

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Silvana de Souza Pereira**

**Currículo e construção do conhecimento musical na Coleção Conectados –  
Arte**

Juiz de Fora  
2024

**Silvana de Souza Pereira**

**Currículo e construção do conhecimento musical na Coleção Conectados –  
Arte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Silvana de Souza.  
Currículo e construção do conhecimento musical na Coleção Conectados - Arte / Silvana de Souza Pereira. -- 2024.  
201 f.

Orientador: Marcus Vinícius Medeiros Pereira  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Livro didático.. 2. Música.. 3. Currículo.. 4. Conhecimento musical.. I. Medeiros Pereira, Marcus Vinícius , orient. II. Título.

**Silvana de Souza Pereira**

**Currículo e construção do conhecimento musical na coleção Conectados - Arte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas"

Aprovada em 18/10/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

**Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira - Orientador**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Dr. Francione Oliveira Carvalho**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Dr. Manoél Câmara Rasslan**  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Juiz de Fora, 30/09/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinicius Medeiros Pereira, Professor(a)**, em 21/10/2024, às 09:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho, Professor(a)**, em 21/10/2024, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **MANOÉL CAMARA RASSLAN, Usuário Externo**, em 21/10/2024, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj ([www2.uffj.br/SEI](http://www2.uffj.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2010056** e o código CRC **5EA3685A**.

---

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a oportunidade de concluir esta importante etapa da minha vida. Este momento é resultado de muito esforço, dedicação e, principalmente, do apoio incondicional de pessoas especiais que estiveram ao meu lado ao longo dessa jornada.

Agradeço à minha família, por toda a compreensão e incentivo, que me deram forças para continuar nos momentos mais desafiadores. Aos meus irmãos Marcos Paulo, Luiz Cláudio, Raquel, Paulo Cesar e Jorge Luiz, por todo o carinho e apoio.

À minha mãe, Ana, pelo amparo, e ao meu pai, Francisco (*in memoriam*), que sempre estará presente em meu coração. Também sou grata aos meus cunhados e cunhadas, que sempre me apoiaram de diversas maneiras.

Ao meu esposo, Felipe Vargas, pelo apoio constante, por acreditar em mim a cada passo e por estar sempre presente, oferecendo incentivo nas horas mais difíceis. Sua paciência, carinho e parceria foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente e concluir este trabalho.

Ao meu filho, Lucas, cuja alegria e espontaneidade iluminaram meus dias e me fizeram sorrir nos momentos de tensão. Seu amor me ajudou a reencontrar leveza e coragem quando mais precisei.

Aos amigos, que compartilharam dessa caminhada, oferecendo palavras de apoio e motivação nos momentos necessários, sou imensamente grata.

À minha sogra, Marciléa, pelo carinho e apoio ao longo dessa caminhada, também expresso minha profunda gratidão.

E, especialmente, ao meu orientador, Marcus Vinícius Medeiros Pereira, que me guiou com sabedoria, paciência e dedicação ao longo desse processo. Suas valiosas orientações foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho, e por isso, minha gratidão será eterna.

A todos, meu mais sincero agradecimento.

## RESUMO

A Educação Musical enquanto campo de conhecimento vem buscando cada vez mais espaços nos lugares que engendram saber. Sob esse contexto, emergem as seguintes indagações: No âmbito do Ensino Fundamental I, qual é o conteúdo musical que deve ser ministrado? Em se tratando de música, o que se deve ensinar? Habitando o cerne dessas questões a presente pesquisa se debruça sobre uma análise qualitativa acerca dos conhecimentos musicais que são abordados na Coleção “Conectados – Arte”, adotada por uma Escola da rede Federal de Ensino Fundamental para o ensino do componente curricular Arte. Primeiramente, a partir dos processos de codificação propostos por Charmaz, buscamos identificar o currículo de música apresentado aos professores na Coleção, analisando a forma como os conhecimentos estão dispostos no âmbito de cada volume e entre eles. Em seguida, utilizamos o conceito de gravidade semântica, da dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), para revelar os movimentos de transição entre o contato direto com música e as conversas sobre música, apresentando possibilidades de intervenção do professor em direção a uma educação musical abrangente. Nesse contexto, estamos partindo da compreensão de que, nos livros didáticos, há uma seleção e um sequenciamento do conhecimento musical que é apresentado aos professores. Espera-se contribuir para o aprimoramento da produção de livros didáticos de Arte no Brasil, especialmente no que se refere à música. Os resultados revelam uma fragmentação na abordagem dos conhecimentos musicais, muito ligada à perspectiva interdisciplinar assumida pela Coleção no que se refere às linguagens artísticas. Além disso, as atividades propostas no campo da música carecem de orientações mais detalhadas aos professores e estudantes de forma a possibilitar maior contato direto com a música e maior conexão e, conseqüentemente, a consolidação do trabalho com os conceitos abordados. Dessa forma, o professor especialista (com formação musical) utilizará o livro apenas como um possível recurso, dentre vários outros, selecionando os trechos a serem trabalhados e potencializando-os de forma a integrar de maneira mais efetiva as atividades de criação, apreciação e performance.

Palavras-chave: Livro didático. Música. Currículo. Conhecimento musical.

## ABSTRACT

Music Education, as a field of knowledge, has increasingly sought to occupy spaces that generate knowledge. Within this context, the following questions arise: In the context of Elementary Education I, what musical content should be taught? Regarding music, what specifically should be included in the curriculum? Addressing these core inquiries, this research conducts a qualitative analysis of the musical knowledge presented in the "Connected – Art" collection, adopted by a Federal Elementary School for teaching the curricular component of Art. Initially, utilizing the coding processes proposed by Charmaz, we sought to identify the music curriculum offered to teachers through this collection, analyzing how the contents are structured within and across volumes. Furthermore, applying the concept of semantic gravity within the Semantic Dimension of the Theory of Legitimation Codes (LCT), we examined the transitions between direct engagement with music and discussions about music, highlighting opportunities for teachers to intervene in promoting a more comprehensive music education. In this framework, we recognize that textbooks involve the selection and sequencing of musical knowledge provided to educators. This study aspires to contribute to improving the production of Art textbooks in Brazil, especially concerning music. The findings indicate fragmentation in the approach to musical knowledge, closely aligned with the interdisciplinary perspective adopted by the collection regarding artistic languages. Additionally, the activities proposed in the music domain lack detailed guidance for teachers and students, hindering the development of deeper engagement with music. This, in turn, limits the possibility of fostering a stronger connection with music and consolidating the teaching of music education in schools. Thus, an Arts Education specialist (with a background in music) will utilize textbooks not as an isolated tool but as one of several resources, selecting those that best support the enhancement of creative, interpretive, and performance-related practices. This approach ensures a more effective intervention in musical activities.

Keywords: Textbook. Music. Curriculum. Musical knowledge.



## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1	–	Capítulo 1: Arte em linhas e formas .....	53
Esquema 2	–	Capítulo 2 : Cores e sons. ....	54
Esquema 3	–	Relações entre os conhecimentos musicais na Unidade 1 .....	62
Esquema 4	–	Capítulo 1 – Música e movimento .....	71
Esquema 5	–	Capítulo 2: Corpo e movimento .....	73
Esquema 6	–	Relações entre os conhecimentos abordados na Unidade 2 .....	73
Esquema 7	–	Sequência de conhecimentos no Volume 1 .....	74
Esquema 8	–	Codificação do Capítulo 1: “ Arte, ideia e movimento” .....	79
Esquema 9	–	Codificação do capítulo 2 .....	84
Esquema 10	–	Conhecimentos abordados no Capítulo 2 .....	85
Esquema 11	–	Sequência e rupturas dos conhecimentos musicais no Volume 2 .....	85
Esquema 12	–	Conhecimentos abordados no Capítulo 3 .....	102
Esquema 13	–	Sequência dos conhecimentos musicais no Volume 3 .....	102
Esquema 14	–	Codificação do Capítulo “ clube de arte” da Unidade 1 .....	104
Esquema 15	–	Codificação do Capítulo “Nosso grupo de teatro” da Unidade 1 .....	105
Esquema 16	–	Codificação do Capítulo “ unidos pela Arte” .....	111
Esquema 17	–	Codificação dos conhecimentos musicais no Capítulo “Nossa música, nossa arte” .....	120
Esquema 18	–	Conhecimentos musicais abordados na Unidade 2 .....	121
Esquema 19	–	Sequência e rupturas de conhecimento no Volume 4 .....	122

Esquema 20 –	Codificação da Unidade 1: “Imagens em movimento”.....	125
Esquema 21 –	Codificação da Unidade 2: “Arte agora”.....	137
Esquema 22 –	Codificação do Volume 5 da Coleção Conectados .....	138
Esquema 23 –	Conhecimentos musicais abordados no Volume 5 da Coleção Conectados .....	139
Esquema 24 –	Abordagem do som e seus parâmetros nos volumes .....	140
Esquema 25 –	Pulsção ao longo dos volumes .....	141
Esquema 26 –	Elementos da música ao longo dos volumes .....	141
Esquema 27 –	Gêneros e manifestações culturais ao longo dos volumes .....	142
Esquema 28 –	Forma ao longo dos volumes .....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Dispositivo de tradução: gravidade semântica .....	41
Quadro 2	– Exemplo do processo de codificação .....	48
Quadro 3	– Divisão da atividade em momentos .....	153
Quadro 4	– Dispositivo de tradução da gravidade semântica .....	154
Quadro 5	– Divisão em momentos .....	155
Quadro 6	– Gravidade semântica na atividade .....	157
Quadro 7	– Novos momentos na atividade com paisagem sonora .....	160
Quadro 8	– Análise da seção .....	163
Quadro 9	– Análise da continuação da abordagem dos parâmetros sonoros ..	166
Quadro 10	– Análise das páginas iniciais do tema .....	168
Quadro 11	– Análise dos exercícios propostos .....	172
Quadro 12	– Análise das seções “Mundo sonoro e musical” e “Os sons e seus parâmetros” .....	173
Quadro 13	– Análise do jogo de grave, médio e agudo .....	175
Quadro 14	– Análise das páginas iniciais do tema 1 .....	177
Quadro 15	– Análise dos exercícios propostos .....	179
Quadro 16	– Novas possibilidades a partir das p. 94 e 95 .....	181
Quadro 17	– Análise do jodo de grave, médio e agudo .....	183
Quadro 18	– Análise de “Gente e gesto, festa, movimento!” .....	185
Quadro 19	– Análise das atividades .....	187
Quadro 20	– Novas proposições .....	189

## FIGURAS

Figura 1	–	O modelo de objetivação do currículo.....	29
Figura 2	–	Eixos X e Y do gráfico do perfil de gravidade Semântica .....	40
Figura 3	–	Tipos básicos de perfis semânticos .....	40
Figura 4	–	Capa do livro Conectados – Arte .....	46
Figura 5	–	Tema 2 – O som e a música .....	48
Figura 6	–	Fonte sonora .....	55
Figura 7	–	Jogar com intensidade .....	57
Figura 8	–	Gravando e criando .....	58
Figura 9	–	“Jogo de pintar” .....	59
Figura 10	–	Um parque sonoro para brincar.....	60
Figura 11	–	Minha coleção de sons .....	61
Figura 12	–	Vem experimentar.....	63
Figura 13	–	Tema 1: pulso na vida e na arte .....	64
Figura 14	–	Vamos “Adoletar”? .....	65
Figura 15	–	Som e silêncio .....	66
Figura 16	–	Brincadeiras com som e silêncio .....	67
Figura 17	–	Qualidades e curiosidades do som .....	68
Figura 18	–	Brincar com sons vocais e corporais .....	69
Figura 19	–	Vamos... identificar sons curtos e sons longos?.....	70
Figura 20	–	Música e movimento .....	71
Figura 21	–	Arte em projetos .....	72
Figura 22	–	Parâmetros dos sons no Volume 2 .....	75
Figura 23	–	Vamos... Conhecer compassos? .....	76
Figura 24	–	Vamos... Cirandar?.....	78
Figura 25	–	Canção: letra e melodia .....	80
Figura 26	–	Atchim & Koff .....	82
Figura 27	–	Vamos... Fazer música em boa companhia? .....	83
Figura 28	–	Uma linha para melodia .....	88
Figura 29	–	Frase musical? .....	89
Figura 30	–	Vamos... aprender a letra e a melodia de uma canção? .....	90
Figura 31	–	Cânone .....	91
Figura 32	–	Vamos... aprender mais brincadeiras musicais? .....	92

Figura 33 – Mais de perto e mais rock .....	93
Figura 34 – Vamos... ouvir e cantar em duas línguas? .....	94
Figura 35 – Vamos... cantar e dançar a Canção da Partida?.....	95
Figura 36 – Mais de perto – Chegança .....	96
Figura 37 – Mais de perto: a música dos tupinambá .....	97
Figura 38 – Espírito de contradição .....	98
Figura 39 – Criando músicas .....	99
Figura 40 – Por que será... que percebemos tantos sons .....	100
Figura 41 – Arte e aventura .....	101
Figura 42 – Atividades relacionadas ao patrimônio imaterial e às danças e festas .....	106
Figura 43 – Algumas danças e festas das tradições .....	107
Figura 44 – Vamos... dançar juntos? .....	109
Figura 45 – Vamos cirandar .....	110
Figura 46 – Chiclete com banana .....	112
Figura 47 – Genêros e estilos musicais .....	113
Figura 48 – Vamos... cantar do nosso jeito? .....	114
Figura 49 – Instrumentos da batucada .....	115
Figura 50 – Elementos da música .....	116
Figura 51 – Uirapuru e paisagens sonoras .....	117
Figura 52 – Histórias de carnaval .....	118
Figura 53 – Desfile de carnaval .....	119
Figura 54 – Dança e música no cinema .....	123
Figura 55 – Os sons e a criação da música .....	126
Figura 56 – Instrumentos musicais .....	127
Figura 57 – Mundo sonoro e musical .....	128
Figura 58 – Vamos...fazer o jogo de grave, médio e agudo? .....	129
Figura 59 – A linguagem da música .....	130
Figura 60 – Vamos...brincar com a música das palavras?.....	131
Figura 61 – Experimentações na música: materialidades etecnologias .....	132
Figura 62 – Músicos contemporâneos .....	134
Figura 63 – Multisons .....	135

Figura 64 – Improvisação com sons e temas.....	136
Figura 65 – Construindo sonoridades: microfone de contato (captador sonoro) .....	137
Figura 66 – Sequenciamento dos conhecimentos musicais aolongo da coleção.... .....	144
Figura 67 – Paisagens sonoras .....	153
Figura 68 – Gravando e criando paisagens sonoras .....	157
Figura 69 – Vamos...descobrir parâmetros sonoros? .....	163
Figura 70 – Continuação da abordagem dos parâmetros sonoros .....	165
Figura 71 – Os sons e a criação da música .....	168
Figura 72 – Exercícios .....	171
Figura 73 – Mundo sonoro e musical .....	173
Figura 74 – Vamos... fazer o jogo de grave, médio e agudo? .....	175
Figura 75 – Gente gesto, festa e movimento! .....	185
Figura 76 – Atividades .....	187

## PERFIL DE GRAVIDADE SEMÂNTICA

Perfil 1 – Gravidade semântica no trecho inicial da abordagem da paisagem sonora .....	156
Perfil 2 – Continuação da atividade sobre paisagem sonora .....	159
Perfil 3 – Paisagem sonora com possíveis contribuições do professor .....	162
Perfil 4 – Vamos conhecer os parâmetros sonoros.....	165
Perfil 5 – Continuação da abordagem dos parâmetros sonoros .....	167
Perfil 6 – Paisagens iniciais do Tema 1 .....	170
Perfil 7 – Exercícios propostos .....	172
Perfil 8 – Perfil da GS nas seções “Mundo sonoro e musical” e “Os sons e seus parâmetros” .....	174
Perfil 9 – Jogo de grave, médio e agudo.....	176
Perfil 10 – Páginas iniciais do Tema 1 .....	178
Perfil 11 – Exercícios propostos .....	180
Perfil 12 – Perfil da GS nas seções mundo sonoro e musical .....	182
Perfil 13 – Jogo de grave, médio e agudo .....	184
Perfil 14 – “Gente e gestos, festa, movimento!” .....	186
Perfil 15 – “Gente e gesto, festa, movimento!” .....	188
Perfil 16 – “Gente e gesto, festa, movimento!” .....	190

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS
BDTD	BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
DS	DENSIDADE SEMÂNTICA
FNDE	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GS	GRAVIDADE SEMÂNTICA
IBICT	INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
LCT	LEGITIMATION CODE THEORY
PNLD	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
UFJF	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>MÚSICA, CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS MUSICAIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>26</b>
2.1	O LIVRO DIDÁTICO COMO CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES .....	26
2.2	A CODIFICAÇÃO NA TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS .....	36
2.3	A DIMENSÃO SEMÂNTICA DA TEORIA DOS CÓDIGOS DE LEGITIMAÇÃO (LCT) .....	37
<b>3</b>	<b>SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DOS CONHECIMENTOS MUSICAIS NA COLEÇÃO CONECTADOS – ARTE .....</b>	<b>44</b>
3.1	COLEÇÃO CONECTADOS – ARTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	46
3.2	A FRAGMENTAÇÃO NA APRESENTAÇÃO DOS CONHECIMENTOS MUSICAIS AO PROFESSOR .....	50
<b>3.2.1</b>	<b>Conhecimentos musicais em cada volume da Coleção .....</b>	<b>52</b>
3.2.1.1	<i>Conectados – Arte : Volume 1 .....</i>	<i>52</i>
3.2.1.2	<i>Conectados – Arte : Volume 2 .....</i>	<i>74</i>
3.2.1.3	<i>Conectados – Arte : Volume 3 .....</i>	<i>86</i>
3.2.1.4	<i>Conectados – Arte : Volume 4 .....</i>	<i>103</i>
3.2.1.5	<i>Conectados – Arte : Volume 5 .....</i>	<i>122</i>
<b>3.2.2</b>	<b>(Des)conexões ao longo da Coleção.....</b>	<b>139</b>
<b>4</b>	<b>DO CONTATO DIRETO COM MÚSICA NA COLEÇÃO .....</b>	<b>151</b>
4.1	MOMENTOS E PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO NA COLEÇÃO CONECTADOS – ARTE .....	152
<b>5</b>	<b>NOTAS FINAIS .....</b>	<b>192</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>196</b>

## 1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Recordo-me vagamente da minha infância. Sempre estudei em escola pública e a preferência era que fosse a mais próxima da minha residência. Meu relacionamento com a escola iniciou-se aos 7 anos, quando comecei a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal situada no bairro em que eu morava. Logo precisei migrar para uma outra escola, dessa vez estadual, pois a escola que eu frequentava não oferecia os anos finais do Ensino Fundamental, mas as lembranças desse período são vagas e espaçadas.

Filha de Francisco e Ana, residíamos com mais cinco irmãos em um bairro simples e em uma casa sem muito luxo. Diante desse cenário, a maior oportunidade que a vida me proporcionou foi o estudo da música, que chegou através de um projeto social ministrado pelas irmãs vicentinas, cuja sede situava-se no bairro Dom Bosco – quase em frente à casa em que eu morava com meus pais. O estudo da música era uma opção que meus responsáveis encontraram para que eu e meus irmãos ocupássemos o tempo com algo produtivo e, assim, não ficássemos nas ruas.

Nesse projeto tive a oportunidade de conhecer, aprender e vivenciar a arte, identificando-me com a música. Mesmo sem intenção, havia um currículo a ser seguido, uma espécie de “passo a passo”. Primeiro, era a aula religiosa e, na sequência, vinham as aulas de instrumentos (flauta doce, flauta contralto, violão, piano, requinta, flauta transversal). Pude participar também de outras oficinas, como tricô, crochê, macramê, e ponto cruz. Todas essas vivências foram muito ricas para meus próximos passos. As irmãs investiam nos melhores profissionais que podiam nos oferecer e, dentro de sua visão, nos mostrar que era possível viver de música e ser um profissional da área. Nesse período, minha mãe era cozinheira dessa mesma instituição, então existia uma cobrança maior por eu ser filha de uma das funcionárias. Com o passar do tempo, preparei-me para ingressar no curso técnico em Música, em uma grande potência da época, o Conservatório Estadual de Música Haidee França Americano. Fiquei muito feliz ao ser aprovada no processo de seleção, que me permitiu ingressar no curso de Flauta Transversal/Flauta Doce. Nesse mesmo período, os alunos que se destacavam no projeto recebiam bolsas para estudar em uma outra importante instituição da época, o Centro Cultural Pró-Música, outrarenomada escola de Juiz de Fora, que ministrava cursos livres de música. Novamente tive a oportunidade de desfrutar de tudo de bom que aquele espaço podia me oferecer (aulas,

festivais, orquestras), mas dessa vez na modalidade violino. É importante ressaltar que a escolha dos instrumentos nos dois projetos se dava de acordo com a disponibilidade de instrumentos, não era possível escolher: aprendia-se o que era oferecido e nem sempre se fazia o que se gostava. Em meio a esse percurso, lembro-me de ter iniciado o meu primeiro trabalho como monitora de violino na Pró-Música, aos 14 anos. Desse momento em diante não me via mais fora desse ambiente musical. E assim, outras conquistas vieram. Em 2009, fui aprovada no vestibular para o curso de música da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no Bacharelado em Flauta Transversal.

Ao finalizar o curso, percebia que me faltava algo e, àquela época, não fazia ideia do que seria. No ano de 2016, inscrevi-me nas vagas ociosas do curso de Licenciatura em Música da UFJF, e fui a primeira colocada. Na primeira oportunidade, submeti-me à prova de mudança de habilidade e fui aprovada na Habilitação em Violino. Nesse novo contexto, pude perceber diferenças significativas em relação ao Bacharelado. Enquanto o curso de Bacharelado em música focava principalmente no aprimoramento técnico e na performance musical, a Licenciatura em Música proporcionou-me uma formação mais abrangente, voltada para o ensino e a transmissão de conhecimentos musicais. Essa experiência me permitiu uma maior conexão com a educação musical e uma compreensão mais profunda do papel do professor de música na formação dos alunos. Além disso, nesse mesmo ano, participei de um processo seletivo para atuar como professora em um Projeto social, onde permaneço até os dias atuais.

Ao longo desse percurso, diversos materiais didáticos foram apresentados a mim: métodos de violino e de flauta, livros e apostilas de teoria musical, todos voltados para o ensino específico de um instrumento musical. No entanto, durante os anos de educação básica, não tive acesso a aulas de música. Foi somente ao ingressar no curso de Licenciatura em Música que passei a compreender a importância de considerar a formação específica para atuar como professor de música nas escolas de educação básica.

No curso de Licenciatura em Música da UFJF, fui levada a refletir sobre a seleção de conhecimentos musicais próprios para as aulas de Saberes Musicais Escolares e a apresentação desses conhecimentos aos professores na forma de

livros didáticos. Assim, passei a questionar quais conhecimentos musicais estavam sendo apresentados aos professores nos livros didáticos de Arte, especialmente naqueles aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O PNLD é executado pelo Ministério da Educação, em parceria como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e seu objetivo é disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, a todas as escolas de Educação Básica do Brasil. Os primeiros livros didáticos para o componente curricular Arte aprovados no PNLD, após a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação em vigor (Lei n. 9394/1996), foram distribuídos às escolas em 2015 (aprovados no edital publicado em 2013). Dez anos depois desse primeiro edital, refletir sobre os conhecimentos musicais selecionados nos livros didáticos e sobre a forma como estão dispostos nos livros torna-se bastante importante diante da criação de uma tradição escolar relativa ao ensino de música nas escolas de educação básica.

Diante disso, passei a buscar trabalhos que se debruçaram sobre os livros didáticos de Arte / Música. Essa busca se deu nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>1</sup> utilizando as seguintes palavras-chave: “música” e “livro didático”.

A análise dessa busca resultou em 122 textos, em sua maioria dissertações, sendo que 6 estavam duplicados e 65 não se relacionavam com o tema. 49 se relacionavam parcialmente com o tema, trazendo a música como ferramenta no ensino de outros componentes curriculares, como Português, História, Geografia, Literatura. Dentre eles, por exemplo, pode-se citar: “Rapsódia brasileira: as citações musicais nos livros didáticos de história do Brasil (1970-1990)” de Erica Dal Poz Ezequiel (2014); “Letramento literário no ensino fundamental por meio de letras da música popular brasileira”, de Gilvamarque Pereira dos Santos (2016); “O uso da música popular brasileira como estratégia para o ensino de ciências”, de Marcelo Diniz Monteiro de Barros (2014); e “A importância da música como instrumento motivador para as aulas de Matemática”, de Ademir Medeiros dos Santos Junior (2015), dentre outros.

---

<sup>1</sup> <https://bdtd.ibict.br> .

Três trabalhos abordavam diretamente a atividade com a música nos livros didáticos e a forma que esse currículo vem sendo construído nesse material. Trata-se das dissertações: “Análise de livros didáticos de música para Ensino Fundamental I”, de Vivian Dell’Agnolo Barbosa (2013); “Música na escola particular de educação básica: considerações sobre os livros didáticos de música e a atuação do educador musical”, de Suzana de Oliveira Rocha (2013); e “Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017”, de Elizângela Cordeiro Ferreira (2018).

Nesse sentido, fica evidente que, nas bases de dados consultadas, a música tem sido investigada, principalmente, como recurso pedagógico. Ainda são poucos os trabalhos que se dedicam especificamente às questões curriculares e à construção do conhecimento musical nos livros didáticos.

Os textos encontrados que abrangem o tema “música e livros didáticos” trazem levantamentos importantes para o ensino da música. Rocha (2013), por exemplo, aborda em sua dissertação a importância da música na educação básica em escolas particulares, trazendo um olhar atento à atuação do educador dentro desse contexto. Ressalto aqui que nem sempre temos profissionais capacitados para atender às demandas do ensino de música nas escolas, sejam elas de entidades públicas ou particulares.

Rocha (2013) acredita que a música tenha um poder inovador e que esta seja uma área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento emocional, social, cultural e cognitivo, auxiliando na formação de seres mais críticos e participativos. A autora ressalta que tem enfrentado, mesmo dentro de instituições particulares, o desconhecimento da música como um fator ao apoio social, cultural e cognitivo, entre outros. Ferreira (2018) também ressalta esse potencial do trabalho com a música nas escolas:

A realidade musical diversificada que encontramos em cada região do nosso país, nos permite criar os mais variados meios de trabalharmos a música dentro da sala de aula como fonte de aprendizado da cultura, sociedade e formação humana, aproveitando de forma criativa e construtiva a realidade que esse aluno traz para a comunidade escolar (Ferreira, 2018, p. 25).

Outro aspecto importante destacado por Rocha (2013) é a instauração de caminhos de ensino da música que abranjam um contexto mais cultural no qual os

alunos estão inseridos respeitando as diversidades oriundas de seus contextos sociais e culturais. Ou seja, a autora se preocupa com a seleção de conhecimentos nos livros didáticos e de como os conhecimentos selecionados dialogam com o contexto cultural dos estudantes dos mais diversos lugares do país.

Dando continuidade às pesquisas relativas ao ensino de música e aos livros didáticos, Elizangela Cordeiro Ferreira (2018) contribui com o estudo da seleção curricular de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) de 2017. O objetivo principal de Ferreira (2018) foi analisar e tentar compreender como se dava a seleção dos conteúdos musicais encontrados e utilizados nos livros didáticos, levando em consideração suas abordagens pedagógicas. Além disso a autora trouxe, em sua abordagem, temas como música e cultura, formação musical, além de aspectos históricos e culturais da música. Em concordância com Rocha (2013), a autora também sinaliza o caminho da diversidade musical e de estratégias pedagógicas mais eficazes, juntamente com a valorização das distintas formas de se manifestar a música.

Ferreira (2018) analisou a Coleção “Por toda Parte”, e seu estudo observou a construção de uma organização curricular para o ensino de música que apresentava uma ordenação linear e progressiva, dando continuidade gradativa ao aprendizado musical, acumulando bases para futuros conhecimentos com possibilidade de aprofundar o conhecimento técnico, teórico e instrumental, sem perder o foco na utilização da música como parte da formação humana dos alunos. É importante salientar que esses conhecimentos são específicos da música e sua abordagem deve ser criteriosa para garantir uma formação completa e enriquecedora. No entanto, é preciso considerar se a ênfase nesses elementos pode ser restritiva em relação a outras formas de expressão musical que também são relevantes para a formação do aluno. Portanto, a análise aponta para a necessidade de um equilíbrio na abordagem dos conhecimentos musicais, de modo a oferecer uma educação musical abrangente e inclusiva.

Os conhecimentos musicais encontrados pela autora em sua análise referem-se, em geral, aos ritmos, gêneros e estilos musicais, assim como à identificação de parâmetros sonoros, pulso, notação musical ou características da orquestra, ópera e outros temas musicais que reforçam o aprendizado e a compreensão do aluno acerca do mundo da música. Porém, é válido problematizar esses conhecimentos, questionando se são exclusivos da música, se são suficientes para uma educação

musical abrangente, se necessitam de aprimoramento na abordagem e se podem ser considerados restritivos.

Ferreira (2018) avaliou como positiva a organização do currículo de modo a preparar o aluno para receber novos conhecimentos musicais. Dessa forma, o livro vai inserindo, paulatinamente, termos musicais como: composição, regência, *luthier*, além de iniciar os conceitos dos parâmetros sonoros. Para a autora, os resultados sinalizaram que havia um pensamento adequado a respeito da construção de um currículo musical específico para as escolas de Educação Básica, mesmo que ainda se perceba a necessidade de um equilíbrio entre as linguagens artísticas. Segundo ela, é preciso considerar que o processo de construção de uma tradição curricular de música para a Educação Básica está em andamento, necessitando de mais pesquisas em outras coleções e materiais pedagógicos.

Trazendo como foco os livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas, Barbosa (2013) traça como objetivo a realização de uma análise rica e minuciosa de como os conteúdos têm sido apresentados nos livros didáticos e como esse conhecimento tem atuado para o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. A autora também enfatiza uma preocupação que vai ao encontro dos textos citados acima: a procura da identificação da forma com que esses conteúdos se relacionam com a realidade musical dos alunos. Barbosa (2013) percebeu, a partir de sua análise, que o material didático de música se mostrava válido no contexto colaborativo com o professor unidocente – responsável pelas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não domina a linguagem musical – que aposta no material escrito por um especialista para guiar o seu trabalho em sala de aula.

No entanto, a autora ressaltou que o material analisado apresentava pouco espaço para a criatividade do professor com relação a determinados conteúdos, não trazia significações completas sobre os termos musicais formais e propunha atividades que não eram condizentes com a realidade das escolas brasileiras, com instrumentos musicais e abordagens difíceis de serem colocadas em prática pelo professor.

Os trabalhos descritos acima apontam como tema comum o ensino da música nas escolas e suas ferramentas de ensino que nem sempre atendem às demandas necessárias ao ambiente de estudo. Todas as autoras citadas concordam em aspectos como a valorização do ensino de música, a importância da formação

continuada, a relevância de se contar com profissionais capacitados e de se considerar a música como uma ferramenta de suma importância para o desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo não apenas a formação técnica e cognitiva, mas também aspectos emocionais, sociais e culturais, proporcionando uma educação completa que contribui para a formação de cidadãos mais sensíveis, criativos e participativos na sociedade.

No que diz respeito à seleção curricular, é possível observar uma tradição em construção, mas já com algumas regularidades: há temas recorrentes, como os parâmetros sonoros e os gêneros e estilos musicais; além de um tratamento superficial dos conceitos específicos da área da Música – talvez considerando que professores não especialistas poderiam ministrar esses conteúdos nas aulas de Arte. O presente trabalho se ocupa em observar o estágio atual da construção dessa tradição.

A construção da tradição no ensino tradicional de música tem sido moldada por uma estrutura pedagógica historicamente fundamentada em princípios estabelecidos, muitos dos quais remontam a métodos e a práticas consolidadas ao longo do tempo. Essa tradição se baseia em paradigmas educacionais consolidados que enfatizam a transmissão de conhecimento musical por meio de uma abordagem estruturada e hierarquizada, priorizando a técnica instrumental, a teoria musical e a prática de repertórios consagrados (Pereira, 2013).

Essa abordagem tradicional frequentemente valoriza a instrução individualizada, com um foco central no desenvolvimento técnico e na interpretação de obras clássicas ou canônicas, refletindo uma ênfase na precisão, na disciplina e na fidelidade à partitura. Além disso, historicamente, o ensino de música tradicional tendeu a refletir padrões culturais predominantes, concentrando-se em repertórios ocidentais e, em muitos casos, marginalizando outras formas musicais e práticas culturais.

Essa tradição no ensino de música tradicional muitas vezes tem suas raízes em instituições formais de educação musical, como conservatórios e escolas de música clássica, onde a ênfase na excelência técnica e na interpretação de obras canônicas é fundamental para a formação dos músicos.

Todavia, vale ressaltar, que a construção dessa tradição no ensino musical tem enfrentado críticas e desafios ao longo do tempo. Muitos educadores musicais contemporâneos têm questionado a abordagem tradicional, argumentando que ela



pode ser restritiva, limitando a criatividade, a diversidade cultural e a inclusão de outras formas musicais. Esses críticos propõem modelos alternativos de ensino musical que abraçam uma ampla gama de estilos musicais, práticas inclusivas e métodos de aprendizagem mais flexíveis e personalizados.

Portanto, a construção da tradição no ensino regular de música é um processo complexo e em constante evolução, moldado por influências históricas, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que está sujeito a críticas e a mudanças impulsionadas por uma visão mais ampla e inclusiva da educação musical contemporânea.

É possível perceber que os livros didáticos de Arte têm despertado, mais recentemente, o interesse de pesquisadores da área da educação musical. Observa-se que a maior parte das pesquisas tem-se preocupado com o currículo apresentado aos professores pelos livros didáticos, ou seja, as pesquisas demonstram o interesse em investigar o que tem sido selecionado em termos de música para o trabalho nas escolas de educação básica hoje e ao longo da história, como forma de procurar compreender melhor os caminhos que conduziram às questões contemporâneas em torno dessa seleção, e de colaborar para a construção de novos caminhos alinhados às atuais propostas educativas.

Contudo, ainda não foram realizados estudos que analisaram como se dá a distribuição desse conhecimento musical nos livros didáticos, tendo em vista a construção do conhecimento: quais as relações estabelecidas entre os conceitos selecionados, se são retomados, aprofundados, como suas atividades são elaboradas.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa consiste em contribuir para esses estudos, investigando como uma Coleção de livros didáticos aprovada no PNLD e adotada em uma escola pública seleciona, organiza e distribui os conhecimentos musicais em cada livro e ao longo da Coleção, com vistas a compreender se e como a construção do conhecimento musical é pensada.

Os seguintes objetivos específicos foram constituídos, de forma a operacionalizar a pesquisa:

- Identificar o currículo para o ensino de música apresentado aos professores na coleção de livros didáticos de Arte selecionada para o estudo;
- Analisar como é feita a distribuição dos conhecimentos musicais em cada livro e ao longo da Coleção;

- Analisar as possibilidades oferecidas pelos livros para a construção de conhecimento musical, especialmente relacionadas ao contato direto com música.

A escolha das fontes documentais foi orientada pelo seguinte critério: uma coleção que tivesse sido adotada por uma escola pública de Juiz de Fora – MG, cujo acesso aos volumes fosse possível, e que contasse com pelo menos um autor da área da Música.

Dessa forma, após alguns contatos iniciais, observou-se que o Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, havia escolhido a Coleção “Conectados – Arte” (2018), da editora FTD, dos autores Solange Utuari, Carlos Kater e Bruno Fischer. Entre seus autores, figura o professor Carlos Kater, eminente pesquisador da área da educação musical. Os cinco volumes da Coleção foram gentilmente cedidos pelo colégio para a presente análise.

O Colégio de Aplicação João XXIII, localizado em Juiz de Fora, Minas Gerais, recebe os estudantes do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em suas atividades de práticas de ensino e estágio. É uma instituição de ensino básico e médio gerida pela própria universidade, com professores especialistas em quase todas as linguagens artísticas – à exceção do teatro. Seu objetivo, declarado no site institucional<sup>2</sup>, é “manter um ensino de qualidade, dando ênfase ao ensino, à pesquisa, à extensão e ao atendimento a estagiários das Licenciaturas e Cursos da UFJF”. Reconhecido por sua excelência acadêmica, é considerado uma das escolas mais renomadas da região.

O acesso ao colégio ocorre por meio de um processo seletivo, que inclui um sorteio público e reserva de vagas para pessoas com deficiência. A instituição oferece ensinamentos fundamental e médio, complementados por atividades extracurriculares, como projetos de extensão, oficinas e grupos de estudo. Desse modo, o Colégio de Aplicação João XXIII destaca-se não apenas pelo seu ensino acadêmico de qualidade, mas também pelo compromisso em oferecer oportunidades de aprendizado complementares e inclusivas, tanto para seus alunos quanto para a comunidade em geral.

---

<sup>2</sup> <https://www2.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/filosofia/#:~:text=O%20Col%C3%A9gio%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o%20Jo%C3%A3o,mais%20justa%2C%20livre%20e%20fraterna.>

Tomar o Colégio de Aplicação João XXIII como referência para a seleção das fontes documentais levou em consideração a característica peculiar dos professores dessa instituição, que também se dedicam à pesquisa nos campos educativo e artístico. Assim, a escolha da Coleção no âmbito do PNLD certamente teria sido resultado de uma análise aprofundada do material, que dialogasse mais proximamente com o ensino de qualidade que é característico daquela instituição.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico-documental, inscrita no campo dos estudos curriculares – especialmente aqueles dedicados ao ensino de música nas escolas de educação básica.

No primeiro capítulo, apresento o referencial teórico e metodológico que fundamenta as análises realizadas: os níveis da prática curricular propostos por Sacristán (2017), que permitem compreender o livro didático como tradução das prescrições curriculares oficiais que é apresentada aos professores; os processos de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), de Kathy Charmaz (2009), que contribuem para a identificação do currículo selecionado e apresentado aos professores; e a Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT, na sigla inglesa), especialmente a dimensão da Semântica que, a partir da construção de perfis semânticos, oferece meios para analisar se e como se dá o contato direto com música nas propostas dos livros.

O segundo capítulo traz a análise do currículo de música apresentado aos professores na Coleção, revelando a seleção efetuada e a distribuição dos conhecimentos dentro de cada volume e entre eles. No capítulo seguinte, perfis de gravidade semântica são construídos, de forma a evidenciar se e como se dão as transições entre conversas sobre música e o contato direto com música – essenciais para a construção de conhecimento musical. Por fim, nas notas finais, recupero a trajetória de pesquisa, buscando responder aos questionamentos realizados e apresentando pontos a serem desenvolvidos em pesquisas futuras.

## **2 MÚSICA, CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS MUSICAIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Este capítulo traz o referencial teórico-metodológico que orienta as análises da Coleção “Conectados – Arte” (2018). Num primeiro momento, apresenta a concepção de currículo que orienta esta pesquisa, bem como os níveis de objetivação da prática curricular propostos por Gimeno Sacristán (2017) – caracterizando os livros didáticos como currículos apresentados aos professores.

Em seguida, são explicados os processos de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados, de Kathy Charmaz (2009), que foram utilizados para a análise da seleção curricular efetuada pelos autores da Coleção para o ensino de música. Por fim, explana a respeito das ferramentas teóricas da dimensão Semântica da LCT, que foram utilizadas nas análises dos processos de construção de conhecimento musical em cada volume e ao longo de toda a Coleção de livros didáticos de Arte.

### **2.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES**

Currículo, como definido por Giméno Sacristán (2017), é um processo dinâmico e complexo que abrange a seleção, organização e a integração de conhecimentos juntamente com suas práticas culturais. Esse autor ressalta, ainda, que o currículo não pode ser um objeto fixo, sem movimento e finalizado, mas sim um campo de lutas, conflitos, divergências, tensões e contradições de uma sociedade em que estamos inseridos.

Os autores Del-Ben e Pereira (2019, p. 190) compartilham da perspectiva de que a consolidação de um pensamento curricular voltado especificamente para a educação básica ainda não se evidenciou de maneira significativa. Os teóricos em questão argumentam que a abordagem curricular na área da música carece de uma orientação mais específica e direcionada para atender às demandas e peculiaridades do contexto educacional da educação básica. Essa constatação destaca a necessidade de reflexões e intervenções mais aprofundadas no sentido de promover um desenvolvimento curricular mais alinhado e efetivo nesse domínio.

Logo, a definição sobre o que de música deve ser ensinado nas escolas encontra-se em construção, sendo objeto de disputas, divergências, contradições e tensões – como preconiza Sacristán (2017). O currículo, para ele, “adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformações” (Sacristán, 2017, p. 09). Assim, a análise do currículo de música que tem sido selecionado e organizado nos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação às escolas brasileiras pode contribuir para a consolidação desse pensamento curricular na área da educação musical.

É importante ressaltar que por trás da elaboração de um currículo existem disputas, interesses, relações de poder, controle, intencionalidades, ideologias, projetos de sociedade e legitimação de saberes que se desenrolam num âmbito de decisões políticas. Há um currículo oficial, um currículo dominante que, segundo Sacristán (2017), é muitas vezes usado sem distinção, não considerando as diferenças e dificuldades que naturalmente surgirão nas salas de aula, mesmo sabendo que nem todos podem cumpri-lo.

Um currículo único para todos – como um currículo nacional, por exemplo – não é eficiente no cumprimento de sua função social, cultural e educacional, justamente porque ignora as particularidades de cada região. Sacristán (2017) argumenta que um currículo completamente comum para todos não se torna suficiente se não repercutir as chances dissemelhantes e as adaptações que deveriam se produzir para favorecer as diferenças sociais, objetivando o propósito social e cultural atribuídos à educação. Nesse sentido, é fundamental pensar na Música e na Educação Musical no Brasil, especialmente em se tratando de um país de dimensões continentais e com a rica e diversa cultura que o caracteriza. É necessário pensar em um currículo que possibilite uma formação nessa linguagem artística e que, ao mesmo tempo, contribua para que os estudantes acessem a cultura musical brasileira, compreendendo-a e dela participando de forma autônoma e expressiva.

Para termos um ensino de qualidade, de acordo com Sacristán (2017, p. 10), é necessário que mudanças nos conteúdos aconteçam juntamente com as mudanças nos contextos que definem o currículo. Isso porque, para o autor, a prática escolar relaciona-se a um determinado tempo histórico, com sua cultura e práticas devendo ser refletidas na realidade de um sistema educativo. Para isso, Sacristán (2017) defende a necessidade de uma adequada formação dos professores, que aconteça relacionada e simultaneamente à reformas curriculares que são propostas.

É nesse sentido que o currículo deve ser analisado de forma crítica, considerando as relações de poder e os interesses políticos e econômicos embutidos que influenciam na sua elaboração e implementação. Torna-se fundamental pensar em um currículo crítico e transformador, que possibilite a formação dos estudantes para o desenvolvimento de uma consciência crítica que os capacite na transformação da realidade.

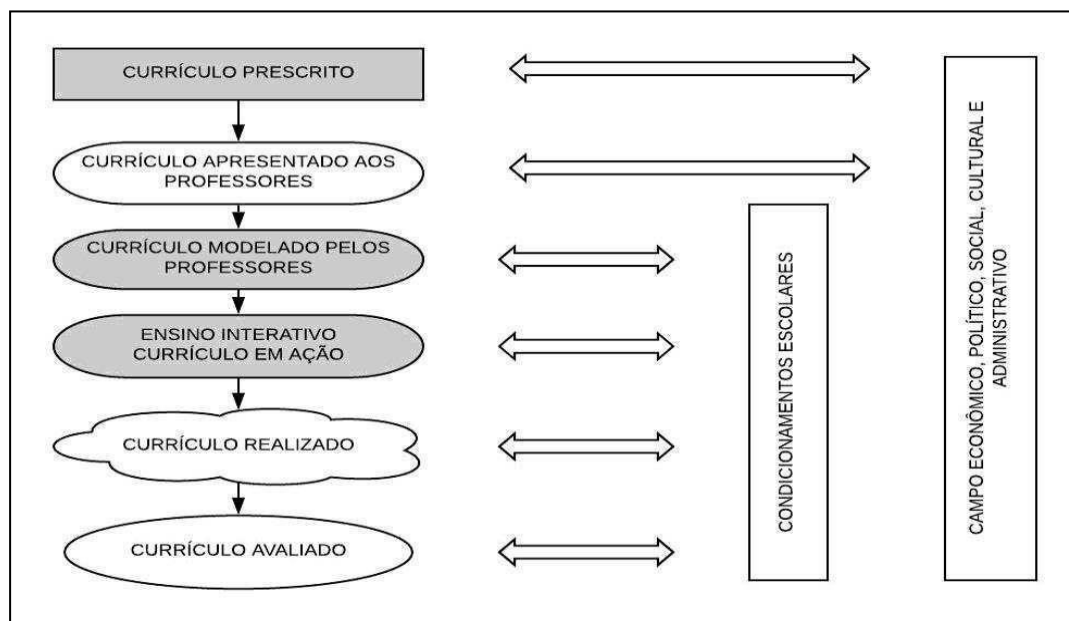
O currículo, portanto, não deve ser limitado à transmissão de conhecimentos ou habilidades técnicas, mas, sim, promover a compreensão dos problemas sociais e uma participação mais ativa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A música, nesse cenário, tem um papel central, visto que, ao longo dos séculos, vem sendo utilizada como uma linguagem a partir da qual essa sociedade tem sido lida, pensada, expressa e criticada.

Para que o currículo não seja posto como uma mera repetição de medidas (Sacristán, 2017, p. 102) é importante ressaltar que sua definição precisa ser sempre discutida e, assim, definida com vistas à construção de um melhor formato e estruturação. Nesse contexto, decifrar o trajeto e o processo da construção curricular pode ser útil para identificar os elementos cruciais que influenciam o processo educativo.

É nessa direção que Sacristán (2017) propõe seis níveis ou fases no processo de desenvolvimento curricular, que contribuirão para compreender melhor esse processo e para localizar o livro didático e os papéis por ele desempenhados na prática curricular.

A Figura 1, abaixo, esquematiza os níveis da prática curricular definidos por Sacristán.

Figura 1 – O modelo de objetivação do currículo



Fonte: Sacristán (2017, p. 103).

O *currículo prescrito* é um plano que define o que é considerado importante para ser ensinado em determinado nível ou área de estudo. De acordo com Sacristán (2017), essa prescrição tem influência de diversos fatores, como culturais, políticos, econômicos entre outros. É importante ressaltar que esse movimento é produzido por diferentes agentes e instituições, incluindo o governo, universidades e grupos de interesses.

O *currículo prescrito* possui vários aspectos que merecem atenção. Deve trazer clareza e consistência, de modo que os leitores, alunos e professores possam compreender com certa clareza o seu caminho. Seus objetivos educacionais devem ser coerentes, amplos e adequados à necessidade dos alunos: a flexibilidade é um fator importante para que se permitam adaptações caso necessidades sociais e educacionais apareçam.

O autor ressalta que esse currículo não deve ser visto como um conjunto de conhecimentos e habilidades sem movimento, mas, sim, como uma construção social que abranja e reflita determinados valores, interesses e perspectivas culturais desde a elaboração até a sua implementação nas salas de aula.

O *currículo prescrito* de Sacristán (2017) refere-se àquela proposta de ensino que é oficialmente estabelecida pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação em um determinado país ou região. É uma definição que se refere à

planificação do que se espera que seja ensinado aos estudantes em cada nível educativo, levando em conta as metas e objetivos estabelecidos. Dessa maneira, faz-se importante um currículo que seja aberto e flexível, capaz de ser adaptado às necessidades dos alunos e às mudanças sociais e culturais.

Segundo Sacristán (2017), o *currículo prescrito* é o resultado de uma série de decisões políticas e ideológicas, que muitas vezes são tomadas sem a participação dos professores e sem considerar as necessidades e interesses dos alunos. O teórico argumenta que o currículo prescrito pode ser uma forma de controle social, que perpetua as desigualdades e a submissão dos grupos sociais dominados.

Porém, Sacristán (2017) também reconhece que o *currículo prescrito* pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias. Argumenta que os professores devem ter uma compreensão crítica do *currículo prescrito* e ser capazes de adaptá-lo às necessidades e interesses dos seus alunos, utilizando metodologias participativas e promovendo a reflexão crítica que envolva a realidade.

Assim, para esse autor, o *currículo prescrito* não deve ser visto como algo imutável ou dado, mas, sim, como uma construção social e política que pode ser questionada e transformada por meio da ação coletiva dos professores, dos alunos e das comunidades educativas em geral.

O *currículo prescrito* é, pois, consequência de um território de disputas que diz respeito à legitimação para a escolarização e isso impacta diretamente quando estese exibe na configuração de prescrição ou orientação curricular. Estes propósitos que operam como parâmetros na disposição do sistema curricular auxiliam como ponto de partida na construção materiais (Sacristán, 2017, p. 103). Essa organização que também contribui para a instalação de uma cultura escolar, por consequência, interfere na modelagem da sociedade.

O *currículo apresentado aos professores* baseia-se em uma fatura de meios, produzidos por diferentes instâncias, que possuem o papel de exercer a tradução do *currículo prescrito* para os professores. Trata-se, portanto, de uma leitura dessa prescrição que se dá normalmente de forma bastante genérica, não contemplando as atividades educativas oriundas da sala de aula.

Esse *currículo apresentado aos professores* configura-se no formato de livros didáticos juntamente com outros materiais pedagógicos, não deixando também de ser uma espécie de prescrição realizada por autores e editoras na composição das



atividades pedagógicas. As abordagens determinadas por esse material, por vezes são determinantes nas ações dos professores, contemplando ou não o currículo prescrito.

Mesmo que a organização e a estruturação das práticas da sala de aula sejam objeto de certa autonomia dos professores, existe uma diversidade de razões que estabelecem dependência no trabalho docente nos currículos elaborados com distanciamento das práticas pedagógicas, apresentados aos professores na forma de livros didáticos. Em algumas situações, de acordo com Sacristán (2017), existem razões diversas que levam o professor à dependência do material didático para a estruturação de suas atividades, o que mostra a relevância do estudo de como tais materiais estão estruturados.

São razões para essa dependência: a atuação de professores em áreas diferentes às da sua formação – algo que pode acontecer no campo das artes, se considerarmos que o pensamento polivalente ainda resiste em diferentes contextos escolares; além de inúmeras competências que são atribuídas aos professores, fazendo com que estes acumulem diversas demandas, restando pouco ou nenhum tempo para um planejamento adequado de suas aulas. Nesse sentido, os desafios enfrentados pelos educadores também são diversos, e “as condições nas quais se realiza o trabalho dos professores não são em geral as mais adequadas para desenvolver sua iniciativa profissional” (Sacristán, 2017, p. 149).

Em síntese, o processo de melhoria da educação requer tempo e investimentos significativos em aspectos diversos, incluindo a valorização e a capacitação dos professores, melhoria das condições de trabalho, constante revisão curricular e a produção de materiais didáticos cada vez melhores para apoiar – e não submeter – as práticas docentes.

As atribuições incumbidas aos professores trazem diversas complexidades, dessa forma, as plataformas pré-elaboradas – como os livros didáticos – servem de apoio para o cumprimento das atividades propostas, em alguns casos definindo as práticas pedagógicas. Contudo, essas não são suficientes para atender os diferentes alunos recebidos em salas de aula sem estruturas adequadas. A ação do professor, seu raciocínio pedagógico, será sempre fundamental.

Ainda assim, diante dos grandes desafios impostos nas diferentes regiões do país, o livro didático exerce um importante papel na ação docente. É nesse sentido que o currículo apresentado aos professores na forma de livros didáticos, dos níveis propostos por Sacristán (2017), torna-se o foco desta pesquisa. Esses livros didáticos trazem em seu corpo, representações de competências, conhecimentos, habilidades e estruturas que devem ser adquiridas em determinados níveis do ensino. Essa seleção é elaborada com base nas diretrizes curriculares estabelecidas pelo governo ou instituições educacionais, tendo como público-alvo os professores, que as utilizam como uma espécie de guia em seu dia a dia para o planejamento de suas atividades e muitas vezes como a atividade propriamente dita.

No Brasil, seguindo o disposto na Lei de Diretrizes e Bases em vigor (Lei n.º 9394/1996), a Música é abordada nesses materiais como uma linguagem do componente curricular Arte, juntamente com as Artes Visuais, o Teatro e a Dança. Dessa forma, embora pensados numa perspectiva interdisciplinar, os livros didáticos de Arte contribuem para a manutenção de um pensamento polivalente acerca do ensino de Arte nas escolas brasileiras, ou seja, a ideia de que apenas um professor assumiria o trabalho com todas as linguagens artísticas.

Tal prática, comum no Brasil a partir da década de 1970, tem sido alvo de muitas críticas na área de Arte e, mesmo com as sucessivas mudanças na legislação, ainda não foi completamente banida das escolas brasileiras. Um livro que contenha todas essas linguagens artísticas contribui para reforçar esse pensamento, uma vez que não é comum encontrar uma equipe de professores especialistas em cada uma dessas áreas.

Além disso, nos livros, mesmo que seja possível experimentar um pouco de cada uma das linguagens de forma rápida, é importante ressaltar que a abordagem nem sempre se dará de forma continuada. Com isto tem sido possível observar rupturas entre uma atividade e outra e até mesmo entre os próprios capítulos e livros. As diferentes linguagens artísticas se encontram distribuídas ao longo das coleções selecionadas, muitas vezes sendo abordadas a partir de temas que procuram integrá-las, o que significa que não necessariamente haverá uma progressão, uma sequência que vise a construção de conhecimento em cada uma dessas linguagens.

Apesar dos livros didáticos se configurarem como uma grande contribuição para os professores e serem uma ferramenta importante, as atividades segmentadas ainda têm sido uma questão importante a ser observada nos livros didáticos de Arte,

especialmente no que se refere à Música, pois a segmentação muitas vezes contribui para transformar essa linguagem artística em mera curiosidade a ser destacada dentro do tema principal.

Diante de tantos desafios relacionados ao ensino, pensando na construção de conhecimento musical, é de suma importância que os educadores estejam atentos ao sequenciamento das atividades oferecidas, procurando recursos que possam complementar, enriquecer esse currículo, garantindo uma educação musical de qualidade que contribua para o desenvolvimento humano, artístico e cultural de cada indivíduo.

É nesse sentido que Sacristán (2017) enfatiza a importância de uma análise crítica do currículo pelos professores, a fim de que possam fazer escolhas conscientes sobre os conteúdos que ensinam. O teórico assevera que os professores devem estar cientes de que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos, mas uma representação da cultura e da sociedade em que vivem.

Para além disso, o autor defende que os professores devem ser capazes de adaptar o currículo às necessidades e interesses de seus alunos, levando em consideração suas características individuais e culturais – como advogaram Rocha (2013) e Barbosa (2013). Isso implica uma abordagem mais flexível do currículo, que possibilite a inclusão de diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas.

Apesar do foco deste trabalho ser o *currículo apresentado aos professores*, é fundamental considerar os outros níveis da prática curricular propostos por Sacristán (2017), de forma a compreender os diferentes níveis da prática curricular. O próximo nível, o *currículo modelado pelos professores*, possui como fio condutor o professor, que precisa dispor de habilidades que o orientem no processo de solidificação dos conteúdos e significados, uma modelagem feita a partir da “prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros e textos” (Sacristán, 2017, p. 104).

O professor possui um papel fundamental no processo de planejamento e em suas práticas pedagógicas, transformando as sugestões/imposições curriculares disponibilizadas. Nessa ação, os professores “podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino” (Sacristán, 2017 p. 104).

O *currículo modelado pelos professores* é, segundo o autor, a fase em que “as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos”, sendo em parte responsáveis pelos significados que ele

atribui aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo (Sacristán, 2017, p. 180).

Por sua vez, o *currículo em ação* é aquilo que de fato acontece na prática, ou seja, a realização, em um dado contexto, das propostas que foram modeladas pelos professores. É quando o currículo se torna real, no contato com os estudantes: a prática pedagógica materializada nas explicações feitas, na exposição de determinados assuntos, nas propostas de atividades.

O *currículo realizado* é aquilo que de fato se transformou em aprendizagem a partir das práticas pedagógicas dos professores. Possui efeitos complexos oriundos da prática, entrelaçados nem sempre de forma explícita, e contribuem significativamente para a formação contínua do indivíduo, abrangendo o âmbito social, familiar e profissional. Nem todos esses efeitos são apreciáveis, segundo Sacristán (2017), pois, além de complexos, eles acontecem a médio e longo prazo. Suas consequências, portanto, não se apresentam apenas nas aprendizagens dos alunos, mas afetam também os professores em suas formas de socialização profissional e pessoal.

Por fim, o *currículo avaliado* é a última instância do currículo e, muitas vezes, a mais valorizada. Trata-se de um componente importante para a sua objetivação, pois torna possível a visualização do que se apresenta, seja para afirmar positivamente o que se queria desde o princípio e para dizer do que não deveria ser. Segundo Sacristán (2017):

O currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que é realmente (Sacristán, 2017, p. 104).

O *currículo avaliado* e seus resultados possuem grande influência no processo de ensino e aprendizagem, pois estes acabam reforçando o “significado definido na prática” (Sacristán, 2017, p. 104). É a avaliação que enfatiza o currículo, realçando a valorização de determinados conteúdos, bem como de sua aprendizagem: somente aqueles componentes considerados mais importantes para a formação é que são objetos de avaliação. Nesse nível da objetivação curricular, Sacristán (2017) considera tanto as avaliações realizadas pelos professores, em sala de aula, quanto aquelas avaliações externas, em larga escala, que estão sujeitas a inúmeras pressões

externas ao sistema escolar.

Como afirmado anteriormente, este trabalho toma como fontes documentais livros didáticos de Arte que são, portanto, currículos apresentados aos professores. Essas fontes oferecem uma gama variada de conhecimentos musicais, podendo constituir-se como uma ferramenta importante para a prática pedagógica dos professores na educação básica. Por isso, é preciso analisar não somente o que tem sido selecionado em termos de conhecimento musical nesses materiais, mas, também, a forma como esses conhecimentos vem sendo distribuídos.

Uma das grandes realidades vividas nas escolas brasileiras é a falta de professores especializados em cada uma das linguagens artísticas que integram o componente curricular Arte, e isso traz importantes consequências ao ensino, especialmente no que se relaciona ao uso desses livros didáticos. Quando apenas um professor assume o componente curricular Arte, traduzido nas escolas como disciplina Arte, deposita-se nesse profissional a responsabilidade de abordar uma ampla gama de conhecimentos que não fizeram parte de sua formação – visto que, no país, a formação de professores é especializada em cada uma das linguagens artísticas. Tal situação de precarização do ensino de Arte nas escolas brasileiras acaba acarretando um sério comprometimento nos processos de ensino e aprendizagem dos diferentes conhecimentos artísticos que são direito de todos, de acordo com a legislação nacional.

A falta de profissionais qualificados para o ensino de cada uma das linguagens artísticas pode fazer com que haja uma seleção de apenas alguns trechos do livro didático, aqueles que abordam a linguagem artística de expertise do professor, negligenciando o tratamento de conhecimentos que também são importantes na formação do aluno. Isso quando o livro didático não é sequer considerado para a prática pedagógica do professor, como mostrou Neves (2023), representando um grande desperdício de dinheiro público. Como primeiro exercício, a análise da seleção de conhecimentos musicais realizada pela Coleção “Conectados – Arte” (2018) passa a ser realizada a partir dos processos de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados, propostos por Kathy Charmaz (2009), que são apresentados na subseção que se segue.

## 2.2 A CODIFICAÇÃO NA TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

Em linhas gerais, a Teoria Fundamentada foi desenvolvida pelos sociólogos Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss que a denominaram “*Grounded Theory*”. Os métodos foram produzidos a partir de seus estudos sobre o processo da morte em hospitais, nos quais eles desenvolveram estratégias metodológicas sistemáticas que se tornaram passíveis de serem utilizadas por outros cientistas em múltiplas áreas e campos de conhecimento. Indo de encontro com a tendência da época em que acontecia um movimento de não valorização das metodologias da pesquisa qualitativa na Sociologia, Glaser e Straus acabaram apresentando uma proposta que tomava o caminho inverso da lógica usual: no lugar da dedução de hipóteses a partir de teorias existentes, propuseram o desenvolvimento de teorias a partir da pesquisa baseada em dados, com a teoria fundamentada (Charmaz, 2009).

A Teoria Fundamentada rompe com a ideia positivista de que o observador deva ser isento e que suas ações não devam interferir no campo ao qual ele está inserido. Essa concepção oriunda da pesquisa quantitativa invoca uma racionalidade, um saber sobre o campo que é colocado antes mesmo do campo existir. Pois, se o pesquisador sabe de antemão qual teoria vai utilizar, resta-lhe apenas a tarefa de buscar categorias já estabelecidas e confirmar suas hipóteses ou a de descaracterizar os dados que o campo oferece em prol de suas imagens estabelecidas, ou seja, ao invés de produzir métodos à maneira e à necessidade do campo, acaba por apenas aniquilar as irregularidades que surgem quando não consegue encaixar sua ótica.

Atuando numa outra via, a Teoria Fundamentada buscará seu alicerce justamente no movimento que o campo se apresentar. Nesse sentido, não é a teoria de maneira racionalizada que guia os passos, mas o próprio campo. O pesquisador, nesse ínterim, não consegue ser isento, pois sua própria inserção o constitui. O pesquisador não está apartado do campo e, ao contrário, está imerso, mergulhado e impregnado dele.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, são utilizados apenas os processos de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados, e não a proposta metodológica da teoria como um todo. Trata-se da codificação inicial e da codificação axial, que têm o potencial de contribuir para a análise da seleção curricular operada nos livros didáticos.

A primeira fase do processo de codificação é denominada de codificação inicial,

que se dá através da produção de dados brutos por observação atenta e cuidadosa, *insights*, entrevistas, documentos, entre outros. Nesse processo, o pesquisador se debruça em buscar categorias iniciais que emergem a partir dos dados sem imposição de preconceitos e julgamentos pré-estabelecidos.

A codificação axial vai se relacionar diretamente com os dados produzidos na fase anterior, buscando uma maior organização das categorias identificadas anteriormente e estabelecendo conexões entre elas. Nessa etapa, as categorias se relacionam entre si juntamente com o refinamento dos dados, constituindo categorias mais amplas e coerentes. À medida que os dados são analisados dessa forma, é possível ter uma maior visibilidade e uma compreensão mais profunda do objeto de estudo – nesse caso, o currículo de música apresentado aos professores.

### 2.3 A DIMENSÃO SEMÂNTICA DA TEORIA DOS CÓDIGOS DE LEGITIMAÇÃO (LCT)

Como mencionado anteriormente, existe uma série de trabalhos com ênfase em quais conhecimentos musicais têm sido selecionados e apresentados aos professores nos livros didáticos. No entanto, nesta dissertação, pretendo me aprofundar não apenas na seleção desses conhecimentos, mas também, em como está a disposição desse material nos livros didáticos com o intuito de observar se essa seleção e disposição estão organizadas de maneira a contribuir para a construção de conhecimento pelos alunos.

Para realizar esse movimento, utilizo uma das ferramentas conceituais da dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação (Maton, 2014), a gravidade semântica. A LCT é um kit de ferramentas sociológicas para o estudo da prática (Maton, 2014, p. 10), que permite explorar os fundamentos sobre os quais as práticas sociais são legitimadas. Trata-se de um kit multidimensional, onde cada dimensão explora um conjunto particular desses fundamentos, ou princípios organizadores das práticas.

Segundo Maton (2014, p. 182), a LCT funciona como uma estrutura teórica explicativa que não se prende a nenhuma área específica de pesquisa, e vem sendo empregada em diversos campos de conhecimento, como a engenharia (Wolff; Luckett, 2013), o ballet (Lambrinos, 2020), e a formação de diferentes profissionais, como jornalistas (Kilpert; Shay, 2013) e professores (Rusznyak, 2022). Em música, alguns

estudos utilizaram a LCT para discutir, por exemplo, o ensino de jazz (Martin, 2013; Richardson, 2020), a música africana no currículo (Carver, 2020), e a avaliação da performance (Walton, 2020). Recentemente, no Brasil, Barbosa (2023) utilizou o dispositivo epistêmico pedagógico da LCT para pensar o currículo da música popular na Bituca – Universidade de Música Popular.

Como o próprio autor afirma, a LCT é um referencial sociológico para pesquisar e mudar as práticas “que amplia, *inter alia*, a teoria dos campos de Bourdieu e a teoria dos códigos de Bernstein” (Maton, 2019, p. 21). Como já comentado, trata-se de um conjunto de ferramentas conceituais multidimensionais, onde cada dimensão inclui conceitos para analisar um conjunto particular de princípios organizacionais das práticas. Essas dimensões são simultâneas: “elas não exploram diferentes objetos de estudo, mas diferentes princípios de organização que podem estar por trás do mesmo objeto” (Maton, 2019, p. 22). Martin, Maton e Doran (2020) afirmam que:

Muitos pesquisadores e educadores de outras disciplinas recorrem à LCT por causa da endêmica “cegueira em relação ao conhecimento” em educação e na pesquisa social (ver Maton 2014b). As formas assumidas pelas práticas de conhecimento em pesquisa, currículo, pedagogia, avaliação e interações sociais mais amplas são ignoradas em favor do foco nos estados cognitivos e afetivos dos alunos (Martin; Mato; Doran, 2020, p. 15-16, minha tradução).

A LCT, segundo seu criador, “é uma teoria prática que prevê seu próprio refinamento, aprofundamento e ampliação por meio de relações dialógicas com seus estudos empíricos” (Maton, 2019, p. 21). Três são as dimensões atualmente ativas nos estudos realizados por uma comunidade científica internacional, quais sejam: a dimensão da Especialização, da Semântica e da Autonomia. Para a análise da construção de conhecimento nos livros didáticos, utilizo a dimensão Semântica, que explora as práticas em termos de suas estruturas semânticas, especialmente os diferentes níveis de abstração e complexidade dos significados (Maton, 2013).

A dimensão Semântica explora as práticas em termos de suas estruturas semânticas, especialmente os diferentes níveis de abstração e complexidade dos significados. Ela “constrói campos sociais de prática como *estruturas semânticas*, cujos princípios organizadores são conceituados como *códigos semânticos* compreendendo a *gravidade semântica* e a *densidade semântica*” (Martin, Maton, Doran, 2020, p. 22, tradução minha, grifos no original).



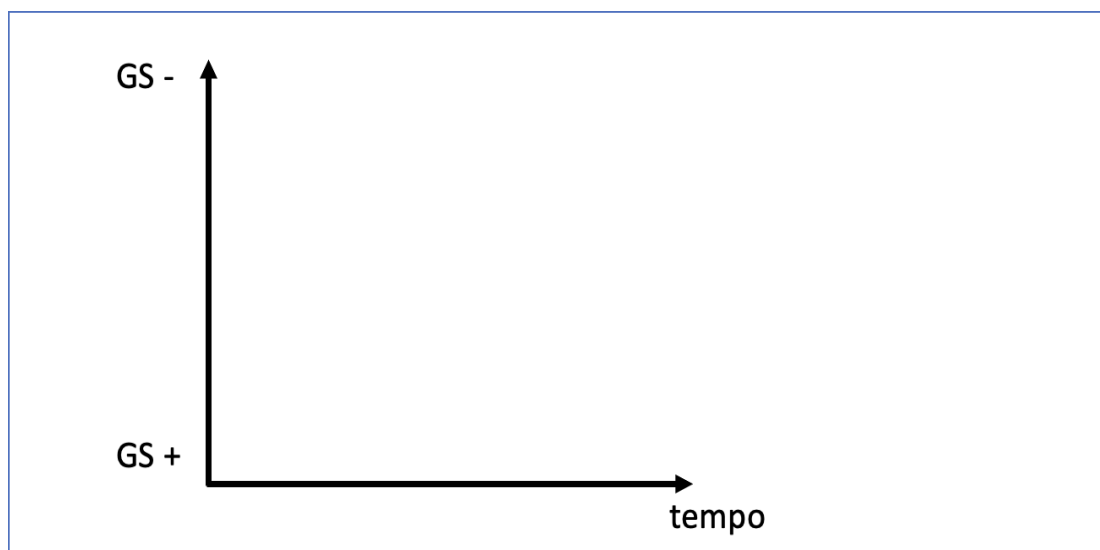
Ou seja, a referida dimensão permite a análise dos princípios organizadores dessas práticas em códigos semânticos que compreendem forças de gravidade semântica e densidade semântica. Essas forças são traçadas ao longo do tempo nos perfis semânticos, evidenciando as variações da gravidade semântica e da densidade semântica (Pereira, 2022, p. 76).

Nos limites deste estudo, utilizo a gravidade semântica para analisar as oportunidades de contato direto com música, premissa fundamental para a construção de conhecimento musical (Swanwick, 1994). A gravidade semântica (GS) refere-se ao grau em que o significado se relaciona com o seu contexto (Maton, 2013, p. 11), podendo ser relativamente mais forte (+) ou mais fraca (-) ao longo de um *continuum* de forças. O modo como essas forças são realizadas empiricamente depende do objeto específico de estudo. Pereira (2022), pensando nas práticas pedagógicas de professores de música, propôs que a gravidade semântica permitiria analisar o grau de abstração de um conceito: quanto mais forte a gravidade semântica (GS+), o conceito seria trabalhado de maneira mais concreta, a partir de experiências diretas com a música, por exemplo. Quanto mais fraca a gravidade semântica (GS-), mais abstrata seria a abordagem, e os conceitos seriam apresentados e definidos verbalmente: fala-se sobre música.

Essa proposição contribui para a análise da forma como o conhecimento musical é abordado nos livros didáticos: as variações entre uma conversa sobre música e a experiência direta com música, possibilitando a compreensão de como o livro propõe a sistematização desses conhecimentos, em termos de abstração e concretude.

Outra ferramenta que a LCT oferece é o método analítico da criação de perfis (*profiling*). Os perfis de gravidade semântica, como explica Pereira (2022), são traçados a partir da análise dos processos de fortalecimento ( $\uparrow$ ) e enfraquecimento ( $\downarrow$ ) da gravidade semântica ao longo do tempo. Esses perfis são registrados em um gráfico “onde o eixo y apresenta uma escala semântica de variação das forças da gravidade semântica (...), e o eixo x descreve o passar do tempo durante a aula observada” (Pereira, 2022, p. 77), como se pode observar na Figura 2.

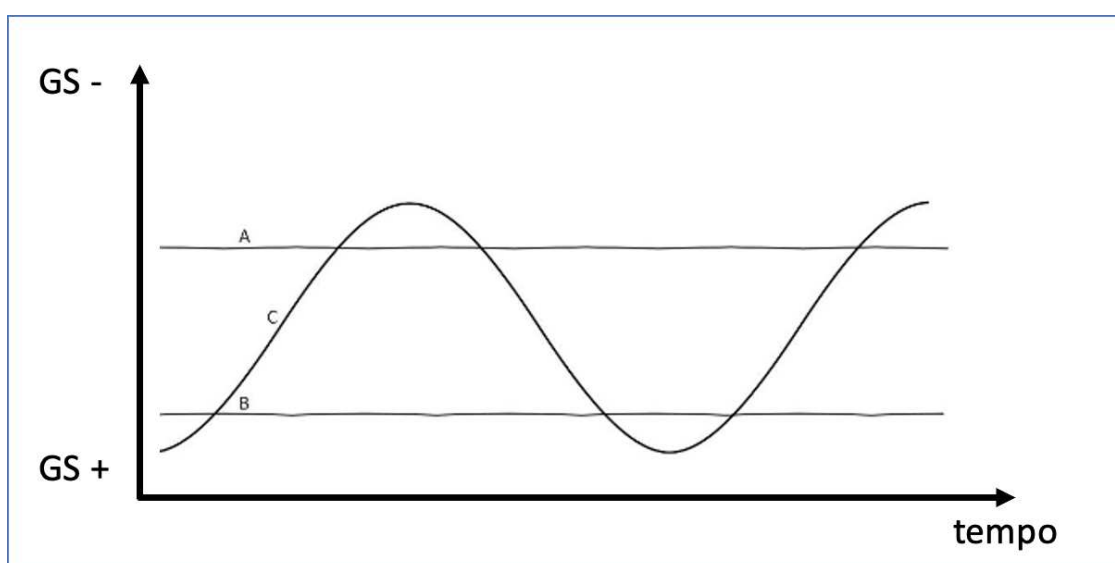
Figura 2 – Eixos x e y do gráfico do perfil de gravidade semântica



Fonte: Adaptado de Pereira (2022, p. 77).

Maton (2013) ensina que os perfis semânticos podem apresentar dois tipos básicos, exemplificados na Figura 3: as ondas semânticas (C), cujo traçado se movimenta para cima e para baixo (ou para baixo e para cima) ao longo do tempo; e as linhas menos sinuosas, mais planas, (*flatlines*) que exibem um movimento relativamente menor (A e B). Esse movimento é medido pelo intervalo semântico, a distância entre os pontos mais altos e mais baixos das variações na escala semântica.

Figura 3 – Tipos básicos de perfis semânticos



Fonte: Adaptado de Pereira (2022, p. 78).

Para a construção desses perfis, Pereira (2022) desenvolveu dispositivos de

tradução (Maton, 2016), que são utilizados para aproximar os conceitos teóricos dos dados empíricos (Maton; Chen, 2016), delineando indicadores para as diferentes forças na escala semântica que contribuem para tornar sua manifestação nos dados empíricos o mais clara possível.

Tomando a gravidade semântica, o autor considera que “os conhecimentos musicais adquirem maior concretude quando vivenciados corporalmente, aproximando-se, por exemplo, de movimentos cotidianos das crianças como o andar, o correr, o pular, o levantar-se e o abaixar-se” (Pereira, 2022, p. 78). Esse tipo de atividade caracterizou o primeiro nível da escala semântica de variação da gravidade semântica (GS+). Já quando um conceito é apresentado e definido apenas verbalmente, tem-se grande abstração e, conseqüentemente, uma gravidade semântica mais fraca (GS-). Dessa forma, pode-se pensar num dispositivo de tradução como o apresentado no quadro 1:

Quadro 1 – Dispositivo de tradução: gravidade semântica

Gravidade Semântica		Níveis	Indicadores
Gravidade semântica mais fraca	Falar sobre música	GS--	Conceitos são apresentados e definidos verbalmente.
		GS-	Exemplos de/sobre música e /ou som sem a vivência sonora.
Gravidade semântica mais forte	Experiência direta com música	GS+	Vivências e experiências musicais apenas via apreciação, sem utilização do corpo.
		GS++	Vivências e experiências musicais utilizando o corpo, atividades de performance e de criação.

Fonte: Adaptado de Pereira (2022, p. 79).

À medida que os níveis sobem, há um enfraquecimento da gravidade semântica (GS ↓): “o conhecimento vai se tornando cada vez mais abstrato. Logo, a experiência direta com música vai dando lugar a uma conversa sobre música” (Pereira, 2022, p. 80).

No que se refere especificamente à construção de conhecimento, um dos focos desta investigação, a construção dos perfis semânticos é especialmente importante: para Maton (2013, p. 14), a realização de ondas de gravidade semântica é que contribui para uma construção de conhecimento continuada, cumulativa que revelam

decisões de modelar as transições do conhecimento entre entendimentos mais contextualizados e/ou concretos (exemplos verbais, em menor grau, e experiências diretas com o som, de forma mais concreta) e uma compreensão mais integrada e profunda de conhecimentos abstratos (definições verbais, sistematização dos conceitos).

As ondas de gravidade semântica, segundo Maton (2020, p. 60), são fundamentais para a construção de conhecimento: mudanças recorrentes na prática pedagógica (nesse caso, na abordagem de conhecimentos musicais nos livros didáticos) que unem diferentes formas de conhecimento, evitando o segmentalismo. Segmentalismo que pode ser favorecido pelo fato de o livro didático abordar as quatro linguagens artísticas de forma integrada, o que pode dificultar uma abordagem continuada e cada vez mais aprofundada dos conhecimentos específicos de cada linguagem.

Segundo o autor, a prática de ensino é muitas vezes caracterizada por um padrão repetido de “descompactar” ou “desempacotar” (*unpacking*) discursos abstratos e complexos em significados mais simples e dependentes do contexto (Maton, 2020, p. 60). Para Maton (2020), a construção de conhecimento se dá por movimentos contínuos de “descompactação” e de “compactação”, ou seja, da abstração de conceitos a partir de exemplos concretos e posterior utilização desses conceitos para pensar outros exemplos concretos; ou o contrário: a explicação dos conceitos complexos e abstratos a partir de exemplos mais simples e concretos seguida de uma recapitulação dos conceitos abstratos, para depois a utilização desses conceitos para se pensar novos fenômenos.

Em diálogo com a proposta de uma educação musical abrangente, de França e Swanwick (2002), o contato direto com música nas três modalidades centrais do fazer musical (criação, apreciação e performance) deve se dar de maneira integrada, proporcionando justamente essa mobilização dos conhecimentos abstratos aprendidos em diferentes manipulações sonoras.

São esses movimentos de “descompactação” e “compactação” que se pretendeu observar nos trechos dos livros didáticos dedicados ao conhecimento musical: será que a abordagem dos conhecimentos musicais é realizada de forma a contribuir para a construção de conhecimento musical? Será que o material didático procura mobilizar os conhecimentos abordados em atividades integradas de criação, apreciação e performance? Será que, da forma como é feita no livro, ela contribui para

a prática pedagógica dos professores e para a compreensão dos estudantes?

Assim, a partir dos conceitos da dimensão Semântica da LCT, pretendi ir além de conhecer a seleção curricular efetuada nos livros didáticos, analisando sua disposição na Coleção tendo em vista a construção de conhecimento musical.

### **3 SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DOS CONHECIMENTOS MUSICAIS NA COLEÇÃO CONECTADOS – ARTE**

Este capítulo apresenta uma análise geral dos volumes 1 a 5 da Coleção de livros didáticos “Conectados – Arte”, adotada por uma escola da rede Federal de Ensino Fundamental. Esta pesquisa investiga como os conhecimentos musicais são abordados e distribuídos ao longo dos volumes, avaliando a efetividade do currículo musical apresentado aos professores na construção do conhecimento.

Em 1998, Richards (1998) apontou algumas razões para a utilização do livro didático nos contextos de segunda língua e língua estrangeira: i) menor tempo de preparação exigido do professor; ii) qualidade superior aos materiais produzidos pelo professor; iii) o livro é baseado em teorias, abordagens e pesquisas recentes e desenvolvido por especialistas; iv) apresenta um plano sequencial e bem organizado; e v) dá segurança ao professor e uma maior autonomia ao aluno.

Como o livro didático que contém o trabalho com música é direcionado ao componente curricular Arte, ele não é muitas vezes adotado pelos professores – nem mesmo como material de consulta (Neves, 2023). Ao abordar todas as linguagens artísticas numa tentativa de diálogo interdisciplinar, os livros exigem maior tempo de preparação do professor, ainda que apresentem uma qualidade cada vez melhor. Grande parte das vezes, no grupo de autores não há especialistas em educação musical, o que, conjuntamente com a necessidade de um intenso diálogo interdisciplinar imposta pelos editais, impacta na construção de um plano sequencial e bem organizado. E tudo isso se agrava diante da ausência de uma tradição curricular da música voltada para a educação básica (Del-ben; Pereira, 2019).

Como a Coleção que é objeto deste estudo conta com um especialista em educação musical – o professor Carlos Kater – o foco está na análise da estruturação dos conhecimentos musicais, buscando compreender como e se foi possível organizá-los em um plano coerente. Utilizando uma abordagem qualitativa e documental, o estudo emprega os processos de codificação propostos por Charmaz e as ferramentas conceituais da dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT) para oferecer uma compreensão aprofundada dos conteúdos apresentados.

O objetivo central deste capítulo é identificar os pontos “fortes e as limitações” dos livros didáticos em termos de conteúdo teórico e prático em música, explorando

como esses elementos são integrados, observando se há uma progressão eficaz no desenvolvimento das competências musicais. A análise busca destacar a importância de um currículo equilibrado que combine teoria e prática, proporcionando uma educação musical mais completa, significativa e coerente.

Mesmo considerando que os livros didáticos sirvam como guias fundamentais para os professores, é evidente que eles, por si só, não são suficientes para atender todas as necessidades e demandas para o aprendizado musical. Como diz Silva (1996, p. 8), um “apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente da autonomia por parte dos professores”, pois eles acabam “determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (Lajolo, 1996, p. 4).

Nessa perspectiva, a complexidade e a riqueza da educação musical exigem a participação ativa dos professores, além da utilização de outros recursos complementares, que busquem equilíbrio entre teoria, prática, escuta, performance e criação. Além disso, é fundamental ter em mente que todas as atividades apresentadas precisam ter um propósito e objetivo claros, promovendo experiências musicais significativas, que contribuam para a construção de conhecimento musical.

Sem esses recursos adicionais e sem a participação ativa de um professor especialista, a capacidade dos alunos de desenvolver uma compreensão profunda e prática da música corre o risco de tornar-se significativamente limitada. Portanto, independentemente da qualidade dos livros, ou seja, da forma como os conhecimentos musicais sejam neles apresentados e trabalhados, é essencial que os professores tenham acesso a uma variedade de ferramentas e materiais didáticos para complementar o conteúdo apresentado nos livros, garantindo assim uma formação musical mais consistente.

Ainda assim, os livros didáticos de Arte, ao apresentarem um currículo aos professores, constituem-se como “um testemunho visível [...], uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições” (Goodson, 1995, p. 21). Dessa forma, é fundamental analisar as “racionalidades escolhidas”, com vistas a contribuir para a compreensão da tradição curricular para a educação musical escolar que está sendo (re)produzida nestas coleções.

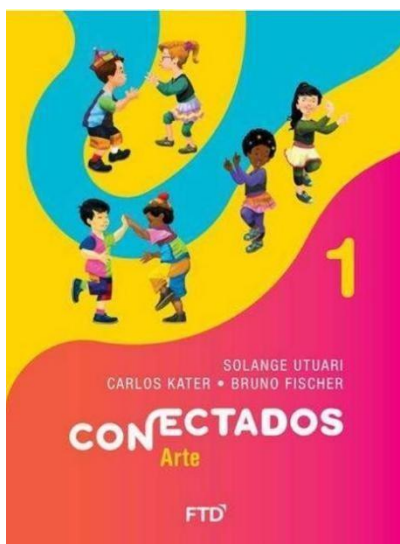
A apresentação da análise está organizada a partir de dois aspectos principais dela resultantes: a fragmentação dos conteúdos, considerada tanto no interior de cada

volume quanto ao longo da Coleção; e o contato direto com música – essencial para a construção de conhecimento musical. Inicialmente, apresento uma visão geral da Coleção.

### 3.1 A COLEÇÃO CONECTADOS – ARTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A Coleção “Conectados Arte”, escolhida para a pesquisa, foi pensada e organizada pelos autores Solange Utuari (Doutora em Artes), Carlos Kater (Doutor em Musicologia) e Bruno Fischer (Mestre em Comunicação e Semiótica). Foi publicada pela Editora FTD, no ano de 2018, e é constituída por cinco Livros do Estudante, relativos aos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental; cinco Manuais do Professor e cinco Manuais do Professor Digital. Nos limites desta pesquisa, a análise tomou como fontes apenas os livros do estudante que foram cedidos pela escola. A Figura 4, a seguir, traz a capa do volume 1 da Coleção:

Figura 4 – Capa do livro Conectados – Arte



Fonte: Brasil (2018, p. 23).

Todos os volumes dos Livros do Estudante possuem 112 páginas, e cada livro apresenta duas unidades com temas distintos, divididos em dois capítulos cada. Por sua vez, cada capítulo é subdividido em dois temas, com seções variadas. O Guia do PNL D 2019 - Arte traz uma resenha da Coleção, com uma descrição das seções presentes nos livros:



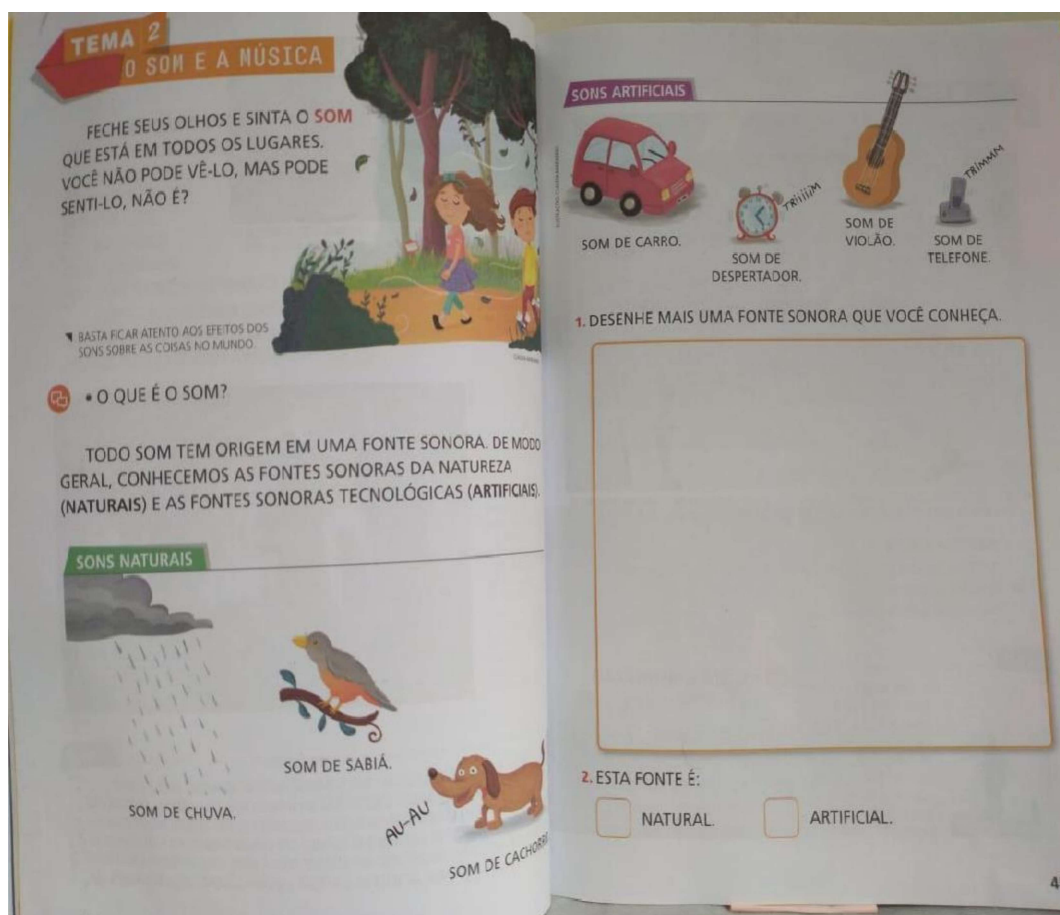
- a) *Temas*: tratam sobre ideias e histórias do mundo da arte;
- b) *Vem*: é um convite para estimular o estudante, por isso ele é convidado a: olhar, cantar, encenar, dançar, imaginar, pintar, conhecer e fazer arte;
- c) *Boxes o que é?, quem é?, fique ligado!*: ampliam o conhecimento sobre o universo da arte, apresentando estilos, artistas e obras;
- d) *Ícones de proposta oral, proposta em dupla e proposta em grupo*: indicam como o professor executará as propostas sobre Arte;
- e) *Vamos*: sugestões de exercícios de criação, experimentos artísticos e dicas sobre como fazer e usar materiais em produções artísticas;
- f) *Por que será?*: relaciona a arte com outras disciplinas e ao dia a dia;
- g) *Arte-aventura*: propõe descobrir a arte de sua localidade;
- h) *Mais de perto*: aprofundará os conhecimentos sobre os temas e as áreas artísticas;
- i) *Arte em projetos*: apresenta projetos e experimentos artísticos para o professor e seus estudantes exercitarem a criação nas quatro áreas da Arte. Cada livro apresenta em suas unidades conteúdos e temas específicos (BRASIL, 2018, p. 24 – 25).

No que se refere à análise realizada, a primeira etapa correspondeu a realização de uma leitura cuidadosa dos volumes da Coleção, buscando identificar os trechos que abordavam conhecimentos musicais. A análise página por página permitiu identificar padrões recorrentes, contrastes e desenvolvimento de ideias ao longo de cada volume e da Coleção, como um todo.

Em um segundo momento, retomei cada volume e fui atribuindo os códigos iniciais que sintetizassem o conhecimento musical que estava sendo abordado, com vistas a identificar o currículo apresentado aos professores naquela obra. Esse método de análise permitiu a exploração dos textos de maneira aprofundada, revelando camadas de significado e nuances que muitas vezes escapam em leituras mais rápidas ou superficiais.

A Figura 5, a seguir, exemplifica o desenvolvimento do tema “O som e a música”, no volume 1, cuja codificação é apresentada no quadro 2.

Figura 5 – Tema 2 – O som e a música



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018, p. 44 - 45).

Quadro 2 – Exemplo do processo de codificação

Título	Página	Trechos	Codificação Inicial	Codificação Axial
Tema 2 (O som e a música)	44-45	<p>Feche os olhos e sinta o som que está em todos os lugares</p> <p>O que é o Som?</p> <p>Fontes sonoras da natureza (naturais) e fontes sonoras tecnológicas (artificiais)</p>	<p>Sons ambientes</p> <p>Som</p> <p>Fonte sonora natural</p> <p>Fonte sonora Artificial</p>	<p>Paisagem sonora</p> <p>Apreciação</p> <p>Som</p> <p>Fonte sonora</p> <p>Timbre</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Às primeiras aproximações com os exemplares da Coleção “Conectados – Arte”, um aspecto que merece destaque é que as atividades relacionadas à música nem sempre possuem uma relação de continuidade com os exemplares seguintes. Ao se mergulhar página por página nesse conjunto de livros, fica evidente como a música se entrelaça às outras formas de expressão artística abordadas, resultando, quando se considera apenas os conhecimentos musicais, numa abordagem fragmentada dessa linguagem artística.

As aberturas das unidades, repletas de imagens e de palavras que transpassam as barreiras das formas artísticas, reafirmam a interconexão da música com a dança, as artes visuais, o teatro e outras manifestações criativas. Nos capítulos, as atividades musicais ganham vida, oferecendo propostas artísticas que não apenas estimulam a expressão musical, mas também fomentam habilidades orais e escritas dos alunos. Essas atividades proporcionam um ambiente de aprendizado prático e envolvente, que abrange desde a apreciação musical até a criação de composições originais. Cada seção, por sua vez, complementa os temas dos capítulos, enriquecendo o entendimento dos alunos sobre a música e suas ligações intrincadas com as outras linguagens artísticas.

O escopo central desta pesquisa é a busca pela identificação e análise do currículo musical que é organizado e apresentado aos professores. Por meio de um exame detalhado e abrangente, almejamos compreender a estrutura, o conteúdo e as abordagens pedagógicas que norteiam o ensino da música dentro desse contexto educacional utilizando os livros didáticos como uma ferramenta de apoio.

Ao mergulhar nessa investigação, minha intenção é mapear os elementos fundamentais que compõem o currículo de música, examinando cuidadosamente cada componente para traçar um panorama claro e coerente. Isso inclui a análise dos tópicos musicais abordados, as metodologias empregadas, as atividades propostas e os recursos utilizados para promover a compreensão musical.

Na subseção que se segue, abordo a seleção e a disposição dos conhecimentos musicais, buscando revelar a fragmentação na apresentação desses conhecimentos ao professor.

### 3.2 A FRAGMENTAÇÃO NA APRESENTAÇÃO DE CONHECIMENTOS MUSICAIS AO PROFESSOR

A construção de conhecimentos, especialmente na educação musical, requer continuidade, prática constante envolvendo experiências corporais – como já preconizavam os métodos ativos em educação musical desde o princípio do século passado (Mateiro; Ilari, 2012, p. 45). Apresentar um conteúdo apenas uma vez e realizar poucos exercícios não é suficiente para garantir uma compreensão sólida e duradoura.

A Coleção "Conectados – Arte", ao abordar várias linguagens artísticas a partir de capítulos temáticos, contribui inevitavelmente para um tratamento fragmentado dos conhecimentos musicais, o que pode ser prejudicial ao desenvolvimento das competências musicais dos alunos e ao processo de aprendizado.

Segundo Swanwick (1999, p. 52), “um currículo de música deve equilibrar a criação, a performance e a apreciação, proporcionando uma experiência musical completa que inclui compor, ouvir e tocar.” Essas são modalidades centrais do fazer musical que, para França e Swanwick (2002, p. 7), devem ser integradas na educação musical. Tal integração é apontada pelos autores como “um dos fundamentos contemporâneos da educação musical” (França; Swanwick, 2022).

Quando um currículo falha em integrar essas modalidades do fazer musical de forma contínua e progressiva, há um risco significativo de que os alunos não desenvolvam plenamente suas habilidades e conhecimentos musicais.

Para superar essas limitações, é essencial que os livros didáticos, mesmo sendo apenas um guia, um ponto de partida, adotem uma abordagem mais coesa, garantindo que a prática musical seja tão valorizada quanto a teoria, e que ambos sejam apresentados de maneira interligada e bem sequenciada ao longo do tempo.

A fragmentação foi considerada, neste estudo, de diversas maneiras: tanto dentro de cada volume quanto ao longo da Coleção como um todo. Como já mencionado, a presença de múltiplas disciplinas artísticas em um único material didático, embora rica em diversidade cultural e pedagógica, tende a diluir o foco específico necessário para o desenvolvimento aprofundado das competências musicais.

A estrutura dos volumes da Coleção “Conectados – Arte” frequentemente interrompe a continuidade do trabalho com os diferentes conhecimentos musicais ao

intercalar conteúdos de música com outras áreas das artes, como artes visuais, teatro e dança. Essa abordagem interdisciplinar, embora valiosa, resulta em uma apresentação segmentada dos conteúdos musicais, prejudicando a sequência lógica e o aprofundamento necessário para a assimilação efetiva dos conhecimentos.

Dentro de cada volume, a organização dos capítulos, unidades e temas, torna evidente essa fragmentação. Essa estrutura, que é detalhada mais à frente, interrompe a continuidade do aprendizado musical, tornando difícil para os alunos estabelecerem conexões significativas entre os conceitos musicais apresentados. A dispersão dos tópicos musicais entre outros conteúdos artísticos impede uma progressão temática coesa, essencial para o desenvolvimento de uma compreensão sólida da música criando lacunas e falta de aprofundamento.

Além disso, a falta de integração entre teoria e prática musical é outro aspecto crítico da fragmentação observada. A abordagem teórica dos conceitos musicais, quando não acompanhada de práticas contínuas e contextualizadas, limita a capacidade dos alunos de internalizarem e mobilizarem os conhecimentos adquiridos. A fragmentação também dificulta a possibilidade de realizar revisões aprofundadas dos conteúdos, uma vez que o retorno a tópicos musicais ocorre de maneira espaçada e descontextualizada.

Ao longo da Coleção, a fragmentação dos conteúdos musicais também se manifesta na ausência de um plano de progressão claro e sequencial entre os volumes. Os conhecimentos musicais não são desenvolvidos de maneira linear e acumulativa, o que compromete a formação de uma base sólida e progressiva nas competências musicais. A falta de continuidade e coerência na apresentação dos conteúdos musicais ao longo dos diferentes volumes dificulta a construção de um percurso educacional consistente e eficaz. Como defende Swanwick (1999):

A aprendizagem musical deve ser organizada de forma que cada nova experiência esteja ligada ao que já foi aprendido, permitindo que o conhecimento se desenvolva de maneira sequencial e acumulativa. Sem essa progressão, o aprendizado pode se tornar fragmentado e desarticulado, comprometendo o desenvolvimento contínuo das competências musicais (Swanwick, 1999, p. 34).

Para que o ensino de música seja verdadeiramente eficaz, defendo, com Swanwick (1999), ser necessário que os livros didáticos adotem uma abordagem mais integrada e coesa, que permita uma articulação contínua e progressiva entre

diferentes conteúdos e práticas musicais. A valorização equilibrada entre teoria e prática, bem como a sequencialidade e a interconexão dos tópicos musicais, são fundamentais para o desenvolvimento das competências musicais dos alunos.

Portanto, a superação da fragmentação observada na Coleção “Conectados – Arte” é fundamental para assegurar uma educação musical mais completa, significativa e coerente. E será o professor quem deverá, em seu planejamento e na sua prática pedagógica, organizar o trabalho de forma a superar as dificuldades encontradas.

Apresento essa fragmentação em maiores detalhes considerando cada livro, em um primeiro momento, e, em seguida, a Coleção como um todo.

### **3.2.1 Conhecimentos musicais em cada volume da Coleção**

#### *3.2.1.1 Conectados – Arte: Volume 1*

O Volume 1 da Coleção “Conectados – Arte” é aquele que aborda os conhecimentos musicais de forma mais coesa, menos fragmentada. Está dividido em duas grandes unidades: “Arte por toda parte” e “O Corpo e a Arte”. A primeira unidade, “Arte por toda parte”, é composta por dois capítulos: “Arte em linhas e formas” e “Cores e sons”. Dentro desses capítulos, são explorados os temas “Descobrimos linhas”, “Forma que te quero forma”, “As cores e os sons” e “O som e a música”. Já a segunda unidade, “O Corpo e a Arte”, é organizada nos capítulos “Música e movimento” e “Corpo em movimento”, abordando os temas “Pulso na vida e na arte”, “Qualidades e curiosidades do som”, “Corpo e movimento” e “Expressão corporal”.

Essas unidades e capítulos foram organizados para proporcionar uma abordagem dos elementos visuais e sonoros da arte, interligando as linhas, formas, cores, sons, música, movimento e expressão corporal.

Após uma análise inicial desse volume, foi verificado que o mesmo possui uma quantidade considerável de sugestões de musicais para serem trabalhadas com os alunos, pois possuem dois capítulos dedicados a essa temática – algo que não se repete nos demais volumes da Coleção.

Esquemas foram construídos para representar visualmente a disposição dos conhecimentos musicais abordados ao longo do volume. Para sua construção, o conteúdo do livro foi codificado, seguindo as orientações metodológicas de Charmaz

(1996), como já exemplificado anteriormente.

Na unidade 1, o primeiro capítulo, “Arte em linhas e formas”, dedica-se exclusivamente a conhecimentos do campo das Artes Visuais, como pode ser visualizado no esquema 1, abaixo:

Esquema 1 – Capítulo 1 – Arte em linhas e formas



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse capítulo, os alunos são introduzidos ao conceito de linhas na arte, com atividades que incentivam a observação e a coleta de exemplos de linhas no cotidiano. Em seguida, expande a compreensão dos alunos ao explorar as formas na arte e na natureza, destacando a arte abstrata e as formas geométricas. Essa unidade proporciona uma visão de como as linhas e formas são empregadas na arte, estimulando os alunos a criarem instalações e projetos artísticos baseados nas observações de seu entorno diário.

Esse capítulo, portanto, não aborda conteúdos relacionados à música, concentra-se na exploração das artes visuais, especificamente nas linhas e formas presentes na arte e na natureza – como comentado anteriormente. Os temas incluem atividades de observação, criação de instalações artísticas, e uma introdução à arte rupestre e abstrata, sem fazer conexão direta com a educação musical.

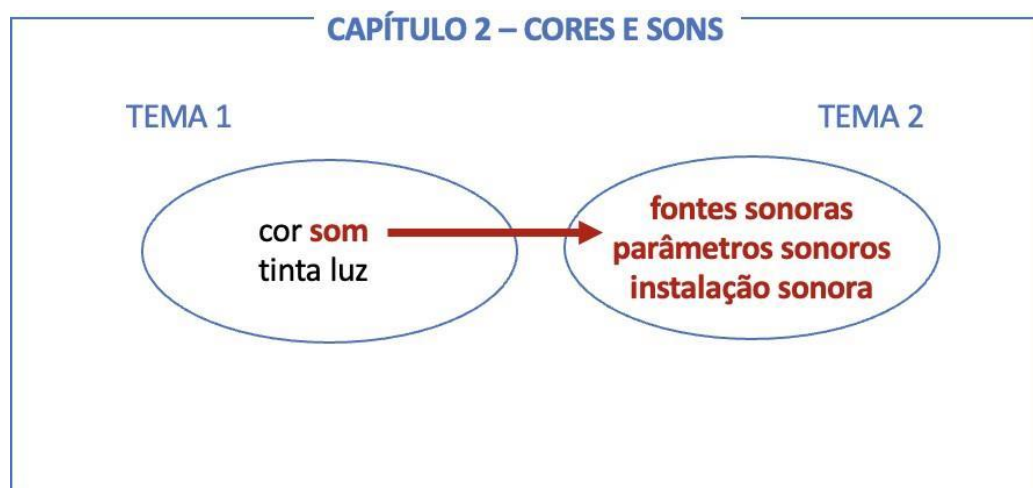
O Capítulo 2, “Cores e sons”, também é subdividido em dois temas: o primeiro tema explora a relação entre cores e sons através de uma série de atividades interativas e descritivas. Em seu primeiro tema, “As cores e os sons”, é possível perceber uma abordagem que visa estimular a observação e a experimentação,

oferecendo uma integração entre a percepção visual e a expressão artística. Embora faça uma breve introdução sobre as cores e os sons, ainda não estabelece uma conexão direta com a música, mantendo seu foco predominantemente nas artes visuais.

Já o segundo tema, "O Som e a Música", foca na exploração dos elementos sonoros, introduzindo conceitos básicos sobre fontes sonoras, parâmetros sonoros e a criação de paisagens sonoras.

O Esquema 2 procura representar os conhecimentos abordados no capítulo, destacando os conhecimentos musicais que são trabalhados:

Esquema 2 – Capítulo 2 – Cores e sons



Fonte: elaborado pela autora.

O capítulo inicia explorando fontes sonoras utilizadas em instalações sonoras, apresenta os parâmetros sonoros, explora em atividades práticas o parâmetro intensidade e a paisagem sonora.

Apesar de ambos os temas se relacionarem com a arte de forma geral, é possível perceber que, no primeiro tema, os sons estão diretamente ligados à expressão artística visual, enquanto que, no segundo tema, a exploração do som está explicitamente voltada para a música.

Ainda que seja possível perceber uma conexão clara entre os conhecimentos abordados, ao examinar mais detalhadamente, surgem lacunas significativas entre os temas, que precisarão ser complementadas pelos professores.

Na seção "Fontes Sonoras", o volume apresenta imagens de instalações



sonoras utilizando fontes sonoras criadas tanto pela natureza quanto por pessoas. Percebe-se uma conexão interdisciplinar entre o conceito de instalação, trabalhado no capítulo anterior, e a exploração das qualidades (parâmetros) dos sons.

Figura 6 – Fontes sonoras

**MAIS DE PERTO**  
FONTES SONORAS



OS PASSARINHOS POUSAM EM GUITARRA NA INSTALAÇÃO SONORA DAQUI PARA A ORELHA (VERSÃO 9) DE CÉLESTE BOURSIER-MOUGENOT, EM UMA GALERIA EM LONDRES, INGLATERRA, EM 2010.

OBSERVE A IMAGEM.  
TRATA-SE DE UMA OBRA DO ARTISTA **CÉLESTE BOURSIER-MOUGENOT**.  
NESSA INSTALAÇÃO SONORA, ELE TRABALHOU COM FONTES SONORAS CRIADAS PELA NATUREZA E PELAS PESSOAS.

**QUEM É?**

**BOURSIER-MOUGENOT**  
(1961-) NASCEU NA FRANÇA. ESSE ARTISTA CRIA INSTALAÇÕES SONORAS COM MATERIAIS BEM DIFERENTES, COMO INSTRUMENTOS MUSICAIS, POTES DE CERÂMICA E OUTROS.

1. O QUE É INSTALAÇÃO SONORA?
2. VOCÊ CONSEGUE RECONHECER QUAIS SÃO AS FONTES SONORAS NATURAIS E QUAIS SÃO AS ARTIFICIAIS?

46  
Digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 46).

A seção se inicia abordando as fontes sonoras em uma instalação sonora do artista Céleste Boursier-Mougenot. Conforme ilustrado na Figura 6 acima, as atividades propostas são organizadas em um formato de perguntas e respostas. No entanto, essa abordagem não privilegia um contato direto com música, com os sons, privilegiando o falar sobre os sons, sobre a música. Para que os conceitos sejam realmente compreendidos e assimilados, é necessário que os professores transcendam o que está proposto no livro com atividades que permitam a exploração dos sons, a vivência prática dos conceitos discutidos.

Uma alternativa pode ser procurar por vídeos que tragam a sonoridade da instalação sonora retratada no livro, ou explorar a diversidade dos timbres dos pássaros, as possibilidades da guitarra, e convidar os alunos a criarem a partir disso um resultado sonoro possível para a instalação.

Criar uma instalação sonora baseada na obra do artista também pode ser uma ação interessante, estimulando a criatividade e a exploração de outros timbres e possibilidades sonoras. Uma vez construída a instalação, relações entre o espaço e as características dos sons podem ser exploradas, caminhando pelo espaço e percebendo as diferenças de intensidade em cada local, bem como os sons que se destacam.

Outra possibilidade seria expandir a exploração das fontes sonoras naturais e artificiais, aprofundando nas características dos sons produzidos e, assim, conduzindo a uma abordagem dos parâmetros sonoros.

A partir dessas abordagens sugeridas (dentre tantas outras possíveis), de contato e manipulação direta dos sons, as perguntas poderiam ser trabalhadas como resultado da prática, como reflexão sobre experiências diretas com os materiais sonoros.

A seção que se segue, “Descobrimos Parâmetros Sonoros”, aborda altura, duração, intensidade e timbre, com imagens ilustrativas de diversos instrumentos. Embora essencial, a apresentação dos parâmetros sonoros é rápida e superficial, não sendo suficiente para proporcionar uma compreensão prática e aprofundada desses conceitos.

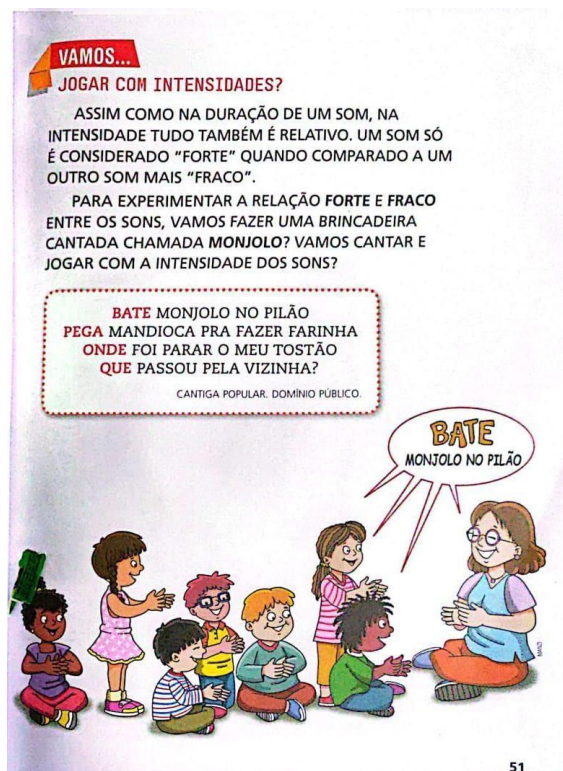
A apresentação dos conceitos de parâmetros sonoros no livro fica circunscrita no âmbito da linguagem escrita, limitando a experiência sonora do ambiente – que dependerá das propostas do professor. O trabalho com os parâmetros sonoros pode ser um aprofundamento da exploração das fontes sonoras, das instalações sonoras, mais uma vez como o resultado de reflexões sobre a prática e conectando aquilo que foi trabalhado anteriormente.

É importante ressaltar, aqui, que o livro apresenta todas as definições dos variados parâmetros de uma só vez, sendo absolutamente necessária uma abordagem prática de vivência de cada um desses parâmetros ao longo de várias aulas, com diferentes explorações de contrastes. Embora saber as definições seja importante, ainda mais importante é trabalhar a habilidade de reconhecer, produzir e criar com os diferentes parâmetros, possibilitando que as crianças tomem decisões sobre os materiais sonoros em diferentes oportunidades (França; Swanwick, 2002).

O livro traz apenas uma atividade prática, na seção “Jogar com Intensidades”, que envolve a experimentação de variações de intensidade. Para isso, propõe a canção “Bate o Monjolo”, onde deve-se brincar com as intensidades dando mais

ênfase às palavras pintadas de vermelho e abordando as demais com intensidade mais fraca:

Figura 7 – Jogar com intensidades



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 51).

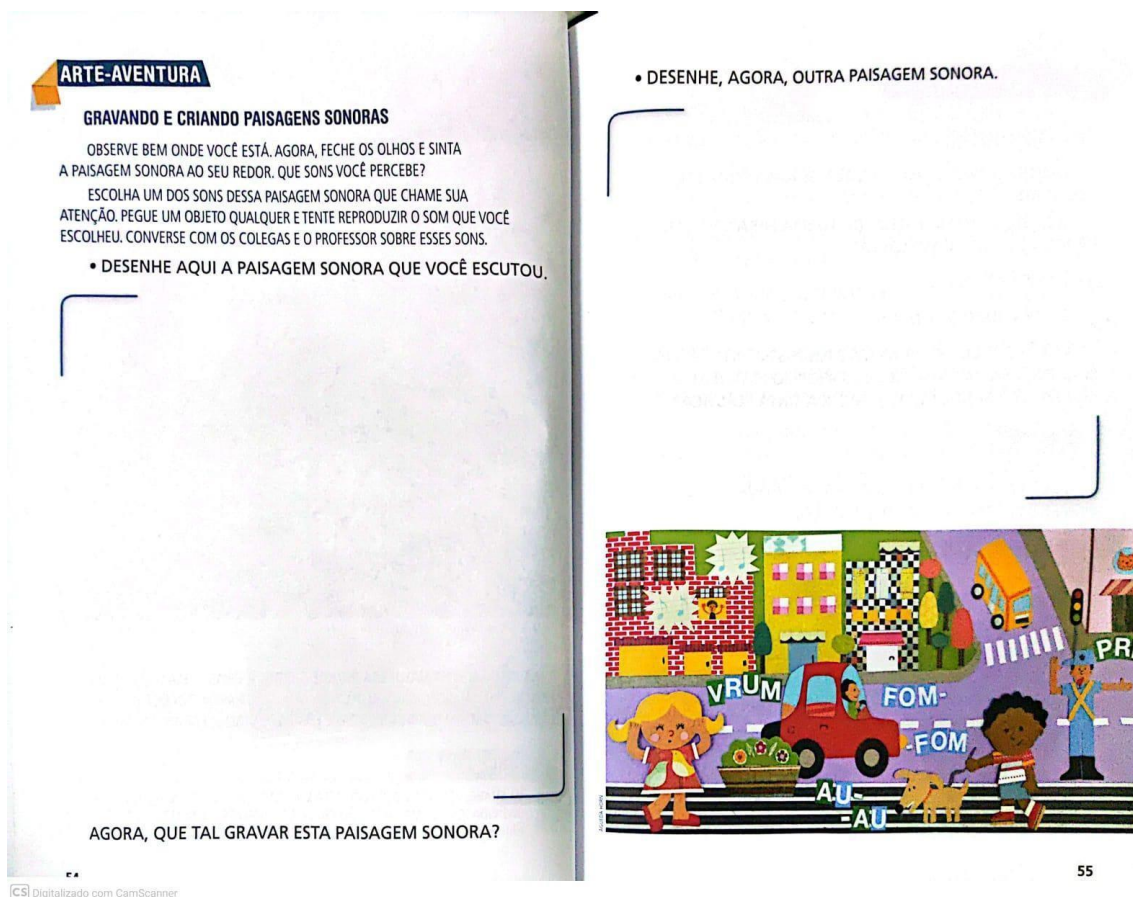
A partir disso, o professor poderá explorar as intensidades de outras formas, regendo *crescendos* e *decrecendos*, realizando contrastes com as palmas – marcando o apoio e a pulsação – ou entre os versos, dentre inúmeras outras possibilidades. Além disso, os demais parâmetros podem ser também explorados, proporcionando uma vivência prática da teoria aprendida anteriormente.

A próxima seção explora as paisagens sonoras, também a partir de uma instalação audiovisual – conectando o tema com o que foi abordado anteriormente. O livro pergunta se as crianças já experimentaram colocar uma concha na orelha, o que abre uma possibilidade para que o professor realize essa exploração. Há também a indicação de um vídeo em que a instalação audiovisual retratada pode ser conferida. O livro, contudo, não traz explicitamente atividades que busquem conduzir as explorações dos conceitos que estão sendo ou já foram abordados. Essa conexão, portanto, ficará completamente a cargo do professor.

A atividade prática apresentada em seguida, “Gravando e criando paisagens

sonoras”, inicia uma exploração da paisagem sonora – ainda que limitada às fontes sonoras (“Que sons você percebe?”) sem que se aprofunde nos parâmetros recém-apresentados:

Figura 8 – “Gravando e criando paisagens sonoras”



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 54 - 55).

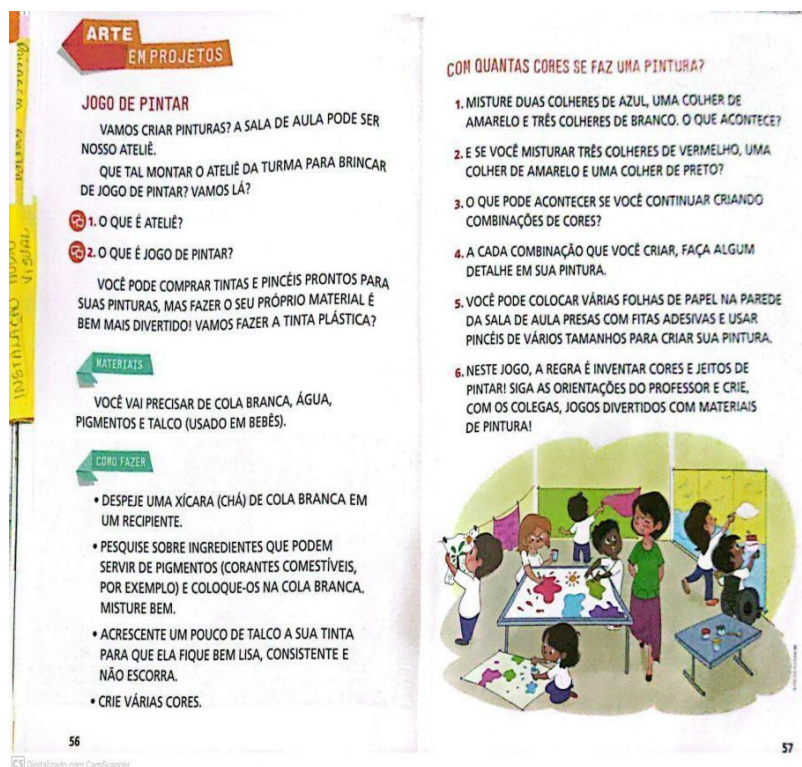
É curioso perceber que o livro dedica boa parte do espaço para a representação visual da paisagem sonora. Caso o professor queira aproveitar para explorar conhecimentos musicais, poderá trabalhar com formas de registro (notação) dos diferentes parâmetros. A atividade de gravação da paisagem sonora, sugerida logo na sequência, também parece desconectada do que vinha sendo feito anteriormente. Mais uma vez caberá ao professor potencializar a experiência, mobilizando os conhecimentos que vinham sendo abordados até então.

“Jogo de Pintar” e “Um Parque Sonoro para Brincar” se concentram na criação de pinturas e ambientes interativos com sons, respectivamente. Retomam, portanto, de forma prática, os conhecimentos das Artes Visuais e da Música que foram

trabalhados anteriormente.

É importante destacar, contudo, que “Jogo de Pintar” causa uma ruptura com o trabalho com os parâmetros sonoros que vinha sendo realizado nas páginas anteriores. Não é estabelecida nenhuma conexão com a música, como pode se observar na Figura 9, abaixo:

Figura 9 – “Jogo de Pintar”



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 56 - 57).

A obra propõe, em seguida, a criação de um parque sonoro – retomando o temados parâmetros sonoros e da paisagem sonora que foi interrompido pela atividade de pintura com as cores.

Figura 10 – Um parque sonoro para brincar



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 58 - 59).

Como se pode observar, também caberá ao professor organizar a exploração sonora do parque construído, aprofundando as experiências de criação, apreciação, performance e análise dos sons e paisagens produzidas. Dessa forma, fica cada vez mais clara a necessidade de um professor especialista em música, preparado para potencializar as atividades presentes no livro.

Em seguida, “Minha Coleção de Sons” apresenta instrumentos musicais e seus diferentes timbres através de imagens, incluindo a exploração de objetos sonoros. Mais uma vez, a atividade apresentada no livro é bastante genérica.

Figura 11 – Minha coleção de sons

**ARTE**  
EM PROJETOS

**MINHA COLEÇÃO DE SOMS**  
VEJA A IMAGEM A SEGUIR.



▼ ALGUNS DOS VÁRIOS INSTRUMENTOS MUSICAIS MAIS USADOS NA MÚSICA BRASILEIRA, COMO VIOLÃO, GUITARRA, BANDOLIM, SAXOFONE, TAMBOR, PANDEIRO, ENTRE OUTROS.

OS INSTRUMENTOS MUSICAIS POSSUEM TIMBRES DIFERENTES. SÃO AS “VOZES” DOS INSTRUMENTOS. DE QUAIS DESSES INSTRUMENTOS VOCÊ CONHECE O SOM?

MUITOS INSTRUMENTOS MUSICAIS SÃO CRIADOS PELOS PRÓPRIOS MÚSICOS. E TAMBÉM PODEMOS FAZER SOMS COM VÁRIOS TIPOS DE OBJETOS.

PROCURE OBJETOS QUE TENHAM SONORIDADES INTERESSANTES! VOCÊ PODE FAZER SOMS COM OBJETOS DE COZINHA, COMO COLHERES DE PAU, TAMPAS E PANEIAS USADAS, ATÉ BRINQUEDOS ELETRÔNICOS E INSTRUMENTOS MUSICAIS DE BRINQUEDO, ENTRE OUTROS. VOCÊ TAMBÉM PODE FAZER SOMS COM MATERIAIS ENCONTRADOS NA NATUREZA, COMO CASCA DE COCO SECO, PEDRAS, PEDAÇOS DE MADEIRA E OUTROS MATERIAIS QUE EMITAM SOMS.

CONVERSE COM O PROFESSOR, OS FAMILIARES E COLEGAS E VEJA DE ONDE É POSSÍVEL TIRAR UM SOM!



**LEMBRE-SE!** SEMPRE PEÇA AJUDA AO PROFESSOR PARA FAZER ARTE COM SEGURANÇA! NÃO USE MATERIAIS CORTANTES OU QUE APRESENTEM ALGUM TIPO DE PERIGO.

60

61

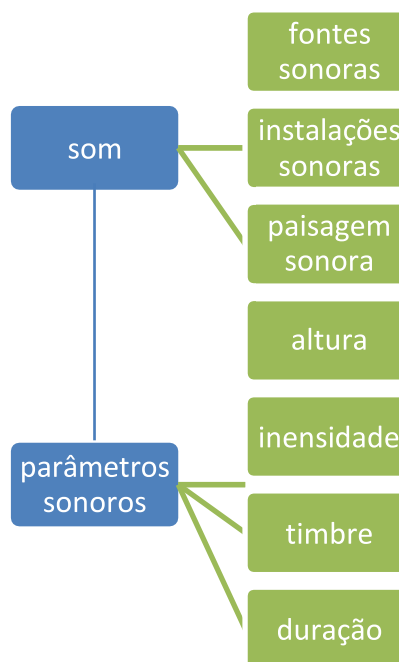
Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 60 - 61).

Caberá ao professor buscar por outros materiais que permitam um contato direto com os timbres dos instrumentos: desde vídeos no YouTube, explorações diretas de instrumentos que a escola (ou o próprio professor) possua, a visitas a orquestras, grupos de percussão, bandas e/ou grupos da cultura popular da cidade.

“Por que será... Que Vemos Imagens e Ouvimos Sons?” demonstra, através de imagens e pequenos textos, como o sistema visual e auditivo percebem cores e sons. A abordagem é interessante, dialogando com o componente curricular Ciências, e se conectando com o tema mais amplo da unidade, as cores e os sons.

Percebe-se que a Unidade 1 desse volume, especialmente o capítulo 2, apresenta uma abordagem variada de conhecimentos musicais que se relacionam.

## Esquema 3 – Relações entre os conhecimentos musicais na Unidade 1



Fonte: elaborado pela autora.

Entretanto, as atividades apresentadas no livro precisam ser reelaboradas, redimensionadas, repensadas pelos professores para que contribuam efetivamente com a construção de conhecimento musical possibilitando o contato direto com a música e os sons e integrando criação, apreciação e performance.

Na Unidade 2, “O corpo e a Arte”, o primeiro capítulo, “Música e movimento”, inicia-se com uma introdução que se conecta com os assuntos que vinham sendo abordados até então: traz uma exploração (ainda que mais visual do que sonora) de um instrumento musical que é formado por outros instrumentos e objetos sonoro – a “Geralda”, do músico Tato Taborda.



Figura 12 – Vem experimentar

**VEM EXPERIMENTAR!**

OBSERVE A IMAGEM A SEGUIR.

GERALDA, DE TATO TABORDA E ALEXANDRE BORATTO, 1993. ESTRUTURA MULTI-INSTRUMENTAL (FEITA COM VÁRIOS INSTRUMENTOS MUSICAIS E APARELHOS SONOROS) CAPAZ DE REPRODUZIR MAIS DE SETENTA SONS DIFERENTES.

QUE INSTRUMENTO É ESSE?  
 QUANTOS SONS ELE PRODUZ?  
 OLHE BEM! DO QUE É FEITA ESSA OBRA CHAMADA GERALDA?  
 QUAL PARTE DELA DÁ PARA PERCUTIR?  
 TEM INSTRUMENTOS DE CORDAS? ONDE ESTÃO?  
 QUE SOM DÁ PARA INVENTAR?  
 VEM, VAMOS PERGUNTAR PARA A GERALDA!

1. VEJA ESSE INSTRUMENTO FORMADO POR MUITOS OUTROS INSTRUMENTOS E OBJETOS SONOROS. TRATA-SE DA GERALDA, UMA ESTRUTURA MULTI-INSTRUMENTAL CRIADA PELO MÚSICO TATO TABORDA EM 1993. O QUE VOCÊ ACHOU DESSA PROPOSTA DE CRIAR INSTRUMENTOS PARA FAZER MÚSICA?

2. VOCÊ JÁ VIU ALGUM INSTRUMENTO PARECIDO? ONDE? COMO ERA? CONTE AOS COLEGAS.

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 68 - 69).

Não há indicação de um vídeo onde se possa ter contato direto com os sons produzidos por “Geralda”, logo, o professor precisará promover uma atividade de criação a partir da imagem, que permita às crianças explorarem-na sonoramente.


O primeiro tema, “Pulso na Vida e na Arte”, apresenta uma série de atividades que buscam explorar o pulso e o ritmo na vida cotidiana e na arte. Parece querer introduzir a noção de pulsação a partir da metáfora dos batimentos do coração, trazendo um trecho da canção “Bate coração”, da compositora paraibana Cecéu. Não há, entretanto, uma exploração direta da pulsação, com atividades que possibilitem vivências musicais.

Na página seguinte, o tema da pulsação é explorado a partir da imagem da serigrafia “Roda de Samba”, de Carybé, para que se “imagine” o que as pessoas estariam tocando e se faça uma relação entre a dança e o pulso (o coração da música).

Figura 13 – Tema 1: Pulso na vida e na arte

**TEMA 1**  
**PULSO NA VIDA E NA ARTE**

OBSERVE OS QUADRINHOS E OUÇA A LEITURA DO PROFESSOR PARA OS VERSOS DA LETRA DE MÚSICA A SEGUIR.



▼ VOCÊ SABIA QUE O CORAÇÃO DE UMA CRIANÇA COMO VOCÊ, EM REPOUSO, PODE BATER DE 80 A 90 VÉZES POR MINUTO? BATE, BATE, BATE, CORAÇÃO!

**BATE, BATE, BATE, CORAÇÃO  
NÃO LIGUE, DEIXE QUEM QUISER FALAR, AH!  
PORQUE O QUE SE LEVA DESSA VIDA, CORAÇÃO  
É O AMOR QUE A GENTE TEM PRA DAR**

**CECÉU. BATE CORAÇÃO. INTÉRPRETE: ELBA RAMALHO. EM: ELBA RAMALHO. ALEGRIA. RIO DE JANEIRO. ARIOLA, 1982. 1 DISCO SONORO. LADO B, FAIXA 6.**


**QUEM É?**

CECÉU NASCEU EM 1950 NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE, NA PARAÍBA. DESDE CRIANÇA, ESSA COMPOSITORA E CANTORA GOSTA DE CANTAR.

**ARTE DA NOSSA TERRA, TERRA DA NOSSA ARTE**

OBSERVE A IMAGEM A SEGUIR.

O ARTISTA **CARYBÉ** RETRATOU EM MUITAS PINTURAS OS MOVIMENTOS DE PESSOAS QUE DANÇAM ENQUANTO OUTRAS TOCAM INSTRUMENTOS TÍPICOS NA NOSSA ARTE.



▼ **RODA DE SAMBA, DE CARYBÉ, [S.D.]. SERIGRAFIA, 50 CM x 70 CM.**

**QUEM É?**

**CARYBÉ (1911-1997) É O NOME ARTÍSTICO DO PINTOR HECTOR JULIO PÁRIDE BERNABÓ, UM ARGENTINO QUE VIVEU NO BRASIL.**

1. VAMOS IMAGINAR? QUE MÚSICA SERÁ QUE ESTÃO TOCANDO?
2. E AS PESSOAS QUE DANÇAM, SERÁ QUE SENTIRAM O PULSO, O CORAÇÃO DA MÚSICA?

71

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 70 - 71).

Novamente, para garantir a continuidade, a coesão e a coerência, o professor é quem terá que explorar as atividades, convidando os estudantes a sentirem o pulso em repouso e depois de brincarem; a perceberem a pulsação em músicas com diferentes andamentos; e a ouvirem e dançarem um samba, marcando a pulsação.

Em seguida, o livro explora a pulsação nas brincadeiras da cultura popular, como a “Adoleta”.

Figura 14 – Vamos... “Adoletar”?


**VAMOS...**  
**“ADOLETAR”?**

A PULSAÇÃO ESTÁ PRESENTE EM QUASE TODAS AS BRINCADEIRAS, COMO NA ADOLETA. VOCÊ A CONHECE? ACOMPANHEM A LETRA A SEGUIR COM A LEITURA DO PROFESSOR.

**A-DO-LE-TÁ**  
**LE PE-TI, PE-TI, PE-TÁ**  
**LE CA-FÉ COM CHO-CO-LÁ**  
**A-DO-LE-TÁ**  
**A, E, I, O, U**  
**PUXA O RA-BO DO TA-TU**  
**QUEM SAIU FOI TU!**

CANÇÃO EM DOMÍNIO PÚBLICO.

EM CADA SÍLABA VERMELHA, VAMOS BATER UMA PALMA!  
 VAMOS LÁ?



▼ TODOS EM RODA, FIQUEM COM AS MÃOS ABERTAS COM AS PALMAS VIRADAS PARA CIMA. CADA UM COLOCA SUA MÃO DIREITA SOBRE A MÃO ESQUERDA DO VIZINHO.

▼ UM COLEGA BATE A PALMA DA PRÓPRIA MÃO DIREITA NA MÃO DIREITA DO COLEGA QUE ESTÁ DO SEU LADO ESQUERDO. QUEM RECEBE A PALMA REPETE O MESMO MOVIMENTO COM O COLEGA QUE ESTÁ À SUA ESQUERDA. E ASSIM SUCESSIVAMENTE ATÉ A MÚSICA ACABAR.

72

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 72).

Aqui há, pela primeira vez, uma atividade prática diretamente relacionada com os conceitos que estão sendo abordados. Há uma proposta de notação alternativa, com a marcação da pulsação na letra, em vermelho, que pode até não ser o ponto de partida para a realização da atividade, mas que pode contribuir para uma fixação e uma boa realização da proposta.

Em seguida, o livro traz versos de um poema de Cecília Meireles para explorar os sons e os silêncios – a partir do qual se percebe uma ligação com a pulsação (que não é explorada diretamente) nos sons produzidos pelos tamanquinhos.

Figura 15 – Som e silêncio

**SOM E SILÊNCIO**

[...]  
TROC... TROC...  
TROC... TROC...  
VÃO CANTANDO  
OS TAMANQUINHOS...  
[...]  
NO SILÊNCIO DOS  
CAMINHOS  
[...]

**CECÍLIA MEIRELES.**  
A CANÇÃO DOS TAMANQUINHOS.  
EM: CECÍLIA MEIRELES.  
CRIANÇA MEU AMOR. 2. ED.  
RIO DE JANEIRO: NOVA FRONTEIRA,  
1977. P. 59.



OUVIMOS OS SONS DOS LUGARES, DO VENTO NAS  
FOLHAS, DA CHUVA, DOS NOSSOS PASSOS... O SOM  
ESTÁ EM TODO LUGAR.

**QUEM É?**

CECÍLIA MEIRELES (1901-1964) FOI UMA IMPORTANTE POETA, ESCRITORA  
E JORNALISTA BRASILEIRA NASCIDA NO RIO DE JANEIRO. ELA GOSTAVA  
MUITO DE CRIAR POEMAS PARA CRIANÇAS.

**FIQUE LIGADO**

CECÍLIA MEIRELES. PÁGINA DO SITE DA TV CULTURA DEDICADA À ESCRITORA CECÍLIA  
MEIRELES. DISPONÍVEL EM: <<http://livro.pro/vbftq>>. ACESSO EM: 16 OUT. 2017.

73

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p.73).

É evidente que a exploração entre sons e silêncios ficará a cargo do professor, podendo, inclusive, fazer uma conexão com a paisagem sonora trabalhada na unidade anterior. Mas nada disso é explícito no livro: o material traz possibilidades a serem exploradas pelo professor.

A continuidade da abordagem do tema dos sons e silêncios se dará nas páginas seguintes, com diferentes brincadeiras que exploram as coreografias (movimentos corporais – título da unidade) que acompanham as canções.

Figura 16 – Brincadeiras com som e silêncio

**MAIS DE PERTO**

**INTERPRETANDO SONS E SILÊNCIOS COM YAPO**  
VOCÊ CONHECE A CANÇÃO YAPO? ACOMPANHE COM O PROFESSOR.

**CANTANDO JUNTOS A LETRA TODA:**  
YAPO, IA, IA, E, E, O  
YAPO, IA, IA, E  
YAPO, IA, IA,  
YAPO, TUC, TUC  
YAPO, TUC, TUC, E

**VAMOS RETIRAR O IA? FICA ASSIM:**  
YAPO, IA, IA, E, E, O  
YAPO, IA, IA, E  
YAPO, IA, IA,  
YAPO, TUC, TUC  
YAPO, TUC, TUC, E

**VAMOS CONTINUAR? SAEM AS PALAVRAS, FICAM OS GESTOS SONOROS!**

**AQUI, RETIRAMOS O TUC.**  
YAPO, IA, IA, E, E, O  
YAPO, IA, IA, E  
YAPO, IA, IA,  
YAPO, TUC, TUC  
YAPO, TUC, TUC, E

**AGORA, SAEM O E E O O:**  
YAPO, IA, IA, E, E, O  
YAPO, IA, IA, E  
YAPO, IA, IA,  
YAPO, TUC, TUC  
YAPO, TUC, TUC, E

CANÇÃO EM DOMÍNIO PÚBLICO.

**AGORA, SÓ FALTA TIRAR O YAPO!**

**YAPO** – BATIDA COM AS MÃOS NAS COXAS.

**IA, IA** – BATIDA COM AS MÃOS CRUZADAS NO PEITO.

**E, E, O** – ESTALOS DE DEDOS.

**TUC, TUC** – PONTA DOS DEDOS NA CABEÇA.

**VAMOS... BRINCAR DE SOM E SILÊNCIO?**

**COMO FAZER**

CONVIDE OS COLEGAS E FORMEM UMA RODA. TODOS SENTADOS NO CHÃO. A BRINCADEIRA VAI COMEÇAR.

UM COLEGA PRODUZ UM SOM (PODE SER COM A VOZ, COM ALGUM INSTRUMENTO OU OBJETO SONORO).

O COLEGA AO LADO DELE FICA EM SILÊNCIO.

O COLEGA SEGUINTE FAZ OUTRO SOM. O SEGUINTE FICA EM SILÊNCIO. E ASSIM SEGUIE A BRINCADEIRA ATÉ VOLTAR NAQUELE QUE COMEÇOU O SOM.

**PRESTE ATENÇÃO NO PULSO, NOS MOMENTOS DE SOM E SILÊNCIO.**

**FIQUE LIGADO**

**BARULHINHOS DO SILÊNCIO, DE SONIA SALERNO FORJAZ. ILUSTRAÇÕES DE ANGELO BONITO. SÃO PAULO: MODERNA, 2002. (COLEÇÃO GIRASSOL).**

NESTA HISTÓRIA, VAMOS ENTENDENDO, JUNTO COM HUGO, OS BARULHINHOS E O SILÊNCIO, OS SONS E OS MEDOS DE QUANDO ESTÁ CLARO E QUANDO ESTÁ ESCURO, A PULSAÇÃO DA VIDA!

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 74 - 75).

Já o Tema 2, “Qualidades e Curiosidades do Som”, continua e amplia a exploração sonora. Os parâmetros sonoros são revisitados e explorados a partir de poemas e grafias, mas o contato direto com os sons será resultado, mais uma vez, das atividades que o professor deverá construir em diálogo com que é proposto no livro.

Figura 17 – Qualidades e curiosidades do som

**TEMA 2**  
**QUALIDADES E CURIOSIDADES DO SOM**

CRI-CRI, CRI-CRI... DE ONDE VEM ESSE SOM? VOCÊ JÁ OUVIU POR AÍ?  
OUÇA A LEITURA DO PROFESSOR PARA ESTE POEMA.

**O GRILO**

A FOLHA DE GRAMA VERDINHA PULANDO PASSANDO, COM PRESSA, DIZENDO CRI, CRI. MAS FOLHA NÃO FALA. MAS FOLHA NÃO PULA. SE NÃO ERA FOLHA.

ENTÃO AQUILO ERA UM GRILO... VERDINHO, FALANDO, DIZENDO CRI, CRI, UM GRILO, PULANDO PASSOU POR AQUI.

MARIA AUGUSTA DE MEDEIROS. O GRILO. EM: MARIA AUGUSTA DE MEDEIROS. O QUINTAL DE SÃO FRANCISCO. ILUSTRAÇÕES: GISELE VARGAS. SÃO PAULO. PAULINAS, 2008.

**QUEM É?**  
MARIA AUGUSTA DE MEDEIROS (1949) É PAULISTA E ESTUDOU ARTE. ELA JÁ ESCREVEU VÁRIOS LIVROS PARA CRIANÇAS EM LINGUAGEM POÉTICA.  
MARIA AUGUSTA DE MEDEIROS.

76  
CS Digitalizado com CamScanner

TEM SOM QUE É FORTE. TEM SOM QUE É FRACO.  
TEM SOM CURTO E SOM LONGO.  
TEM SOM GRAVE, MÉDIO OU AGUDO!  
TEM SOM DE TODO TIPO, DE TODO TIMBRE, VINDO DE TODA FONTE SONORA.  
E TEM SOM CALMO, QUE VEM DA NATUREZA. A GENTE FICA ATÉ QUIETINHO PARA OUVIR...

1. CIRCULE A SEGUIR. PARA VOCÊ, O SOM DO GRILO É:

**FORTE** **LONGO** **AGUDO**  
**FRACO** **GRAVE** **CURTO**

2. OBSERVE AS ILUSTRAÇÕES E CIRCULE AS TRÊS QUE VOCÊ CONSIDERA QUE TÊM SONS MAIS INTENSOS (FORTE).

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 76 - 77).

O tema do capítulo, “Música e Movimento”, é abordado mais diretamente nas páginas que se seguem. São apresentados os grupos Barbatuques e Stomp, que fazem música explorando diferentes fontes sonoras e movimentos corporais. O corpo é então apresentado como um instrumento de percussão com variadas possibilidades.



Uma atividade prática é proposta para que se brinque com sons vocais e corporais. Essa atividade integra a pulsação, o timbre e a intensidade: todas trabalhadas anteriormente.

Figura 18 – Brincar com sons vocais e corporais

**VAMOS...**

**BRINCAR COM SONS VOCAIS E CORPORAIS?**

ESTA HISTÓRIA SONORA SE CHAMA O LEÃO E O PINGO-D'ÁGUA E PODE SER FEITA COM A SUA VOZ! VOCÊ CONHECE? CONVIDE OS COLEGAS E ACOMPANHE AS INSTRUÇÕES.

CONTAGEM	1	2	3	4
O LEÃO E O PINGO-D'ÁGUA				
	LEÃO	PINGO	LEÃO	PINGO
	1	2	3	4
				
	LEÃO	PINGO	PINGO	PINGO

PARTITURA GRÁFICA 1: PEÇA MUSICAL O LEÃO E O PINGO-D'ÁGUA.

CONTAGEM	1	2	3	4	1	2	3	4
O LEÃO E O PINGO-D'ÁGUA								
	PINGO	PINGO	PINGO	PINGO	PINGO	PINGO	PINGO	PINGO

PARTITURA GRÁFICA 2: PEÇA MUSICAL O LEÃO E O PINGO-D'ÁGUA.

80

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 80).

Em seguida, a obra “Geralda”, apresentada no início da unidade, é retomada como ponto de partida para a experimentação de novas sonoridades, retomando a exploração dos instrumentos musicais e dos timbres. Caberá ao professor ampliar a atividade, integrando criação, apreciação e performance, a partir de explorações timbrísticas.

A abordagem dos parâmetros sonoros prossegue com a duração. O livro traz imagens que sugerem a exploração de sons curtos e longos, de forma que o contato direto com os sons deverá ser providenciado pelo professor. Na sequência, a atividade promove a descoberta da grafia de sons curtos e longos, dessa vez indicando claramente como o contato direto com os sons se dará.

Figura 19 – Vamos... Identificar sons curtos e sons longos?

**VAMOS...**  
**IDENTIFICAR SONS CURTOS E SONS LONGOS?**

VOCÊ JÁ DEVE TER PERCEBIDO QUE OS SONS OCORREM NO TEMPO DE MANEIRAS DIFERENTES. VENDO AS IMAGENS, DÁ PARA LEMBRAR DESSOS SONS?



QUANDO A TORNEIRA ESTÁ PINGANDO, OUVIMOS VÁRIOS SONS CURTOS (DE BREVE DURAÇÃO).



QUANDO A TORNEIRA ESTÁ ABERTA, O SOM É LONGO (DE MAIOR DURAÇÃO).

**1. QUAIS DESSOS SONS SÃO CURTOS?**



BATIDA DE PORTA.



SIRENE DE AMBULÂNCIA.



MARTELO NO PREGO.

**2. QUAIS DESSOS SONS SÃO LONGOS?**



LIQUIDIFICADOR LIGADO.



BOLA DE PINGUE-PONGUE NA RAQUETE.



CHORO DE BEBÊ.

**VAMOS...**  
**MEDIR DURAÇÕES?**

**REÚNA-SE COM OS COLEGAS E ORGANIZEM-SE EM GRUPOS DE TRÊS CRIANÇAS. CADA EQUIPE ESCOLHE UM OBJETO SONORO. ACOMPANHEM AS ETAPAS A SEGUIR.**

**MATERIAIS E COMO FAZER**

**VOCÊ VAI PRECISAR DE:**



GIZ ESCOLAR DE VÁRIAS CORES.



FITA MÉTRICA, TRENA E RÉGUA.



OBJETOS SONOROS (INSTRUMENTOS PRONTOS OU INVENTADOS).



NOSSA PRÓPRIA VOZ COMO FONTE SONORA.

**1. ALGUÉM DO PRIMEIRO GRUPO FARÁ UM SOM (PODE SER COM UM OBJETO SONORO OU COM A PRÓPRIA VOZ). OUTRO COLEGA FARÁ UMA LINHA COM GIZ NO QUADRO ENQUANTO O SOM DURAR. O TERCEIRO AGUARDARÁ COM O METRO, RÉGUA OU TRENA PARA FAZER A MEDIÇÃO DA LINHA.**

**2. QUANDO O SOM PARAR DE SOAR, PARA-SE DE RISCAR A LINHA. O GRUPO SEGUINTE FAZ O MESMO COM OUTRO SOM.**

**3. DEPOIS, FAÇAM AS MEDIDAS DE CADA LINHA, QUE EQUIVALERÁ À DURAÇÃO DE CADA SOM. AGORA, COMPAREM AS MEDIDAS! QUAL O SOM DE MAIOR DURAÇÃO? QUAL O MENOR?**



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 82 - 83).

Para finalizar o tema, a seção “Arte em Projetos” propõe as brincadeiras “Tindolelê”, “Bambu Tirabú” e “Lagarta pintada”. O livro traz apenas as letras com algumas indicações de como brincar. Entretanto, não há, explicitamente, indicações para o estudante de como essas brincadeiras se relacionam com o que vinha sendo trabalhado anteriormente. É o professor, com suas propostas a partir dessas brincadeiras, quem irá promover a conexão com tudo o que vem sendo trabalhado.



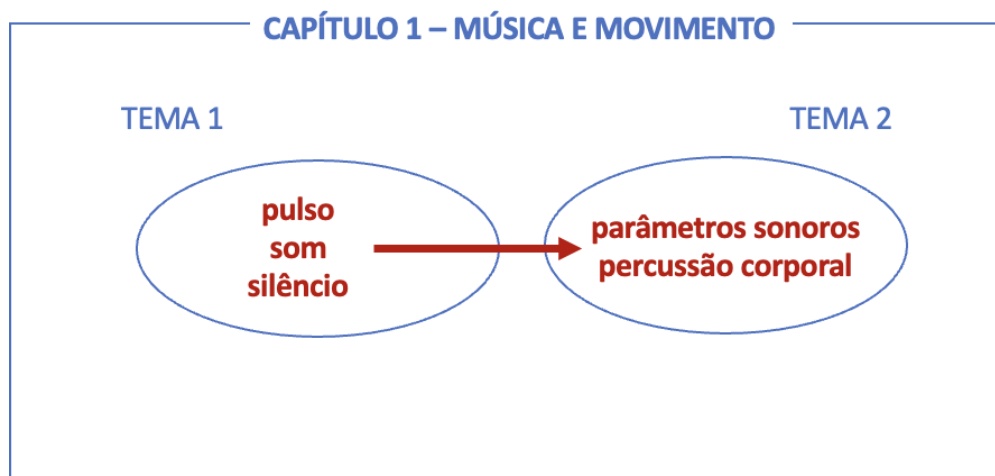
Figura 20 – Música em movimento



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 84 - 85).

A codificação do primeiro capítulo pode ser visualizada no esquema 4 abaixo.

Esquema 4 – Capítulo 1: Música e Movimento

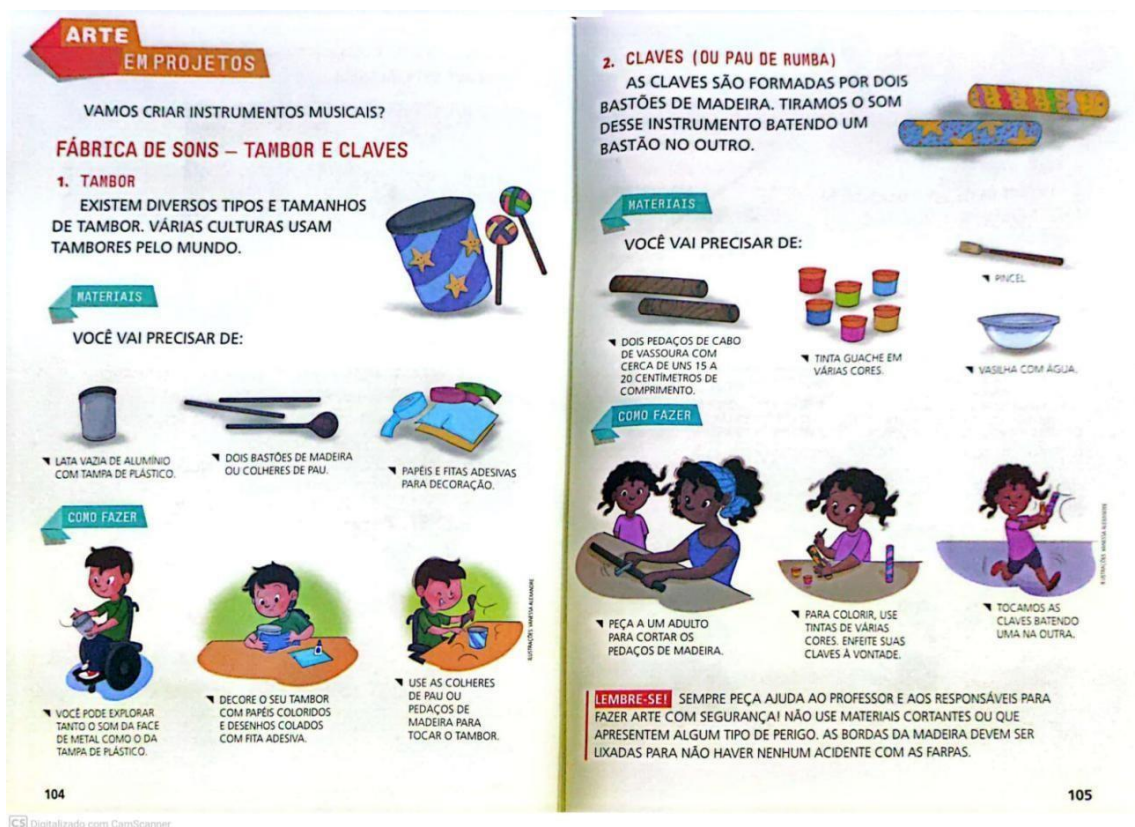


Fonte: elaborado pela autora.

Já o Capítulo 2, “Corpo e Movimento”, passa a explorar mais a perspectiva da dança e do teatro. Há uma conexão com o que vinha sendo trabalhado anteriormente, principalmente pela relação com os movimentos corporais. Contudo, musicalmente há uma ruptura: questões musicais serão retomadas apenas no Tema 2, “Expressão Corporal”, sem relação direta com o que vinha sendo abordado nas seções anteriores, com a criação de instrumentos musicais: tambor, clavas, reco-reco e chocalhos.

Como que descolado das explorações corporais anteriores, o livro traz apenas os materiais e o passo a passo para a construção dos instrumentos. Logo, a exploração sonora dependerá da abordagem pedagógica do professor, como se pode observar no exemplo a seguir.

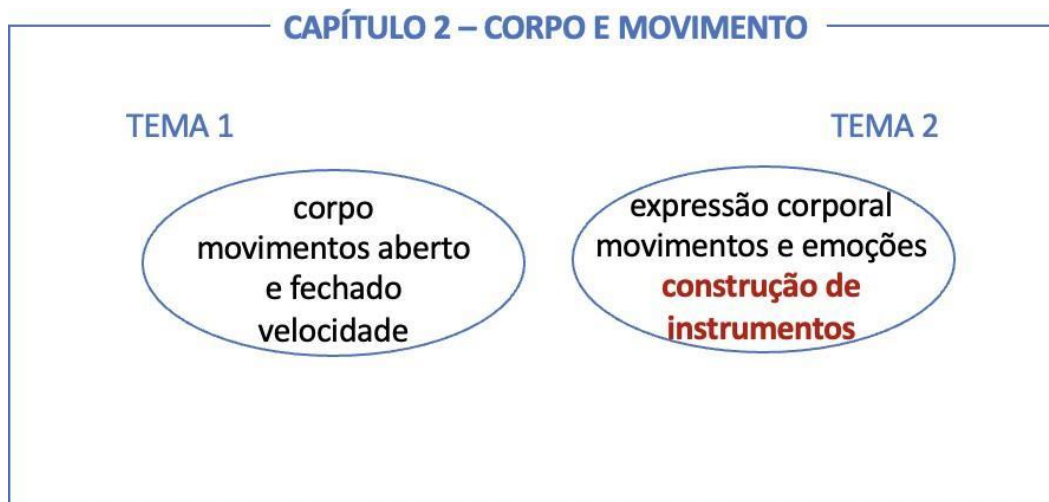
Figura 21 – Arte em projetos



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018a, p. 104 - 105).

Assim, a codificação do segundo capítulo da Unidade 2 pode ser visualizada no esquema 5, abaixo.

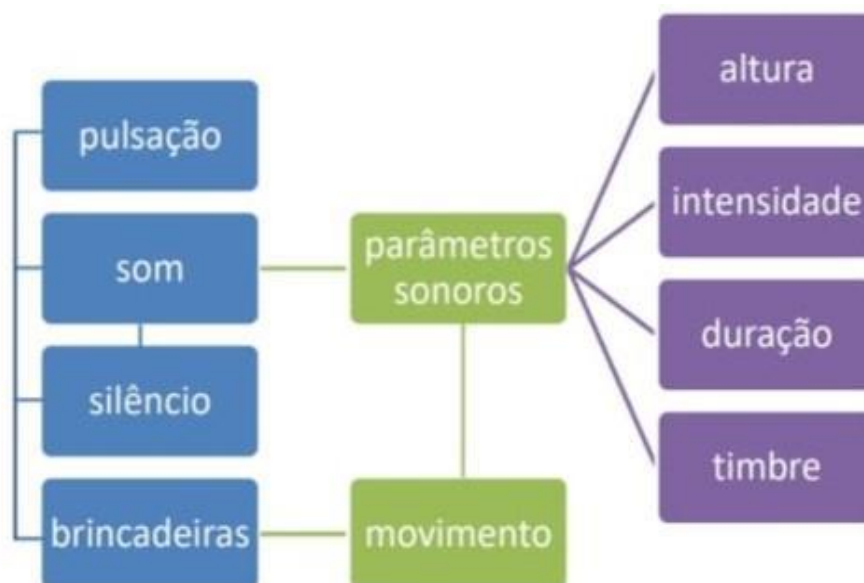
## Esquema 5 – Capítulo 2: Corpo e Movimento



Fonte: elaborado pela autora.

Logo, na Unidade 2, são retomados conceitos e práticas apresentados na Unidade 1, especialmente no primeiro capítulo.

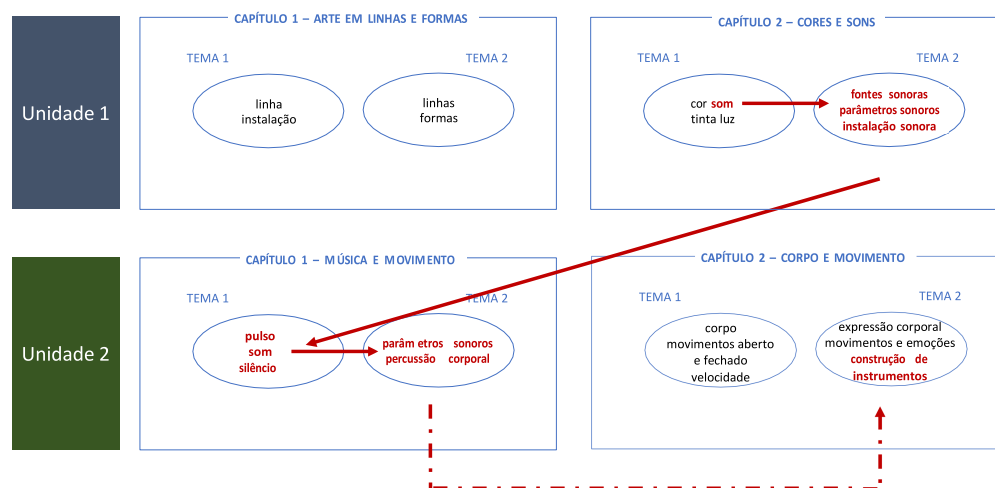
## Esquema 6 – Relação entre os conhecimentos abordados na Unidade 2



Fonte: elaborado pela autora.

De forma geral, o esquema 7, abaixo, representa os conhecimentos abordados ao longo do Volume 1, permitindo uma melhor visualização da sequência proposta pelo livro e das eventuais rupturas.

Esquema 7 – Sequência de conhecimentos no Volume 1



Fonte: elaborado pela autora.

Como apontado inicialmente, é esse o volume que traz o maior número de abordagens relacionadas à música, e, também, uma proposta mais integrada – ainda que com algumas rupturas. Nesse primeiro volume, abordam-se, principalmente, os materiais sonoros – matéria prima para o fazer musical (Swanwick, 1994). Em síntese, as crianças do primeiro ano são convidadas a conhecer e a explorar o som e seus parâmetros.

### 3.2.1.2 Conectados – Arte: Volume 2

O Volume 2 da Coleção “Conectados – Arte” também está dividido em duas grandes unidades: “Arte se faz com o quê?” e “No ritmo da arte”. A primeira unidade, por sua vez, divide-se em dois capítulos com dois temas cada um. O capítulo inicial, “Mundo arte: colorir e esculpir”, inicia-se com o Tema 1, “Materiais que viram arte”, destacando a utilização de diferentes materiais na produção artística, como a exploração da tinta, da terra e a criação de materiais próprios para pintura. O Tema 2, “A Arte Lá Fora”, explora a arte pública e a escultura, incentivando os alunos a


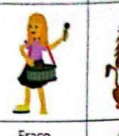


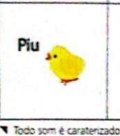


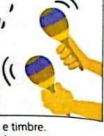
experimentarem a criação de esculturas utilizando diversos materiais, como pedra, com atividades práticas como a elaboração de um jardim de esculturas na escola e a modelagem de diferentes formas. O capítulo 2, “Materialidade, mundo das coisas”, muda o foco para a dança (Tema 1) e para o teatro de objetos (Tema 2).

É somente na Unidade 2, “No ritmo da arte”, que a música volta a ser trabalhada. O primeiro capítulo, “Arte, ideia movimento”, no Tema 1, “Olhar, ouvir, imaginar”, retoma o trabalho com os parâmetros sonoros iniciado no volume anterior. Trata-se de uma breve recapitulação dos conceitos de duração (som longo e som curto), intensidade (som forte e som fraco), altura (som grave e som agudo) e do timbre.

O livro traz uma tabela com ilustrações que representam visualmente fontes sonoras produzindo sons com as características apontadas, e indica que irá focar, em seguida, na “duração e em outros aspectos do tempo musical, como o pulso, o compasso e o andamento” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 62).

Figura 22 – Parâmetros dos sons no volume 2

**PARÂMETROS DOS SONS**  
Antes de falarmos sobre os compassos, veja os **parâmetros dos sons** no quadro a seguir.

DURAÇÃO	INTENSIDADE	ALTURA	TIMBRE
Longo 	Forte 	Grave 	Múltiplas sonoridades 
Curto 	Fraco 	Agudo 	

Todo som é caracterizado por quatro parâmetros básicos: duração, intensidade, altura e timbre. Vamos comentar um pouco mais sobre a duração e outros aspectos do tempo musical, como o pulso, o compasso, o andamento.

Você já notou que grupos musicais, antes de começarem a tocar ou cantar, marcam “1, 2, 3, 4”? É parecido quando começamos uma brincadeira contando “1, 2, 3, já!” Por que os músicos contam assim? Eles fazem essa marcação para ouvir antes a pulsação e saber qual é a velocidade com que tocarão a música. Dessa maneira, podem começar a música juntos e interpretá-la no mesmo andamento.

**O QUE É?**  
Os **parâmetros do som** são as características que definem todos os sons. Podemos perceber as particularidades dos sons do dia a dia e dos sons da música graças a essa percepção dos parâmetros sonoros. Eles são classificados com base em quatro características: altura, duração, intensidade, timbre.

62

CS Digitalizado com CamScanner



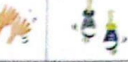

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018b, p. 62).

Em seguida, retoma o conceito de pulsação a partir das contagens feitas pelos







integrantes dos grupos musicais antes de iniciarem a performance. Essa será a conexão para o estudo dos compassos.

Figura 23 – Vamos... Conhecer compassos?








**CONHECER COMPASSOS?**  
Agora, vamos perceber os tempos, andando e batendo palmas? Observe os quadros a seguir.

COMPASSO BINÁRIO			
1	2	1	2
Passo com o pé direito e palma	Passo com o pé esquerdo	Passo com o pé direito e palma	Passo com o pé esquerdo
			

Ande pela sala contando "1, 2 - 1, 2 ..." (repetidamente). A cada passo, comece com o pé direito e, todas as vezes em que falar "1", bata uma palma. Como o tempo 1 ficará mais forte, o resultado é representado como acima.

COMPASSO TERNÁRIO					
1	2	3	1	2	3
Passo com o pé direito e palma	Passo com o pé esquerdo	Passo com o pé direito	Passo com o pé esquerdo e palma	Passo com o pé esquerdo	Passo com o pé direito
					

Repita o mesmo exercício andando pela sala, porém contando "1, 2, 3" (seguidamente), batendo palma sempre no tempo 1. Comece a primeira sequência com o pé direito e a segunda sequência com o pé esquerdo. Sempre com o tempo 1 mais forte, o resultado será como acima.

COMPASSO QUATERNÁRIO							
1	2	3	4	1	2	3	4
Passo com o pé direito e palma	Passo com o pé esquerdo	Passo com o pé direito	Passo com o pé esquerdo	Passo com o pé direito e palma	Passo com o pé esquerdo	Passo com o pé direito	Passo com o pé esquerdo
							

Ande e conte "1, 2, 3, 4" batendo palma no primeiro tempo. Veja acima.

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018b, p. 63).

Como se pode observar, não há nenhuma definição no livro do estudante. São apresentadas partituras alternativas com movimentações corporais para cada tipo de compasso simples: binário, ternário e quaternário. É uma proposta interessante começar com a vivência corporal do conceito. O professor poderá trazer diferentes obras musicais para que os alunos se movimentem como indicado na tabela, experimentando os diferentes compassos. Contudo, o livro não conclui a atividade com uma definição do conceito de compasso, o que seria importante para a abstração do conhecimento construído a partir das experiências práticas.

O tema "compasso" continua nas páginas seguintes, que convidam as crianças a cantar uma música "no compasso" (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 64). O livro recapitula a ideia do primeiro tempo como o tempo forte do compasso, ressaltando a importância disso para a manutenção da regularidade da pulsação e do andamento. A canção proposta é "O trem maluco", uma cantiga popular infantil de domínio público,

em compasso quaternário.

As crianças deverão aprender a letra para cantar e marcar o tempo caminhando pela sala em compasso quaternário. Em seguida, o livro convida os estudantes a escreverem outra letra para essa canção. A atividade, portanto, não aprofunda a questão dos compassos, mudando o foco para questões rítmicas e de prosódia.

No entanto, essa é a conexão (mais temática do que conceitual) para o próximo tema, “Cirandas e cirandeiros”, que abordará o canto coletivo que “é feito por todos os participantes” e é acompanhado por instrumentos de percussão que “marcam o compasso da música, ficando o primeiro tempo (o tempo forte), na maioria das vezes, com o toque grave da zabumba” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 72).

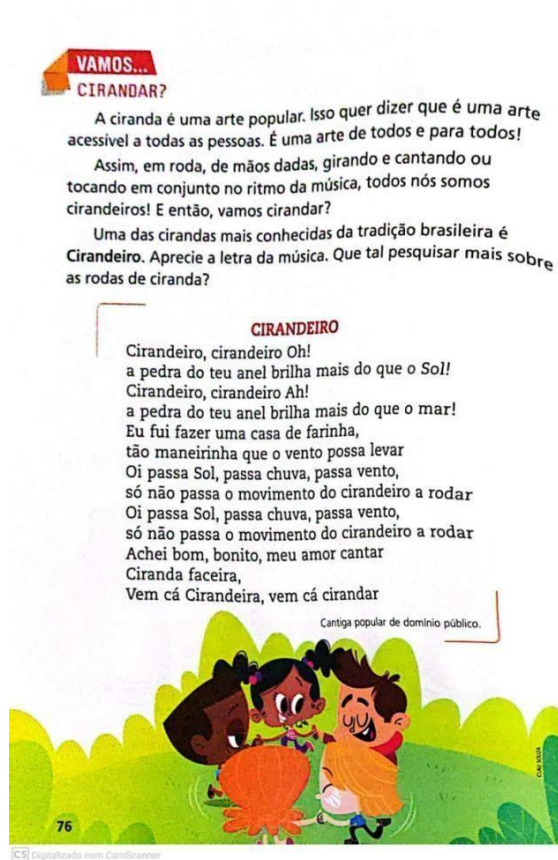
Inicialmente, as atividades incentivam a brincadeira e a criação de novas cirandas, além de explorar a história e a prática da ciranda. A ciranda, sendo uma expressão artística performática, é abordada de forma mais concreta e prática, permitindo aos alunos uma experiência direta e envolvente com a música e o movimento.

Como comentado anteriormente, os instrumentos musicais característicos das cirandas (ganzá, tarol, zabumba, entre outros) são abordados juntamente com a ideia de compasso, especialmente indicando aquele responsável pela marcação do tempo forte. As características dos instrumentos são apresentadas, com descrições e fotos do grupo musical mineiro “Pé-de-Jurema”.

Na sequência, as crianças poderão conhecer as cirandas de Lia de Itamaracá, considerada verdadeiro patrimônio vivo da cultura pernambucana, reconhecida por sua atuação como divulgadora da ciranda no Brasil e no exterior. Para um contato mais direto com as cirandas, o professor deverá procurar por vídeos e faixas gravadas desses grupos, e a conexão com o tema dos compassos e dos instrumentos poderá ser feita por ele – ainda que não indicada no volume.

A prática musical indicada no livro, em “Vamos... cirandar?” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 76) é com a canção “Cirandeiro”, de domínio público. Algo que chama a atenção é que o convite do livro às crianças é “Aprecie a letra da música”, além da sugestão para que pesquisem “mais sobre as rodas de ciranda” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 76). Ou seja, não há aí um convite direto para a prática musical, que deverá, mais uma vez, ser estimulada, planejada e trabalhada pelo professor.

Figura 24 – Vamos... Cirandar?



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018b, p. 76).

Logo depois, o livro traz uma escultura em barro, de Emerson Nogueira, que representa homens e mulheres em roda, dançando a ciranda, seguida de algumas perguntas que orientarão a pesquisa sugerida anteriormente.

Mais uma vez, a atividade do livro foca na letra (“Você conhece alguma letra de música de ciranda?”) e na habilidade do desenho (“Que tal desenhar aqui os movimentos da sua ciranda?”). Ou seja, a conexão com os instrumentos e com o compasso, no livro, é frágil e superficial. O professor é que, caso deseje, poderá reforçar essa relação em sua abordagem pedagógica das atividades propostas, e de outras que ele incluir em seu planejamento.

O esquema 8, a seguir, representa visualmente os conhecimentos e suas relações no primeiro capítulo da segunda unidade, no volume 2. Nele, a coloração mais fraca indica uma abordagem mais superficial, e a seta intermitente representa uma conexão mais fraca, com algumas rupturas entre as abordagens.



Esquema 8 – Codificação do capítulo 1 “Arte, ideia movimento”



Fonte: elaborado pela autora.

O segundo capítulo, “O dono da voz”, também se dedica ao trabalho com música de maneira mais intensa. O primeiro tema “Canção: letra e melodia”, aborda as cantigas populares, explorando a diferença conceitual entre “letra” e “melodia”, depois de uma contextualização histórica breve, superficial e colonialista – uma vez que afirma que as canções populares chegaram “ao Brasil com a vinda do povo português”(Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 86), desconsiderando toda a prática vocal dos povos originários.

Posteriormente, em vez de trabalhar os conceitos apresentados na prática, a atividade apenas sugere que se “cantarole” alguma canção e pergunta sobre as sensações dos estudantes ao fazê-lo. Logo, a atividade não explora o conhecimento musical que está sendo apresentado.

Figura 25 – Canção: Letra e melodia



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018b, p. 86 - 87).

O livro segue abordando a importância da voz para o cantor, aprofundando-se nos cuidados necessários para preservar a saúde vocal. São apresentados o conceito de vocalize e um vídeo de como funciona um coral e do funcionamento das pregas vocais. Depois, são apresentados alguns cantos do mundo, como a canção “Kamiolê”, da República do Congo, e “Alecrim”, de origem portuguesa.

Ao falar das canções, o livro aborda questões relacionadas à forma musical, como os procedimentos de “pergunta e resposta” e a divisão em seções. Chamam a atenção os comandos que o livro traz: “Vamos aprender a letra da música?” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 90) e “Você gosta de cantar com os amigos? Desenhe aqui esse momento e escreva uma parte de letra de canção” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 91).

Fica claro como não há proposição de atividades que trabalhem os conceitos apresentados: as propostas focam em outras habilidades, como a de desenhar e

escrever, além de sensações dos estudantes durante as vivências. Tal atitude enfraquece a compreensão da Música como uma área de conhecimento. O trabalho mais consistente dependerá integralmente do professor, que precisará planejar outras atividades que de fato mobilizem os conhecimentos trazidos nas páginas do livro.

Ato contínuo, o livro retoma o conceito de “som”, apresentando uma definição: “O som é vibração” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 92). Inicialmente, no volume 1, tratou-se das fontes produtoras de som e das suas características. No volume 2, a abstração conceitual do significado do som é apresentada às crianças.

Essa abstração é muito bem trabalhada: ao sugerir colocar areia sobre a pele de um tambor, o livro permite às crianças visualizarem as vibrações. Há, ainda, a sugestão de observar as cordas do violão tocadas por um violonista, e de tocá-las, para “senti-las tremer, vibrar” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 92).

Ainda que interessante, é preciso notar uma ruptura com o que vinha sendo trabalhado: a voz e a canção: nas páginas seguintes, o livro retoma o tema dos instrumentos musicais – trabalhado inicialmente no volume anterior – explorando a formação da orquestra.

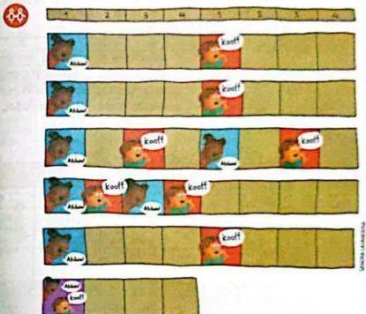
Os instrumentos e as formas com que os fazemos produzir sons são explorados em convites à performance: da canção “Passa, passa, gavião”, que é alterada para “Passa, passa, minha banda” e da peça “Atchim & Koff”. Na primeira, os estudantes devem cantar a canção adaptada fazendo os gestos característicos de tocar cada instrumento: “Os flautista fazem assim... assim, assim, assim, assim!” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 94).

Na segunda, sugere-se a performance da música a partir de uma partitura alternativa, que retoma a pulsação e a contagem do compasso – uma atividade que poderia ter sido proposta quando se estava tratando desse assunto, anteriormente.

Figura 26 – Atchim &amp; Koff

**2. ATCHIM & KOFF**

A **partitura** a seguir, intitulada *Atchim & Koff*, poderia também ser chamada de “música do inverno”. Para ser interpretada, você pode primeiro escolher a parte que prefere interpretar (a tosse ou o espirro). Em seguida, convide um colega para fazer a outra parte! Depois, vocês podem trocar e interpretar a outra parte.




**O QUE É?**

Na música também existe uma espécie de escrita musical inventada há muito tempo e usada até hoje por músicos de várias partes do mundo. São as **partituras** das composições musicais, organizadas por um conjunto de regras para todos seguirem e entenderem a música. Também existem possibilidades de criar outras formas de registros musicais.

**FIQUE LIGADO**

De todos os cantos do mundo, de Heloisa Prieto e Magda Pucci. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008. Você já se perguntou por que cantamos? Por que será que a música é importante? Nesse livro, você encontrará respostas para essas perguntas e fazer uma viagem por 12 músicas de épocas e lugares diferentes.



95

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018b, p. 95).

O livro segue nessa mesma linha, propondo uma performance que envolve uma partitura alternativa semelhante à anterior, porém, explorando a percussão corporal (iniciada no volume anterior). Nessa proposta, sugere-se a realização de um jogo de percussão corporal com a canção “O sapo não lava o pé”. Nesse volume, o conceito de “percussão corporal” é definido.

É importante destacar que a prática foca na percussão corporal: recuperar os conceitos de pulsação, compasso, letra e melodia, trabalhados anteriormente, dependerá do planejamento e da ação do professor.

Figura 27 – Vamos... Fazer música em boa companhia?

**VAMOS...**

**FAZER MÚSICA EM BOA COMPANHIA?**

Podemos cantar à capela, isto é, usando apenas a nossa voz. E podemos usar mais partes do nosso corpo e criar sons que são conhecidos como **percussão corporal**.

Vamos experimentar e nos expressar na música com a nossa voz e a percussão corporal?

**O QUE É?**

Percussão corporal é a criação de certos sons e ritmos com o corpo, batendo palmas, pés, batendo em partes do corpo, estalando dedos, entre outros movimentos.

• Veja a proposta de jogo de percussão corporal realizada em duplas.

Trata-se de canção popular:  
**O sapo não lava o pé.**

O	sa - po	não	la - va	o	pé		
1	2	1	3	1	4	5	6
Palma individual	Palma cruzada da mão direita com a mão direita do colega	Palma individual	Palma cruzada da mão esquerda com a mão esquerda do colega	Palma individual	Tapa com as duas mãos nas próprias coxas	Pisão com o pé direito no chão	Pisão com o pé esquerdo no chão

Não	la - va	por	que	não	quer		
1	2	1	3	1	4	5	6
Palma individual	Palma cruzada da mão direita com a mão direita do colega	Palma individual	Palma cruzada da mão esquerda com a mão esquerda do colega	Palma individual	Tapa com as duas mãos nas próprias coxas	Pisão com o pé direito no chão	Pisão com o pé esquerdo no chão

Ele	mo - ra	lá	na	la	goa
1	2	1	3	1	4
Palma individual	Palma cruzada da mão direita com a mão direita do colega	Palma individual	Palma cruzada da mão esquerda com a mão esquerda do colega	Palma individual	Tapa com as duas mãos nas próprias coxas

e não	la	va'o	pé	por	que	não	quer
5	6	1	2	1	3	1	4
Pisão com o pé direito no chão	Pisão com o pé esquerdo no chão	Palma individual	Palma cruzada da mão direita com a mão direita do colega	Palma individual	Palma cruzada da mão esquerda com a mão esquerda do colega	Palma individual	Tapa com as duas mãos nas próprias coxas

96

97

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018b, p. 96 - 97).

O tema 2, “De olho no ritmo da brincadeira”, foca no ritmo presente nas brincadeiras e na vida cotidiana. O conceito de ritmo, em música, é apresentado, tendo sido introduzido a partir de uma imagem (“Rolando o pião”, de Ivan Cruz) e de um poema (“Ritmo”, de Mário Quintana).

Pode-se perceber a sugestão para que o estudante perceba o ritmo no poema de Mário Quintana. Em música, inicialmente, não há nenhuma sugestão nesse sentido. As páginas seguintes exploram o conceito de ritmo nas artes visuais, trabalhando com linhas e cores. Somente depois é que retomam o trabalho com música na construção de instrumentos (chocalho e castanhola de tampinha degarrafa), para serem utilizados em seguida na seção “Arte em projetos”.

Nessa seção, o livro convida os estudantes para cantar e utilizar os instrumentos construídos na canção “Tu tu tu tupi”, do músico e compositor Hélio Zizkind. Não há perguntas no livro do estudante que os instiguem a pensar sobre o ritmo, a pulsação, o compasso, a letra, a canção, a melodia – os conceitos que foram

aprendidos anteriormente.

O esquema 9, a seguir, representa visualmente os conhecimentos e suas relações no primeiro capítulo da segunda unidade, no volume 2. Nota-se uma abordagem intensa de questões relacionadas à música, mas sem uma continuidade explícita dos conhecimentos trabalhados. Novamente: toda a conexão, todas as relações e explorações deverão ser exploradas pelo professor.

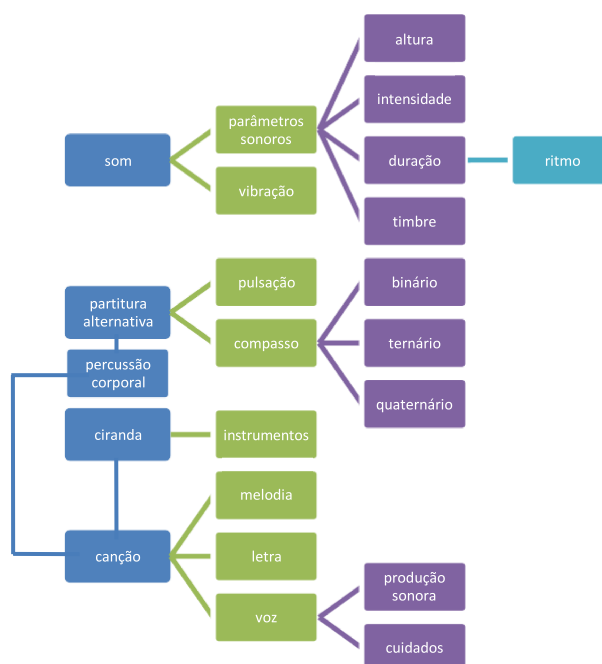
Esquema 9 – Codificação do Capítulo 2



Fonte: elaborado pela autora.

No próximo esquema, detalhamos as relações entre os conhecimentos musicais abordados na Unidade 2 como um todo.

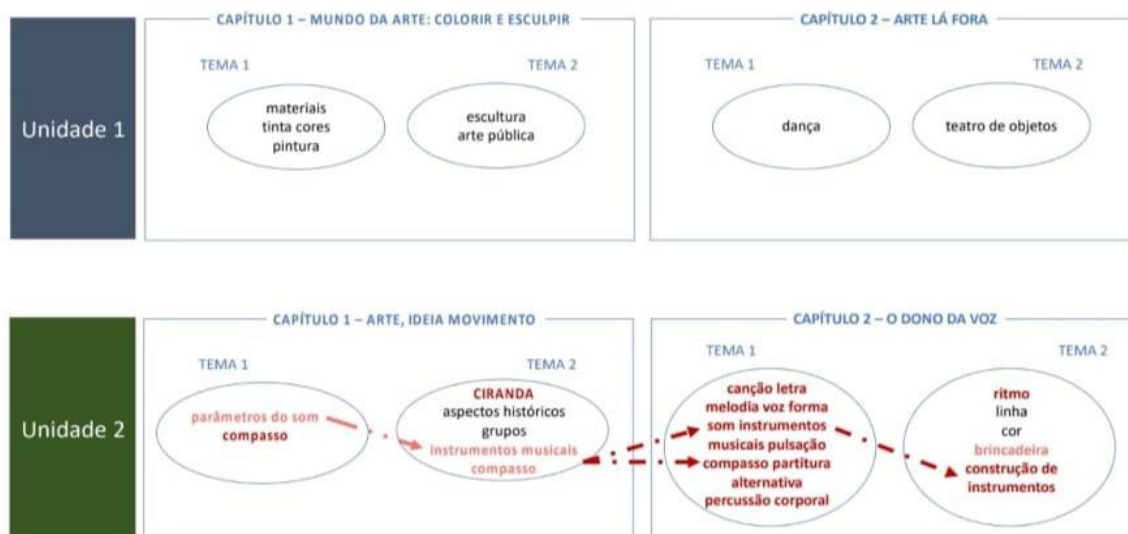
Esquema 10 – Conhecimentos abordados no capítulo 2



Fonte: elaborado pela autora.

De forma geral, o esquema 11 abaixo representa os conhecimentos abordados ao longo do Volume 2, permitindo uma melhor visualização da sequência proposta pelo livro, bem como das eventuais rupturas.

Esquema 11 – Sequência e rupturas dos conhecimentos musicais no Volume 2



Fonte: elaborado pela autora.

### 3.2.1.3 Conectados – Arte: Volume 3

Como os demais volumes, o terceiro também está organizado em duas unidades. A primeira intitula-se “Arte Criativa”, divide-se em dois capítulos: “Ver, lembrar e imaginar” e “De onde vem tanta ideia”. Ambos se dedicam a estimular a criatividade e a imaginação dos alunos por meio da observação e da lembrança de imagens e memórias. O primeiro tema do Capítulo 1, “Observar, lembrar e criar”, convida os estudantes a desenhar e refletir sobre suas próprias percepções, promovendo uma conexão entre a observação do mundo ao redor e a expressão artística. As atividades incluem desenhar, traduzindo as observações e pensamentos em criações visuais.

O tema seguinte, “Imagens do imaginário”, volta-se para a imaginação, estimulando os alunos a explorar conceitos de surrealismo e inventividade. As atividades propostas incluem imaginar e criar, mudando as cores de objetos cotidianos, expandindo a criatividade dos estudantes ao propor que desenvolvam suas próprias obras de arte originais. O capítulo, dedicado às Artes Visuais, não aborda a Música.

No Capítulo 2, intitulado “De Onde Vem Tanta Ideia”, são explorados dois temas: “Arte e Experiências” e “Artista Inventor”. No primeiro tema, “Arte e Experiências”, as atividades incluem a criação de arte postal e jogos de desenho, incentivando os alunos a experimentarem diferentes formas de expressão artística. No segundo tema, “Artista Inventor”, a ênfase está na criatividade e na inovação, com atividades que destacam a importância de uma mente inquieta e convidam os alunos a criar suas próprias obras de arte. Atividades adicionais incluem performances e projetos de construção e criação de arte, novamente com um foco em arte postal. O capítulo conclui com uma reflexão sobre a semelhança entre artistas e inventores. Esse capítulo também não aborda a música.

A unidade 2, “Brincadeirarte”, está estruturada nos capítulos “Corpo, cada parte da minha arte” e “Arte brincante”. No primeiro deles, o tema 1 dedica-se à arte da palhaçaria e às atividades circenses, e intitula-se “Hoje tem espetáculo!”. Neles, os estudantes são convidados a explorar o “Circo de Calder” e o “Circo da Dona Bilica”, além de trabalhar as caras de palhaço e de se envolver em atividades de “palhaçar”.



O segundo tema, “Cada parte da minha arte”, explora os movimentos da dança e o conceito de “entrelace”. Os alunos são incentivados a dançar, trabalhar em projetos que envolvem movimento corporal, e explorar o conceito de circo com atividades práticas como “O circo está na mala” e “Minha mala de palhaçaria”.


O segundo capítulo, “Arte brincante”, dedica-se a elementos da música. O primeiro tema, “Uma linha para a melodia”, aborda a Bossa Nova, as frases musicais e a ideia de cânone. Logo nas páginas iniciais, instiga os estudantes a imaginar sons a partir da obra “Música na feira”, de Paul Klee. Em seguida, traz a partitura tradicional da canção “Parabéns a você”, mostrando que “os sons são organizados em uma linha, a linha melódica” (Utuari; Kater; Fischer, 2018c, p. 76). A atividade proposta estimula as crianças a representar a melodia de “Parabéns a você” em uma partitura alternativa, utilizando linhas, pontos e formas livres.

Logo depois, inspirando-se em Paul Klee, que “gostava de criar imagens para sons e músicas que ouvia ou compunha” (Utuari; Kater; Fischer, 2018c, p. 77), o livro pede que as crianças ouçam alguma música e criem mais desenhos “imaginando o movimento de seus sons” (Utuari; Kater; Fischer, 2018c, p. 77). O que está sendo trabalhado, efetivamente, é o conceito de linha melódica e a criação de partituras gráficas, alternativas.


Figura 28 – Uma linha para a melodia

**TEMA 1**  
**UMA LINHA PARA A MELODIA**

Veja a imagem a seguir. Podemos imaginar sons se espalhando pelo ar ao olhar para esta imagem?



▼ Música na feira, de Paul Klee, obra feita entre 1924-1926.



▼ Parabéns a você, versão em língua portuguesa de Lea Magalhães (Bertha Homem de Mello) para a canção *Happy birthday to you*, de Mildred Hill e Patty Hill, 1893.

Observe a partitura da canção *Parabéns a você*, que você costuma ouvir em festas de aniversário. Os sons são organizados em uma linha, a linha melódica.

76

CS Digitalizado com CamScanner

Quando você ouve dizer “Parabéns a você”, o que possivelmente vem a sua mente é a melodia característica dessa canção, não é?

1. Agora, interprete sua melodia. Com base na sua interpretação, imagine uma nova forma de representar os sons que você emitiu com linha, pontos e formas livres.

2. O artista Paul Klee gostava de criar imagens para sons e músicas que ouvia ou compunha. Agora, ouça uma música de sua preferência e crie mais desenhos imaginando o movimento de seus sons.

77

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 76 - 77).

É importante registrar que, nos volumes anteriores, as partituras alternativas eram apresentadas aos estudantes mais ligadas à pulsação e à percussão corporal. É a primeira vez que os estudantes são convidados a criar partituras alternativas, buscando representar a linha melódica.

Em seguida, o livro explora a Bossa Nova, trazendo informações sobre artistas como João Gilberto, Nara Leão, Tom Jobim e Vinícius de Moraes. A atividade proposta é de pesquisa: “Escolha um artista que chame a sua atenção para contar sobre a arte dele” (Utuari; Kater; Fischer, 2018c, p. 79). Mais uma vez, destaca-se a ausência de proposições diretas para que se ouça a Bossa Nova. No rodapé da página, há a indicação de um *site* dedicado à Bossa Nova, mas nada que estimule, como atividade central de um trecho dedicado à Música, a interagir diretamente com ela. Além de não trazer, pelo menos nesse momento inicial, informações musicais relacionadas ao estilo.

A abordagem da melodia aprofunda-se na exploração do conceito de “frase musical”, o que é feito a partir da semelhança com as frases verbais que falamos e/ou escrevemos. Além disso, explora-se o movimento sonoro (ascendente e descendente) das frases, convidando os estudantes a representar a percepção sobre essa entoação das palavras.

Figura 29 – Frase musical?

**MAIS DE PERTO**

**FRASE MUSICAL?**

As canções – que são as músicas cantadas – possuem uma melodia que, em geral, é composta de frases. Essas frases costumam se parecer muito com as frases verbais que falamos, lemos ou escrevemos.

As frases musicais movem-se em várias direções: sobem (movimento ascendente), descem (movimento descendente), ficam numa dada altura, param e silenciam... enfim, oscilam, passeiam e flutuam com certa liberdade pelo espaço musical.

Experimente fazer uma pergunta, por exemplo:

— Quem é que pegou o lápis que estava aqui?

Ao final da frase há uma subida (em “aqui”). A resposta seria:

— Não, não fui eu não.

Temos, ao final dessa frase, uma descida (último “não”).

Combine com o professor a escolha de uma música para ouvir.

Você consegue perceber a frase musical?

Observe a música apresentada na partitura abaixo, **Tem frase que move...**

Converse com os colegas e o professor sobre frase musical.

Tem fra - se que mo - ve pra ci - ma,  
mas lo - go vol - t'ao co - me - ço

Partitura do início da canção, ilustrando o movimento da melodia, cantado em sua letra.

**VAMOS... DESENHAR?**

• Ao ouvirmos uma canção, podemos perceber a entoação das palavras? Combine com o professor, escolha uma canção, ouça-a com atenção e crie um desenho representando sua percepção.

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 80 - 81).

É nas páginas 82 e 83 que os estudantes serão convidados a aprender a letra e a melodia de uma canção: “O pato”, de Jayme Silva e Neusa Teixeira, interpretada por João Gilberto. É a primeira vez na Coleção que se chama a atenção para a música além da letra: “Presta atenção na letra e na melodia da música. Aprenda a letra, perceba a melodia e o ritmo, convide os colegas e o professor a cantá-la” (Utuari; Kater; Fischer, 2018c, p. 82).

Além disso, destaca-se a forma da canção, informando que “Ela tem duas partes” (Utuari; Kater; Fischer, 2018c, p. 82); e propõe-se uma pesquisa sobre a

definição do conceito de “canção”. A última atividade, como de praxe, solicita que se explore os personagens da canção convidando os estudantes a desenhar.

Figura 30 – Vamos... aprender a letra e a melodia de uma canção?

**VAMOS...**  
**APRENDER A LETRA E A MELODIA DE UMA CANÇÃO?**

Você conhece a canção **O pato**? Vamos saber mais sobre ela?  
Preste atenção na letra e na melodia da música. Aprenda a letra, perceba a melodia e o ritmo, convide os colegas e o professor a cantá-la. Ela tem duas partes. Veja a seguir.

**O PATO**

[Parte A]  
O pato vinha cantando alegremente, **quém** **quém!**  
Quando um marreco sorridente pediu  
Para entrar também no samba, no samba, no samba

O ganso gostou da dupla e fez também, **quém** **quém!**  
Olhou pro cisne e disse assim “Vem! Vem!”  
Que o quarteto ficará bem, muito bom, muito bem

[Parte B]  
Na beira da lagoa, foram ensaiar, para começar  
O tico-tico no fubá  
A voz do pato era mesmo um desacato,  
Jogo de cena com o ganso era mato,  
mas eu gostei do final, quando caíram n’água  
E ensaiando o vocal

Quém! Quém! Quém! Quém!  
Quém! Quém! Quém! Quém!  
Quém! Quém! Quém! Quém!

Jayne Silva; Neusa Teixeira. O pato. Intérprete: João Gilberto.  
In: João Gilberto. **O amor, o sorriso e a flor**.  
Rio de Janeiro: Odeon, 1960. Lado 2, Faixa 2.

**FIQUE LIGADO**  
Coral Maluquinho. Veja, neste vídeo, uma interpretação do Coral Maluquinho da canção **O pato**, de João Gilberto. Disponível em: <<http://livro.pro/yiqav>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

83

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 82 - 83).

Ainda ligado à temática da melodia, o livro introduz o conceito de “cânone”, que é construído de maneira interessante: primeiro, há uma descrição ilustrada; depois, a descrição torna-se mais técnica, fazendo referência à partitura tradicional, que mostra as melodias defasadas no tempo destacadas em cores diferentes. Caberá ao professor convidar as crianças a ouvir um cânone, a experimentar a performance de um cânone, a criar um cânone, pois o livro não propõe atividades assim.

Figura 31 – Cãnone

**MAIS DE PERTO**

**CÃNONE**

Você sabe o que é **cãnone**?  
Observe nas ilustrações e legendas a seguir como se dá um cãnone.



Imagine que uma colega sua começa a cantar.



Em seguida, outra colega também começa a cantar, mas um pouco depois.



Aí, um terceiro colega também começa a cantar, mas um pouco depois da segunda. E assim por diante.

86

CS Digitalizado com CamScanner

A melodia é, primeiramente, cantada por uma voz ou grupo de vozes (sua melodia está escrita abaixo, em azul). Após um momento, essa mesma melodia será interpretada por uma outra voz ou grupo de vozes (melodia escrita em vermelho).

Na música, você pode cantar à capela, sozinho, e também cantar com amigos em várias vozes. Quando cantamos em grupo a mesma melodia, algumas pessoas começando antes e outras depois, dizemos que estamos cantando em **cãnone**!



No exemplo da ilustração, temos cãnone a três vozes.

Agora, veja como você e os colegas podem cantar **Escravos de Jó** em várias vozes. Observe as linhas melódicas a seguir.



Es - cr - vos - de - Jó, Jó - gos - nos - sa - mos - de - Jó, de - Jó.

Es - cr - vos - de - Jó, Jó - gos - nos - sa - mos - de - Jó.

▼ **Escravos de Jó** em cãnone a duas vozes.

87

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 86 - 87).

As propostas de performance não exploram a Bossa Nova ou o cãnone, trabalhados anteriormente. Mas estimulam os estudantes a aprender uma brincadeira musical, “Monjolo” e a realizar a performance de um arranjo a partir do provérbio “quem tudo quer nada tem”, a duas vozes. Pode-se pensar nessa segunda atividade como uma exploração de uma espécie de cãnone, pois a retirada de palavras da segunda voz vai criando a defasagem característica dessa prática vocal.

Figura 32 – Vamos... aprender mais brincadeiras musicais?

**VAMOS... APRENDER MAIS BRINCADEIRAS MUSICAIS?**

**1. MONJOLO**

Monjolo é mais uma brincadeira musical que você pode fazer com os colegas. Leia a letra da música Monjolo e siga as orientações do professor para participar desta brincadeira cantada. Vamos aprender?

**MONJOLO**

Bate o monjolo no pilão  
Pega mandioca pra fazer farinha  
Onde foi parar meu tostão  
Ele foi para a vizinha

Canção popular de domínio público.

Brincando de Monjolo: com quem a moeda ficou?

**FIQUE LIGADO**

Bate o monjolo. Vamos ver algumas formas de brincar de Bate o monjolo? Divirta-se assistindo ao vídeo disponível em: <a href="http://livro.pro/viebk">http://livro.pro/viebk</a>. Acesso em: 5 jun. 2017.

**2. FALAR JUNTOS, MAS DIFERENTE?**

Observe o que acontece nesta brincadeira: dois amigos pronunciam o mesmo provérbio.

**QUEM TUDO QUER NADA TEM**

Amigo 1: Laranja  
Amigo 2: Azul

QUEM TU-DO QUER NA-DA TEM    QUEM TU-DO QUER NA-DA TEM    QUEM TU-DO QUER NA-DA TEM  
QUEM TU-DO QUER NA-DA TEM    QUEM TU-DO QUER NA-DA TEM    QUEM TU-DO QUER NA-DA TEM  
QUEM TU-DO QUER NA-DA TEM    QUEM TU-DO QUER NA-DA TEM    QUEM TU-DO QUER NA-DA TEM  
TU-DO QUER NA-DA    QUEM TU-DO QUER    QUEM TU-DO QUER    QUEM TU-DO    QUEM TU-DO

QUEM TU-DO    QUER    NA-DA    TEM    QUEM    TU-DO    QUER    NA-DA    TEM  
QUEM    QUEM    QUEM QUEM    QUEM    TU-DO    QUER    NA-DA    TEM

[Todos]  
QUEM TU-DO QUER NA-DA TEM

A frase da linha de cima (em laranja) sempre se repete ("Quem tudo quer nada tem"), enquanto, na linha de baixo (em azul), ela vai sendo pouco a pouco reduzida pela retirada uma a uma de suas palavras finais. Eles estão pronunciando essa frase em duas vozes. Como será que fica o som dessa brincadeira? Que tal experimentar esse desafio com os colegas? Vamos falar juntos, mas diferente?

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 88 - 89).

Em todas essas brincadeiras, o professor pode retomar conceitos como compasso, pulsação, linha melódica, seções, partituras alternativas – todos trabalhados anteriormente. Dessa forma, o professor contribui para que o trabalho com música torne-se menos segmentado e que os conceitos sejam trabalhados e, aos poucos, consolidados.

Na sequência, o livro aborda o Rock, apresentando diferentes artistas e bandas desse gênero musical: Elvis Presley, Jimmy Hendrix, The Beatles, Rolling Stones, Queen, Jovem Guarda. Comenta, ainda, sobre a Tropicália, resultado da mistura que alguns artistas brasileiros fizeram entre o rock e outros gêneros musicais.

As atividades que se seguem exploram a definição de Rock, os instrumentos musicais e sugerem um livro sobre o tema: "Rock para pequenos 3: um livro ilustrado para futuros roqueiros", de Laura D. Macoriello e Lucas Dutra – que o professor poderá utilizar como material complementar.

É sempre interessante analisar os comandos das atividades, que focam as

propostas não no contato direto com a música, mas pedem para que as crianças representem uma situação imaginária de performance com desenhos.

Figura 33 – Mais de perto e mais rock

**MAIS DE PERTO**  
E MAIS ROCK

Os instrumentos característicos de uma banda de rock são uma ou duas guitarras elétricas, um contrabaixo elétrico e uma bateria, além de um cantor ou cantora, que também pode ser um dos instrumentistas. O rock'n'roll também é conhecido como um gênero de dança bem agitada.

1. O que você aprendeu sobre rock? Converse com os colegas.

2. Se você fizesse parte de uma banda de rock, qual instrumento tocaria? Gostaria também de cantar? Escolha um nome e desenhe sua banda em uma apresentação aqui.

**FIQUE LIGADO**

Rock para pequenos 3: um livro ilustrado para futuros roqueiros, de Laura D. Macoriello e Lucas Dutra. São Paulo: Edições Ideal, 2015. (Coleção Rock para pequenos).

Neste livro, você vai conhecer muitos artistas brasileiros que ajudaram a fazer a história do rock nacional, como Erasmo Carlos, Raul Seixas, Os Paralamas do Sucesso, Rita Lee e Pitty.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 92).

Contudo, a performance também é explorada (embora, por se tratar de uma seção dedicada à música, pudesse ser mais incentivada, como também a apreciação e a criação): o livro convida os estudantes a ouvir e cantar uma música de origem francesa, “Jean Petit qui danse”. A atividade estimula as crianças a inventar uma versão para a música, como se fosse um rock, trazendo para a prática aquilo que foi aprendido anteriormente.

Figura 34 – Vamos... ouvir e cantar em duas línguas?

**VAMOS...**  
**OUVIR E CANTAR EM DUAS LÍNGUAS?**


**JEAN PETIT QUI DANSE**  
**(JOÃOZINHO DANÇA, EM LÍNGUA PORTUGUESA)**

A música a seguir é de origem francesa e foi criada há muito tempo. Vamos aprender a cantar essa música em duas línguas. Primeiro, em francês; em seguida, em português.

Que tal inventar uma versão para esta música, como se ela fosse um rock, por exemplo?

<b>JEAN PETIT QUI DANSE</b>	<b>JOÃOZINHO DANÇA</b>
Jean Petit qui danse, Jean Petit qui danse, De son doigt il danse, de son doigt il danse. De son doigt.	Joãozinho dança, Joãozinho dança, Com seu dedo dança, com seu dedo dança. Com seu dedo. Assim dança Joãozinho.
Jean Petit qui danse, Jean Petit qui danse, De sa main il danse, de sa main il danse. De sa main. De son doigt.	Joãozinho dança, Joãozinho dança, Com a sua mão dança, com a sua mão dança. Com sua mão. Com seu dedo. Assim dança Joãozinho.
Jean Petit qui danse, Jean Petit qui danse, De son bras il danse de son bras il danse. De son bras De sa main De son doigt.	Joãozinho dança, Joãozinho dança, Com seu braço dança, com seu braço dança. Com seu braço. Com a sua mão. Com seu dedo. Assim dança Joãozinho
[...] De sa tête. De son ventre. De sa jambe. De son pied. De son corps.	[...] Com sua cabeça. Com sua barriga. Com sua perna. Com seu pé. Com seu corpo.

Canção popular francesa de domínio público.  
 Versão e adaptação para língua portuguesa do autor de música deste livro.



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 93).

O tema da linha melódica e de seus movimentos é retomado em seguida, mas não em um rock: na “Canção da Partida” de Dorival Caymmi. O livro estimula os estudantes a cantar e a dançar a canção, reproduzindo o registro, em partitura tradicional, da sua melodia. Logo depois, apresenta algumas questões, das quais apenas uma foca nos movimentos melódicos, enquanto que as demais voltam-se novamente para o desenho a partir da letra da música.



Figura 35 – Vamos... cantar e dançar a Canção da Partida?

**VAMOS...**  
**CANTAR E DANÇAR A CANÇÃO DA PARTIDA?**

Agora, propomos que você cante e dance essa bela música, de um dos mais importantes compositores brasileiros, **Dorival Caymmi**.


**CANÇÃO DA PARTIDA  
(DE HISTÓRIA DE PESCADORES)**

Minha jangada vai sair pro mar,  
Vou trabalhar, meu bem querer,  
Se Deus quiser quando eu voltar do mar,  
um peixe bom, eu vou trazer...

Meus companheiros também vão voltar,  
E a Deus do céu vamos agradecer!

[...]

Dorival Caymmi. Canção da Partida (de história de pescadores).  
Interpretes: Dorival Caymmi e Lindolfo Gaya e sua orquestra.  
In: Dorival Caymmi. **Caymmi também é de rancho**.  
EMI, 1973. Lado A, Faixa 3.



Observe como a música se movimenta, assim como as ondas do mar.

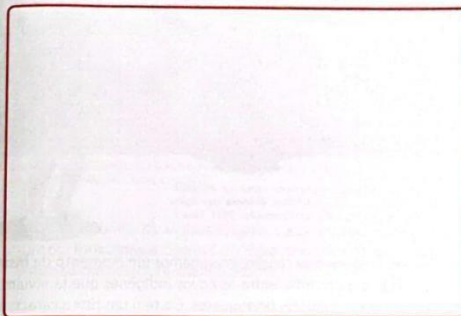
**1.** Você ouviu essa música? O que você imaginou ao ouvi-la? Você consegue perceber os movimentos nessa melodia?

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.** Que tal fazer um desenho sobre seus pensamentos com base no trecho da música **Canção da partida**, de Dorival Caymmi?



**QUEM É?**



**Dorival Caymmi (1914-2008)** foi um artista baiano autor de muitas músicas que se tornaram tradicionais na música brasileira. As letras de suas músicas falam de temas relacionados ao mar, ao pescador, à vida das pessoas e à Bahia. Uma parte importante da história do brasileiro é cantada nas músicas desse artista.

▼ O cantor e compositor Dorival Caymmi, durante apresentação nos anos 1950.

94

95

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 94 - 95).

O tema 2, “Música, forma e expressão”, o foco se volta para expressões musicais da cultura popular e indígenas. Inicia-se com um trecho da canção “Chegança”, dos compositores Antonio Nóbrega e Wilson Freire, que remete ao encontro entre os povos indígenas e os navegadores portugueses. O livro comenta sobre o ritmo da canção, criado na arte dos “Caboclinhos de Pernambuco”: o “Toque de Guerra”.

Dessa forma, introduz informações sobre essa manifestação da cultura popular, trazendo uma imagem do desfile do grupo “Caboclinhos União Sete Flexas”, de Goiânia. A atividade que se segue busca fazer os estudantes refletirem sobre “os povos que formam o povo brasileiro” (Utuari; Kater; Fischer, 2018c, p. 97).

Nas páginas seguintes, a letra da canção “Chegança” é apresentada na íntegra, e os estudantes são estimulados a analisar a sua forma. Ainda que a atividade envolve a performance da canção e à reflexão sobre a forma musical, termina com o

corriqueiro convite para que se desenhe a história contada pela sua letra.

Figura 36 – Mais de perto – Chegança

**MAIS DE PERTO**

**CHEGANÇA**

Leia a letra da música **Chegança**, abaixo, e analise sua forma. Temos a letra expressa em duas partes: **parte A**, que se refere ao refrão (trecho que se repete), e **parte B**, que se refere ao restante da letra (estrofes).

**CHEGANÇA**

**(PARTE A – REFRAO)**  
 Sou Pataxó  
 sou Xavante e Cariri  
 Ianonami, sou Tupi  
 Guarani, sou Carajá  
 Sou Pancaruru  
 Carijó, Tupinajé  
 Potiguar, sou Caeté  
 Fulni-ô, Tupinambá

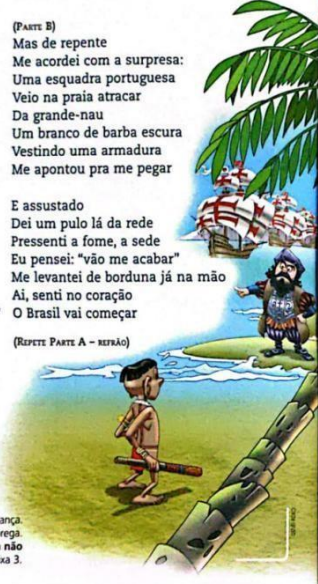
**(PARTE B)**  
 Depois que os mares  
 dividiram os continentes  
 quis ver terras diferentes  
 Eu pensei: "vou procurar  
 um mundo novo  
 lá depois do horizonte  
 levo a rede balançante  
 pra no sol me espreguiçar"  
 Eu atraquei  
 Num porto muito seguro  
 Céu azul, paz e ar puro  
 Botei as pernas pro ar  
 Logo sonhei  
 Que estava no paraíso  
 Onde nem era preciso  
 Dormir para se sonhar

**(REPETE PARTE A – REFRAO)**  
 Mas de repente  
 Me acordei com a surpresa:  
 Uma esquadra portuguesa  
 Veio na praia atracar  
 Da grande-nau  
 Um branco de barba escura  
 Vestindo uma armadura  
 Me apontou pra me pegar

**(PARTE B)**  
 E assustado  
 Dei um pulo lá da rede  
 Pressenti a fome, a sede  
 Eu pensei: "vão me acabar"  
 Me levantei de borduna já na mão  
 Ai, senti no coração  
 O Brasil vai começar

**(REPETE PARTE A – REFRAO)**

Antonio Nóbrega, Wilson Freire. Chegança.  
 Intérprete: Antonio Nóbrega.  
 In: Antonio Nóbrega. Madeira que cupim não  
 rói. Brincante produções, 1997. Faixa 3.



Que tal cantarmos a música **Chegança**? Preste atenção na sua forma e no ritmo. Que tal convidar a turma toda para essa cantoria?

**1. Como a canção está organizada em sua forma?**

---

---

---

---

**2. O que mais você percebe quando ouve essa canção?**

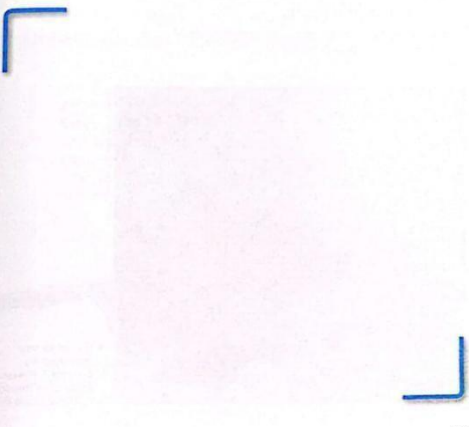
---

---

---

---

**3. Ao cantar a letra dessa música, podemos imaginar uma história? Que história é essa? Vamos desenhá-la?**



99

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 98 - 99)

O toque característico dos Caboclinhos não é trabalhado nas atividades: mais uma vez, caberá ao professor fazê-lo. Na página seguinte, o livro apresenta o registro de um canto do povo indígena Tupinambá, feito pelo viajante francês Jean de Léry. Apresenta, também, a gravura do artista belga Theodore de Bry, que representa uma celebração dos Tupinambá. Não há indicação de atividades relacionadas a essas informações. É o professor quem deverá explorar o tema.

Figura 37 – Mais de perto: A música dos Tupinambá

**MAIS DE PERTO**

**A MÚSICA DOS TUPINAMBÁ**

Muito antes de os portugueses chegarem à América, os povos indígenas que viviam aqui já criavam música. Veja o registro de um canto do povo indígena Tupinambá feito por um músico francês.



He he he he he he he he he he

Heu, beuraure, beira, beiraure  
beira, beira, oheh,

▼ Manto tupinambá, c. 1500. Fibras naturais e penas de guará, 120 cm.



▼ Canto dos Tupinambá transcrito em partitura, no século XVI, pelo viajante francês Jean de Léry.



▼ Gravura de uma celebração dos Tupinambá feita pelo artista belga Theodore de Bry, no século XVI.

100

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 100).

Outra expressão musical indígena é apresentada na sequência: a “Araruna”. Percebe-se a intenção em trabalhar a forma oral de transmissão dessas canções, quando se comenta: “E sabe como a canção **Araruna** chegou aqui até nós? Marlui Miranda a aprendeu em Belém, no Pará, com a indígena Nahiri Assurini, que havia aprendido com outras pessoas antes” (Utuari; Kater; Fischer, 2018c, p. 101).

Na seção “Arte em projetos”, há uma ruptura com o que vem sendo abordado até então: o livro retoma as brincadeiras musicais e propõe que se aprenda a música “Sambalelê”. Inicialmente, convida-se os estudantes a criarem uma nova letra para a música, introduzindo a noção de “paródia”. Em seguida, propõe-se que os estudantes cantem a canção passando um objeto (como uma peteca) para o colega ao lado – o que ajuda a trabalhar a pulsação – e, depois, a cantarem realizando uma percussão corporal. A mesma proposta de cantar realizando percussão corporal é feita a partir de outra brincadeira musical, dessa vez com a canção “Peixinhos do Mar”.

A criação é explorada em seguida, quando se propõe que as crianças criem canções a partir de poemas. Embora interessante, há certa ruptura com tudo o que vinha sendo realizado anteriormente. Certa ruptura porque é possível observar alguma relação dessa atividade com a criação da paródia, realizada anteriormente, e com os gêneros musicais, abordados no Tema 1.

Figura 38 – Espírito de contradição

**ARTE**  
EM PROJETOS

### ESPÍRITO DE CONTRADIÇÃO

Há produções artísticas que podem ser feitas com a colaboração de vários artistas. A escritora Ruth Rocha escreve poemas para crianças, o músico **Hélio Ziskind** é instrumentista, compositor e cantor. **Fortuna** também é cantora. O que a arte destes três artistas tem em comum? Vamos descobrir?

Inspirado nos poemas de Ruth Rocha, Hélio Ziskind compôs a canção **Espírito de contradição** e a cantora Fortuna a interpretou.

Que tal criar canções a partir de poemas e depois cantar com seus amigos?

**MATERIAIS E COMO FAZER**

Combine com o professor e os colegas.


- Escolham um poema da literatura infantil.
- Vocês podem escolher um ritmo e gênero musical (rock, samba, ciranda e outros) para musicar o poema.
- Neste projeto, a canção pode ser criada a partir de um trecho de um poema ou de todo ele.
- Ao cantar, vocês podem escolher fazer à capela (apenas com vozes) ou com acompanhamento de instrumentos ou objetos sonoros.

Que tal experimentar esta brincadeira de compor e cantar a partir de um poema?

**FIQUE LIGADO**

Toda criança do mundo mora no meu coração, de Ruth Rocha. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra, 2015.

Neste livro, a escritora Ruth Rocha reuniu mais de 20 poemas feitos por ela em quase 40 anos. O músico e compositor de obras para crianças e jovens Hélio Ziskind criou músicas para vários desses poemas, que foram interpretadas e gravadas pela cantora Fortuna. Que tal conhecer a interpretação de Fortuna para a canção Espírito de contradição? Ouça e veja no link disponível em: <<http://livro.pro/9wigmk>>. Acesso em: 29 nov. 2017.




### ESPÍRITO DE CONTRADIÇÃO

[Introdução Coral]	[Condicionais TERNURAS]
Uma criança cantando:	Eu disse: sim!
	Você disse: não!
Outra criança cantando:	eu disse: pé!
	Você disse: mão!
Fortuna cantando:	eu disse: biscoito!
	Você disse: pão!
Criança cantando:	eu disse José!
	Você disse: João!
Todos juntos:	Espírito de contradição [B:]
Fortuna cantando:	eu acho bom
	Você acha ruim
Criança cantando:	eu acho bonito
	Você acha "o fim"
Todos juntos:	mas se pensarmos com muito cuidado vamos descobrir o "por outro lado" [B:]


Ruth Rocha; Hélio Ziskind. Espírito de contradição. Interpretes: Fortuna e Coral Infanti do Sesc Vila Mariana. In: *Na casa da Ruth*. São Paulo: Sesc Sesc, 2008. Faixa 9.

**QUEM É?**



Fortuna

**Fortuna** é o nome artístico de Fortunée Joyce Saldé (1958-), cantora nascida em São Paulo com vários trabalhos de pesquisa musical, muitos deles feitos com e para crianças.



Hélio Ziskind

**Hélio Ziskind** (1955-), nascido em São Paulo, é músico e compositor de músicas para crianças e jovens.

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 106 - 107).

Dá-se continuidade às atividades de criação, propondo-se que se utilizem os instrumentos musicais que foram construídos pela turma ao longo das aulas de música.

Figura 39 – Criando músicas



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 108 - 109).

Embora não haja instruções específicas, nessa atividade o professor também poderá trabalhar com os conceitos musicais abordados até o momento, consolidando-os na prática, no contato direto com os sons e com a música. Podem ser explorados os gêneros musicais, os parâmetros sonoros, as partituras alternativas, a pulsação, o compasso, a forma, enfim, tudo o que foi aprendido até aqui pode ser colocado em prática.

Nessa perspectiva, as transformações metafóricas propostas por Swanwick (1999) são muito potentes: materiais sonoros são manipulados para criar caracteres expressivos que, por sua vez, são organizados em estruturas formais. Mas, é importante registrar novamente, tudo isso depende da ação de um professor especialista, com formação consistente em Música.

As páginas seguintes retomam a exploração dos sons à volta das crianças. Observa-se uma proposta claramente influenciada pelas orientações de Murray

Schafer (1991): “Em casa, feche os olhos, faça silêncio e escute todos os sons que conseguir. Anote tudo no caderno” (Utuari; Kater; Fischer, 2018c, p. 110). Aqui são retomados os conceitos trabalhados no primeiro volume: fontes sonoras naturais e artificiais, duração, altura, intensidade, e a definição de som.

Figura 40 – Por que será... que percebemos tantos sons?

**POR QUE SERÁ...  
QUE PERCEBEMOS TANTOS SONS?**

**PARE UM POUCO, SILENCIE...  
ESCUTE OS SONS A SUA VOLT!**

Em casa, feche os olhos, faça silêncio e escute todos os sons que conseguir. Anote tudo no caderno.


Com base nessa lista, indique quais sons são produzidos por pessoas, por bichos, pela natureza e por recursos tecnológicos (carro, moto, telefone, avião, sirene etc.).

Depois, compartilhe com a turma os sons anotados e marque quais foram os comuns, isto é, aqueles percebidos por todos. Desses sons, verifique:

- quais têm duração longa, média e curta;
- quais sons são agudos, graves e médios;
- e quais são os sons fortes, fracos e de média intensidade.

Vamos experimentar?  
Agora podemos definir o que é som...

Podemos ouvir os sons graças ao nosso sistema auditivo. O som é uma energia em movimento, é vibração em deslocamento pelo ar, pelo espaço. É tudo que é captado pela audição. Apesar de existir uma gama enorme de sons, o ouvido humano consegue ouvir apenas uma parte deles. Gostamos de ouvir alguns sons, já outros nem tanto ou até nos incomodam. Cada um tem suas preferências.



110

CC Digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 110).

Em “Arte-aventura”, o livro propõe uma distinção entre “ouvir”, entendido como “um ato mais livre e espontâneo”, e “escutar”, um “ato voluntário e consciente, em que prestamos atenção” (Utuari; Kater; Fischer, 2018c, p. 111). A atividade que se segue explora várias questões abordadas em outros volumes – ainda que se distanciado que inicialmente vinha sendo trabalhado nesse tema. É apresentada uma partiturasgráfica com cartões onde estão escritos os nomes das notas – cuja posição indica a altura e o tamanho indica a duração – já preparando uma transição para que se compreenda a partitura tradicional. Além disso, apresenta-se a forma A B A’, organizada a partir de diferentes linhas melódicas.

Figura 41 – Arte-aventura

**ARTE-AVENTURA**

**TOCAR PARA OUVIR, MAS TOCAR NOVAMENTE PARA ESCUTAR!**

Muitas vezes, usamos as palavras "ouvir" e "escutar" como se fossem a mesma coisa. **Ouvir** é um ato mais livre e espontâneo. Podemos ouvir tudo o que se passa a nossa volta sem, no entanto, estarmos atentos. **Escutar** é um ato voluntário e consciente, em que prestamos atenção. É como se ouvíssemos o "ouvir", entendeu?

**Jogando com 2 sons** (duas notas ou duas sonoridades) e o nome da proposta a seguir, que possui, assim, duas versões diferentes.

**A**

**B**

**A'**

▼ Partitura esquemática de **Jogando com 2 sons**. Essa breve música ou proposta sonora possui duas partes, **A** e **B**. A parte **A** final tem uma pequena modificação (**A'**). Ela está concebida na forma **A B A'**. Mas... e esse **A'**, o que significa? Bem, significa que ele é um **A** um pouco diferente. Será que você consegue localizar na partitura o que há de igual e o que há de diferente comparando o **A** e o **A'**?

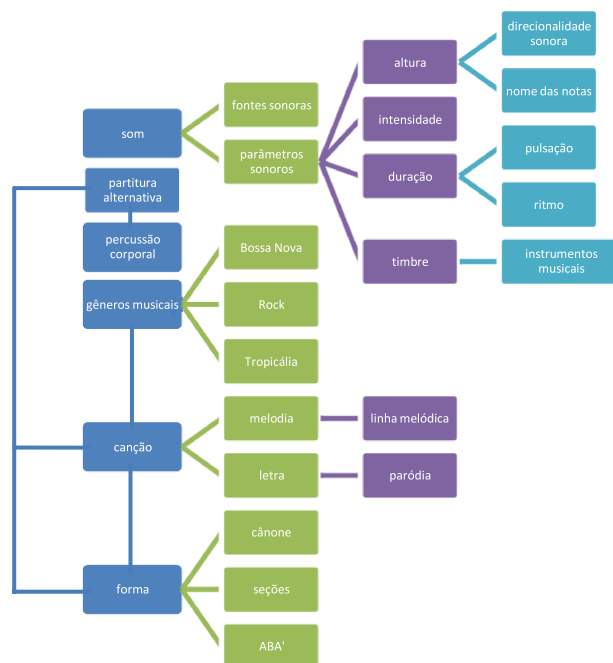
111

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018c, p. 111).

Essa atividade final permite que o professor retome tudo o que foi trabalhado em Música nos últimos anos, de forma pulverizada entre tantos outros assuntos relacionados às demais expressões artísticas. Essa retomada, entretanto, exigirá bastante tempo e um planejamento cuidadoso, pois é possível que seja necessário introduzir novamente todos esses conceitos, uma vez que foram trabalhados pontualmente em diferentes momentos dos anos anteriores.

O esquema 12, a seguir, apresenta a codificação dos conhecimentos musicais trabalhados nesse capítulo.

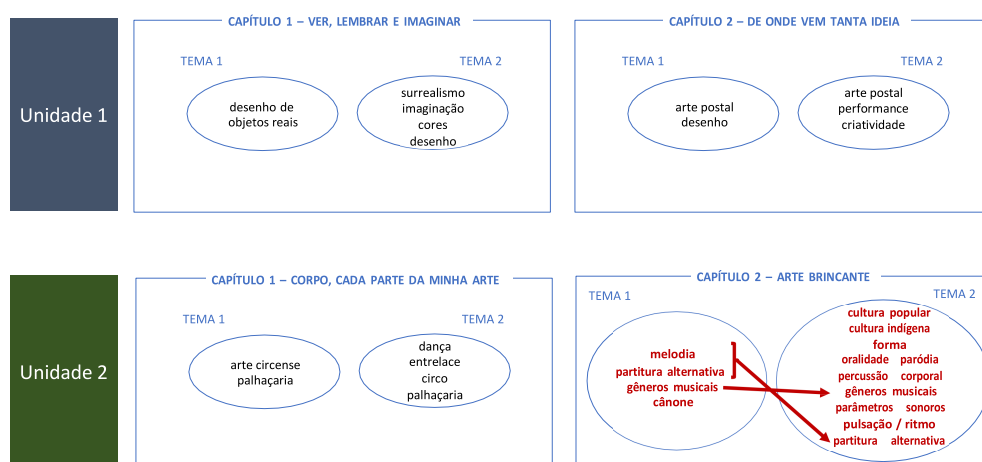
## Esquema 12 – Conhecimentos abordados no capítulo 2



Fonte: elaborado pela autora.

Já o esquema 13, busca representar visualmente a sequência dos conhecimentos musicais codificados e abordados neste volume.

## Esquema 13 – Sequência dos conhecimentos musicais no volume 3



Fonte: elaborado pela autora.



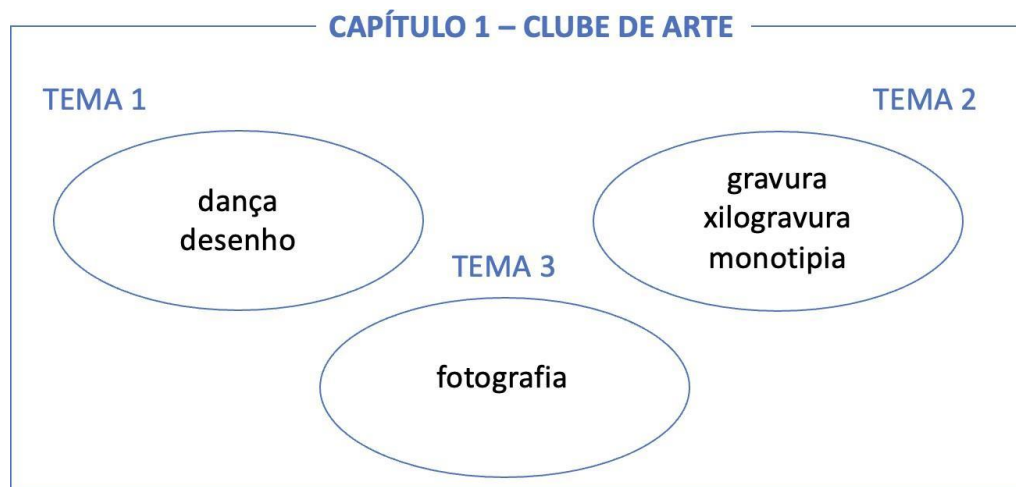
A partir desse esquema, é possível perceber que o trabalho com Música está circunscrito apenas ao capítulo 2 da segunda unidade. É um capítulo que aborda uma variedade de temas, o que permite ao professor especialista em Música, caso não se sinta à vontade para trabalhar os demais assuntos ligados às outras linguagens artísticas, a construção de um planejamento que aprofunde os conceitos musicais apresentados no livro, consolidando aquilo que se espera que tenha sido trabalhado nos anos anteriores. Caso tal trabalho não tenha ocorrido, há a possibilidade de introduzir tais temas, ou mesmo de utilizar os trechos ligados à Música dos volumes anteriores, e planejar uma ação pedagógica que possibilite a introdução, o trabalho e a consolidação desses conhecimentos.

#### *3.2.1.4 Conectados – Arte: Volume 4*

As duas unidades desse volume são “Criação em Grupo” e “Esta arte é nossa!”. A primeira delas, por sua vez, traz os capítulos “Clube de arte” e “Nosso grupo de teatro”. No primeiro capítulo, o tema “Criar junto” explora atividades de dança e desenho, convidando as crianças a desenhar com o corpo. O segundo tema, “Clube de gravura da turma”, explora a xilogravura e a monotipia. Esse capítulo conta ainda com um terceiro tema, dedicado à fotografia, que explora a invenção das máquinas fotográficas, a criação de um clube de fotografia e a construção de uma câmera pinhole.

O esquema 14, abaixo, apresenta a codificação das áreas de conhecimento abordadas no capítulo.

Esquema 14 – Codificação do Capítulo “Clube de arte” da Unidade 1



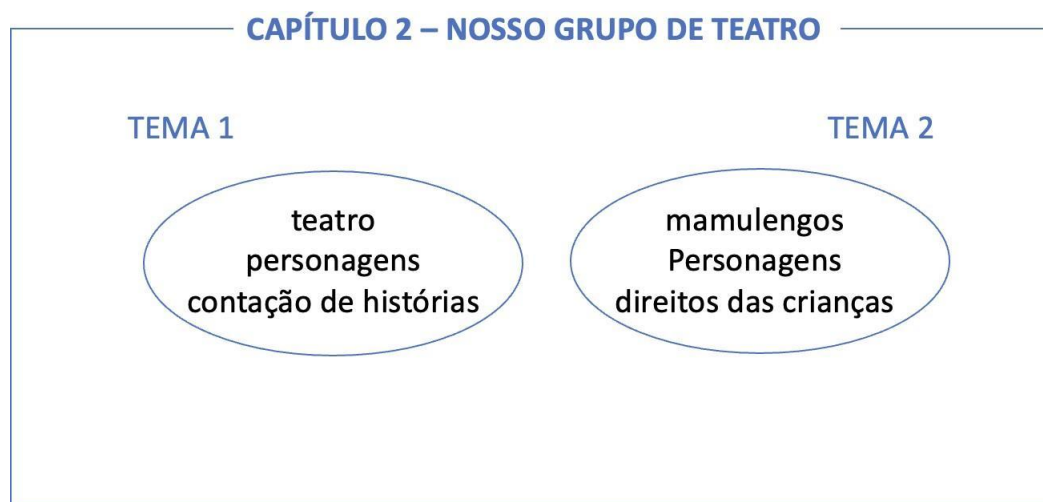
Fonte: elaborado pela autora.

Apesar da variedade de atividades propostas, a música não é abordada nesse capítulo. O que também não acontece, de forma direta, no capítulo seguinte, “Nosso grupo de teatro”, que, como indica o próprio título, aborda as artes cênicas.

O primeiro tema é “Um grupo de teatro para os personagens”, onde os alunos são introduzidos ao processo de contar histórias e criar personagens, com foco na expressão dramática através de biombos. No tema 2, explora-se o teatro de mamulengos, no qual os alunos têm a oportunidade de criar e manipular personagens para esse tipo de espetáculo tradicional. Há, também, uma proposta de criação de uma peça de teatro que dialogue com o tema dos direitos das crianças.

Pode-se esquematizar as áreas de conhecimento abordadas no capítulo, a partir do processo de codificação, da seguinte forma:

## Esquema 15 – Codificação do Capítulo “Nosso Grupo de Teatro” da Unidade 1



Fonte: elaborado pela autora.

Na segunda unidade, “Esta arte é nossa!”, o primeiro capítulo intitula-se “Unidos pela Arte”. Em sua introdução, o livro aborda a catira, trazendo a imagem de um óleo sobre tela de Helena Coelho, que representa essa dança, e um texto poético que trata defestas. Embora o tema da catira pudesse ser explorado musicalmente, a proposta aborda apenas a fruição da obra de Helena Coelho, introduzindo o trabalho com a arte *naïf*.

O primeiro tema desse capítulo, “Gente e gesto, festa, movimento!”, aborda as danças populares e apresenta aos estudantes o tambor de crioula. São trabalhados os conceitos de “cultura afro-brasileira” e de “patrimônio cultural e artístico e imaterial”. Não há propostas de abordagem do tambor de crioula do ponto de vista musical. Mesmo no Manual do Professor, o livro não propõe nada nesse sentido. Encontram-se apenas informações sobre os ritmos da catira e do ijexá, transcritos abaixo:

**Catira:** estima-se que tenha influência indígena e europeia. Faz parteda tradição folclórica brasileira, presente no Mato Grosso do Sul, MatoGrosso, Paraná, Minas Gerais, Goiás e interior de São Paulo. Possui ritmo característico sobre o qual é realizada uma dança de coreografia particular, feita em geral apenas por homens, com batida de pés e mãos (hoje em dia as mulheres também vêm participando). Dizem queos boiadeiros iam tocando o gado pelo rancho, quando notaram que, ao pisar no assoalho, era produzido um som curioso. Então, começaram a brincar com esse som, numa espécie de sapateado, surgindo daí a catira.

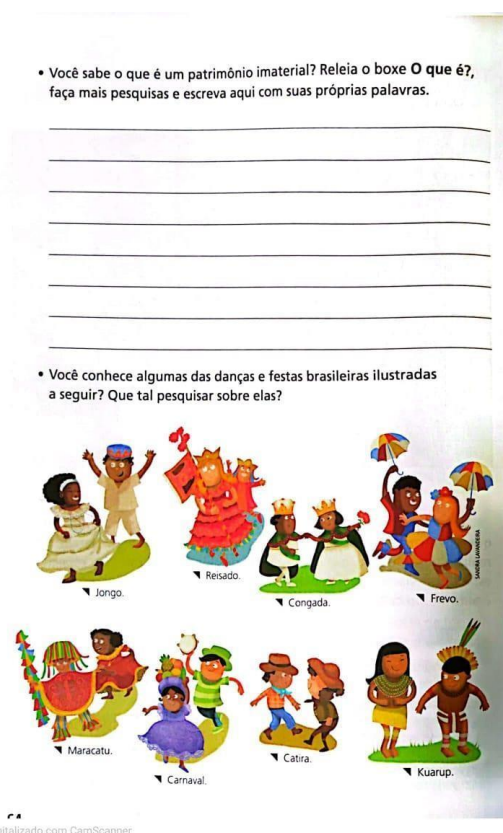
**Ijexá:** ritmo de origem africana muito presente na Bahia e utilizado pelo grupo Filhos de Gandhi, de Salvador (assim como por todos os gruposde afoxé). Além disso, traz belas influências e inspirações

incorporadas à música de alguns dos mais representativos compositores baianos, como Dorival Caymmi, Caetano Veloso (na canção **Beleza Pura**) e Gilberto Gil (na canção **Andar com fé**) (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 63).

Não há qualquer indicação dos ritmos para o professor, ou sugestões de como abordá-los – nem mesmo nas músicas citadas. O foco é conversar sobre essas manifestações populares da cultura brasileira, enfocando os diversos contextos culturais do país.

Na página seguinte, a atividade pede que as crianças definam “patrimônio imaterial” com suas próprias palavras, e estimula a pesquisa sobre danças e festas brasileiras representadas por desenhos. Novamente, não há qualquer indicação para o professor a respeito de uma exploração musical dessas danças e festas. O Manual do Professor, como feito anteriormente, traz breves definições sobre esses “ritmos brasileiros”.

Figura 42 – Atividades relacionadas ao patrimônio imaterial e às danças e festas



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 64).

Na sequência, passa-se à exploração da representação dessas danças em

pinturas da arte *naïf*. As danças tradicionais continuam sendo exploradas nas páginas seguintes: o frevo, o maracatu e a catira. No livro, há breves explicações sobre cada uma delas, além de ilustrações. A proposta trazida na página é de realização de uma pesquisa sobre danças ou festejos típicos da região em que as crianças se encontram.

Figura 43 – Algumas danças e festas da tradição brasileira

**MAIS DE PERTO**

**ALGUMAS DANÇAS E FESTAS DA TRADIÇÃO BRASILEIRA**

Observe bem as ilustrações a seguir.



▼ Ilustração de crianças dançando frevo.

Em Pernambuco, surgiu o **frevo**. É uma manifestação de ritmo carnavalesco com música e dança, baseada na animação e no improviso. Ao falar em frevo, pensamos em bailarinos, músicos e público que "fervem" em passos e ritmos acelerados.



▼ Ilustração de crianças dançando maracatu.

Outro festejo tradicional do Carnaval de Pernambuco é o **maracatu**. Essa forma de manifestação cultural e artística é tradicional especialmente nas cidades do Recife e de Olinda, onde o público costuma acompanhar os músicos e dançarinos pelas ruas. Cores fortes e fitas coloridas enchem os olhos de quem aprecia essa festa de ritmos e movimentos do Carnaval nordestino.

Agora, observe esta ilustração.



▼ Ilustração de crianças dançando catira.

A cultura tradicional sertaneja também tem uma dança muito conhecida, a **catira**. Há várias histórias sobre sua origem. Parece que os povos que formaram nossa nação contribuíram para criar os passos e o ritmo dessa arte bem brasileira. Os dançarinos fazem passos sincronizados em duas fileiras, uma de frente para a outra. Usam os pés e as mãos para marcar o ritmo, criar sons e movimentos. Geralmente, violeiros acompanham os dançarinos.

- Escolha uma das principais danças ou festejos típicos da sua região.
- Lembre-se dos detalhes e escreva sobre a sua escolha.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 66 - 67).

O Manual do Professor traz maiores informações sobre essas danças para o professor, sempre descritivas e sem transcrições rítmicas ou sugestões de peças para apreciação. Indica-se que o professor “pode trabalhar com os ritmos brasileiros”, mas não se elabora como isso pode ser feito. Sugere um site com links para ritmos, origens étnicas, origens geográficas, áreas de ocorrência, cidades e instrumentos.

A proposta seguinte, novamente, foca na exploração do desenho, pedindo aos estudantes que desenhem alguma festa popular “com tudo aquilo que faz parte dela” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 68). Mesmo nas artes visuais, observa-se certa desconexão entre os temas: a arte *naïf* explorada anteriormente também não é explorada do ponto de vista prático.

O tema 2 continua abordando a cultura popular, dessa vez com foco nos movimentos. Inicia com imagens de serigrafias de Carybé e com o conceito de “bagagem cultural”, definida como “o conjunto de experiências e conhecimentos adquiridos por uma pessoa ao longo da vida. É todo o nosso acervo de imagens, sons e gestos” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 69).

Ato contínuo, apresenta a capoeira, com uma fotografia de Pierre Verger de homens jogando capoeira na cidade de Salvador na década de 1940. O livro traz, então, um texto sobre a capoeira, abordando-lhe a origem e descrevendo como é jogada. Aborda, também, notas biográficas de Pierre Verger e indica o “Portal Capoeira”, um site interativo com jogos, músicas, vídeos, galeria de imagens, projetos de atuação na escola, dicionário de capoeira, agenda de eventos, enfim, “tudo o que está relacionado com o universo da capoeira” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 70).

A partir disso, é o professor quem deverá explorar o tema de forma mais prática. Há a sugestão, no Manual do Professor, de que se convide grupos de capoeira locais para visitarem a escola. Há também, um breve texto sobre os sons da capoeira e a música popular brasileira, abordando os **afro-sambas**. O texto ainda aborda outras variantes do samba, como o samba urbano e o samba-enredo. Contudo, não há indicações de como o professor poderá trabalhar isso com os estudantes.

A proposta prática é para que os estudantes experimentem, dançando, os ritmos e movimentos dessas manifestações da cultura popular brasileira. Apresenta o conceito de “brincante”, aquele que, no Nordeste, participa da cultura popular, divertindo-se dançando, tocando e cantando (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p.72).

O livro sugere que sejam feitas pesquisas sobre as danças brasileiras em geral e aquelas próprias do local onde as crianças vivem. Não há indicações de como o professor poderá conduzir essa abordagem, apenas a afirmação de que “O mais importante é se divertir enquanto dança” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 72), conferindo um caráter recreativo à atividade.

Figura 44 – Vamos... dançar juntos?

**VAMOS... DANÇAR JUNTOS?**

Que tal dançar conforme os ritmos e movimentos de danças brasileiras? Na região Nordeste brasileira, quem participa da cultura popular é chamado de **brincante**. O brincante se diverte dançando, tocando e cantando. Portanto, quando vocês forem dançar, aproveitem a experiência. Vale improvisar, girar, interagir com todos, saltar, criar expressões ao ritmo das músicas. Vamos lá?

Pesquise sobre as danças brasileiras em geral e as da sua região em particular. Tem a catira, a ciranda, o frevo, o tambor de crioula, o fandango, o samba, o maracatu e as danças típicas da sua região.

Pesquise também sobre as músicas e os ritmos. Você pode gravar esse material (em CD, DVD, pen drive, celular etc.) e compartilhá-lo com os colegas e o professor.

Junte-se com a turma para experimentar algumas danças populares tradicionais. O mais importante é se divertir enquanto dança.



**FIQUE LIGADO**

**Danças típicas.** Site com informações sobre danças típicas, danças folclóricas, festas populares e outras curiosidades, divididas por regiões e estados. Disponível em: <a href="http://livro.pro/ewim7j">http://livro.pro/ewim7j</a>. Acesso em: 13 fev. 2017.

**Godô dança**, de Carolina Vigna-Marú. São Paulo: Amarillys, 2009.

▼ Godofredo, o Godô, era um cachorro diferente: não latia e não brincava. Todo mundo achava que era um cachorro muito chato. Até que descobriram que ele sabia dançar vários estilos: valsa, samba, carimbó, frevo, hip-hop, entre outros. Que vontade de dançar todos com o Godô!



72

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 72).

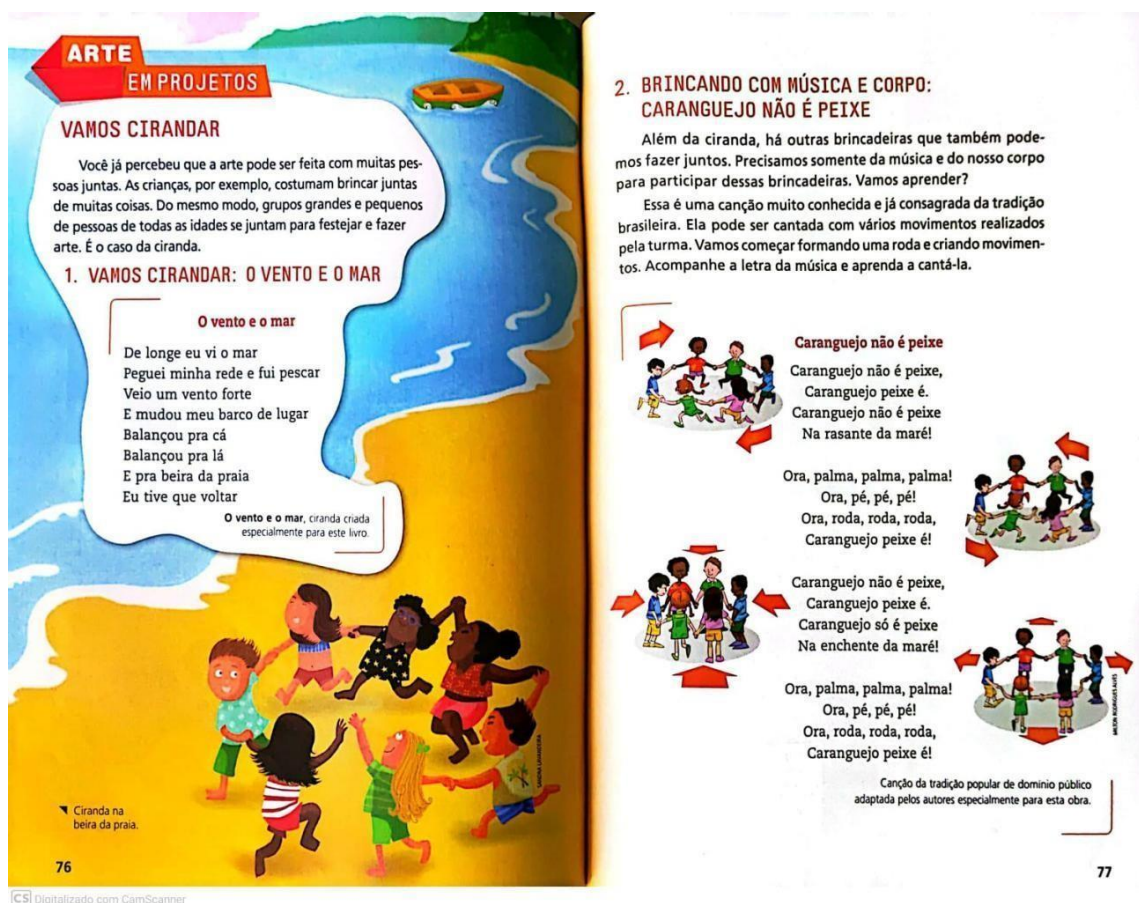
Em seguida, ainda no âmbito da cultura popular brasileira, o livro passa a explorar as danças dramáticas, definidas como “um tipo de mistura entre duas linguagens: a dança e o teatro” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 73). Comenta-se sobre as Cavalhadas de Pirenópolis, do estado de Goiás, e instiga as crianças a refletirem se há, na região em que moram, apresentações de danças que contam histórias.

Como em todo esse capítulo, há a possibilidade rica de trabalho com música, bem como de um fértil trabalho interdisciplinar entre as diferentes linguagens artísticas. No entanto, isso dependerá exclusivamente do planejamento do professor. É como se o livro apresentasse temas a serem explorados – sem orientar professores e estudantes em como fazê-lo.

Na sequência, retoma-se a temática do movimento e do corpo desenhado, convidando os estudantes a dançar e desenhar, registrando alguns movimentos da dança dos colegas no espaço em branco da folha.

A ciranda, que já foi abordada nos volumes anteriores, é retomada na seção “Arte em projetos”. O livro traz a proposta de se brincar com a música e o corpo a partir da canção da tradição popular “Caranguejo não é peixe”:

Figura 45 – Vamos cirandar



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 76 - 77).

No Manual do Professor há a indicação de que sejam criadas uma melodia e uma coreografia a partir da letra “O vento e o mar”, ciranda especialmente criada para o livro. As indicações para o professor são para a criação da coreografia e não para a criação musical.

Utuari, Kater e Fischer (2018d), propõem, como fazer artístico, a criação de uma melodia e de uma coreografia para uma ciranda originalmente criada para essa situação de aprendizagem. Podem-se explorar movimentos de aproximar e afastar, sacudir, levantar e abaixar os braços, andar mais rápido no “balanço do vento”, entre outros. Recomenda, também, que se incentive os alunos a criar, mesmo que surjam

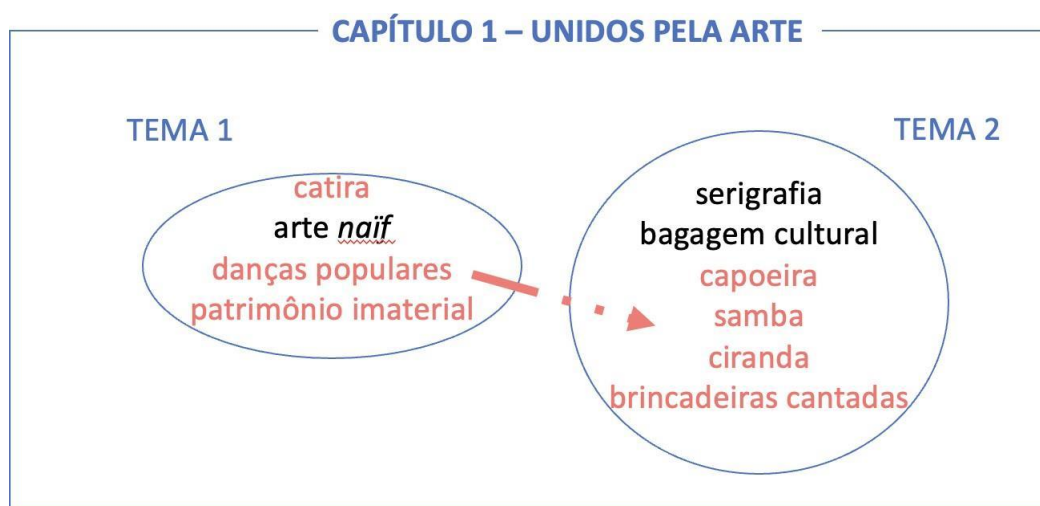


movimentos não convencionais.

Claramente, o foco não está na Música, mas na exploração dos movimentos corporais. O mesmo pode ser observado nas indicações para a brincadeira “Caranguejo não é peixe”: há a descrição da coreografia e da movimentação corporal. Qualquer exploração dos conceitos trabalhados anteriormente, como pulsação, forma, melodia, linha melódica, compasso, dentre outros, dependerá exclusivamente da intencionalidade do professor.

A codificação do primeiro capítulo dessa unidade é apresentada no esquema 16, a seguir. A cor vermelho claro de alguns temas representa a potencialidade do trabalho com música, e a seta tracejada indica uma conexão temática na cultura popular.

Esquema 16 – Codificação do capítulo “Unidos pela Arte”



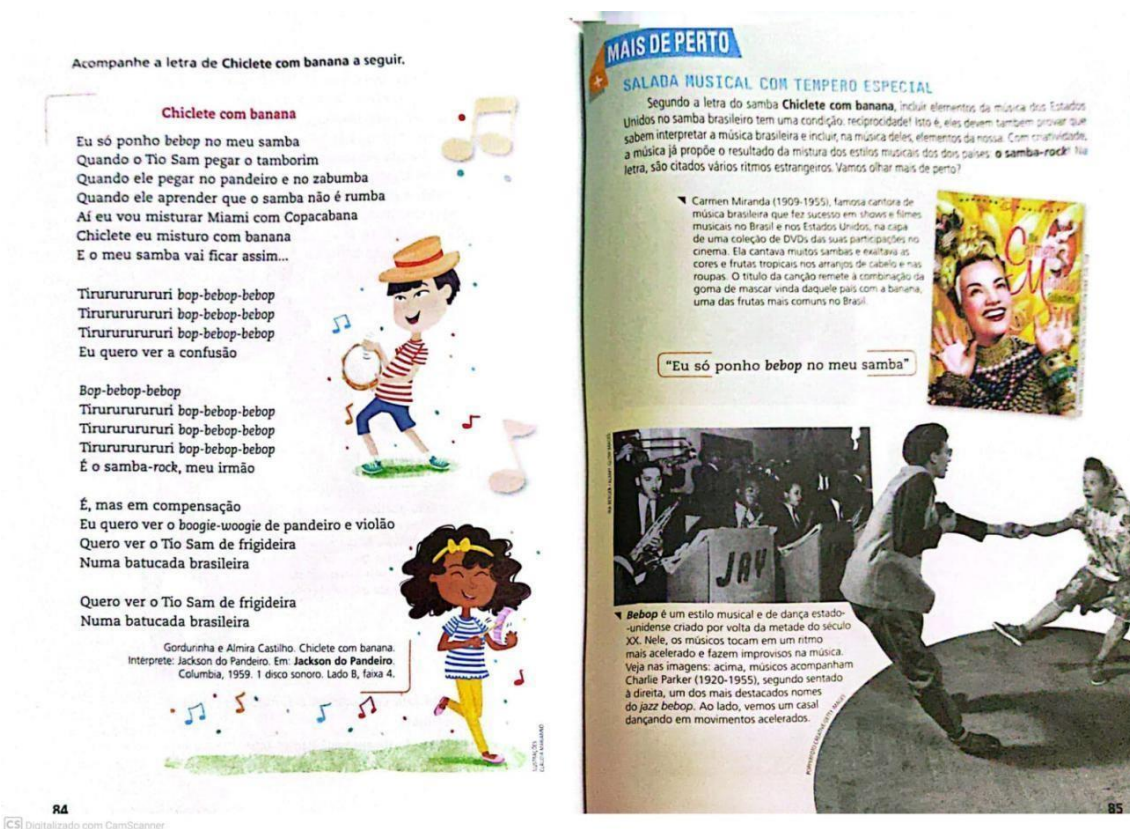
Fonte: Elaborado pela autora.

O capítulo 2, “Nossa música, nossa arte”, aborda a música de maneira mais explícita. Seu primeiro tema, “Ritmos e canções”, inicia-se abordando a questão da identidade musical a partir da pessoa de Jackson do Pandeiro. Na sequência, as crianças são convidadas a saber mais sobre a música “Chiclete com banana”, de Gordurinha e Almira Castilho, famosa na interpretação de Jackson do Pandeiro.

O livro em questão traz apenas a letra da canção. Nas indicações ao professor, sugere que a letra seja lida em voz alta, explorando a sonoridade das palavras, para, em seguida, ouvir-se a melodia da canção. Indica que se escutem outras versões, como a interpretação de Zélia Duncan, disponível na internet. Não há indicações sobre como orientar a apreciação das diferentes versões da música. Todo esse trabalho dependerá do planejamento do professor.

Na página seguinte, o livro traz notas biográficas de Carmen Miranda, famosa cantora de música brasileira, além de dados sobre o “bebop”, estilo musical e de dança estado-unidense criado por volta da metade do século XX. Novamente, não há indicações sobre como explorar musicalmente essas informações – nem mesmo no Manual do Professor.

Figura 46 – Chiclete com banana




Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 84 - 85).

As páginas seguintes trazem informações sobre outros gêneros e estilos musicais: “boogie-woogie”, “rumba”, “samba”, “samba-rock”, “batucada brasileira”:


Figura 47 – Gêneros e estilos musicais

**"Eu quero ver o boogie-woogie de pandeiro e violão"**




▶ O **boogie-woogie** é outra forma musical típica dos Estados Unidos. Nesse gênero musical, músicos como Memphis Slim (1915-1988) ficaram famosos por suas batidas características no teclado do piano em ataque forte e por sua voz intensa.

**"Quando ele aprender que o samba não é rumba"**



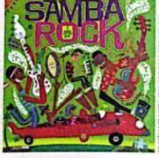
▶ **Rumba** é um gênero de música típico de Cuba, país que fica na América Central, com forte influência africana. Às vezes, pessoas de outros países confundem nosso samba com esse ritmo, embora eles tenham muitas diferenças.

**"E o meu samba vai ficar assim..."**




▶ **Samba** é uma das formas musicais e também uma manifestação na dança da cultura popular do Brasil. Essa manifestação artística foi mostrada na abertura das Olimpíadas Rio 2016 como parte de nosso patrimônio artístico e cultural imaterial na apresentação do sambista brasileiro Wilson das Neves (1936-2017) e do passista Thawan Trindade, de apenas 8 anos de idade na época.

**"É o samba-rock, meu irmão"**




▶ O **samba-rock** é uma forma musical criada no Brasil e possivelmente nomeada pela primeira vez nessa canção. É um tipo de música e dança que mescla estilos de expressão da cultura brasileira (samba) e estado-unidense (rock and roll). Muitos artistas brasileiros ainda gravam canções nesse gênero, que teve como um dos seus principais divulgadores o músico carioca Jorge Ben Jor (1945-). Veja nesta capa de disco de uma coletânea alguns artistas que fazem samba-rock.




▶ Desfile do Maracatu Nação nos Tambores Silenciosos, em 2013, durante o Carnaval de rua na cidade de Olinda, em Pernambuco.

**"Numa batucada brasileira"**



▶ Alunos do Grupo Batuque Reciclado durante a Festa de Cultura Afro em homenagem ao Dia da Consciência Negra, em Araruama, no Rio de Janeiro, em 2015.

**A batucada brasileira** é um tipo de música praticada em nosso país, tocada em grupo, com ritmo vivo e vários tambores, entre outros instrumentos. Como o Brasil é um país com pluralidade cultural, em cada local o ritmo e o uso de instrumentos podem variar.



▶ Bloco Afro Oloдум no Carnaval de Salvador, na Bahia, em 2014.

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 86 - 87).

As indicações do Manual do Professor são para a exploração desses temas a partir do timbre, ou seja, dos instrumentos característicos utilizados em cada um desses gêneros. Sugere-se que, se possível, o professor “promova a audição de alguns instrumentos musicais (em áudio, vídeo ou ao vivo)”, propondo, ao final “o ‘desafio do reconhecimento’”: uma atividade em que os estudantes ouvem determinado som e indicam, em seguida, a fonte sonora instrumental (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 87).

Apesar de interessante, a proposta é um pouco limitada: reduzir as características dos gêneros aos instrumentos utilizados. Há outros aspectos que caracterizam esses gêneros, ligados, inclusive, a conceitos trabalhados anteriormente. Contudo, essa conexão ficará a cargo exclusivamente da criatividade e do conhecimento do professor.

Em seguida, propõe-se aos estudantes que façam uma roda de samba, para cantar algumas canções. O livro sugere que sejam levados instrumentos musicais, ou mesmo aqueles criados anteriormente durante as aulas. A proposta de criação, entretanto, envolve novamente a letra: “vamos fazer uma brincadeira adaptando a

letra da música que a turma cantou e tocou?” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p.88), deixando um espaço para que as crianças “Registre[m] a nova letra da música” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 88).

Uma vez mais, toda a exploração musical mais aprofundada dependerá do professor.

Figura 48 – Vamos... cantar do nosso jeito?



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 88 - 89).

O tema 2, “Somos diversos sons”, aprofunda-se nos instrumentos da batucada. O ponto de partida são os instrumentos citados na letra da canção “Chiclete com banana”, abordada anteriormente. São apresentadas ilustrações e características dos instrumentos e as perguntas propostas exploram experiências pessoais das crianças, bem como sugerem a realização de uma pesquisa sobre outros instrumentos que poderiam ser utilizados em uma batucada.



ritmo.

Figura 50 – Elementos da música

**ELEMENTOS DA MÚSICA**

Na música brasileira, diferentes instrumentos feitos com os mais diversos materiais produzem timbres próprios e criam sons que expressam as cores e os sabores típicos de nossa gente.

Ao ouvir uma música com atenção, podemos perceber os elementos que a compõem. Veja no esquema a seguir.

**Principais elementos de composição da música**

- Harmonia**  
É a combinação de notas tocadas ao mesmo tempo.
- Melodia**  
É o conjunto de notas toadas ou cantadas linearmente, em sequência, isto é, uma após a outra.
- Ritmo**  
É o resultado da combinação de sons e silêncios (ou, ainda, de durações ou intensidades irregulares, em oposição à regularidade constante do pulso).

Elaborado pelos autores.

Outro elemento importante na música é o timbre, que é a personalidade de cada som, a sua "cor", o seu diferencial particular.

Assim, a música é constituída pela combinação desses elementos, feita pelos artistas com base em sua identidade artística e cultural, ou seja, cada um tem seu jeito próprio de criar. E por meio da arte podemos mostrar quem somos. Como isso é possível? Vamos saber mais a seguir.

Vários artistas brasileiros sentem necessidade de mostrar quem são por meio da arte, como o poeta Patativa do Assaré e o maestro Heitor Villa-Lobos, por exemplo.

Villa-Lobos admirava as belezas naturais e a diversidade expressiva da cultura brasileira. Escutando tudo a sua volta, ele buscou incluir em suas próprias músicas todos esses sons e as histórias que conhecia e aprendia. Dessa forma, suas criações expressam a musicalidade brasileira. Ele até deu nome de elementos da natureza a algumas de suas músicas, como é o caso da obra Uirapuru.

O que será que encantou o músico Villa-Lobos para compor essa obra?

**QUEM É?**

**Heitor Villa-Lobos (1887-1959)** é um dos mais importantes compositores do Brasil. Desde pequeno gostava de escutar os sons à sua volta, fossem músicas, cantos de animais, sons da natureza, de casa, da rua... enfim, todo tipo de sonoridade. De espírito curioso, ainda jovem, queria conhecer o Brasil, escutar as músicas que soavam nesse imenso país.

**FIQUE LIGADO**

Villa-Lobos. Site do Museu Villa-Lobos, com informações sobre a obra e a vida do maestro, além de biblioteca. Reúne artigos e fotos.  
Disponível em: <<http://livro.pro/ae7gzw>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

94

95

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 94 - 95).

Nas proposições pedagógicas, o Manual do Professor recupera os parâmetros sonoros com foco no timbre, que é também destacado na página correspondente do livro do estudante. A atividade de reconhecimento dos instrumentos é novamente sugerida ao professor, com a proposta de reconhecimento do timbre da voz dos colegas.

Os elementos da música apresentados não são trabalhados em nenhuma proposta de atividade, revelando uma falta de coerência na abordagem dos conhecimentos musicais selecionados.

A lenda do Uirapuru é apresentada em seguida, bem como a partitura da música homônima de Heitor Villa-Lobos. A proposta que se segue retoma o já trabalhado conceito de paisagem sonora, convidando os estudantes a “ouvir os sons e as músicas da nossa bagagem cultural” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 97).

Figura 51 – Uirapuru e Paisagem sonora

Você conhece a lenda do uirapuru? Observe a imagem a seguir.



No Brasil, nas matas da região do Amazonas, ouve-se um canto misterioso. É o pássaro uirapuru. Segundo lendas indígenas, todos os animais da mata ficam quietos quando esse pássaro entoia sua melodia. Quem ouve seu canto o descreve como um som longo e agudo. É possível perceber pausas com momentos de silêncio em seu canto, antes de voltar a entoar uma sequência de sons combinados. Será mais um cantor das matas brasileiras ou um maestro que comanda os sons da floresta?

Cada um pode dar sua interpretação. Se possível, ouça a música e acompanhe com a partitura da criação de Villa-Lobos que retrata o canto do uirapuru.

Ilustração retratando a lenda do uirapuru e o amor entre todos os seres vivos, feita por Walde-Mar de Andrade e Silva para o seu livro **Lendas e mitos dos índios brasileiros** (São Paulo: FTD, 2015).



Uirapuru, de Villa-Lobos, criada em 1917. Retrata o canto do uirapuru estilizado, ou seja, não corresponde exatamente aos sons típicos do pássaro.

96 Digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 96 - 97).

A proposta envolve a gravação de áudio com celulares, retoma a performance com objetos sonoros ou com a própria voz, bem como a criação de partituras gráficas. Não há uma relação com os elementos da música apresentados anteriormente, como também com o que vem a seguir: uma abordagem histórica do carnaval.

**VAMOS...**

**OUVIR OS SONS E AS MÚSICAS DA NOSSA BAGAGEM CULTURAL?**

Que sons você ouve onde mora? Sons de natureza? Sons urbanos? Que paisagem sonora há por aí? O Brasil perto de você tem que sonoridade? Quais são as canções que você escuta? Que tal fazer um registro do seu universo sonoro brasileiro? Tudo isso ajuda a formar a sua bagagem cultural. Vamos lá?

Agora, inspirados nessas pesquisas, vamos criar músicas? O que essas sonoridades expressam? O que têm a ver com sua bagagem cultural? O que dá para arranjar com elas?

Fazer música é arranjar sons, fazer combinações. Vamos fazer experimentações musicais?



**MATERIAIS E COMO FAZER**

Você vai precisar de um gravador de áudio (pode ser o do celular) e, também, precisa observar tudo ao redor.

Ouçã o que você gravou e tente reproduzir usando objetos sonoros ou com a sua própria voz. Invente partituras do seu jeito, usando desenhos, linhas, formas e símbolos idealizados por você.

Chame os colegas para compartilhar os registros. Troque ideias com os colegas. Mostre suas criações, ouça e veja as criações deles. Não há regras muito rígidas, a aventura é criar!

97

Figura 52 – Histórias de carnaval

### HISTÓRIAS DE CARNAVAL

No início da história do Carnaval, as pessoas saíam pelas ruas cantando, dançando em marchas cadenciadas por ritmos agitados. Dai surgiram as marchinhas de Carnaval, com músicas alegres para dançar. Com o tempo, o samba entrou no Carnaval. A partir de 1930, começam a surgir o **samba-enredo** (canta-se uma história) e as escolas de samba, formadas por cerca de 50 foliões (quem participa das folias) que desfilavam ao som de músicas tocadas basicamente por instrumentos de percussão. Hoje, as escolas de samba das grandes cidades são formadas por milhares de pessoas e contam com lugares específicos para se apresentar, conhecidos como sambódromos.

**QUÊ É?**

**Samba-enredo** é um dos meios pelos quais uma escola de samba conta a história de um tema. As escolas também usam as fantasias, alegorias e outros detalhes. É um grande teatro a céu aberto em que há música, dança e interpretação, além do espetáculo visual.

Imagem do desfile da escola de samba Mocidade Independente de Padre Miguel, no Rio de Janeiro, em 1999, ano em que o compositor Villa-Lobos foi o grande homenageado pela escola.

QR Digitalizado com CamScanner

No Brasil, um dos primeiros exemplos mais notáveis de música de Carnaval vem da compositora **Chiquinha Gonzaga**. Sua composição **Ó abre alas** (1899) alcançou grande sucesso no Carnaval da época e é cantada até hoje.

Ó abre alas	Ó abre alas
Que eu quero passar	Que eu quero passar
Ó abre alas	Ó abre alas
Que eu quero passar	Que eu quero passar

Eu sou da lira	Rosa de Ouro
Não posso negar	É que vai ganhar
Eu sou da lira	Rosa de Ouro
Não posso negar	É que vai ganhar
	[...]

Chiquinha Gonzaga. **Ó abre alas**, 1899. Disponível em: <http://www.chiquinhagonzaga.com/acer/va/?musica=0-abre-alas>. Acesso em: 30 mar 2017.

**QUEM É?**

**Chiquinha Gonzaga** (1847-1935), pianista e compositora nascida no Rio de Janeiro, cujo nome completo era Francisca Edwiges Neves Gonzaga, compôs muitas músicas de diferentes gêneros (choros, valsas, serenatas, polcas, tangos, lundus, maxixes...). Foi uma mulher à frente de seu tempo e por isso sofreu preconceitos. Entre outras vitórias, ela foi a primeira mulher regente de orquestra no Brasil.

Chiquinha Gonzaga.

O Brasil é um país com pluralidade cultural. Isso significa que existem muitas maneiras de manifestar a arte e a cultura do país.

Assim, cada lugar pode ter seu próprio jeito de fazer o Carnaval! Uma das diferenças está na forma das danças e nos ritmos musicais.

99

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 98 - 99).

Retoma-se aqui o conceito de samba-enredo e apresentam-se notas biográficas da compositora Chiquinha Gonzaga, figura importante para a história do carnaval e da música brasileira. Não há qualquer indicação de como trabalhar a temática com atividades que explorem diretamente a música e os conhecimentos musicais. No Manual do Professor, por exemplo, sugere-se que o professor explore as diferenças regionais do carnaval, com ênfase na forma como ele acontece na região e cultura em que os estudantes estão inseridos. Além disso, sugere-se que os estudantes pesquisem sobre outros sambas-enredos, abordando os espetáculos das escolas de samba: “um grande teatro a céu aberto em que há música, dança e interpretação, além do espetáculo visual” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 99).

A seguir, o desfile de carnaval é abordado, como algo que envolve várias linguagens artísticas ao mesmo tempo:

Você nota cores, linhas e formas? São elementos da linguagem das imagens. Quando percebemos a harmonia, o ritmo e a melodia do



samba, temos elementos da linguagem da música. As pessoas desfilando e dançando ao ritmo do samba demonstram a linguagem da dança. As coreografias e representações especiais feitas nos carros alegóricos são típicas da linguagem da dança e do teatro (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 100).

Em seguida, são apresentados os instrumentos musicais da bateria, ilustrados ao longo das páginas.

Figura 53 – Desfile de carnaval



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 100 - 101).

No Manual do Professor, as propostas novamente são superficiais, sem orientações detalhadas de como conduzir apreciações. Uma indicação um pouco mais precisa é de que, na escuta de músicas que já fizeram parte do Carnaval brasileiro, os estudantes sejam provocados a identificar os instrumentos de percussão "de bater, raspar ou agitar" (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 101).

Na seção "Vamos... tocar, cantar e soar?", o livro aborda a voz humana também como uma fonte sonora da música, convidando os estudantes a escolherem uma

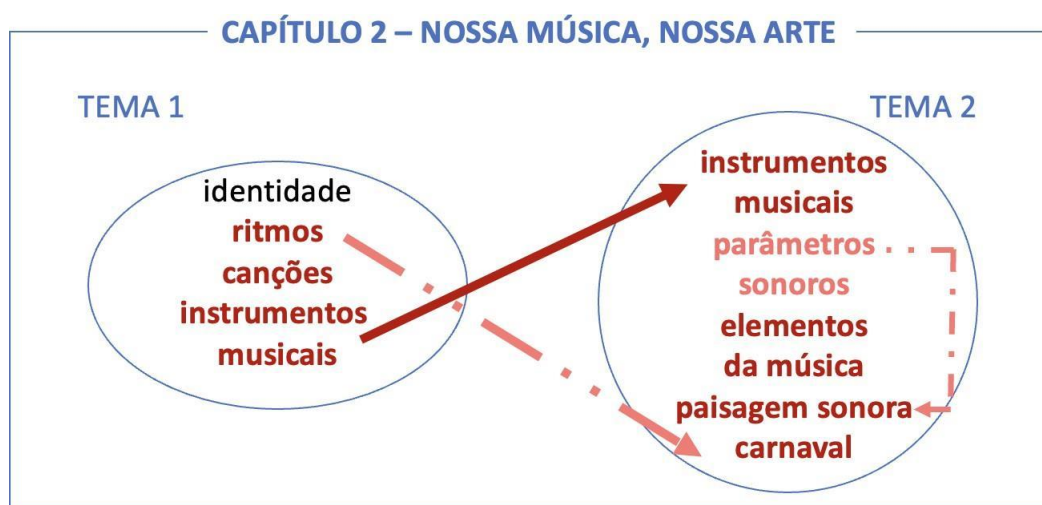
música para cantar com os colegas, reparando nos diferentes timbres de cada voz. Sugere também a pesquisa dos timbres dos objetos e, se possível de instrumentos musicais. O foco parece estar todo nesse parâmetro sonoro.

Em “Arte em projetos”, passa-se a explorar novamente o tema da identidade, inicialmente a partir dos versos do poema “Eu e o sertão”, de Patativa do Assaré e, em seguida, de um trecho da letra da música “Nhamandu”, do CD Memória Viva Guarani – retomando, também, a temática indígena. Sugere-se que os estudantes pesquisem os ritmos e outros materiais que mostrem a identidade do lugar onde moram, organizando, ao final, uma exposição.

Há um cuidado em sugerir ao professor que aborde o contexto no qual a música indígena está inserida, explorando a função que ela desempenha em determinados eventos e/ou situações.

O próximo projeto é a criação de uma história musical, tomando como referência o compositor Braguinha e a marchinha “Tem gato na tuba”. Sugere que os estudantes cantem a música e, novamente, que criem uma letra nova para a canção, contando a história de outro bicho dentro de outro instrumento musical. Mais uma vez, a criação é limitada, não explorando elementos musicais abordados ao longo do ano. O capítulo se encerra com uma abordagem dos movimentos, outra forte ruptura com o que vinha sendo considerado anteriormente. A seguir, o esquema que sistematiza os conhecimentos abordados no capítulo “Nossa música, nossa arte”.

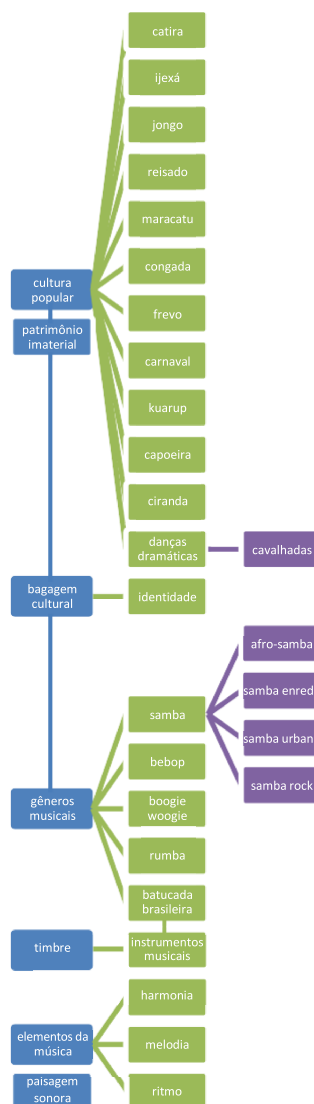
Esquema 17 – Conhecimentos musicais: Capítulo “Nossa música, nossa arte”



Fonte: elaborado pela autora.

No esquema abaixo, detalham-se os conhecimentos musicais abordados ao longo da unidade 2.

Esquema 18 – Conhecimentos musicais abordados na Unidade 2



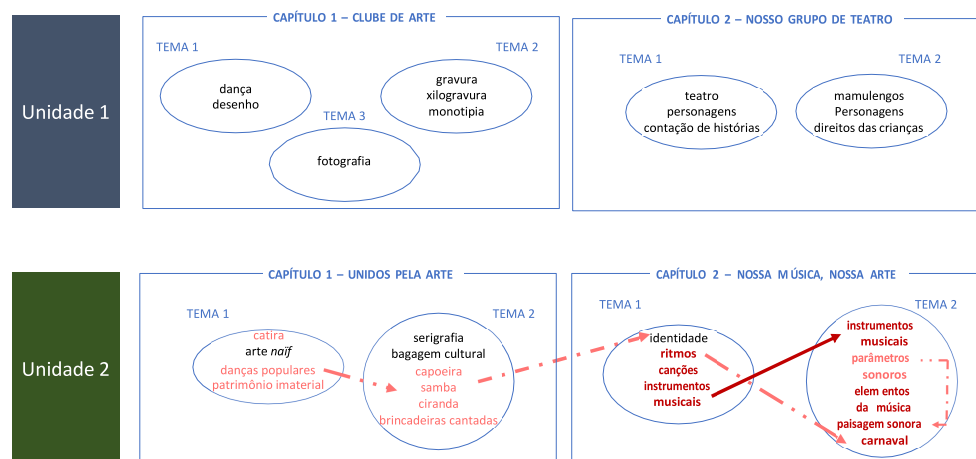
Fonte: elaborado pela autora.

Como comentado ao longo da análise, as conexões entre os conhecimentos musicais abordados dependerão das ações do professor. A relação que se observa é, principalmente, temática: os temas se conectam a partir da cultura popular.

Observando o volume, como um todo, o trabalho com Música se concentra na segunda unidade. Nota-se um tratamento mais informacional sobre gêneros, ritmos e estilos da cultura popular e urbana, em detrimento de atividades que integrem, de maneira a construir conhecimentos musicais, as modalidades de criação, apreciação e performance. Como nos outros volumes, a criação foca, principalmente, na letra; e

não há orientações sobre como conduzir a apreciação. O esquema abaixo busca oferecer um panorama de todo o volume.

Esquema 19 – Sequências e rupturas de conhecimentos no Volume 4



Fonte: elaborado pela autora.

### 3.2.1.5 Conectados – Arte: Volume 5

O último volume da Coleção traz as unidades “Imagens em movimento” e “Arte agora”. A primeira unidade compreende os capítulos “Cinema: fábrica de sonhos” e “O cinema: arte de muitas linguagens”. Fica claro, portanto, o foco na arte cinematográfica. O Tema 1, “Imaginação e criação”, aborda conceitos como ficção científica, efeitos especiais, com a proposta de realização de uma animação com brinquedos. Já o tema 2, “Aventuras no mundo da imaginação”, irá explorar os seres fantásticos do cinema, propondo aos estudantes que inventem mundos, seres e aventuras utilizando recursos comuns. Há uma continuidade na abordagem da ficção científica e dos efeitos especiais. Nos projetos sugeridos, propõe-se a criação de um taumatrópio e de um zootrópio.

O segundo capítulo, “O cinema: arte de muitas linguagens”, irá explorar as diferentes expressões artísticas presentes na arte cinematográfica. O Tema 1, “Luz, Câmera, Ação!” aborda a fotografia, desenho, arte e tecnologia, jogos teatrais e improvisação. O Tema 2, por sua vez, aborda a música, a dança e os efeitos especiais.

Em música, apresenta-se o conceito de trilha sonora e de musical. No campo


da dança, comenta-se sobre os filmes que envolvem sapateado, como “Ritmo Louco”, com Fred Astaire, e, mais recentemente, “La La Land”, com Emma Stone e Ryan Gosling. As atividades propostas buscam conhecer a experiência dos estudantes com os assuntos que estão sendo abordados: pede-se que citem músicas de trilhas sonoras de filmes que eles conhecem, pergunta-se se esses filmes também envolviam a dança, e de filmes de que eles se lembram assim que ouvem a trilha sonora.

Na sequência, o livro propõe um jogo com trilhas sonoras, onde os estudantes devem adivinhar os filmes a partir de trechos das trilhas sonoras que são reproduzidos.

Figura 54 – Dança e Música no cinema


**MAIS DE PERTO**

**DANÇA E MÚSICA NO CINEMA**  
Observe a imagem.



A arte da bailarina e coreógrafa **Pina Bausch** foi levada para o cinema no documentário **Pina** (2010). O filme mostra as criações coreográficas elaboradas por essa artista e a arte nos movimentos e expressão das bailarinas e dos bailarinos que participam das cenas. Pina dizia que todos os que querem dançar precisam conhecer o próprio corpo e saber como transformar um movimento simples em um movimento expressivo.

**QUEM É?**



**Pina Bausch** (1940-2009) foi uma grande bailarina e coreógrafa alemã. Ela inovou a dança, unindo as linguagens do teatro e da dança, criando coreografias expressivas inspiradas tanto nos movimentos dos bailarinos como em suas emoções. Pina criou movimentos e expressões diferentes dos vistos na arte clássica do balé.

Companhia Pina Bausch na produção **A sagração da primavera**, apresentada em Londres, 2012. De vermelho, a bailarina Ruth Amarante.

1. Cite algumas músicas de trilhas sonoras que você conhece. De que filmes elas são?

2. Quais desses filmes tinham dança também?

3. Qual é o filme de que você se lembra assim que ouve a trilha sonora?

**VAMOS...**

**JOGAR COM TRILHAS SONORAS?**

Selecione vários trechos de músicas que fazem parte de trilhas sonoras de filmes.

Reúna os colegas e coloque um trecho de música para tocar. Um de cada vez vai tentar acertar de que filme é a música. Quem conseguir pode avançar no jogo!

A música é cantada ou instrumental?  
Quem está cantando? Quem está tocando?  
Se for um musical, que personagem está cantando?  
É filme ou desenho animado?  
Se é filme, quem são os atores?  
Se é animação, alguém sabe quem dubla o personagem?  
A música aparece mais em que cena? Tem dança no filme?  
O que estava acontecendo na hora em que a música é tocada?  
Faça várias rodadas, vamos testar nossa memória musical!




Imagem do filme **Escola de rock**. Direção de Richard Linklater. Estados Unidos. Universal Pictures, 2004 (1h48min). Esse filme, em que uma turma se junta com o professor para montar uma banda, também virou série de televisão.

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 44 - 45).

Em “Vamos... dançar e filmar”, os estudantes devem escolher um ritmo musical, criar uma coreografia e filmá-las, compartilhando posteriormente as cenas entre todos. Logo depois, a proposta é de criação de efeitos sonoros a partir do conceito de paisagem sonora já trabalhado anteriormente. A proposta é que as crianças recolham, com um celular ou gravador, vários tipos de sons: sons de casa, da escola, da rua, de

todas as fontes sonoras ao redor. Em seguida, os estudantes devem se sentar diante da televisão ou do computador, pesquisar algum filme que se relacione de alguma forma com os sons recolhidos, tirar o som do aparelho e assistir ao filme escutando os sons gravados.

Dos efeitos sonoros, retoma-se os efeitos especiais, dessa vez focando na maquiagem: a proposta é criar um efeito de cicatriz ou ferida com cola, algodão, tinta e maquiagem. Na sequência, em “Arte-aventura”, propõe-se a organização de um evento na escola: um “Festival Cine em um Minuto”. O livro propõe a criação de um regulamento e a produção de curtas. No dia do festival, os curtas produzidos devem ser organizados numa sequência e apresentados para a comunidade.

Em “Arte em projetos”, a proposta é voltada para o sapateado. De certa forma, a música também acaba sendo abordada, visto que os pés produzem sons e padrões ritmos ao pisarem no chão, especialmente quando são coladas nos sapatos algumas moedas – como sugerido.

Como sugestão de ampliação, o Manual do Professor propõe que se pesquise sobre danças e músicas das manifestações culturais do Brasil, recuperando temáticas abordadas no ano anterior. O livro traz como exemplos: o Boi-bumbá, o Coco, o Cururu, a Dança das fitas, o Fandango, o Frevo, o Jongo ou caxambu, a Moda de viola, a Quadrilha, o Sertanejo e o Siriri.

“Arte em projetos” trabalha com a criação de personagens e histórias. Para isso, propõe a criação de um *storyboard* das ações dos personagens elaborado por cada um dos estudantes. Por fim, o livro propõe uma reflexão sobre “Por que será... que a imaginação transforma o mundo?”, a partir de um trecho de “Lili inventa o mundo”, do escritor Mário Quintana.

Dessa forma, a primeira unidade pode ser representada visualmente como propõe o esquema 20, abaixo.

## Esquema 20 – Codificação da Unidade 1: “Imagens em Movimento”



Fonte: elaborado pela autora.

A segunda unidade, “Arte agora”, subdivide-se nos capítulos “Arte do presente” e “Histórias e tecnologias da música”. O Tema 1 do primeiro capítulo, “Arte contemporânea? O que é isso?”, traz obras de Yayoi Kusama para trabalhar a arte contemporânea. Nessa perspectiva, trabalha com os conceitos de instalações e instalações interativas. A proposta de criação é baseada na arte de Kusama com bolinhas coloridas.

O Tema 2, “Arte que tem tecnologia”, aborda os inventos do homem desde a pré-história, com foco nos aparelhos tecnológicos que afetam as vidas das crianças no dia a dia. Os estudantes são apresentados ao artista Cai Guo-Qiang e seus robôs pintores, e Jackson Pollock, eminente pintor de arte abstrata. A proposta de criação envolve pinturas robóticas, utilizando brinquedos de controle remoto ou de corda.

Em seguida, explora os desenhos feitos com luz, trazendo a obra de Pablo Picasso, que “experimentou muitos materiais para fazer sua arte” (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 69), inclusive luz. Os estudantes são levados a criar *light paintings*, utilizando lanternas e fotografias numa sala escurecida.

O livro passa a abordar a videoarte, citando a obra “Folclore Digital”, da dupla Vj Suave, a videodança, e apresenta a definição de cultura audiovisual. Propõe, logo depois, que as crianças criem videodanças. Uma atividade de pesquisa sobre a videodança e a videoinstalação.

Em “Mais de perto: O dia a dia tem dança”, o livro aborda os conceitos de espaço, peso, tempo e fluxo de Rudolf Laban, para, em seguida, retomar o tema da produção artística envolvendo a luz. Apresenta a proposta de criação de instalações luminosas, utilizando materiais fosforescentes, e de videoperformances.

Os conceitos de espaço, peso, tempo e fluxo serão explorados na prática, quando os estudantes são estimulados a perceber o próprio corpo enquanto dançam.

Posteriormente, são convidados a criar projetos de dança, desenhando as coreografias. Essas serão dançadas e registradas em vídeo, ou apresentadas em um espaço aberto.

O segundo capítulo dessa unidade volta seu foco para a música e intitula-se “Histórias e Tecnologias na Música”. Dará continuidade à temática da arte e tecnologia, envolvendo performances, experimentação e instalações sonoras. O capítulo se inicia explorando a obra “Derivas sonoras” do compositor Marco Scarassatti, onde diferentes capacetes especialmente confeccionados permitem a criação de uma performance sonora.

O Tema 1, “Os sons e a criação da música”, retoma os conceitos de paisagem sonora, objetos sonoros, instrumentos musicais e apresenta a noção de tecnologia musical. Dessa vez, as definições dos conceitos são apresentadas às crianças.

Figura 55 – Os sons e a criação da música

**TEMA 1**  
**OS SONS E A CRIAÇÃO DA MÚSICA**

Observe a imagem a seguir.



▼ O trovão, o canto dos pássaros, as folhas ao vento, a chuva caindo na terra... Paisagem sonora a inspirar os seres humanos a criar arte desde sempre.

As primeiras pessoas que habitaram o planeta logo notaram que o mundo era repleto de sons. A natureza fascinava esses primeiros ouvintes, e eles também queriam criar novos sons. O trovão, o canto dos pássaros, as folhas balançando ao vento, a chuva molhando a terra... Tudo isso fazia parte da **paisagem sonora** que começava a ser notada e a inspirar os seres humanos a criar arte.

A arte da música foi inventada assim, a partir da percepção dos sons e criação de novos sons. Os seres humanos aprenderam a usar a voz e a produzir instrumentos para criar sons arranjados, aos quais chamamos de música.

Assim, a música passou a existir há muito tempo. Podemos dizer que ela nasceu com a humanidade e vem, pouco a pouco, construindo-se, tornando-se a cada dia a “música” que conhecemos hoje. Atualmente, na música, além da voz, também são utilizados como fontes sonoras **instrumentos musicais**, **objetos sonoros** e outros materiais que os músicos pesquisam com base no que temos hoje em **tecnologia musical**.

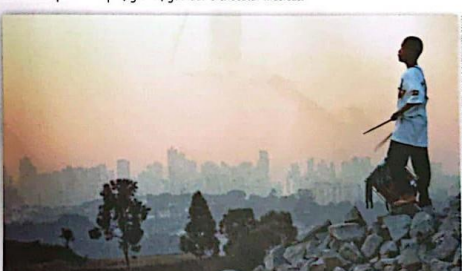
**O QUE É?**

Os **instrumentos musicais** são fontes sonoras feitas com os mais variados materiais (madeira, pele, metais e outros). Podem ser classificados também como instrumentos de sopro (flauta, tuba, apitos...), percussão (pandeiros, tambores, reco-reco...) e corda (violão, guitarra, violino...). Os instrumentos ainda podem ser classificados pelo modo como são tocados, por exemplo: os instrumentos de percussão podem ser tocados por agito (ganzá), batidas (tambores) ou raspagem (reco-reco).

Os **objetos sonoros** são fontes sonoras feitas com qualquer material que produza som. Podemos utilizá-los para criar na música por meio de experiências sonoras, percebendo os timbres e outras características dessas fontes.

**Paisagem sonora** é todo tipo de som percebido ao redor, desde os produzidos pela voz dos seres humanos e de outros animais até os feitos por máquinas e instrumentos musicais. No cotidiano e na arte, é possível criar e apreciar paisagens sonoras. Em nosso tempo, alguns artistas gostam de usar sons do cotidiano e efeitos sonoros para criar ambientes e sensações.

A **tecnologia musical** refere-se ao uso de amplificadores eletrônicos e recursos de informática para compor, gravar, guardar e executar músicas.



▼ Todos somos observadores e participantes da paisagem sonora, como esse menino de 11 anos que acompanha os sons de São Paulo com o seu tambor ao pôr do sol

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 90 - 91).

É apresentado um exercício com a classificação dos instrumentos musicais e, em seguida, retoma-se a questão das fontes sonoras naturais e artificiais



apresentadas no primeiro volume, sem deixar de pedir que os estudantes desenhem as fontes sonoras.

Figura 56 – Instrumentos musicais

1. Relacione os instrumentos musicais de acordo com sua classificação.

**1 Instrumentos de sopro**      **2 Instrumentos de percussão**      **3 Instrumentos de cordas**

2. Hoje, podemos usar vários meios tecnológicos para compor, gravar, guardar e executar músicas. Como você usa esses recursos?

3. Ouça com atenção cada sonoridade ao redor de sua escola. Dos sons que você reconheceu, classifique-os conforme a fonte.

- Sons da natureza
- Sons produzidos por meios artificiais

Desenhe aqui as fontes sonoras que você identificou.

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 92 - 93).

A diversidade cultural é, então, relacionada aos diferentes mundos sonoros, apresentando às crianças imagens de diferentes instrumentos utilizados nas músicas ao redor do mundo. Logo após, o livro retoma os parâmetros sonoros, explorados ao longo de toda a Coleção.

Figura 57 – Mundo sonoro e musical

### MAIS DE PERTO

#### MUNDO SONORO E MUSICAL

Nascemos e vivemos cercados de sons. Para perceber isso é só prestar atenção ao mundo sonoro. Cada povo desenvolve a sua relação com a música. Como você percebe a música no seu mundo sonoro? Qual a relação entre nosso ouvido e a cultura? Observe as imagens a seguir.



▶ Crianças japonesas celebram com suas baquetas e tambores no Festival Tenji Matsuri, em Osaka, no Japão.



▶ Criança indígena peruana com sua flauta de Pa, às margens do lago Titicaca, no Peru, América do Sul.




▶ Menino do povo Zulu diverte-se tocando tambor, na África do Sul.



▶ Ao centro, menino com acordeão turbinho: Festa do Produtor, em Tamaritana (PI), 2016.



▶ Crianças e jovens festejam com seus instrumentos. Eles são músicos do projeto Meninos do Morumbi, em São Paulo.




▶ Grupo Batuque Reciclado em festa no Dia da Consciência Negra (20 de novembro), no Quilombo de Sobara, em Araruama (RJ), 2015.

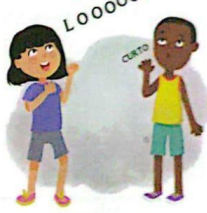
### OS SONS E SEUS PARÂMETROS

Já estudamos que a música é uma linguagem artística antiga e que em cada cultura, lugar e tempo histórico os povos aprenderam a criar e registrar essa arte de muitas maneiras. Vamos aprofundar um pouco o que estudamos.

Os sons têm parâmetros como altura, duração, intensidade e timbre. Veja as imagens a seguir.

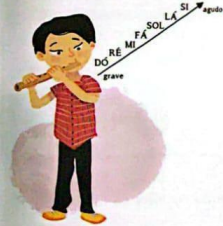
Intensidade do som.



LOOOOOONGO

CURTO

Duração do som.



DO RE MI FA SOL LA SI

grave agudo

Altura do som.



Timbre do som.

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 92 - 93).

O livro propõe um jogo envolvendo a altura dos sons, introduzindo o som médio. Nesse jogo, é apresentada a partitura alternativa de uma peça musical de forma binária, sendo pedido aos estudantes que imaginem como ela soa. Embora não esteja explícito, o professor deverá solicitar que as crianças interpretem essa partitura, explorando não somente a disposição das bolinhas no espaço, mas seus tamanhos e cores.

Depois, os estudantes devem criar suas próprias partituras, brincando com novas figuras de sonoridades entre sons graves, médios e agudos. Ao final, são estimulados a convidar os colegas para interpretar essas criações.

Figura 58 – Vamos... fazer o jogo de grave, médio e agudo?

**VAMOS...**

**FAZER O JOGO DE GRAVE, MÉDIO E AGUDO?**

Já sabemos que os sons podem ter diferentes alturas entre os sons graves e os sons agudos.

Agora, vamos também considerar os sons médios. Um som médio é aquele que está entre um som grave e um som agudo. Só podemos afirmar que um som é médio quando ouvimos um som mais grave e um mais agudo do que ele. Vamos jogar para saber mais?

Agora, perceba a diferença que há no movimento das alturas quando realizamos sons graves, médios e agudos. Esta breve peça musical abaixo possui duas partes. Podemos imaginar como ela soa?

**PARTE 1**

**PARTE 2**

▼ Experimento com sons graves, médios e agudos.

Agora, que tal criar a sua própria partitura no **Jogo de Grave, Médio e Agudo**?

Desenhe as formas no caderno e brinque criando novas configurações de sonoridades entre sons graves, médios, agudos. Depois, convide os colegas para interpretá-las com você.

96

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 96).

Em “Mais de perto”, retomam-se os elementos da música que foram apenas superficialmente apresentados no volume anterior: harmonia, melodia e ritmo. Dessa vez com as definições.

Figura 59 – A linguagem da música



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 97).

Não há qualquer indicação de atividade envolvendo esses elementos. No Manual do Professor, os autores afirmam que os “conceitos de harmonia, melodia e ritmo podem parecer muito abstratos para as crianças”, sugerindo que “exemplos sonoros e musicais sejam apresentados” (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 96).

Sobre a harmonia, os autores propõem o seguinte:

Pergunte aos alunos no que pensam quando ouvem, por exemplo, o termo **harmonia**. Na música, a harmonia resulta do acompanhamento da melodia feito por acordes (grupamentos de sons). Solicite aos alunos que ouçam uma canção e verifiquem se percebem diferentes sons tocados ao mesmo tempo e, mesmo assim, tudo parece combinar. Esta é uma forma de apresentar o referido conceito por meio da percepção auditiva (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 96).

Com relação à melodia, Utuari; Kater; Fischer (2018) indicam que se peça aos estudantes “que imaginem vários sons de alturas diferentes se espalhando no ar em uma sequência, como em uma linha” (Utuari; Kater; Fischer 2018e, p. 96), retomando o conceito de linha melódica trabalhado em volumes anteriores.

Sobre o ritmo, os professores podem explorar “a interpretação desse termo no cotidiano” (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 97). Para isso, os estudantes poderão ouvir uma canção “para perceber as batidas e o tempo entre um som e outro”(Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 97). Sugere-se, também, que se retome a ideia de pulso na música, podendo “tocar levemente com o polegar de uma mão o próprio pulso da outra mão ou, ainda, sentir as batidas do coração” (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 97).

Dessa vez há, pelo menos no Manual do Professor, indicações práticas para o trabalho com os elementos constitutivos da música. O ritmo e o pulso serão tema das próximas páginas. Primeiramente, são apresentadas algumas questões sobre a percepção do ritmo e do pulso na música. Em seguida, os estudantes são convidados a desenhar os sons utilizando linhas, formas e cores para representar a duração dos sons e o pulso. Depois, o convite é para explorar a música das palavras, brincando com as sílabas tônicas de várias palavras em sequência.

Figura 60 – Vamos... brincar com a música das palavras?

**VAMOS...  
BRINCAR COM A MÚSICA DAS PALAVRAS?**

LARANJA BACA XIBANA GRAVIOLA MANGA CUPUAÇU

E agora, será que você consegue interpretar esta sequência mais longa?

LARANJA BACA XIBANA GRAVIOLA MANGA CUPUAÇU CAJU  
MANGA BACA IJABUTICA BAPERAMA MÃO MARACUJÁ AMORA

Podemos também experimentar esse jogo criando sequências de palavras de outras categorias e com palavras típicas de cada região do Brasil. Que tal pesquisar e juntar essas palavras e propor novos jogos para a turma?

Que tal, agora, combinar com os colegas e escolher outra categoria de palavras? Legumes? Objetos da escola? Roupas? Animais? Cidades? Países? Pensem e decidam.

 Quando tiverem feito a escolha, criem grupos de 3 a 5 componentes e bolem uma sequência de palavras que tenha entre 5 e 10 sílabas fortes. Depois, cada grupo pode apresentar para a turma toda a sua composição. Vai ficando cada vez mais divertido!

Veja uma sequência feita com palavras da culinária típica da região Nordeste do Brasil.

XINXIM MANIÇO BAQUI BEBEP AÇO CAPANELA DA  
CARNE SECA ANGUSURURU MACAXEI RATIJOLINHO

99

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 99).


O segundo tema do capítulo intitula-se “Experimentações na música: materialidades e tecnologia”, e explora concepções sobre música, os ruídores, música futurista, a arte dos ruídos e artistas futuristas.

De início, problematiza-se a definição de música para, em seguida, abordar-se a música futurista, definida como “uma das artes modernas do início do século XX”, na qual os artistas “usavam os ruídos e as sonoridades produzidos pelas máquinas e motores daquela época para representar o que consideravam a música de uma nova época (...) fazendo uma arte de forte crítica à sociedade” (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 101). São apresentados artistas como Luigi Russolo e Francesco Balilla Pratella.

Figura 61 – Experimentações na música: materialidades e tecnologia

**TEMA 2**  
**EXPERIMENTAÇÕES NA MÚSICA:**  
**MATERIALIDADES E TECNOLOGIAS**

Observe a imagem a seguir.



Uma versão mais recente dos **Ruídores**, de Luigi Russolo, em uma exposição de arte, em 2009. Os ruídores foram instrumentos construídos para gerar ruídos.

A música pode ser definida de muitas maneiras. Podemos defini-la como forma de expressão por meio dos sons. A música pode ser definida como sendo arte, um modo de comunicação, entre outras interpretações. Para os artistas futuristas, a música pode ser construída até por muitos ruídos. Segundo eles, os ruídores eram instrumentos que representavam as novas sonoridades de um mundo industrial que crescia e se impunha a cada dia. Falaremos mais sobre isso na seção **Mais de perto** a seguir.

Na verdade, a música é muito ampla e está em todo lugar, em todas as culturas e de muitos jeitos. Hoje, podemos criá-la de muitas formas. Vamos conhecer mais sobre essas propostas contemporâneas?

- Para você, música é o quê? Fique à vontade para comentar o que você pensa e sente em relação à música!

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

100

CS Digitalizado com CamScanner

**MAIS DE PERTO**  
**MÚSICA FUTURISTA**  
Música de ruídos? Observe a imagem a seguir.




O artista futurista Luigi Russolo e seu assistente Pathe posam com as máquinas de ruído que ele inventou, em imagem de 1914. Esses geradores de ruído foram projetados e construídos como instrumentos musicais. Foram criadas até partituras para eles, a fim de produzirem a música de um futuro (daí o nome Futurista) que, para seus criadores, já fazia parte do presente.

Em 1913, o artista de **Música Futurista** italiano **Luigi Russolo** escreveu uma carta ao seu amigo, o compositor **Francesco Balilla Pratella**, propondo uma nova maneira de fazer música, **A arte dos ruídos**. Para essa nova maneira de música, que utilizava os ruídos, foram criados também novos instrumentos, os **Ruídores** (*Intonarumori*). Volte à página anterior e reveja uma versão atual de **Ruídores**.

**O QUE É?**  
**Música Futurista** foi uma das artes modernas do início do século XX. Os artistas desse movimento usavam os ruídos e as sonoridades produzidos pelas máquinas e motores daquela época para representar o que consideravam a música de uma nova época, a “música do futuro”, fazendo uma arte de forte crítica à sociedade.

**QUEM É?**  
**Francesco Balilla Pratella** (1880-1955) foi um compositor e musicólogo italiano que participou das discussões e produções da música futurista.

**Luigi Russolo** (1885-1947) era italiano e começou sua carreira como pintor. Apesar de não ser músico de formação, uniu-se a músicos e defendeu várias propostas musicais futuristas, como o manifesto **A arte dos ruídos**, em 1913.



Luigi Russolo

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 100 - 101).

Logo em seguida, as crianças são estimuladas a construir ruídos e inventar novas sonoridades: elas deverão construir um rói-rói, um brinquedo tradicional do Brasil. O livro traz a lista dos materiais necessários e um passo a passo de como fazê-lo.

O Manual do Professor instrui sobre a criação que pode ser realizada com o

instrumento criado:

Dê aos alunos um breve tempo e um local da sala para que desfrutem da nova descoberta (o rói-rói) e da criação vocal. Depois, peça a cada um que apresente os resultados obtidos. A partir daí, pode-se montar uma canção, seguindo uma linha melódica, formada pela apresentação linear (em sequência) da expressão de um a um dos alunos. A ordem dessa sequência (a construção da melodia) pode ser definida pela turma em conjunto após terem escutado todas as realizações individuais. Se necessário, será possível reger, utilizando-se apenas de gestos, para controlar a intensidade (aumentando ou diminuindo o volume do som) e a dinâmica de passagem de uma sonoridade a outra (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 102).

Traz, ainda outra proposta de experimentação, feita apenas com a voz:

Proponha aos alunos que procurem escutar os sons que estão ao seu redor, “escondidos” sob outros que soam mais forte (ou chamam mais a atenção). Pergunte se ouviram e, em seguida, peça que reproduzam esses sons com a própria voz. Peça que também criem sonoridades novas, inventadas, explorando a própria voz e imaginação. Que tal criarmos nossos próprios “ruídores” vocais? (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 102-103).

As propostas são extremamente ricas, retomando e mobilizando conceitos aprendidos anteriormente nos outros anos. A dúvida que fica é por que essas propostas não são sistematizadas no livro dos estudantes?

O livro segue explorando músicos contemporâneos como Tomoko Sauvage, Jayanitibhai Sharma e Marco Scarassatti; bem como seus instrumentos musicais: tigelas de água, o jalatarangam e os capacetes sonoros. A partir da obra de Marco Scarassatti, apresentada no início do capítulo, discute os conceitos de música experimental e arte sonora, definindo-os.

Figura 62 – Músicos contemporâneos



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 104 - 105).

Na sequência, em “Por que será... que os músicos estudam a ciência do som?”, o livro passa a explorar as instalações sonoras, os multimeios e a criação utilizando tecnologias. Os estudantes são convidados a “gravar sons e fazer mixagens misturando sons da natureza com sons eletrônicos” (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 107).

O volume traz, então, a imagem de Hermeto Pascoal, multi-instrumentista brasileiro que “compõe e faz arranjos musicais muito criativos” (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 107). Inspirado na pessoa de Hermeto, propõe-se que os estudantes pesquisem materiais e produzam sons, criando diversificadas experiênciassonoras. O tema da paisagem sonora é novamente trazido à baila, quando as crianças são estimuladas a explorar os sons do ambiente, desenhando-os em uma cartolina.



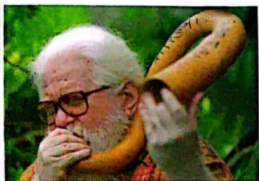
Figura 63 – Multissoons

**ARTE-AVENTURA**

**MULTISSOONS**

**HERMETO PASCOAL**

Hermeto Pascoal (1936) é um músico brasileiro que, além de tocar inúmeros instrumentos (um multi-instrumentista), compõe e faz arranjos musicais muito criativos. Mais ainda... para compor as suas músicas, ele explora a sonoridade não só dos instrumentos musicais, mas também de objetos do cotidiano e elementos da natureza. Veja a imagem.



O músico alagoano Hermeto Pascoal em apresentação com um instrumento criado por ele com elementos da natureza. Rio de Janeiro, 1999. Visite também este site e conheça um mundo variado de sonoridades e músicas de Hermeto Pascoal. Disponível em: <<http://livro.pro/s4gw>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Pesquise materiais que produzam sons e crie experiências sonoras. Você pode usar as novas tecnologias, como fazer mixagem de sons usando aplicativos no computador ou celular.

Pesquise e ouça sons de ambientes de floresta, de mata ou jardins em sua localidade. Que sons você ouve? Que tipo de pássaro e de animal você escuta? Onde fica essa sonoridade de natureza? Quais suas características?

Em uma folha de cartolina, desenhe os sons que percebe. Faça isso usando uma sequência, isto é, desenhando cada som na ordem em que você ouviu. Vamos lá?

**FIQUE LIGADO**

**O menino Sinhô – Vida e música de Hermeto Pascoal para crianças, de Edmiriam Módolo Villaça. São Paulo: Ática, 2007. (Série Clara Luz).**  
Falando da infância e dos costumes da terra do artista, o livro fala de valores, influências e pensamentos que podemos ver em suas criações artísticas.

**Zekeyê e a música, de Nathalie Dieterlé. São Paulo: Scipione, 2013.**  
A música e a dança têm significados muito particulares para o povo da aldeia de Zekeyê. Quer descobrir do que ela é capaz?

108

CS digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 108).

A proposta do “Arte em projetos” é de improvisar com sons e temas, inspirados nos artistas sonoros contemporâneos. É apresentada uma proposta que utiliza as cores como tema, correspondendo a um instrumento que deverá ser tocado na sequência criada a partir de um sorteio.

Figura 64 – Improvisação com sons e temas

**ARTE EM PROJETOS**


### IMPROVISAÇÃO COM SONS E TEMAS

Que tal fazer como os artistas sonoros contemporâneos e improvisar com sons e temas?

Na proposta a seguir, sugerimos cores como tema, mas vocês podem escolher outros temas e letras. Divirtam-se e criem com arte o **Jogo de improvisação!**

**MATERIAIS E COMO FAZER**

Você vai precisar de: caneta; pedaços de papel; sacola de plástico (não pode ser transparente).



▼ Formem grupos de quatro participantes. Cada participante deve escolher uma cor (que comece com letras diferentes, como azul, marrom, roxo, verde) e um instrumento para tocar (será sempre o mesmo). Pode-se usar a voz, percutir um objeto, tocar um instrumento musical ou expressar-se da forma que preferir.

▼ Cada grupo escreve as letras iniciais das cores (A, M, R, V) num papel e coloca-as dentro de um saco. Os grupos devem sortear de cinco a dez sequências de quatro caracteres que, escritas num papel, serão a sequência sonora de cada um dos grupos. Observação: cada letra sorteada deve voltar ao saco para poder ser repetida.

Exemplo:

SEQUÊNCIA 1	SEQUÊNCIA 2	SEQUÊNCIA 3	SEQUÊNCIA 4	SEQUÊNCIA 5
A M M V	R V R M	V A A R	A R A M	V M V R

▶ Cada grupo interpretará a sua sequência sonora. Em seguida, cada uma das sequências será interpretada pelos membros de todos os grupos em conjunto, seguindo os sons que aquele grupo tinha feito. Se não lembrar, sinta-se livre para improvisar!

109

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 109).

As improvisações poderão ser gravadas em áudio ou vídeo para serem assistidas posteriormente: a ideia é que os estudantes criem com total liberdade de expressão, promovendo uma performance única.

O capítulo se encerra com a construção de um microfone de contato (um captador sonoro), que será instrumento de exploração dos sons do ambiente, retomando a temática da produção sonora a partir da tecnologia.

Figura 65 – Construindo sonoridades: microfone de contato (captador sonoro)

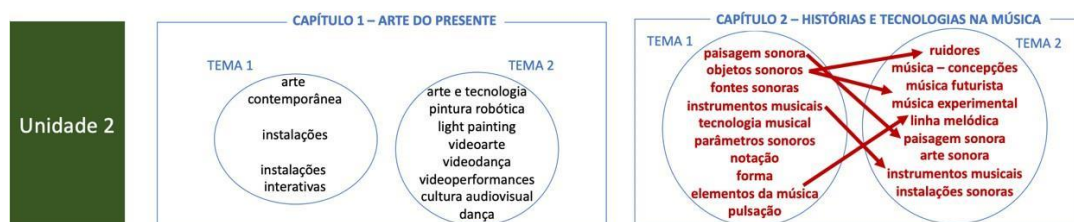


110

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 110).

Todo o capítulo explora a relação entre música e tecnologia, propondo uma série de criações que colocam em prática os conceitos aprendidos. Outros conhecimentos construídos em capítulos e volumes anteriores são sempre retomados, buscando-se experimentá-los de outra forma e consolidar a aprendizagem. O esquema 21, abaixo, estrutura a codificação da Unidade 2 desse último volume.

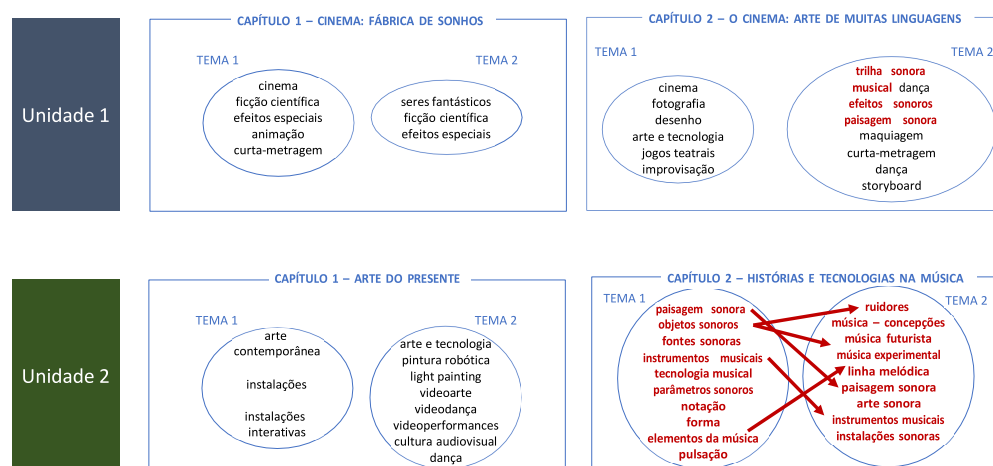
Esquema 21 – Codificação da Unidade 2: “Arte agora”



Fonte: elaborado pela autora.

A partir das codificações e esquemas, é possível observar conexões tanto entre os capítulos, relacionados com o grande tema da arte contemporânea e suas relações com as tecnologias, quanto conexões entre os conhecimentos musicais abordados no capítulo 2. A codificação de todo o volume pode ser observada no esquema 22, a seguir, que evidencia uma relação frágil entre as unidades, que abordam temas bastante específicos, mas que, de certa forma, dialogam entre si: o cinema e a arte contemporânea tecnológica.

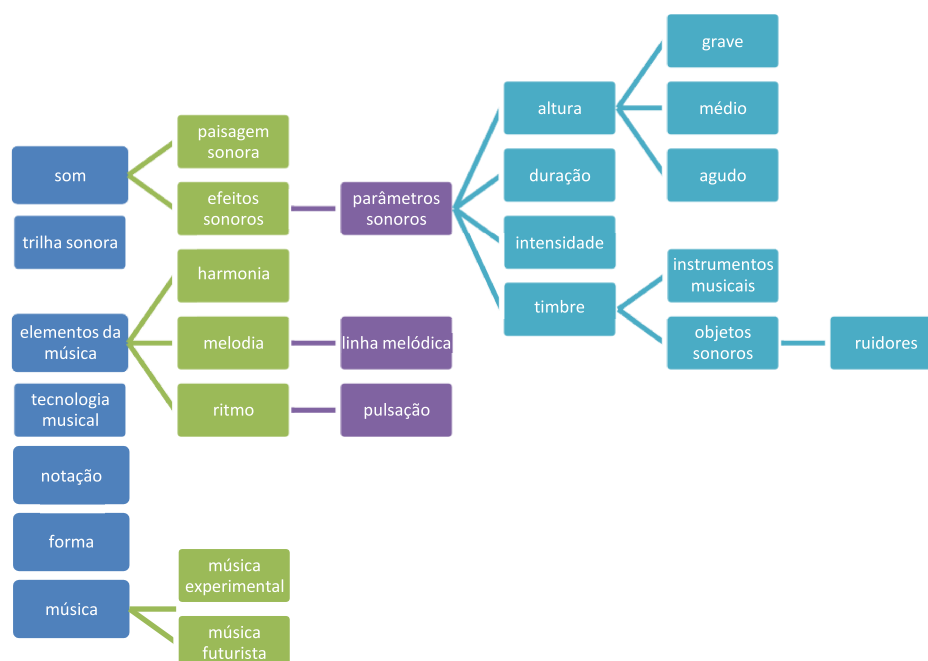
Esquema 22 – Codificação do volume 5 da Coleção Conectados



Fonte: elaborado pela autora.

Já o esquema abaixo sintetiza os conhecimentos musicais abordados no volume.

Esquema 23 – Conhecimentos musicais abordados no volume 5 da Coleção Conectados



Fonte: elaborado pela autora.

É possível de observar uma complexificação dos conhecimentos abordados ao longo da Coleção: há tanto uma ampliação de temas, quanto um aprofundamento dos conhecimentos que vão sendo abordados, o que é objeto de análise na seção que se segue.

### 3.2.2 (Des)conexões ao longo da Coleção

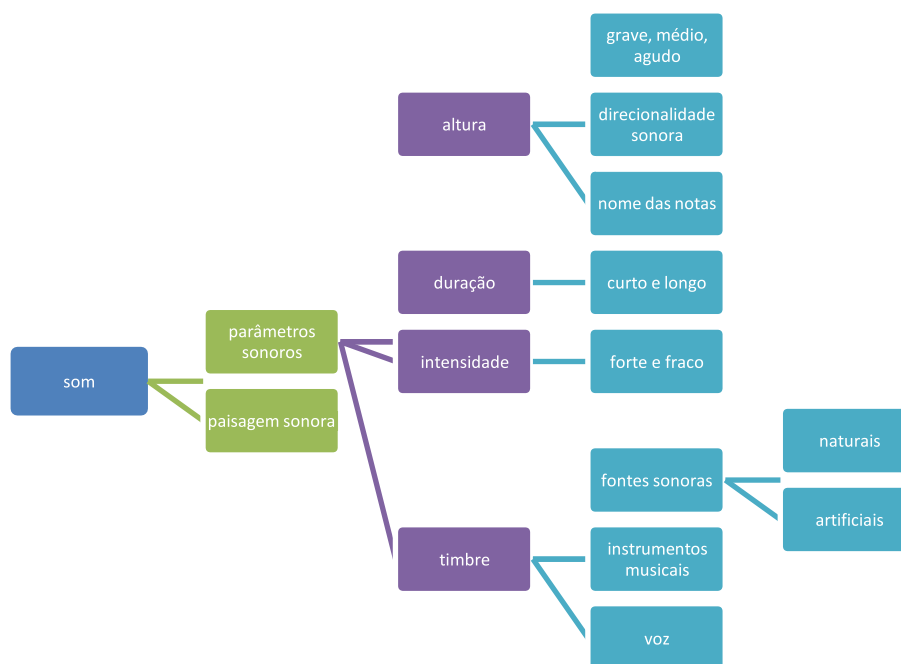
Ao observar os esquemas dos conhecimentos musicais trabalhados ao longo dos volumes, como comentado anteriormente, observa-se uma ampliação de temas e um aprofundamento dos conhecimentos que vão sendo abordados. Nos primeiros volumes, há uma apresentação e um trabalho inicial com determinados temas, como os parâmetros sonoros e os elementos da música, por exemplo, que vão sendo retomados e retrabalhados visando a uma consolidação ao longo dos volumes posteriores.

Como destacado mais à frente, essa abordagem se dá de maneira fragmentada, entremeadada por conceitos e práticas de outras linguagens artísticas e,

mesmo quando se trata da Música, com algumas rupturas e discontinuidades.

Iniciando pela abordagem do som e seus parâmetros, o primeiro volume apresenta e define os parâmetros, que são retomados e manipulados em todos os volumes, talvez com menor intensidade no quarto.

Esquema 24 – Abordagem do Som e seus parâmetros nos volumes



Fonte: elaborado pela autora.

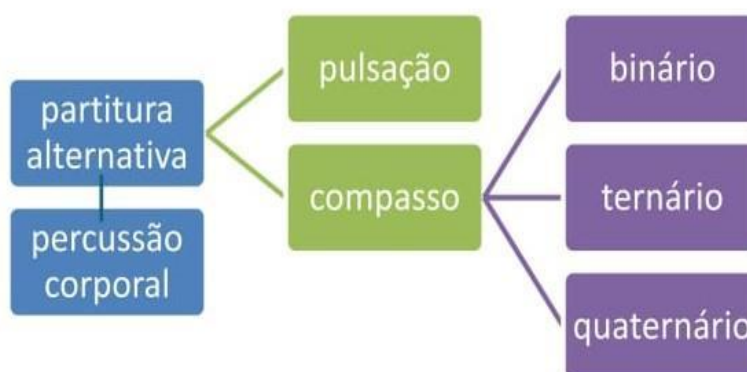
O trabalho é fragmentado, ou seja, não há uma continuidade para que os conceitos sejam internalizados. Estes aparecem a partir dos temas que são abordados nos capítulos e as atividades dependem muito das propostas do professor, de como explorará as possibilidades e potencializará aquilo que o livro apresenta de forma embrionária.

Há também um trabalho com a pulsação que, como tudo, é retomado episodicamente a partir dos temas que são abordados. Em geral, inicia-se o trabalho com o pulso a partir da exploração da pulsação do coração que, na Coleção, é apresentada apenas no último volume. A metáfora é feita no primeiro volume, mas a experiência é proposta apenas no último.

A pulsação será explorada, também, em várias partituras alternativas apresentadas ao longo dos volumes. No segundo volume, a partir da pulsação,

explora-se os compassos, com os tempos fortes e fracos organizando as pulsações. Esses temas são também abordados, de maneira indireta, quando se aborda a percussão corporal e, certamente, poderão ser abordados pelo professor em cada atividade de contato direto com a música.

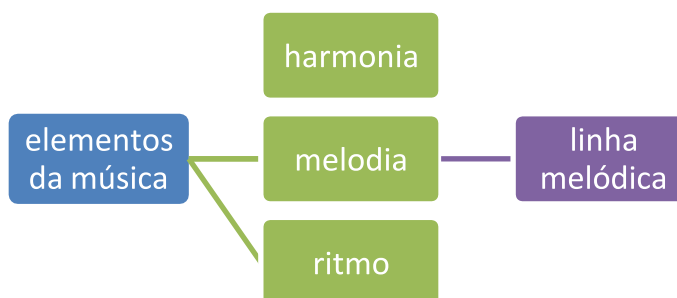
Esquema 25 – Pulsação ao longo dos volumes



Fonte: elaborado pela autora.

Os elementos da música também são apresentados, de maneira praticamente solta, no quarto volume, tendo sido a melodia explorada antes, no segundo e no terceiro. Mas isso é pontualmente explorado de maneira explícita, como todos os demais temas, e pode ser trabalhado quando o professor abordar as canções, os gêneros musicais, as manifestações da cultura popular.

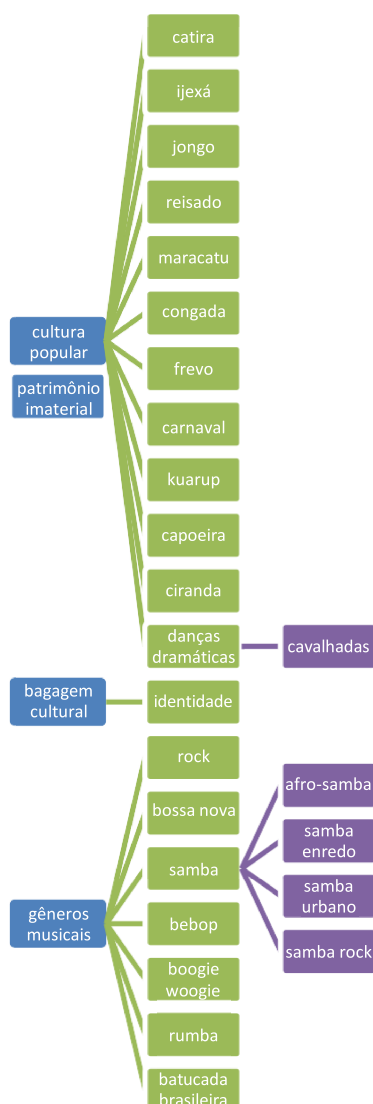
Esquema 26 – Elementos da música ao longo dos volumes



Fonte: elaborado pela autora.

Outro tema que é abordado ao longo dos volumes são os gêneros musicais e as diversas manifestações culturais brasileiras. Esse tema é sempre tratado a partir das definições e descrições dos gêneros e manifestações da cultura popular. Eventualmente, exploram-se os instrumentos comumente utilizados nessas manifestações. Como são repertórios, podem ser meios para o trabalho dos demais conhecimentos musicais – sempre dependendo da atitude do professor. Explora-se uma ampla variedade de gêneros e de manifestações da cultura popular, com uma atenção à cultura indígena e à cultura africana – como é solicitado pelo edital. Além disso, com relação a esses conhecimentos, são tratados outros conceitos como o patrimônio imaterial e a bagagem cultural.

Esquema 27 – Gêneros e manifestações culturais ao longo dos volumes



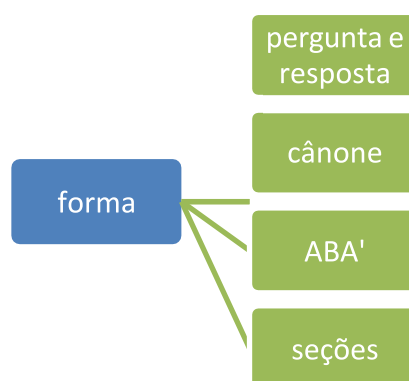
Fonte: elaborado pela autora.



Outro tema importante que é trabalhado ao longo dos volumes é a forma musical, algumas vezes abordada mais diretamente a partir da melodia e das brincadeiras cantadas. São trabalhados o cânone, o sistema de pergunta e resposta, a divisão das canções em diferentes partes (seções) e a forma ternária ABA'.

Como os demais conhecimentos, a forma também pode ser trabalhada pelo professor em diversas ocasiões, seja nas criações, no trabalho com a percussão corporal, no trabalho com os diferentes repertórios. Mas os volumes não abordam isso de forma conectada, de forma a construir conhecimento sobre forma. Isto é, a forma é também desenvolvida de maneira esporádica, sempre pontual e ligada a outras questões.

Esquema 28 – Forma ao longo dos volumes



Fonte: elaborado pela autora.

A abordagem desses conhecimentos é feita a partir das modalidades descritas por Keith Swanwick (1979) em seu modelo C(L)A(S)P – criação, literatura (estudos acadêmicos sobre música), apreciação, técnica e performance. A técnica é a menos abordada explicitamente: ela poderá ser trabalhada pelos professores, mas não é uma temática diretamente desenvolvida no livro.

Uma diferença importante com relação ao C(L)A(S)P é a ausência da integração entre as modalidades e, muitas vezes, as modalidades centrais (o contato direto com a música) são subjugadas pelos estudos acadêmicos (o falar sobre música). A ausência da integração é, de fato, algo que poderia contribuir para a conexão, o trabalho e a consolidação dos conhecimentos musicais.

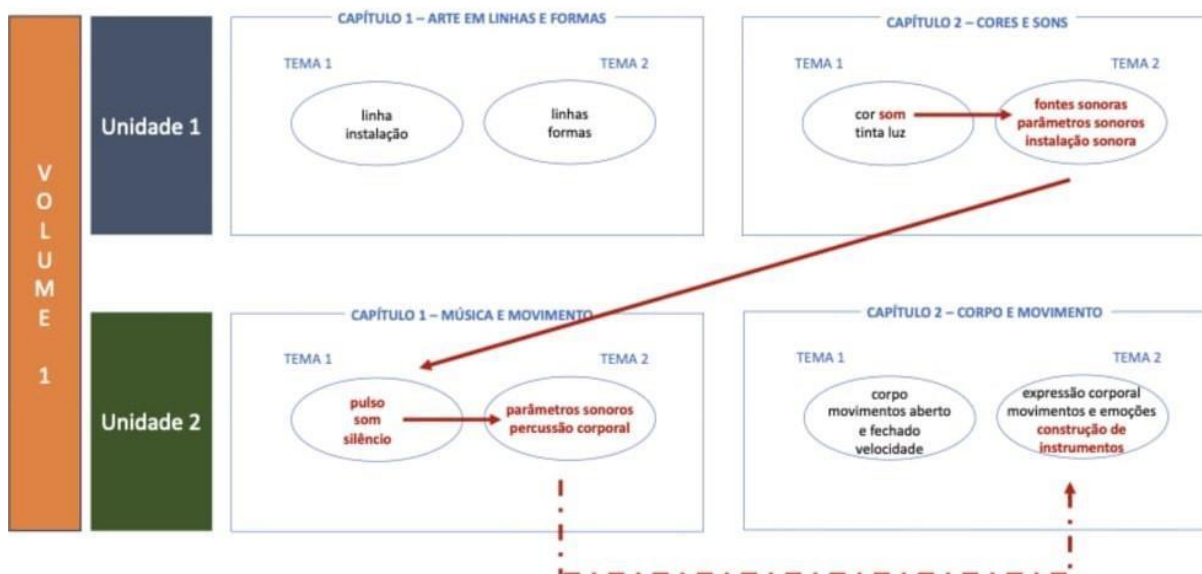
Uma questão importante é que a apreciação também não é trabalhada de forma adequada: há poucas orientações para o professor guiar de forma consistente as

atividades, de forma a explorar todas as potencialidades que o repertório oferece para o trabalho com os conceitos musicais abordados. Esse contato direto com a música será aprofundado no capítulo que se segue, a partir da ferramenta teórica da LCT.

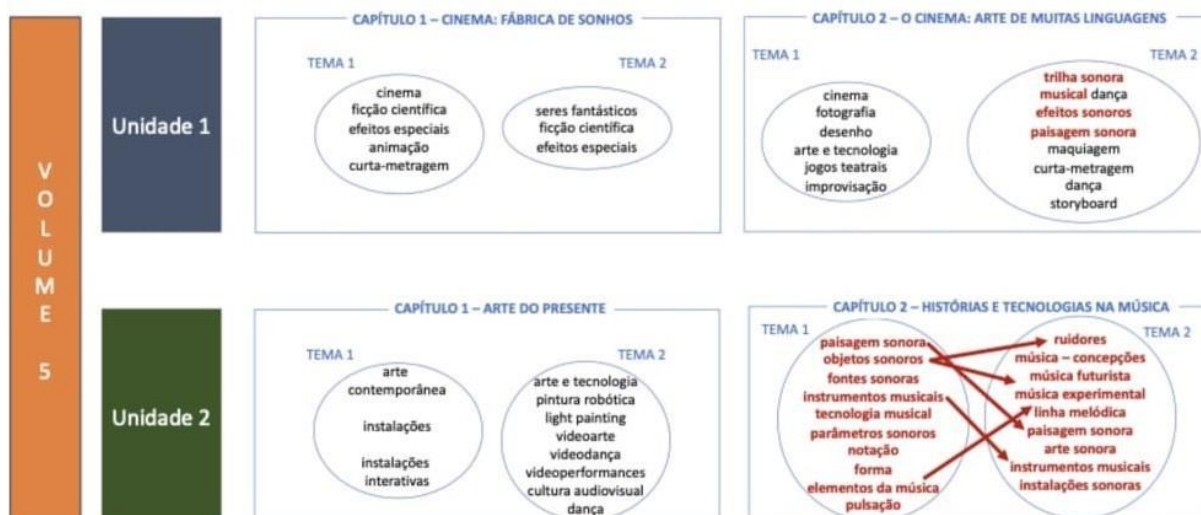
Em síntese, o que fica explícito é que os conhecimentos, embora selecionados de maneira adequada e trabalhados de forma interessante e com muita potencialidade para uma atuação consistente, a forma como são sequenciados ao longo da Coleção é que se mostra problemática.

Além de fragmentada, por intercalar com conhecimentos das outras linguagens artísticas, no âmbito de cada volume, há rupturas dentro dos capítulos em que a música é abordada (os assuntos mudam bruscamente e depois são retomados), além de uma significativa falta de continuidade entre os volumes. Isso pode ser explicitado ao agruparmos os esquemas que buscam codificar cada um dos volumes.

Figura 66 – Sequenciamento dos conhecimentos musicais ao longo da Coleção



VOLUME 2	Unidade 1	<p>CAPÍTULO 1 – MUNDO DA ARTE: COLORIR E ESCULPIR</p> <p>TEMA 1: materiais, tinta, cores, pintura</p> <p>TEMA 2: escultura, arte pública</p>	<p>CAPÍTULO 2 – ARTE LÁ FORA</p> <p>TEMA 1: dança</p> <p>TEMA 2: teatro de objetos</p>
	Unidade 2	<p>CAPÍTULO 1 – ARTE, IDEIA MOVIMENTO</p> <p>TEMA 1: parâmetros do som, compasso</p> <p>TEMA 2: CIRANDA, aspectos históricos, grupos, instrumentos musicais, compasso</p>	<p>CAPÍTULO 2 – O DONO DA VOZ</p> <p>TEMA 1: canção, letra, melodia, voz, forma, som, instrumentos musicais, pulsação, compasso, partitura, alternativa, percussão corporal</p> <p>TEMA 2: ritmo, linha, cor, brincadeira, construção de instrumentos</p>
VOLUME 3	Unidade 1	<p>CAPÍTULO 1 – VER, LEMBRAR E IMAGINAR</p> <p>TEMA 1: desenho de objetos reais</p> <p>TEMA 2: surrealismo, imaginação, cores, desenho</p>	<p>CAPÍTULO 2 – DE ONDE VEM TANTA IDEIA</p> <p>TEMA 1: arte postal, desenho</p> <p>TEMA 2: arte postal, performance, criatividade</p>
	Unidade 2	<p>CAPÍTULO 1 – CORPO, CADA PARTE DA MINHA ARTE</p> <p>TEMA 1: arte circense, palhaçaria</p> <p>TEMA 2: dança, entrelace, circo, palhaçaria</p>	<p>CAPÍTULO 2 – ARTE BRINCANTE</p> <p>TEMA 1: melodia, partitura, alternativa, gêneros musicais, cânone</p> <p>TEMA 2: cultura popular, cultura indígena, forma, oralidade, paródia, percussão corporal, gêneros musicais, parâmetros sonoros, pulsação / ritmo, partitura alternativa</p>
VOLUME 4	Unidade 1	<p>CAPÍTULO 1 – CLUBE DE ARTE</p> <p>TEMA 1: dança, desenho</p> <p>TEMA 2: gravura, xilogravura, monotipia</p> <p>TEMA 3: fotografia</p>	<p>CAPÍTULO 2 – NOSSO GRUPO DE TEATRO</p> <p>TEMA 1: teatro, personagens, contação de histórias</p> <p>TEMA 2: mamulengos, Personagens, direitos das crianças</p>
	Unidade 2	<p>CAPÍTULO 1 – UNIDOS PELA ARTE</p> <p>TEMA 1: catira, arte naïf, danças populares, patrimônio imaterial</p> <p>TEMA 2: serigrafia, bagagem cultural, capoeira, samba, ciranda, brincadeiras, cânone</p>	<p>CAPÍTULO 2 – NOSSA MÚSICA, NOSSA ARTE</p> <p>TEMA 1: identidade, ritmos, canções, instrumentos musicais</p> <p>TEMA 2: instrumentos musicais, parâmetros sonoros, elementos da música, paisagem sonora, carnaval</p>



Fonte: elaborado pela autora.

Os volumes 1 e 2, notadamente, são aqueles que mais se dedicam ao trabalho com música. Há uma potencialidade de trabalho nessa área no volume 4, por conta dos temas ligados às manifestações da cultura popular, mas dependerá da abordagem (e possivelmente da formação) do professor.

Dessa forma, é interessante dialogar com as três possíveis posturas dos professores quando da utilização do livro didático destacadas por Oliveira (2009). A primeira postura é a do professor que segue o livro sem acrescentar nada às informações que ele traz, colocando o estudante em contato direto com o livro didático e este se torna, dessa forma, o principal responsável pelas aprendizagens dos estudantes.

A segunda postura é a do professor que interpreta os conhecimentos selecionados e apresentados pelo livro didático a partir dos seus referenciais, acrescentando ou não outras informações e trabalhando-as com os alunos. Há, nesse caso, uma intervenção do professor na relação entre os estudantes e os conhecimentos selecionados e apresentados pelo livro, mas o professor ainda segue desenvolvendo aquilo que é proposto pelo livro didático.

Por fim, a terceira postura seria a do professor que estrutura a aprendizagem de um conceito e utiliza propostas do livro como parte da abordagem desse conceito. Nesse caso, o professor rompe com uma visão determinista e linear do conteúdo, utilizando o livro como um dos instrumentos disponíveis para a mediação na construção do conhecimento musical.

O que se observa é que, em Arte – pelo menos no que se refere à Música –, os

professores especialistas não podem depender apenas do que está apresentado nos livros didáticos. A primeira postura, se quisermos evitar uma ação polivalente (quando um único professor é responsável por todas as linguagens artísticas), é impensável. Tal postura – embora inadequada, pois retira a autonomia do professor – poderia ser interessante se professores especialistas das linguagens artísticas envolvidas trabalhassem de forma dialogada, interdisciplinar.

A segunda postura também se mostra inviável, visto que o professor especialista não possui formação adequada para conduzir o processo de ensino e aprendizagem da forma como está proposto no livro didático. É necessária não apenas uma interpretação dos conhecimentos dispostos no livro, mas uma grande intervenção.

Dessa forma, a terceira postura é a mais próxima da que se imagine que um professor especialista adote diante desse tipo de livro didático: o livro torna-se apenas um dos recursos utilizados por ele para o trabalho na escola. O próprio livro rompe com uma visão linear dos conhecimentos, pois promove um diálogo interdisciplinar entre as áreas. Contudo, essa não é a realidade das escolas brasileiras: contar com especialistas de cada linguagem artística para trabalhar de forma interdisciplinar.

Como mostrou o estudo de Neves (2023) com professores de Arte da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, os livros didáticos não são utilizados nas escolas do município. Dos 14 professores que participaram da pesquisa, apenas 2 souberam indicar qual era o livro didático adotado na escola em que atuavam (Neves, 2023, p. 66). Os demais afirmaram não saber (3 professores), não adotar nenhum livro (3 professores), não haver livro para Arte na escola (4 professores) e nunca ter ouvido nenhuma menção a livros didáticos de Arte na escola em que atua (1). Outro professor afirmou que encontrou várias sugestões, mas não chegou a informar se algum livro é adotado (Neves, 2023, p. 67).

A autora mostrou que os “professores assumem uma postura mais autônoma diante dos livros didáticos”, não se observando a dependência deles como um dos meios que apresentam o currículo (Neves, 2023, p. 75). Segue afirmando que:

Pelo que se observa na amostra investigada, os próprios professores têm atuado como autênticos intérpretes das prescrições curriculares, utilizando o livro didático como apenas um material dentre outros. O currículo que tem sido apresentado aos professores via livro didático mostra-se, nesta pesquisa, distante das realidades escolares (...). Ainda assim, de certa forma, os livros didáticos

distribuídos pelo PNLD têm contribuído com as estratégias de ensino dos professores – ainda que não numa relação de forte dependência (Neves, 2023, p. 75).

A análise aqui efetuada pode colaborar para a compreensão desse uso: pelo menos na Coleção “Conectados”, há uma série de lacunas que precisam ser preenchidas pelos professores para uma educação musical abrangente (França; Swanwick, 2002), ou seja, que integre as modalidades centrais do fazer musical (composição, apreciação e performance), de forma a consolidar a construção de conhecimentos.

O livro acaba se tornando, como mostra Neves (2023), uma fonte dentre outras, apresentando algumas temáticas, algumas atividades, dependendo inteiramente do professor para que o ensino se torne efetivo. Embora seja isso o que se espera de um material de apoio, alguns aspectos podem ser aprimorados, para contribuir de forma mais consistente com os professores.

Além de uma organização dos conhecimentos de forma mais conectada, propiciando a sua introdução, o trabalho e a retomada, as instruções para os professores sobre como conduzir as atividades carece de maior detalhamento. Não há uma orientação a respeito da condução da apreciação das obras musicais: sobre o que destacar (em diálogo com o que está sendo aprendido), sobre o que instigar na percepção dos estudantes, e mesmo critérios para que outros exemplos possam ser escolhidos.

Isso pode ser observado, por exemplo, quando se sugere ao professor que as canções citadas na página do livro sejam ouvidas a partir de gravações disponíveis na Internet. Mas, como comentado no decorrer da análise, a sugestão se limita a dizer que, “se possível”, o professor pode promover “a audição e/ou visualização desses áudios e vídeos para os alunos” e estimulá-los “a observar os arranjos e estilos de cada artista” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 92). Porém, como conduzir essa observação? Em que focar a atenção para perceber os estilos de cada artista? Em que focar a atenção para analisar os diferentes arranjos?

O mesmo pode ser dito com relação à criação: as propostas são muito genéricas, baseadas numa exploração livre das sonoridades. Não há orientações ao professor sobre como orientar essa criação, como contribuir para que os conhecimentos aprendidos possam ser ali mobilizados, como utilizar algo trabalhado em uma apreciação ativa como inspiração ou matéria prima para a criação.

Na atividade “Improvisação com sons e temas”, no volume 5, por exemplo. Os estudantes devem formar um grupo de quatro integrantes, cada um deles escolherá uma cor e um instrumento para tocar. Cada grupo irá escrever as letras iniciais das cores num papel e colocá-los em um saco para, depois, sortearem de cinco a dez sequências que serão a sequência sonora dos grupos. A atividade apenas trabalha com a ordem em que os estudantes irão tocar seus instrumentos, indicando apenas que “Pode-se usar a voz, percutir um objeto, tocar um instrumento musical ou expressar-se da forma que preferir” (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 109). Em seguida, sugere que os estudantes podem sentir-se livres para improvisar.

A única imposição refere-se à duração dessa improvisação, que não deverá ultrapassar 15 segundos. Ao professor, o livro informa que “A proposta feita aos alunos é a de criar uma música-aventura com total liberdade de expressão” (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 108). Em si, não há nenhum problema com a atividade, mas não há outras em que uma exploração dos conhecimentos seja realizada.

As atividades propostas para o livro do estudante muitas vezes não promovem o trabalho com os conhecimentos apresentados. Há uma tendência em solicitar que os estudantes ouçam alguma música, dançam alguma música, leiam a letra de alguma canção e façam um desenho, como: “Desenhe aqui a festa popular que você lembrou com tudo aquilo que faz parte dela” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 68). E: “Você já brincou de ciranda com seus amigos? Que tal criar um desenho para essa canção, como fez Severino Borges?” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 67).

Outra ênfase é na letra das canções: é também comum solicitar, em atividades de criação, não uma criação musical, mas a reescrita da letra (a elaboração de uma paródia): “Vamos criar, também, outra proposta de letra para a música **Tem um gato na tuba?** (...) Anote tudo no caderno e ilustre neste espaço as suas ideias” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 109). Ou, ainda: “Vamos... escrever outra letra para essa canção?” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 65).

Além de muitas perguntas que exploram opiniões ou sensações dos estudantes, sem trazer os conhecimentos para dialogar, informar, pensar essas opiniões e sensações: “O que você pensa ao ler esses versos? Que sentimentos eles despertam em você?” (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 104). E: “Você gosta de cantarolar alguma canção? Quando você canta você se sente como narra a canção **Canário do reino?**” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 87).

Ao mesmo tempo, o livro instiga a pesquisa, dialogando com o contexto dos

estudantes – o que é extremamente positivo. Atividades em que questiona “Como se canta e dança a ciranda na sua região?” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 77) podem se tornar um projeto bastante rico. Ainda que as outras perguntas foquem na letra e no desenho: “Você conhece alguma letra de música de ciranda? Que tal desenhar aqui os movimentos da sua ciranda?” (Utuari; Kater; Fischer, 2018b, p. 77).

Da forma como o livro é organizado, com essas rupturas e com um tratamento por vezes superficial dos conhecimentos, o mesmo se torna aquilo que foi comentado por uma das professoras entrevistadas por Neves (2023, p. 93): “Não é um papel, é uma consulta visual e não um conteúdo em si”. Para essa professora, o livro traz apenas apontamentos, “uma pincelada do conteúdo”, não sendo “Determinante para planejar uma prática com o aluno em sala de aula”.

É importante considerar a fala das professoras envolvidas no estudo de Neves (2023), pois elas declararam que a Coleção “Conectados – Arte” foi a escolhida nas escolas em que atuavam. A professora de música demonstra claramente a terceira postura definida por Oliveira (2009), e condizente com os resultados da análise aqui empreendida: “Eu vejo uma coisa que pode ser interessante... mas interessante se eu conseguir modificar e colocar dentro do que eu estou trabalhando agora” (Neves, 2023, p. 96). Como a professora afirma, há muitas coisas que ela utiliza, “mas não do jeito que está” (Neves, 2023, p. 97).

Esse “jeito que está” é, muitas vezes, fragmentado e pulverizado, dificultando não somente o planejamento do professor, mas, principalmente, a consolidação da aprendizagem dos estudantes. Como comentam Gonçalves e Dalmonte (2018) “a falta de uma progressão clara nos conteúdos musicais pode prejudicar a construção do conhecimento e a formação integral dos alunos” (Gonçalves; Dalmonte, 2018, p. 54).

O livro, portanto, estruturado como está, corre o risco de ser pouco ou nada utilizado pelos professores (como é o caso da escola que forneceu os exemplares para esta pesquisa). Poderá ser uma das fontes utilizadas, mas dispensável – especialmente se o professor tiver a liberdade de trabalhar dentro de sua área de especialização.

No próximo capítulo, essas atividades são exploradas do ponto de vista da gravidade semântica, buscando aprofundar em como as atividades promovem (ou não) o contato direto com a música – questão fundamental na construção do conhecimento musical.



#### 4 DO CONTATO DIRETO COM MÚSICA NA COLEÇÃO

Neste capítulo a gravidade semântica, da Teoria dos Códigos de Legitimação, será utilizada para analisar como (e se) a Coleção “Conectados – Arte” propicia o contato direto com música, promovendo reflexões sobre essas experiências e, assim, contribuindo para a construção do conhecimento musical.

É importante recuperar que, para Maton (2013, p. 14), para a construção continuada e cumulativa de conhecimento é importante que se realizem ondas semânticas (aqui, ondas de gravidade semântica), que revelam as decisões do professor em modelar, no caso da música, as transições entre conhecimentos mais contextualizados – num contato direto com os sons – e uma compreensão mais profunda e integrada de conhecimentos abstratos (as definições verbais, a sistematização dos conceitos).

Os métodos ativos de educação musical (Mateiro; Ilari, 2012) foram categóricos em enfatizar a importância desse contato direto com música para a abstração conceitual: trazendo concretude com o corpo, os movimentos corporais, às reflexões sobre os sons e a música.

Como já afirmado na seção metodológica, Pereira (2022) construiu um dispositivo de tradução em diálogo com esses pressupostos: os níveis mais fortes da escala de gravidade semântica são indicados por práticas que promovem a vivência corporal dos conhecimentos musicais, conferindo a eles a concretude necessária para a aprendizagem. Já os níveis mais fracos, envolvem a definição verbal de algum conceito.

Nessa perspectiva, foram selecionadas algumas atividades propostas nos diversos volumes para serem objeto dessa análise. A seleção buscou caracterizar as modalidades descritas por Swanwick no modelo C(L)A(S)P: atividades de criação, apreciação e performance – modalidades centrais do fazer musical, que promovem o contato direto com a música (França; Swanwick, 2002) e as atividades que envolvem estudos acadêmicos: textos falando sobre música, e técnica.

Sempre que possível, as integrações entre as modalidades centrais do fazer musical serão exploradas – ainda que a análise anterior tenha demonstrado que essas são raras ou, por vezes, inconsistentes.

Em cada análise, o dispositivo de tradução é utilizado como referência para interpretar os dados empíricos em termos teóricos, possibilitando, ainda, a construção

do perfil de gravidade semântica que possibilita a visualização das transformações no trabalho com o conhecimento: de momentos que exploram mais a concretude a outras que promovem a abstração.

#### 4.1 MOMENTOS E PROPOSTAS DE INTEGRAÇÃO NA COLEÇÃO CONECTADOS – ARTE

França e Swanwick (2002) explicam que “a composição musical acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou ma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos” (França e Swanwick 2002, p. 9).

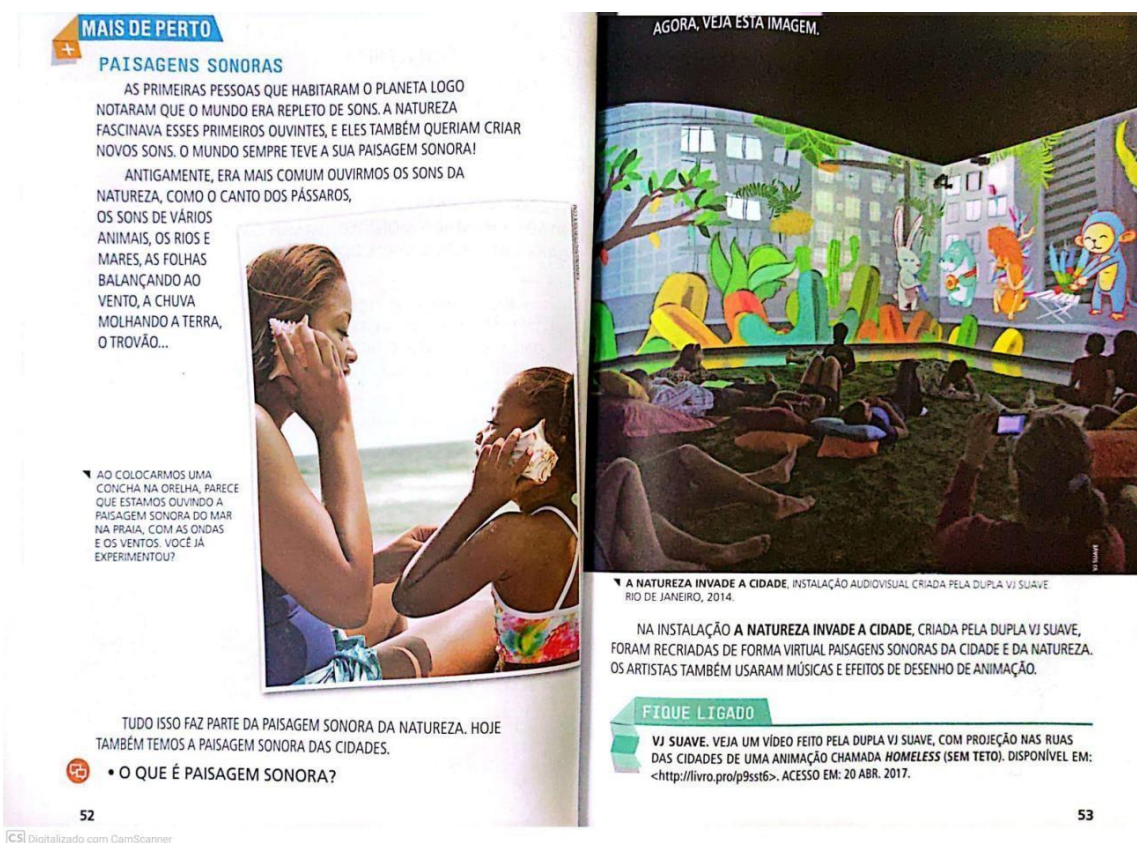
Os autores defendem que a composição é uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, permitindo um relacionamento direto com o material sonoro, afirmando que:

Trabalhando-se a partir da matéria prima, pode-se ‘decidir sobre a ordenação temporal e espacial dos sons, bem como sobre a maneira de produzir os sons e o fraseado’ (Swanwick, 1994, p. 85). Assim, ela estende ao máximo o exercício da tomada de decisão expressiva, habilidade determinante no fazer musical. Compor é ‘uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões’ (França; swanwick, 2002, p. 9).

No primeiro volume da Coleção, quando se está abordando o conceito de paisagem sonora, há uma série de propostas que integram o falar sobre música, a apreciação, a performance e a criação.

O assunto é iniciado a partir de um texto sobre as paisagens sonoras, trabalhando, primeiramente com o conceito.

Figura 67 – Paisagens sonoras



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018, p. 52 - 53).

Para a análise da gravidade semântica, dividiremos as propostas em momentos, como disposto no quadro abaixo.

Quadro 3 – Divisão da atividade em momentos

Momento 1	Apresenta como título o conceito de “paisagem sonora” (sem definição).
Momento 2	O livro apresenta o mundo como uma fonte repleta de sons.
Momento 3	Apresenta a natureza como geradora de uma ampla variedade de sons, enfatiza que o mundo sempre teve a sua paisagem sonora.

Momento 4	Informa que, em tempos passados, era mais frequente apreciar os sons naturais (pássaros, chuva, folhas, mares...).
Momento 5	Como exemplo, destaca a experiência de ouvir a paisagem sonora ao colocar uma concha próxima ao ouvido.
Momento 6	Exemplo visual da experiência: ouvir a paisagem sonora do mar ao colocar uma concha próxima ao ouvido.
Momento 7	Afirma que todos esses sons fazem parte da paisagem sonora, podendo ser uma paisagem sonora da natureza ou paisagem sonora das cidades.
Momento 8	Pergunta o que é paisagem sonora.
Momento 9	Segue pedindo para se apreciar a imagem de uma instalação audiovisual.
Momento 10	Apresenta o artista e as fontes sonoras que ele usou na instalação (criadas de forma virtual paisagens sonoras da natureza), músicas e efeitos de desenhos.
Momento 11	Indica um vídeo onde se pode apreciar outra instalação dos artistas.

Fonte: elaborado pela autora.

Abaixo, o dispositivo de tradução, referência para análise:

Quadro 4 – Dispositivo de tradução da gravidade semântica

Gravidade Semântica		Níveis	Indicadores
Gravidade semântica mais fraca	Falar sobre música	GS--	Conceitos são apresentados e definidos verbalmente.
		GS-	Exemplos de/sobre música e /ou som sem a vivência sonora.
Gravidade semântica mais forte	Experiência direta com música	GS+	Vivências e experiências musicais apenas via apreciação, sem utilização do corpo.
		GS++	Vivências e experiências musicais utilizando o corpo, atividades de performance e de criação.

Fonte: Pereira (2022).

E a classificação dos momentos a partir do dispositivo.

Quadro 5 – Divisão em momentos

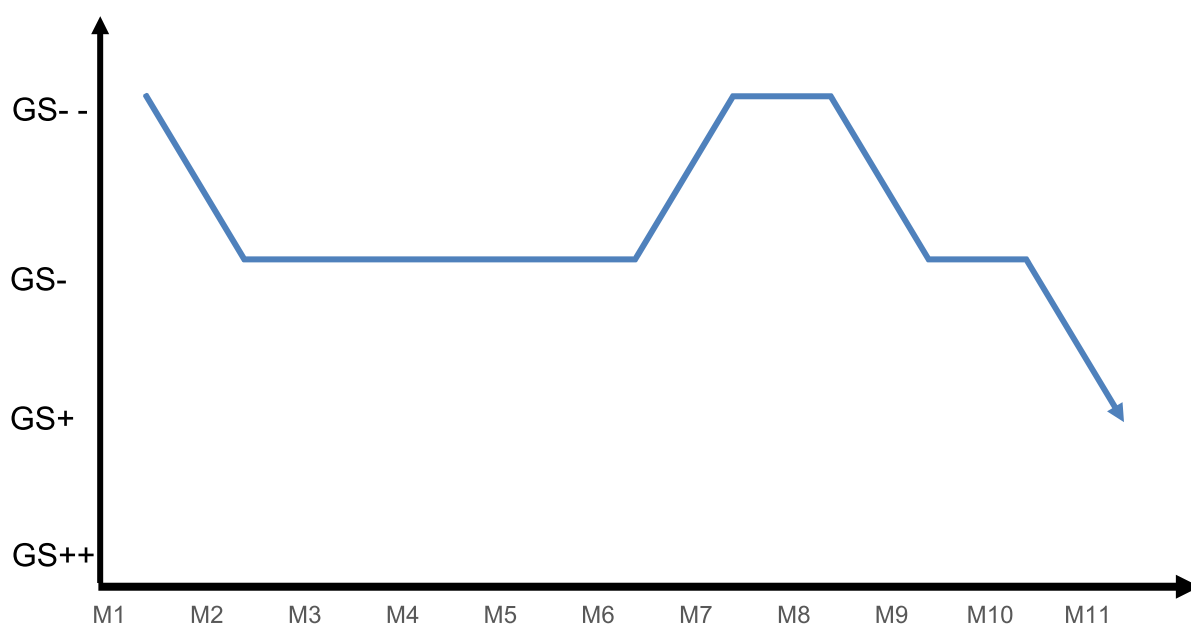
MOMENTO		GS
1	Apresenta como título o conceito de “paisagem sonora” (sem definição).	GS--
2	O livro apresenta o mundo como uma fonte repleta de sons (exemplo de paisagem sonora).	GS-
3	Apresenta a natureza (exemplo) como geradora de uma ampla variedade de sons, enfatiza que o mundo sempre teve a sua paisagem sonora.	GS-
4	Informa que, em tempos passados, era mais frequente apreciar os sons naturais (pássaros, chuva, folhas, mares...).	GS-
5	Como exemplo, destaca a experiência de ouvir a paisagem sonora ao colocar uma concha próxima ao ouvido.	GS-
6	Exemplo visual da experiência, ouvir a paisagem sonora do mar ao colocar uma concha próxima ao ouvido.	GS-
7	Afirma que todos esses sons fazem parte da paisagem sonora, podendo ser uma paisagem sonora da natureza ou paisagem sonora das cidades (definição do conceito).	GS--
8	Pergunta o que é paisagem sonora (atividade que explora a definição do conceito).	GS--
9	Segue pedindo para se apreciar a imagem de uma instalação audiovisual (exemplo sem a experiência direta com os sons).	GS-
10	Apresenta o artista e as fontes sonoras que ele usou na instalação (criadas de forma virtual paisagens sonoras da natureza), músicas e efeitos de desenhos (exemplos de paisagem sonora, sem som).	GS-
11	Indica um vídeo onde se pode apreciar outra instalação dos artistas (possibilidade de contato direto com os sons, via apreciação).	GS+

Fonte: elaborado pela autora.

Como se pôde observar, apenas ao final há uma indicação de contato direto

com a música. Nos momentos anteriores, trabalha-se com definições e com exemplos (não sonoros) – formato que é típico de um texto escrito. A partir da análise, pode-se construir o seguinte perfil de gravidade semântica nessa passagem.

Perfil 1 – Gravidade Semântica no trecho inicial da abordagem da paisagem sonora

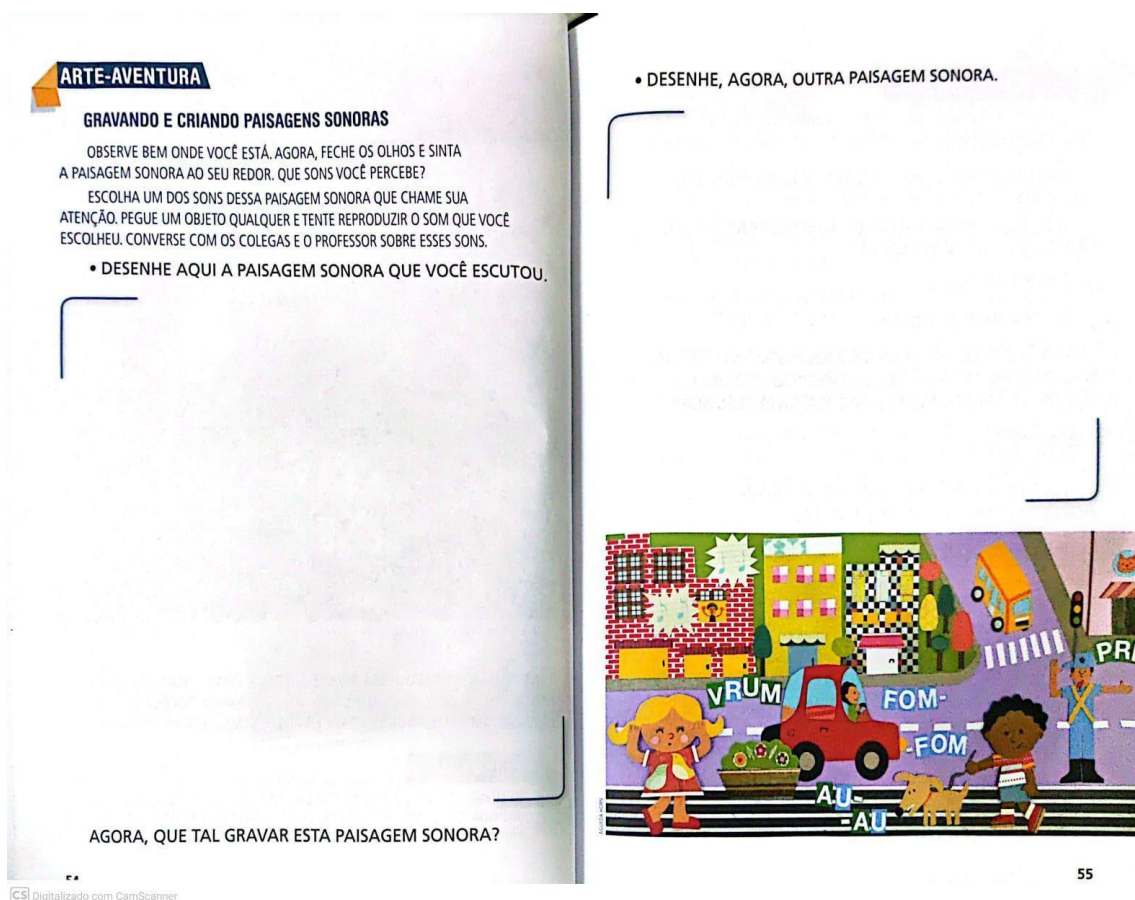


Fonte: elaborado pela autora.

Nesse trecho, observam-se ondas de gravidade semântica, embora as variações permaneçam em níveis relativamente mais fracos (mais abstratos): fala-se dos sons, dá-se exemplos de sons. É ao final que o contato direto virá – ainda que não se encontrem orientações ao professor sobre como realizar essa apreciação.

O livro prossegue propondo uma atividade de gravação e criação de paisagens sonoras.

Figura 68 – Gravando e criando paisagens sonoras



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018, p. 54 - 55).

Aqui, inicialmente, percebe-se uma atividade de apreciação, seguida de uma performance que explora, de certa forma, a técnica para a produção dos sons ouvidos, passando pelo registro gráfico da paisagem sonora ouvida, sua gravação e, por fim, uma atividade de criação (ainda que gráfica) de uma paisagem sonora.

A divisão em momentos e a classificação das forças de gravidade semântica podem ser observadas no quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Gravidade semântica na atividade

MOMENTO		GS
12	O livro apresenta o conceito de paisagem sonora no título: “gravando e criando <b>paisagens sonoras</b> ” (sem definição).	GS--

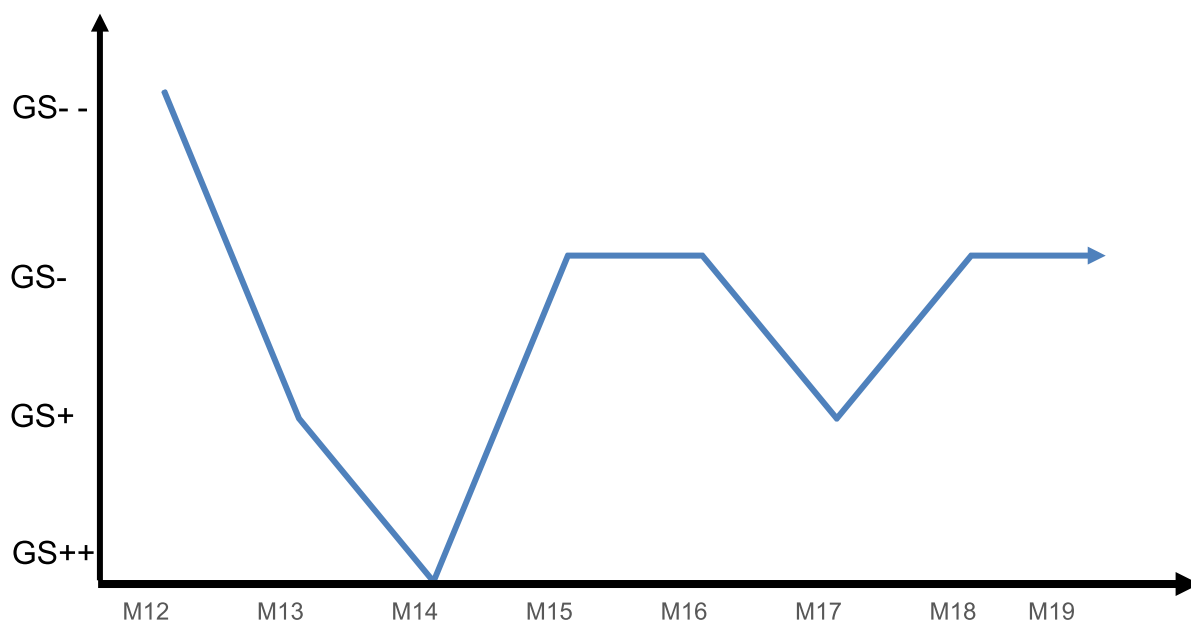
13	O livro pede para o estudante observe o local em que está. Segue instruindo que a criança feche os olhos para perceber a paisagem sonora ao redor e seus sons (atividade prática de apreciação).	GS+
14	A atividade pede que a criança escolha um som da paisagem sonora e, depois, que use um objeto para reproduzi-lo (atividade de performance).	GS++
15	O livro solicita que os estudantes convidem colegas e professores para discutirem esses sons (falar sobre os sons).	GS-
16	Atividade para desenhar (registrar graficamente) a paisagem sonora que escutou.	GS-
17	Em seguida, convida a gravar a paisagem sonora que está sendo escutada (o contato com a paisagem sonora via apreciação).	GS+
18	Segue solicitando a criação de um novo desenho (um novo registro gráfico – partitura alternativa) de "paisagem sonora".	GS-
19	Finaliza com uma imagem, exemplificando uma paisagem sonora urbana.	GS-

Fonte: elaborado pela autora.

O perfil da gravidade semântica abaixo permite visualizar as várias transformações da atividade entre momentos em que se fala sobre os sons, em que se ouve os sons e em que se produz os sons.



Perfil 2 – Continuação da atividade sobre paisagem sonora



Fonte: elaborado pela autora.

O professor pode, certamente, acrescentar novos momentos ao colocar em prática as propostas do livro, contribuindo para que novas ondas se formem. Além de alguns momentos de apreciação do mundo ao redor, por exemplo, depois observar a imagem com a concha e a praia, pode trazer uma concha para que os alunos apreciem diretamente os sons produzidos, bem como um vídeo ou áudio com a paisagem sonora da praia, do mar.

Também, depois de observarem a imagem com a instalação sonora, o professor pode conduzir uma performance a partir da imagem, com os alunos criando sonoramente a paisagem observada. Algo semelhante pode ser feito a partir da imagem da paisagem sonora ao final da página 55, ou mesmo conduzindo performances a partir das paisagens sonoras criadas no papel pelos estudantes.

Todas essas propostas são de fortalecimento da gravidade semântica (GS↑), mas é possível pensar no inverso. Por exemplo, depois de ouvir o exemplo sugerido no momento 11, pode-se conversar sobre os sons, sobre a paisagem sonora que ele evoca. Os momentos ficariam, então, assim organizados:

Quadro 7 – Novos momentos na atividade com Paisagem Sonora

MOMENTO		GS
1	Apresenta como título o conceito de “paisagem sonora” (sem definição).	GS--
2a	O livro apresenta o mundo como uma fonte repleta de sons (exemplo de paisagem sonora).	GS-
2b	O professor pode conduzir uma primeira atividade de apreciação, solicitando que os estudantes fechem os olhos e ouçam atentamente os sons ao redor, para que os estudantes escutem o mundo em que estão naquele momento.	GS+
3	Apresenta a natureza (exemplo) como geradora de uma ampla variedade de sons, enfatiza que o mundo sempre teve a sua paisagem sonora.	GS-
4a	Informa que, em tempos passados, era mais frequente apreciar os sons naturais (pássaros, chuva, folhas, mares...)	GS-
4b	Estimula os estudantes a reproduzirem os sons naturais do mundodo passado, estimulando a sua imaginação sobre como seria esse mundo e os sons nele presentes.	GS++
5	Como exemplo, destaca a experiência de ouvir a paisagem sonora ao colocar uma concha próxima ao ouvido.	GS-
6a	Exemplo visual da experiência, ouvir a paisagem sonora do mar ao colocar uma concha próxima ao ouvido.	GS-
6b	Traz uma concha como a da imagem para promover a experiência. E/ou traz um vídeo/áudio com os sons da praia, do mar.	GS+
7	Afirma que todos esses sons fazem parte da paisagem sonora, podendo ser uma paisagem sonora da natureza ou paisagem sonora das cidades (definição do conceito).	GS--
8	Pergunta o que é paisagem sonora (atividade que explora a definição do conceito).	GS--
9a	Segue pedindo para apreciar a imagem de uma instalação audiovisual (exemplo sem a experiência direta com os sons).	GS-

9b	O professor, depois de conversar sobre as possibilidades sonoras da imagem, pode estimular as crianças a realizarem uma performance da paisagem sonora sugerida pela imagem da instalação.	GS++
10	Apresenta o artista e as fontes sonoras que ele usou na instalação (criadas de forma virtual paisagens sonoras da natureza), músicas e efeitos de desenhos (exemplos de paisagem sonora, sem som).	GS-
11a	Indica um vídeo onde se pode apreciar outra instalação dos artistas (possibilidade de contato direto com os sons, via apreciação).	GS+
11b	Discute com as crianças sobre os sons ouvidos, sua relação com as imagens, sobre a paisagem sonora resultante.	GS-
12	O livro apresenta o conceito de paisagem sonora no título: "gravando e criando <b>paisagens sonoras</b> " (sem definição).	GS--
13	O livro pede para o estudante observe o local em que está. Segue instruindo que a criança feche os olhos para perceber a paisagem sonora ao redor e seus sons (atividade prática de apreciação).	GS+
14	A atividade pede que a criança escolha um som da paisagem sonora e, depois, que use um objeto para reproduzi-lo (atividade de performance).	GS++
15	O livro solicita que os estudantes convidem colegas e professores para discutirem esses sons (falar sobre os sons).	GS-
16	Atividade para desenhar (registrar graficamente) a paisagem sonora que escutou.	GS-
17	Em seguida, convida a gravar a paisagem sonora que está sendo escutada (o contato com a paisagem sonora via apreciação).	GS+
18	Segue solicitando a criação de um novo desenho (um novo registro gráfico – partitura alternativa) de "paisagem sonora".	GS-
18b	Organiza uma performance das paisagens sonoras criadas graficamente pelas crianças.	GS++

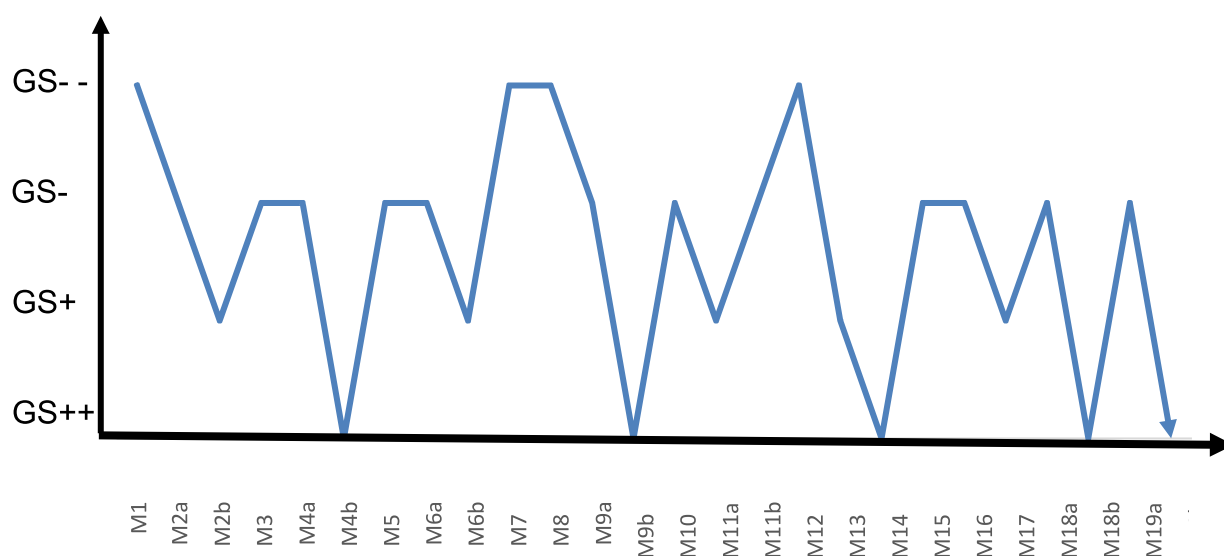
19	Finaliza com uma imagem, exemplificando uma paisagem sonora urbana.	GS-
19b	Pede que as crianças realizem uma performance a partir da imagem da paisagem sonora urbana retratada no livro.	GS++

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, o perfil de gravidade semântica assumiria a seguinte forma, com muito mais ondas:

Perfil 3 – Paisagem sonora com possíveis contribuições do professor

### Perfil de Gravidade Semântica



➔ Perfil de Gravidade Semântica

Fonte: elaborado pela autora.

Esse é um bom exemplo em que as modalidades centrais e secundárias do C(L)A(S)P estão integradas, visando à promoção da construção do conhecimento musical. Não só há importantes transições entre contato direto com música e abstrações (conversas sobre música), como há integração entre ouvir, compor e tocar.

O mesmo não acontece, por exemplo, quando os parâmetros dos sons são apresentados nesse mesmo volume:

Figura 69 – Vamos... descobrir parâmetros sonoros?

**VAMOS...  
DESCOBRIR PARÂMETROS SONOROS?**

OS SONS PODEM SER CARACTERIZADOS POR QUATRO PARÂMETROS:

- ALTURA (SE O SOM FOR GRAVE OU AGUDO);
- DURAÇÃO (SE O SOM FOR LONGO OU CURTO);
- INTENSIDADE (SE O SOM FOR FORTE OU FRACO);
- TIMBRE (CONFORME O INSTRUMENTO QUE ESTIVER SENDO TOCADO).



**ALTURA**  
É PELA ALTURA QUE RECONHECEMOS SE UM SOM É MAIS GRAVE OU MAIS AGUDO.

REPRESENTAÇÃO DE ONDAS SONORAS E SUAS ALTURAS.

SOM GRAVE – BAIXA FREQUÊNCIA.

SOM AGUDO – ALTA FREQUÊNCIA.

QUANTO MAIOR A FREQUÊNCIA DA ONDA SONORA, MAIS AGUDO SERÁ O SOM.

**1.** VOCÊ CONSEGUE PERCEBER SONS MAIS AGUDOS E GRAVES?  
**2.** REPRESENTA COM LINHAS, NO CADERNO, COMO VOCÊ PERCEBE ESSES SONS.

**DURAÇÃO**  
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.

**1.** VAMOS PRESTAR ATENÇÃO MAIS UMA VEZ: VOCÊ PERCEBE OS SONS QUE SÃO MAIS LONGOS E OS QUE SÃO MAIS CURTOS?  
**2.** COMO VOCÊ PODE REPRESENTAR ESSES SONS COM LINHAS E FORMAS? FAÇA NO CADERNO.

48

49

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018, p. 48 - 49).

Nessa seção, o livro apresenta a tipologia dos quatro parâmetros sonoros. Nas atividades, convida os estudantes a perceberem a paisagem sonora (como na ilustração) e procura mobilizar os conceitos que foram apresentados (dos parâmetros e das fontes sonoras). Em seguida, apresenta mais informações sobre a altura, com atividades para perceber, classificar e representar os sons ouvidos; e a duração, também com atividades para perceber, classificar e representar os sons.

Dividindo em momentos e classificando as forças de gravidade sonora, encontramos o seguinte:

Quadro 8 – Análise da seção “Vamos descobrir os parâmetros sonoros?”

MOMENTO		GS
1	Apresenta, no título, o conceito de parâmetros sonoros e o define em seguida (características do som).	GS--

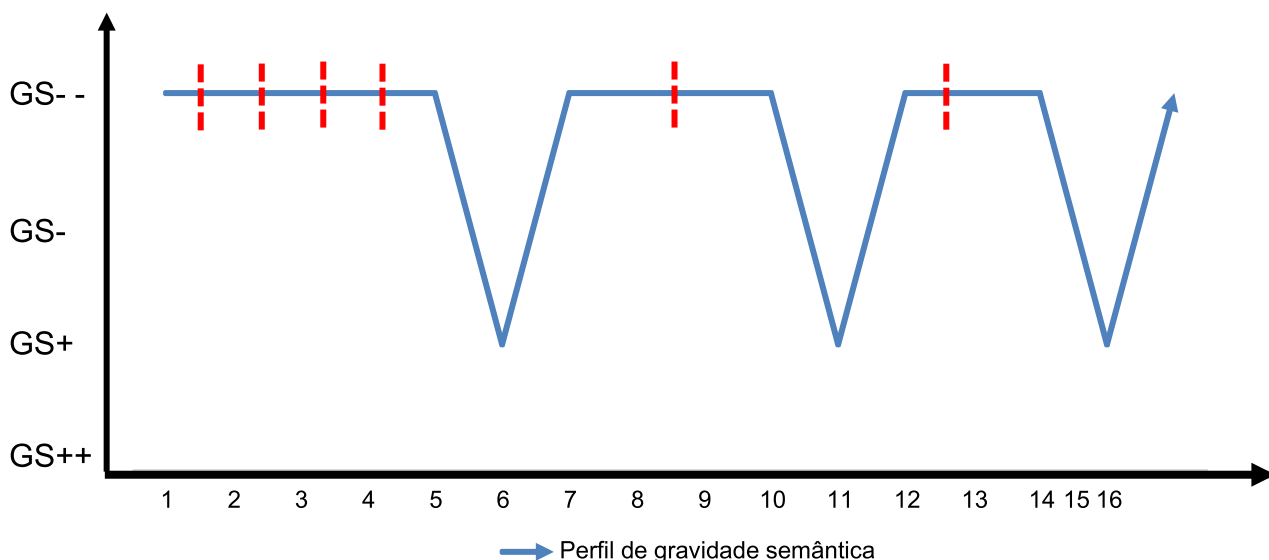
2	Apresenta e detalha os conceitos de altura – som grave e som agudo.	GS--
3	Apresenta e detalha os conceitos de duração – som longo e som curto.	GS--
4	Apresenta e detalha os conceitos de intensidade – som forte e som fraco.	GS--
5	Apresenta o conceito de timbre.	GS--
6	Convida o estudante a prestar atenção nos sons do ambiente, chamando a atenção para a diferença entre eles (apreciação).	GS+
7	Pede para classificar os sons (mobilizando os conceitos aprendidos).	GS--
8	Pede para identificar as fontes dos sons ouvidos.	GS--
9	Apresenta o conceito de altura e o define.	GS--
10	Apresenta representação visual das ondas sonoras produzidas por sons graves (baixa frequência) e agudos (alta frequência).	GS--
11	Convida o estudante a perceber sons agudos e graves do ambiente.	GS+
12	Convida o estudante a representar os sons ouvidos.	GS--
13	Apresenta o conceito de duração e o define.	GS--
14	Apresenta a representação visual das ondas sonoras produzidas por sons curtos e longos.	GS--
15	Convida o estudante a perceber sons curtos e longos do ambiente.	GS+
16	Convida o estudante a representar os sons ouvidos.	GS--

Fonte: elaborado pela autora.

O perfil de gravidade semântica resultante é apresentado abaixo.

Perfil 4 – “Vamos conhecer os parâmetros sonoros?”

Perfil de gravidade semântica



Fonte: elaborado pela autora.

O livro segue com a intensidade e o timbre, e propõe uma brincadeira tradicional:

Figura 70 – Continuação da abordagem dos parâmetros sonoro

**INTENSIDADE**  
VAMOS PROCURAR OBJETOS SONOROS E TOCAR? VOCÊ PODE PRODUZIR 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.

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

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

▼ VEJA ESTA OUTRA IMAGEM DA INSTALAÇÃO PAISAGEM DE CORES (COLOURSPACE) NA MÚSICA. SÃO NORMALMENTE UTILIZADOS COMO FONTES SONORAS INSTRUMENTOS MÚSICAIS, COMO VIOLÃO, BATERIA, FLAUTA, TECLADO E INÚMEROS OUTROS! A VOZ HUMANA TAMBÉM É USADA COMO FONTE SONORA NA MÚSICA.

**VAMOS...**  
**JOGAR COM INTENSIDADES?**

ASSIM COMO NA DURAÇÃO DE UM SOM, NA INTENSIDADE TUDO TAMBÉM É RELATIVO. UM SOM SÓ É CONSIDERADO "FORTE" QUANDO COMPARADO A UM OUTRO SOM MAIS "FRACO".

PARA EXPERIMENTAR A RELAÇÃO FORTE E FRACO ENTRE OS SONS, VAMOS FAZER UMA BRINCADEIRA CANTADA CHAMADA MONJOLO? VAMOS CANTAR E JOGAR COM A INTENSIDADE DOS SONS?

**BATE MONJOLO NO PILÃO  
PEGA MANDIOCA PRA FAZER FARINHA  
ONDE FOI PARAR O MEU TOSTÃO  
QUE PASSOU PELA VIZINHA?**

CANTIGA POPULAR. DOMÍNIO PÚBLICO.

**BATE  
MONJOLO NO PILÃO**

A divisão em momentos, e sua classificação em termos de gravidade semântica pode ser observado no quadro a seguir:

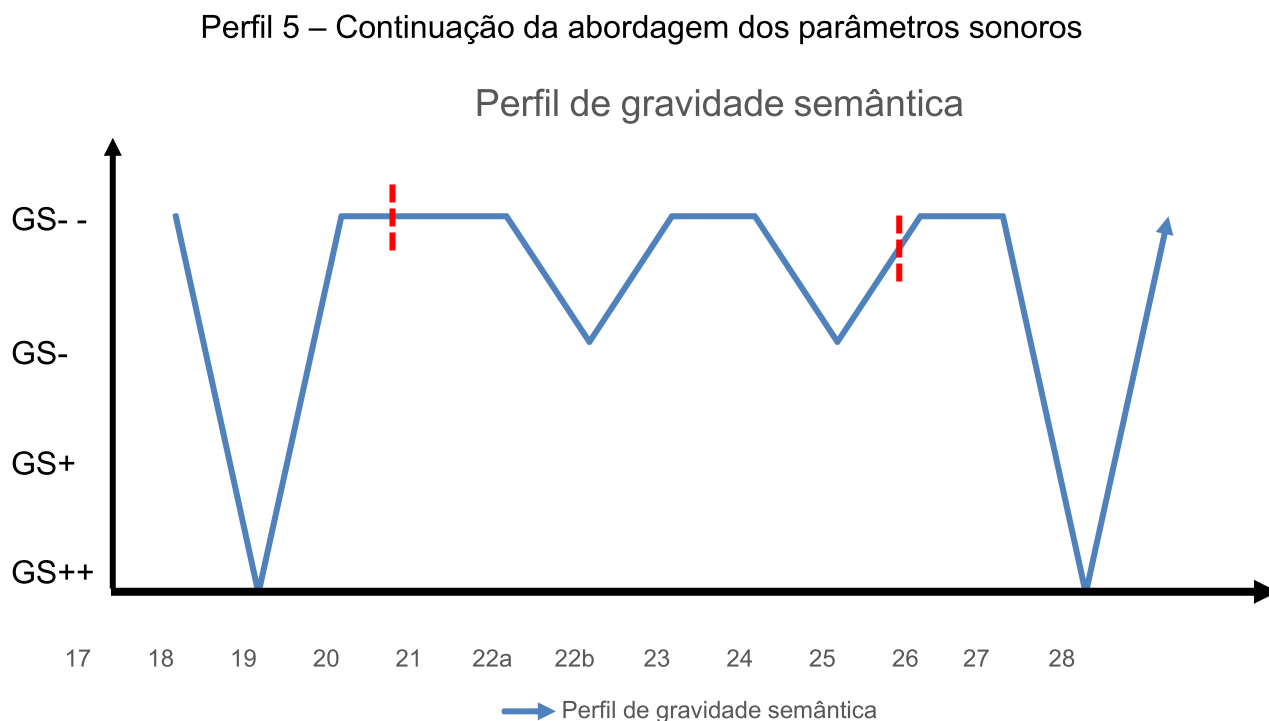
Quadro 9 – Análise da continuação da abordagem dos parâmetros sonoros

MOMENTO		GS
17	Apresenta o conceito de intensidade (sem definição).	GS--
18	Propõe uma atividade de produção de sons fortes e fracos.	GS++
19	Explica que a intensidade pode ser produzida pelo estudante e/ou percebida a partir da apreciação.	GS--
20	Apresenta o conceito de timbre (sem definição)	GS--
21	Pergunta sobre a definição de timbre.	GS--
22a	Apresenta representações visuais do timbre, com diferentes instrumentos musicais.	GS-
22b	Apresenta representações visuais do timbre a partir das ondas sonoras.	GS--
23	Define timbre como o formato da onda sonora característica da fonte do som produzido.	GS--
24	Cita exemplos de diferentes instrumentos musicais como fontes sonoras mais comumente utilizadas na música.	GS-
25	Apresenta conceito de “intensidades” (sem definição) e explica que duração e intensidade dos sons são relativas.	GS--
26	Explica a necessidade de comparação para a classificação da intensidade.	GS--
27	Propõe experimentar a relação entre sons fortes e fracos na brincadeira cantada <i>Monjolo</i> .	GS++
28	Apresenta uma notação da intensidade associada às cores das palavras na letra da canção.	GS--

Fonte: elaborado pela autora.



A partir dessa análise, o perfil da gravidade semântica pode ser observado abaixo:



Fonte: elaborado pela autora.

Fica evidente que há algumas ondas, mas a atividade é densa e predominantemente teórica, entremeada por alguma atividade de apreciação e classificação do que foi ouvido. Além disso, é possível pensar em rupturas (indicadas nos perfis com uma linha vermelha tracejada), uma vez que diferentes conceitos são apresentados um em sequência do outro, sem que haja um trabalho em relação a cada um deles.

Basicamente a estratégia encontrada no livro é definir o conceito de um parâmetro sonoro, experimentá-la via apreciação (com exceção da intensidade) e representá-lo graficamente. O mais adequado seria apresentar um conceito por vez, trabalhando-o em atividades de apreciação, performance e criação, de forma a contribuir para que o conceito seja bem compreendido, trabalhado e consolidado.

É importante dizer, ainda, que a apreciação não deve se restringir apenas a sons isolados, mas a obras musicais, nas quais as crianças poderão analisar os efeitos desses parâmetros nos diferentes caracteres expressivos. Além disso, parece precipitado apresentar a representação das ondas sonoras para crianças do primeiro ano do ensino fundamental – algo que poderá confundir quando elas forem


representar os sons ouvidos, como é pedido nas atividades.

Esse tema é retomado no último volume, como apontado nas análises do capítulo anterior.

Figura 71 – Os sons e a criação da música

**TEMA 1**  
**OS SONS E A CRIAÇÃO DA MÚSICA**

Observe a imagem a seguir.



▼ O trovão, o canto dos pássaros, as folhas ao vento, a chuva caindo na terra... Paisagem sonora a inspirar os seres humanos a criar arte desde sempre.

As primeiras pessoas que habitaram o planeta logo notaram que o mundo era repleto de sons. A natureza fascinava esses primeiros ouvintes, e eles também queriam criar novos sons. O trovão, o canto dos pássaros, as folhas balançando ao vento, a chuva molhando a terra... Tudo isso fazia parte da **paisagem sonora** que começava a ser notada e a inspirar os seres humanos a criar arte.

A arte da música foi inventada assim, a partir da percepção dos sons e criação de novos sons. Os seres humanos aprenderam a usar a voz e a produzir instrumentos para criar sons arranjados, aos quais chamamos de música.

90

Assim, a música passou a existir há muito tempo. Podemos dizer que ela nasceu com a humanidade e vem, pouco a pouco, construindo-se, tornando-se a cada dia a "música" que conhecemos hoje. Atualmente, na música, além da voz, também são utilizados como fontes sonoras **instrumentos musicais**, **objetos sonoros** e outros materiais que os músicos pesquisam com base no que temos hoje em **tecnologia musical**.

**O QUE É?**

Os instrumentos musicais são fontes sonoras feitas com os mais variados materiais (madeira, pele, metais e outros). Podem ser classificados também como instrumentos de sopro (flauta, tuba, apitos...), percussão (pandeiros, tambores, reco-reco...) e corda (violão, guitarra, violino...). Os instrumentos ainda podem ser classificados pelo modo como são tocados, por exemplo: os instrumentos de percussão podem ser tocados por agito (ganzá), batidas (tambores) ou raspagem (reco-reco).

Os **objetos sonoros** são fontes sonoras feitas com qualquer material que produza som. Podemos utilizá-los para criar na música por meio de experiências sonoras, percebendo os timbres e outras características dessas fontes.

**Paisagem sonora** é todo tipo de som percebido ao redor, desde os produzidos pela voz dos seres humanos e de outros animais até os feitos por máquinas e instrumentos musicais. No cotidiano e na arte, é possível criar e apreciar paisagens sonoras. Em nosso tempo, alguns artistas gostam de usar sons do cotidiano e efeitos sonoros para criar ambientes e sensações.

A **tecnologia musical** refere-se ao uso de amplificadores eletrônicos e recursos de informática para compor, gravar, guardar e executar músicas.



▼ Todos somos observadores e participantes da paisagem sonora, como esse menino de 11 anos que acompanha os sons de São Paulo com o seu tambor ao pôr do sol!

91

Fonte: Utuari; Kater e Fischer (2018e, p. 90 - 91).

Essas páginas iniciais se mostram mais abstratas, textuais, com definições conceituais. O quadro a seguir mostra sua divisão em momentos, com a análise das forças de gravidade semântica:

Quadro 10 – Análise das páginas iniciais do Tema 1

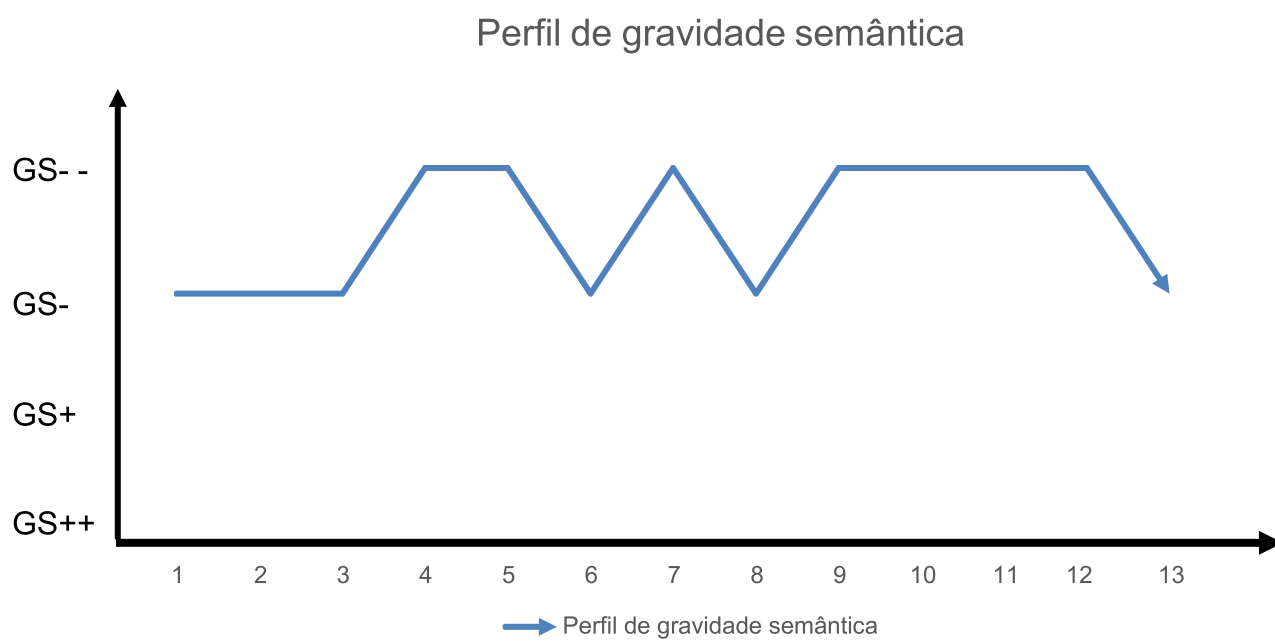
MOMENTO		GS
1	Imagem de uma paisagem sonora (exemplo visual).	GS-
2	Legenda da imagem, apresentando os sons naturais, trovão, chuva... e define isto como paisagem sonora (exemplos verbais).	GS-

3	Descreve o mundo sonoro habitado pelas pessoas no passado, com exemplos verbais desses sons.	GS-
4	Apresenta o conceito de paisagem sonora.	GS--
5	Explica sobre a criação da arte da música.	GS--
6	Dá exemplos do que os seres humanos aprenderam a utilizar para produzir a música.	GS-
7	Continua refletindo sobre a música ao longo dos anos.	GS--
8	Dá exemplos de fontes sonoras que são utilizadas no fazer musical (voz, instrumentos musicais e objetos sonoros).	GS-
9	Define instrumentos musicais e suas classificações.	GS--
10	Define objetos sonoros e suas possibilidades de utilização.	GS--
11	Define paisagem sonora.	GS-
12	Define tecnologia musical.	GS--
13	Apresenta a imagem de uma paisagem sonora, com legenda.	GS-

Fonte: elaborado pela autora.

Esse início mais abstrato pode ser observado no perfil a seguir, em que se observa as pequenas variações entre GS-- e GS- :

## Perfil 6 – Páginas iniciais do Tema 1



Fonte: elaborado pela autora.

O livro segue com a proposição de exercícios:

Figura 72 – Exercícios

1. Relacione os instrumentos musicais de acordo com sua classificação.

1 Instrumentos de sopro

2 Instrumentos de percussão

3 Instrumentos de cordas

2. Hoje, podemos usar vários meios tecnológicos para compor, gravar, guardar e executar músicas. Como você usa esses recursos?

---

---

---

---

---

3. Ouça com atenção cada sonoridade ao redor de sua escola. Dos sons que você reconheceu, classifique-os conforme a fonte.

- Sons da natureza

---

---

- Sons produzidos por meios artificiais

---

---

- Desenhe aqui as fontes sonoras que você identificou.

93

Fonte: Utuari; Kater e Fischer (2018e, p. 92 - 93).

O primeiro deles, explora a classificação dos instrumentos em instrumentos de sopro, de percussão e de cordas. Em seguida, a pergunta versa sobre como as crianças utilizam os meios tecnológicos utilizados para compor, gravar, armazenar e executar músicas. Passa para uma atividade de apreciação da paisagem sonora da escola, solicitando, em seguida, que os classifique em sons da natureza e sons produzidos por meios artificiais. A última atividade é para se desenharem as fontes sonoras identificadas.

A divisão dos momentos e classificação das forças de gravidade sonora pode ser observada no quadro a seguir.

Quadro 11 – Análise dos exercícios propostos

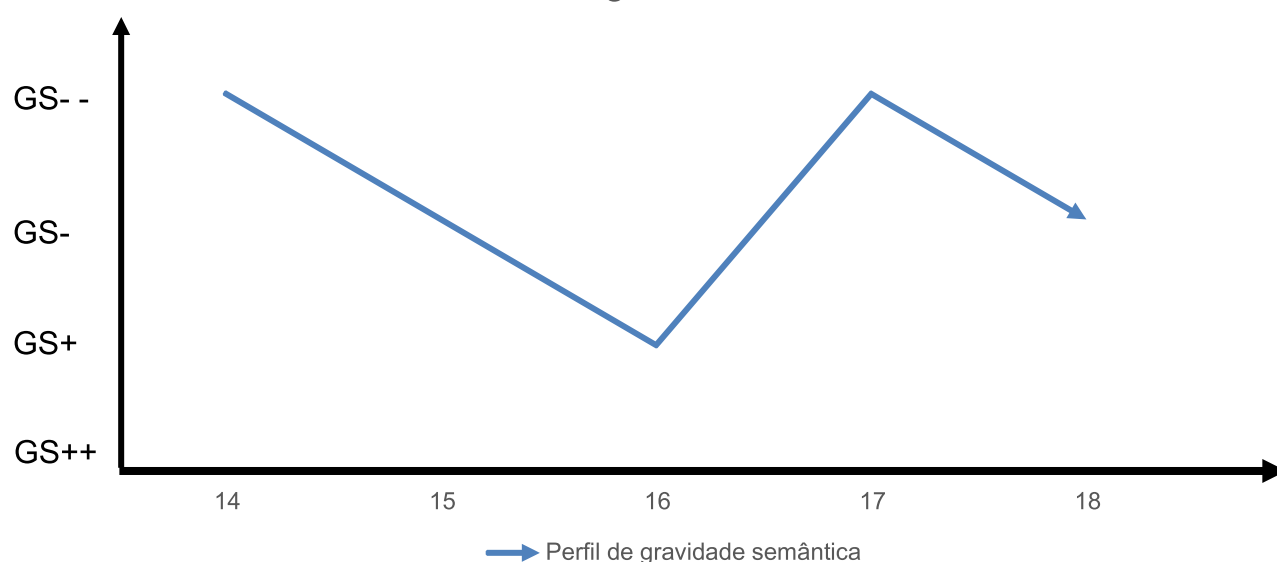
MOMENTO		GS
14	Classificação dos instrumentos segundo sua tipologia (ainda que haja figuras exemplificando os instrumentos, o foco aqui é nos conceitos utilizados para classificá-los).	GS--
15	Atividade que envolve exemplos de meios tecnológicos para composição, gravação, armazenamento e execução de músicas.	GS-
16	Apreciação da paisagem sonora escolar.	GS+
17	Classificação dos sons ouvidos.	GS--
18	Registro das fontes sonoras identificadas.	GS-

Fonte: elaborado pela autora.

Como resultado, o perfil mostra uma ampliação no âmbito da escala de gravidade semântica:

Perfil 7 – Exercícios propostos

Perfil de gravidade semântica



Fonte: elaborado pela autora.

Nas páginas seguintes, parte-se da exploração de paisagens sonoras domundo para abordar os parâmetros sonoros:

Figura 73 – Mundo sonoro e musical



Fonte: Utuari; Kater e Fischer (2018e, p. 94 - 95).

O livro inicia abordando a noção de “mundo sonoro”, convidando os estudantes a refletir sobre música, mundo sonoro, ouvido e cultura. E apresenta, como base, imagens de pessoas de diferentes lugares com instrumentos musicais, com legendas descrevendo-as. Logo em seguida, retoma-se os parâmetros sonoros, levando o foco para as formas de registro da música. Os parâmetros sonoros são apenas ilustrados, com os conceitos identificando-os na legenda.

Quadro 12 – Análise das seções “Mundo sonoro e Musical” e “Os sons e seus parâmetros”

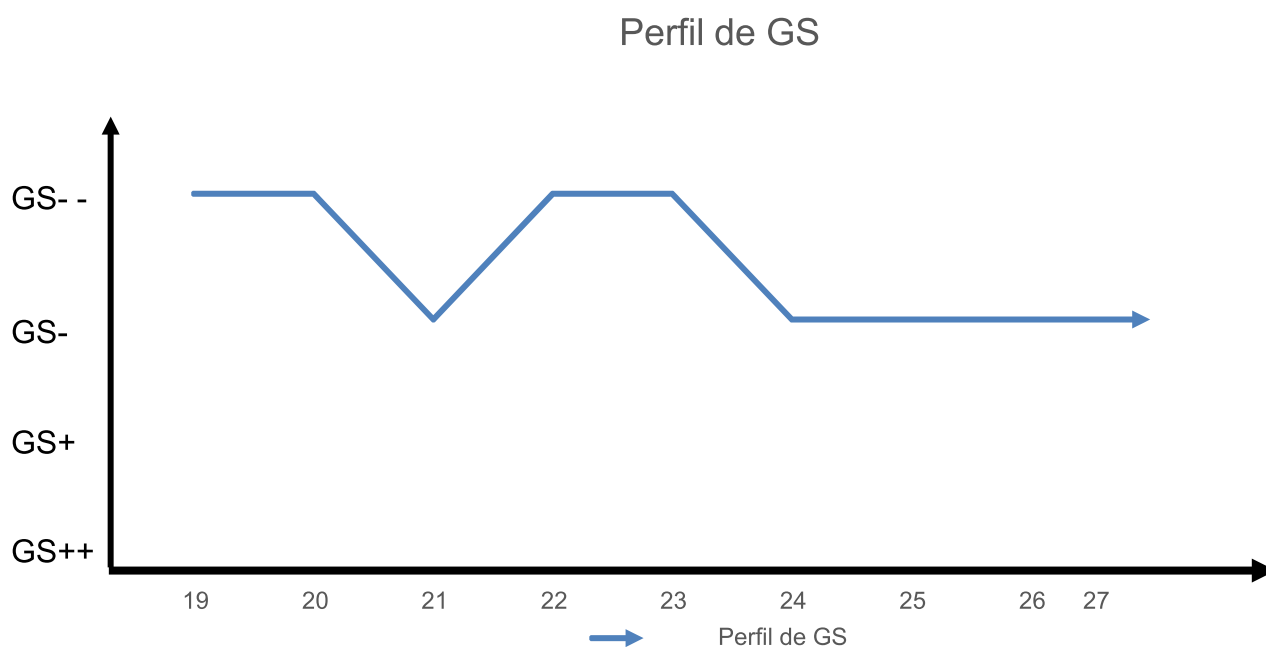
MOMENTO		GS
19	Apresenta a noção de mundo sonoro e musical.	GS--
20	Convida à reflexão sobre música, mundo sonoro, ouvido e cultura.	GS--
21	Imagens ilustrativas de pessoas de diferentes culturas com instrumentos musicais.	GS-
22	Aborda questões relacionadas ao registro da música.	GS--
23	Apresenta os parâmetros sonoros: altura, duração, intensidade e timbre.	GS--

24	Imagem para ilustrar intensidade do som.	GS-
25	Imagem para ilustrar duração do som (curto, longo).	GS-
26	Imagem para ilustrar altura do som (grave, agudo).	GS-
27	Imagem para ilustrar timbre do som (violino, guitarra).	GS-

Fonte: elaborado pela autora.

Da forma como está no livro, trata-se de uma passagem como a inicial, maisteórica, mais de conversa sobre música, como se pode observar no Perfil 8:

Perfil 8 – Perfil da GS nas seções “Mundo sonoro e Musical” e “Os sons e seus parâmetros”

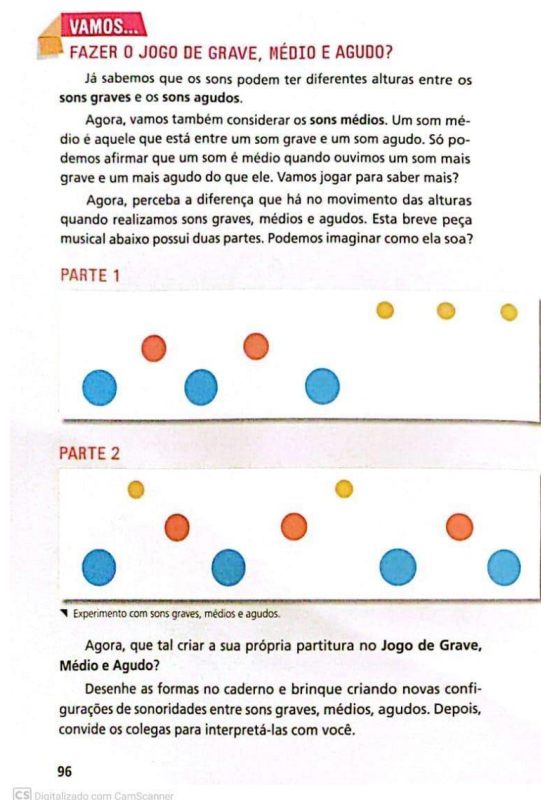


Fonte: elaborado pela autora.



Por fim, o livro propõe uma atividade que explora apenas a altura, um “Jogo de grave, médio e agudo”.

Figura 74 – Vamos... fazer o jogo de grave, médio e agudo?



Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018e, p. 96).

A atividade introduz o conceito de sons médios, além dos graves e agudos e convida os estudantes a perceberem as diferenças de altura a partir de uma partitura alternativa, indicando sua forma binária. O comando, entretanto, não é para que se realize uma performance a partir da partitura, mas que se imagine como ela soa. Em seguida, as crianças são convidadas a criar novas audiopartituras e interpretá-las posteriormente com os colegas.

Quadro 13 – Análise do Jogo de Grave, Médio e Agudo

MOMENTO		GS
28	Cita os conceitos de altura, sons graves e sons agudos.	GS--
29	Apresenta e define sons médios.	GS--

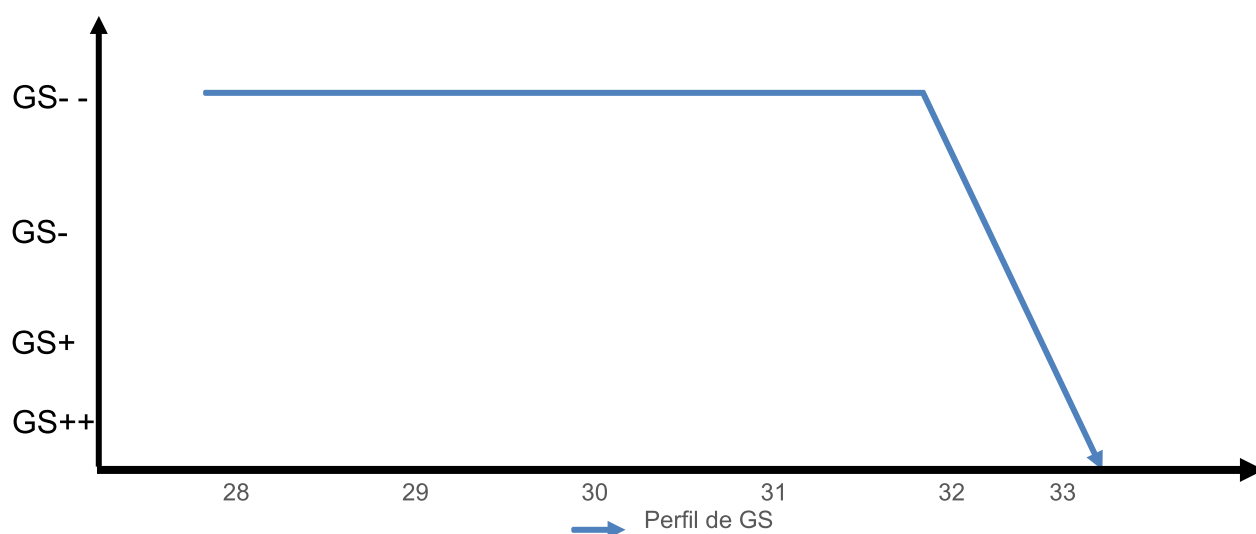
30	Apresenta a forma da peça musical representada na audiopartitura.	GS--
31	Convida os estudantes a imaginar como a audiopartitura soa.	GS--
32	Convida os estudantes a criar novas audiopartituras.	GS--
33	Convida os estudantes a interpretar as audiopartituras criadas.	GS++

Fonte: elaborado pela autora.

O exercício permanece todo abstrato, um trabalho mental: inicia com definições, depois passa para a descrição da estrutura formal, os estudantes então imaginam os sons da audiopartitura e criam novas audiopartituras no papel. Somente ao final é que o contato direto com música acontece: quando as crianças irão interpretar as audiopartituras criadas. O perfil de gravidade semântica resultante pode ser observado abaixo.

#### Perfil 9 – Jogo de Grave, Médio e Agudo

##### Perfil de GS



Fonte: elaborado pela autora.

É possível observar uma abordagem muito mais distanciada do contato direto com música, bem como com nenhuma integração entre as modalidades centrais do fazer musical. Não há também, no Manual do Professor, sugestões nesse sentido. Com relação à abordagem da paisagem sonora, e dos conceitos apresentados nas páginas 90 e 91, os autores sugerem que o professor estimule “a turma a pesquisar sons novos e sonoridades interessantes em sala de aula, na escola e também em

suas casas e peça que compartilhem com os colegas as descobertas” (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 91).

É uma sugestão que possibilita sair do domínio teórico e ter contato direto com os sons, embora pudesse ir além e estimular que as crianças, após a pesquisa desses sons, criassem paisagens sonoras com eles. Várias ações podem dinamizar ainda mais a proposta: levar cartões com diferentes imagens de paisagens sonoras, pedir que diferentes grupos as interpretem e que os demais tentem adivinhar a paisagem correspondente; escolher e organizar as paisagens sonoras em estruturas formais, explorando contrastes de caráter expressivo que por ventura tenham sido criados; explorar a criação desses caracteres expressivos com duas pilhas de cartões: uma com as paisagens e outra com sentimentos que essas paisagens podem provocar. Pelo menos a paisagem sonora ilustrada na página 91 poderia ser explorada, objeto de criação, apreciação (via vídeos no YouTube) e análise dos sons ouvidos.

Uma possibilidade de intervenção do professor é apontada no quadro abaixo:

Quadro 14 – Análise das páginas iniciais do Tema 1

MOMENTO		GS
1	Imagem de uma paisagem sonora (exemplo visual).	GS-
2a	Legenda da imagem, apresentando os sons naturais, trovão, chuva.e define isto como paisagem sonora (exemplos verbais).	GS-
2b	Atividade de criação e performance a partir da imagem do livro.	GS++
3a	Descreve o mundo sonoro habitado pelas pessoas no passado, com exemplos verbais desses sons.	GS-
3b	Atividade de apreciação, com vídeos de diferentes épocas, explorando as sonoridades.	GS+
4	Apresenta o conceito de paisagem sonora.	GS--
5	Explica sobre a criação da arte da música.	GS--
6	Dá exemplos do que os seres humanos aprenderam a utilizar para produzir a música.	GS-
7	Continua refletindo sobre a música ao longo dos anos.	GS--
8	Dá exemplos de fontes sonoras que são utilizadas no fazer musical (voz, instrumentos musicais e objetos sonoros).	GS-

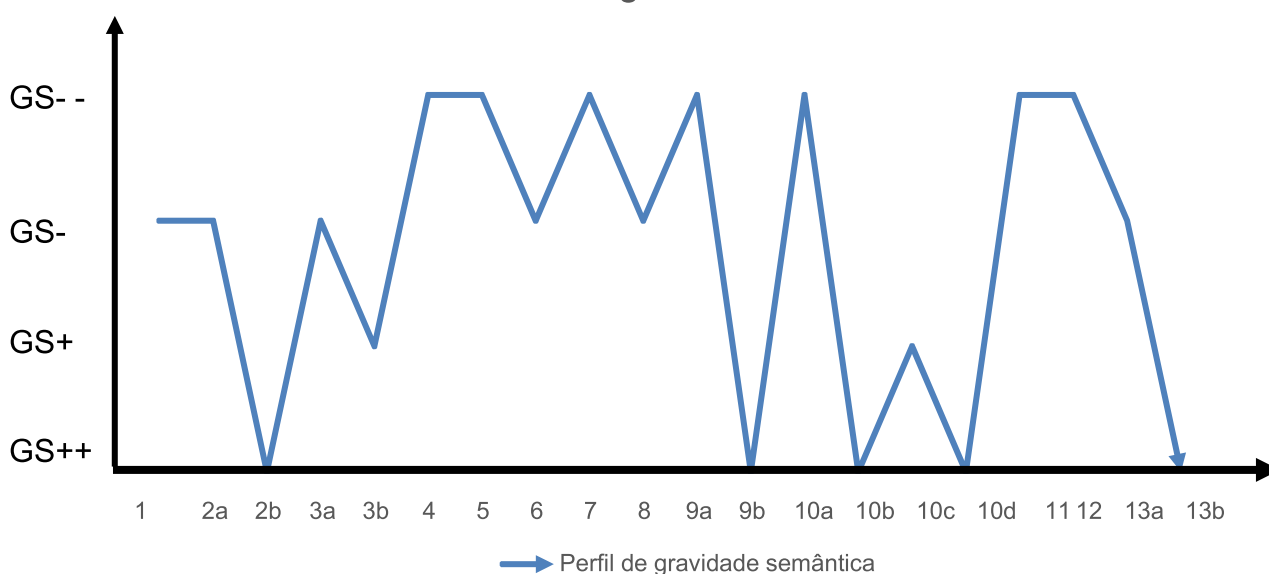
9a	Define instrumentos musicais e suas classificações.	GS--
9b	Promove a exploração de diferentes instrumentos musicais pelas crianças, para que descubram a forma que eles produzem sons.	GS++
10a	Define objetos sonoros e suas possibilidades de utilização.	GS--
10b	Promove a exploração de diferentes objetos, pela sala ou pela escola, para que descubram os sons que eles produzem.	GS++
10c	Apreciação de obras criadas com objetos sonoros, como aquelas dos grupos Barbatuques e Stomp.	GS+
10d	Promove a criação de uma música a partir da apreciação dos grupos Barbatuques e/ou Stomp.	GS++
11	Define paisagem sonora.	GS--
12	Define tecnologia musical.	GS--
13a	Apresenta a imagem de uma paisagem sonora, com legenda.	GS-
13b	Promove a leitura (interpretação) da ilustração, utilizando-a como audiopartitura de uma paisagem sonora.	GS++

Fonte: elaborado pela autora.

Essas são apenas algumas possibilidades, dentre várias, que poderão aumentar o movimento das ondas, permitindo que os conceitos sejam mobilizados e integrando criação, apreciação e performance.

### Perfil 10 – Páginas iniciais do Tema 1

#### Perfil de gravidade semântica



A respeito do exercício com a classificação dos instrumentos musicais, o Manual do Professor sugere a criação de jogos de memória com os alunos, envolvendo a apreciação:

- Grave vários sons de instrumentos (diferentes materialidades e diferentes tipos) e fontes sonoras (naturais e artificiais ou humanizadas).
- Coloque para os alunos ouvirem.
- Proponha que tentem identificar as fontes sonoras (Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 93).

Essa proposta já dá maior concretude ao exercício, colocando as crianças em contato direto com o material sonoro. Outra possibilidade, também importante, é conduzir a apreciação de músicas de diferentes estilos, levando as crianças à percepção dos diferentes instrumentos presentes e o efeito que seus timbres exercem na criação de caracteres expressivos ou, até mesmo, como marcas de mudanças na forma.

Para dinamizar também as questões que se seguem, o professor pode convidar os estudantes a ouvirem músicas gravadas para atividades de meditação, que incluem instrumentos musicais e sons da natureza, conduzindo-os na percepção dos diferentes timbres e dos efeitos no caráter expressivo.

Assim, além do contato direto com música, promove-se a mobilização dos conhecimentos aprendidos em atividades mais integradas e que vão aprofundando a compreensão do que está sendo proposto.

O quadro abaixo inclui essas sugestões nas atividades propostas.

Quadro 15 – Análise dos exercícios propostos

MOMENTO		GS
14a	Classificação dos instrumentos segundo sua tipologia (ainda que haja figuras exemplificando os instrumentos, o foco aqui é nos conceitos utilizados para classificá-los).	GS--
14b	Jogo da memória sugerido no Manual do Professor, com a apreciação dos sons dos instrumentos.	GS+

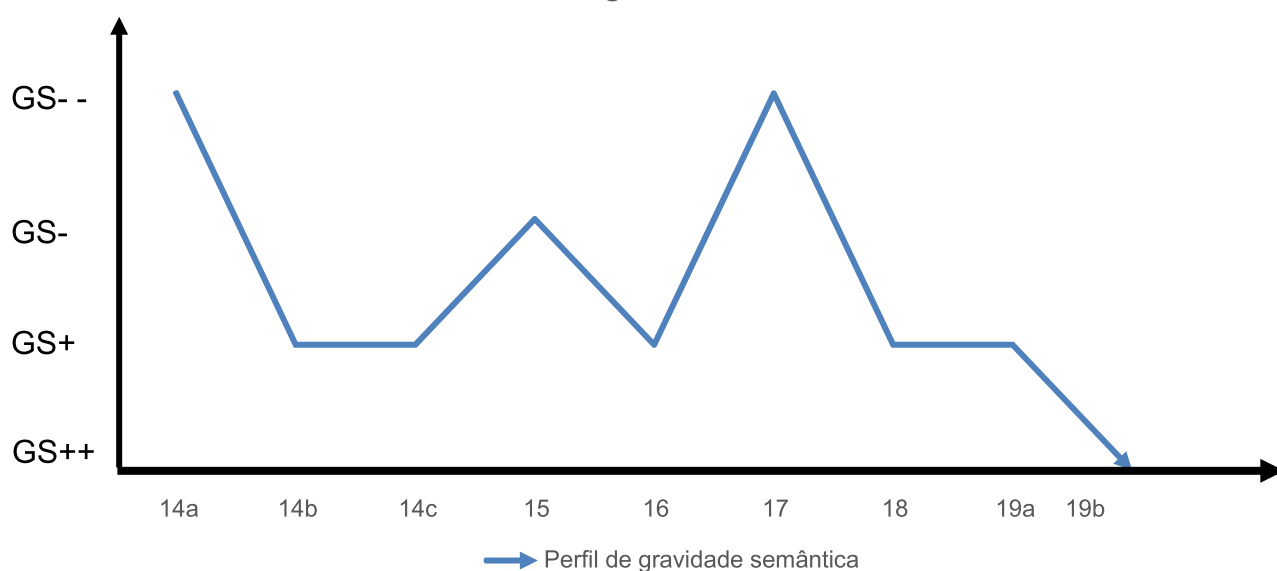
14c	Apreciação de músicas com diferentes estilos, focando nas contribuições dos instrumentos para a variação de caráter expressivo e/ou para a estruturação formal.	GS+
15	Atividade que envolve exemplos de meios tecnológicos para composição, gravação, armazenamento e execução de músicas.	GS-
16	Apreciação da paisagem sonora escolar.	GS+
17	Classificação dos sons ouvidos.	GS--
18	Registro das fontes sonoras identificadas.	GS-
19a	Apreciação de músicas para meditação e análise do caráter expressivo.	GS+
19b	Criação (e performance) utilizando instrumentos musicais e gravações de sons da natureza.	GS++

Fonte: elaborado pela autora.

Como resultado, o perfil mostra uma ampliação no âmbito da escala de gravidade semântica:

### Perfil 11 – Exercícios propostos

#### Perfil de gravidade semântica



Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, a respeito do mundo sonoro e da diversidade cultural, as orientações do Manual do Professor envolvem novamente a percepção dos sons do ambiente escolar, cuidando-se de gravá-los, apresentá-los em sala de aula, classificando os sons ouvidos (cf. Utuari; Kater; Fischer, 2018e, p. 95). Contudo, há várias outras possibilidades interessantes.

Trazer músicas de diferentes culturas (como aquelas presentes nas ilustrações), para que se analisem não somente as sonoridades dos instrumentos utilizados, mas também os diferentes caracteres expressivos. Pode-se aproveitar, inclusive para recuperar o tema dos parâmetros sonoros, classificando os sons produzidos por esses instrumentos de acordo com esses parâmetros. Outra possibilidade é trazer imagens dos diferentes países e explorar as sonoridades, classificando os sons.

O professor pode, ainda, propor pequenas improvisações a partir dos parâmetros sonoros, mesclando com os diferentes caracteres expressivos. Pode-se construir cartões com as representações gráficas de diferentes padrões (que envolvem a variação de altura, duração, intensidade) e cartões com indicações de diferentes caracteres expressivos (inquieta, saltitante, assustador, receoso). Os diferentes grupos escolhem os cartões, combinando os registros com o caráter expressivo, devendo realizar sonoramente o indicado nas fichas, manipulando os sons para criar o caráter expressivo desejado. Em seguida, os grupos podem decidir sobre a forma: repetir duas vezes, intercalar com outro grupo, criar seções maiores com mais cartões, entre outros.

Quadro 16 – Novas possibilidades a partir das p. 94 e 95

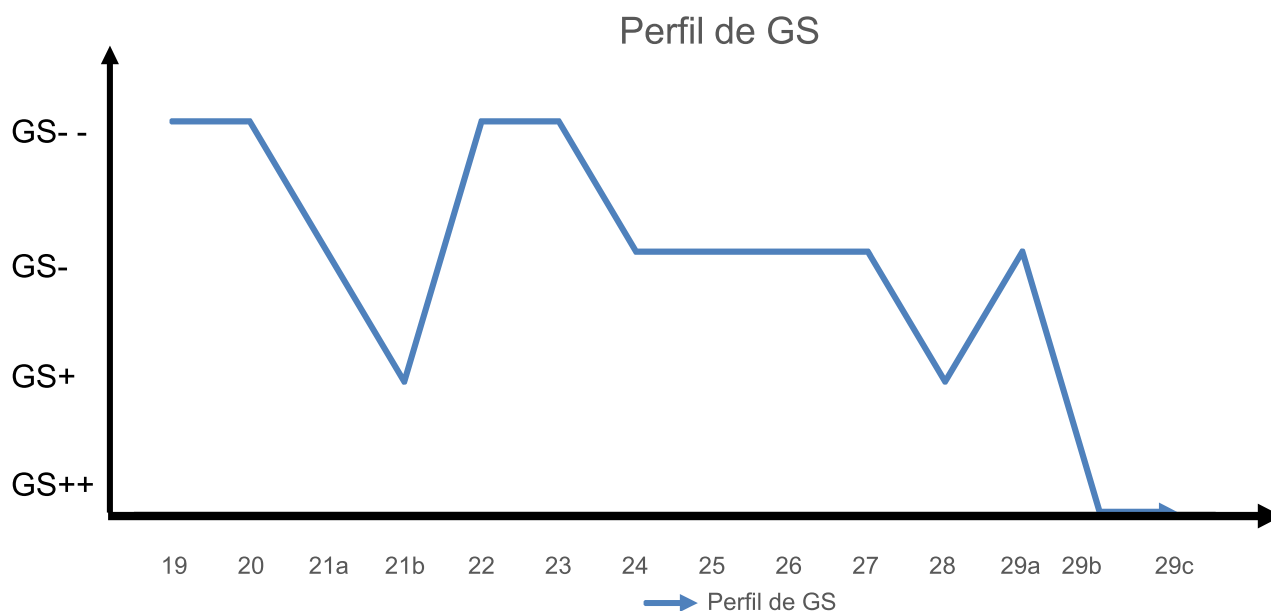
MOMENTO		GS
19	Apresenta a noção de mundo sonoro e musical.	GS--
20	Convida à reflexão sobre música, mundo sonoro, ouvido e cultura.	GS--
21a	Imagens ilustrativas de pessoas de diferentes culturas com instrumentos musicais.	GS-
21b	Propõe a apreciação de músicas de diferentes culturas, explorando os diferentes timbres, estilos e caracteres expressivos.	GS+

22	Aborda questões relacionadas ao registro da música.	GS--
23	Apresenta os parâmetros sonoros: altura, duração, intensidade e timbre.	GS--
24	Imagem para ilustrar intensidade do som.	GS-
25	Imagem para ilustrar duração do som (curto, longo).	GS-
26	Imagem para ilustrar altura do som (grave, agudo).	GS-
27	Imagem para ilustrar timbre do som (violino, guitarra).	GS-
28	(Re)descoberta da grafia relacionada aos diferentes parâmetros do som: apreciação e registro no papel.	GS+
29a	Confecção de cartões com diferentes padrões, explorando o registro dos parâmetros do som.	GS-
29b	Criação e performance com os cartões, explorando os parâmetros, seus registros e o caráter expressivo.	GS++
29c	Sequência da criação a partir das decisões relacionadas à forma.	GS++

Fonte: elaborado pela autora.

Da forma como está no livro, trata-se de uma passagem como a inicial, mais teórica, mais de conversa sobre música, como se pode observar no Perfil 8.

Perfil 12 – Perfil da GS nas seções “Mundo sonoro e Musical” e “Os sons e seus parâmetros”



Fonte: elaborado pela autora.



Com relação ao jogo, o Manual do Professor não traz nenhuma proposição diferente do que está no livro do estudante. Apenas apresenta ao professor novos conceitos, como o de intervalo, e explica a relação da altura com a notação, explorando a noção de espaço sonoro.

Algo semelhante ao já indicado poderia ser feito com esse jogo: explorar diferentes caráteres expressivos e a forma na interpretação e criação dos cartões. Não é problema focar somente na altura, mas há que se refletir sobre as diferenças nos tamanhos das bolas e de suas cores no cartão: o que isso significa, em termos sonoros? Se o objetivo for trabalhar apenas a altura, não há necessidade de alterar os tamanhos e as cores dos registros.

Nesse sentido, com as proposições, os momentos se alterariam da seguinte forma:

Quadro 17 – Análise do Jogo de Grave, Médio e Agudo

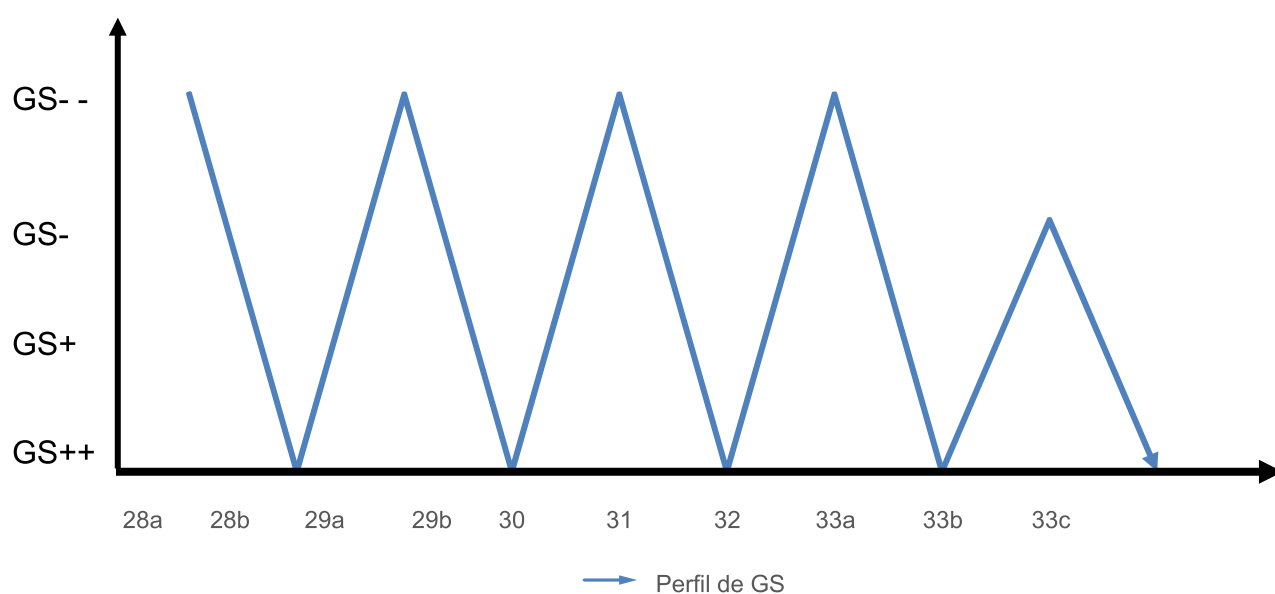
MOMENTO		GS
28a	Cita os conceitos de altura, sons graves e sons agudos.	GS--
28b	Propõe que as crianças reajam à altura de acordo com a regência: mãos levantadas acima da cabeça corresponderiam a sons agudos, e mãos na altura da barriga corresponderiam a sons graves.	GS++
29a	Apresenta e define sons médios.	GS--
29b	Mesma dinâmica realizada anteriormente, mas com os sons médios indicados pelas mãos na altura dos ombros.	GS++
30	Apresenta a forma da peça musical representada na audiopartitura.	GS--
31	Convida os estudantes a interpretar a audiopartitura.	GS++
32	Convida os estudantes a criar novas audiopartituras, focando inicialmente na questão das alturas.	GS--
33a	Convida os estudantes a interpretar as audiopartituras criadas, utilizando-se dos cartões com as indicações de caráter expressivo.	GS++
33b	Propõe a organização dos cartões em estruturas formais.	GS-
33c	Propõe a interpretação das obras estruturadas.	GS++

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, o perfil de gravidade semântica se altera consideravelmente.

### Perfil 13 – Jogo de Grave, Médio e Agudo

#### Perfil de GS



Fonte: elaborado pela autora.

Há ainda outros momentos no livro que poderiam ser potencializados, como no volume 4, quando são abordadas as manifestações culturais brasileiras. Um exemplo interessante pode ser observado a partir da página 62, que parece dedicar-se mais diretamente à dança.

Figura 75 – Gente e gesto, festa e movimento!

**TEMA 1**  
**GENTE E GESTO, FESTA, MOVIMENTO!**

Observe a ilustração a seguir.



▼ Crianças realizando danças populares tradicionais. As danças aconteciam em volta de fogueiras, ao luar, durante o dia ou à noite. No passado, as pessoas dançavam em rituais para ter boa caça, para festejar a chegada de uma estação do ano e em outras ocasiões.

Desde as épocas mais antigas, muitas danças já foram criadas. O corpo dança, enche-se de cores e enfeites. São danças diferentes com histórias diferentes. Do passado até nossos dias, as danças podem acontecer em volta de fogueiras, ao luar, durante o dia ou à noite. As pessoas dançavam e ainda dançam por muitos motivos. Cada grupo cultural tem uma razão para criar a sua dança, a sua arte dos movimentos.

Uma das manifestações mais antigas de dança são as executadas em roda, também conhecidas como danças circulares. Elas estão presentes em quase todas as culturas. São dançadas para celebrar algum acontecimento da vida, homenagear os antepassados, solicitar a divindades alguma dádiva – como a chuva ou uma boa colheita –, praticar a religiosidade ou por simples diversão.

CS Digitalizado com CamScanner

**TAMBOR DE CRIOLA**  
Observe a imagem a seguir.



▼ Grupo Tambor de Criola de Leonardo, de São Luís do Maranhão, apresentando-se em Olímpia, São Paulo, em 2007.

O tambor de crioula é uma forma de expressão da **cultura afro-brasileira** que envolve dança circular, canto e percussão de tambores. Geralmente, é realizado ao ar livre, nas ruas e praças de cidades do Brasil, em especial nos estados do Maranhão e da Bahia. Por ser uma expressão brasileira importante, é **patrimônio cultural e artístico imaterial** de todos nós.

**O QUE É?**

**Cultura afro-brasileira** é o conjunto de manifestações artísticas, religiosas ou de costumes que vieram de povos africanos e de seus descendentes. **Patrimônio cultural e artístico imaterial** refere-se à soma dos bens culturais de um povo, como danças, músicas etc. **Patrimônio material** refere-se aos aspectos mais concretos da vida das pessoas, que fornecem informações sobre elas. **Patrimônio imaterial** é o conjunto de manifestações populares de um povo, transmitidas oral ou gestualmente.

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 62 - 63).

A abordagem é eminentemente textual, definindo danças circulares. Em seguida, o livro aborda o Tambor de Criola, ligando essa manifestação à cultura afro-brasileira. Nas instruções do Manual do Professor, há apenas sugestões de realização de rodas de conversa sobre os temas, explorando a cultura afro-brasileira e as formas que encontramos para preservar nossa memória (Utuari; Kater; Fischer, 2018d, p. 63).

O quadro 18, abaixo, apresenta a divisão dessas propostas em momentos e análise da gravidade semântica.

Quadro 18 – Análise de “Gente e gesto, festa, movimento!”

MOMENTO		GS
1	Ilustração exemplificando crianças realizando danças populares Tradicionais.	GS-
2	Definição de danças circulares.	GS--
3	Ilustração de Tambor de Criola.	GS-

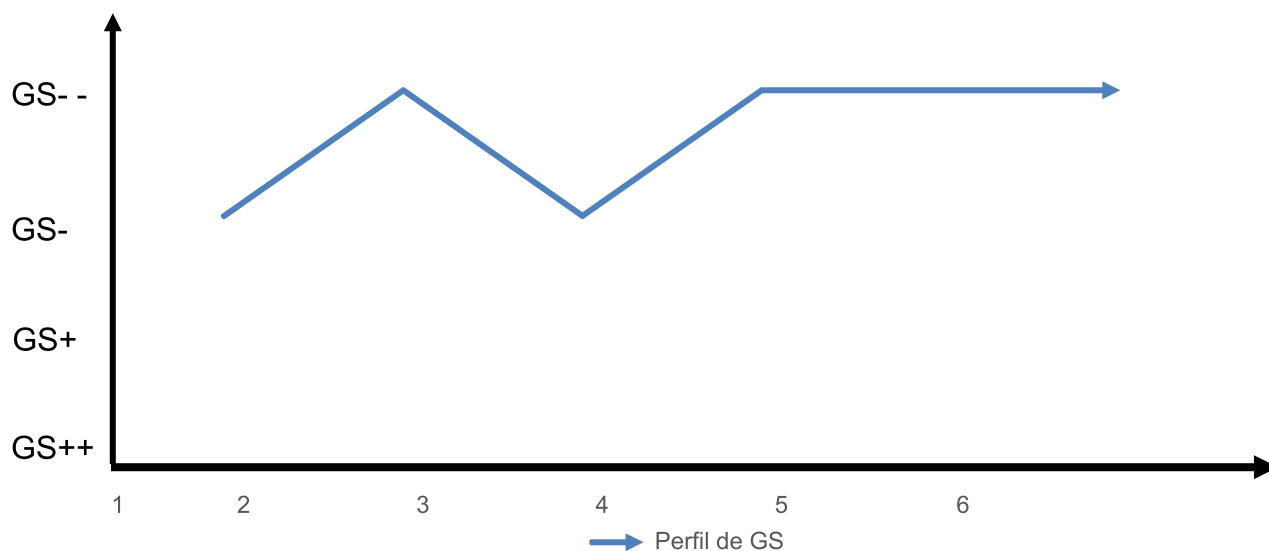
4	Definição de tambor de crioula.	GS--
5	Definição de cultura afro-brasileira.	GS--
6	Definição de patrimônio cultural e artístico imaterial.	GS--

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessa análise, o perfil da gravidade semântica permanece totalmente indicando conversas sobre o tema

#### Perfil 14 – “Gente e gesto, festa, movimento!”

##### Perfil de GS



Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, o livro traz duas atividades, também sem contato direto com as manifestações culturais:

Figura 76 – Atividades

• Você sabe o que é um patrimônio imaterial? Releia o **boxe O que é?**, faça mais pesquisas e escreva aqui com suas próprias palavras.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• Você conhece algumas das danças e festas brasileiras ilustradas a seguir? Que tal pesquisar sobre elas?



▼ Jongo. ▼ Reisado. ▼ Congada. ▼ Frevo.

▼ Maracatu. ▼ Carnaval. ▼ Catira. ▼ Kuarup.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Utuari, Kater e Fischer (2018d, p. 64).

A primeira atividade envolve a definição do conceito de patrimônio imaterial, ao passo que a segunda envolve a pesquisa sobre diferentes danças e festas brasileiras ilustradas. Dividindo em momentos e analisando a gravidade semântica, temos o quadro abaixo:

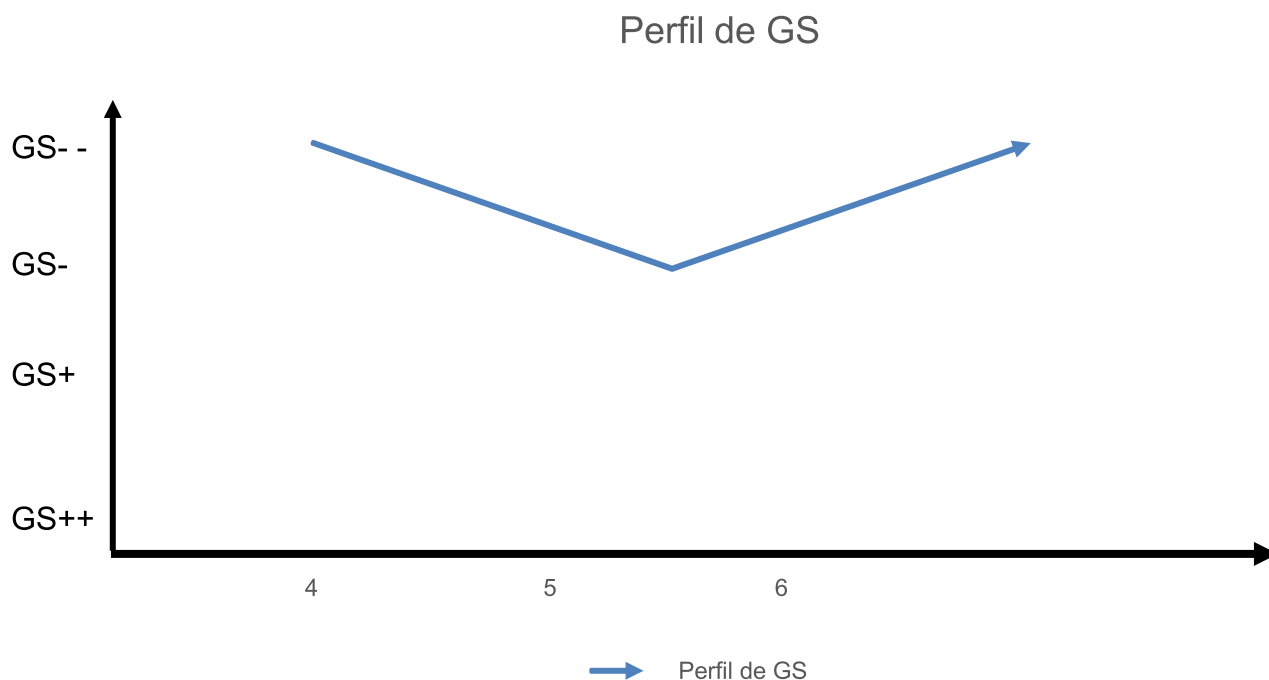
Quadro 19 – Análise das atividades

MOMENTO		GS
4	Exercício sobre a definição de patrimônio imaterial.	GS--
5	Ilustrações das danças e festas brasileiras	GS-
6	Exercício de pesquisa a respeito das danças e festas brasileiras.	GS--

Fonte: elaborado pela autora.

O perfil de gravidade semântica resultante é apresentado a seguir:

Perfil 15 – “Gente e gesto, festa, movimento!”



Fonte: elaborado pela autora.

As instruções no Manual do Professor versam, novamente, sobre rodas de conversa com os estudantes a respeito do conceito de patrimônio cultural, sem trazer proposições sobre a pesquisa. A esse respeito, indicam a possibilidade de uma pesquisa com os familiares sobre os bens culturais da comunidade local.

Esse tema pode ser iniciado com a realização de uma dança circular com as crianças, ensinando-as a cantar e a se movimentar na roda – marcando a estrutura frasal ou estrófica. No momento do Tambor de Crioula, é fundamental levar vídeos para que os estudantes conheçam essa manifestação da cultura popular. Pode-se levar tambores (ou construí-los) para que os estudantes aprendam alguns ritmos característicos, acompanhando algum canto próprio dessa manifestação.

O mesmo pode ser dito sobre a pesquisa a respeito das danças e festas: pode-se indicar que ela deva incluir a pesquisa por vídeos e/ou faixas de áudio, bem como na escolha de uma canção para apresentar para os colegas. O professor pode se preparar pesquisando algumas células rítmicas típicas desses festejos, para ensinar os estudantes de forma que cantem acompanhados com instrumentos de percussão.

Dessa forma, os momentos se alteram, como mostra o quadro a seguir:

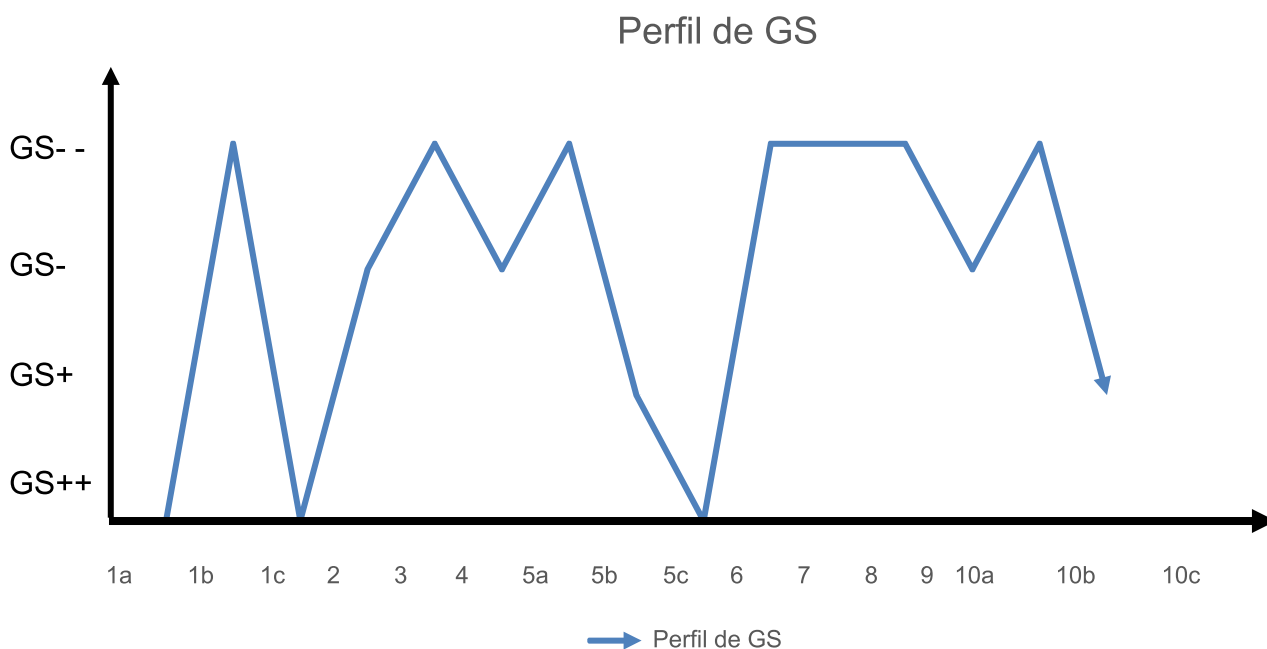
Quadro 20 – Novas proposições

MOMENTO		GS
1a	Vivência de uma dança circular.	GS++
1b	Conversas sobre a estrutura frasal ou estrófica marcada pelos movimentos.	GS--
1c	Nova vivência da dança circular, dessa vez atentando-se para a estrutura formal ressaltada.	GS++
2	Ilustração exemplificando crianças realizando danças populares Tradicionais.	GS-
3	Definição de danças circulares.	GS--
4	Ilustração de Tambor de Crioula.	GS-
5a	Definição de Tambor de Crioula.	GS--
5b	Apreciação de vídeos de Tambor de Crioula, conduzindo a percepção para os movimentos, as roupas, a música (os instrumentos, a letra da canção, seu caráter expressivo, sua estrutura).	GS+
5c	Aprendizado de uma canção, com os rimos característicos de Tambor de Crioula.	GS++
6	Definição de cultura afro-brasileira.	GS--
7	Definição de patrimônio cultural e artístico imaterial.	GS--.
8	Exercício sobre a definição de patrimônio imaterial.	GS--
9	Ilustrações das danças e festas brasileiras.	GS-
10a	Exercício de pesquisa a respeito das danças e festas brasileiras.	GS--
10b	Apresentação dos resultados da pesquisa, com vídeos e áudios das danças e festas.	GS+
10c	Performance de canções dessas danças e festas pesquisadas, com aprendizado de padrões rítmicos característicos.	GS++

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessa análise, o perfil da gravidade semântica permanece totalmente indicando conversas sobre o tema:

### Perfil 16 - “Gente e gesto, festa, movimento!”



Fonte: elaborado pela autora.

Os livros possuem limitações, uma vez que, por determinação do edital, precisam abarcar todas as linguagens artísticas. Outra limitação é o fato de seu formato privilegiar a linguagem verbal e visual – embora isso possa ser resolvido com indicações de vídeos e faixas para serem ouvidas.

O que se procurou mostrar neste capítulo é que os livros procuram superar essas limitações em algum grau, mas ainda há muito a ser feito para promover uma construção de conhecimento cumulativa. Em música, a proposta de educação musical abrangente (França; Swanwick, 2002), ancorada no modelo filosófico C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979), é muito útil nesse sentido. A construção de conhecimento cumulativa é promovida a partir da integração entre as modalidades centrais do fazer musical e as modalidades secundárias.

O contato direto com música já não é muito explorado nos livros, mas a integração entre as modalidades é ainda menor. Dessa forma, caberá ao professor potencializar o currículo que o livro didático lhe apresenta. E isso está absolutamente atrelado à formação desse professor: sem uma formação consistente em música, nem



mesmo as propostas do livro serão totalmente aproveitadas.

Dessa forma, a integração dos conhecimentos e das modalidades centrais do fazer musical mostra-se como uma proposta relevante para a construção cumulativa e conhecimento musical – evidenciada pela análise a partir da gravidade semântica. Essa ferramenta da LCT contribui não somente para um diagnóstico do que está proposto, mas como fonte de possibilidades: ela contribui para que o professor possa planejar suas intervenções, potencializando as propostas do livro didático (e mesmo outras propostas disponíveis em outros meios).

A análise a partir da gravidade semântica, culminando na construção dos perfis, contribui para que o professor visualize as transições entre o contato direto com música e as abstrações, possibilitando que suas decisões sejam tomadas de forma mais consciente. Dessa forma, o professor poderá orientar seus planejamentos, atuando diretamente para dirimir problemas identificados nos livros e demais materiais e promovendo um ensino de música consistente, rico e diversificado.

## 5 NOTAS FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes questões centrais: No âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quais são os conhecimentos musicais apresentados aos professores na Coleção “Conectados – Arte”? Como esses conhecimentos são organizados em cada volume e ao longo da Coleção? Essas indagações emergem da necessidade de se compreender o estágio atual da construção de uma tradição curricular para o ensino de música na educação básica, além de contribuir para a elaboração de currículos e de materiais que proporcionem o desenvolvimento da compreensão musical.

A importância de um currículo musical bem-estruturado é amplamente reconhecida por pesquisadores e educadores. Em educação musical, defendemos, com Swanwick (1994), que esse currículo deve ocupar-se do desenvolvimento das habilidades auditivas, criativas e performáticas das crianças, proporcionando experiências que integrem essas competências de maneira coesa e potente. Esse enfoque sugere que o conteúdo musical deve abranger uma variedade de atividades, organizadas e sequenciadas de maneira a permitir aos alunos vivenciar a música, criar suas próprias composições, escutar criticamente diferentes estilos e praticar a execução musical – em outras palavras: desenvolver sua compreensão musical.

Focando na análise dos conhecimentos musicais abordados na Coleção “Conectados – Arte”, escolhida (mas não utilizada) pelos professores de Arte do Colégio de Aplicação João XXIII nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta pesquisa buscou identificar e mapear a seleção e a organização dos temas, conceitos e práticas musicais incluídos nos materiais didáticos.

A abordagem baseada nas propostas de Charmaz (2006) relativas aos processos de codificação foi uma ferramenta de grande importância no decorrer desse processo, permitindo uma compreensão detalhada da proposta curricular apresentada.

Foi possível notar que a Coleção contribuiu para a construção de uma tradição curricular voltada especificamente para as escolas de educação básica, selecionando conhecimentos tradicionais da disciplina Música – como os parâmetros sonoros, elementos constitutivos da música, gêneros e estilos musicais – e outros ligados às

manifestações da cultura popular, além de práticas sonoras das culturas afro-brasileira e indígena.

Além disso, a Coleção está sempre preocupada com os contextos culturais regionais e locais das crianças, incentivando pesquisas sobre manifestações da cultura popular das comunidades além de visitas a grupos e a espaços onde essas manifestações acontecem.

No que se refere à organização e distribuição desses conhecimentos nos volumes e ao longo da Coleção, a análise revelou a fragmentação na abordagem, muito ligada à proposta interdisciplinar, que busca promover um diálogo entre as diferentes linguagens artísticas, exigida pelos editais do PNLD.

Há rupturas tanto dentro quanto entre os volumes, o que afeta a construção do conhecimento musical se não houver uma importante interferência dos professores no planejamento de suas práticas pedagógicas. Observou-se que muitos desses temas são retomados ao longo dos volumes, mas as rupturas impedem que essa retomada contribua para a consolidação da aprendizagem.

Além disso, as atividades propostas raramente promovem a mobilização dos conhecimentos aprendidos. Há um grande número de pedidos para que se desenhe instrumentos musicais, personagens, paisagens sonoras, dentre outros, sem que se promova um contato direto com a música, a manipulação direta sobre os materiais sonoros, buscando a construção de caracteres expressivos e a estruturação formal.

Muitas questões apresentadas, também, são de cunho pessoal – mais uma vez sem contribuir para a mobilização dos conhecimentos abordados. Além disso, as orientações aos professores não são detalhadas no sentido de promover a integração entre as atividades de criação, apreciação, performance – modalidades centrais do fazer musical; e os estudos sobre música e a técnica – modalidades secundárias, subjacentes e de suporte às primeiras. As orientações são gerais, ou envolvem a promoção de rodas de conversa para de falar sobre música em detrimento de se fazer música.

Embora importante, por ser uma fase ligada à alfabetização, há um foco exagerado nas letras das canções, subjugando um trabalho dos aspectos musicais. Nesse sentido, muitas das criações propostas promovem a criação de paródias, de novas letras, sem explorar conhecimentos e habilidades musicais essencialmente ligadas à criação.

A análise com a ferramenta da gravidade semântica, tornada visível a partir da construção dos perfis de gravidade semântica, possibilitaram não somente observar as transições entre o falar sobre música e o fazer música, como construir estratégias para uma maior integração das atividades e, conseqüentemente, uma conexão e melhor mobilização dos conhecimentos aprendidos.

Dessa forma, essa análise contribuiu não somente para desvelar as características das propostas, mas, também, para o planejamento das intervenções – potencializando aquilo que o livro traz para o trabalho com as crianças.

Destarte, fica flagrante que a forma como os livros didáticos de Arte são estruturados não contribui para uma efetiva construção do conhecimento musical, além de favorecer a postura polivalente disfarçada no conceito de “Artes Integradas”. Por promoverem o diálogo entre as linguagens artísticas a partir de temas abrangentes, a estruturação epistemológica de cada uma dessas linguagens é comprometida: os conhecimentos não são organizados e trabalhados em uma sequência coerente e conectada.

O resultado é o que outras pesquisas vêm demonstrando: os livros não estão sendo utilizados pelos professores, que preferem estruturar suas práticas pedagógicas a partir de outros materiais. No Colégio de Aplicação João XXIII, por exemplo, os livros não são sequer distribuídos para as crianças: os professores desenvolvem seu trabalho de maneira absolutamente independente do livro didático escolhido.

A gravidade dessa situação é o grande desperdício de dinheiro público, visto que o PNL D constitui um dos maiores orçamentos do Ministério da Educação. Em outros contextos, contudo, os livros são a única oportunidade de professores e estudantes terem contato com livros especializados em arte, o que implica em uma urgente revisão da forma como são produzidos, para contribuir efetivamente com um ensino de Arte mais sólido.

Há avanços, como a diversificação do repertório utilizado, a valorização da cultura local e regional, e a promoção de atividade de criação, empregando, inclusive, recursos tecnológicos. Mas ainda há muito por fazer, especialmente considerando a integração entre criação, apreciação e performance. Não somente os conhecimentos são abordados de forma fragmentada, mas também as atividades que promovem o contato direto com a música.

Além disso, por conta dessa fragmentação, muitos conhecimentos são retomados em outros volumes sem que se avance em sua compreensão, pois é quase como se estivesse recomeçando o trabalho do início devido ao grande intervalo de tempo entre as abordagens.

Reafirmo que, a partir dos resultados deste estudo, é possível identificar a necessidade de se reestruturar os materiais didáticos voltados para o trabalho com Música, para que promovam uma maior coesão e continuidade dentro dos e entre os volumes. Além de melhorar a coesão entre os volumes, é urgente a necessidade de uma orientação mais detalhada para os professores na condução das atividades.

A impressão que se dá, como já mostrava Neves (2023), é que as orientações visam professores não especialistas, evitando abordar questões que exijam um conhecimento mais aprofundado. A educação brasileira precisa enfrentar, dentre vários outros, o desafio da formação artística dos cidadãos: é preciso garantir um ensino de qualidade, em escolas com boas estruturas, que ofereçam boas condições de trabalho para os professores.

Para além disso, a valorização da profissão docente – desde a sua formação inicial até a atuação profissional e a formação continuada – é fundamental para o país. A educação deve deixar de habitar apenas o âmbito dos discursos políticos e ser, de fato, uma questão de Estado, central para o desenvolvimento sustentável do país.

Novas pesquisas podem ser feitas para analisar como essa questão é abordada em outras coleções, focando também nas outras linguagens artísticas. Ademais, outras ferramentas da LCT podem ser utilizadas, revelando princípios organizacionais que, uma vez conhecidos, podem ser mais facilmente modificados de forma a potencializar as práticas pedagógicas.

Pesquisas como essas são fundamentais para que a tradição curricular do ensino de música voltado especificamente para as escolas de educação básica se consolide da melhor forma possível, proporcionando uma formação musical (e artística) consistente, o que é fundamental para o exercício pleno da cidadania.

Somente assim, as gerações poderão se apropriar das produções da humanidade, tornando-se protagonistas na construção de um outro mundo.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Vivian Dell'Agnolo. **Análise de livros didáticos para o Ensino Fundamental I**. 2013. 103f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música). Curitiba, UFPR, 2013.
- BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de. **O uso da música popular brasileira como estratégia de ensino para o ensino de ciências**. 224f. Tese (Doutorado em Ensino em Biocências e Saúde). Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.
- BRASIL. **PNLD 2019: Arte** – guia de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2019\\_arte.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_arte.pdf) . Acesso em: 03. ago. 2023.
- CARVER, M. **African music, knowledge, and curriculum: applying Bernsteinian and Legitimation Code Theory to South African music curricula**, Faculty of Humanities, University of the Witswatersrand, 2020.
- CHARMAZ, Kathy. **A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. São Paulo: Penso, 2009.
- DEL-BEN, L.; PEREIRA, M. V. M. Música na Educação Básica: sentidos em disputa. In: SILVA, F. C. T.; FILHA, C. X. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019, pp. 189-210.
- EZEQUIEL, Erica Dal Poz. **Rapsódia brasileira: as citações musicais nos livros didáticos de história do Brasil (1970-1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- FERREIRA, Elisângela Cordeiro. **Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática**. Em Pauta, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LAJOLO, M. P. (1996) Livro didático: um (quase) manual didático. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-7, 1996. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em: 14. fev. 2024.
- LAMBRINOS, E. **Building ballet: developing dance and dancers in ballet**. University of Sydney, Australia, 2020.

MARTIN, J. L. **On Notes and Knowers**: The representation, evaluation and legitimation of jazz, PhD thesis, University of Adelaide, Australia, 2013.

MARTIN, J. R.; MATON, K.; DORAN, Y. J. Academic discourse: an inter-disciplinary dialogue. In: MARTIN, J. R.; MATON, K.; DORAN, Y. J. (Eds.). **Accessing academic discourse** – Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory. London and New York: Routledge, 2020, p. 1-32.

MATON, Karl; HOOD, Susan; SHAY, Suellen (Eds.). **Knowledge-building** – Educational studies in Legitimation Code Theory. London: Routledge, 2016.

MATON, Karl. Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building, **Linguistics and Education**, v. 24, n. 1, p. 8-22, 2013.

MATON, K. **Knowledge and Knowers**: Towards a realist sociology of education, London: Routledge, 2014.

MATON, K. Resources and architectural glossary. In MATON, K.; HOOD, S.; SHAY, S. (Eds.), **Knowledge building**: Educational studies in Legitimation Code Theory. London: Routledge, 2016, pp. 234-243.

MATON, K. Para pensar como Bourdieu: completando a teoria dos Códigos de Legitimação. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49, p. 15-36, jan./jun. 2019.

MATON, K. Semantic waves: Context, complexity and academic discourse. In: MARTIN, J. R.; MATON, K.; DORAN, Y. J. (Eds.). **Accessing academic discourse** – Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory. London and New York: Routledge, 2020, p. 59-86.

MATON, K., CHEN, R.T-H. LCT in qualitative research: Creating a translation device for studying constructivist pedagogy. In MATON, K.; HOOD, S.; SHAY, S. (Eds.), **Knowledge building**: Educational studies in Legitimation Code Theory. London: Routledge, 2016, pp. 27-48.

NEVES, Paula Beghelli. **O uso dos livros didáticos de Arte provados nos editais do PNLD: um estudo com professores da rede municipal de Juiz de Fora – MG**. 129f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

OLIVEIRA, Esmeralda Maria Queiroz de. **O uso do livro didático de Matemática por professores do Ensino Fundamental**. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Estágio Supervisionado em Música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 28, n. 55, p. 66-93, jan./jun. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros; PEREIRA, Luana Roberta Oliveira de Medeiros; PEREIRA, Silvana de Souza. Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da gravidade semântica nas propostas dos PETs da rede

estadual de Minas Gerais. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 13, 2022, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2022, s.p.

ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. **Música na escola particular de educação básica**: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, 2013.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**. Cambridge: CUP, 1998.

RICHARDSON, S. **Teaching jazz**: A study of beliefs and pedagogy using Legitimation Code Theory, University of Sydney, Australia, 2020.

RUSZNYAK, Lee. Teacher choices in action: an emergent pedagogical response and intervention. In: Walton, L. & Osman, R. (eds.) **Pedagogical responsiveness in complex contexts**. Stockholm: Springer, 141-156, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. ROSA, Ernani da Fonseca (tradução). HORN, Maria da Graça Souza (revisão técnica). 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Gilvamarque Pereira dos. **Letramento literário no ensino fundamental por meio de letras da música popular brasileira**. 110f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, Maranguape, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Ademir Medeiros dos. **A importância da música como instrumento motivador para as aulas de Matemática**. 61f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

SILVA, E. T. da. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 8-11, 1996. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2369>. Acesso em: 14. fev. 2024.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. Londres: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge**: intuition, analysis and music education. Londres: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. **Teaching music musically**. Londres: Routledge, 1999.

UTUARI, Solange; KATER, Carlos; FISCHER, Bruno. **Conectados – Arte**, v. 1. São Paulo, FTD, 2018a.

UTUARI, Solange; KATER, Carlos; FISCHER, Bruno. **Conectados – Arte**, v. 2. São Paulo, FTD, 2018b.

UTUARI, Solange; KATER, Carlos; FISCHER, Bruno. **Conectados – Arte**, v. 3. São Paulo, FTD, 2018c



UTUARI, Solange; KATER, Carlos; FISCHER, Bruno. **Conectados** – Arte, v. 4. São Paulo, FTD, 2018d.

UTUARI, Solange; KATER, Carlos; FISCHER, Bruno. **Conectados** – Arte, v. 5. São Paulo, FTD, 2018e.

WALTON, J. **Making the Grade**: Theorising musical performance assessment, PhD thesis, Griffith University, Australia, 2020.

WITKIN, Robert. **The intelligence of feeling**. London: Heinemann, 1974. WOLFF, K.; LUCKETT, K. Integrating multidisciplinary engineering knowledge, **Teaching in Higher Education**, v. 18, n. 1, pp. 78-92, 2013.