelham a gotas” (PADUAN, *et. al.*, 2017, p. 20).

Na sequência, é feita uma relação entre os sons naturais presentes nas músicas apreciadas no início da seção com outros sons que os alunos podem imaginar ao observar as imagens, introduzindo assim a discussão do conceito de representação gráfica do som, de forma mais simples, ainda sem relação estrita com algo que denote uma notação musical, como podemos observar na figura 16:

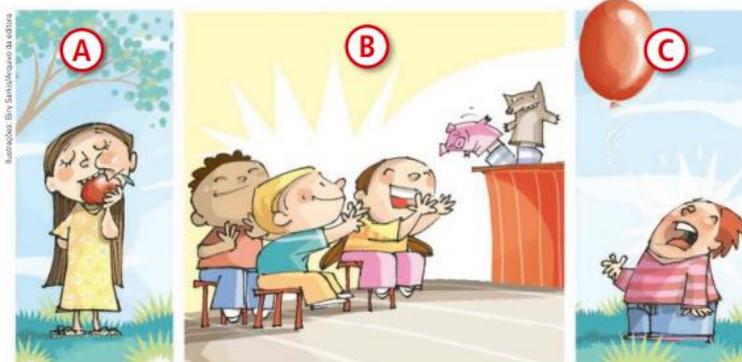
Figura 16 Representando sons com desenhos

VOCÊ SABIA QUE OS SONS PODEM SER REPRESENTADOS COM DESENHOS?

POR EXEMPLO, O SOM DE UMA PESSOA ESCOVANDO OS DENTES PODERIA SER REPRESENTADO COM UM DESENHO COMO O QUE ESTÁ AO LADO.



1. OS SONS DO NOSSO CORPO TAMBÉM SÃO SONS DO DIA A DIA. QUE SONS VOCÊ OUVIRIA SE ESTIVESSE NAS SITUAÇÕES QUE APARECEM NAS IMAGENS ABAIXO?



2. FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA CADA UM DOS SONS QUE NOSSO CORPO PRODUZ NESSAS SITUAÇÕES. VOCÊ PODE USAR TRAÇOS, CORES E LINHAS. USE SUA CRIATIVIDADE!



Fonte: Paduan *et. al.* (2017, p. 22).

A abordagem feita ao contexto da representação gráfica do som, na qual a criança tem apenas uma referência e pode criar e construir seus próprios símbolos para representar os sons pode ser rica, se bem articulada pelo professor. E isso é possibilitado pela abordagem realizada pelos autores nas orientações do manual do professor referentes à atividade de desenhar os sons, solicitada ao aluno: sobre cada som proposto nas ações das imagens, “[...] pergunte se é fino ou grosso, com muito ou pouco volume, se é rápido ou demorado. Essa maneira de descrever os sons pode aproximar os alunos dos parâmetros sonoros de forma empírica” (PADUAN; *et. al.*, 2017, p. 22).

Os autores explicam também que a música contemporânea tem ido além das partituras convencionais para representar os sons, e que o objetivo é “representar o

som, e não a ação” (PADUAN *et. al.*, 2017, p. 22), ou seja, os desenhos terão caráter abstrato, e não figurativo. Essas orientações, entretanto, não parecem ser suficientes, visto que não há no livro glossários ou explicações ao professor sobre os conceitos desenvolvidos, subentendendo que os professores conheçam os parâmetros do som e já tenham visto partituras contemporâneas, o que sabemos, não é realidade, considerando a grande parcela de professores unidocentes ou polivalentes que ensinam Arte.

Na segunda seção deste bloco, “Como é feita essa arte?” (página 23), é explorado o elemento do som intensidade, relacionando-a a um conceito mais próximo do cotidiano dos alunos: o volume dos sons – denominação utilizada em eletrônicos como computadores, televisores e aparelhos celulares para indicar a intensidade dos sons que emitem.

A proposta inicia com duas imagens de criança, uma tapando os ouvidos para abafar um som muito forte, e outra com gesto de quem tenta ouvir melhor um som fraco, e na sequência aborda a intensidade dos eventos em uma tempestade: a força do som dos trovões e a leveza do som da garoa. Ressaltamos que, nas orientações ao professor, é explicado que a percepção dos sons é de caráter comparativo, e com isso, podem surgir divergências entre a atribuição que cada aluno dá aos sons solicitados na atividade.

Outro elemento que observamos especificamente nesta obra é uma orientação de continuidade do trabalho, em que os autores argumentam que “no volume 5 desta coleção, exploram[os] os conceito de intensidade como parâmetro musical” (PADUAN *et. al.*, 2017, p. 23) – indicação de conteúdo que não observamos em outras obras, mas que pode ser tardia, considerando que o ciclo do PNLD corresponde a quatro anos – no 5º ano, os alunos inevitavelmente estarão utilizando livros de Arte correspondentes a outro ciclo PNLD, que irá iniciar em 2023. Embora não seja uma indicação útil quando se pensa nos alunos, pode ser de grande valia ao professor que trabalhe com essas duas séries (1º e 5º anos): há a possibilidade de um professor sem formação acadêmica musical estabelecer relações entre um conteúdo e seu aprofundamento, em uma compreensão mais global do conceito musical abordado; pelo contrário, isso pode ser limitado para um professor que só tenha acesso ao livro do 1º ano.

A seção de experimentação, que conclui esse bloco, é subdividida em duas propostas que se complementam denominadas “Mapa dos sons do corpo” e

“Orquestra maluca dos sons”. Esta é uma seção de contextualização de todo o capítulo, na qual os conteúdos desenvolvidos nas seções anteriores são sintetizados: os sons do corpo, a representação gráfica e o conceito de intensidade.

Na primeira atividade, propõe-se a construção de um mapa dos sons do corpo, representando com formas e linhas os sons de cada parte do corpo, de forma que correspondam aos sons das partes do corpo. Na segunda atividade, os alunos devem se organizar em grupos em torno dos mapas sonoros, buscando executar em conjunto os sons representados nos símbolos e formas desenhados sob a regência de um maestro – todos os alunos deverão passar por esse papel. São utilizadas três imagens para exemplificar o modo como as atividades podem ser conduzidas, como pode ser observado nas figuras 18, 19 e 20.

Figuras 17, 18 e 19 Imagens das atividades com os sons do corpo



Fonte: Paduan *et. al.*, 2017, p. 24-25.

Importante destacar que uma das finalidades da segunda proposta, da orquestra maluca dos sons, é possibilitar a polifonia, ou seja, chegar a um resultado onde vários grupos executam seus sons, uns diferentes dos outros, gerando uma massa sonora com diversos tipos de sons. Os autores definem que “o objetivo aqui é transformar a notação não convencional em sonoridade, dando margem ao improvisado e à criação” (PADUAN; *et. al.*, 2017, p. 25). A proposta é que, durante a execução dos grupos, cada maestro esteja em sintonia com os demais grupos, de forma que um grupo não atrapalhe a execução do outro e que os alunos possam refletir sobre os elementos da organização musical e da construção de um arranjo.

A abordagem da ludicidade nesta seção é sintetizada ao final, em um *boxe* denominado “Hora da reflexão”. É perguntado ao aluno: “Você se divertiu na orquestra maluca dos sons? Você se confundiu? O que foi mais difícil nesta atividade?” (PADUAN *et. al.*, 2017, p. 25). Entendemos que, quando se pergunta ao aluno se ele se divertiu, deixa-se subentendido que a diversão era objetivo da aula. E de fato, a abordagem da atividade em forma de brincadeira, em que os alunos podem utilizar a imaginação e possuem liberdade para criar, tanto os símbolos quanto os sons que estes representam, possibilitam um ambiente de desafios e trocas, propício à ludicidade, na concepção de jogo musical proposta por Brito (2019). E decorrente dessa vivência lúdica pela qual o trabalho musical é proposto não ignora os conteúdos previstos pois, como podemos constatar em Delalande (1999, p. 3), ao relacionarmos a proposta de criar sons, representá-los graficamente e explorá-los musicalmente que a atividade traz, às concepções do autor quando relaciona o desenvolvimento da motricidade da criança com os gestos e a expressão musical:

Se me parece útil insistir sobre a ligação entre motricidade na criança e a representação sonora do real, é porque ela nos aproxima da expressão musical. Assim como a preocupação do realismo do ruído poderia nos afastar da música, também o sincretismo que se observa na criança de 4 ou 5 anos entre o gesto, o som e a expressão é próxima de nossa experiência de músicos. Parece que se uma frase musical pode evocar um sentimento, é porque ela é, primeiramente, a imagem de um gesto, e que nossos gestos – mais ou menos rápidos – estão ligados a nossos estados afetivos. (DELALANDE, 1999, p. 3)

A partir do contexto apresentado pelo autor, entendemos que a proposta que o livro apresenta possibilita esse sincretismo, ainda mais considerando o aspecto de criação coletiva que envolve a produção de sons dos alunos em conjunto, com significado – os elementos que eles mesmos desenharam e conhecem – e a experiência de ouvir o outro e fazer música com ele. Propostas assim, se bem articuladas, podem propiciar momentos de envolvimento musical, sentido atribuído por Madalozzo (2019) a relações desenvolvidas com a música, entendidas como posturas de jogo em Delalande (2019) e jogo ideal em Brito (2019).

O segundo bloco a trazer o trabalho com Música, já na segunda unidade do livro, é denominado “Movimento e Música”. Na seção “Vamos começar”, inicia-se discutindo os movimentos que os musicistas fazem com o corpo ao produzir música, assim como há um pequeno *boxe* com o significado do verbete musicista. Na primeira proposta do bloco, são indicadas três perguntas que sugerem ao aluno a percepção dos movimentos de músicos tocando instrumentos, como podemos observar na figura 21.

Figura 20 Seção “Como é essa música?”

COMO É ESSA MÚSICA? 🧑

1. LIGUE AS IMAGENS ÀS PALAVRAS QUE VOCÊ ACHA QUE DESCREVEM A MÚSICA EM CADA UMA DELAS. **Respostas pessoais.**

<p>Som mais forte (circular de vermelho)</p>  <p>BATERIA.</p>	<p>DANÇANTE</p> <p>CALMA</p> <p>ENGRAÇADA</p> <p>ROMÂNTICA</p> <p>AGITADA</p> <p>DIVERTIDA</p>	 <p>CASTANHOLAS.</p> <p>Som mais fraco (circular de azul)</p>
 <p>CAVAQUINHO.</p> <p>Som médio (circular de amarelo)</p>		

2. QUAL DESSES INSTRUMENTOS MUSICAIS VOCÊ ACHA QUE PRODUZ O SOM MAIS FORTE? E O SOM MAIS FRACO?

CIRCULE AS FOTOS COM AS CORES CORRESPONDENTES.

■ SOM MAIS FORTE. ■ SOM MAIS FRACO. ■ SOM MÉDIO.

3. QUE MOVIMENTOS VOCÊ ACHA QUE ESSAS PESSOAS ESTÃO FAZENDO? RESPONDA ORALMENTE E TENDE IMITAR A POSTURA CORPORAL DELAS.

Fonte: Paduan *et. al.*, 2017, p. 68.

Percebe-se que as três perguntas são associadas às três imagens, na qual a primeira relaciona os instrumentos (e paralelamente os gêneros musicais em que geralmente são empregados) a um aspecto mais pessoal e a sentimentos: dançante, calma, engraçada, romântica, agitada ou divertida. Os autores argumentam que os alunos talvez tenham referência dos sons da bateria e do cavaquinho, mas que as castanholas podem ser desconhecidas. A atividade pode ser executada apenas com as imagens, mas ao final das orientações ao professor, é sugerido que, “se houver oportunidade, pesquise vídeos na *internet* em que apareçam pessoas tocando cada um dos instrumentos e compare os movimentos que os estudantes descreveram com aqueles apresentados nos vídeos” (PADUAN *et. al.*, 2017, p. 68).

Já a segunda questão é referente a um elemento constitutivo do som: a intensidade. Nas orientações ao professor, os autores atribuem como objetivo “relembrar o conceito de intensidade, trabalhado na unidade anterior e que abordaremos ainda nesta discussão. É orientado ao professor que, caso “[...] não tenha passado por essa unidade, explique de forma empírica a partir desse exercício ou passe para a próxima etapa” (PADUAN *et. al.*, 2017, p. 68). Destacamos que, por ser considerado um livro-mapa, os itinerários e modelos curriculares adotados pelo professor não necessariamente precisa ser linear, mas que os autores consideram importante informar, para que as estratégias curriculares sejam devidamente apropriadas.

Na terceira questão, o enfoque nos elementos da linguagem ultrapassa para a percepção do corpo na prática musical, por meio da imitação dos alunos da postura dos instrumentistas representados nas imagens – este talvez seja o único momento propício à ludicidade entre essas três questões, embora seja uma proposta dirigida, por conta dos movimentos sugeridos serem de imitação das ilustrações do livro.

Na segunda parte da seção é apresentada a brincadeira “Ali-Babá e os quarenta ladrões”. Na brincadeira, os alunos, um a um, devem desenvolver movimentos corporais sincronizados com a frase musical, que é repetida continuamente. Destacamos que a atividade é descrita em sete passos, que favorecem a execução de forma gradual até chegar em um desafio, com a execução sequencial dos movimentos de um aluno para o outro sem pausas entre eles, de forma que o professor sem formação musical consiga desenvolver a prática, que

“trabalha diversos elementos musicais, como pulsação, noção de ciclo e andamento. Nesse caso, o principal objetivo é relacionar o tempo do movimento corporal ao tempo da frase” (PADUAN *et. al.*, 2017, p. 69).

É uma proposta que traz uma sequência para a atividade anterior, em que sugeriu-se aos alunos que imitassem a postura dos músicos representados nas ilustrações da página. No caso desta, porém, os alunos são levados a criar movimentos corporais, estimulando sua criatividade e também a relação entre pares, no sentido em que a atividade é em roda e os alunos irão imitar uns aos outros.

O movimento relacionado à música, temática central do bloco analisado na segunda unidade, é ampliado no contexto das músicas de trabalho, desenvolvidas na próxima seção, “Que arte é essa?”. A seção inicia sem um texto de orientação, mas com a indicação de um áudio a ser ouvido pela turma, e perguntas a ele relacionadas, e os autores indicam nas orientações ao professor um *website* no qual tal obra pode ser acessada. Trata-se da canção “Semente de mandioca”, da obra Cantos de Trabalho da Cia. Cabelo de Maria. São indicadas quatro questões para discussão após apreciação da música, e nas orientações ao professor, são postas sugestões de como explorar a temática.

Na segunda página da seção são apresentadas três imagens de um espetáculo da qual foi extraída a música apreciada na primeira parte da seção, junto a um texto de cinco parágrafos onde são explorados a história do grupo musical e do espetáculo Cantos de Trabalho e o contexto histórico dos cantos de trabalho. Nas orientações ao professor, são reforçados aspectos sociais e culturais relacionados a essa prática musical, e sugerida uma reflexão a levantar com os alunos acerca das mudanças sociais que estão silenciando tais práticas: “a substituição dos trabalhadores rurais por máquinas de colheita e plantio tende a tornar esse tipo de produção musical cada vez mais rara” (PADUAN *et. al.*, 2017, p. 71).

Na última página, é proposta uma prática de sistematização do conteúdo desenvolvido na seção, a partir da cantiga “Escravos de Jó”, de domínio público. A relação estabelecida entre a cantiga e os cantos de trabalho é dada no texto pelo fato de ambas as manifestações serem de tradição oral, e pela proposta prática de realização de um jogo de movimentação de objetos – um trabalho coletivo.

Os autores propõem ao professor que cante junto com os alunos a cantiga, considerando que, tanto o professor, quanto parte dos alunos, já a conheçam. É perguntado ao aluno se conhece a canção e, caso positivo, como a aprendeu.

Explorar essa questão em aula é uma possibilidade de refletir sobre os contextos de apreciação musical nos quais os alunos estão inseridos, respeitando seus conhecimentos prévios.

No caso da atividade prática, é sugerido que os alunos se organizem em fila e realizem um trabalho coletivo, utilizando a cantiga como referência para a realização dos movimentos, como pode ser observado na figura 22:

Figura 21 Atividade sobre trabalho coletivo

 AGORA, VAMOS FAZER UM TRABALHO COLETIVO, COMO ARRUMAR LIVROS OU OUTRO OBJETO QUALQUER NA SALA. O IMPORTANTE É QUE SEJA UM TRABALHO A MUITAS MÃOS!



1. FORMEM DUAS FILAS, UMA AO LADO DA OUTRA, CRUZANDO TODA A SALA. VAMOS DESLOCAR OS OBJETOS DE UM LADO PARA O OUTRO.
2. CANTEM A CANTIGA ENQUANTO PASSAM O OBJETO ESCOLHIDO DO COMEÇO PARA O FINAL DAS FILAS.
3. NÃO SE ESQUEÇAM: ASSIM COMO NOS CANTOS DE TRABALHO, O MOVIMENTO PRECISA ACOMPANHAR A VELOCIDADE DA MÚSICA.

Fonte: Paduan *et. al.*, 2017, p. 73.

Podemos observar que a imagem utilizada para representar a atividade é clara e sugestiva, possibilitando ao aluno entender a proposta mesmo que não seja alfabetizado. Em relação à ludicidade na proposta, destacamos que no livro do aluno não há nenhuma menção a jogo ou brincadeira, mas que nas orientações ao professor a atividade é considerada um jogo: “durante o jogo, não execute a música de maneira muito acelerada, para garantir a sincronia do movimento”. (PADUAN, *et. al.*, 2017, p. 73). Porém, esta é apenas uma menção, não havendo uma orientação mais explícita de como tal atividade pode ser desenvolvida de forma lúdica. Inclusive, no livro do aluno, a proposta é tida como um trabalho coletivo, e não um jogo ou brincadeira, ficando este caráter lúdico a cargo da forma como o professor

conduz a aula ou pelo interesse que as crianças demonstram na ação desenvolvida na atividade – importante considerar que, por tratar-se de uma ação colaborativa e coletiva, pode propiciar a ludicidade, como observado no contexto das brincadeiras cantadas na pesquisa de Rabassi (2011).

Quanto à possibilidade de trabalho do professor sem formação musical, observamos que nas orientações ao professor é sugerido que na proposta musical, “se possível, ensine a canção usando um instrumento harmônico (como violão ou teclado) para acompanhar a prática com as crianças” (PADUAN, *et. al.*, 2017, p. 73). Questionamos essa colocação por considerar que o professor com formação musical possivelmente já utiliza algum instrumento harmônico em suas aulas, levando a uma condição conflitante ao professor que não domina a linguagem musical. Até que ponto um professor que não toca nenhum instrumento se sentiria à vontade para desenvolver tal proposta após ler esta orientação?

É inegável que o apoio de um instrumento musical harmônico em aulas que envolvem a prática do canto acrescenta valor ao trabalho musical, por possibilitar melhor referência sonora dos alunos do que quando cantam *à capella*, ou seja, somente com as vozes, prática que também pode ser desenvolvida com resultados positivos. Mas orientações como essa podem levar ao entendimento de que os instrumentos são determinantes para o desenvolvimento de uma aula de música, ou de que o professor que não toca não tem condições de alcançar os objetivos da aula, contexto que não pretendemos adentrar com essa pesquisa, mas que vale destacar.

Na proposta que segue na próxima seção, “Como é feita essa arte?”, é apresentado o parâmetro do som duração e já se relaciona este conteúdo com uma possibilidade de representação gráfica do som mais próxima da convencional e menos abstrata, que utiliza pontos e linhas para representar a duração dos sons, como podemos observar na figura 22.

Figura 22 Seção “A duração dos sons”.

A DURAÇÃO DOS SONS

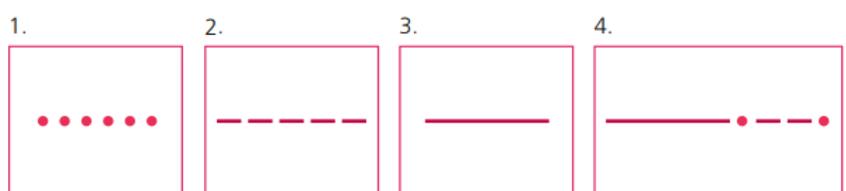
VOCÊ JÁ MEDIU QUANTO TEMPO DURA UM SOM? VAMOS FAZER ESSA EXPERIÊNCIA.

 ENCHA OS PULMÕES DE AR E FAÇA UM SOM QUALQUER DURANTE O MÁXIMO DE TEMPO QUE CONSEGUIR. DEPOIS, FAÇA O SOM MAIS CURTO QUE PUDE.

COMO VOCÊ DEVE TER NOTADO, OS SONS PODEM DURAR TEMPOS DIFERENTES. ESSA CARACTERÍSTICA DO SOM É CHAMADA DE **DURAÇÃO**.

NOS CANTOS DE TRABALHO, AS PESSOAS USAM O MOVIMENTO E A MÚSICA PARA MARCAR A VELOCIDADE DAS TAREFAS QUE ESTÃO FAZENDO. A DURAÇÃO DOS SONS NESSAS CANÇÕES É UM DOS ELEMENTOS QUE AJUDAM A MARCAR A VELOCIDADE.

1. PENSANDO NISSO, CITE EXEMPLOS DE SONS QUE VOCÊ OUVE NA ESCOLA E QUE TENHAM LONGA DURAÇÃO. DEPOIS, CITE SONS DE CURTA DURAÇÃO.
2. TENTE REPRESENTAR COM SONS A DURAÇÃO DOS TRAÇOS E DAS BOLINHAS NAS FIGURAS ABAIXO.



Fonte: Paduan *et. al.*, 2017, p. 73

O trabalho com a duração musical é um contexto novo mas, aqui tomado já com uma representação gráfica por considerar que anteriormente houve o trabalho de abstração que envolve representar sons com linhas e formas, na primeira unidade, em que se propôs à criança construir símbolos para representar os sons de crianças aplaudindo ou comendo uma maçã (apresentados anteriormente). O trabalho de abstração desenvolvido na unidade anterior, embora não seja determinante, pode ser decisivo na compreensão do conceito de duração, por ser abordado relacionado a símbolos abstratos, mas que possuem significado: como o livro propõe primeiramente ao aluno construir símbolos para os sons de ações cotidianas, a partir de um exemplo com linhas curvas, a retomada posterior dessa abordagem a partir da leitura de símbolos abstratos pelas crianças se torna mais acessível.

Com relação à ludicidade, não observamos uma relação entre as atividades de representação gráfica dos sons com uma abordagem lúdica, jogos ou brincadeiras. Entretanto, no caso da atividade seguinte à realização da leitura dos símbolos, é sugerida uma brincadeira de siga o mestre, na qual o aluno no papel de mestre deve realizar movimentos que serão reproduzidos pelo grupo com sons – longos ou curtos, a depender do movimento realizado. No caso dessa proposta, com

o fato de suscitar erros, a criatividade e o desafio, e a relação estabelecida entre as crianças no desenvolvimento da ação, podemos compreender que a ludicidade é favorecida.

Finalizando o bloco, a seção “Vamos experimentar” tem a proposta de desenvolver um jogo de copos a partir da música da tradição oral “Escravos de Jó”. Destacamos que a proposta, embora tenha um grau de dificuldade considerável, é introduzida anteriormente na proposta de trabalho coletivo, em que os alunos passavam entre si um material ao cantarem, conforme descrito anteriormente. Essa continuidade da proposta, que iniciou com o canto coletivo sendo acompanhado pela canção “Escravos de Jó”, tem como objetivo “despertar a percepção do pulso por meio do corpo; o pulso da música é a referência para o movimento” (PADUAN; *et. al.*, 2017, p. 72).

Figura 23 Escravos de Jó, seção “Vamos Experimentar”.

PARA JOGAR, CANTEM A CANTIGA E FAÇAM OS MOVIMENTOS QUE CORRESPONDEM AOS VERSOS. LEMBREM-SE DE RESPEITAR O TEMPO DA MÚSICA.



Fonte: PADUAN; *et. al.*, 2017, p. 74

Ao analisar a imagem que ilustra os movimentos com os copos propostos para o acompanhamento da canção, observamos que a diagramação e os

personagens representados favorecem a compreensão dos movimentos: o primeiro personagem da linha de cima (com seis crianças), que representa os movimentos dos dois primeiros versos da canção “Escravos de Jó / Jogavam Caxangá”, aparece sozinho nas linhas subsequentes, representado realizando os movimentos sugeridos individualmente durante a canção – os movimentos da canção sugerem ações coletivas (passar o copo) e individuais (as ações dos versos “tira, bota, deixa ficar” e “Zigue zigue zá!”). Mas esse conjunto de ações dá sentido à brincadeira, promovendo desafios e reflexões e, principalmente, a ludicidade a partir da relação de pares necessária ao desenvolvimento da proposta:

As brincadeiras cantadas requerem a companhia do outro e dependem da cooperação ativa e participativa de todos os integrantes. Na brincadeira de roda cantada não existe hierarquia, como o mais forte ou mais sabido. Ninguém se preocupa em vencer, pois todos estão se relacionando com o prazer de estar juntos. (RABASSI, 2011, p. 92)

Observamos que a canção é contextualizada com as demais propostas desenvolvidas no bloco didático, conforme explicado pelos autores nas orientações do manual do professor: “Esta atividade pretende costurar uma série de experiências que os estudantes tiveram [...], o movimento repetitivo e em sincronia remete ao que se apresentou sobre as canções de trabalho” (PADUAN; *et. al.*, 2017, p. 74). E os autores não limitam a atividade a essa configuração. São sugeridas variações para o jogo, de forma a desafiar os alunos a tentarem realizar a brincadeira de forma mais difícil, sem cantar a letra da música ou realizando-a mais rápido. Os autores também discutem que existem variações regionais que alteram alguns versos da canção. Porém, embora nas orientações seja explicado que o elemento musical preponderante seja o pulso musical, não há uma indicação clara de seu significado e de como o professor pode ampliar os conceitos, ficando sob sua responsabilidade e iniciativa a busca por tais informações, o que pode representar dificuldades ao trabalho do professor sem formação musical.

6.3.3. Considerações sobre a obra

No livro *Ligamundo*, dois dos onze capítulos são dedicados à linguagem musical, além de algumas atividades de outros capítulos ou de seções extras em que a música está presente. Observamos que o fato de haver dois blocos de artes

visuais em cada unidade levou a área a contar com praticamente um terço das páginas do livro, em detrimento das demais linguagens em que se dedicou apenas um bloco em cada unidade – observando a tabela que apresentamos na pré-análise sobre as páginas, percebemos que 34 páginas são de artes visuais, enquanto as demais linguagens ocupam em média 17 páginas cada. Esse aspecto de destaque dado à linguagem visual é compatível com a percepção de Subtil (2012) de que, quando as disciplinas artísticas se dissolveram em educação artística, predominaram as Escolinhas de Arte, que historicamente condicionaram às artes visuais um espaço que, nas demais linguagens, se perdeu – a música praticamente desapareceu das escolas (FONTERRADA, 2008). Com isso, mesmo havendo no livro analisado uma proporção desigual de suas páginas entre as linguagens artísticas, não podemos deixar de considerar a importância de ter garantido ao menos esse espaço.

Quanto à dimensão lúdica do ensino de música, observamos no livro atividades com abordagem a partir do jogo, com regras e desafios, que está presente em atividades musicais, e que consideram o avanço no nível de complexidade das propostas: em um dos casos, uma brincadeira de passar objetos entre os alunos em uma fila precedeu o aprendizado rítmico do acompanhamento com copos para a canção Escravos de Jó sugerido ao final do capítulo. Nesse caso, um jogo – apresentado enquanto proposta de trabalho coletivo, mas com possibilidade de ser abordado enquanto jogo – que possui regras semelhantes aos movimentos rítmicos de uma proposta musical posterior confere uma possibilidade de envolvimento e apropriação da linguagem musical pela criança.

No trabalho com outras linguagens também se observou uma abordagem que favorece a ludicidade, ao apresentar várias propostas de brincadeiras e jogos, embora também haja partes dos capítulos em que o trabalho se resume à problematização e explicação por parte do professor, com auxílio de figuras e fotografias.

As orientações ao professor nesta obra, entretanto, não são todas facilitadas ou completas em relação aos conteúdos desenvolvidos; ao propor conteúdos específicos da linguagem musical, como parâmetros do som ou elementos da música, as informações ao professor podem ser insuficientes para uma compreensão dos conteúdos de forma a trabalhar com segurança. Nesse sentido, entendemos que esta obra poderia explorar melhor o manual do professor, de forma

a explorar melhor os conceitos e conteúdos musicais, assim como tomar cuidado com orientações como a que sugere ao professor que toque algum instrumento harmônico para os alunos – sugestão que pode intimidar um professor sem formação musical e, ao invés de estimular o trabalho com a linguagem musical, pode acabar levando à desistência desse trabalho e consequente apagamento da música nos currículos: cabe lembrar que, independente dos livros didáticos, o trabalho pedagógico de uma aula é determinado pelo professor.

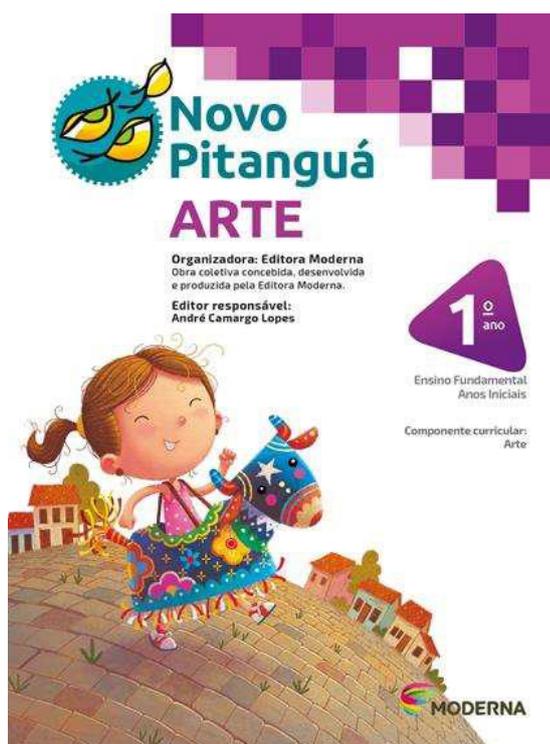
6.4. Coleção Novo Pitangá Arte 1º ano

6.4.1. Caracterização da obra – Exploração do material

Iniciamos a caracterização deste livro apresentando uma característica que difere esta obra das demais: esta coleção é assinada por um editor responsável, não sendo utilizada a nomenclatura “autor”. Destacamos que, na ficha catalográfica da obra, é assim designado: organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; Editor Responsável André Camargo Lopes. Embora não seja apresentada nessa ficha – nem na capa – a equipe de trabalho, o livro credita a obra à seguinte equipe: além do editor André Camargo Lopes, as autoras Thaís Nascimento Pettinari, Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana e Anne Isabelle Vituri Berbert.

Em relação à capa, a imagem é relacionada aos conteúdos desenvolvidos no livro: no caso, um dos temas desenvolvidos no decorrer do livro é a Festa – ou Festas - do Boi. Embora haja relação, a imagem da capa não é utilizada na seção que trata da manifestação cultural correspondente; ao contrário, nenhuma ilustração está presente na proposta: o livro prioriza registros fotográficos em seu acervo, que aparecem em maior proporção que desenhos ou ilustrações – inclusive em atividades, a maior parte utiliza fotografias, embora haja atividades musicais ilustradas com desenhos, como observaremos nas análises.

Figura 24 Capa do livro Novo Pitangá Arte 1º ano



Fonte: Brasil, 2018b.

O livro Projeto Presente é o que apresenta a maior quantidade de unidades e seções entre as coleções aprovadas nesse ciclo PNLD analisado, como podemos observar no quadro 16, a seguir:

Quadro 15 Estrutura dos temas propostos no livro Novo Pitangua 1º ano Arte

UNIDADE	SEÇÃO	LINGUAGEM	PÁGINAS
Unidade 1: Arte e vivência	Olá, Pessoal!	Artes visuais	10 e 11
	Brincadeiras cantadas	Música e artes visuais	12 a 15
	Somos assim	Artes visuais	16 a 20
	Observando o espaço	Artes visuais	21 a 24
Unidade 2: Arte e cultura brasileira	Vamos cirandar	Dança	28 a 30
	Cantos de acalantos	Música	32 e 33
	Instrumentos da cultura popular brasileira	Música	34 e 35
Unidade 3: Arte com as mãos	A cerâmica popular brasileira	Artes visuais	42 e 43
	Materiais da natureza	Artes visuais	48 e 49
	Colorindo com as pontas dos dedos	Artes visuais	50 e 51
	Brincando com as sombras	Artes visuais	52 a 54
Unidade 4: Vamos batucar	No ritmo dos tambores	Música	58 a 60
	Os timbres	Música	61 e 62
	No ritmo da dança	Dança e	63 a 66

		música	
Unidade 5: Imagine...	As figuras e os materiais	Artes visuais	70 e 71
	Dançar	Dança	75 a 77
	Interpretando animais	Teatro	78 a 80
Unidade 6: Elementos das Artes Visuais	O ponto nas artes visuais	Artes visuais	84 e 85
	A linha nas artes visuais	Artes visuais	86 a 89
	As formas nas artes visuais	Artes visuais	90 a 93

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é perceptível ao observar o quadro acima, Artes Visuais é a linguagem artística proporcionalmente mais desenvolvida neste livro, assim como Teatro consta em poucas atividades e propostas, o que demonstra uma distribuição desigual das linguagens entre as páginas do livro. O livro do 1º ano é o menos extenso entre todas as coleções analisadas, com apenas 96 páginas. No quadro, as páginas que não aparecem são referentes às aberturas de unidade, sempre em pares, ou as páginas iniciais do livro, assim como a bibliografia, nas duas últimas, ou seções extras como “Cidadão do Mundo” e “Festança”, em que são aprofundadas temáticas relacionadas à diversidade cultural e educação patrimonial. Cabe destacar também que, em todas as seis unidades, a última página é reservada para duas seções extras: “O que você estudou sobre...” e “Para saber mais”. Na primeira, as reticências são completas com perguntas sobre os temas discutidos na unidade. Na segunda, são apresentadas referências de livros e filmes para as crianças – não necessariamente obras da própria editora.

Analisamos as propostas musicais distribuídas entre as unidades e propomos passar por todas elas, aprofundando a discussão em algumas e apenas citando outras, de forma a estabelecer um panorama de como são distribuídas as atividades musicais neste livro e quais conteúdos evocam.

6.4.2. Análises das atividades

Ao analisar todas as atividades deste volume, não foi encontrada nenhuma que estimulasse a representação gráfica dos sons em processos de construção ou leitura de partituras convencionais ou não-convencionais, nem mesmo em atividades de outras linguagens, que poderiam ter esse trabalho interdisciplinarmente.

A primeira proposta analisada está na primeira unidade do livro (a segunda seção de quatro), de forma que, podemos inferir, seja este o primeiro contato com a música proporcionado na obra. Em tal unidade, denominada “Arte e vivência”, chama atenção a forma como é explicada ao professor uma descrição do trabalho no decorrer de suas quatro seções, em que, segundo o editor, “o aluno vivenciará a arte por meio de brincadeiras e de atividades diversas relacionadas a tradições da cultura popular brasileira” (LOPES, 2017, p. 8). A forma como o objetivo é escrito, verbalizado de forma imperativa, pressupõe que o aluno de fato vivenciará a arte por meio de brincadeiras da tradição cultural popular do Brasil. Observando pesquisas acerca da utilização dos livros didáticos, como Barbosa (2013) e Requião (2018), observamos que os livros não garantem, embora possibilitem, o desenvolvimento musical. Deveríamos considerar o mesmo em relação a outras linguagens? Até que ponto o editor pode garantir que “o aluno vivenciará a arte por meio de brincadeiras”? Essa forma de abordar o contexto do aprendizado do aluno não dependeria da forma como o professor se apropria das propostas do livro didático e as conduz?

A seção “Brincadeiras Cantadas” inicia apresentando aos alunos duas imagens que “mostram crianças brincando e cantando” (LOPES, 2017, p. 12), que seguem:

Figura 25 “Crianças Brincando”



FONTE: LOPES, 2017, p. 12.

Observamos, nas imagens, duas cenas de brincadeiras infantis: uma brincadeira cantada, com jogo de mãos, e outro grupo de crianças brincando de pular corda, e atentamo-nos ao fato de nenhuma das imagens ter a presença de um adulto, ou do professor. São duas cenas que remetem a momentos como o recreio, visto que na imagem superior, o cenário sugere ser um refeitório ou espaço de alimentação escolar, e no segundo, um pátio aberto. Às crianças, os questionamentos trazidos buscam problematizar se elas conhecem essas brincadeiras, se gostam de cantar e brincar ao mesmo tempo e se conhecem outra brincadeira cantada. Após as perguntas aos alunos, a discussão é sintetizada com o texto: “As músicas que acompanham as brincadeiras cantadas fazem parte das tradições brasileiras. É importante conhecê-las para que elas não sejam esquecidas” (LOPES, 2017, p. 12).

Esta discussão é apresentada ao aluno em três atividades. A primeira atividade consiste em duas canções usadas em brincadeiras cantadas, na qual as letras são apresentadas ao aluno, junto a duas ilustrações, cada uma representando a ação que ocorre em uma canção, que no caso, são “Corre-cotia” e “Pimponeta”. Musicalmente, é importante destacar que ambas são parlendas, que não possuem melodia conhecida, e são marcadamente rítmicas, e no caso de “Corre-cotia”, em geral, a ação de correr com um lenço é mais evidenciada que o aspecto rítmico. As outras duas atividades desta seção não possuem relação com a linguagem musical, por serem uma entrevista com adultos sobre brinquedos e a construção de um modelo de avião de papel.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem musical nesta seção, observamos que a música apresenta um caráter secundário em relação à brincadeira, que é o elemento destacado enquanto objetivo a ser atingido; a música, na forma de brincadeira cantada, é uma ação com fim na ludicidade, um dos meios de se chegar a este fim (tiveram também a entrevista e o avião de papel). Reforçando este argumento, o texto de apoio ao professor relaciona brincadeira, brinquedo e folclore, sem fazer referência a qualquer aspecto musical. Observamos que a dimensão lúdica das brincadeiras cantadas é considerada, mas o espaço para desenvolver conteúdos musicais não é aproveitado: a impressão que temos é que apenas se propôs brincar, por brincar, mas sem necessariamente a liberdade que essa ação envolve, pois as canções para brincar já estão direcionadas.

Nas orientações ao professor, é apresentada a brincadeira cantada “Iapo”, com a letra e as instruções dos movimentos corporais realizados tradicionalmente junto com a letra, assim como um link no *Youtube* com a execução dessa brincadeira cantada com o grupo musical “Palavra Cantada”. Destacamos que esta música tem melodia definida e aspectos musicais mais ricos a ser trabalhados, como a relação entre os gestos e os sons produzidos ao cantar. Embora seja um repertório com maiores possibilidades de desdobramentos, é apenas sugerida sua execução, de forma que a proposta fica restrita ao cantar e brincar – o que não deixa de ser significativo, desde que não se reduza toda prática a somente isso. E essa acaba sendo a única proposta musical da unidade.

Na unidade seguinte há duas seções voltadas à linguagem musical. Na primeira delas (seção 2 da unidade), são apresentadas três imagens de bebês no colo de três adultos, de acordo com o livro, pai, mãe e avô e, na sequência, se problematiza acerca de canções de acalanto.

Apesar de se abrir a possibilidade dos alunos trazerem as músicas que conhecem, e as canções de ninar que cantam em suas casas, a primeira atividade de sistematização envolve cantar a cantiga “Nana neném”. Na segunda atividade é apresentada a obra “A Cuca”, da pintora Tarsila do Amaral, de 1924, na qual o aluno é conduzido a uma leitura de imagem, proposta relacionada à linguagem visual. Observamos se nas orientações ao professor havia alguma proposta de exploração sonora a partir da pintura, como sonorização do quadro ou a criação de uma paisagem sonora a partir dos animais representados na tela, mas nenhuma relação foi estabelecida na atividade com a música. Ressaltamos que, sem a devida orientação, esta possibilidade torna-se remota ao professor sem formação musical, e todo o trabalho com a música na seção acaba se reduzindo ao cantar e conhecer novas cantigas, algo que está muito próximo do cotidiano do aluno e pouco se abre para outras vivências.

A proposta denominada “Instrumentos da cultura popular brasileira”, refere-se à terceira da unidade 2, entre as páginas 34 e 35. Esta seção apresenta a mesma estrutura observada em outras obras, iniciando com uma imagem ou mais para introduzir o contexto, perguntas que o problematizem, um texto complementar e a(s) atividade(s). No caso desta seção, as imagens dão destaque a quatro instrumentos presentes na cultura popular brasileira, enfatizando suas matrizes culturais: maraca,

de origem indígena; xequerê e zabumba, de origem africana; e cavaquinho, de origem portuguesa, como podemos observar na imagem a seguir:

Figura 26 Ilustrações da seção “Instrumentos da Cultura Popular Brasileira”

OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO.



✘ HOMEM TOCANDO MARACA,
INSTRUMENTO DE ORIGEM INDÍGENA.



✘ MULHERES TOCANDO XEQUERÊ,
INSTRUMENTO DE ORIGEM AFRICANA.



✘ HOMEM TOCANDO ZABUMBA,
INSTRUMENTO DE ORIGEM AFRICANA.



✘ HOMEM TOCANDO CAVAQUINHO,
INSTRUMENTO DE ORIGEM PORTUGUESA.

Fonte: Lopes, 2017, p. 34.

As perguntas ao aluno após a observação das imagens referem-se ao conhecimento que possuem acerca destes instrumentos e um chamado a imaginar seus sons. No texto, argumenta-se sobre essas três culturas – africana, indígena e portuguesa – e suas influências em nossas manifestações populares, assim como em nossos instrumentos. Nas orientações ao professor, três tópicos abordam as características dos instrumentos de origem africana e indígena, abordando mais instrumentos que os apresentados aos alunos – “tambores, reco-reco, chocalhos [...], flautas e apitos” (LOPES, 2017, p. 34). Porém, não é sugerido nenhum endereço na *internet* com exemplos de tais instrumentos sendo executados, nem indicações à busca desses materiais em mídias físicas, como CDs ou mesmo o portal *web* da editora.

Na atividade desta seção é proposta a construção de instrumentos de percussão, mais especificamente, chocalhos de garrafas pet, feijão e arroz. As imagens da atividade apresentam os procedimentos que envolvem a construção do

instrumento. Ao final, a atividade é direcionada a uma execução dos chocalhos, com o seguinte comando: “Agora, é hora de tocar e se divertir com os novos chocalhos. Você pode tentar fazer diversos movimentos para obter diferentes sons e, com os colegas, criar ritmos variados” (LOPES, 2017, p. 34). Nas orientações ao professor, são apresentados procedimentos para a construção dos chocalhos, e uma orientação que envolve a decoração dos instrumentos, e a possibilidade de utilizar outros tipos de materiais para colocar dentro do chocalho. Uma indicação proposta também envolve a apreciação de uma dança ritual indígena, por meio da indicação de um *link* da plataforma de vídeos *Youtube*, na qual os participantes tocam flauta e chocalhos com movimentos ritmados.

Destacamos que a proposta poderia ter sido ampliada. Quando se propõe a construção de chocalhos com grãos de arroz e feijão, há a possibilidade de desenvolver o conceito de altura (grãos mais leves têm sonoridade mais aguda, enquanto que os mais pesados emitem sons graves), que não foi sugerida nesta seção – e acabou por não acontecer em momento algum da obra, embora tenha se empenhado espaço para sugerir a decoração dos chocalhos, algo que não envolve nenhum conceito musical. Tampouco se propõe a criação musical, embora esteja pressuposto que as crianças irão improvisar e tocar seus instrumentos, mesmo que sem direcionamento. A atividade se encerra na construção dos instrumentos, e não se explora outras possibilidades com os instrumentos prontos. Isso se repete em outra proposta similar, que envolve a construção de um tambor com copo e bexiga, na página 60 do livro, atividade esta na qual a seção tem a mesma estrutura – apresenta-se imagens de tambores, sugere apresentação de vídeos de grupos que utilizam tambores e propõe-se a construção do instrumento.

Quanto à ludicidade, observamos que, após a construção dos chocalhos, o texto aos alunos sugere que é hora de “tocar e se divertir” com eles. Não há essa orientação ao professor, mas este momento envolve a exploração dos sons, o que por si só, pode ser considerado lúdico, a depender da forma como o professor desenvolve a proposta e os alunos dela se apropriam.

Na unidade 2 ainda há uma seção extra, denominada “Arte e Cultura Brasileira”. Ao analisar a seção, observamos de imediato um importante aspecto: as imagens. Foram utilizadas quatro fotografias de cenas de festas que envolvem a figura do Boi em diferentes regiões do Brasil. Apresentamos a seguir algumas dessas imagens, e os encaminhamentos trazidos no livro do aluno.

Figuras 27 e 28 Excertos da Seção Festa, unidade 2

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR NA FESTA DO BUMBA MEU BOI? OBSERVE AS IMAGENS.



GRUPO BOI DE LAURENTINO, EM SÃO LUÍS, NO MARANHÃO, 2013.



BOI GARANTIDO, REPRESENTADO PELA COR VERMELHA, NO FESTIVAL DE FOLCLORE DE PARINTINS, AMAZONAS, 2010.



BOI CAPRICHOSO, REPRESENTADO PELA COR AZUL, NO FESTIVAL FOLCLÓRICO DE PARINTINS, AMAZONAS, 2016.

1. PELAS FOTOS, O QUE PODEMOS DESCOBRIR SOBRE ESSA FESTA?
Resposta pessoal. Incentive os alunos a compartilharem suas opiniões.

A FESTA DO BOI TEM MUITOS NOMES E É COMEMORADA EM TODAS AS REGIÕES DO BRASIL. POR MEIO DA DANÇA, DA MÚSICA E DO TEATRO, OS BRINCANTES CONTAM A HISTÓRIA DE UM BOI QUE MORREU E VOLTOU À VIDA.

EM CADA LUGAR, O JEITO DE NARRAR ESSA HISTÓRIA MUDA, ASSIM COMO OS PERSONAGENS, AS DANÇAS, AS MÚSICAS E OS INSTRUMENTOS USADOS NAS FESTAS.

PARA FESTEJAR, OS BRINCANTES SE FANTASIAM DE PERSONAGENS QUE COMPÕEM A HISTÓRIA DO BOI PARA CANTAR, TOCAR E ENCENAR.

MUITOS NOMES, UMA SÓ FESTA

NO MARANHÃO, A FESTA DO BOI É CONHECIDA POR BUMBA MEU BOI. JÁ NO AMAZONAS, EXISTE UM GRANDE FESTIVAL COM OS PERSONAGENS DO BOI GARANTIDO E DO BOI CAPRICHOSO CHAMADO BOI-BUMBÁ. EM SANTA CATARINA, TEM O BOI DE MAMÃO.

Fonte: Lopes, 2017, p. 36-37.

No livro do aluno, logo que são apresentadas as imagens, propõe-se uma problematização sobre o que se pode descobrir sobre a festa ao analisá-las, e na sequência, uma descrição das características da Festa do Boi, assim como o destaque para os diversos nomes que tal festividade possui em diferentes regiões do Brasil: Bumba Meu Boi, em regiões do Nordeste brasileiro, Boi-Bumbá no Amazonas e Boi de Mamão, em Santa Catarina. Nas orientações ao professor, são apresentados mais nomes, a partir de uma narrativa do enredo básico da festa, assim como as características do boi, das danças, dos personagens, músicas e toadas e variações da festa Brasil afora. Além desta narrativa, é proposto ao professor contar essa história de forma teatralizada, com algumas sugestões de perguntas que podem ser feitas aos alunos. Apresentam-se também os objetivos da aula: “Vivenciar a prática de uma festa popular brasileira, a Festa do Boi”; conhecer elementos da visualidade da festa, criar um traje típico e “reconhecer as matrizes culturais dessa festa” (p. 36).

Nesta seção, a atividade que consta no livro do aluno é a produção de um traje por turma ou grupo para a representação do boi com caixas de papelão, nas quais são apresentadas imagens que representam os passos da confecção do item, e nas orientações ao professor os procedimentos a ser explicados. A produção do boi é sugerida para utilização em um momento de representação da festa, com as torcidas e personagens narrados.

Observamos, nesta proposta didática que envolve várias linguagens artísticas, que de fato houve um enfoque, embora em diferentes nuances, em cada linguagem: as artes visuais na produção do boi, o teatro, dança e música na realização da festa. Entretanto, a música é apenas citada e referenciada em alguns *links* com endereços de vídeos com canções e apresentações de grupos artísticos e folclóricos citados na seção “amplie seus conhecimentos”, que consta apenas nas orientações ao professor; o conteúdo musical que poderíamos abordar seriam as toadas e canções, mas as crianças somente terão acesso caso os professores os mostrem a partir de referências do manual do professor, pois no livro do aluno há apenas a indicação de livros, e na parte prática da seção, a atividade foi de artes visuais.

O livro segue com uma unidade voltada às artes visuais e ao teatro, na temática arte com as mãos. A música volta a ser discutida na unidade 4, denominada “Vamos batucar”. Essa unidade, conforme observado no quadro que apresenta a organização desta obra, possui três seções, o que já nos chama atenção a um aspecto: a unidade tem nome de uma ação musical, o batucar, entretanto, apenas em apenas duas seções a música é um elemento central; na terceira seção, a dança é discutida.

A imagem que abre a unidade, apresentada em duas páginas, é a fotografia de uma batucada no carnaval em Salvador, Bahia (os autores não apresentam nenhuma outra informação sobre a imagem, nem sequer o ano em que ocorreu a manifestação artística retratada na fotografia), na qual podemos observar uma ala com dezenas de percussionistas enfileirados tocando variados tipos de tambor, como podemos ver na figura que segue:

Figura 29 Páginas de abertura da Unidade 4



Fonte: Lopes, 2017, p. 56 e 57.

Devido ao fato de não haver outra forma mais adequada de apresentar as duas páginas analisadas a não ser reduzindo o tamanho, e que isso prejudica a leitura dos textos apresentados, transcrevemo-los:

Bater em uma superfície com a palma das mãos, com os dedos ou com um objeto é uma forma de batucar. Você costuma fazer isso?

Conectando ideias

1. Que instrumentos as pessoas retratadas nas imagens estão tocando?
2. Quais ritmos você acha que podem ser tocados com esses instrumentos? (LOPES, 2017, p. 56)

As perguntas da seção “Conectando ideias” são interessantes, pois não se reduzem a um caráter pessoal e subjetivo, mas entram em um aspecto mais conceitual: quais são os instrumentos e quais os ritmos aos quais são relacionados. Mesmo que os alunos não conheçam ou se lembrem de estilos musicais em que se utiliza tambores, está é uma possibilidade de dar espaço à apreciação e exploração musical, dependendo da iniciativa que for tomada pelo professor – a obra não indica essa possibilidade, sendo esta uma decisão pessoal do docente.

Esta abertura de unidade apresenta, nas orientações presentes no manual do professor, elementos conflitantes. Primeiramente, na obra, sempre que são abordados pela primeira vez algum conceito da BNCC na unidade, este é apresentado na íntegra; no caso dessa unidade, um terço das orientações consiste em apresentações de informações relacionadas a esse documento. Com isso, o espaço para orientações que de fato auxiliem o trabalho do professor fica reduzido.

Podemos perceber a falta desse espaço para apresentar ideias ao observar como são distribuídas as informações no manual do professor: Há dois quadros que evidenciam os objetivos de aprendizagem buscados na unidade. Há outros três tópicos sugerindo a utilização de um vídeo baseado em uma série de livros (“A menina e o tambor”²³, da série *Livros Animados*) que retrata uma menina que contagiou sua comunidade com música a partir do momento que ouviu o som de seu coração e passou a o imitar em um tambor – o livro físico é sugerido no final da unidade, na seção “Para saber mais”. Esta, talvez, seja a única possibilidade de ludicidade nessa seção de abertura da unidade, pois o vídeo é interessante e motivador, possibilitando o interesse e envolvimento da criança com a temática da aula. Mas não há garantia que esse trabalho aconteça, pois não há um *link*

²³ Disponível em <https://vimeo.com/15043708>. Acesso em 26/07/2021.

direcionado ao vídeo sugerido, e ao buscá-lo na *internet*, encontramos certa dificuldade – a plataforma na qual encontramos o vídeo não permitiu o armazenamento em *pendrive* ou computador, o que torna sua utilização possível apenas em ambientes com acesso à *internet*, condição que não podemos garantir mediante a desigualdade que o Brasil enfrenta.

Ainda analisando as orientações didáticas, no pouco espaço que resta, no canto inferior direito do manual do professor, ocupando em torno de 20% da área disponível, são apresentadas as orientações acerca de duas perguntas do *boxe* “Conectando ideias”, citadas há pouco. As perguntas sugeridas (observe a figura anterior) no livro promovem, de fato, uma conexão de ideias, ao sugerir que os alunos falem sobre os ritmos que podem ser tocados com os instrumentos. No manual, o editor apresenta uma sugestão de resposta para a primeira questão do *boxe* informando que se tratam de instrumentos de percussão: o surdo, a caixa e o repique. Entretanto, o editor não explica a diferença entre tais instrumentos, o que pode impedir o professor de trabalhar tais conceitos – como são respostas mais profundas, que podem ser generalizadas em apenas “tambores” (algo como, se o aluno perguntar, ao invés de dizer o nome deles, falar apenas a categoria a qual pertencem), essa informação pode acabar nem sendo desenvolvida.

Outra orientação insuficiente ao professor unidocente ou polivalente é: “Apresente o termo percussão, aproveitando para trabalhar com eles o significado dessa palavra, explicando, com exemplos, por que denominados instrumentos são chamados dessa maneira” (LOPES, 2017, p. 57). Embora percutir e batucar possam ser sinônimos, uma definição do termo percussão ou do verbo percutir não é apresentada, nem se discute uma relação com o verbo “batucar”, tema desta unidade. Esse tipo de situação, no qual o conteúdo é proposto mas não esclarecido, pode levar a situações difíceis ao professor sem formação musical, como observado na bibliografia levantada.

A primeira seção dessa unidade é denominada “No ritmo dos tambores”. As duas primeiras páginas são dedicadas para o desenvolvimento de uma contextualização: primeiramente, cinco instrumentos de percussão são apresentados, e solicitado aos alunos que imitem, com a voz, cada um desses instrumentos – o que continua trazendo o mesmo problema levantado na proposta anterior: não há uma indicação de fonte que possibilite ao professor sem formação avaliar ou aprofundar essa discussão.

Na sequência, são apresentados, brevemente, dois grupos musicais que se destacam pelo uso da percussão: *Timbalada* e *Olodum*. Entretanto, a abordagem é pautada no ensino tradicional, em que são apresentados os textos, lidos pelo professor, sem qualquer outra referência ou mesmo perguntas direcionadas à discussão entre os alunos. A sistematização da atividade consiste na construção de um tambor com copo plástico (como embalagens de requeijão) e bexiga (o que poderia estar mais próximo de uma cuíca, mas não se discute no livro). No manual do professor, o editor explica que “o propósito dessa atividade é experimentar improvisação com materiais reutilizados, como o balão e o copo plástico” (LOPES, 2017, p. 60). Embora a sugestão do editor seja uma proposta de improvisação, a orientação que segue traz limites: “Ele [o tambor] pode ser tocado batendo os dedos sobre a bexiga esticada ou puxando-a levemente. Nesse caso, ao soltá-la, será emitido um som estalado”. (LOPES, 2017, p. 60). São sugeridos dois sons possíveis ao instrumento construído, mas não se considera que a criança pode ser criativa e criar vários outros – nem que, com copo e bexiga, as crianças tivessem outras ideias de objetos sonoros. Orienta-se ao final que o professor incentive a pesquisa de outros tipos de instrumentos entre os alunos, mas a prática musical fica em segundo plano, pois no início da seção não houve uma abordagem mais rica dos grupos *Timbalada* e *Olodum*, que poderiam ser aproveitados nessa atividade que encerra a seção, condição que só se dará por iniciativa própria do professor.

Na segunda seção, temos a última proposta musical do livro: “Os timbres”. Essa seção inicia com uma imagem do grupo “Realejo e os Homens de Lata”, de 2014, em que os músicos estão segurando instrumentos musicais não-convencionais construídos com materiais alternativos, a partir da qual problematiza-se: “Quais objetos estão sendo utilizados como instrumentos musicais? Em sua opinião, que tipo de som emitem? Você já brincou de fazer sons? Como foi?” (LOPES, 2017, p. 61). Observamos que esta abordagem possibilita levantar uma discussão entre os alunos, por buscar conhecer as experiências prévias das crianças com sons dos objetos e brincadeiras com o som, de forma a suscitar outros encaminhamentos possíveis para a aula.

Outro ponto que destacamos nessa parte inicial da seção, contexto recorrente em toda a obra analisada, é o fato de se apresentar um grupo musical e não indicar ao professor nenhum endereço na *internet* ou mesmo alguma mídia física onde se pudesse acessar alguma apresentação ou gravação para apresentar aos alunos, de

modo que, caso não haja iniciativa ou possibilidade ao professor, a percepção musical não acontece e se limita à imaginação, embora, posteriormente, a primeira atividade da seção possibilite explorar sons de diversos objetos. Em toda a obra, observamos algumas indicações de vídeos, filmes, documentários e textos, mas a caráter de aprofundamento ao professor, e não em sentido ilustrativo do contexto apresentado nas aulas.

Nas atividades, são sugeridas duas propostas. A primeira trata de uma brincadeira de adivinhação (conforme consta no livro e apresentada na figura 30). Trata-se de uma atividade de reconhecimento de sons de objetos, na qual se propõe que os alunos se dividam em grupos que se alternarão entre produzir sons e adivinhá-los, de forma que o grupo que adivinhar mais objetos vence. Trata-se de uma atividade que propõe o desenvolvimento do reconhecimento dos sons pelo seu timbre, e que está de acordo com o título da seção: “Os timbres”.

Figura 30 Atividade 1, página 62

1. NÓS BRINCAMOS COM RITMOS. VOCÊ SABIA QUE OS OBJETOS E MATERIAIS EMITEM SONS DIFERENTES? VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO PARTICIPAR DE UM JOGO DE ADIVINHAÇÃO. PARA ISSO, SIGA AS ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR.



FONTE: Lopes, 2017, p. 62.

Na segunda atividade, apenas indica-se que a ação será caminhar pela sala, mas com explicações que o professor dará, descritas a seguir:

Primeiro, peça aos alunos que, um por vez, toquem com uma colher de cada vez os diferentes objetos. A cada objeto tocado pela colher, peça que se atentem ao timbre do corpo do material percussivo. Oriente os alunos a experimentarem batucar com as diferentes colheres em todos os objetos. ○

mais importante é que comecem a distinguir timbres agudos e graves.
(LOPES, 2017, p. 62).

Destacamos a última orientação dada ao professor, pois sugere que o objetivo da atividade, além do reconhecimento do timbre, pode ser ampliado para o reconhecimento da altura – mas o fato de haver a informação de que os alunos precisam compreender timbres agudos e graves pode causar conflitos/confusões ao professor não especialista: os sons podem ser graves ou agudos e ainda assim ter o mesmo timbre (exemplo: duas notas diferentes no piano sempre serão uma mais aguda que a outra, mas terão o timbre do piano), e a falta desta distinção pode ser confusa. Além disso, em nenhuma parte das orientações ao professor são apresentados esses dois conceitos, de forma que o professor que não tem formação musical específica pode ter dificuldade em lidar com tais conhecimentos, por falta de uma orientação clara e objetiva ou mesmo a definição de tais conceitos.

6.4.3. Considerações sobre a obra

Na coleção Novo Pitangüá pudemos observar, no livro analisado, que há pouca presença de elementos que possibilitem o envolvimento musical pelas crianças, pois não há atividades de criação, construção e descoberta, além de haver propostas musicais sistematizadas por meio de entrevistas ou de propostas articuladas às Artes Visuais. Inclusive, esta linguagem é, proporcionalmente, mais trabalhada que as demais, e pouco espaço há para a música, que mesmo em seu pouco espaço, propõe apenas atividades direcionadas e com pouca abertura para a criação.

As propostas desenvolvidas são, em geral, mal aproveitadas: em boa parte das atividades musicais, as ações dos alunos se reduzem ao cantar e tocar instrumentos – isso de acordo com as orientações do livro. Em propostas que envolviam construção de instrumentos, foi dado pouco espaço para a criação do aluno, com atividades direcionadas, e em geral, sem envolver algum conteúdo musical, como os parâmetros do som, elementos da música ou representação gráfica dos sons, como observado em outras obras analisadas – apenas no final do livro houve uma menção ao conceito de timbre, e ainda de forma que pode confundir o professor, como discutimos anteriormente.

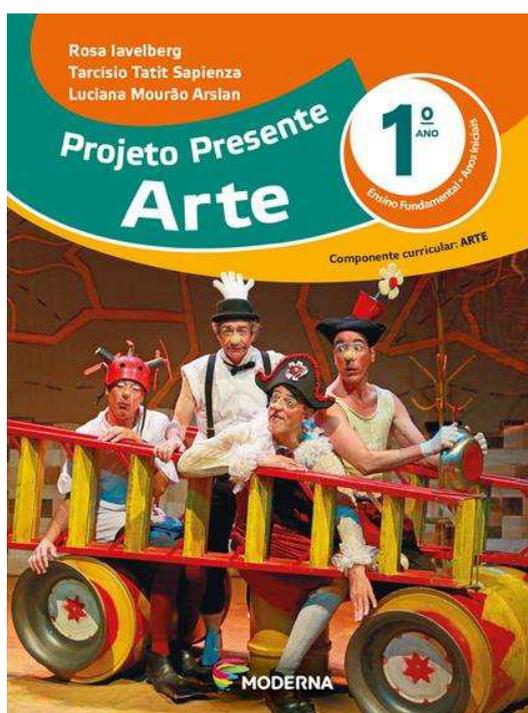
Com isso, percebemos que a mesma dificuldade apresentada nas pesquisas de Barbosa (2013) e Requião (2018), em que os livros didáticos eram ilegíveis a professores sem formação específica, o que dificultava ou mesmo impossibilitava o trabalho pedagógico musical, ainda mais se considerarmos que as pesquisas mencionadas analisaram livros didáticos de música, nos quais haviam uma maior disponibilidade de informações e conteúdos específicos da música ao professor, enquanto os livros do PNLD são interdisciplinares e acabam por não possibilitar o mesmo aprofundamento – que, como já apontamos, em ambos os casos acaba por ser insuficiente.

6.5. Coleção Projeto Presente Arte 1º ano

6.5.1. Caracterização da obra – Exploração do material

Para iniciar a análise deste livro, já apresentamos uma contradição: em uma obra que aborda em quase sua totalidade a linguagem visual, na capa há um grupo de palhaços (Grupo Parlapatões, no espetáculo “Mequetrefe”), remetendo à linguagem teatral ou circense, como podemos observar na figura 32:

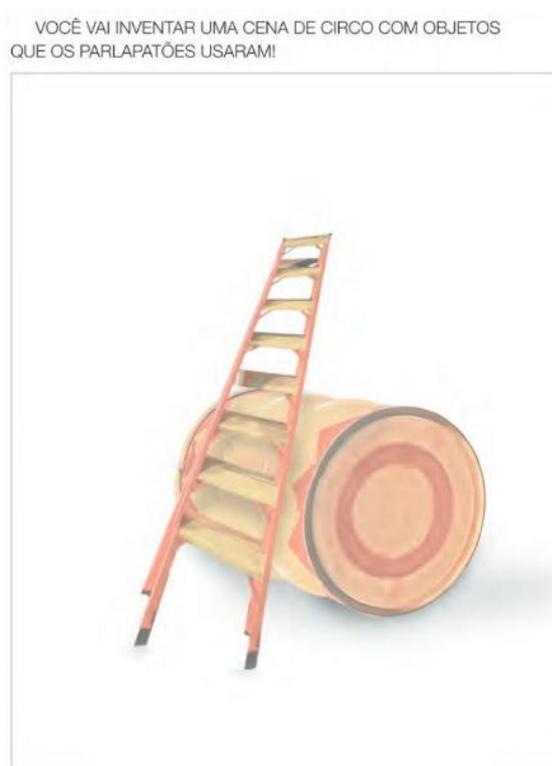
Figura 31 Capa do livro Projeto Presente Arte 1º ano



Fonte: Brasil, 2018b.

A imagem utilizada na capa é retomada em uma seção que discute os palhaços, na última unidade. Embora a fotografia remeta a uma cena de um espetáculo, o que possibilitaria um trabalho com improvisação teatral, construção cênica ou qualquer outro aspecto relacionado ao teatro, as atividades propostas ao aluno e professor são: leitura das imagens (com tópicos com perguntas para guiar a interpretação das fotografias), comentários sobre a maquiagem dos palhaços, e a construção de uma cena: em um desenho! Há, inclusive, um desenho de referência, sem muita nitidez, ao fundo com um barril e uma escada, para apoiar a construção do aluno (apoiar ou induzir?), como podemos observar na figura 33:

Figura 32 Proposta de atividade na seção da imagem utilizada na capa



Fonte: lavelberg; *et. al.*, 2017, p. 85.

Mesmo não se tratando de uma atividade musical, e desta seção ainda não tratar de análises, não poderíamos deixar de abordar aqui, por ser uma situação recorrente em toda a obra: a presença intensa do trabalho com Artes Visuais, até em propostas que poderiam aprofundar-se no âmbito de outras linguagens, processo que também ocorre com a música, apresentada nesse livro. Isso já pode ser observado nos dados organizados do quadro 16:

Quadro 16 Estrutura dos temas propostos no livro Projeto Presente 1º ano Arte

UNIDADE	Capítulo	LINGUAGEM	PÁGINAS
Unidade 1: Formas e cores	Linhas	Artes Visuais	10 a 12
	Formas de linhas retas	Artes Visuais	13 a 15
	Formas e linhas arredondadas	Artes Visuais	16 a 18
	Brincar com as cores	Artes Visuais	19 a 21
	Recolorir e transformar	Artes Visuais	22 e 23
	Padrões	Artes Visuais e Música	24 a 27
Unidade 2: Bichos	Pessoas e bichos	Artes Visuais	32 a 35
	Os bichos sabem construir!	Artes Visuais	36 e 37
	Os felinos de Leda Catunda	Artes Visuais	38 a 41
	Animais do Antigo Egito	Artes Visuais	42 a 45
	Animais em gravuras	Artes Visuais	46 e 47
	Bichos e canções	Música e Artes Visuais	48 e 49
Unidade 3: Casas, castelos e labirintos	Casas diferentes!	Artes Visuais	54 a 57
	Uma casa engraçada	Música e Artes Visuais	58 e 59
	Fachadas coloridas	Artes Visuais	60 a 63
	Casas assustadoras	Artes Visuais	64 a 66
	Castelos	Artes Visuais	67 e 68
	Labirintos	Artes Visuais	69 a 71
Unidade 4: Artistas de circo	O circo	Artes Visuais	76 a 79
	O circo reúne muitos artistas!	Artes Visuais	80 a 83
	Palhaços	Artes Visuais	84 e 85
	A menina e o palhaço!	Teatro e dança	86 a 88
	O circo contemporâneo	Dança	89 a 92
	O circo no cinema	Artes visuais, Teatro e Dança	93 a 97

Fonte: Elaborado pelo autor.

É nítido o quanto Artes Visuais é desenvolvida neste livro, de forma que mais parece ser um livro de Artes Visuais, que tem algumas seções interdisciplinares, do que um livro de Arte, de aspecto polivalente, como determinado no contexto legal e escolar em que estamos inseridos (SUBTIL, 2012; FONTEERRADA, 2008; IAVELBERG, 2003): em 22 dos 24 capítulos se desenvolve Artes Visuais; enquanto a Música aparece em 3, todos relacionados com a linguagem visual, seja de forma a relacionar conceitos das duas linguagens, como também em situações em que a atividade que conclui as propostas musicais são relacionadas ao desenho.

O livro é organizado em quatro unidades com seis capítulos cada, e são dedicadas duas páginas a cada início de unidade, e outras duas para a seção de

encerramento, denominadas “Refletindo mais”; além dessas, não há seções extras, como observamos em outras coleções – são somente as quatro unidades com os seis capítulos, e alguns *boxes* com conteúdos complementares no decorrer dos capítulos. Considerando a ínfima presença da música nesta obra, apresentaremos todas as propostas na qual essa linguagem é considerada.

6.5.2. Análises das atividades

O primeiro capítulo onde se desenvolve uma prática musical, denominado “Padrões”, propõe o desenvolvimento do conceito de ritmo, atrelado ao trabalho do conteúdo padrões visuais com formas geométricas. O início do capítulo trata de padrões geométricos em tabuleiros de xadrez, estampas de tecidos e em uma pintura abstrata, em uma abordagem das artes visuais. Chamou atenção que a atividade prática dessa primeira parte do capítulo é denominada “Brinque com os padrões!”.

Figura 33 Brinque com os padrões!



Fonte: Iavelberg *et. al.*, 2017, p. 25.

Os objetivos do capítulo são: “Conhecer o conceito de padrão; brincar com padrões visuais, estruturados por formas e cores; brincar com padrões musicais, estruturados por silêncio e som” (IAVELBERG *et. al.*, 2017, p. 24). Embora a proposta seja brincar, não observamos nenhum elemento ao professor que orientasse uma condição que favorecesse a ludicidade nessa atividade. Pelo contrário, o que observamos é mais uma atividade estereotipada, na qual o aluno tem pouco espaço de construir sua liberdade, por direcionamentos específicos e restritos, nos quais a criança reproduz modelos, ao invés de realizar construções artísticas. É uma proposta mais aproximada com as características observadas na Educação Artística ao longo da revisão de literatura que apresentamos, de caráter tecnicista e reprodutivista.

O capítulo sobre “Padrões” continua, na página seguinte, na qual muda-se o contexto sem apresentar um subtítulo ou divisão de seção; abruptamente o texto passa a abordar padrões rítmicos, na música. É o que podemos observar na figura 35:

Figura 34 Padrões rítmicos.

VOCÊ TAMBÉM PODE PERCEBER PADRÕES NOS SONS.
 POR EXEMPLO, EXPERIMENTE:

- ✓ BATER PALMAS TRÊS VEZES E PARAR UM POUQUINHO;
- ✓ BATER MAIS TRÊS PALMAS, PARAR MAIS UM POUQUINHO;
- ✓ REPETIR AS PALMAS E PARAR UMA ÚLTIMA VEZ.

A IMAGEM AO LADO É UM MODO DE ANOTAR O PADRÃO DESSES SONS: UM QUADRINHO COM DESENHO DE MÃOS INDICA UMA PALMA, E O VAZIO, UM MOMENTO DE SILÊNCIO.



The diagram consists of three rows of four boxes each. The first row shows three boxes with two hands (representing a clap) and one empty box (representing a pause). The second row shows three boxes with two hands and one empty box. The third row shows three boxes with two hands and one empty box. This visualizes the rhythmic patterns described in the text above.

Fonte: Iavelberg *et. al.*, 2017, p. 26.

A habilidade destacada nesta atividade é a 16, que envolve formas de registro musical. No caso desta proposta, é sugerido ao professor que “para avaliar, acompanhe como os alunos exploram a leitura de notação musical não convencional ao baterem palmas” (IAVELBERG *et. al.*, 2017, p. 26) e que anotem em uma ficha de avaliação anexa no material do professor – Nessa ficha, o item a ser preenchido é “Relaciona produções artísticas estudadas com outras da mesma ou de outras linguagens da Arte” (IAVELBERG; *et. al.*, 2017, p. XVIII). A leitura musical envolve a compreensão do conceito de ritmo, mas não são desenvolvidos mais profundamente outros elementos musicais, como a duração dos sons ou mesmo fonte sonora, dado o fato de estudarem som e silêncio, pois o objetivo do conteúdo é se relacionar com o tema central do capítulo (padrões) e a avaliação voltada à relação com outras linguagens – no caso, Artes Visuais.

Não observamos outras sugestões de leitura musical, como por exemplo uma possível proposta de musicalizar ou sonorizar a pintura abstrata do início do capítulo. Ademais, nas orientações ao professor apenas se explica o conceito de ritmo, com exemplos a serem comentados com os alunos, e sugere-se de levar um instrumento musical para mostrar esses ritmos, como as batidas do coração. Não houve menção à ludicidade, nem se sugeriu aproveitar essas explicações e realizá-las, de alguma forma, na prática, por meio de brincadeiras ou canções que explorassem esses conceitos.

Cabe pontuar que, mesmo que haja o desenvolvimento de um conteúdo musical na proposta de desenvolver padrões rítmicos, esta se dá de forma limitada, pois não há sequer o acompanhamento de uma música, ou o aprofundamento com propostas de variação dos ritmos estudados. Inclusive, pode levar a confusões conceituais, visto que a leitura musical estabelecida pode ser entendida pelos alunos e pelo professor como “padrões”, enquanto são próximas de conceitos como “compasso” ou “célula rítmica”. Esse conceito musical poderia ser explorado nas orientações ao professor, de forma a possibilitar uma melhor contextualização e um trabalho musical mais seguro.

A segunda atividade que envolve a música no livro consiste no capítulo 6 da Unidade 2, denominada “Bichos e canções”. Chama atenção o fato de que é o último capítulo de uma unidade que tem como objetivo: “seus alunos vão conhecer, valorizar e fruir obras de arte antigas e contemporâneas que têm bichos como tema”

(IAVELBERG; *et. al.*, 2017, pag. 30). Ao observar o tema dos demais capítulos desta unidade, percebemos que todos desenvolvem conteúdos das Artes Visuais, alguns apresentando artistas, outros apresentando técnicas de composição em Artes Visuais, todos relacionados ao tema “bichos”, mas nenhuma desenvolvendo conteúdos de outras linguagens, mas apresentando os bichos enquanto temática de obras analisadas, no caso, pinturas, esculturas e letra de música. Apenas no último capítulo a unidade sai da linguagem visual e adentra, superficialmente, a musical. O objetivo do capítulo é “Conhecer, cantar e criar músicas que têm como tema bichos” (IAVELBERG *et. al.*, 2017, p. 48). Chama atenção que o enfoque dado na música seja apenas no cantar, a partir de uma cantiga popular que “fala de bicho”: A barata diz que tem (vide figura 36). A figura a seguir representa toda a página 48 do livro do aluno, em que não há nenhuma outra orientação a não ser perguntar se os alunos se lembram “de alguma música que trate de animais” (p. 48).

Figura 35 Proposta pedagógica do capítulo 6 da Unidade 2

CANTE COM SEUS COLEGAS ESTA CANTIGA QUE FALA DE BICHO.



A BARATA DIZ QUE TEM

A BARATA DIZ QUE TEM SETE SAIAS DE FILÔ
É MENTIRA DA BARATA, ELA TEM É UMA SÓ
RÁ, RÁ, RÁ, RÓ, RÓ, RÓ, ELA TEM É UMA SÓ!

A BARATA DIZ QUE TEM UM SAPATO DE FIVELA
É MENTIRA DA BARATA, O SAPATO É DA IRMÃ DELA
RÁ, RÁ, RÁ, RÓ, RÓ, RÓ, O SAPATO É DA IRMÃ DELA!

A BARATA DIZ QUE TEM UM ANEL DE FORMATURA
É MENTIRA DA BARATA, ELA TEM É CASCA DURA
RÁ, RÁ, RÁ, RÓ, RÓ, RÓ, ELA TEM É CASCA DURA!

A BARATA DIZ QUE TEM CARRO, MOTO E AVIÃO
É MENTIRA DA BARATA, ELA TEM É PÉ NO CHÃO
RÁ, RÁ, RÁ, RÓ, RÓ, RÓ, ELA TEM É PÉ NO CHÃO!

DÁ TRADIÇÃO POPULAR.



Fonte: Lavelberg; *et. al.*, 2017, p. 48

Podemos estabelecer uma relação entre a imagem observada e as análises desenvolvidas na pesquisa de Gomes (2004), na qual foram analisados os textos imagéticos-verbais em livros didáticos de Língua Portuguesa. No caso de sua pesquisa, os textos imagético-verbais, compostos em geral por quadrinhos, tirinhas e charges, possuem, em sua maioria, um caráter político, inquiridor da realidade. O autor questiona-se: “Por que os textos imagéticos-verbais estão sendo introduzidos nos livros didáticos com tanta profusão já que os sentidos que eles abordam são frequentemente desconsiderados em nome das atividades de cunho gramatical?” (GOMES, 2004, p. 142-143). Se relacionarmos à atividade apresentada nesta seção de nossa pesquisa, em que as imagens ilustram uma atividade cuja única ação corresponde ao cantar, podemos também questionar: por que apresentar uma linha de partitura com uma melodia que não corresponde à canção apresentada na discussão?

O autor ainda, em sua análise, na qual o questionamento está ligado aos objetivos de sua pesquisa, entende que “o resultado disso se nota nos livros didáticos cada vez mais ilustrados e as propostas de trabalho, muitas vezes fragmentadas, descontextualizadas, desarticuladas” (GOMES, 2004, p. 142). Esse é um resultado que também podemos considerar em nossas análises: embora não estejamos observando os mesmos sentidos das análises empreendidas pelo pesquisador, podemos concluir que os sentidos que deveriam ser atribuídos às imagens apresentadas nessa atividade não são promovidos, no caso, pelo menos a apresentação da linha melódica real da canção cantada, para que alguma relação com a música pudesse ser desenvolvida pela criança, mesmo que sem o direcionamento do professor.

O fato de a própria proposta apresentada ser articulada a uma temática ampla e externa à área – “Bichos” – a torna, musicalmente, descontextualizada. Além da ação de cantar, não é proposto nenhum encaminhamento que explore elementos musicais, como orientações sobre como se preparar para o canto, ou com relação a outros contextos, como ritmo, melodia, ou diversos outros conteúdos musicais possíveis. Em comparação com outras obras desse ciclo PNLD, o tema bichos foi explorado relacionado à altura e timbre dos sons, em uma experiência musical mais rica do que apenas cantar canções que falem de bichos.

Uma das poucas orientações é que o professor apresente outras canções populares aos alunos, dando como exemplo a cantiga “O meu galinho”, apresentando apenas a letra. Quanto à sugestão de criação, a única orientação dada é: “Proponha aos alunos que criem uma pequena canção sobre bichos, escrevendo uma letra em dupla. Peça que experimentem cantá-la e que gravem o resultado, se tiverem recursos para isso” (IAVELBERG, 2017, p. 49).

Sobre essa orientação, podemos levantar alguns questionamentos: propor ao professor que conduza a criação de uma canção sobre bichos escrevendo a letra da canção é uma orientação suficiente para o professor unidocente/polivalente? E orientar que os alunos produzam uma letra, em dupla, é uma orientação condizente à alunos que ainda estão em processo inicial de alfabetização?

Para ambas as questões, podemos entender que não: a criação de uma canção sobre bichos, apenas com as orientações sugeridas no livro, pode acabar não levando ao desenvolvimento musical – ao se propor a criação de uma nova música, o enfoque é na letra, e não na melodia. Inclusive, em uma proposta como esta, é possível que a ação se oriente à produção de paródias, na qual o trabalho musical é restrito, no sentido em que o objetivo da proposta seria construir uma letra, e não repensar elementos musicais, como o andamento, altura, intensidade ou timbre da música. A partir da proposta apresentada neste livro, um trabalho musical dependeria da iniciativa e pesquisa por parte do professor. Além disso, se considerarmos a idade dos alunos e que, se considerar a utilização do livro em linearidade cronológica, a proposta seria desenvolvida ainda no primeiro semestre letivo, as crianças ainda não estariam alfabetizadas, o que poderia comprometer a construção de uma nova letra, ainda mais em dupla. Não há uma outra orientação, como a construção dessa letra de forma coletiva, envolvendo a turma toda.

Musicalmente, ainda há um agravante: A atividade seguinte a esta proposta é: “Faça um desenho para a canção” (IAVELBERG, *et. al.*, 2017, p. 49). A página quase que por inteiro é ocupada por um espaço em branco para o desenho, e ao final, a orientação “Agora, que tal formar uma roda para mostrar o seu desenho e apreciar os dos colegas?” (p. 49). Questionamo-nos: até que ponto uma atividade musical pode ser avaliada por meio de um desenho? Fazer um desenho para a canção, neste caso, não orienta para um aspecto musical, e pode acabar levando os alunos a desenharem elementos da letra da música, como as roupas e posses da barata. A música possui elementos ricos para um trabalho musical, como os

contornos melódicos descendentes e ascendentes na primeira frase da música, ou os tempos do refrão, em que as sílabas *rá rá rá, ró ró ró* têm a sílaba destacada com um tempo maior que as demais, onde poderia se trabalhar com o parâmetro duração – som curto e som longo, a exemplo de atividades observadas em outras coleções, como já apresentamos.

No terceiro, e último, capítulo em que há a presença da música, o contexto em que acontece é o mesmo observado na proposta anterior: apresenta-se uma canção com letra relacionada ao tema abordado na unidade – neste caso, *casas*. A seção é denominada “Uma casa engraçada”, em clara referência à música “A casa”, do compositor Vinicius de Moraes, além de haver uma fotografia do músico datada de 1973. Na sequência, reproduzimos a primeira página do capítulo inteira:

Figura 36 Capítulo “Uma Casa Engraçada”, da Unidade 3

2 UMA CASA ENGRAÇADA

VINICIUS DE MORAES, POETA E COMPOSITOR BRASILEIRO, FEZ UMA LETRA DE CANÇÃO CHAMADA “A CASA”.

CANTE-A COM SEUS COLEGAS. METADE DA CLASSE VAI CANTAR AS FRASES DE COR PRETA, E A OUTRA METADE, AS FRASES DE COR VERMELHA.



VINICIUS DE MORAES.
FOTO DE 1973.



PETER INOCHIA

A CASA

ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA

NÃO TINHA TETO NÃO TINHA NADA

NINGUÉM PODIA ENTRAR NELA NÃO

PORQUE NA CASA NÃO TINHA CHÃO

NINGUÉM PODIA DORMIR NA REDE

PORQUE NA CASA NÃO TINHA PAREDE

NINGUÉM PODIA FAZER PIPI

PORQUE PENICO NÃO TINHA ALI

MAS ERA FEITA COM MUITO ESMERO

NA RUA DOS BOBOS NÚMERO ZERO

VINICIUS DE MORAES. A ARCA DE NOÉ. SÃO PAULO: CIA. DAS LETRINHAS, 2004.

Fonte: Iavelberg; *et. al.*, 2017, p. 58

A proposta é ampliada, aproveitando esse primeiro comando de cantar em grupos. Com a sala dividida, é solicitado que um grupo cante suas frases de forma rápida, e o outro, devagar. Quanto às orientações que constam no manual do professor, os objetivos elencados são: “Conhecer a música “A casa”, composta por Vinicius de Moraes; cantá-la em diferentes velocidades; criar imagens inspiradas nela” (IAVELBERG; *et. al.*, 2017, p. 58). Enquanto orientações didáticas, os autores argumentam:

Neste capítulo, os alunos conhecerão um grande poeta e compositor brasileiro e experimentarão diferentes maneiras de cantar uma de suas músicas.

Conte a eles que Vinicius de Moraes (1913-1980) escreveu a letra da música tema deste capítulo e pergunte se já ouviram seu nome ou alguma de suas canções.

O termo musical utilizado para falar da velocidade com que uma música é executada é o andamento.

Neste exercício do cantar, seus alunos estão tendo a oportunidade de perceber na prática que a alteração na velocidade do cantar pode ser um recurso expressivo. (IAVELBERG; *et. al.*, 2017, p. 58)

Observamos, nas orientações, uma explicação clara e objetiva do conceito abordado com a proposta didática. O fato de explicar o que é andamento, e indicar o caráter expressivo que pode surgir na execução da proposta favorece a sua realização por professores sem formação musical, no sentido em que as práticas sugeridas no livro do aluno são contextualizadas.

Uma última observação que destacamos é relacionada à sugestão de atividade complementar que consta no manual do professor: não se trata de uma outra proposta, mas apenas da troca de comando entre os grupos que cantavam em diferentes andamentos, não configurando necessariamente uma atividade complementar, mas apenas uma variação da primeira.

Cabe observar que, mesmo não havendo a indicação de que esse trabalho pode ser desenvolvido de forma lúdica, a compreensão da dimensão lúdica da música e do “brincar com sons” que envolve a prática de variar o andamento das frases em grupos pode ser uma forma de desenvolver esse conceito de modo lúdico, brincando. Entretanto, essa condição fica restrita à percepção de cada aluno ou da iniciativa do professor, considerando que não é abordada na obra de forma explícita.

Embora nessa proposta tenhamos encontrado um encaminhamento musical rico, na segunda – e última – página da seção, encontramos um encaminhamento similar ao observado em outras propostas que analisamos nesta obra: a sistematização do conteúdo por meio do desenho. No caso dessa atividade, após a execução da música com outros andamentos, volta-se ao tema do capítulo, e solicita-se ao aluno que “desenhe uma casa engraçada” (IAVELBERG; 2017, p. 59). Com isso, percebe-se novamente a música tendo um caráter secundário, pois o elemento central da aula é o tema: “A casa”, suscitando uma música que contivesse essa letra e uma proposta de desenho também relacionada a esse tema.

6.5.3. Considerações sobre a obra

A obra de Arte da coleção Projeto Presente é o livro em que a música tem menor espaço: em apenas seis páginas de todo o livro encontramos alguma menção à linguagem musical. Em nenhuma das propostas podemos dizer que a ludicidade é favorecida ou estimulada, se consideramos a discussão que realizamos sobre a importância de se dar espaço para as crianças criarem, descobrirem e explorarem: nenhuma proposta é articulada nesse sentido, pois as criações envolveram registro em forma de desenho, e as execuções musicais se deram em forma de exercício de leitura musical ou cantar canções pré-determinadas.

Além disso, os conteúdos musicais foram limitados, pois nas seções do livro no qual a Música era trabalhada, eram estabelecidos temas – tais como bichos e casas – que, por estarem relacionados a um capítulo mais amplo com seções desenvolvidas sob o caráter da leitura de imagem, acabaram por se limitar a própria letra da canção. Poucos elementos musicais de fato foram desenvolvidos, e de forma superficial e introdutória: ao tratar de padrões, a relação se deu com os padrões geométricos nas Artes Visuais; ao tratar de bichos, se limitou a cantar e desenhar elementos da letra da canção; ao tratar da casa, embora tenha havido o enfoque no conceito de andamento, a proposta não se aprofundou na música e encerrou com a proposta de desenhar uma casa engraçada.

Chama atenção que, no livro, todas as propostas pedagógicas possuem alguma indicação de avaliação mediante a ficha de avaliação apresentada na introdução do manual do professor. Essa ficha é genérica e não contém conteúdos específicos, mas indicações de que o aluno compreendeu, relacionou conceitos e

percebeu elementos das linguagens de acordo com os objetivos da BNCC. Em uma obra referenciada nesta pesquisa por uma das autoras deste livro, Lavelberg (2013), Arte é uma área de conhecimento complexa para avaliar, pois lida com aspectos subjetivos do sujeito em sua experiência artística. Além disso, devemos considerar que na maior parte dos casos, o professor trabalha com essa disciplina não tem formação específica. Desta forma, entendemos que, mesmo que a ficha de avaliação possa se mostrar um componente interessante para o professor observar elementos avaliativos em sua prática, o fato de não haver conteúdos específicos na própria ficha, por estar relacionada à objetivos da BNCC, e pelo fato de as atividades não apresentarem aprofundamentos na linguagem musical, torna-a pouco aproveitável em um contexto de avaliação – em duas das três seções que trabalham música, a avaliação da prática musical se deu por forma de desenho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como feito em quase todos os inícios de seção desenvolvidos nesta dissertação, não seria coerente, nas considerações finais, deixar de narrar também sobre o processo que desemboca neste momento de escrita, há poucas semanas de entrega da versão final que demarca o término desse ciclo intenso que é o mestrado. Dois anos e meio após iniciar o curso, já não trabalho na mesma função, atuando hoje na assessoria de projetos educacionais, mudança que causou rupturas no processo de pesquisa, pois na função anterior – formador educacional – o contato com o material analisado nesta pesquisa era constante, e isso se perdeu no ambiente de trabalho. Esse distanciamento levou a novas aproximações, em outros contextos, marcados por outro tipo de afastamento, o determinado pelas ações sanitárias de combate à Covid-19, pandemia que surgiu logo no início do segundo ano de mestrado, e postergou não somente minha pesquisa, mas processos que envolvem toda a sociedade.

Nesse processo, muitas mudanças foram forçadas e envolveram a capacidade de adaptação, como o trabalho remoto, as aulas não presenciais, mudanças profissionais, impactos na pesquisa. E ao pensar em considerações finais, antes de elencar as questões mais importantes avaliadas nas análises, considero importante destacar o valor que as pesquisas podem agregar na sociedade. Pensemos nos materiais analisados: após anos de insistência da área, luta nas universidades e entre os professores, estes foram livros didáticos, no sentido em que pela primeira vez foram distribuídos livros de Arte para todos os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de 2019. O que seria do ensino de Arte, em tempos de ensino remoto, sem esses livros nas mãos e nas casas de cada aluno desse país?

Não podemos deixar de pensar em quem são as infâncias às quais os livros analisados se destinam. Infâncias, no plural. Pois são inúmeras infâncias presentes na escola pública, muitas delas marcadas pela negligência e descaso que a desigualdade proporciona. Infâncias que, até outrora tão institucionalizadas, tiveram o direito à educação cerceado pela falta de condições de acesso ao conhecimento em meio à pior pandemia do último século e ao descaso do governo que, por omissão e corrupção, deixou-nos sem vacina à tempo, e com isso as escolas – públicas, pois as privadas, com maior infraestrutura, tiveram outra realidade –

ficaram pelo menos um ano e meio fechadas. É notório que, em um país marcado pela desigualdade econômica e social, o livro didático pode ter sido o único meio de acesso ao conhecimento artístico e musical por boa parte dos alunos durante o longo período em que a pandemia de Covid-19 se instalou, logo na primeira vez em que Arte e Música estiveram presentes em um ciclo do PNLD – 2019 a 2022.

As infâncias de nossa pesquisa, como dito, alunos da escola pública, compõem um universo de infâncias, inúmeras realidades em um mar de Brasis. E nesse contexto tão diverso, os professores de arte dessas crianças também o são. Como discutimos, a formação do professor de arte/música no Brasil é uma questão delicada, pois envolve muitas nuances determinadas por um contexto histórico de apagamento e esquecimento, como no caso da Música que praticamente desapareceu das escolas, e dos sentidos mais amplos da Arte, que se tornaram meras atividades em currículos que sequer consideravam-nas área de conhecimento (FONTERRADA, 2008; SUBTIL, 2012).

Os professores que atualmente estão à frente do trabalho com as linguagens artísticas, no reduzido, mas até então, garantido espaço que possuem nos currículos, são de múltiplas formações: pedagogos, que possuem uma formação ampla, mas sem adentrar as especificidades da Música; licenciados em Artes Visuais, Artes Cênicas e Dança, que também compartilham a mesma dificuldade que os pedagogos quando se trata da formação musical; e os licenciados em Música, educadores musicais, que são minoria. É um contexto complexo, e como já argumentado, sem solução clara – sequer temos essa pretensão – e que, há décadas, vem se desenrolando.

Os livros didáticos, ao serem incluídos na política pública do PNLD, ao nosso ver, é uma das formas de corrigir essa distorção histórica à qual a Música está submetida. Eles permitem, mesmo que de forma limitada, que a música adentre os espaços escolares, não apenas como apoio ou suporte pedagógico a outras áreas, mas como área de conhecimento, mesmo que às vezes superficialmente. Em uma sociedade na qual a música foi apagada das escolas, qualquer iniciativa que reacenda essa chama é válida e precisa fazer parte de uma construção de futuro. Mas não podemos nos contentar com esse cenário. Devemos entender o PNLD enquanto um avanço, mas que não substitui a luta por ampliação de carga horária para as linguagens artísticas e de espaços de formação inicial e continuada, por meio de políticas públicas adequadas. É quase como um avanço em meio a

retrocessos, considerando os impactos em longo prazo que a pandemia irá ocasionar, junto à falta de incentivos das esferas de governo, e ao cerceamento imposto pelo governo federal à ciência, educação e pesquisa como um todo, e em especial, contra as áreas de Humanas e Artes.

Reiteramos: o livro didático não pode ser encarado como uma *muleta* permanentemente para que o ensino de música e arte aconteça nas escolas. Como observamos em pesquisas como Barbosa (2013) e Requião (2018), o livro didático não é uma garantia de que a Educação Musical pode acontecer, pois podem ser ilegíveis a professores sem formação musical acadêmica. Pelo contrário, e exatamente pelas limitações que envolvem o uso do livro, o investimento em formação docente é insubstituível: de forma inicial e continuada.

A escola tem importante papel na formação do sujeito, mas os efeitos da pandemia serão observados à longo prazo, com dados que já emergem em pesquisas, levantamentos e nos noticiários durante o fechamento dessa pesquisa, em agosto de 2021, e poderão ser observados no Censo Escolar deste ano (assim como no censo do ano anterior, que não havia sido publicado até o fechamento dessa pesquisa): a grande evasão que a pandemia ocasionou. Mas a música pode ser um importante elemento de transformação nesse contexto, considerando a dimensão lúdica possibilitada nos processos de aprendizado musical, com potencial de tornar a experiência escolar mais estimulante, alegre e acolhedora.

A escola, enquanto espaço de constituição e desenvolvimento dos sujeitos, tem tido seu papel desafiado, em especial após esse movimento observado de evasão e abandono escolar consequentes à crise estabelecida pela pandemia. A Música, quando vai além do papel de suporte pedagógico ou de um ensino tradicional, possibilita essa vivência estética, prazerosa e que, conforme observado no decorrer dessa pesquisa, favorece a aprendizagem. E essa é uma importante implicação – mas não a única – desta pesquisa e da educação musical como um todo no campo educacional: a presença da música na escola, quando levada à sério e vivida pelos alunos de forma significativa, amplia as possibilidades de construção do conhecimento não apenas musical, mas de outras áreas, no qual a escola se torna um espaço atrativo e que acolhe os alunos, ampliando os espaços para outros contextos de aprendizado.

Retornando ao problema desta pesquisa – as atividades dos livros didáticos que envolvem a linguagem musical contemplam a possibilidade de aprendizado por

meio da ludicidade? – e a outra questão condutora do trabalho – como são abordados os conceitos de ludicidade e educação musical nos livros didáticos? – podemos considerar que as coleções apresentam muitas diferenças quanto à abordagem dos conteúdos, pois enquanto em duas delas a ludicidade foi evidenciada em mais da metade das propostas nos materiais, nas demais não houve tanto enfoque – em uma coleção dessas, nenhuma proposta musical teve indicação ao professor de que a atividade poderia ser conduzida de forma lúdica, e as atividades musicais foram reduzidas ao cantar e sistematizadas em propostas de desenho, que pouco contribuem nos processos de formação musical que se espera no ensino de música.

Desta forma, entendemos que o problema desta pesquisa ainda precisa ser mais investigado em outros ciclos do PNLD futuros, sendo um limite para nossa pesquisa o fato deste ciclo PNLD que analisamos ter sido o primeiro no qual a Arte esteve integralmente presente. Esta política pública, por sua recente implementação, ainda pode ser melhor aproveitada e conduzida, de forma que a música – e as demais linguagens da Arte – tenha espaço em todas as obras aprovadas, e que a ludicidade seja estimulada, em especial no contexto dos primeiros anos escolares relativos à etapa.

Para isso, é importante que os critérios dos editais que configuram as obras de cada ciclo PNLD sejam melhor desenvolvidos. No caso do ciclo analisado em nossa pesquisa, os critérios estabelecidos na seleção dos livros didáticos, embora tenham a presença da ludicidade entre seus pressupostos, são insuficientes, pois estão limitados às determinações da BNCC, que não dão conta de contemplar essa necessidade: um ensino de música possibilitado mediante sua dimensão lúdica.

Embora seja consolidada já na área da Educação a compreensão de um ensino voltado para o aluno e suas necessidades, em todas as coleções analisadas, pudemos observar, em distintos graus e proporções, uma abordagem dos conteúdos em moldes tradicionais de ensino, especialmente em seções que desenvolviam conteúdos por meio de explicações ou exploração dos contextos envolvidos na temática apreciada.

Considerando que no 1º ano o aluno está em período inicial de alfabetização, livros que apenas apresentam letras de músicas para cantar, biografias e informações sobre artistas, e explicações e definições de conceitos, sem promover práticas musicais conscientes, lúdicas e criativas (BRITO, 2019; DELALANDE, 2019;

MADALOZZO, 2019), acabam por apenas reproduzir modelos de ensino tradicionais, com transmissão de conteúdos e pautado na memorização, pouco significativos em termos de formação humana (SAVIANI, 2012; FUSARI; FERRAZ, 2001) e do desenvolvimento do psiquismo da criança (MAREGA, 2010).

Embora todas as coleções tenham apresentado, em diferentes proporções, conteúdos pautados nessas tendências tradicionais de ensino, observamos também, na maioria das coleções, propostas que permeavam um caráter mais construtivista, ancoradas no protagonismo e autonomia da criança. Este é um movimento que, na Educação, iniciou-se há praticamente um século desde que a Escola Nova chegou ao país, como discutido na fundamentação teórica. Entretanto,

[...] o trabalho com a Música nos territórios da Educação, de modo geral, manteve-se afastado, de certa maneira, dos percursos pedagógicos gerais que emergiram e fortaleceram um pensamento construtivista, valorizando e se valendo de posturas que transformaram, de certo modo, os percursos do ensinar/aprender. [...] Enquanto que a Pedagogia reorganizava modos de pensar, de estimular e gerar reflexões valendo-se de experiências, questionamento, produção de hipóteses e reflexões, as condutas pedagógico-musicais seguiram, em grande parte, atreladas a proposições tradicionalistas: vinculadas à repetição do mesmo, da ênfase na repetição de obras musicais existentes, mantendo-se fiel às estruturas tradicionais, lidando apenas com a música tonal, entre outros aspectos (BRITO, 2019, p. 153).

No caso das coleções analisadas, pudemos perceber um movimento entre as duas tendências sinalizadas pela autora em parte das obras, considerando que em todas há a abordagem de certos conteúdos sob um viés tradicionalista, ainda atrelado a modelos musicais e educacionais do século XIX, embora possamos também observar propostas com caráter construtivista em que a criança é central em seu desenvolvimento. É o caso das atividades analisadas na Coleção Ápis em que as crianças eram estimuladas a descobrir sons, na coleção Conectados na proposta de criação de um parque sonoro, e na coleção Ligamundo na proposta de construção de um mapa sonoro com sons do corpo. Na coleção Novo Pitangá, no entanto, as propostas práticas eram, na maioria, direcionadas, como nas atividades de construção de instrumentos sugeridas na obra, ou nas brincadeiras de adivinhação dos sons de objetos pelo timbre que emitem, com pouco espaço para a criação da própria criança. Já na Coleção Projeto Presente, não encontramos nenhuma proposta nesse sentido, pois todas as práticas musicais envolviam cantar

ou reproduzir comandos descritos no livro – quando não, desenhar, embora não possamos desconsiderar que, no caso da linguagem visual, esta é uma proposta de criação que pode ser significativa, mas no âmbito desta linguagem, e não da música.

Essas propostas, acima discutidas, podem ser consideradas lúdicas?

Respostas a esta questão não são simples e objetivas. Como discutimos em Luckesi (2014), Sarmiento (2004), Corsaro (2011), Brougère (1998), Madalozzo (2019) e Machado e Carvalho (2020), a ludicidade não é adjetivável, não cabendo determinar uma atividade enquanto lúdica: ela depende da relação do sujeito com o objeto e, no caso, manifesta enquanto experiência. Mas, a partir das análises desenvolvidas, observamos que justamente nas propostas pedagógicas em que os alunos eram estimulados a criar, descobrir, construir e brincar com os sons, próximas de um contexto construtivista de Educação, é que a dimensão lúdica do ensino de música realmente era possibilitada – embora não garantida: isso depende de cada criança e sua experiência.

Nesse contexto, reafirmamos a importância do trabalho desenvolvido pelo professor, conforme observamos nas pesquisas de Schroeder e Schroeder (2011) e Requião (2018), ao considerar que as possibilidades que a criança tem de vivenciar a música de forma lúdica, mesmo quando não fazem parte da proposta pedagógica da aula, são condicionadas ao trabalho realizado pelo professor – como nas situações que descrevemos na revisão de literatura em que crianças batendo os pés consigo mesma ou tocando o instrumento no contratempo, totalmente imersas em sua experiência musical, que sob intervenções do professor, cessaram; ou as aulas que viraram *catástrofes*, mesmo que certas propostas pedagógicas fossem voltadas a brincadeiras e jogos musicais. O professor tem papel potencializador ou inibidor da experiência musical lúdica em um contexto pedagógico, e essa possibilidade acaba por ser outra limitação de nossa pesquisa, considerando que analisamos os livros didáticos voltados ao professor, mas não observamos as práticas pedagógicas realmente desenvolvidas – analisamos o currículo ideal, expresso nos livros didáticos, e não o currículo real, decorrente da relação entre professor, aluno e proposta pedagógica (SILVA, 2005).

Porém, cabe ressaltar um aspecto visualizado nas análises: mesmo que, a partir das propostas elencadas há pouco, com caráter construtivista e que consideramos poder propiciar a ludicidade, possamos afirmar que os livros didáticos possibilitem o aprendizado musical por meio da ludicidade – respondendo assim

nosso problema de pesquisa – não podemos assim o fazer com segurança. Isso porque em pelo menos uma das cinco obras (Projeto Presente) a música não é desenvolvida de modo a favorecer o aprendizado mediante sua dimensão lúdica, e cada livro o faz em diferentes proporções. Com isso, mesmo havendo propostas que favoreçam o aprendizado musical por meio de sua dimensão lúdica, com determinadas obras, o aluno terá três ou quatro experiências assim no decorrer do ano letivo, e com outras obras, nem isso. Mas, pelo menos, esse trabalho existe, ou pode ter sido desenvolvido em volumes de outros anos/séries das coleções analisadas, o que não pudemos observar, outro limite de nossa pesquisa.

Além disso, é importante considerar outra questão: a pouca quantidade de páginas destinada aos livros de Arte quando comparada às demais áreas de conhecimento abrangidas no PNLD. Como observamos na pesquisa documental, Arte é o componente com menor quantidade de páginas, o que nos levou a questionar: por que uma área de conhecimento tão complexa, que reúne pelo menos outras quatro áreas, tem menos espaço que outras disciplinas? Como é possível pensar em um bom trabalho em todas as linguagens de forma equilibrada com tão pouco espaço? Embora consideremos importante que os livros didáticos de Arte possam ter mais espaço para que os conteúdos das quatro áreas de conhecimento que envolvem a disciplina sejam apresentados, admitimos que o acesso à música por meio dos livros didáticos não é suficiente. As condições nas quais o ensino de Música e das demais linguagens artísticas se inserem no contexto educacional e curricular vigente são complexas, pois a pequena carga horária é limitante, e o problema que envolve a formação do professor de Arte, que mesmo formado em uma linguagem específica acaba tendo que trabalhar elementos de outras linguagens artísticas, é ainda sem solução: envolveria repensar o currículo, ou a carga horária destinada à grande área, e a própria formação docente. São limitações que se impõem nessa pesquisa, pois não pretendemos trazer soluções para problemas generalizados que a área enfrenta, mas levantar reflexões e questionamentos que possibilitem avanços, entendendo-os graduais e sistêmicos. Isso pois não há uma *fórmula mágica* em um contexto no qual menos da metade dos professores da área sequer possuem a formação mais adequada – que ainda assim, não é realmente adequada!

Quanto aos conteúdos musicais analisados nos livros, diferentemente do contexto observado nos livros estudados por Pereira (2016), em que o *habitus*

conservatorial é orientado por meio de atividades com partituras, solfejos e tradição europeizada, em nenhum livro estudado houve o desenvolvimento de elementos musicais utilizando notação musical convencional, e em quase todos (exceto no livro da coleção Projeto Presente) foram explorados contextos e práticas musicais que refletem a multiplicidade cultural do Brasil e do Mundo – em propostas envolvendo Boi Bumbá, repertório regional, canções que são patrimônio cultural, entre outros que apresentamos entre os dados –, aspectos defendidos por Veber (2020), Delalande (2019), Romanelli (2018), Madalozzo (2019) e tantos outros pesquisadores e educadores musicais.

No decorrer do processo de analisar os livros didáticos e perceber suas diferenças na forma como abordam os conteúdos e desenvolvem suas propostas em relação a todas as observações realizadas, não deixamos de nos perguntar: qual desses livros foi mais adquirido? Qual foi menos? Será que os professores se identificaram com que obras?

Respondendo a essas questões, observamos que a coleção que menos dedicou espaço para a Música foi, também, a com menor volume de aquisições. Esses dados podem ser encontrados nos canais oficiais do Ministério da Educação. No site do MEC referente ao PNLD²⁴, conforme apresentado na seção que discutimos os documentos legais do programa, são apresentadas planilhas de custos das aquisições de livros, organizadas por editoras ou por título, na qual encontramos dados desde o ciclo promovido em 2010. Nessas planilhas, estão identificados os valores de custo de cada livro produzido, a quantidade estabelecida em contrato, assim como os aditivos (exemplares adicionais decorrentes de matrículas extras). Não as apresentaremos, embora sejam de fácil acesso em buscas na *internet* e possam ser conferidas por qualquer cidadão.

Os livros didáticos de Arte, considerando todas as coleções adquiridas em suas devidas proporções e as obras destinadas aos alunos e aos professores, foram distribuídos montantes de praticamente 11,27 milhões de livros em 2019, com um salto para praticamente 12,8 milhões, um aumento de demanda na ordem de 1.520.650 livros a mais de um ano para outro, um aumento de 13,4%. Essa demanda maior, que podemos constatar nesses dados, pode refletir um aumento de matrículas, possível consequência da crise financeira e empobrecimento da

²⁴ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticosa> Acesso em 25 ago 2021.

população nesse período, no qual eclodiu a pandemia, pela falta de políticas públicas sociais e de assistência.

Somamos as tabelas de 2019 e 2020, considerando que os livros são consumíveis e o número de exemplares adquiridos reflete o número de matrículas (todas as matrículas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos). Entre os dois anos, o que corresponde à metade do ciclo, foram distribuídos de cada coleção (ordenamos em ordem decrescente de aquisições): Coleção Novo Pitangá: 7,3 milhões de livros; Coleção Conectados: 5,6 milhões; Coleção Ápis: 5,4 milhões; Coleção Ligamundo: 3,1 milhões; Coleção Projeto Presente: 2,4 milhões de exemplares.

Observando esses dados, percebemos a menor quantidade de aquisições do Livro Projeto Presente – aproximadamente 10% dos títulos distribuídos pelo MEC – enquanto um fator positivo: este dado nos sugere que os professores, possivelmente, não estão buscando livros que apresentem pressupostos ligados à Arte-Educação como os apresentados nesse livro, com enfoque nas Artes Visuais, até por considerarmos que nesta linguagem a maioria dos professores já possui formação.

Embora não devamos considerar o livro didático enquanto uma *muleta* na qual o trabalho docente se ampara, o fato de haver livros com abordagem das demais linguagens artísticas – que foram amplamente adquiridos – nos possibilita inferir que os professores deram preferência à obras que lhes possibilitaram acessar a conhecimentos artísticos que não fizeram parte de sua formação inicial, processo que pode ser potencializado a partir da formação continuada – elemento fulcral em um processo de formação docente que, como dito, é pouco presente no contexto vivenciado na área.

Outro aspecto importante a se pensar é que a demanda pelo trabalho polivalente, embora seja um complexo dilema, é o que, atualmente, representa um direito da criança: vivenciar a arte em suas múltiplas linguagens, contextos e possibilidades. E podemos inferir que essa condição talvez reflita a realidade: os dois livros mais adquiridos – Novo Pitangá e Conectados –, embora diferentes em suas propostas, ao menos desenvolvem proposições didáticas na linguagem musical no decorrer do livro – não somente musical, mas as linguagens do corpo, teatro e dança, também. Então, esses não seriam indícios de mudança de paradigma no ensino de Arte? Não seriam evidências de que, finalmente, a música está voltando a ocupar espaços?

Quanto à forma como os livros são orientados, desde sua concepção no edital e pelas editoras até a distribuição aos alunos, na qual discutimos parte das etapas que envolveu a constituição do ciclo PNL D de 2019, podemos compreender que, por terem o aspecto pedagógico que conduz o processo de avaliação dos livros proponentes baseado nos elementos da BNCC, e considerando que em Arte a BNCC tem os mesmos conteúdos repetidos nos cinco anos do Ensino Fundamental (diferente de outras áreas que possuem uma tabela a cada ano), os elementos de avaliação acabam por permitirem situações como livros com enfoque excessivo em certas linguagens. Com isso, demonstra-se a necessidade de rever a constituição de tais editais e de estabelecer elementos de avaliação baseados em critérios pedagógicos compreendidos na academia e meio científico, e não em um documento legal aprovado da forma como foi a BNCC, deixando lacunas como as evidenciadas na pesquisa de Romanelli (2016).

Finalmente, à guiza de conclusões, assim como Madalozzo (2019), entendemos que talvez tenhamos dado início à discussões, e que a partir de determinadas respostas ou, ideias de respostas, chegam a novas perguntas. De fato, como o autor destaca ao final de sua pesquisa, “A educação – e a liberdade – destroem mitos” (p. 143), questionarmos os motivos pelos quais as Artes têm espaço tão reduzido nas escolas e currículos – são os livros com menos páginas, menor carga horária, maior deficiência formativa entre seus professores – não demonstram que, na realidade, os espaços onde a educação e a liberdade, que destroem mitos, estão onde realmente foram planejadas para estar? Afinal, quando em 1971, as artes perderam seu espaço, foi por motivações também políticas: a lei nº 5692/1971, embora com caráter substitutivo à LDB de 1961, é entendida por Saviani (2012) como uma lei repressiva que instituiu o tecnicismo enquanto política educacional, em um modelo voltado ao mercado e indústria, utilitarista. A Arte, se reduzida a esse contexto, não continuaria sendo perigosa?

Pensar em Arte, Música, Educação, equivale a pensar em possibilidade de futuro. Os livros didáticos, como observamos, podem favorecer um trabalho musical, mas este somente é garantido com professores, e bem formados – seja em formação inicial, seja nos estudos que continuam no decorrer da profissão. Entretanto, em um país com tantas dificuldades, os livros se mostram importantes materiais, que não podem corrigir desigualdades profundas da sociedade, mas têm potencial de diminuir as desigualdades educacionais. Esperamos que essa política

pública se sustente permanentemente como as demais áreas já possuem seu espaço garantido. Quem sabe, assim, tenhamos uma próxima geração que, estimulada pela música desde cedo nas escolas, mude esse panorama e possibilite um país com mais professores de música?

REFERÊNCIAS

ALARCON, A.; BRITO, T. François Delalande: a pedagogia do despertar musical. **Literartes**, v. 1, n. 10, p. 12-32, 25 out. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/160768> Acesso em 30 ago 2020.

ALVES, R. **A caixa de brinquedos**. Jornal Folha de São Paulo, 27/07/2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml> Acesso em 09 jun 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 179-188.

AMARAL, A. C. **Processo identitário do professor de arte do sudoeste do Paraná**: diálogos sobre o conteúdo música. Dissertação (mestrado). Santa Maria – RS: UFSM, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Ensino da arte**: memória e história. 1 ed. 1 reimp. 2011.

BARBOSA, Vivian Dell’Agnolo. **Análise de livros didáticos de música para o Ensino Fundamental I**. Dissertação (mestrado). Curitiba: UFPR, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C; BOITO, C. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. **Acta Scientiarum**. Education, v. 40(2). Maringá: 2018.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Editora Edições 70: 1977.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 07 dez. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Brasília, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm> Acesso em 05 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a LDB 9394/96. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm> Acesso em 12 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.084**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017A. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.> Acesso em: 22 dez 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.099/2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: MEC, 2017B. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm> Acesso em: 15 jun 2020.

BRASIL. **Edital 01/2017** – CGPLI MEC, 2017C. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019> Acesso em 30 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019** – guia de livros didáticos – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018B.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Arte** – guia de livros didáticos – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018B.

BRASIL. **Censo Escolar 2019**. Brasília, MEC, 2019A. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/quest/censo-escolar>> Acesso em: 22 dez 2019.

BRASIL. **PNLD 2019 – valores de aquisição por editora**. 2019B. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em 30 ago. 2020.

BRITO, T. A.. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, T. A. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set 2010. Disponível em: http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo10.pdf Acesso em 30 ago 2020.

BRITO, T. A. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019 (Kindle).

BRITTO, Letícia. **OFICINAS DE ARTE CONTEMPORÂNEA PARA CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLA: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E O LÚDICO NA INFÂNCIA**. 2014. 89f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. Vol.24 n.2. São Paulo: July/Dec. 1998. s/p.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007> Acesso em 14 ago. 2020.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **ResoluçãoCNE/CP Nº 2, DE 8 DE MARÇO DE 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004A. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf> Acesso em 30 ago 2020.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **ResoluçãoCNE/CP Nº 3, DE 8 DE MARÇO DE 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, 2004B. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf> Acesso em 30 ago 2020.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **ResoluçãoCNE/CP Nº 4, DE 8 DE MARÇO DE 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília, 2004C. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf> Acesso em 30 ago 2020.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 30 ago 2020.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 3, DE 8 DE MARÇO DE 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf Acesso em 30 ago 2020.

CORSARO, W. A. **A sociologia da infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELALANDE, F. **A música é um jogo de criança**. Tradução: Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019, 240p.

DELALANDE, F. A criança do sonoro ao musical, in Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (tradução: Bernadette Zagonel), Curitiba, Brésil, ABEM, 1999.

DOSSIN, Francielly Rocha. **Apontamentos acerca da presença do artista afrodescendente na história da arte brasileira**. 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. Anais. p.243-253, 2008.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 7ª ed. Campinas, SP, Papirus, 2002.

FERRARI, S., KATER, C., DIMARCH, B. **Conectados arte**, 1º ano. São Paulo: FTD, 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A legislação brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola. **Anais**. XVII Congresso da Anppom, São Paulo, 2007. Disponível em:

https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_SFigueiredo.pdf Acesso em 02 ago 2020.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017. Disponível em:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7567/4914> Acesso em 02 ago 2020.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª Ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010.

FUSARI, Maria F. De Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. De T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2000

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre – RS, Artmed, 2003

IABELBERG, R. *et. al.* **Projeto Presente**: arte. São Paulo: Moderna, 2017.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso em 30 ago. 2020.

LACERDA, Eva Alves. **A ARTE AFRO-BRASILEIRA NO LIVRO DIDÁTICO**. 171 F.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.
Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2018.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.18, n.24, p.81-88, set. 2010

LOPES, A. **Novo Pitangüá: arte**. São Paulo: Moderna, 2017.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, v. 3, n. 2, p. 13-23. Salvador, 2014.

MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2020, v. 25 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250060>>. Acesso em 24 ago. 2021.

MADALOZZO, T. **A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização**. 152 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Paraná. Orientador: Guilherme Gabriel Ballande Romanelli. Curitiba, 2019.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes. **A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA ESCOLA: TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2010.

MARTINS, M. C., PICOSQUE, G., GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo**. 1^o ed. São Paulo: FTD, 2009.

MATEIRO, T.; PEDROLLO, S. O céu está caindo: música, drama e imaginação. **Revista da ABEM**, v. 26, p. 114-130, 2018. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/749/513>>. Acesso em: 10 Mai. 2020.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de transformação**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 111-140.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Formação Profissional do “Bom Silvícola” nas Artes e Ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Ensino da arte: memória e história**. 1 ed. 1 reimp. 2011, p 27-50.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf> Acesso em: 26 abr. 2020.

PAULA, E. M. A. T. ZUCKERT, F. A. B. A ludicidade em atividades musicais de livros

didáticos de arte vinculados ao Programa Nacional do Livro e Material Didático. **Revista Temática**. João Pessoa: UFPB, Ano XVII. N. 09. Setembro, 2021.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008, 199 p.

PEREIRA, Marcus V. M. Traços da História do Currículo a partir da análise de livros didáticos para a Educação Musical Escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, p.17-34, jul./dez. 2016.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100011> Acesso em: 30 ago. 2020.

PORTELA, Rodrigo Duarte. **A cultura do lúdico**: brincadeiras musicais tradicionais da infância em um contexto do ensino fundamental. 260 f., Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Vanessa Ferraz de Almeida Neves. Belo Horizonte, 2018.

POUGY, E., VILELA, A. **Ápis Arte**, 1º ano. São Paulo: Ática, 2017.

PRESTO, *et. al.* **Ligamundo**: arte 1º ano. São Paulo: Saraiva, 2017.

RABASSI, Liliam Keidinez Bachete da Conceição. **Brincadeiras cantadas: uma intervenção pedagógica para a construção da estrutura rítmica binária**. 142 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2011.

REGINA, Laima Irene Liblik. **Professores de arte dos anos iniciais do ensino fundamental**: formação e atuação. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

REQUIÃO, Luciana. Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos. **Revista da ABEM**. V. 26, n. 40, jan-jun 2018

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Research on music textbooks in Brazil. In: RODRIGUEZ, J. R.; GARCIA, T. B.; BRUILLARD, E. (editors). **IARTEM 1991-2016: 25 years developing textbook and educational media research**. Spain, Santiago de Compostela: Tórculo Comunicación Gráfica S.A., 2019. P. 189-204.

ROMANELLI, G. G. B. Falando sobre a arte na base nacional comum curricular – bncc – um ponto de vista da educação musical. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação** ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, set./dez. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2016v10n3p476-490> Acesso em: 24 ago. 2021

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 1-29

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 42. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004. p.9-34.

SCHLICHTA, Consuelo Duarte; ROMANELLI, Guilherme Ballande; TEUBER, Mauren. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83949> Acesso em 30 ago. 2020.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 105-118, jul./dez. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. 5ª reimp. São Paulo: Cortez, 2010

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima. A escola pública primária no Estado de São Paulo. In: FURTADO, Alessandra Cristina; SCHELBAUER, Analete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (Orgs.). **Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (1930-1961)**. Maringá: EDUEM, 2019.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. In: **Revista Olhares & Trilhas**, Uberândia, v. 22, n. 1, p. 9-24, jan./abr. 2020.

SUBTIL, Maria José Dozza. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na Lei 5.692/71. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 1231-1237.

SUBTIL, M. J. D. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd; Campinas: Autores Associados. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14, p. 61-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acesso em 04 jan 2020.

VALARINI, D. **Livros didáticos de ensino de arte: avaliação e análise crítica**. Dissertação (Mestrado). Campinas: Unicamp, 2016.

VEBER, Andréia. **Educação musical em contexto de internacionalização: representações sociais de professores sobre patrimônio cultural e culturas populares**. 289 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. Maringá, 2020.

VIANA, Erica; MONTEIRO, Dirce Charara. A linguagem musical na educação infantil: reflexões e possibilidades. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, [S.l.], p. 371-386, june 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10999/7126>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. **Revista Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44) – maio/ago. 2004. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/2249/44-dossie-vieiralb.pdf> Acesso em 13 ago 2020.