

VIVIAN DELL' AGNOLO BARBOSA

**ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE MÚSICA PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

**CURITIBA**

**2013**

VIVIAN DELL' AGNOLO BARBOSA

**ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE MÚSICA PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Área de Concentração em Educação Musical, Cognição e Filosofia, Departamento de Música e Artes Visuais, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Senoi Ilari

**CURITIBA  
2013**

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Barbosa, Vivian Dell' Agnolo  
Análise de livros didáticos de música para o ensino  
fundamental I. / Vivian Dell' Agnolo Barbosa. – Curitiba, 2013.  
99 f.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli  
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes,  
Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Livros didáticos - Música. 2. Música – Ensino fundamental.  
3. Música – Formação de professores. 4. Música – Instrução e  
estudo. I. Título.

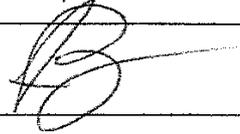
CDD 371.32

## PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Vivian Dell'Agnolo Barbosa** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Guilherme Romanelli, Valéria Lüders e Tânia Maria Braga Garcia**, arguíram, nesta data, a candidato, a qual apresentou a dissertação: **Análise de Livros Didáticos de Música para o Ensino Fundamental I**.

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
<b>Guilherme Romanelli (UFPR – PPG Música)</b>		Aprovada
<b>Valéria Lüders (UFPR – PPG Música)</b>		Aprovada
<b>Tânia Maria Braga Garcia (UFPR – PPG Educação)</b>		Aprovada

Curitiba, 13 de março de 2013.

Profª Drª. Silvana Scarinci  
Coordenadora do PPGMúsica

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>2 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>3 O LIVRO DIDÁTICO</b> .....	14
<b>3.1 O PNLD e a escolha do livro didático</b> .....	17
<b>3.2 A relação do professor e do aluno com o livro didático</b> .....	20
<b>3.3 Livro didático para música</b> .....	23
<b>4 EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: história e princípios norteadores</b> .....	26
<b>4.1 Educação Musical no Ensino Fundamental</b> .....	27
<b>4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais</b> .....	29
<b>4.3 Formação musical do professor unidocente</b> .....	30
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	32
<b>5.1 Critérios de análise</b> .....	33
<b>6 ANÁLISE DAS COLEÇÕES – EXPLORAÇÃO</b> .....	42
<b>6.1 Exploração do material</b> .....	42
6.1.1 Coleção A .....	42
6.1.2 Coleção B .....	44
6.1.3 Coleção C .....	47
<b>7 TRATAMENTO DOS RESULTADOS</b> .....	50
<b>7.1 Altura</b> .....	52
7.1.1 Coleção A .....	52
7.1.2 Coleção B .....	54
7.1.3 Coleção C .....	54
<b>7.2 Intensidade</b> .....	56
7.2.1 Coleção A .....	56
7.2.2 Coleção B .....	56
7.2.3 Coleção C .....	57
<b>7.3 Timbre</b> .....	57
7.3.1 Coleção A .....	58
7.3.2 Coleção B .....	58
7.3.3 Coleção C .....	60
<b>7.4 Duração e andamento</b> .....	61
<b>7.5 Construção de objetos sonoros</b> .....	61
7.5.1 Coleção A .....	62
7.5.2 Coleção B .....	62
7.5.3 Coleção C .....	63

<b>7.6 Atividades não musicais</b> .....	64
7.6.1 Coleção A .....	64
7.6.2 Coleção B .....	65
7.6.3 Coleção C .....	65
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	66
<b>9 REFERÊNCIAS</b> .....	71
<b>ANEXOS – ATIVIDADES ANALISADAS NAS COLEÇÕES A, B E C</b> .....	77

O saber a gente aprende com os mestres e os livros.  
A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes.  
(Cora Coralina)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio, pela paciência e pelas inúmeras visitas não feitas. Às minhas irmãs de sangue, Débora e a Mayara, pela torcida incondicional;

À minha sobrinha Beatriz, por não me deixar estudar e sempre querer brincar, me fazendo crescer sempre mais;

Ao meu marido Tiago Madalozzo, pelo apoio absoluto, pelo incentivo, pela editoração das imagens, pelo ombro nos momentos de tristeza, pelas discussões pertinentes e por todas as refeições que cozinhou pra mim;

Aos meus queridos Luís Bourscheidt e Débora Opolski, minha irmã de coração, que dedicaram momentos preciosos lendo esse trabalho, dando sugestões e discutindo o tema à mesa do jantar;

À família Madalozzo, por compreender as ausências e por me apoiar nos momentos críticos;

Ao meu orientador Guilherme Romanelli por toda a sua atenção, preocupação e principalmente, confiança;

À minha co-orientadora Beatriz Ilari, que serviu de inspiração para o início dessa jornada e que mesmo à distância se fez tão presente neste trabalho;

À professora Tânia Braga Garcia e à professora Valéria Lüders, por seus conselhos e direcionamentos na qualificação e pelos textos indicados, pelas ideias trocadas e pelo sorriso aberto nos meus momentos de nervosismo;

Aos professores do Departamento de Artes, que me ensinaram que é preciso cultivar os amigos;

Aos amigos queridos da turma de 2011, que fizeram todo o esforço valer a pena.

## RESUMO

A implantação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), que institui a música como conteúdo obrigatório da disciplina de Artes, trouxe à tona não somente a necessidade de reflexão sobre a formação musical de professores, mas também a busca de uma solução para o problema que se apresentou: o professor unidocente que agora também deve ensinar Música, porém, frequentemente não se sente capacitado para abordar tal conteúdo (SOUZA, 2002; FIGUEIREDO, 2001). Diante desse panorama, iniciou-se, em grande parte do país, um processo de produção de materiais didáticos para o ensino de música na educação básica voltados ao professor unidocente. Nesta pesquisa analisam-se três coleções de livros didáticos, mais especificamente os livros do 1º. ano do ensino fundamental, com o objetivo de discutir o material didático de música de forma qualitativa, sob os critérios do Parâmetros Curriculares Nacionais e o embasamento de vários teóricos que discorrem sobre a importância do material didático na sala de aula, como Claire Roch-Fijalkow, Jörn Rüsen e José Carlos Morgado. Além destes, Sérgio Figueiredo, Carlos Kater e Claudia Bellochio contribuem com suas análises sobre a formação musical do professor unidocente, e por fim apresentam-se os modos do fazer musical, que embasam este trabalho, sob a ótica de Cecília França e Keith Swanwick. Os resultados encontrados revelam que o material didático de música é válido no contexto colaborativo com o professor unidocente, que não domina a linguagem musical e que aposta no material escrito por especialista para guiar o seu trabalho em sala de aula. No entanto, o material analisado apresenta pouco espaço para a criação do professor com relação a determinados conteúdos, não traz significações completas sobre os termos musicais formais e propõe atividades que não são condizentes com a realidade das escolas brasileiras, com instrumentos musicais e abordagens difíceis de serem colocados em prática pelo professor.

Palavras-chave: livro didático; educação musical; formação de professores.

## ABSTRACT

The 11.769/08 Federal Law (BRAZIL, 2008) that establishes music as a mandatory content in art classes, brought up not only the importance of music preparation of generalist teachers, but also the standing to find the solution for the actual problem: the generalist teacher that are now teaching music, but often do not feel able to teach such content (SOUZA, 2002; FIGUEIREDO, 2001). Given these projections, started in many parts of the country a process of production of textbooks for Music Education used for the early years of elementary school, directed to the generalist teacher. The main purpose of this research is to looked up at three collections of textbooks, created specifically for the 1st year of elementary school, with the idea of discussing the Music Education textbooks in a qualitative way, with the theoretical references of Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) and the academic reference proposals of Claire Roch-Fijalkow, Jörn Rüsen and José Carlos Morgado. Besides these authors, Sérgio Figueiredo, Carlos Kater and Claudia Bellochio contribute with their analysis about the generalist teacher training in music and lastly, presents the modalities of music making that support these research, from the viewpoint of Cecília França and Keith Swanwick. The results revealed that the Music Education textbook is valid in a collaborative context with the generalist teacher, that do not dominates the musical language and trust in the material that are done by specialists to guide your classroom work. However, the material analyzed presents no space for teacher's creation in some contents, does not give complete meanings about the formal music terms and proposes activities that don't match with the Brazilian school's reality, with musical instruments and complex approaches of being done for the teacher.

Key-words: textbook; music education; teacher training.

## **LISTA DE SIGLAS**

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do livro técnico e do livro didático

INL – Instituto Nacional do Livro

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AIEF – Anos iniciais do ensino fundamental

EI – Educação Infantil

LD – Livro didático

## 1 APRESENTAÇÃO

Ganhei meu primeiro quadro de giz aos três anos de idade. Acho que meus pais já desconfiavam qual seria o meu futuro. Nas brincadeiras de “escolinha”, a caneta vermelha quase não saía das minhas mãos, corrigindo “atividades” das minhas irmãs. Sempre admirei e imitei muito as minhas professoras, como a maioria das crianças. Também por isso, quando questionada sobre a profissão a seguir no futuro, nunca titubeei em dizer que seria professora. Pelo contrário, não consigo me lembrar de sequer pensar em outra possibilidade profissional.

Eu sempre fui apaixonada pelas letras, pela escrita e também pela música. Anos mais tarde descobri a paixão pelas crianças, que não era evidente durante a minha infância, uma vez que eu era parte do grupo dos “pequenos”.

Cresci em uma atmosfera muito musical, pois minha família tem muitos músicos “intuitivos”. Aos nove anos, iniciei minha vida musical formal e passei a fazer aulas de órgão eletrônico no conservatório. Eu não tinha maturidade suficiente para questionar a metodologia de ensino, mas me perguntava sempre como algumas pessoas podiam aprender música sem os livros, uma vez que eu seguia um método específico no conservatório e minha mãe, pianista autodidata, tocava piano sem ao menos saber ler partituras. Qual a importância do livro, então?

Aos 15 anos, já formada no conservatório e com a certeza de que seria professora de órgão eletrônico, tive a oportunidade de trabalhar como professora de musicalização Infantil em uma escola regular. Minhas aulas de Música eram parte das atividades extracurriculares e, no início, sem saber muito bem do que isso se tratava, recorri à professora do conservatório, tentando encontrar algum livro que me guiasse naquela nova empreitada. Ela me indicou um ou dois livros sobre o assunto, que já me foram suficientes para decidir que eu estava no lugar certo, mas ainda sem muita certeza dos fundamentos teóricos da minha atividade. Naquela época, há mais de 10 anos, era muito difícil encontrar material para Educação Musical e os instrumentos musicais para a Musicalização Infantil eram ainda mais escassos. Eu, imatura, tendia a acreditar em tudo o que estava publicado e reproduzir cada uma das práticas sugeridas. Fiz muitas experiências musicais com as crianças e só depois comecei a questionar pedagogicamente os autores que, até então, fundamentavam essa minha atividade.

Alguns anos mais tarde, em 2003, quando já havia ingressado no curso de Educação Musical, me interessei pelas disciplinas pedagógicas e percebi, não sem ajuda dos meus professores, que a publicação de materiais didáticos sobre musicalização infantil era insuficiente e, por muitas vezes com ideias distantes da prática e da realidade escolar. Não foram raros os momentos de discussão sobre esse assunto em sala de aula.

Quando fui convidada pela professora Beatriz Ilari a participar do curso de Musicalização Infantil, em 2004, hesitei. Não tinha autoconfiança suficiente para colocar em prática tudo o que estávamos estudando, principalmente por não concordar inteiramente com o que diziam alguns autores e sentir que não tinha bases teóricas suficientes. A minha sorte foi poder sempre contar com o incentivo da professora Beatriz e as afirmações de que nem tudo o que está publicado é condizente com a nossa realidade.

O curso de Musicalização Infantil funcionou de 2003 a 2010, vinculado à Universidade Federal do Paraná. Foi concebido e coordenado pela professora Beatriz Ilari e posteriormente pelo professor Guilherme Romanelli, como um laboratório-escola para prática dos acadêmicos da Licenciatura em Música que, na época, não tinham um número relevante de opções para estágio em Educação Infantil. Era evidente para nós, acadêmicos, que o objetivo da licenciatura em música resumia-se ao trabalho em conservatórios e instituições de ensino básico. No entanto, a partir da experiência prática no curso de Musicalização, pudemos ampliar os horizontes profissionais e também pessoais, uma vez que trabalhávamos sempre em trios.

Os autores Barbosa e Madalozzo (2011) citam o conceito de *peer-learning system* apontado por Ilari (2010), afirmando que a combinação entre professores mais experientes com novos professores promovia um fluxo de ideias, conhecimento, repertório e experiência, que resultava num processo de aprendizagem por pares. Inúmeras vezes nos encontramos aos sábados para uma troca de repertórios e conversas a respeito da Musicalização e da maneira como estavam sendo conduzidas as atividades.

Nesses encontros questionamos diversas vezes as publicações da área da Educação Musical. Umas por apresentarem problemas de concepção teórica e outras por apresentarem incoerências de ordem prática. Alguns desses livros foram utilizados em disciplinas de base pedagógica do curso de licenciatura em Música e

logo identificamos incongruências entre o que proposto no plano teórico e o que vivenciávamos no curso de Musicalização Infantil. Afirmações, por exemplo, que sugeriam que a resposta mais elementar de uma criança ao som era bater palmas, eram questionadas quando víamos crianças que, mesmo antes de baterem palmas, eram capazes de balbuciar, gritar e responder de maneiras diversas a um estímulo sonoro.

Anos depois, já no mestrado, me deparei com uma ampla gama de materiais para Educação Musical sendo publicados, situação quase contrária à que eu havia presenciado anteriormente, no início da minha vida profissional. Isto se deu, em primeiro lugar, pela diminuição dos custos de uma publicação e pela facilidade editorial, podendo publicar sem estar vinculado a uma editora. Em segundo lugar, a partir da homologação da Lei nº. 11.769/2008 – que determina a Música como conteúdo obrigatório da disciplina de Artes –, muitas editoras vislumbraram uma “lacuna” na formação dos professores unidocentes. Isso ocorreu em parte por conta do veto ao artigo 2º, parágrafo único, que restringe o ensino de música por professores com formação específica na área. Dessa forma, os professores unidocentes passaram a se preocupar com a qualidade desse ensino de Música e a procurar material que lhes desse suporte pedagógico e musical.

É então, dessa conjuntura – falta de professores especialistas em música e facilidade na publicação de material didático –, que nasceu esta dissertação. Sem o intuito de descobrir a fórmula da escrita perfeita, busco analisar livros didáticos que tratam da grande paixão das crianças: a música.

## 2 INTRODUÇÃO

Em 18 de agosto de 2008, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei Federal nº. 11.769 (BRASIL, 2008a), onde a música deve ser conteúdo obrigatório do componente curricular da Educação Básica. Esta Lei trouxe à tona várias reflexões sobre a música na escola: quem deve ensiná-la? O que deve ser ensinado? Qual a hierarquia dos conteúdos? Segundo Romanelli (2009a), mesmo que a música não tenha sido contemplada oficialmente na educação básica durante um longo período, ela certamente não deixou de existir no espaço escolar. Foi, sobretudo, a partir da década de 90 que a música na educação escolar foi amplamente estudada.

Ao mesmo tempo em que houve a promulgação da lei nº. 11.769, houve também um veto<sup>1</sup> ao artigo 2º, parágrafo único, que restringiria o ensino de música por professores com formação específica na área. Esse veto, apesar de coerente tendo em vista que os cursos de licenciatura em música não formariam profissionais em número suficiente para que todas as escolas cumprissem os três anos dados pelo governo para a implantação da Lei<sup>2</sup>, criou um paradoxo: apesar das diversas licenciaturas em Música existentes nas instituições de ensino brasileiras, não há educadores suficientes para todas as escolas, e os professores unidocentes<sup>3</sup> não se sentem capacitados para ensinar música nas escolas, conforme apontado por Del Ben e Diniz (citados por FIGUEIREDO, 2011).

No que se refere à Educação Infantil (EI) e aos Anos Iniciais do ensino Fundamental (AIEF), segundo Hentschke e Oliveira (2000), não seria possível suprir

---

<sup>1</sup> O veto foi realizado pelo Ministério da Educação, que apresentou as seguintes razões: “No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º.) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º.), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos” (BRASIL, 2008a).

<sup>2</sup> Art. 3º. - Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos 1º. e 2º. desta Lei (BRASIL, 2008b).

<sup>3</sup> Segundo FURQUIM & BELLOCHIO (2010) e (FIGUEIREDO, 2004), professores unidocentes são aqueles que exercem sua prática docente em várias áreas do conhecimento, sem contar com outro professor. Esse professor geralmente atua na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

o mercado nacional com professores habilitados em música, porque os cursos de Pedagogia estão, em sua maioria, voltados à formação do profissional unidocente. Diversos pesquisadores vêm discutindo e estudando a formação musical desse professor durante a graduação (BELLOCHIO, 1999 , 2009; FIGUEIREDO, 2001). Segundo Figueiredo,

outro fator de insegurança se refere sem dúvida à formação em artes que receberam os estudantes [de Pedagogia] durante a educação infantil, o ensino fundamental e médio [...]. No caso da música e das artes não há qualquer garantia de que estas disciplinas fizeram parte da formação anterior à universidade (FIGUEIREDO, 2001, p. 33).

Diante do reconhecimento do despreparo para ensinar com segurança os conteúdos de música, a falta de formação musical desponta como a principal justificativa dada pelos professores unidocentes à ausência da Educação Musical em suas práticas pedagógicas e também como o maior obstáculo pelos que desenvolvem práticas musicais nas séries iniciais (Diniz e Del Ben, citados por FIGUEIREDO, 2006).

O Ministério da Educação e Cultura, segundo Magali Kleber (2010), vem investindo em capacitação para professores da Educação Básica em todas as áreas educacionais, para reverter o quadro das estatísticas baixas em termos de desempenho. Da mesma forma como a formação dos professores especialistas, a capacitação dos professores unidocentes leva tempo e demanda investimento.

É nesse cenário que o livro didático de música pode assumir um papel central no planejamento, embasamento e condução das aulas de música. Tratando-se de uma produção que atende a uma demanda crescente e ávida por informação, destaca-se a importância de se propor apreciações da recente produção nacional do livro didático na área da Educação Musical, visando disponibilizar um instrumento que auxilie os professores unidocentes nas tarefas de análise, seleção e adoção dos livros didáticos para as aulas de Música, como ressalta Morgado (2004).

Considerando-se a importância da produção de material didático para auxiliar o professor unidocente a incluir a música em suas aulas de Arte<sup>4</sup>, deve-se analisar criteriosamente o que está sendo publicado, uma vez que o material didático pode interferir e condicionar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos (MORGADO, 2004).

---

<sup>4</sup> Para a diferenciação entre os termos “Artes” e “Arte” deste trabalho, usou-se como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugerem a utilização do termo “Artes” como o conjunto de atividades artísticas e “Arte” como referência à disciplina.

Um levantamento preliminar<sup>5</sup> indicou que, apesar do grande número de materiais destinados ao ensino musical em contextos formais e não formais, há uma carência de materiais didáticos pensados para a escola regular. A grande maioria dos materiais já publicados sugere, por exemplo, algumas atividades pedagógicas sem distinção etária e sem aplicação na escola, com a exigência de uma estrutura física específica ou determinados instrumentos como é o caso da Pedagogia Orff, em que é recomendado o uso do instrumental Orff<sup>6</sup>.

Com base nos novos rumos que marcam a Educação Musical na escola regular brasileira e destacando a importância dos livros didáticos nesse processo, o objetivo central desta pesquisa é analisar materiais didáticos de música de forma qualitativa, sob os critérios dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o embasamento de vários teóricos que discorrem sobre a importância do material didático na sala de aula e do ponto de vista de autores que pesquisam Educação Musical.

Segundo Freitag (1997), existe uma dificuldade teórica e técnica em definir a qualidade de um livro didático, o que dificulta a elaboração de critérios de avaliação adequados, aplicáveis simultaneamente aos assuntos tratados e ao nível de conhecimento e capacidade de aprendizado da criança. Por esse motivo, espera-se com esta pesquisa, colaborar com futuros autores da Educação Musical para que possam produzir materiais que servirão como suporte ao professor unidocente e também com os professores, para que tenham um maior aporte teórico no momento de seleção dos seus livros de trabalho.

Para uma melhor compreensão e organização do trabalho de pesquisa, organizou-se o texto desta dissertação em cinco capítulos, seguidos das considerações finais.

Após esta introdução, no terceiro capítulo, apresentam-se elementos para posicionar o leitor frente à importância do material que está sendo analisado, situando histórica e culturalmente o livro didático e localizando-o como um elemento da cultura escolar, ou seja, material que se constitui como “um conjunto de

---

<sup>5</sup> Um contato inicial via *e-mail* foi realizado com 12 editoras nacionais e apenas 3 delas editaram e publicaram material de música para o ensino fundamental - anos iniciais, com livro do aluno e do professor. As outras editoras publicaram materiais direcionados à prática musical de conservatórios, escolas de música, etc., porém, sem indicação etária e/ou livro do aluno e do professor.

<sup>6</sup> O instrumental Orff é composto, basicamente por instrumentos de percussão, que podem ser divididos em dois grandes grupos: instrumentos de altura definida (lâminas de madeira e metal, flauta doce e outros instrumentos melódicos) e instrumentos de altura indefinida (também conhecidos como pequena percussão, de metal, madeira, pele ou outros materiais). (BOURSCHEIDT, 2007).

conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, citado por SANTOS, 2007, p. 15). Discutem-se, nesse capítulo, os livros didáticos, as publicações para o professor e o aluno e os livros didáticos para a Educação Musical.

No quarto capítulo, apresenta-se uma breve contextualização histórica da Educação Musical no ensino regular, especialmente após a promulgação da lei nº. 11.769/2008, bem como o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>7</sup> e suas especificidades no que se refere à música na disciplina de Arte e sobre a formação musical do professor unidocente, que se dá geralmente de maneira insuficiente.

No quinto capítulo, expõe-se a metodologia utilizada tanto para a escolha dos livros que foram analisados quanto para a análise em si, segundo Roch-Fijalkow (2007) e Jörn Rüsen (2011), destacando os critérios e os aportes teóricos utilizados.

No capítulo seguinte, o sexto capítulo, há o registro da fase de exploração dos materiais, onde se descrevem as atividades selecionadas e a forma como são apresentadas nas coleções.

No sétimo capítulo, apresenta-se o tratamento dos resultados da análise, apoiando-se na revisão bibliográfica.

Finalmente, nas considerações finais, apresentam-se os dados encontrados nesta pesquisa, bem como apontamentos para a Educação Musical.

---

<sup>7</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não são Leis, porém, como um dos poucos documentos oficiais federais publicados sobre o assunto, tornam-se referência no que diz respeito ao conteúdo de ensino de música.

### 3 LIVRO DIDÁTICO

*“Um livro muda pelo fato de não mudar enquanto o mundo muda”* (Pierre Bordieu & Roger Chartier, 1985)

Segundo Sérgio Molina (2012), um dos principais desafios para o homem neste início de século XXI é o de repensar os modelos de educação vigentes, de modo a preparar os estudantes para um panorama que se apresenta hoje muito distinto daquele que tínhamos há vinte anos. Em música, essa mudança se deu de maneira mais significativa, não só a partir do surgimento do *walkman* nas últimas décadas do séc. XX, mas também por meio da internet, que divulga novidades e atualizações musicais quase diariamente. Segundo Priscila Pereira (2010), atualmente é possível encontrar música de diversos lugares do mundo na Internet e tê-las em um tocador portátil em questão de segundos.

Vários registros históricos sobre a educação e o ensino, segundo Morgado (2004, p.25), “demonstram que, há muito tempo, os manuais escolares e os livros de texto têm desempenhado um papel importante na organização e realização dos processos de ensino-aprendizagem, conseguindo sobreviver a diferentes políticas educativas e curriculares e em contextos culturais muito distintos”.

O livro destinado ao uso escolar, ou livro didático, é também conhecido como manual escolar, manual de texto, material didático ou livro escolar, e se caracteriza como um instrumento de uso educacional, para fins didáticos (SANTOS, 2007). Segundo Oliveira (1984), as cartilhas usadas para ensinar a ler e a escrever e noções do catecismo marcam o surgimento da literatura propriamente didática no Brasil. No entanto, é em 1938, a partir do Decreto-Lei 1.006, que se define oficialmente o que deve ser entendido por livro didático: “Artigo 2<sup>a</sup>, § 1<sup>a</sup>. - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares”. (BRASIL, 1938). São chamados de manuais na medida em que “apresentam a proposta de, a um só tempo, introduzir um tema e sumariá-lo” (BUFREM et al, 2006, p. 123). Segundo o *Glossary of Library Terms*, citado por Bufrem et al, o livro didático é considerado uma “obra compacta, que trata concisamente da essência de um assunto, tendo como finalidade principal servir como fonte de informações correntes” (BUFREM et al, 2006, p. 123). Apesar das diversas variantes, para o registro desta dissertação optou-se por usar apenas os termos livro ou livro didático.

Os livros didáticos são presença constante nas salas de aula em diferentes países e, por esse motivo, são necessários e procedentes estudos avaliativos com o objetivo de analisar não apenas os livros, mas também seu uso por alunos e professores (BUFREM et al, 2006). Este trabalho vem sendo feito por diversos pesquisadores em todo o mundo, mas cabe aqui salientar a importância do IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media), com uma comunidade de pesquisadores que trabalha para promover a pesquisa e a compreensão dos livros e materiais didáticos<sup>8</sup>. Mesmo com o crescimento das inovações tecnológicas, o livro didático continua sendo uma das principais fontes de informação de professores e alunos. É acessível, facilmente manuseável por alunos e professores, e no qual se propõe uma sequência para as atividades, o que, segundo Caimi (citado por CAMPOS, 2009) cria a ideia de segurança em relação a um saber sistematizado e pronto para ser ensinado.

Segundo Freitag et al (1997), não há estudos sistemáticos sobre o surgimento do livro didático no Brasil. No entanto, sabe-se que os manuais escolares estiveram presentes nas escolas brasileiras durante todo o século XX. Ainda segundo os autores, a história do livro didático é muitas vezes traduzida por uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (FREITAG, 1997).

Segundo Santos (2007), nas últimas décadas, ao lado de importantes discussões sobre a educação, o livro didático ganhou destaque e se constituiu objeto de ações governamentais. No entanto, de acordo com Freitag et al (1997), a problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo, que vai além do sistema educacional e envolve estruturas globais da sociedade brasileira, como o Estado, o mercado e a indústria cultural.

Segundo Renato Fleury, citado por Freitag (1997), o livro didático é uma sugestão e não uma receita, não podendo substituir o professor. No entanto, o que acontece, em muitos casos, é que há um depósito total de confiança do professor em determinado material, quando certos livros didáticos contêm afirmações que, de uma perspectiva ética ou de uma perspectiva científica, não são verdadeiras (LAJOLO, 1996). O importante é que as informações endossadas no livro didático ou

---

<sup>8</sup> Para mais informações sobre o grupo, as pesquisas e as conferências, ver [www.iartem.org](http://www.iartem.org).

a sua contestação sejam fundamentadas. João Batista Araújo e Oliveira (1984) afirma que é muito difícil avaliar a eficiência e a eficácia de um livro didático. Segundo o autor, é ainda mais difícil saber o quanto um livro ensina e como dois livros diferem na sua capacidade de ensinar.

Muitos teóricos, críticos, professores e alunos sabem da importância do livro didático em sala de aula, mas também reconhecem que ele não é suficiente. Segundo Freitag (1997), existe uma dificuldade teórica e técnica de definir a qualidade de um livro didático. Teórica, pois há uma dificuldade na elaboração de critérios de avaliação adequados, aplicáveis simultaneamente aos assuntos tratados e ao nível de conhecimento e capacidade de aprendizado da criança; e técnica, pois apesar das comissões/comitês que foram criados nas décadas de 1930, 1960 e 1980 para avaliar a qualidade dos livros didáticos, estas tinham a mera intenção de autorizar o livro para o uso (ou não) na rede pública.

Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente adequados para o ensino – o que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam (LAJOLO, 1996). Além disso, muito além da apresentação física do livro, há que se preocupar também – e com maior intensidade – com os aspectos de conteúdo: fundamentação psicopedagógica da matéria apresentada, atualidade dos dados em relação ao avanço do conhecimento, os elementos ideológicos, etc. O livro, segundo Lajolo (1996), é apenas um instrumento auxiliar de aprendizagem, mas não pode, em hipótese alguma, ser desconsiderado no que diz respeito à sua importância e validade. É um recurso necessário à sala de aula, que auxilia o professor em seu dia-a-dia, sendo, muitas vezes, o único recurso de pesquisa disponível e acessível na escola, o que fica ainda mais evidente quando se trata do ensino de música por professores unidocentes.

Deve-se considerar, então, a questão da formação desse professor e o uso que ele dá a esse material em sala de aula. Segundo Lajolo (1996), o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor, e o melhor livro desanda na sala de um mau professor.

Entre outros fatores, pode-se considerar que a diferença entre um livro didático bom e um livro didático ruim é determinada pelo tipo de diálogo que ele

estabelece com o professor. Não basta listar o que se deve dizer aos alunos, é preciso fazer refletir, conectar, ligar. É preciso que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados (LAJOLO, 1996), pois nenhum livro didático deve ser utilizado sem adaptações.

No entanto, se o livro de história é, segundo Rösen (2011), o guia mais importante da aula de história, em Música a noção de guia é necessariamente multifacetada, pois inclui, além do material escrito, mídias como CDs, DVDs e outros formatos de gravação. Considerando ainda que a música deve ser ensinada levando em consideração a simultaneidade de várias correntes artísticas por vezes conflitantes, o livro didático deve propor reflexões tanto para o professor quanto para o aluno, sem “rótulos” ou predeterminações.

Segundo Oliveira (1984), são vários os fatores que demonstram a distância que separa a prática da confecção dos livros dos ideais pedagógicos do que seria um livro enquanto material de instrução planejado segundo alguns princípios que fizeram sucesso ou que foram verificados como importantes componentes do processo de aprendizagem.

### **3.1 O PNLD e a escolha do livro didático**

Neste subcapítulo e no seguinte, será dada uma ênfase aos livros que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Mesmo levando em conta que a música não costuma ser contemplada nessas coleções, a abordagem do programa é uma forma de apresentar questões características dos livros didáticos de forma geral, mesmo que não constantes no PNLD, pois suas orientações atuam sobre o mercado editorial direta e indiretamente.

O PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se em 1929. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção a EI, que não é contemplada.

As primeiras iniciativas para assegurar a divulgação e distribuição das obras de interesse educacional e cultural datam de 1937, quando foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao MEC (FREITAG, 1997). O INL foi reestruturado em vários órgãos menores, dentro os quais estava a Coordenação do livro didático, que deveria planejar as atividades relacionadas ao livro didático e

estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e a distribuição do livro didático (FREITAG, 1997).

Através do Decreto-Lei 1.006, de 1938, é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete membros designados pela Presidência da República, que deveria examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país (FREITAG, 1997).

O PNLD passa a ter essa denominação já em 1971, quando a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) foi extinta. Na reformulação da política do livro didático, a concepção de que o livro deveria ser durável e de boa qualidade fortaleceu-se, ao contrário do chamado “livro descartável” que vinha sendo usado anteriormente. No entanto, atualmente, existe o “livro consumível”, que é o material utilizado pelo aluno e que recebe suas anotações, inscrições, desenhos e composições de atividades (OLIVEIRA, 1984). No Brasil, o livro também chamado “descartável” por seu processo de utilização única – uma vez que estaria respondido e escrito e não poderia mais ser utilizado por outro aluno – era uma cultura predominante, apesar de existirem diversas alternativas em termos de custo para esse tipo de material, conforme relata Oliveira (1984). No entanto, o autor conclui: “a ideia de um livro descartável não é absurda e pode ser até mesmo recomendável” (OLIVEIRA, 1984, p. 94), principalmente levando-se em consideração o mercado editorial.

Uma vez que a maioria desses livros é produzida pelas editoras em formatos que se adequam ao processo do PNLD, a sequência se dá com o processo de avaliação que, segundo o próprio Ministério da Educação (MEC), é iniciado com bastante antecedência. Esse processo é realizado por universidades públicas federais sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB). As obras aprovadas nesta avaliação são apresentadas aos professores da rede pública de ensino, através de um Guia de Livros Didáticos, onde constam resenhas com as características pedagógicas de cada obra, seus pontos fortes e suas limitações (BRASIL, 2012).

Os princípios e critérios que norteiam a elaboração desse guia são expostos no edital, para que autores e editoras apresentem seus trabalhos. Além de exigências básicas, como o ineditismo da obra e a atenção ao novo acordo

ortográfico, o edital esclarece que, para ser considerado apto para a próxima etapa – ou seja, para fazer parte do Guia do Livro Didático – o livro

deverá veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada, procurando assegurar que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento articulem seus conteúdos, a partir da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que contemplem diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local (BRASIL, 2012).

Além disso, a avaliação das obras participantes do edital atende, segundo o documento Guia do Livro Didático, à política de incentivo à produção e qualificação de materiais didáticos no país. O PNLD tem a função de estimular a discussão e a participação de professores na escolha do material didático a ser utilizado em sua escola, concorrendo para o exercício competente de sua profissão.

Segundo Bernstein (citado por SANTOS, 2007), as características das práticas pedagógicas permitem classificar as propostas dos livros em duas: “(a) tradicionais e ‘engessadas’ e (b) progressistas” (SANTOS, p. 20). Ao refletir sobre essa classificação de Bernstein, pode-se concluir que todo livro didático é – com mais ou menos intensidade – “engessado”, pois, segundo SANTOS (2007), ele sempre deve atender a um número pré-estabelecido de páginas, a um recorte e uma seleção de conteúdos, a uma determinada quantidade de textos e atividades propostas, entre outros itens que estão incluídos nas solicitações feitas pelas editoras aos autores, além das orientações legais.

No entanto, na prática, o processo de escolha do livro didático não acontece da maneira como está proposta no Guia do Livro Didático. Segundo Santos (2007), faltam condições estruturais e de planejamento para analisar, discutir, estabelecer critérios comuns e finalmente escolher o material que os acompanhará no trabalho em sala de aula durante três anos<sup>9</sup>. Quanto ao PNLD, há na pesquisa de Santos (2007) o relato de vários professores que afirmam que nem sempre os livros selecionados por eles são enviados pelo MEC.

Morgado (2004) relata que em Portugal se verifica que grande parte das decisões relativas ao processo de escolha do livro didático têm sido tomadas do ponto de vista do governo, e salienta que “são destinadas aos professores as decisões de caráter mais técnico, nomeadamente no que se refere a *como ensinar*

---

<sup>9</sup> O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. A cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Em 2010, o PNLD distribuiu livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (APRESENTAÇÃO - PNLD, 2012).

ou *como fazer* para que os estudantes consigam aprender aquilo que outros selecionaram e consideraram importante” (MORGADO, 2004, p.32)

No que se refere ao conteúdo de música, deve-se destacar que suas especificidades estão contempladas na grande área de Artes. Apesar de o PNLD passar a contemplar a área de Arte somente para 2013, conhecer os processos de escolha do livro didático desde já se mostra relevante também para orientar a construção de categorias de análise desses livros, ponto que será tratado no capítulo dedicado à metodologia que orienta essa dissertação.

### **3.2 A relação do professor e do aluno com o livro didático**

*Um livro deve ser o machado para o mar congelado que há dentro de nós. (Franz Kafka)*

É importante destacar a diferença entre os livros didáticos produzidos para os alunos e aqueles destinados ao professor. Neste texto, serão feitas diferenciações com a denominação de livro do professor e livro do aluno.

Devem-se considerar dois aspectos referentes ao uso do livro do professor: os critérios de avaliação que o professor usa para fazer a escolha do seu livro e a maneira como esse livro é trabalhado pelo professor em sala de aula.

No caso do PNLD, não basta que o professor faça uma boa avaliação do livro indicado no Guia do Livro Didático, mas que ele a faça a partir de critérios claros e específicos para essa escolha. Santos (2007) relata que os professores “reclamam” do prazo para a escolha e da organização que se dá dentro das escolas, onde alguns professores não são convidados a participar do processo de escolha, ou ainda há uma duplicidade na escolha dos livros, pois há professores diferentes para cada turno de uma mesma série. É importante que o professor tenha possibilidade de escolher o livro didático de acordo com a sua realidade, mas há que se garantir que o professor faça a melhor escolha, aumentando os prazos para que a escola toda se prepare e também, desenvolvendo o olhar crítico desse professor.

O segundo aspecto a ser considerado é referente à maneira que o professor trabalha com esse livro em sala de aula. Em certas situações, o professor não somente se contenta com o que tem como ainda idealiza, fazendo do livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho. Neste sentido, segundo Freitag (1997),

este [o livro] serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em aula como verdade absoluta. A desinformação, o comodismo, o conformismo da maioria dos professores fortalecem a onipotência e a onisciência do livro didático. Os professores passam a respeitar a palavra escrita no livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico (FREITAG, 1997, p. 131).

De acordo com Santos (2007), o livro didático não é o principal e único elemento do trabalho do professor. Segundo ela, o livro é usado nas aulas, mas o professor desenvolve adaptações e complementos com a propriedade de regente do conhecimento escolar, estabelecendo uma sub-autoria desse material. Em complemento, Lajolo (1996) afirma que

um magistério despreparado e mal remunerado não tem as condições mínimas essenciais para escolha e uso crítico do livro didático, o que acaba fazendo circular, nas mãos e cabeças de professores e de alunos, livros que informam mal, que veiculam comportamentos, valores e conteúdos inadequados (LAJOLO, 1996, p.8).

Morgado (2004), neste sentido, complementa que

é imprescindível que o professor, sendo um profissional que se encontra permanentemente em confronto com dilemas e situações novas, muitas vezes de difícil resolução, desenvolva uma postura investigativa e que procure munir-se de instrumentos que o ajudem a interpretar a realidade e a encontrar soluções mais adequadas para os problemas com que se depara em cada contexto educativo (MORGADO, 2004, p. 09).

Dessa forma, a máxima “quanto mais, melhor” pode ser vista de maneira válida. Se o professor possuir formação e material complementar, sua avaliação e criticidade quanto ao material didático tende a aumentar. Segundo Morgado (2004), existe um consenso crescente de que “a vida no interior da sala de aula depende muito das estratégias e dos materiais que os professores utilizam para idealizar, organizar e concretizar os processos de ensino e aprendizagem” (id. Ibid., 2004, p. 09).

O entendimento da relação entre o professor e o livro didático deve ser compreendido a partir da ideia de que as ações do professor revelam suas formas de se apropriar dos saberes a serem ensinados trazidos pelo livro, articulando-os com os outros saberes e atribuindo significado a eles, em um rico e complexo processo de transformação (SOUZA, 2002). O livro do professor, segundo Lajolo (1996), precisa ser mais do que um exemplar que se distingue dos outros por conter a resolução dos exercícios propostos, pois

este diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro (LAJOLO, 1996, p.4).

É possível reconhecer que o professor, ao optar pelo uso de um ou outro livro didático, exerce importante papel, pois é em sua ação que se concretiza a implementação das políticas públicas do livro, ação essa que se constitui em um ponto crucial quando se entende que os saberes aprendidos pelos alunos se estabelecem a partir dos saberes ensinados e que parte desses saberes se apresenta no material didático escolhido pelo professor e utilizado em sala de aula (SOUZA, 2002).

Para Lajolo (1996), o professor deve apropriar-se do material didático, fazendo leituras, vivências e sendo uma espécie de “leitor privilegiado” da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos. Com esse olhar, percebe-se que teoria e prática não devem ser vistas de maneira separada, mas complementares. Sobre este assunto, Bonafé (2002) apropria-se do pensamento de Deleuze que afirma que “a teoria é exatamente como uma caixa de ferramentas”. E conclui: “Porque nos leva diretamente à ideia de apropriação: é importante não somente pela existência desta complexa relação conceitual, mas pela relação que eu faço dela, e pela forma com que a uso para refletir metodicamente sobre minhas ações, para ver, de maneira refletida, minhas ações e as ações do outro”<sup>10</sup> (BONAFÉ, 2002, p. 65).

Já os manuais feitos para os alunos se distinguem, pois, nessas obras, “o conteúdo principal é o conhecimento propriamente dito” (BUFREM et al, 2006). Apesar de serem consideradas obras de referência, os livros didáticos “trazem consigo a condição de serem efêmeros, de se desatualizarem rapidamente e por esse fato terem uma permanência pequena nas prateleiras” (BUFREM et al 2006, p.124). Interessa saber não somente o uso que o professor faz do livro do aluno, mas também a maneira como a criança entende e assimila os conteúdos bem ou mal veiculados pelos textos dos livros.

Segundo Lajolo (1996), na década de 90, os conteúdos dos livros estavam desvinculados da realidade das crianças e muitas vezes procuram disfarçar, omitir ou distorcer os problemas e as contradições sociais em que se encontravam certas classes sociais e minorias às quais pertence grande parte das crianças (FREITAG,

---

<sup>10</sup> “Una teoría es exactamente como una caja de herramientas – porque nos remite directamente a la idea de apropiación: no sólo es importante la existencia de esa compleja relación conceptual, sino que esa relación la hago mía, y me sirvo de ella para reflexionar metódicamente sobre mis acciones; para mirar – especular – mis acciones y las acciones de los otros”. Tradução da autora. (BONAFÉ, 2002. p. 65)

1997). Esse fato, mesmo que aliado à exposição dos alunos a livros didáticos pouco estimulantes, orientados por professores pouco preparados, especialmente no caso da Educação Musical, gera um desinteresse pela parte dos alunos, que dificilmente conseguem realizar uma ligação entre o conteúdo apresentado no livro a sua vida prática.

Os autores Neto e Fracalanza (2006) apresentam um questionamento pertinente à relação entre o conteúdo do livro didático e os professores. Segundo eles, os professores não mais utilizam o livro fielmente como ele chega às salas de aula, mas fazem adaptações das coleções, tentando moldá-las à sua realidade escolar e às suas convicções pedagógicas.

O panorama que se apresenta é que o professor unidocente acaba por reconstruir o material didático, fato que sobrecarrega o professor por seu trabalho de “autor secundário”. Por outro lado, se o professor adapta o material que tem disponível, mostra-se ativo e reflexivo perante a sua realidade, pois é capaz de julgar o que é mais adequado à sua turma em determinada situação.

### **3.3 Livro didático para música**

Pensar sobre o campo de conhecimento da Educação Musical é uma iniciativa bastante recente (SOUZA et al, 2009). Grande parte dos livros e artigos pesquisados para esta dissertação reflete um grande interesse dos pesquisadores em falar sobre a visão do professor em relação ao livro didático (BUFREM et al, 2006; BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009; GODOY e FIGUEIREDO, 2005), mas poucos relatam o interesse em pesquisar a relação do aluno com o livro, e há um número ainda menor que fala sobre a Educação Musical, principalmente pelo fato de a música ser considerada uma atividade essencialmente prática.

No início do século, o livro didático de música “até certo ponto, tinha qualidade surpreendente, mostrando, ainda, a intensa reação da aula de música com as políticas educacionais vigentes da época” (SOUZA, 2009). Já nos anos 20 e 30, as metodologias eram tendencialmente voltadas para o professor. Nos anos 40, o conteúdo dos livros didáticos era voltado para o ensino do canto orfeônico, em sua maioria. Já nos anos 70 e 80, ocorrem duas tendências: uma que impõe a música como um ensino independente, e outra que se refere à interação das quatro linguagens artísticas, atendendo, de alguma forma, as determinações da LDB de

1971. Somente no final dos anos 80 é que começam a surgir materiais relacionados à vivência musical e musicalização (SOUZA, 2009). Com isso, pode-se concluir que o livro didático de música tem sido repensado, mas o acesso é difícil tanto devido ao custo elevado quanto pelo desconhecimento das publicações na área de música.

No século XIX, o princípio pedagógico era o da instrução, do uso de memória e do intelecto. A revolução das ideias ocorre no século XX, quando a pedagogia musical se torna ativa (ROCH-FIJALKOW, 2007), ou seja, quando o professor deveria incentivar o aluno a ser criativo, inventivo e principalmente, participativo, o que é prerrogativa básica de uma série de métodos de pedagogos musicais que são utilizados até hoje como referência na Educação Musical (ILARI & MATEIRO, 2011). Essa prerrogativa mostra-se como um desafio aos autores e editoras, pois, além de esclarecer os conteúdos musicais muitas vezes inéditos aos professores unidocentes, deve também incentivar ambos – professores e alunos – a criarem e participarem das atividades de maneira a solidificar seu novo conhecimento.

Segundo Oliveira (1984), as diretrizes gerais educacionais tornam-se cada vez mais genéricas e são expressas na forma de “programas de ensino”, “grades” e propostas. Atualmente, os referenciais “configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (BRASIL, 1997, p. 13). No entanto, as proposições expressas nos PCNs orientam para o “respeito à diversidade cultural, regional, étnica, religiosa e política de cada região” (BRASIL, 1997, p. 13).

Em música, o cenário atual é exatamente o mesmo: não há uma especificidade, hierarquia ou lista dos conteúdos que devam ser ensinados em cada ano escolar. Há os PCNs e os RCNEI, que dão uma direção e servem, como o próprio nome diz, como parâmetro e referência ao professor. Uma vez que a Lei nº. 11.769/2008 passou a vigorar no ano de 2012, cada escola procurou adequar seu currículo a essa realidade, inclusive, com materiais didáticos.

A lacuna que se abre pela formação incompleta das licenciaturas, abre possibilidades às editoras para publicação de material didático que dê suporte ao professor, pois, segundo Penna (2011),

é indispensável ao professor articular *o que* e *como* ensinar, para que esse ensino seja efetivo e desenvolva um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida (PENNA, 2011, p. 14).

Ainda segundo Penna (2011), o “ato de ensinar constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar ao conteúdo que se ensina uma forma que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo”, ainda mais quando essa atividade cabe a quem não tem formação profissional (PENNA, 2011, p. 14).

Assim, não basta que as escolas ofereçam ao corpo docente uma gama de livros didáticos de música, há que se fornecer subsídios para que o professor saiba avaliar a qualidade do material que tem em mãos.

#### 4 EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: história e princípios norteadores

Este capítulo não tem a intenção de fazer um levantamento exaustivo da história da Educação Musical no Brasil, mas sim de traçar as balizas mais significativas dessa trajetória e que são fundamentais para compreender o papel atual dos livros didáticos de música.

Existem registros, datados entre 1658 e 1661, como a “Lei das Aldeias Indígenas”, ordenando o ensino de canto, que mostram que os jesuítas já ensinavam música às crianças e jovens nos tempos da colonização. Além do caráter catequizador, usavam a música como ferramenta de auxílio ao ensino da leitura e da matemática (JORDÃO et al, 2012). Segundo Jordão et al, a música aparentemente sempre foi considerada um instrumento de educação em diferentes situações no país.

Em meados do século XIX, a música foi implantada nos currículos de escolas do ensino público, o que aconteceu pelo Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854. Tal decreto estipulava a presença de “noções de música” e “exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e 2º graus e Normais, também chamados Magistério (JORDÃO et al, 2012).

O decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890, instituía o ensino de elementos de música nas instituições primárias e secundárias e estes deveriam ser ministrados por professores especiais para a música admitidos em concurso. Tal medida, sancionada durante a Reforma Benjamin Constant, deveria ser aplicada em âmbito nacional (JORDÃO et al, 2012).

Entre 1910 e 1950, há que se considerar a presença do Canto Orfeônico<sup>11</sup>, não apenas pelas mãos de Villa-Lobos, mas também de outros compositores e de professores que se envolveram no ideal de ensino musical. De acordo com Fucks (citado por HENTSCHE & OLIVEIRA, 2000), o objetivo do ensino de música segundo Villa-Lobos era o de “desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical e despertar o amor pela mesma, além de estimular o hábito do perfeito convívio coletivo” (HENTSCHE & OLIVEIRA, 2000, p. 47). É evidente que, apesar

---

<sup>11</sup> O Canto Orfeônico, surgido inicialmente na França no séc. XIX sob o título de “Orphéons”, foi adotado como recurso de musicalização em todo o Brasil no século XX. Heitor Villa-Lobos o propôs, com adaptações próprias, para ser utilizado nas escolas públicas do Rio de Janeiro, a convite de Anísio Teixeira, em 1932 (KATER, 2012).

do objetivo político-ideológico da prática musical do canto orfeônico, o ensino de música foi estimulado e valorizado.

O projeto de Villa-Lobos foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro, em todo o território nacional, durante as décadas de 30, 40 e 50, e foi posteriormente substituído pela disciplina Educação Musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº. 4024, de 1961.

Já em 1971, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases nº. 5692, em que a Educação Musical deu lugar à Educação Artística, que deveria agrupar os conteúdos (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho) e não privilegiar nenhuma área do conhecimento artístico (JORDÃO et al, 2012). Somente em 1996, com a Lei nº. 9394, é que as artes voltam como “componente curricular obrigatório” nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento da cultura dos alunos. (JORDÃO et al, 2012). Apesar de a nova LDB não especificar uma carga horária para cada linguagem, caberia ao professor trabalhar todas elas, sem privilégios. Como suporte à LDB, o governo lança, na sequência, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como um documento de referência ao professor e na tentativa de exercer conteúdos em comum para todos os estados brasileiros. Vale ressaltar, como já registrado, que os Parâmetros Curriculares Nacionais não são Leis e servem apenas como guia ao trabalho do professor, respeitando a autonomia das escolas na elaboração das suas próprias propostas pedagógicas.

#### **4.1 Educação Musical no Ensino Fundamental**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, em que se reúnem todos os dispositivos concernentes ao sistema educacional brasileiro, a educação escolar compõe-se de (BRASIL, 2012, p. 32):

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

No ensino brasileiro, os cinco primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são de responsabilidade do professor unidocente, que ministra todas as disciplinas do currículo. O ensino fundamental obrigatório mostra-se basal no que diz respeito à formação inicial e humana das crianças. Entende-se que, quando há uma base educacional sólida e coerente, há uma formação mais completa e estruturada, uma vez que os anos iniciais mostram-se com o segmento educacional básico de

aprendizagem da criança/pré-adolescente. Segundo a LDB, “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2012, p. 32).

No entanto, o cenário atual apresenta-se com um lento, porém importante, crescimento neste sentido. Segundo Carlos Kater (2012), se hoje já temos a perspectiva favorável de inclusão de conteúdos musicais nos programas de formação escolar, nossa atenção pode se dirigir às características da Educação Musical que gostaríamos de ver utilizadas (KATER, 2012).

Entretanto, quando se trata de música, a LDB traz, em seu art. 26, parágrafo 6, a informação de que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte (BRASIL, 2008a). E o ensino fundamental, segundo Hentschke e Oliveira (2000), tem atravessado um de seus períodos mais complicados. Em primeiro lugar porque o professor unidocente deverá ministrar as aulas de música, porém cada escola tem autonomia para determinar como incluir esse conteúdo de acordo com o seu projeto político-pedagógico. Em segundo lugar, tomando por base a reformulação da matriz curricular, que os alunos no 1º ano estão acompanhando, entende-se que a criança vai para a escola pela primeira vez, em muitos casos, já com seis anos. Em último lugar, a Lei nº. 11.769/2008 entrou em vigor e os professores unidocentes não se sentem preparados para ministrar tal disciplina (FIGUEIREDO, 2006). Assim sendo, entende-se que o conteúdo musical a ser abordado no 1º ano do ensino fundamental deve ser o mais básico e fundamental possível para dar início à Educação Musical do aluno, uma vez que ele está no ensino obrigatório e precisa ser atendido em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino.

Com pouca formação musical, os professores unidocentes buscam alguns recursos de apoio para o trabalho em sala de aula. CDs e DVDs educativos, cursos de especialização à distância, vídeo-aulas e livros didáticos são alguns desses materiais disponíveis no mercado, visando o educador que atua com Educação Musical e que procura materiais de apoio para enriquecer seu trabalho. No entanto, ainda que a Lei deva ser cumprida por todos os estabelecimentos de ensino, o que se vê são professores ainda inseguros com tal situação, mas ávidos por conhecimento.

## 4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, também chamados de PCNs, são “referenciais de qualidade para a educação no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1997) elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1996, a partir do “estudo das propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países” (BRASIL, 1997).

A função desse documento é “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional [...] subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros” (BRASIL, 1997). Apesar de não se configurarem como modelo curricular obrigatório, os PCNs constituem um importante guia ao trabalho do professor, valorizando inclusive a diversidade sociocultural de cada região do país.

Segundo Liane Hentschke e Alda Oliveira (2000), “os PCN’s preveem conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada uma das artes (música, artes plásticas, teatro e dança)”. No entanto, fica a cargo da escola a distribuição e a oferta das linguagens artísticas, o que permite, segundo as autoras, “uma autonomia com base nas necessidades e vocações regionais” (HENTSCHKE & OLIVEIRA, 2000).

A partir dos PCNs foi criado, posteriormente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que são um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998).

A proposta do RCNEI contempla a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para “propiciar o contato e a experiência com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas e, por último, a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano” (JORDÃO et al, 2012).

Segundo Jordão et al (2012), “tanto os PCNs quanto o RCNEI representaram uma verdadeira revolução na educação”; mas a nova proposta de ensino, onde cada unidade educacional passou a ter liberdade para elaborar seu

projeto político-pedagógico, aconteceu rapidamente no papel: na prática, as mudanças ainda são sutis (JORDÃO, 2012).

### 4.3 Formação musical do professor unidocente

A temática da formação e a prática musical do professor unidocente vem sendo amplamente pesquisada atualmente. Pesquisadores como Figueiredo (2001, 2004, 2006) e Bellochio (2009, 2011) vêm desenvolvendo estudos na área de ensino, pesquisa e extensão da Educação Musical para professores não especialistas. Segundo Figueiredo (2004), atualmente os professores unidocentes são formados principalmente em cursos de Pedagogia com habilitação em EI / séries iniciais (FIGUEIREDO, 2004). Embora a denominação “unidocente” indique que o professor deva trabalhar com todas as áreas do currículo escolar, “a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Segundo Souza (2002), “apesar do esforço do professor em inserir a música na sua prática educativa, pouco ou quase nada tem contribuído para o desenvolvimento musical dos alunos” (SOUZA, 2002, p. 60). O que acontece é que os professores com pouca formação musical não compreendem a diferença entre usar a música como *recurso* ou usá-la como *linguagem musical* em sala de aula. Exemplo disso, citado por Brito (2003), é a professora que estava mais preocupada em ensaiar a música do Dia das Mães do que pensar nos conteúdos musicais a serem desenvolvidos com seus alunos. Em consonância, Bellochio afirma que “uma vez que os cursos de Pedagogia contemplem a ampliação dos conhecimentos musicais do seu aluno, de modo ativo e reflexivo, a partir das relações sócio educacionais, o professor ‘pode’ trabalhar com o ensino de música em suas classes, desde que, como em qualquer área, esteja em permanente processo de formação profissional” (BELLOCHIO, 1999, p. 7).

A formação musical insuficiente e a insegurança dos professores unidocentes para compreenderem e incluírem a música em sua prática escolar tem contribuído para a ausência e baixa qualidade da Educação Musical nos primeiros anos escolares (FIGUEIREDO, 2004).

No entanto, o cenário atual ainda é bastante diversificado. Segundo Figueiredo (2004), a música está presente nas escolas nas mais diversas situações

mesmo quando não existem professores especialistas. Segundo Romanelli (2009), ainda que a música não esteja presente de maneira formal, a cultura musical das crianças pode ser bastante elaborada. Ainda segundo o autor, “há um belíssimo universo musical a ser descoberto dentro da escola” (ROMANELLI, 2009, p. 101). No entanto, segundo Figueiredo, “as atividades musicais poderiam ser mais bem abordadas e desenvolvidas se os professores recebessem formação musical suficiente nos cursos universitários” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Segundo Kleber (2010), o MEC tem investido em capacitação para professores da Educação básica, e Figueiredo (2006) afirma que “a realização de cursos de formação em música para professores generalistas tem sido relatada na literatura como forma de preparar adequadamente tais professores” (FIGUEIREDO, 2006, p. 319). No entanto, a formação musical desses profissionais deveria ter início ainda em sua fase discente, com maior carga horária para as disciplinas e atividades práticas desde o início do curso, possibilitando ao novo professor o conhecimento da realidade escolar antes mesmo da sua formação.

## 5 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, considerada documental-analítica, se propõe discutir aspectos referentes ao conteúdo do livro didático, bem como sua estrutura. Segundo Litto (1987, citado por FRANCO, 1999) a pesquisa documental

procura descobrir informação pertinente a fim de facilitar seu trabalho (...), onde a meta do pesquisador é produzir obras de referência ou de coletas de fontes dispersas de material significativamente similar ou de interesse científico (...) que servem como apoio a outros pesquisadores (LITTO, 1987, citado por FRANCO, 1999, p. 06).

Para a análise de conteúdo, organizou-se este processo de acordo com os *três polos cronológicos* desta técnica de investigação propostos por Bardin (1977), que serão utilizados como diretriz para a análise dos materiais nesta pesquisa:

1. **Pré-análise:** é a fase de organização e sistematização das ideias iniciais, correspondente a um período intuitivo que tem por objetivo orientar a construção de um esquema eficiente para as próximas ações;

2. **Exploração do material:** é a fase de administração sistemática dos procedimentos realizados na pré-análise;

3. **Tratamento dos resultados e interpretação:** é a fase em que se concretizam os resultados encontrados, podendo propor inferências e adiantar interpretações de acordo com os objetivos previstos (BARDIN, 1977).

Durante a fase da pré-análise, foram selecionados livros didáticos para o ensino de música nas escolas regulares. Como já relatado anteriormente, poucas publicações são direcionadas à escola regular, o que dificultou a seleção dos materiais para esta pesquisa. Dos materiais encontrados, apenas três continham o livro do aluno e o livro do professor, fundamentais para a análise aqui proposta. Tais materiais foram então selecionados. Dois livros são de editoras com sede na cidade de Curitiba-PR e o terceiro, de São Paulo-SP. Todos já estão à venda no mercado educacional e fazem parte do cotidiano escolar de dezenas de cidades brasileiras, segundo relato das próprias editoras. Para garantir o anonimato dos autores nesta pesquisa e por questões éticas, os livros foram denominados como Coleção A, Coleção B e Coleção C. Para referência ao material do professor e do aluno, utiliza-se a designação Livro do Professor e Livro do Aluno.

Após a delimitação do material, um contato via e-mail foi feito com as editoras responsáveis, solicitando uma cópia para análise. A editora responsável pela Coleção A informou que faria, em caráter excepcional, a venda do material para

pessoa física, mas não se manifestou quanto à análise acadêmica do material. Já a editora responsável pela Coleção B disponibilizou a coleção completa para análise e agradeceu o interesse no material. A editora responsável pela Coleção C disponibilizou o material para análise, mas mostrou-se contrária à avaliação acadêmica. Assim sendo, optou-se por preservar o nome das editoras, autores e coleções, de maneira a direcionar o foco do leitor apenas às questões pedagógico-musicais.

Do material disponível (livros do aluno do 1º ao 5º ano e livro do professor), foram selecionados para este trabalho os materiais para os AIEF, mais especificamente para o 1º ano, pois é, desde 2001, o primeiro ano do ensino obrigatório.

Até o ano 2009, as crianças de seis anos eram pertencentes ao segmento da EI, que tinha como documento de base o Referencial curricular nacional para a EI. Após a Lei nº. 11.274/2006, em seu art. 32<sup>12</sup>, as crianças de seis anos passam a fazer parte do Ensino Fundamental, tendo como documento de base os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, como deixa claro o documento “Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais” distribuído pelo Ministério da Educação em 2004, “não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos” (BRASIL, 2004, p.17).

Dessa forma, entende-se que o livro didático para essa faixa etária deva trazer a base inicial da música a todos os alunos: os que já frequentavam a EI e aqueles que vinham pela primeira vez à escola no 1º ano do ensino fundamental.

### **5.1 Critérios de análise**

Com a finalidade de direcionar a construção da análise, seleção de informações, formulação e emissão de juízo crítico em relação aos livros didáticos selecionados, elaborou-se uma lista de critérios embasada teoricamente por Claire Roch-Fijalkow (2007), que apresenta “cinco pontos referentes principalmente ao

---

<sup>12</sup> Lei nº. 11.274/2006, Art. 32 : “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” e Art. 4º, § 3, “ matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental”.

aspecto didático desse tipo de obra<sup>13</sup>. Além dessa obra, utilizou-se como referência o livro de Jörn Rüsen (2011), onde são discutidas as quatro características que distinguem um bom livro didático, e o “Guião de análise de manuais escolares” desenvolvido por José Carlos Morgado (2004).

Claire Roch-Fijalkow, professora da Universidade de Sorbonne e da Université d’Evry Val-d’Essonne, em Paris, propõe um modelo padrão de análise didática de manuais de ensino de música, baseado em um acervo de 400 manuais de ensino musical escolar dos séculos XIX e XX. A autora procura identificar diversos elementos – explícitos e implícitos – nos manuais, tais como: elementos pedagógicos, progressões didáticas, aspectos e apresentação da obra, concepção pedagógica do autor, caráter ideológico das canções, etc. Segundo ela, “o conteúdo do livro é resultado de dois fatores: os objetivos de ensino e o público-alvo” (ROCH-FIJALKOW, 2007, p. 263). Os critérios estão apresentados na tabela abaixo:

<b>Claire Roch-Fijalkow (2007)</b>
1. Estrutura geral do trabalho e organização do material para ensinar
2. Principais elementos da progressão, tipo esquema de lição; noção de referência eventual;
3. Grau de importância dada aos elementos essenciais ensinados (superfície e quantidade)
4. Tipo de apresentação: modos de relação e conexões entre diferentes tipos de saber (links diretos, justaposições, repetições, etc.).
5. Métodos de ensino empregados

Tabela 01 – Critérios de análise do livro didático de música apresentados por Claire Roch-Fijalkow e organizados pela autora.

O professor emérito da Universidade de Bielefeld, Alemanha, Jörn Rüsen, discute as quatro características que distinguem um bom livro didático, independente se serão utilizados à aprendizagem de história, seu campo de atuação principal. Em seu texto sobre o livro didático ideal, Rüsen aponta que, “como regra geral, o livro didático deve oferecer a possibilidade de verificar as interpretações dadas e de elaborar interpretações próprias, ou melhor, mediante próprias interpretações, estabelecer contextos históricos com base na documentação dada” (RÜSEN, 2011, p. 118). Os dados estão apresentados na tabela abaixo:

<sup>13</sup> Publicado originalmente em francês, sob o título “Présentation d’un modele-type d’analyse de contenu de manuels, ouvrages ou tous supports pédagogiques, pour la recherche et la pratique en éducation musicale”. Tradução de textos pela autora.

<b>Jörn Rösen (2011)</b>
1. Formato claro e estruturado
2. Estrutura didática clara
3. Relação produtiva com o aluno
4. Relação com a prática da aula

Tabela 02 – Quatro características que distinguem um bom livro didático, apresentados por Jörn Rösen e organizados pela autora.

José Carlos Morgado, professor auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal, publicou, no ano de 2004, um capítulo de livro intitulado “Guião de análise de manuais escolares”, onde inventariou um conjunto de pressupostos a ser levado em conta quando se concebem, avaliam e utilizam manuais escolares e que, “por certo, nos ajudarão a compreender não só o modelo pedagógico que serve de matriz à sua elaboração, bem como as ideologias, os valores e as atitudes que, de forma mais ou menos explícita, difundem” (MORGADO, 2004, p. 10), conforme apresentado abaixo:

<b>José Carlos Morgado (2004)</b>
1. Averiguar maior ou menor fidelidade do manual escolar ao programa disciplinar;
2. Identificar o modelo de ensino-aprendizagem subjacente ao manual escolar;
3. Avaliar o tipo de informação veiculada pelo manual escolar;
4. Analisar as formas de seleção do conhecimento;
5. Avaliar a forma de organização do conhecimento;
6. Detectar o modelo profissional implícito

Tabela 03 – Guião de análise de manuais escolares apresentado por José Carlos Morgado e organizado pela autora.

Os aspectos gráficos do material não serão prioritariamente considerados, pois o foco desta pesquisa é essencialmente musical. A qualidade do material, a qualidade da impressão, acabamento e encadernação não serão discutidas, a menos que interfiram diretamente nos quesitos pedagógico-musicais avaliados.

Com base nos teóricos citados anteriormente, criou-se ainda uma quarta tabela, com critérios essenciais de avaliação do material didático que contemplam, a exemplo da tabela de Roch-Fijlakow (2007), elementos estritamente musicais:

Critérios essenciais
1. Elementos formais do som (timbre, altura, intensidade, duração) com termos corretos;
2. Estimulo à prática musical;
3. Noção de história da Música;
4. Estimulo à audição

Tabela 04 – Critérios formulados pela autora

Além desses, foi usado o Referencial curricular nacional para a EI (BRASIL, 1998)<sup>14</sup>, que partem da *metodologia triangular* do ensino de artes para apresentar a estrutura e característica próprias da linguagem musical. O resgate da metodologia norte-americana e sua aplicação no Brasil se devem à professora Ana Mae Barbosa. Segundo Barbosa & Madalozzo (2012b), “o ensino de música deve contemplar três etapas – ou seja, o professor deve propor atividades assentadas em cada um dos três pilares: apreciação, reflexão e produção. Em outras palavras, fruição, contextualização e ação”, conforme apresentados na figura abaixo:



Figura 01: os três pilares da abordagem triangular de ensino das artes (Barbosa &amp; Madalozzo, 2012b).

A partir desse triângulo – apreciação, reflexão e produção –, os autores argumentam que

pode-se considerar as especificidades do fazer musical, dentro do ensino das artes, lançando mão de um modelo também triádico elaborado pelo inglês Keith Swanwick e apresentado ao nosso país a partir de estudos realizados por alguns pesquisadores, destacando-se a professora Cecília França” (BARBOSA & MADALOZZO, 2012b, p. 13).

<sup>14</sup> Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI) faz referência às creches, entidades equivalentes e pré-escola e integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação. O documento foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p.5).

O que os autores França e Swanwick (2002) apresentam é que uma aula de música completa deve ter atividades dos três tipos: execução, apreciação e criação. No entanto, as atividades não devem ser desconexas: “Da mesma forma como na metodologia triangular, esta tríade deve estar presente de forma balanceada. Já a etapa da reflexão deve permear todas as atividades correspondentes aos três modos do fazer musical, servindo como elo temático entre as atividades” (BARBOSA & MADALOZZO, 2012b, p. 13), conforme apresentado na figura abaixo:

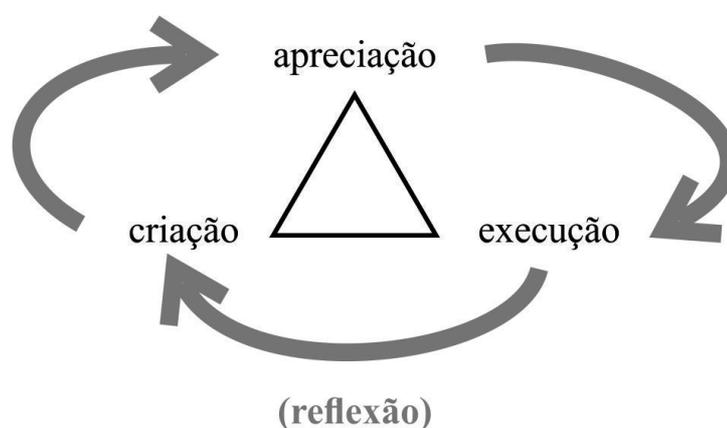


Figura 02: os três modos do fazer musical com destaque para o pilar da reflexão (Barbosa & Madalozzo, 2012b).

Cada um dos “modos do fazer musical” deve ser contemplado durante a aula de música, de modo a manter em equilíbrio a aprendizagem musical. No entanto, não basta que o professor divida sua aula em três momentos e aplique os modos do fazer musical em cada um desses momentos, indiscriminadamente. É exatamente a etapa da reflexão, que permeia o caminho entre todos os modos, aquela em que o professor tem seu papel fundamentado.

A execução, por exemplo, refere-se às atividades tocadas ou cantadas, onde o som é produzido pelo aluno. A apreciação refere-se a atividades de audição ativa, isto é, associada com movimentos, canto, fala, dança, etc. Já a criação é o momento da composição. No entanto, “mais do que o produto final, o ‘fazer’ é o mais importante” (BARBOSA & MADALOZZO, 2012b, p.14).

Baseados nesses autores e nos documentos acima citados criou-se um esquema para a próxima ação, em que as definições mesclam e complementam-se, procurando abranger todo o conteúdo necessário à próxima etapa da pesquisa documental-analítica, em que há a administração sistemática dos procedimentos

realizados na pré-análise (BARDIN, 1977). O esquema, apresentado abaixo, tem seus itens discutidos individualmente a seguir.



Figura 03: critérios de análise dos livros didáticos para a presente pesquisa, formulado pela autora.

Usando como base a abordagem triangular que é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o diagrama acima apresenta os três pilares principais do “fazer musical”:

- **Apreciação:** segundo Swanwick (1979, citado por FRANÇA & SWANWICK, 2002, p. 12), a apreciação pode ser considerada “a razão central para a existência da música e um objetivo constante na Educação Musical”. De forma complementar à ideia de Swanwick, Graça Boal Palheiros e Jos Wuytack (1995, p. 11) afirmam que “a audição ocupa um lugar particularmente importante na Educação Musical, porque é a própria razão da existência da música e porque contribui decisivamente para o desenvolvimento musical do indivíduo”. Dessa forma, a apreciação mostra-se importante a ser analisada também nos materiais didáticos.

- **Execução:** segundo Reimer (citado por FRANÇA & SWANWICK, 2002, p. 13), “os objetivos e processos da prática da execução na Educação Musical são diferentes do ensino especializado: promover um fazer musical ativo e criativo, e não priorizar um alto nível de destreza técnica”. Também conhecido como “performance”, a ação de executar um música não deve ser restrita apenas aos instrumentos musicais. A execução pode acontecer a partir de uma “gama de possibilidades, incluindo o canto – um meio altamente expressivo e acessível –, instrumentos de percussão, fontes sonoras diversas ou instrumentos tradicionais” (FRANÇA E SWANWICK, 2002, p. 14). Para este trabalho, optou-se por usar a denominação “execução”, uma vez que a palavra *performance* remete ao músico que é virtuoso e executa seu instrumento no palco durante um concerto, por exemplo. Segundo

Swanwick “a *performance* musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 14).

- **Criação**: também pode ser chamada de composição, e mostra-se como um “processo essencial à música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada” (FRANÇA & SWANWICK, 2002, p. 8). A criação deve ser centrada na experimentação e na imitação, e é tratada no Referencial curricular nacional para a EI como “fazer musical”, que é “uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação” (BRASIL, 1998). França e Swanwick, citados por Barbosa & Madalozzo (2013), discutem a ideia de que o processo de criação deve receber especial atenção do professor, pois o foco muitas vezes deve ser deslocado do produto final para o processo de composição, isto é, a atividade de criação de um trecho musical muitas vezes é mais importante do que o produto final. Os alunos podem atuar como compositores mesmo criando pequenas células rítmicas ou melódicas, pois o resultado será complexo justamente pela atividade intelectual do processo. Neste trabalho, optou-se por usar a denominação “criação”, pois a palavra “composição” pode remeter o leitor à escrita musical propriamente dita e não à experimentação infantil.

Diretamente ligadas aos pilares do fazer musical estão as palavras **conteúdo** e **contextualização**. **Conteúdo** faz referência aos elementos musicais formais e termos musicais corretos. Segundo o RCNEI,

a organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nas instituições de educação infantil deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país (BRASIL, p. 57).

O pesquisador e professor Luís Bourscheidt (2008), discutindo o conceito de “totalidade” na pedagogia musical ativa de Jos Wuytack, afirma que o conteúdo oferecido em uma aula de música deve ser apresentado de forma integral, com início, meio e fim. Se o objetivo da aula é trabalhar um conceito musical específico, os elementos devem ser apresentados de forma progressiva, mas sempre dentro de uma mesma aula, estabelecendo-se relações entre cada elemento e o todo da aula.

Dessa forma, a estrutura geral e didática, a forma de organização do conhecimento e o grau hierárquico em que são apresentados os conteúdos, constituem parte fundamental para a análise do material didático, uma vez que a ausência desses critérios pode comprometer o acesso dos professores e alunos à informação.

A **contextualização** refere-se às noções de história da música e à contextualização dos acontecimentos na linha do tempo, uma vez que a criança pode estar recebendo a informação musical pela primeira vez e precisa estar situada para uma melhor compreensão. Segundo Palheiros, “a contextualização histórica facilita a compreensão e até mesmo a apreciação de uma obra” (PALHEIROS & WUYTACK, 1995, p. 45). Ainda segundo a autora, “certas composições têm como tema de base um fato histórico ou inserem-se num contexto histórico particular ou fizeram, elas mesmas, a história e o conhecimento desse fato e da situação relacionada com o tema ajudará, certamente, a compreender melhor a música” (PALHEIROS & WUYTACK, 1995, p. 45).

Intimamente ligada com os pilares da apreciação e da execução, apresenta-se a **audição ativa**. Como já foi discutido anteriormente, a audição é a base da experiência musical. Segundo Palheiros (1995),

o fenômeno da audição desenvolve-se através de uma série de processos, até se tornar um comportamento especificamente humano, designado por audição musical; a sensação auditiva (recepção e codificação de um estímulo auditivo) leva à percepção (decodificação e categorização da informação); a percepção leva à experiência, a experiência torna-se uma vivência (PALHEIROS & WUYTACK, 1995, p. 17).

A audição musical ativa, segundo Palheiros e Wutyack (1995), implica no envolvimento ativo do aluno ouvinte. Os autores, citados por Barbosa & Madalozzo (2013, p. 14), argumentam que “se a obra musical não é palpável como uma pintura ou uma escultura, é necessário que outros tipos de atividades sejam vinculados à escuta a fim de que o aluno possa ‘enxergar’ o estímulo musical e, a partir daí, adivinhar a forma musical, por exemplo”. Assim, se o aluno puder não só escutar, mas dançar, falar ou visualizar uma frase ou parte da música que estuda (apreciando ou executando), certamente o entendimento será muito maior.

A **prática**, ao contrário da audição ativa, está ligada com outros dois pilares: a execução e a criação. Segundo França & Swanwick (2002, p. 14), “as crianças devem ser encorajadas a cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e

estilisticamente consistente”. Toda atividade musical de execução ou de criação deve, necessariamente, envolver a prática. Não é suficiente que o professor oriente os alunos sobre a maneira correta de segurar uma baqueta para tocar o xilofone, mostrando desenhos, vídeos e outros recursos visuais sem que o aluno tenha a chance de segurar a baqueta com suas próprias mãos, experimentar e testar suas possibilidades. Da mesma maneira acontece com a criação: mesmo que a atividade seja direcionada à escrita musical – tradicional ou não tradicional –, o aluno deve fazer experimentações para que consiga então fazer a representação da sua obra musical.

Na figura 03, percebe-se que há uma ligação entre audição ativa e prática. Não se pode discutir audição ativa com os alunos sem que eles escutem, apreciem, compreendam a obra musical em questão – por esta razão, a prática é representada como parte essencial do pilar da apreciação.

A figura 03, que é apresentada como um produto do agrupamento de ideias, é observada por duas vias diferentes: a do professor e a do aluno. Não basta que a análise do material seja feita apenas pela ótica do aluno, que deve receber a informação, compreendê-la e aplicá-la em alguma atividade pré-determinada, mas deve ser também feita pela ótica do professor unidocente, que pode não ter formação musical e que deve, antes do aluno, se apropriar dos conceitos apresentados no material para só então apresentá-los em aula.

No capítulo seguinte, apresenta-se o registro das outras duas fases da pesquisa documental-analítica, conforme já exposto e citado por Bardin (1977): a exploração do material seguida da análise. Para tanto, lança-se mão dos conceitos listados na tabela 04 (página 36) e daqueles representados na figura 03, considerando-se que estes dois produtos, apresentados neste capítulo e formulados pela autora, são os esquemas resultantes da fase de pré-análise.

## **6 ANÁLISE DAS COLEÇÕES – EXPLORAÇÃO**

De acordo com o relato de Morgado (2004), os manuais escolares, segundo alguns professores, têm a vantagem de reunir as propriedades pedagógicas necessárias para poderem desempenhar um papel estruturante do ofício do aluno, dentro ou fora da sala de aula, além de serem intérpretes privilegiados tanto das fidelidades como das infidelidades curriculares.

Neste capítulo e no seguinte, serão apresentados os resultados da análise dos métodos, divididos em duas seções: a primeira, de exploração do material, e a segunda, de análise propriamente dita, em que apresenta-se a análise dos métodos apoiados na bibliografia que suporta este trabalho.

### **6.1 Exploração do material**

Segundo Bardin (1977), a exploração é uma fase de codificação e enumeração em função das regras previamente formuladas. Neste caso, os métodos terão uma descrição minuciosa de sua parte musical e de conteúdos, incluindo descrições gráficas que se fizerem necessárias e pertinentes, do material que irão corroborar na análise dos mesmos.

#### **6.1.1 Coleção A**

A coleção aqui denominada como “A” foi editada e lançada por uma editora da cidade de Curitiba-PR no ano de 2011. Segundo relato oral do responsável comercial da editora, apesar da edição e lançamento paranaenses, a coleção está sendo adotada por escolas em todo o Brasil, como Chapecó-SC e Vilhena-RO.

A coleção é composta por cinco volumes, para os estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e um livro do professor, acompanhado de dois CDs. Cada volume possui 56 páginas e o livro do professor (volume único) possui 335 páginas. Cada livro do aluno possui 47 atividades. Para análise, as atividades foram numeradas de acordo com o livro do professor.

Segundo apresentado na introdução do volume um (referente ao 1º ano) da coleção A, a proposta parte da vivência musical para depois apresentar os conceitos teóricos. O livro do professor traz a indicação dos conteúdos programáticos, que estão descritos na tabela abaixo:

Conteúdos programáticos - COLEÇÃO A
Percepção auditiva (improvisações, sonorizações, execuções das parlendas e contos musicais).
Canções (diferentes arranjos ou vozes, ostinatos vocais, expressão corporal ou percussão rítmica).
Coleção Sonora (instrumentos confeccionados de material reciclável e colecionados).
Conto musical, parlenda, poesia, Rap, Jogo do Vai e Vem (com a intenção de despertar o lirismo e a musicalidade da arte literária).
Vida e obra dos compositores

Tabela 05: conteúdos programáticos apresentados pelos autores da coleção A.

A coleção traz ainda, no livro do professor, uma breve descrição sobre Educação Musical, onde se aborda as qualidades do som, os elementos fundamentais da música (ritmo, melodia e harmonia) e uma vivência de conceitos musicais.

Como se pode observar na figura 04, as atividades do livro do aluno aparecem com aproximadamente 60% do tamanho (1). Ao lado, apresentam-se sugestões de trabalho com a atividade e curiosidades (2), sob o título “Para saber mais”. Logo abaixo da atividade há a descrição da mesma, em formato de tópicos, com o passo a passo que deve ser seguido pelo professor (3), assim com a indicação do número da faixa do CD correspondente ao texto (4).

**1**

O GATO MIOU MIAU MIAU  
PARA O LEITE GANHAR MIAU MIAU

MAS O CARNEIRINHO CHOROU  
ME MENE ME  
E TODA A ATENÇÃO  
DA DONA DO SÍTIO GANHOU

MAS O GATO MIOU  
MIAU MIAU

PARA O LEITE GANHAR  
MIAU MIAU  
E A DONA DO SÍTIO  
O LEITE PREPAROU  
FELIZ O GATINHO  
SEU LEITE TOMOU

SCHLEPT SCHLEPT

**SUGESTÕES**

Ouvir o CD  
Coleção Quatro Estações  
(Edições Sabida)

Site:  
[www.sabida.com.br](http://www.sabida.com.br)

**PARA SABER MAIS**

Tonalidade é um termo que designa a série de relações entre notas, em que uma em particular, a tônica, é central. O termo se aplica mais comumente ao sistema utilizado na música erudita ocidental, do século XVII ao XX.

**2**

**ATIVIDADE**

**4** FAIXA 04

Ouvir e cantar representando a tristeza e a alegria. A canção “O Sítio” foi elaborada para aguçar a percepção das tonalidades:

- no trecho “mas o carneirinho chorou” — a tonalidade é menor.
- no trecho “mas o gato miou”... — voltamos à tonalidade maior.

**3**

21

Figura 04: reprodução de página do livro do professor, Coleção A.

Os conteúdos do livro foram listados pelos autores e estão apresentados na tabela abaixo, de acordo com a quantidade de atividades em que são propostos. Algumas atividades ocupam duas categorias, pois sobrepõem os conteúdos.

<b>Conteúdos</b>	<b>n° atividades</b>
Audição / apreciação (ativa e passiva)	2
Execução (instrumental e percussão corporal)	4
Percepção de tonalidades (maior e menor)	1
Intensidade (sons fortes e piano/fracos)	6
Diferenciação de timbres (sons dos animais, vidros, metais, papel)	8
Altura (sons graves, médios e agudos)	5
Sonoplastia / Sonorização de histórias	4
Parlenda	1
Construção de instrumentos com sucata	1
Iniciação à notação musical (compasso, pauta de duas linhas, tempo)	2
Pergunta/Resposta musical	2
Andamento	1
História da música	3
Vida dos compositores	2
Contorno melódico	3
Criação	2
Fisiologia e anatomia dos instrumentos musicais	1
<b>Total de atividades</b>	<b>48</b>

Tabela 06: Lista de conteúdos observados pela autora nas atividades do livro do aluno, Coleção A.

### 6.1.2 Coleção B

A coleção B foi editada e lançada no ano de 2010 por uma editora com sede em São Paulo. Segundo o site da editora, essa é a primeira obra didática produzida no Brasil para ensinar música a estudantes do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental. Os livros já foram adotados por escolas em todo o país, principalmente no estado de São Paulo.

A coleção é dividida em cinco volumes correspondentes aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Cada livro contém oito unidades, com quatro aulas cada, totalizando 32 aulas por ano.

Os livros do aluno possuem em média 96 páginas e os exemplares do professor possuem, além das páginas dos alunos em tamanho real com as orientações metodológicas, mais um “manual do professor” anexado ao fim do livro, com 32 páginas de orientações gerais e específicas ao professor unidocente. Para

análise, as atividades foram numeradas de acordo com a paginação do livro do professor.

Na apresentação do livro, há a especificação de que o trabalho é pautado pela importância do processo criativo da criança e não apenas pela realização de um produto final e, por isso, a proposta dos autores é de que os alunos frequentemente troquem experiências entre si, como forma de também desmistificar o fazer artístico.

Nas orientações gerais, há uma breve explicação sobre a música como área do conhecimento, a proposta pedagógica do material, os objetivos e um guia de avaliação em arte. Em seguida, a estrutura da coleção é descrita e há uma tabela em que se discorre sobre a iconografia e a fonografia utilizadas no livro.

Abaixo há uma tabela do conteúdo programático, que está descrita abaixo:

<b>Conteúdos programáticos - COLEÇÃO B</b>
Parâmetros sonoros: altura e intensidade
Elementos da estruturação musical: ritmo, apresenta [sic] gênero, pulso e forma
Pertinência e apropriação histórica
Fisiologia/anatomia dos instrumentos
Apreciação das dimensões utilitárias e artísticas do objeto sonoro
Percepção
Movimento
Fruição

Tabela 07: conteúdos programáticos para o 1º ano apresentados pelos autores da coleção B

Nas orientações específicas, os autores apresentam, aula a aula, o conteúdo programático e complementar que serão abordados. Além disso, há o desenvolvimento, as atividades prévias e sugestões de atividades de ampliação. O livro é dividido em 08 unidades, com 04 aulas cada.

Conforme apresentado na figura 05, cada página de atividade do livro do aluno possui a atividade propriamente dita (1) e em azul, as orientações metodológicas ao professor (2). Quando há a indicação de um áudio a ser utilizado, a mesma aparece com indicação do número da faixa (3).

**3 PACA, TATU,  
COTIA, NÃO!**

**1**

FALE: PACA, TATU, COTIA, NÃO.

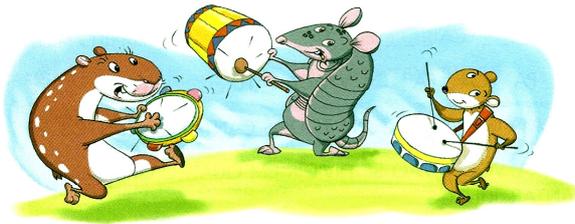
OUÇA E REPITA, IMITANDO OS RITMOS:

**2**

• PACA TATU \_ \_ PACA TATU \_ \_ PACA TATU \_ \_ COTIA, NÃO \_ \_ \_

**3**

Repetir com a turma até que todos percebam os acentos e as pausas. Depois, gravar a gravação. Os traços indicam os pulsos referentes às pausas. Orientar as entradas de acordo com as marcações. É importante que as vozes sejam emitidas com caráter percussivo.



• \_ \_ COTIA \_ \_ COTIA \_ \_ COTIA PACA TATU

Repetir o procedimento anterior.

• PA \_ \_ CA \_ \_ TA \_ \_ TU \_ \_

Repetir o procedimento anterior, cuidando para que os alunos não percam o pulso. Fazer todos esses exercícios marcando com os dois pés certamente ajudará a audição interna dos pulsos.

• \_ PA \_ CA \_ PA \_ CA \_ PACA TATU \_ \_

Todos devem aprender todas as vozes, ou seja, todas as frases, para que possam revezar e, com isso, aumentar a percepção rítmica.



Figura 05: atividade da coleção A

Da mesma forma como na coleção anterior, os conteúdos do livro foram listados pela autora e estão apresentados na tabela abaixo, de acordo com a quantidade de atividades em que são propostos. Algumas atividades ocupam duas categorias, pois sobrepõem os conteúdos.

Conteúdos	n° atividades
Pulso	10
Apreciação	6
Timbre	9
Sonorização de histórias	2
História da Música	5
Andamento	5
Forma	9
Execução (instrumental, percussão corporal e vocal, solfejo)	8
Vida dos compositores	2

Altura	5
Construção de instrumentos	3
Fisiologia e anatomia dos instrumentos	2
Contorno melódico	2
Intensidade	1
Identificação de fonte sonora	1
Análise da letra da canção	2
Notação musical	1
Acentuação	1
<b>Total de atividades</b>	<b>74</b>

Tabela 08: Lista de conteúdos observados pela autora nas atividades do Livro 01 da Coleção B.

Nesta coleção, são apresentadas algumas atividades não musicais: uma construção de instrumento não sonoro (apenas visual) e doze atividades de transição entre uma unidade e outra, com fins de ligação, mas sem objetivos musicais.

### 6.1.3 Coleção C

A coleção C, lançada em 2011, foi editada na cidade de Curitiba-PR e vem sendo utilizada por alunos e professores de diversas partes do país, como Itaguaí-RJ e São Bento do Sul-SC, segundo relato da própria editora.

Formada por cinco volumes que atendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a coleção possui livro do aluno e do professor e também um CD de áudio para cada volume. O livro do aluno é organizado em oito unidades e cada uma delas é dividida em 02 capítulos. O manual do professor é um guia de apoio e contém sugestões para o desenvolvimento do conteúdo.

Os livros destinados aos alunos possuem em média 120 páginas. Já o manual do professor, além da mesma média de páginas, vem acompanhado de um CD de áudio. No início do livro, há uma breve apresentação do material e então são apresentados os aspectos pedagógicos: proposta pedagógica, competências e habilidades, conceitos, objetivos e avaliação. Em seguida, são apresentados os recursos didáticos que serão utilizados no volume em questão. Há uma breve descrição sobre os personagens, sugestões para ensinar a cantar e atividades motivadoras. O livro possui também uma partitura com indicação de movimentos corporais, a apresentação das sete notas musicais na pauta, e sugestões de

coreografia em libras<sup>15</sup>. Nas páginas que seguem, existem outras descrições de coreografias, um pequeno apanhado de teoria musical básica e diversas partituras das músicas que foram compostas para essa coleção. Na seção das orientações práticas, há a reprodução da atividade do aluno com aproximadamente 67% do tamanho original (1). À esquerda, encontram-se conceitos (2), objetivos (3) e Introdução (4). O desenvolvimento (5) vem logo abaixo da atividade. Ao lado direito, há o material de apoio (6), as sugestões adicionais (7) e a conclusão (8). Quando há a referência da faixa de áudio do CD, o sinal é encontrado ao lado do título da

atividade (9).

Figura 06: atividade da coleção C

Os conteúdos do livro foram listados pela autora e estão apresentados na tabela abaixo, de acordo com a quantidade de atividades em que são propostos. Algumas atividades ocupam duas categorias, pois sobrepõem os conteúdos.

Conteúdos	n° atividades
Apreciação	12
Execução	3
Criação	8
Teoria Musical	5

<sup>15</sup> LIBRAS é a sigla da Linguagem Brasileira de Sinais.

Pulso	4
Notação musical – escala de Dó maior	13
Andamento	1
Dança	1
Fisiologia e anatomia dos instrumentos musicais	2
Som e silêncio	2
Contorno melódico	1
História geral	1
Paisagem sonora	2
Construção de instrumentos musicais	1
Intensidade	2
Vida dos compositores	1
Altura	2
Canções de Natal	1
<b>Total de atividades</b>	<b>62</b>

Tabela 09: Lista de conteúdos observados pela autora nas atividades do Livro 01 da Coleção B

Nesta coleção, foram identificadas 16 atividades não musicais – de pintura, colagem e escrita do alfabeto, por exemplo –, e 07 atividades de transição entre uma unidade e outra, com fins de ligação, mas sem objetivos musicais.

## 7 TRATAMENTO DOS RESULTADOS

Para a análise das coleções foram selecionadas atividades julgadas significativas pela autora e analisadas com base na tabela de critérios essenciais (tabela 04, página 36). Tomando por base a concepção de que a Educação Musical do ensino fundamental é o primeiro ano do ensino obrigatório das escolas brasileiras, entende-se que o educador musical deveria buscar “desenvolver no aluno os instrumentos de percepção básicos, necessários para que este compreenda o material sonoro de maneira significativa, enquanto linguagem artística” (COUTO & SANTOS, 2009, p. 112).

Como complemento, ao analisar as modalidades do fazer musical (apreciação, execução e criação), tem-se um parâmetro geral do que o material didático poderia abordar neste primeiro ano. Além disso, pelo ponto de vista que o som e o silêncio são as matérias primas da música, pode-se dizer que os parâmetros do som (altura, timbre, intensidade e duração) também constariam neste primeiro material, de base e referência inicial aos alunos, pois, segundo os RCNEIs, os conteúdos para o trabalho com a linguagem musical para as crianças de quatro a seis anos incluem o “reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características, geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e ‘personaliza’ cada som)” (BRASIL, 1998, p. 59).

Segundo Penna, citado por Couto e Santos (2009), um eixo básico comum para o trabalho pedagógico musical envolveria primeiramente a *vivência* musical, a qual permitiria a “atividade perceptiva” (PENNA, 1991 citado por COUTO & SANTOS, 2009, p. 113). Em seguida, segundo os autores, há a formação de conceitos musicais da linguagem musical, seu *reconhecimento* e *identificação*. Tais aspectos devem acontecer a partir de atividades que promovam a formação de imagens auditivas e de representações simbólicas; e atividades de *expressão* para que os conceitos aprendidos sejam aplicados (COUTO & SANTOS, 2009).

Por conta disso, as atividades pré-selecionadas serão descritas, uma a uma, de acordo com os parâmetros do som, pois segundo os RCNEIs (1998), as crianças de quatro a seis anos devem ser “capazes de explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo” (BRASIL, 1998, p. 56).

Em uma primeira análise, nota-se que há uma disparidade entre as três coleções: enquanto a coleção A não apresenta por escrito o número de atividades de cada livro, a coleção B traz essa informação na parte final do livro, intitulada “Manual do professor”. São 08 unidades, com quatro aulas cada, o que totaliza 32 aulas por ano, com a duração aproximada de 45 minutos. Os autores enfatizam que cabe às escolas decidir se as aulas serão trabalhadas bimestral ou trimestralmente. A coleção C apresenta, já no início do “Manual do professor” a informação de que cada livro contém 08 unidades, com 02 capítulos cada.

Entre as três coleções, apenas a coleção B traz partituras das músicas compostas para o material em anexo. As três coleções possuem CDs de áudio e a análise destes pode servir de tema para futuras pesquisas.

Todas as coleções trazem um estímulo à prática musical, com a construção e execução de objetos sonoros, percussão corporal e vocal e imitação.

Da mesma forma, as três coleções apresentam noções de história da música: as coleções A e B apresentam duas atividades sobre a vida e obra de compositores brasileiros (Villa-Lobos e Chico Buarque; Luiz Gonzaga e Hélio Ziskind, respectivamente). A coleção C apresenta apenas uma atividade sobre o compositor russo Tchaikovsky.

As coleções, por conterem CDs de áudio, contemplam de maneira bastante numerosa as atividades de audição. No entanto, conforme discutido anteriormente, a audição ativa – momento em que o aluno “participa” da audição com movimentos corporais, associação a elementos gráficos, por exemplo – não foi contemplada em grande número pelas coleções, indicando assim, uma primeira questão a ser revista pelos autores, uma vez que a audição sem objetivo musical, ou “passiva”, pode não ser tão interessante no que diz respeito à ampliação das possibilidades do trabalho pedagógico pelo professor.

Cada atividade foi apreciada de dois pontos de vista distintos, porém complementares: do aluno e do professor.

Para efeito de observação das atividades, reproduziram-se as páginas respectivas em anexo a este trabalho. Portanto, a partir deste ponto, as referências às figuras dizem respeito às imagens encontradas no Anexo.

## 7.1 Altura

Segundo o Grove Dicionário de Música, altura é o parâmetro de um som que determina sua posição da escala. A altura é “determinada por aquilo que o ouvido capta como sendo a frequência de onde mais fundamental de um som”, (1994, p. 25). Em outras palavras, se o som é mais grave (grosso) ou agudo (fino)<sup>16</sup>.

### 7.1.1 Coleção A

A coleção A apresenta uma atividade na página 51 (Figura 07) denominada “Os cantores do barulho”. Nesta atividade, há a letra da música e a indicação para o professor é a de que é possível explorar o som grave, representado pelo cachorro, o som médio, representado pelo gato e o som agudo, representado pela galinha. A orientação metodológica é a de que o professor deve cantar com a gravação, imitando os animais. Há ainda uma sugestão de divisão da turma em grupos para representar os diferentes animais.

Em uma primeira análise do livro do aluno, pouco se entende sobre a atividade, uma vez que não há direcionamento sobre a prática da atividade no enunciado. A atividade mostra ainda uma pauta<sup>17</sup> ondulada, inexistente na linguagem musical formal.

Relativo às orientações no livro do professor, percebe-se que há pouca orientação quanto à forma de realização da atividade. Não há, além da explicação inicial que consta no Manual do Professor, referência sobre altura. Dessa forma, o professor que encontrou dificuldades na compreensão da explicação no Manual, deverá por si só encontrar outras discussões a respeito. A sugestão da atividade feita pelos autores, de separar a turma em grupos para representar os diferentes animais, não configura uma atividade de movimento representativa ao aluno, uma vez que ele deverá apenas representar os diferentes animais propostos e não representar qualquer altura dos sons. Assim, a orientação metodológica é superficial, pois não dá ao professor subsídios de aplicação da atividade.

Na continuação dessa atividade, a página seguinte mostra uma atividade chamada “Caminho do som” (Figura 08), onde há o desenho de um teclado com os três animais da atividade anterior. Há que se observar que o teclado está em

---

<sup>16</sup> Os sinônimos grosso (grave) e fino (agudo) são pedagogicamente interessantes pois também correspondem à espessura das cordas dos instrumentos cordófonos, que são mais finas à medida em que são relacionadas às notas mais agudas e vice-versa.

<sup>17</sup> Pauta: conjunto de cinco linhas e quatro espaços utilizada para a notação musical.

posição vertical e que os animais, apesar de representados como notas musicais, não estão na pauta, mas representando os sons graves, médios e agudos das teclas. No entanto, para uma futura transposição do conteúdo para a pauta (ou para o teclado de um piano), o aluno pode compreender que os agudos são escritos/executados mais para cima do que os graves, fazendo com que a atividade seja válida, porém complexa para o professor unidocente.

No livro do aluno, a instrução é a de preencher a linha pontuada ao lado dos animais com o som de cada animal. Essa orientação pode causar um equívoco, uma vez que a criança pode não escrever “cocoricó” como sugere o livro do professor, mas AGUDO, como havia sido superficialmente trabalhado na atividade anterior e que não poderia ser considerado incorreto. Do ponto de vista pedagógico, a atividade mostra-se inadequada, uma vez que a relação do som produzido pelo galo, gato ou cachorro nada tem a ver com a altura dos sons, mas configuram outra qualidade dos sons: o timbre.

Já no manual do professor, na descrição da atividade, tem-se a orientação de que “para descobrir o ‘caminho do som’, basta preencher as linhas pontilhadas com o som de cada animal”. Essa é uma orientação bastante vaga e aponta para o erro exatamente pelo mesmo motivo descrito acima: nem todos os cachorros latem grave, por exemplo. Nas sugestões da atividade, os autores sugerem que o professor pode “confeccionar dois teclados de papelão – mais ou menos um metro e meio – e colocar no chão, dividindo a turma em dois grupos e orientando que eles caminhem sobre o teclado, emitindo os sons dos animais indicados”. Sabendo que esse material será utilizado principalmente por professor unidocentes, a orientação metodológica e a sugestão da atividade não são suficientes para que o professor execute a atividade com a fundamentação necessária.

#### 7.1.2 Coleção B

Na coleção B, há uma atividade na página 48 (Figura 09), denominada “Altos e Baixos”. Os autores propõem aos alunos que ouçam os sons graves e agudos do CD que é parte integrante da coleção. A seguir, eles devem fazer os movimentos corporais indicados: agachar ao ouvir sons graves, ficar em pé ao ouvir sons agudos. A seguir, os autores sugerem uma progressão na dificuldade, com uma sequência de sons, que o aluno deve representar corporalmente.

Na página 49 (Figura 10), há a indicação escrita do movimento corporal que o aluno deve fazer enquanto ouve as faixas indicadas.

No livro do aluno a atividade mostra-se bastante instigante, pois os movimentos estão representados graficamente e ao ouvir a gravação, o aluno tem a representação auditiva dos movimentos representados no seu livro.

Nas orientações metodológicas para o professor, há uma descrição bastante clara sobre a atividade, que indica que o grave é representado pelo aluno agachado e que o agudo é representado pelo aluno em pé, além da sugestão de conhecimento prévio do professor da atividade e do áudio indicado. A atividade mostra-se clara e completa, tanto para o aluno quanto para o professor, mas dá abertura a novas criações pelo professor, além de indicar que é “imprescindível o conhecimento prévio dos sons pelo professor”.

Da mesma forma, o movimento corporal indicado (agudo=alto e grave=baixo) pode ser transposto para a pauta, com a escrita das notas musicais. Porém, não há essa indicação na atividade.

### 7.1.3 Coleção C

A coleção C traz, em sua página 92 (Figura 11), uma breve apresentação da Bandinha rítmica<sup>18</sup>, com os nomes dos instrumentos e alguns desenhos dos mesmos. A introdução aos alunos é a de que naquela atividade eles conhecerão os instrumentos da bandinha rítmica, em que cada um deles tem um nome diferente e um som específico. Essa atividade introduzirá a atividade de altura da página seguinte.

A apresentação da atividade no livro do aluno é bastante clara e o desenho dos instrumentos é bastante atrativo, mas não obedece a uma proporção de tamanho e nem mostra a forma de execução do instrumento, o que poderia facilmente confundir uma criança e induzi-la ao erro, conforme a figura abaixo. As indicações dos instrumentos foram feitas pela autora, no intuito de exemplificar o exemplo aos leitores deste trabalho. O caxixi, instrumento de percussão feito de madeira, na figura mostra-se com  $\frac{1}{4}$  do tamanho do afoxé (ou afuxê, como indicado no livro), instrumento de percussão feito com contas de plástico.

---

<sup>18</sup> Bandinha rítmica é um conjunto instrumental constituído por instrumentos de percussão, comumente adotada em escolas.



Recorte da Figura 11 - Atividade Bandinha Rítmica da coleção C.

As orientações metodológicas ao professor são bastante claras, porém falta detalhamento. Não há nenhuma indicação do nome dos instrumentos da imagem, o que pode levar o professor ao erro caso ele não possua os instrumentos da bandinha e não reconheça os sons sugeridos. Os autores indicam que o professor tenha uma Bandinha Rítmica em mãos, mas isso nem sempre é possível, pois nem todas as escolas dispõem de materiais musicais. Além disso, há a sugestão de que o professor mostre a maneira correta de tocar os instrumentos, porém não apresentam nenhuma referência para o professor ou instrução mais específica. Ao sugerir que o professor distribua os instrumentos entre os alunos para que toquem ao som do áudio sugerido, há que se compreender que ele não dominará tal competência apenas pelas informações do livro e poderá induzir o aluno a executar o instrumento de maneira incorreta.

Na página seguinte (p. 93, Figura 12), há uma atividade de altura propriamente dita, onde a orientação para o aluno é a de escolher um instrumento agudo e outro grave e desenhá-los nos respectivos espaços. No entanto, como já dito anteriormente, nem todos os alunos têm contato com esses instrumentos e nem todas as escolas dispõem desse material para manuseio. Por outro lado, o objetivo pedagógico da atividade não é musical, uma vez que o simples registro do instrumento não significa que o aluno tenha se apropriado de tal conteúdo.

No livro do professor a atividade é bastante facilitada e dá pouco espaço para a criação ou adaptação. Ela traz as respostas já marcadas – e assim o professor deve apenas corrigir a atividade do aluno - e não sugere qualquer iniciativa extra.

## 7.2 Intensidade

Intensidade refere-se ao quanto um som é mais forte ou mais fraco do que outro.

### 7.2.1 Coleção A

Na página 22 e 23 da coleção A (FIGURAS 13 e 14), há uma atividade sobre intensidade. A primeira atividade apresenta algumas figuras como sons fortes (cavalos galopando, elefante andando e motocicleta passeando) e a segunda atividade apresenta outras figuras com sons fracos (pássaro voando, um relógio e uma torneira aberta). De maneira geral a atividade mostra-se superficial e musicalmente incompleta, uma vez que os sons que essas figuras indicam, por si só, não podem ser avaliados como fortes ou fracos, pois esse parâmetro deve ser sempre relativo e não absoluto. Ou seja, um som somente pode ser considerado forte ou fraco *em relação a outro som*, como afirma Bohumil Med (1996, p. 215): “não se pode medir de maneira matemática a intensidade com que se emitem os sons. É, na verdade, mais um resultado da comparação entre sons mais ou menos intensos”. Então, se considerarmos um relógio despertador que tem uma campainha de metal em comparação ao som de cavalos galopando na grama macia, a atividade apresenta-se equivocada na distinção entre sons fortes e fracos.

No livro do aluno há apenas a indicação de sons fortes e fracos e as figuras descritas acima. O aluno não compreende a atividade se não houver a orientação do professor. Além disso, se o professor não possuir um aparelho de reprodução de CDs, a atividade fica comprometida e não há outras sugestões para adaptação ou criação.

No manual do professor, há a descrição das figuras e a indicação de que o professor deve escutar o CD e identificar os sons fortes e fracos. No entanto, nas sugestões, há uma atividade extra: o professor deve dividir a turma em grupos de sons fortes e fracos, para os alunos reproduzirem outras sonoplastias. Uma segunda sugestão é feita pelos autores, que sugerem a criação de uma história musical usando as figuras indicadas como referência.

### 7.2.2 Coleção B

A coleção B apresenta, em sua página 81 (Figura 15), uma atividade de intensidade. A atividade é sugerida como uma variação da atividade “Tá quente, tá

frio”: essa atividade é descrita com o nome de “Tá forte, tá fraco”. Os autores sugerem que um colega saia da sala enquanto outro esconde um objeto. Quando o colega que estava fora voltar à sala, ele deve procurar o objeto escondido e a turma deve dar “dicas” conforme a intensidade: forte – mais perto do objeto ou fraco – mais longe do objeto. O livro sugere que os alunos batam as mãos no chão de modo alternado indicando a posição do objeto com relação ao colega.

À primeira vista, a atividade contém as explicações escritas e nem todas as crianças do 1º ano já são alfabetizadas. Para os alunos, a atividade contém apenas as explicações para a execução da atividade.

Nas indicações para o professor a orientação metodológica é interessante, porém difícil. Os autores relatam que há uma confusão no que diz respeito ao volume da música – a confusão entre alto e baixo, forte e fraco. Na realidade, em música, o correto seria usar os termos forte e fraco quando nos referimos ao volume do som. Os termos alto e baixo indicam, musicalmente, agudo e grave. No entanto, a explicação do livro é bastante superficial e pode induzir o professor ao equívoco.

### 7.2.3 Coleção C

Na coleção C, página 55 (Figura 16), há uma atividade de intensidade em que se dá aos alunos o seguinte enunciado: “Faça uma experiência para distinguir os sons que os diversos tipos de grãos podem fazer”. Em seguida, há um passo-a-passo para a construção de um chocalho com arroz e açúcar.

Para o professor, em seu material, há um material de apoio interessante com um texto sobre o chocalho. As sugestões adicionais referem-se apenas às questões estéticas do chocalho, e não a orientações pedagógico-musicais.

Já o aluno deve registrar, por escrito, no livro qual dos chocalhos produziu o som mais forte e o som mais fraco.

## 7.3 Timbre

Timbre é, segundo o Grove Dicionário de Música, o termo que descreve a qualidade ou o “colorido” de um som (1994, p. 947). É pelo timbre que uma pessoa é capaz de diferenciar o som do piano de um clarinete, por exemplo.

### 7.3.1 Coleção A

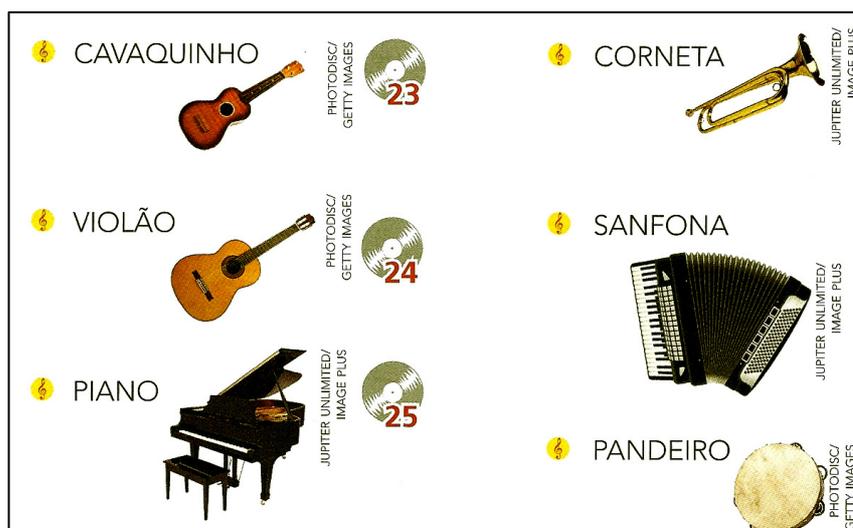
Na coleção A, a atividade timbre das páginas 28 e 29 (Figuras 17 e 18) é bastante significativa. Em primeiro lugar porque propõe uma reflexão ao aluno através da pesquisa, e em segundo lugar porque a experimentação é, segundo Jos Wuytack, citado por Barbosa & Madalozzo (2013), a descoberta de novas possibilidades sonoras dos instrumentos musicais, voz e corpo, para a construção de um inventário sonoro que possa ser utilizado em futuras composições. Em afirmação a essa ideia, França & Swanwick (2002) argumentam que é a partir do trabalho com a matéria prima que se pode decidir sobre a ordenação temporal e espacial dos sons, bem como sobre a maneira de produzir um fraseado. Em outras palavras, pode-se dizer que a exploração sonora (instrumental, vocal e corporal) é a primeira ação para a apropriação da linguagem musical pelo aluno. Dessa forma, essa é uma atividade de extrema importância tanto para o professor quanto para o aluno.

No livro do aluno a atividade não tem enunciado e traz apenas o nome “Coleção sonora”. No entanto, por sua proposta exploratória, pode-se dizer que o livro é um recurso superficial para tal atividade: o principal é a ação da exploração.

Nas orientações ao professor, há a descrição da atividade, algumas sugestões de ações com os materiais (bater, amassar, friccionar, percutir, etc.) e uma sugestão de criação de sequência de sons por grupos iguais de material sonoro, o que promove a reflexão e a experimentação.

### 7.3.2 Coleção B

Nas páginas 30 e 31 (Figuras 19 e 20), há uma atividade denominada “Conhecendo o som dos instrumentos”, em que se propõe a audição dos instrumentos representados na página. Nota-se que, apesar de válida, a atividade não respeita a proporção de tamanho dos instrumentos, o que pode induzir os alunos ao equívoco, pois o piano não é do mesmo tamanho da sanfona, conforme representado na figura a seguir.



Recorte da Figura 19 – Instrumentos musicais da atividade de timbre, página 30, coleção B.

Segundo Donis Dondis (1997), referindo-se aos elementos da linguagem visual, “a escala pode ser estabelecida não só através do tamanho relativo das pistas visuais, mas também através das relações com o campo ou com o ambiente” (DONDIS, 1997, p. 72). Neste caso, uma solução simples seria acrescentar a imagem do instrumentista executando seu instrumento ou até mesmo ao lado dele, pois, segundo Dondis (1997), “no estabelecimento da escala, o fator fundamental é a medida do próprio homem” (DONDIS, 1997, p. 73).

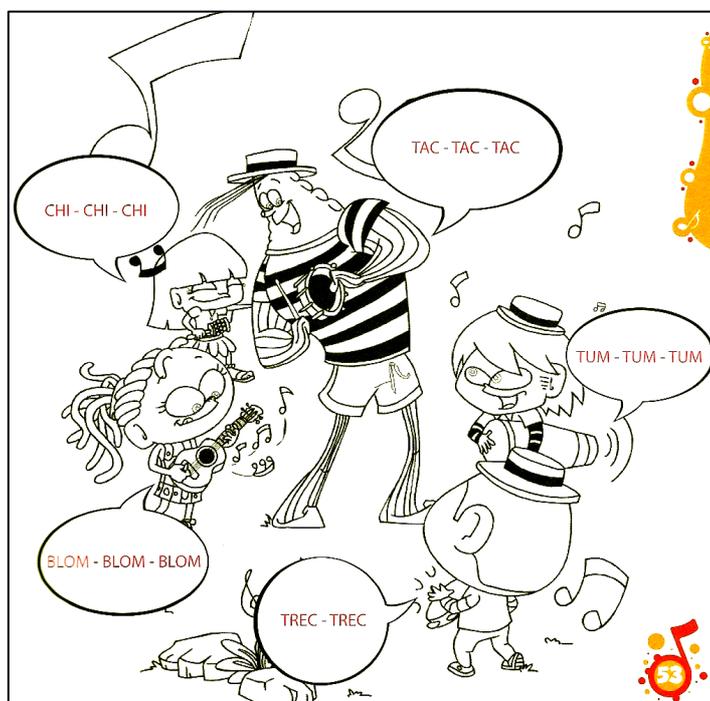
No livro do aluno consta uma segunda atividade denominada “Ditado Sonoro”. Nessa atividade o aluno deverá recortar fotos dos instrumentos musicais e ordená-los na medida em que o professor colocar os áudios dos mesmos. Uma terceira atividade é a criação de uma nova letra para a música “Na loja do mestre André”. Ambas são atividades coerentes, cada qual com seu objetivo: apreciação ativa e criação.

Já no livro do professor a primeira atividade é bastante direcionada e o CD de áudio do próprio livro é um recurso importante ao professor. Nas atividades seguintes, o papel do professor é o de organizar a sequência em que os alunos ouvirão os instrumentos no Ditado Sonoro e ajudá-los a criar uma nova letra para a canção sugerida. Nesta atividade, percebe-se a preocupação dos autores com o fato de os professores unidocentes não conhecerem todos os instrumentos mencionados (bandolim, agogô, tamborim, violino, contrabaixo e guitarra). O ideal é que o professor use sempre um instrumento conhecido por ele a fim de evitar equívocos na criação da onomatopeia constante na letra da música.

#### 7.4 Coleção C

A atividade de timbre apresentada na coleção C está na página 53 (Figura 21) e tem uma breve introdução na página anterior, onde os autores introduzem a nota MI e o samba. Na atividade propriamente dita, os alunos devem ouvir a canção sugerida, que é um samba composto para a coleção, e depois devem registrar o som dos instrumentos do desenho para, em seguida, colorir. Nota-se que o simples ato de colorir um desenho não configura uma atividade musical.

Além disso, para a criança, a atividade contém balões de fala que devem ser preenchidos com o som do instrumento, como mostra a figura a seguir:



Recorte da Figura 21 – Atividade de timbre, página 53 da coleção C.

Musicalmente, o ato de representar com letras o som do instrumento descaracteriza a atividade de reconhecimento de timbre. Como sugestão, os alunos poderiam fazer a representação gráfica do contorno melódico, por exemplo.

Para o professor, o desenvolvimento da atividade é bem descritivo, porém, pode deixar dúvidas. Em determinado momento, os autores sugerem que o professor ajude os alunos a explorar a canção ouvida “sentindo o pulso” e em seguida executarem a canção com clavas e “marcando o pulso”. No entanto, não há na apostila de teoria musical no início do livro, ou em outras atividades anteriores, qualquer menção à palavra “pulso”. Dessa forma, o professor unidocente deverá

procurar externamente uma explicação para tal conteúdo para executar a atividade com a fundamentação necessária.

#### 7.4 Duração e andamento

Duração é o parâmetro que determina se um som é curto ou longo em relação a outro.

Depois de uma análise detalhada das três coleções, não foram encontradas atividades que fizessem menção à duração dos sons ou com quaisquer outros termos como longo/curto. Segundo o RCNEI, os conteúdos musicais direcionados às crianças de quatro a seis anos incluem “reconhecimento e utilização expressiva em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: [...] **duração (curtos ou longos)** [...] [grifo nosso]”. Mesmo sendo um documento referencial, o RCNEI são uma importante fonte de consulta dos professores. Dessa forma, as coleções mostram-se incompletas no que diz respeito à abordagem dessa qualidade do som, que deveria obrigatoriamente ser explorada no ensino de música para tal faixa etária. Desta forma, supõe-se que tal conteúdo seja abordado nos livros dos anos posteriores.

#### 7.5 Construção de objetos sonoros

Considerando que um dos critérios essenciais (Tabela 04) desenvolvidos para este trabalho é o “estímulo à prática musical” e que muitas escolas não possuem instrumentos musicais para tal, entende-se que a construção de objetos sonoros é válida como conteúdo dos livros didáticos. Segundo Teca Alencar de Brito (2003), a construção de instrumentos musicais ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Segundo a autora,

além de contribuir para o entendimento das questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústica, ao mecanismo e ao funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo por isso ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos (BRITO, 2003, p. 69).

Sabe-se que as crianças estabelecem uma relação mais íntima e integrada com a música quando também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer música, ainda que isso não signifique que esses objetos possam substituir os instrumentos tradicionais (BRITO, 2003).

O trabalho com a construção de objetos sonoros mostra-se importante, pois, além dos “conteúdos situados no domínio específico da linguagem musical, a atividade de construção de instrumentos dialoga com outros eixos de trabalho”, que também estão presentes no RCNEI: “a educação ambiental [...] [e a análise da evolução dos instrumentos que leva a uma reflexão sobre a] pluralidade cultural”, afirma Brito (2003, p. 71).

Pelos motivos acima apresentados, optou-se por analisar uma atividade de cada coleção que tratasse da construção de objetos sonoros.

### 7.5.1 Coleção A

Na página 47 da coleção A (Figura 22), apresenta-se a atividade de construção de objetos sonoros denominada “Coleção Sonora”. A atividade consiste em colar uma lixa na embalagem de creme dental parcialmente encapada com papel, e friccionar uma embalagem na outra. Esse instrumento, também conhecido como “tacos” (FELIZ, 2002), pode ser facilmente confeccionado pelos alunos e utilizado em outras atividades, apesar de não haver tal sugestão no livro.

No livro do professor, a atividade apresenta-se demasiadamente simplificada, uma vez que não dá a indicação de qual lixa utilizar (mais grossa ou mais fina), o que pode causar uma consequência sonora diferente da proposta pelo livro e não abre espaço ao professor para criar novas atividades.

No livro do aluno, a atividade é clara e cumpre a função pedagógica da exploração sonora.

### 7.5.2 Coleção B

Nas páginas 46 e 47 da coleção B (Figuras 22 e 23), há uma atividade denominada “Sanfonina”. Essa atividade encerra a contextualização histórica e biográfica e Luiz Gonzaga<sup>19</sup>.

A atividade contém fotografias do passo-a-passo para a confecção do objeto sonoro, o que facilita a compreensão por parte do professor e do aluno.

No livro do professor inicialmente vê-se que o objeto não é sonoro e, portanto, não pode ser considerado um instrumento musical, mas a representação

---

<sup>19</sup> Luiz Gonzaga foi um importante compositor brasileiro, nascido em Pernambuco. Foi compositor, cantor e sanfoneiro. Recebeu o título de “Rei do Baião”. Foi responsável pela valorização dos ritmos nordestinos, levou o baião, o xote e o xaxado, para todo o país. (Disponível em: <<http://www.luizluagonzaga.mus.br>>. Acesso em ago. 2012)

do mesmo, como um brinquedo. Nas orientações metodológicas, os autores não tratam o objeto como algo que não fará som. Dessa forma, o professor deverá por si só compreender tal fato e explicar às crianças que tal objeto serve apenas como referência ao instrumento real.

Apesar de constar no enunciado da atividade que as crianças farão uma “sanfonazinha para brincar”, não está claro ao aluno que o instrumento não produzirá som, e isso pode causar certa frustração. Dessa forma, esta atividade, apesar de tratar da construção de um instrumento musical, não pode ser classificada como uma atividade válida, uma vez que o dispositivo não emite som e, conforme apontado por Brito (2003), “tão importante quanto construir instrumentos é poder fazer música com eles” (BRITO, 2003, p. 84).

### 7.5.3 Coleção C

A coleção C apresenta, nas páginas 98 e 99 (Figuras 25 e 26), uma atividade de construção de instrumentos denominada “Boneco de Lata”. A atividade consiste, basicamente, em construir um boneco de lata. Na atividade em si, não há qualquer referência musical ou sonora e a produção final não emite som, mesmo que o objetivo “construção de instrumentos e objetos sonoros” seja listada na orientação ao professor. Há, no entanto, no material de apoio, duas sugestões de construção de instrumentos musicais. Em se tratando de um livro para as aulas de música, tais sugestões musicais deveriam estar em primeiro plano, ou seja, no livro do aluno, e a confecção do boneco de lata deveria aparecer como sugestão adicional.

O enunciado da atividade indicada no livro do professor é bastante simples e como sugestão adicional os autores indicam que o professor coloque sementes nas latas das crianças e trabalhe com a intensidade. Da mesma forma como discutido anteriormente, a sugestão adicional poderia ser modificada para sugestão principal, de maneira a enriquecer a atividade da construção de “instrumentos” reais, com a execução de um parâmetro do som.

Para o aluno a atividade apresenta certo estereótipo, pois já traz imagens do boneco de lata finalizado, não incentivando a criação do aluno, mas induzindo à cópia ou padronização.

Sobre o material de apoio, os instrumentos sugeridos são “violão de caixa de sapatos” e “caixa de chuva”. Os dois instrumentos podem ser considerados dispositivos sonoros, mas não há menção de execução ou exploração dos mesmos.

## **7.6 Atividades não musicais**

Apesar de as três coleções serem direcionadas ao ensino da música nas escolas regulares, todas contêm atividades não musicais, ou seja, atividades de desenho, pintura ou colagem que não incentivam a reflexão ou a criação do aluno no que diz respeito à linguagem musical.

### **7.6.1 Coleção A**

Na coleção A foi encontrada apenas uma atividade não musical: a atividade da página 49 (Figura 27) que apresenta quatro instrumentos musicais (tambor, maracas, caxixi e reco-reco) com partes faltantes. A indicação para o professor é a de que oriente as crianças a ouvirem o som dos instrumentos (que estão no CD de áudio da coleção), e depois completar e colorir os desenhos. Conforme se vê na imagem em anexo, as partes faltantes dos instrumentos não são partes essenciais, ou seja, que produzem som, o que justificaria certa reflexão por parte do aluno. Foram retirados alguns traçados laterais, superiores e inferiores, que não descaracterizam o instrumento, e não promovem a discussão, aguçam a curiosidade ou a imaginação do aluno.

O livro do professor não traz a resposta correta da atividade, ou seja, os instrumentos preenchidos. O professor que não possuir em sua escola os instrumentos musicais da atividade, poderá não compreender se o trabalho do aluno estava correto ou incorreto. Da mesma forma, não poderá apresentar ao aluno o instrumento em questão.

O ato de pintar um instrumento musical enquanto ouve o seu som não caracteriza uma audição musical ativa. Em primeiro lugar porque o aluno não está vendo o objeto em movimento e, se não teve um contato anterior com o mesmo, não tem o conhecimento da maneira correta de executá-lo. Em segundo lugar porque a pintura livre faz parte do universo infantil e neste caso, da linguagem visual e não da linguagem musical.

### 7.6.2 Coleção B

A coleção B apresenta uma única atividade não musical, que foi apresentada acima, na construção de objetos sonoros (construção da sanfonina).

### 7.6.3 Coleção C

A coleção C apresenta, na atividade da página 12 (Figura 28), apenas uma orientação para que os alunos desenhem no quadro em branco o seu personagem preferido da música, apesar de trazer como objetivo a “produção de sons vocais”. Ainda que seja contextualizada, uma vez que na página anterior houve a apresentação dos personagens, a atividade não estimula a reflexão e a criação do aluno e do professor e, portanto, não é considerada musical: trata-se de uma atividade de desenho.

Analisadas todas as atividades, o capítulo a seguir apresenta as considerações finais pertinentes ao campo da pesquisa e da Educação Musical.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os livros didáticos, pretende-se esclarecer que toda tentativa de colaborar com o professor unidocente em sua prática de ensino de música é válida, porém, a avaliação da qualidade destes materiais é imprescindível para que atinjam uma qualidade sempre maior.

Considera-se que o autor deve colocar-se no papel do professor unidocente, que, apesar da experiência de sala de aula, pouco domina da linguagem musical. Deve-se lembrar que o professor das áreas menos favorecidas economicamente podem não ter acesso aos instrumentos musicais ou aos recursos sugeridos, mas tal reflexão não deve resultar em uma simplificação das atividades: pelo contrário, deve estimular tal profissional a compreender o conceito que está sendo trabalhado para que possa procurar novas fontes sonoras e materiais para atingir o objetivo musical proposto.

Conforme apontado na reflexão sobre o livro didático, o mesmo cria a ideia de segurança em relação a um saber sistematizado e pronto para ser ensinado. Ao compreender a importância – tanto para o professor quanto para o aluno – do livro didático em sala de aula, o autor compreende que o seu trabalho não é apenas elencar conteúdos e sugerir atividades, mas traduzir a linguagem musical em algo acessível e acima de tudo, possível. No entanto, conforme afirmam Hentschke & Oliveira (2000),

o mais importante é procurar construir, gradativamente, um sistema de ensino de música nas escolas que possa garantir aos indivíduos um acesso mais democrático a essa área do conhecimento humano. Toda e qualquer tentativa e esforço para reverter a situação da Educação Musical nas escolas deve ser gradativa e deve estabelecer sintonia entre os níveis de ensino básico e superior (HENTSCHE & OLIVEIRA, 2000, pg. 54).

Ou seja, os livros não devem ser desconsiderados pelos equívocos aqui apontados, mas sim aperfeiçoados para que a Educação Musical estabeleça esta progressão citada pelas autoras. Além disso, o importante é que as informações endossadas no livro didático ou a sua contestação sejam fundamentadas, conforme já discutido anteriormente.

Além disso, após a análise dos conteúdos de cada coleção, podemos dizer que todas possuem atividades a mais, ou seja, o professor pode utilizar duas ou mais atividades por aula, dependendo do interesse e da motivação dos alunos, e de sua atuação no planejamento e condução das aulas.

Apesar de os PCNs preverem conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada uma das artes (HENTSCHKE & OLIVEIRA, 2000) e de o RCNEI ainda poder ser considerado um documento de referência aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, nota-se que nem todos os autores preocupam-se em seguir tais diretrizes, lembrando que o conteúdo musical a ser abordado para essa faixa etária deve ser o mais básico e fundamental possível para dar início à Educação Musical do aluno. Sob esse ponto de vista, os materiais mostram-se incompletos pois não contemplam, na fase inicial da Educação Musical, alguns dos critérios básicos da linguagem musical, que já foram apresentados na página 36 (tabela 4).

Por outro lado, segundo Oliveira (1984), “de uma forma ou de outra, toda a análise ou crítica do livro didático deve supor a análise ou crítica da própria escola e da filosofia a que pertence. Em última instância, uma análise ou crítica da própria sociedade” (OLIVEIRA, 1984, p. 29). Prova disso é que os critérios essenciais organizados para esta pesquisa (Tabela 04) são encontrados nas três coleções, ou seja, todas elas, em maior ou menor número de atividades, abordam os elementos formais, estimulam a prática musical, dão noções de história da música e estimulam a audição dos alunos. A única exceção é o parâmetro duração, que não foi abordado por nenhuma delas nos livros analisados e espera-se que esse conteúdo faça parte dos livros seguintes. Ou seja, os materiais publicados são válidos, mas não suficientes.

Uma vez que os PCNs e o RCNEI não são considerados de uso obrigatório, cada escola tem a liberdade de adequar seu currículo pedagógico da maneira que melhor lhe convier, mas há que se discutir qual o limite de tal “liberdade” e se deveria haver um padrão na escrita de manuais didáticos para que todos os alunos do 1º ano pudessem ser contemplados com a Educação Musical básica, como afirma Hentschke e Oliveira:

uma alternativa prudente seria antes conceder autonomia a cada escola no processo de escolha de uma ou mais modalidades artísticas, que fossem, ao menos, assessoradas por profissionais com formação específica em cada uma das áreas, do que pretender que algum trabalho sério resulte deste ecletismo infundado. Desta maneira, esses discursos poderiam ser trabalhados durante todos os ciclos, proporcionando ao aluno uma vivência mais sólida e significativa das linguagens artísticas contempladas. (HENTSCHKE & OLIVEIRA, 2000 p. 54).

Outra discussão pertinente refere-se ao fato de que os autores atuam em extremos: ou dão informações demais ao professor, engessando o conteúdo e não

incentivando a criação e a reflexão sobre determinados assuntos, ou dão informações de menos, deixando a cargo do professor unidocente a tarefa de buscar em outras fontes o significado dos termos musicais, por exemplo – o que pode ser considerado algo básico para um livro de ensino de música. Uma solução para tal problematização seria a participação dos professores unidocentes na produção do livro didático de música, sugerindo clarificação nos termos, inserção de glossários, legendas e maiores explicações necessárias. Assim, não basta listar o que se deve dizer aos alunos, é preciso fazer refletir, conectar, ligar. É preciso que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados não adequados à faixa etária ou materiais disponíveis.

Além disso, sabe-se que os alunos, em muitas atividades, são vistos como receptores da informação, pois não são estimulados a refletir, discutir, inventar. Morgado (2004) afirma que se deve reconhecer que os livros propiciam informação relevante para os alunos, “mas é necessário que o façam de forma não limitativa, isto é, estimulando um papel dinâmico e interventivo por parte dos estudantes na construção dos seus próprios conhecimentos” (MORGADO, 2004. p. 28). Os alunos podem e devem ser agentes de transformação do ambiente em que estão inseridos, desde que estimulados para tal, pelo livro, pelo contexto e pelos professores. Uma alternativa para os materiais analisados é aumentar o grau de complexidade das criações sonoras, levando em consideração o grau de criatividade e invenção das crianças e também aumentar as orientações aos professores sobre a fase da criação e exploração sonora. Os métodos ativos, que fazem parte referencial da Educação Musical no Brasil há mais de 50 anos, reforçam essa prática de trabalho em que o aluno é agente do fazer musical.

Pelo cruzamento de dados das tabelas de conteúdos (Tabelas 06, 08 e 09), percebe-se que há conteúdo além dos apontados pela autora como base para a Educação Musical do 1º ano e dos modos do fazer musical. São atividades de pulso, forma, contorno melódico, paisagem sonora, notação musical, etc. A tabela abaixo apresenta um resultado deste cruzamento.

<b>Coleção A</b>	<b>Coleção B</b>	<b>Coleção C</b>
Andamento	Andamento	Andamento
Contorno melódico	Contorno melódico	Contorno melódico
Fisiologia e anatomia dos instrumentos musicais	Fisiologia e anatomia dos instrumentos musicais	Fisiologia e anatomia dos instrumentos musicais
Notação musical	Notação musical	Notação musical
Parlenda	Análise da letra da canção	Som e silêncio
Percepção de tonalidades	Forma	Canções de Natal

Tabela 10 – cruzamento de dados das tabelas 5, 7 e 8, elaborada pela autora, com destaque para as atividades diferentes entre as coleções.

Nota-se que, na tabela acima, há elementos repetidos: andamento, contorno melódico, fisiologia e anatomia dos instrumentos musicais e notação musical. Pode-se dizer que os autores das três coleções julgaram esses conteúdos importantes e eles também podem ser considerados como conteúdos básicos para os primeiros anos do ensino fundamental.

No entanto, existem elementos distintos entre as três coleções e isso torna o material ainda mais interessante, pois dá ao professor a opção de escolha entre as coleções, julgando-as pelas diferenças de conteúdos propostos, além de outros critérios importantes, como a forma de abordagem do conteúdo, a clareza de explicações, eixos temáticos, etc.

Sabe-se que há um grande desafio para os professores e editores de materiais, que é a contextualização das tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade, espaço em que os conteúdos a serem ensinados e aprendidos adquirem significado, porque respondem a elementos da vida cotidiana. No entanto, como o livro didático de música não faz parte do PNDL, não deve seguir regras determinadas pelo governo no Guia do Livro Didático, por exemplo. O resultado disso é a publicação de materiais sem sistematização, onde cada autor julga qual o melhor conteúdo a ser abordado em cada ano. Além disso, as editoras, preocupadas com o mercado editorial, exigem aos autores que os livros dos alunos sejam consumíveis, o que determina que certas atividades, nas coleções analisadas, sejam consideradas da linguagem visual e não musical.

De acordo com Rösen (2011), “quase não existe investigação empírica sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula e sem isso não é possível uma análise completa dos livros” (RÜSEN, 2011, p. 111). Além disso, fica evidenciado que o livro

é um recurso necessário à sala de aula, que auxilia o professor no seu dia a dia e muitas vezes, é o único recurso disponível e acessível na escola, principalmente no caso da música.

Dessa forma, entende-se que a pesquisa sobre livros didáticos de música é atual e relevante por sua contribuição ao aprimoramento do material e aporte ao desenvolvimento da Educação Musical do Brasil.

## 7 REFERÊNCIAS

ALTURA. IN: **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, p. 25

APRESENTAÇÃO - PNLD. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12391&Itemid=668](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668)>. Acesso em 22 nov 2012.

BARBOSA, Vivian Dell' Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Construindo um modelo de plano para aulas de musicalização infantil: a experiência do Curso de Musicalização Infantil da UFPR. In: **Anais do II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011. p.45-56. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais/AnaisdoIIseminariobrasileiroeducacaomusicalinfantileVEncontroInternacionalEducacaoMusical.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2012a.

BARBOSA, Vivian Dell' Agnolo; MADALOZZO, Tiago. **Educação Musical e Produção Cultural na Escola**. Curitiba, Sesc Paço da Liberdade, 2012b.

BARBOSA, Vivian Dell' Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Planejamento na Musicalização Infantil. In: ILARI, Beatriz (org.) **Música e educação infantil no Brasil**. Campinas: Papyrus. No prelo 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Martins Fontes: São Paulo, 1977.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. **Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM**, Santa Maria, ano 3, v. 2, n. 2, p. 73-77, jun./dez. 1999.

BELLOCHIO, Cláudia R.; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

BONAFÉ, Jaume Martínez. **Políticas del libro de texto escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

BOURDIEU, Pierre e Roger CHARTIER. **La Lecture: une pratique culturelle. Débat entre P. Bourdieu e R. Chartier**. In: CHARTIER, Roger (org.) Pratiques de la lectura. Marselha: Rivages, 1985 (tradução para português in: CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996).

BOURSCHEIDT, Luís. **Música elementar para crianças: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff**. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2007.

BOURSCHEIDT, Luís; PALHEIROS, Graça Boal. Jos Wuytack: a pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, Teresa (org.); ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 305-341.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938**. Rio de Janeiro, RJ, 30 de dezembro de 1938. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 03 de março de 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008a

BRASIL. **Despachos do Presidente da República**. Mensagem Nº 622, de 18 de agosto de 2008. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, 19 de agosto de 2008, nº 159, seção 1, p. 3, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013: Apresentação**. Brasília, 2012a.

BRASIL, 2012b. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº. 9394, de 20.12.1996 – Plano nacional de educação: lei nº. 10172, de 10 de janeiro de 2001 e legislação correlata e complementar**. 5.ed. rev. atual. ampl. São Paulo: EDIPRO, 2012.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUFREM, L.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 120-130, jun. 2006.

CAJAZEIRA, Regina; OLIVEIRA, Alda (org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: PeA, 2007.

CAMPOS, Mikie Alexandra O. M. **Manuais de didática e metodologia de ensino: construção da “base ensino”**. Curitiba, 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

CAVALLINI, Rossana. A presença [ausência] da educação musical em cursos de Pedagogia na cidade de Curitiba. In: **XIV Encontro Regional da ABEM Sul**, 2011, Maringá. Anais... Maringá: ABEM, 2011.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1990.

CHOPIN, A. História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 30, n. 30, p. 558, set/dez, 2004.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical escolar. **Opus**, Goiânia, v. 15, n.1, p.11-125, jun. 2009.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FELIZ, Julio. **Instrumentos sonoros alternativos: manual de construção e sugestões de utilização**. Campo Grande: Oeste, 2002.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: **Em Pauta**. Porto Alegre: v.13, n.21, 2002. p.05-41. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/download/8526/4948>>. Acesso em: 12 fev. 2013

FRANCO, Daniela Carrijo. **O processo de musicalização veiculado nos livros didáticos “A música na escola primária” e “Educação musical para a pré-escola”:** uma análise de conteúdo. Uberlândia, 1999. 133 f. Monografia (Graduação em Educação Artística – Habilitação em Música) – Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Moderna, 1997.

FIGUEIREDO, S. L. Professores generalistas e a educação musical. In: **Encontro Regional da Abem sul, 4., Encontro do laboratório de Ensino de Música / LEM-CEUFSM**, 1., 2001, Santa Maria, Anais... Santa Maria: ABEM, 2001, p. 26-37.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; MACHADO, Cecília M. P.; SILVA, Fernanda R.; DIAS, Letícia G. Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino fundamental. In: **XV Encontro Anual da ABEM**, 2006, João Pessoa. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Textbook production from a local, national and international point of view. In: **X International Conference on Research on Textbooks and Educational Media**, 2009, Santiago de Compostela. Anais... Santiago de Compostela, 2009.

GONÇALVES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina L. S. O projeto conteúdos de música em livros didáticos: resultados parciais. In: **Encontro Anual da ABEM**, 11, 2002. Natal. Anais... Natal: ABEM, 2002.

GODINHO, José Carlos. **Tocar-na-Assistência e Ouvir-na-Assistência: os efeitos do contexto na representação mental da música**. Música, Psicologia e Educação, Porto, n. 3, p. 17-30, 2001.

GODOY, Vanilda L. F. M.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? In: **XIV Encontro Anual da ABEM**, 2005, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ABEM, 2005.

HENTSCHKE, Liane & OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

ILARI, Beatriz & MATEIRO, Teresa. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

JORDÃO, Giselle; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana M. (orgs). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <[www.amusicanaescola.com.br](http://www.amusicanaescola.com.br)>. Acesso em: 21 jul. 2012.

KATER, Carlos. **“Porque música na escola?”: Algumas reflexões**. In: JORDÃO, Giselle; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana M. (orgs). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <[www.amusicanaescola.com.br](http://www.amusicanaescola.com.br)>. Acesso em: 28 ago. 2012. p.42-45.

KLEBER, Magali. **Celeiro de ideias**. Boletim Arte na escola. N.º. 57. Janeiro a março de 2010. Disponível em <http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-57.pdf>. Acesso em Jan. 2012.

LAJOLO, M. O livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, jan/mar. 1996.

LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. In: Ilari, Beatriz Senoi (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p.23-44.

MEC, PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOLINA, Sérgio. Vozes e ouvidos para a música na escola. In: JORDÃO, Giselle; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana M. (orgs). **A música na**

**escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. Disponível em: <[www.amusicanaescola.com.br](http://www.amusicanaescola.com.br)>. Acesso em: 28 ago. 2012. p.07-09.

MORGADO, José Carlos. **Manuais escolares: contributos para uma análise**. Porto: Porto Editora, 2004.

NETO, Jorge Megid.; FRACALANZA, Hilário (orgs.) **O livro didático de ciências no Brasil**. Campinas: Editora Komedi, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **A política do livro didático**. Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PALHEIROS, Graça Boal & WUYTACK, Jos. **Audição musical activa**. Porto: AWPM, 1995.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa (org.); ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 13-24.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. **A descoberta da criança: introdução à educação infantil**. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

PEREIRA, Priscila. **A utilização de tocadores portáteis de música e sua consequência para a escuta musical de adolescentes**. Curitiba, 2010. 73 f. Dissertação (Mestrado em Música) -Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

ROCH-FIJALKOW, Claire. Présentation d’un modèle-type d’analyse de contenu de manuels, ouvrages ou tous support pédagogiques, pour la recherche et la pratique en éducation musical. **Recherche en education musicale**. Québec, n. 26, p. 253-265, set. 2007.

ROMANELLI, Guilherme. **A música que soa na escola: Estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. Curitiba, 2009a. Tese (Doutorado em educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ROMANELLI, Guilherme. A música que soa nas escolas: contribuições de um estudo etnográfico. **Música em Perspectiva**. Curitiba, v.2 n.2, p. 78-104, outubro 2009b.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão R. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2001.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. Curitiba, 2007. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SOUZA, Cássia V. C. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma visita à literatura de educação musical. **Linhas Críticas**. Revista Semestral da Faculdade de Educação da UNB, 8 (14), p. 59-70, 2002.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília A.; GONÇALVES, Lilia Neves; OLIVEIRA, Fernanda. A construção da música como uma disciplina escolar: um estudo a partir dos livros didáticos. In: **XVII Encontro Anual da ABEM**. 18, 2009. Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 2009.

TOZETTO, Henriqueta Kubiak. **Educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais**. Curitiba: UTP, 2005.

TIMBRE. IN: **Dicionário Grove de Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, p. 947.

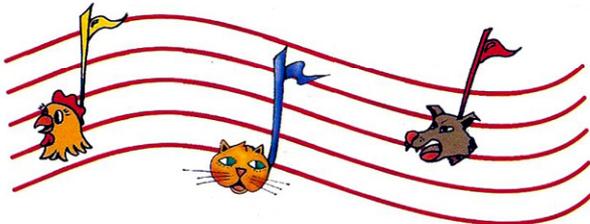
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

## ANEXOS – ATIVIDADES ANALISADAS NAS COLEÇÕES A, B E C



### OS CANTORES DO BARULHO

QUANDO O CACHORRO LATE  
 AU AU  
 O GATO SÓ QUER MIAR  
 MIAU  
 MAS A GALINHA  
 BOTOU OVO E CANTOU  
 CÓ CÓ RI CÓ  
 CÓ CÓ RI CÓ  
 AU AU AU  
 MIAU  
 CÓ CÓ RI CÓ  
 CÓ CÓ RI CÓ



39

### SUGESTÕES

Dividir a turma em grupos para representar os diferentes animais.

### ATIVIDADE



FAIXA 25

- Na canção “Os cantores do barulho” é possível explorar:
  - Som grave = cachorro
  - Som médio = gato
  - Som agudo = galinha.
- Cantar com a gravação, imitando os animais.

51

Figura 07 – Atividade de altura, página 51 da coleção A.

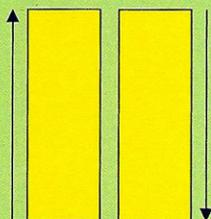
## SUGESTÕES

Confeccionar dois teclados de papelão (mais ou menos um metro e meio), e colocar no chão.

A turma dividida em dois grupos, caminha sobre o teclado e emite os sons dos animais indicados.

Cada turma começa em sentido diferente de sons:

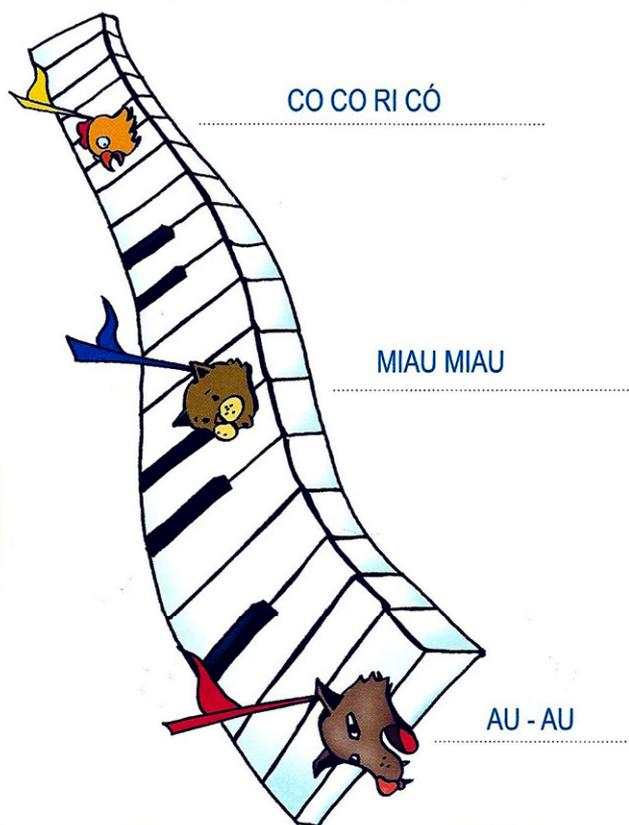
1º) do grave para o agudo  
2º) do agudo para o grave.



52

## CAMINHO DO SOM

PREENCHER AS LINHAS PONTILHADAS COM O SOM DE CADA ANIMAL



40

## ATIVIDADE

- Para descobrir o "Caminho do som" basta preencher as linhas pontilhadas com o som de cada animal.

Figura 08 – Atividade de altura, página 52 da coleção A.

## 4 ALTOS E BAIXOS

OUÇA NOVAMENTE OS SONS GRAVES E AGUDOS.

Nesse momento, cuidar apenas para que os alunos ouçam com atenção e reconheçam a sequência de sons ouvida na unidade 2, aula 3 (A voz dos animais).



6 FAÇA OS SEGUINTE MOVIMENTOS:

- AO OUVIR OS SONS GRAVES, VOCÊ VAI SE AGACHAR.
- AO OUVIR OS SONS AGUDOS, VOCÊ FICARÁ EM PÉ.

A brincadeira é muito simples, porém, muito importante para que os alunos demonstrem que já conseguem reconhecer, com certa agilidade, os sons graves e agudos.

AGORA, VAI FICAR UM POUCO MAIS DIFÍCIL. VOCÊ VAI OUVIR UMA SEQUÊNCIA DE SONS, QUE ORA SÃO GRAVES, ORA SÃO AGUDOS. ÀS VEZES, COMEÇAM GRAVES E TERMINAM AGUDOS, OUTRAS VEZES, AO CONTRÁRIO, COMEÇAM AGUDOS E TERMINAM GRAVES.

6 AO OUVIR OS SONS, FAÇA OS SEGUINTE MOVIMENTOS:

- QUANDO O SOM FOR GRAVE, VOCÊ VAI SE AGACHAR.
- QUANDO O SOM FOR AGUDO, VOCÊ FICARÁ EM PÉ.
- QUANDO O SOM COMEÇAR A FICAR AGUDO, LEVANTE, LENTAMENTE, ATÉ FICAR EM PÉ.
- QUANDO O SOM COMEÇAR A FICAR GRAVE, AGACHE, LENTAMENTE, ATÉ O CHÃO.



AS SEQUÊNCIAS SERÃO FORMADAS POR GRUPOS DE QUATRO SONS, REPRESENTADOS POR SETAS, NA PRÓXIMA PÁGINA.

Figura 09 – Atividade de altura, página 48 da coleção B.

• **SOBE, FICA EM CIMA, DESCE, SOBE.**    
 Começa agachado.




• **DESCE, SOBE, DESCE, FICA EMBAIXO.**    
 Começa em pé.




• **FICA EM CIMA, DESCE, SOBE, DESCE.**    
 Começa em pé.




• **FICA EMBAIXO, SOBE, FICA EM CIMA, DESCE.**    
 Começa agachado.




• **DESCE, SOBE, FICA EM CIMA, DESCE.**    
 Começa em pé.




Nesta página a posição e a direção dos sons estão representadas por setas. Exemplo: o 1º exercício: "sobe, fica em cima, desce, sobe". **A)** Sobe – o som vai partir de uma região grave e chegar a uma região aguda, portanto, os alunos devem iniciar o exercício agachados e ir se levantando até ficar em pé (a seta indica este percurso); **B)** Fica em cima – a seta horizontal indica que o som permanecerá por algum tempo estacionado na região aguda, portanto, os alunos devem se manter em pé; **C)** Desce – agora o som vai partir de uma região aguda e chegar a uma região grave, portanto, os alunos devem ir se agachando até o chão; **D)** Sobe – mesmo procedimento do item **A**. É imprescindível o conhecimento prévio da sequência de sons para posicionar os alunos nos pontos de partida (agachados ou em pé). No início, para que todos entendam o exercício, reproduzir, na lousa, cada sequência de setas, ou pedir aos alunos para que a acompanhem pelo livro.



Figura 10 – Atividade de altura, página 49 da coleção B.

UNIDADE 7 A TERRA É MINHA CASA

92

## CONCEITOS

- Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição.
- Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.

## OBJETIVOS

1. Produzir sons com instrumentos musicais.
2. Participar ativamente como ouvintes e intérpretes.
3. Perceber e identificar as diferenças de timbre, altura e intensidade.
4. Utilizar canções folclóricas (sugestões adicionais).
5. Participar de apresentações musicais.

## MATERIAIS

CD 1 Faixas 1, 2 e 31.  
Bandinha e clavas.

## INTRODUÇÃO

### ATIVIDADE MOTIVADORA

- Coloque o CD 1 faixa 01 "A Aula de Música Vai Começar" e outra de sua preferência para revisar.
- Inicie perguntando aos alunos se eles gostaram de fazer instrumentos de sucata, explique que hoje conhecerão instrumentos que fazem parte de uma bandinha. Pergunte se eles já conhecem alguns destes instrumentos e sabem os seus respectivos nomes.

## DESENVOLVIMENTO

- Leia junto com os alunos a empolgação da Turminha do Barulho em conhecer os instrumentos da bandinha e diga que hoje vão conhecer o nome de cada instrumento e seu respectivo som.
- Primeiro mostre o instrumento, como se toca com ele, seu respectivo som e seu nome, depois deixe que cada aluno tenha a oportunidade de sentir o instrumento.

## BANDINHA RÍTMICA

HOJE VAMOS CONHECER OS INSTRUMENTOS DA BANDINHA RÍTMICA. CADA UM DELES TEM UM NOME DIFERENTE E UM SOM ESPECÍFICO.

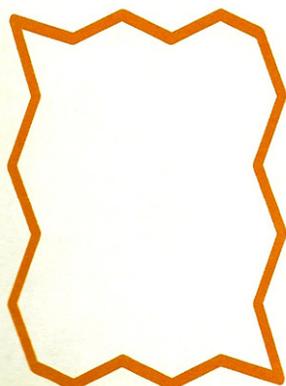
**LÁ VEM A BANDA**  
**LÁ VEM A BANDA**  
**LÁ VEM A BANDA**  
TRAZENDO SURDO, PANDEIRO  
MEIA-LUA  
ATABAQUE E BONGÔ

**LÁ VEM A BANDA**  
**LÁ VEM A BANDA**  
TRAZENDO SINO, AGOGÔ, CASTANHOLA  
CAXIXI E AFUXÊ

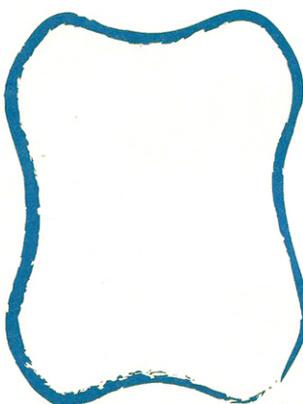
Figura 11 – Atividade de altura, página 92 da coleção C.

## ALTURA

- DOS INSTRUMENTOS QUE VOCÊS CONHECERAM HOJE, ESCOLHA UM QUE PRODUZA SOM **AGUDO** E OUTRO QUE PRODUZA SOM **GRAVE**. DESENHE-OS E COLOQUE SEUS NOMES.



Sino, triângulo, agogô, guizo, platinelas



Tambor, surdo, castanholas, lixa, pandeiro

a mão aberta, eles tocam, a mão fechada eles param de tocar. Para que toquem mais fraco ou mais forte você pode usar o aparelho de som, quando estiver com o volume alto, eles tocam forte, quando abaixar o volume, eles diminuem de intensidade, ou outra forma que preferir.

- Realize a atividade do livro didático junto com os alunos, ajudando-os a preencher o nome dos instrumentos e a identificar os instrumentos agudos e os graves.

### CONCLUSÃO

Refleta sobre a importância dos instrumentos de bandinha e como podemos aprender a tocá-los e utilizá-los na música. Deixem que expressem o que sentiram ao se apresentar musicalmente para a turma. Coloque o CD 1 faixa 02 "A Aula de Música Terminou" para o encerramento da aula.

### SUGESTÕES ADICIONAIS

- Escolha um instrumento da bandinha para tocar, peça aos alunos que fechem os olhos e escutem o instrumento que você está tocando para que possam descobrir que instrumento é.
- Divida os alunos em equipes com alguns instrumentos e claves e peça que apresentem uma música para a turma, usando a voz e os instrumentos.
- Pode-se utilizar também a música folclórica "Marcha Soldado" (vide partitura de bandinha na pág. XIX).

### MATERIAL DE APOIO

- O objetivo da bandinha é:
  - Proporcionar atividades com ritmo, música e expressão verbal.
  - Favorecer a capacidade de concentração, socialização e expressão de sentimentos.
- O manuseio dos instrumentos fará com que a criança desenvolva o diferenciar entre os sons, passando a aprender a tocar cada instrumento individualmente, como também em grupo.
- Desenvolve: coordenação motora, diferenciação entre sons, diferenciação e reconhecimento dos instrumentos musicais, ritmo e equilíbrio emocional.
- A altura é uma característica do som que nos permite classificá-lo em grave ou agudo. Geralmente os homens têm voz mais grave e as mulheres voz mais aguda, ou seja, voz grossa e fina, respectivamente. Essa propriedade do som é caracterizada pela frequência da onda sonora. Um som com baixa frequência é dito grave e o som com altas frequências é dito agudo.

SILVA, Marco Aurélio da. **Equipe Brasil Escola**. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/fisica/intensidade-timbre-altura.htm>>. Acesso em: 05 jul. 2010.

Figura 12 – Atividade de altura, página 93 da coleção C.

## SUGESTÕES

Dividir a turma em grupos de sons fortes e fracos, para os alunos reproduzirem outras sonoplastias.



10

## ATIVIDADE

FAIXA 05

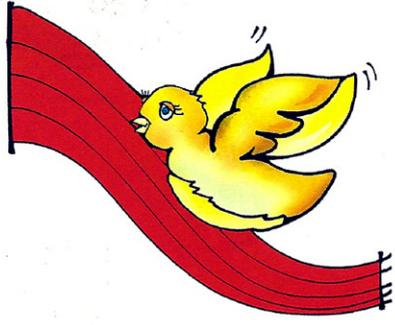
Escutar o CD e identificar os sons fortes:

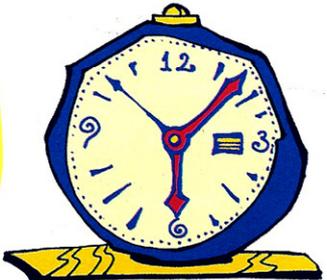
- galope dos cavalos,
- elefante andando e a
- motocicleta passeando.

Figura 13 – Atividade de intensidade, página 22 da coleção A.

**SOM FRACO**









11

**SUGESTÕES**

Pode-se também criar uma história musical, como:

Tixa Tixa caminhava pela mata, quando começou a chover muito forte (imitar o som)... os trovões iluminavam o céu (som)... Tixa Tixa correu (som) procurando um lugar para se abrigar... encontrou uma caverna... ao entrar, ouviu um barulho (som)... era um animal (som)... para espantá-lo, Tixa Tixa falou bem alto (som forte)... e sua voz ecoou (som fraco)... depois a chuva ficou fraca (som)... Tixa Tixa saiu e viu um lago... os sapos cantavam (som)... os grilos pulavam (som)... e muitos mosquitos voavam à sua volta (som)... Tixa Tixa olhou seu relógio (som)... era hora de voltar para casa... escutou um assvio (som)... eram seus amigos... juntos caminharam cantando!

**ATIVIDADE**

FAIXA 06

Escutar o CD e identificar os sons fracos:

- voo do pássaro,
- tic-tac do relógio,
- torneira aberta.

23

Figura 14 – Atividade de intensidade, página 23 da coleção A.

**AGORA, O NOME DA BRINCADEIRA SERÁ TÁ FORTE, TÁ FRACO.**  
Em geral, as pessoas dizem que uma música está alta ou baixa, quando, na verdade, deveriam dizer forte ou fraco. Da mesma forma, usa-se, erroneamente, o termo "volume" para designar o aumento da intensidade. Altura, em termos musicais, designa, como vimos, os parâmetros grave e agudo, ou seja, se eu devo tocar uma música mais alto, isso quer dizer que devo subir a

🔊 **AS TRÊS PRIMEIRAS ETAPAS DA BRINCADEIRA CONTINUAM AS MESMAS. NO ENTANTO, A QUARTA FICA ASSIM:**

tonalidade e tocá-la de modo mais agudo. Portanto, quando se trata de termos musicais, não deveríamos dizer subir o volume e, sim, aumentar a intensidade. Explique isso, de maneira simples, aos alunos.

- **VOCÊ E SEUS COLEGAS DEVEM INDICAR SE O OBJETO ESTÁ PERTO OU LONGE DA SEGUINTE MANEIRA:**

- QUANDO O ALUNO ESTIVER PRÓXIMO DO OBJETO ESCONDIDO, A TURMA BATERÁ AS MÃOS NO CHÃO DE MODO FORTE E ALTERNADO.  
Devido à alternância das mãos batendo no chão e à defasagem entre as batidas de todos, nesse momento, você deverá ouvir um som contínuo e forte.
- QUANDO O ALUNO ESTIVER LONGE DO OBJETO ESCONDIDO, A TURMA BATERÁ AS MÃOS NO CHÃO DE MODO FRACO E ALTERNADO.
- QUANDO O ALUNO ESTIVER CHEGANDO MUITO PERTO DO OBJETO ESCONDIDO, A TURMA BATERÁ AS MÃOS NO CHÃO DE MODO MUITO FORTE E ALTERNADO.
- QUANDO O ALUNO ESTIVER INDO PARA MUITO LONGE DO OBJETO, A TURMA BATERÁ AS MÃOS NO CHÃO DE MODO MUITO FRACO E ALTERNADO.

**BOA DIVERSÃO!**

Cuidar para que as diferenças de intensidade sejam claramente perceptíveis a todos os alunos. É importante, também, que todos tenham a oportunidade de esconder e de procurar o objeto.



Figura 15 – Atividade de intensidade, página 81 da coleção B.



## INTENSIDADE



FAÇA UMA EXPERIÊNCIA PARA DISTINGUIR OS SONS QUE OS DIVERSOS TIPOS DE GRÃOS PODEM FAZER.

**1** PRIMEIRO COLOQUE ALGUNS GRÃOS DE FEIJÃO CRU OU MILHO DENTRO DE UMA LATINHA COM TAMPA E AGITE A LATA. PERCEBA O SOM QUE ELE PRODUZ.

**2** AGORA FAÇA O MESMO COM UM POUCO DE ARROZ.

**3** FAÇA O MESMO COM UM POUCO DE AÇÚCAR.

QUAL DELES PRODUZ O SOM MAIS FORTE?

Feijão/Milho

QUAL DELES PRODUZ O SOM MAIS FRACO?

Açúcar



## CONCLUSÃO

Diga aos alunos que podemos construir diversos instrumentos musicais e explorar seus diversos sons, diferenciando sons fortes e fracos. Pergunte o que sentiram ao tocar os instrumentos que eles próprios confeccionaram.

Coloque o CD 1 faixa 02 "A Aula de Música Terminou" para o encerramento da aula.

## SUGESTÕES ADICIONAIS

- Os alunos poderão enfeitar suas latas da forma que preferirem, encapando-a, pintando-a, colando fitas etc.
- Guarde os chocalhos para a próxima aula.

## MATERIAL DE APOIO

- O **chocalho** é um cilindro, normalmente de metal, porém podendo ser de diferentes materiais, que contém objetos no seu interior, podendo ser sementes, grãos, conchas, miçangas, pedrinhas etc. O chocalho produz o som quando o cilindro é agitado, assim os objetos que estão no seu interior se chocam com o cilindro e uns contra os outros, produzindo o som. É um instrumento muito usado no samba e em festas populares, como o carnaval brasileiro, podendo ser também confeccionado com latas de metal ou outros materiais.



©PHOTODISC

Figura 16 – Atividade de intensidade, página 55 da coleção C.

**SUGESTÕES**

Os alunos podem pesquisar outros materiais sonoros.

**COLEÇÃO SONORA**

16

**ATIVIDADE**

- As crianças devem ser estimuladas a explorar todas as possibilidades sonoras do material apresentado, percebendo os diferentes timbres e intensidades.

28

Figura 17 – Atividade de timbre, página 28 da coleção A.



### ATIVIDADE

- Bater as pedrinhas e colheres umas nas outras.
- Amassar e/ou friccionar as folhas de papel e sacolas plásticas.
- Bater o plástico duro e o papelão no chão.
- Percutir as latas e potes com o lápis e/ou a caneta.
- Balançar as bolinhas de gude com as mãos fechadas em forma de concha, entre outros.

### SUGESTÕES

Criar sequências dos sons por grupos iguais de material sonoro.  
Cantar uma canção comum a todos com acompanhamento deste material.

Figura 18 – Atividade de timbre, página 29 da coleção A.

## 2 CONHECENDO O SOM DOS INSTRUMENTOS

Colocar separadamente cada som e dizer o nome do instrumento. Repetir esse procedimento quantas vezes forem necessárias até que todos demonstrem certo grau de apreensão.

VOCÊ VAI OUVIR O SOM DE CADA UM DOS INSTRUMENTOS DA LOJA DO MESTRE ANDRÉ:

6 CAVAQUINHO



6 CORNETA



6 VIOLÃO



6 SANFONA



6 PIANO



6 PANDEIRO



### DITADO SONORO

Organizar previamente o ditado de modo que o som dos instrumentos apareça em ordem diferente da ordem em que aparecem na canção *Na loja do mestre André*. Colocar a faixa e verificar a percepção da turma. Orientar os alunos nesta atividade.

PROCURE FIGURAS OU FOTOS DOS SEGUINTE INSTRUMENTOS MUSICAIS: CAVAQUINHO, VIOLÃO, PIANO, CORNETA, SANFONA E PANDEIRO, RECORTE-AS E COLE-AS EM PEDAÇOS DE CARTOLINA.

Orientar o recorte e a colagem das imagens em pedaços de cartolina, o que facilitará a dinâmica desta atividade.

CASO NÃO ENCONTRE, ESCREVA O NOME DE CADA UM DOS INSTRUMENTOS EM PEDAÇOS DE CARTOLINA. OUÇA A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR.

Pedir para os alunos recortarem pedaços de cartolina no tamanho 8 x 8 cm e escreverem, com giz de cera, o nome de cada um dos instrumentos.

A CADA SOM QUE VOCÊ OUVIR, PEGUE O PEDAÇO DE CARTOLINA CORRESPONDENTE E COLOQUE-O SOBRE A MESA, DA ESQUERDA PARA A DIREITA.

Figura 19 – Atividade de timbre, página 30 da coleção B.

## OUÇA UMA NOVA GRAVAÇÃO DA CANÇÃO NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ.



Esta faixa é um *playback* (acompanhamento instrumental gravado) que contém a melodia cantada somente das seguintes partes: "Foi na loja do mestre André... Ai olê! Ai olê! Foi na loja do mestre André". Portanto, o restante da letra deve ser criado coletivamente.

VOCÊ NOTOU QUE FALTARAM TRECHOS DA LETRA COM OS NOMES DOS INSTRUMENTOS E AS IMITAÇÕES DE SEUS SONS? POIS AGORA VOCÊ VAI SER O COMPOSITOR!

1. ESCOLHA OUTROS INSTRUMENTOS E IMITE SEUS SONS.
2. A SEGUIR, COMPLETE A LETRA DA CANÇÃO ESCRREVENDO-A NO ESPAÇO ABAIXO:



Criar com a turma uma nova letra para a canção. Estimular os alunos a acrescentar nomes de instrumentos que não constam da letra. Caso a turma sinta dificuldade, sugerir alguns nomes de instrumentos e suas respectivas onomatopeias. Nomes como **bandolim, agogô, tamborim, violino, contrabaixo e guitarra** encaixam-se perfeitamente. Se você não conhecer o som de algum instrumento sugerido, substituir por outro a fim de evitar equívocos na criação da onomatopeia.

Ler com os alunos as variações que encontraram. Escolher com eles aquela que acharam mais interessante.

É importante chamar a atenção para o fato de que não há letra mais correta que outra, pois, como são transmitidas por tradição áudio-oral, os ruídos da comunicação vão acrescentando novos conteúdos às canções de domínio público. Em outros casos, as mudanças são realizadas deliberadamente.

---



---



---



---



---



---



É NATURAL QUE ALGUÉM SEMPRE FAÇA ALGUMA MODIFICAÇÃO NAS CANÇÕES DE DOMÍNIO PÚBLICO, PRINCIPALMENTE NA LETRA. FAÇA UMA PESQUISA COM SEUS PAIS, AVÓS, NA INTERNET OU COM COLEGAS PARA CONHECER ALGUMAS VARIAÇÕES DA CANÇÃO NA LOJA DO MESTRE ANDRÉ.

Solicitar aos alunos o material para a construção do tambor (p. 33).

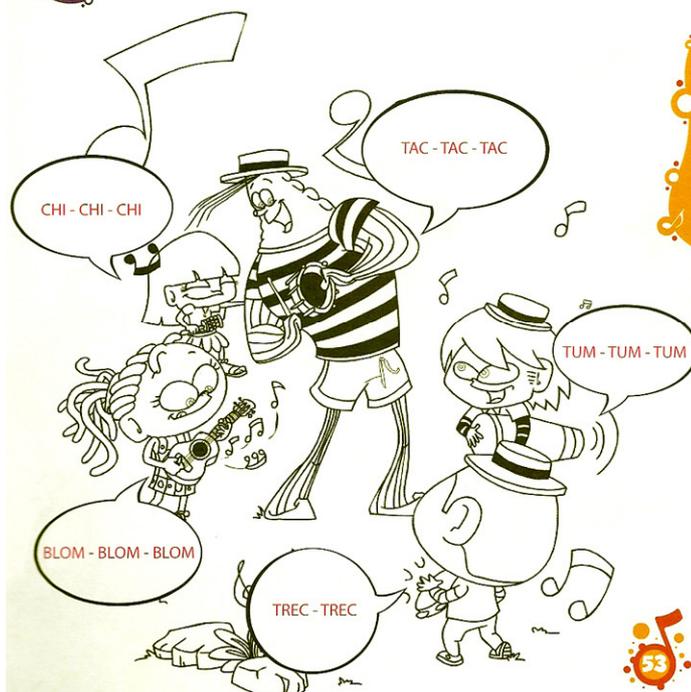


Figura 20 – Atividade de timbre, página 31 da coleção B.

O **MILHO** APRECIA OS RITMOS BRASILEIROS.  
ELE CONTOU À TURMINHA QUE O SAMBA É A  
PRINCIPAL FORMA DE MÚSICA DE RAÍZES AFRICANAS  
SURGIDA NO BRASIL.



OUÇA O **SAMBA DO MILHO** E REGISTRE O SOM  
DOS INSTRUMENTOS DO DESENHO, DEPOIS PINTE.



### CONCLUSÃO

Refleta sobre o ritmo da música do Milho que é um samba, uma das principais manifestações culturais brasileiras. Pergunte o que sentiram ao pintar, cantar, tocar e sambar.

Coloque o CD 1 faixa 02 "A Aula de Música Terminou" para o encerramento da aula.

### SUGESTÕES ADICIONAIS

- Peça aos alunos que desenhem o Milho em uma folha de papel sulfite, depois pintem o desenho e então recortem em volta do personagem, montando um fantoche, que pode ser colado num palito de sorvete. Use-o para que os alunos cantem junto com a música. Deixe-os levar para casa e incentive-os a ensinarem a música aos seus familiares.

### MATERIAL DE APOIO

#### REFLETINDO

- O **samba** é um gênero musical, de onde deriva um tipo de dança, de raízes africanas surgido no Brasil e tido como o ritmo nacional por excelência. Considerado uma das principais manifestações culturais populares brasileiras, o samba se transformou em símbolo de identidade nacional.
- Apesar do samba existir em todo o país – especialmente nos Estados da Bahia, do Maranhão, de Minas Gerais e de São Paulo – sob a forma de diversos ritmos e danças populares regionais que se originaram do batuque, o samba como gênero é uma expressão musical urbana do Rio de Janeiro, onde de fato nasceu e se desenvolveu entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Foi no Rio de Janeiro que a dança praticada pelos escravos baianos migrados entrou em contato e incorporou outros gêneros musicais tocados na cidade (como a polca, o maxixe, o lundu, o xote, entre outros), adquirindo um caráter totalmente singular e criando o samba carioca urbano e carnavalesco.

MARCONDES, Marcos Antônio. *Enciclopédia da música brasileira*. 3. ed. São Paulo, 1998.

Verbete Samba - Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

Figura 21 – Atividade de timbre, página 53 da coleção C.

### COLEÇÃO SONORA

ACOMPANHAR  
A MÚSICA  
DO CARACOL  
COM ESTE SOM

**SUGESTÕES**

Acompanhar  
outras canções  
folclóricas com  
este novo objeto  
sonoro.

**ATIVIDADE**

- Passar a cola nas duas embalagens de creme dental, encapar parcialmente com o papel, e colar a lixa em uma das laterais. Friccionar uma embalagem na outra.

35

47

Figura 22 – Atividade de construção de instrumentos, página 47 da coleção A.

## 3 SANFONINA

**QUE TAL FAZER UMA SANFONAZINHA PARA BRINCAR? PARA ISSO, VOCÊ VAI PRECISAR DE:**

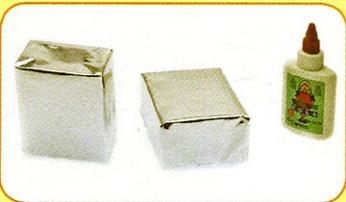
Como as crianças são pequenas, elas precisarão de ajuda para confeccionar a sanfona. Essa atividade talvez necessite de mais que uma aula.

FABIO R. MARTINS



- COLA BRANCA;
- RÉGUA;
- CANETA HIDROCOR PRETA;
- EVA (BRANCO, PRETO, E OUTRAS DUAS CORES);  
O EVA branco é imprescindível, pois ele vai simular as teclas da sanfona. No entanto, o laranja e o azul usados nas fotos podem ser de outras cores.
- PAPEL LAMINADO;
- TESOURA;
- UMA FOLHA COLORIDA DE PAPEL A4;
- 2 EMBALAGENS (CAIXAS) PEQUENAS DE ACHOCOLATADO OU DE SUÇO;
- FITA ADESIVA.

FABIO R. MARTINS



FABIO R. MARTINS

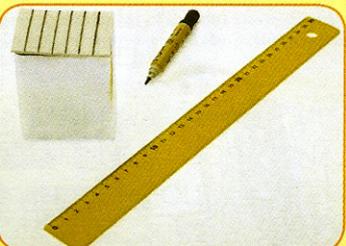


**Etapa 1**

- PASSE COLA NAS EMBALAGENS E EMBRULHE AS DUAS COM O PAPEL LAMINADO.

Os alunos devem fazer seis riscos na lateral do EVA branco de modo a formar sete retângulos com o mesmo tamanho.

FABIO R. MARTINS



**Etapa 2**

- CORTE DOIS PEDAÇOS DE EVA, UM BRANCO E OUTRO COLORIDO, DO TAMANHO DA LATERAL DAS CAIXINHAS.
- COLE O BRANCO SOBRE A LATERAL DE UMA DAS CAIXINHAS E O COLORIDO SOBRE A LATERAL DA OUTRA.

**Etapa 3**

- FAÇA SEIS RISCOS NA LATERAL BRANCA DA CAIXINHA.

Figura 23 – Atividade de construção de instrumentos, página 46 da coleção B.

FABIO R. MARTINS



Nesta etapa, simulamos um teclado de sanfona, que é constituído da mesma forma que um teclado de piano. É imprescindível que os retângulos (pretos e brancos) mantenham as relações dimensionais apresentadas no desenho e na foto, pois é assim que se constituem todos os teclados. A disposição das teclas pretas e brancas também deve ser rigorosamente seguida.

**Etapa 4**

- CORTE CINCO PEQUENOS RETÂNGULOS DE EVA PRETO, QUE IRÃO REPRESENTAR AS TECLAS PRETAS DO TECLADO DA SANFONA, E COLE-OS SOBRE OS RETÂNGULOS BRANCOS (TECLAS BRANCAS), DE ACORDO COM A FOTO E COM O DESENHO.

FABIO R. MARTINS



**Etapa 6**

- COLE A TIRA "SANFONADA" NAS DUAS LATERAIS, À FRENTE DAS CAIXINHAS.

FABIO R. MARTINS



**Etapa 5**

- CORTE PEQUENOS CÍRCULOS DE EVA COLORIDO E COLE SOBRE A SUPERFÍCIE COM EVA JÁ COLADO DA OUTRA CAIXINHA; ELES REPRESENTARÃO OS BAIXOS DA SANFONA.
- CORTE UMA TIRA DA FOLHA A4. É NECESSÁRIO QUE A LARGURA DESSA FITA TENHA O MESMO TAMANHO DA ALTURA DAS CAIXINHAS. MARQUE A MEDIDA DA ALTURA DA CAIXINHA. DOBRE E REDOBRE COMO O FOLE DA SANFONA.

FABIO R. MARTINS



**Etapa 7**

- UNA O FUNDO DAS CAIXINHAS COM FITA ADESIVA.

VEJA! A SANFONA ESTÁ PRONTA! AGORA, É SÓ SE DIVERTIR! SOLTA O FOLE, SANFONEIRO!

Você poderá montar essa sanfona com o professor de Arte. Será uma interessante atividade interdisciplinar.

FERNANDO FAVORETTO/CIAR IMAGEM



47

Figura 24 – Atividade de construção de instrumentos, página 47 da coleção B.

### CONCEITOS

- Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição.
- Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.

### OBJETIVOS

1. Construção de instrumentos e objetos sonoros.
2. Aliar a linguagem musical à cênica.
3. Participar ativamente como intérpretes.
4. Integrar-se em brincadeiras musicais com canções folclóricas.

### MATERIAIS

CD 1

Faixa 33.

Material descrito no livro do aluno para fazer o(a) boneco(a) de lata.

### DESENVOLVIMENTO

- Realize junto com os alunos a confecção do(a) boneco(a) de lata, de acordo com as instruções do livro didático, utilizando os materiais necessários.
- Os alunos que desejarem podem, usando de sua criatividade, enfeitar seus bonecos com os materiais disponíveis. Eles podem diferenciar os bonecos das bonecas, através de acessórios (cabelo, fita, roupas, boné etc.).
- Depois de pronto, coloque o CD 1 faixa 33 "Boneca de Lata", eles podem utilizar o boneco confeccionado por eles como uma "marionete" fazendo a coreografia junto com a música, podem utilizá-lo para marcar o pulso.

## BONECO DE LATA



VAMOS EXPERIMENTAR?  
VOCÊ VAI PRECISAR DE:

### MATERIAIS

UMA LATA DE MOLHO DE TOMATE, VAZIA E LIMPA;



DOIS BOTÕES IGUAIS PARA OS OLHOS;



FIOS DE LÃ PARA FAZER OS CABELOS;



UMA TAMPA DE CREME DENTAL PARA O NARIZ.



UM PEDAÇO DE TECIDO OU DE PAPEL CREPOM PARA RECOBRIR A LATA;



- Faça uma exposição dos(as) bonecos(as) de cada um com o título "A Lata e a Natureza", depois as latas podem ficar guardadas com o nome dos alunos para que eles possam colocá-las em sua mesa nas próximas aulas de música, para sempre lembrarem do que aprenderam.

Figura 25 – Atividade de construção de instrumentos, página 98 da coleção A.

## COMO FAZER

1

ENROLE UM  
PEDAÇO DE PAPEL  
OU TECIDO NA  
EMBALAGEM

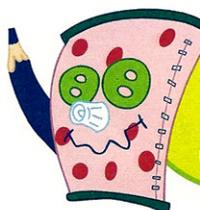


VAMOS  
RÉCICLAR?



2

COLE  
OLHOS  
E NARIZ,  
DESENHE A  
BOQUINHA.



3

PARA FAZER OS  
CABELOS, CORTE  
PEDAÇOS DE LÃ,  
JUNTE-OS COM FITA  
ADESIVA E PRENDA-OS  
NA PARTE SUPERIOR  
DA EMBALAGEM.



4

COMPLETE SEU  
TRABALHO DANDO  
UM TOQUE PESSOAL  
E USE-O SOBRE SUA  
CARTEIRA.



- VOCÊ PODE INVENTAR OUTROS ENFEITES PARA A ROUPA COLANDO PAPEL, BARBANTE, LANTEJOUHAS ETC. ABUSE DA SUA CRIATIVIDADE!!!



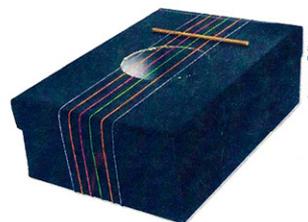
## MATERIAL DE APOIO

### SUGESTÕES PARA A CONFEÇÃO DE OUTROS INSTRUMENTOS COM SUCATA

#### VIOLÃO DE CAIXA DE SAPATOS

- Materiais:** 1 caixa de sapatos, 6 elásticos, Fita adesiva.
- Modo de fazer:** Recorte uma abertura redonda na tampa da caixa de sapatos, prenda a tampa com fita adesiva. Coloque os 06 elásticos no centro da caixa, sobre o buraco.

Disponível em: <<http://www.ecoviver.com.br/default.asp?id=6a>>. Acesso em: 19 jul. 2010.



Acervo Editora

#### CAIXA DE CHUVA

- Materiais:** 1 caixa de camisa, pedrinhas e papel para encapá-la.
- Modo de fazer:** Coloque as pedrinhas dentro da caixa e encapá-la. Quando a caixa é movimentada o atrito das pedrinhas na caixa emite sons. Pode ser usada para muitas atividades, principalmente para sonoplastia.



Acervo Editora

## SUGESTÕES ADICIONAIS

- Os alunos podem colocar sementes em suas latas e depois também tocar com elas.
- O professor pode utilizar a lata para trabalhar a dinâmica. Enquanto o professor segura a lata na frente do corpo os alunos cantam normalmente, a medida que desce os alunos vão cantando fraquinho, e a medida que sobe os alunos vão cantando bem forte.

Figura 26 – Atividade de construção de instrumentos, página 99 da coleção A.

**ATIVIDADE**

- Escutar o som dos instrumentos.
- Completar e colorir os desenhos.

**FAIXA 24****PARA SABER MAIS****Tambor**

Tambor é o nome genérico atribuído a vários instrumentos musicais do tipo membranofone, que consiste de uma membrana esticada percutida. A membrana é golpeada (percutida) com a mão ou uma baqueta. O percussionista é o músico que toca os tambores.

Os tambores são utilizados desde as mais remotas eras da humanidade. Acredita-se que os primeiros tambores fossem troncos ocos de árvores tocados com as mãos ou galhos.

Posteriormente, quando o homem aprendeu a caçar e as peles de animais passaram a ser utilizadas na fabricação de roupas e outros objetos, percebeu-se que ao esticar uma pele sobre o tronco, o som produzido era mais poderoso.

Os tambores indígenas geralmente são de pele de animal e têm vários nomes como ká, uapi, angupu e tamaracá.

Os tambores exerciam nas civilizações primitivas diversos papéis. Além da produção de música para rituais e festas, os tambores, devido à sua grande potência sonora, também foram usados como meios de comunicação.

**Caxixi**

Chocalho recheado de sementes, de origem africana. É um pequeno cesto de palha trançada em forma de campânula, pode ter vários tamanhos e tem uma alça no vértice. Possui pedaços de acrílico, arroz ou sementes secas no interior para fazê-lo soar. É usado principalmente como complemento do berimbau. A mão direita que segura a vareta entre o polegar e o indicador, segura também o caxixi, com o médio e o anular. Desta maneira, cada pancada da vareta sobre a corda é acompanhada pelo som seco do caxixi.

Figura 27 – Atividade não musical, página 49 da coleção A.

UNIDADE 1 BEM-VINDOS À CIDADE DA MÚSICA

**12**

**CONCEITOS**

- Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.
- Comunicação e expressão em música: interpretação, composição e improvisação.

**OBJETIVOS**

1. Produzir sons com a voz.
2. Trabalhar a apreciação musical por meio de paródia.
3. Participar de apresentações musicais e artísticas.
4. Criar arranjos (vozes femininas, vozes masculinas).

**MATERIAIS**

CD 1 Faixas 1, 2 e 6

**INTRODUÇÃO**

**ATIVIDADE MOTIVADORA**

- Coloque o CD 1 faixa 01 "A Aula de Música Vai Começar", ou outra de sua preferência.
- Inicie uma conversa sobre a música no cotidiano dos alunos: pergunte se eles tem contato com a música, se gostam de música, se sabem tocar algum instrumento, se já tiveram aula de música, se gostariam de aprender música ou outras perguntas de sua preferência.
- Revise as músicas aprendidas nas aulas anteriores, produzindo os sons com o corpo, com a voz, e com os arranjos já aprendidos (ora só meninos, ora só meninas).
- Crie gestos representando o som mais forte (mãos com as palmas para cima) e mais fraco (mãos com as palmas para baixo). Fique à frente dos alunos comandando a atividade, podendo ser usada nos sons produzidos com a voz, com o corpo ou com outros materiais sonoros.

**DESENVOLVIMENTO**

- Apresente a Turminha do Barulho explicando um pouco sobre as características de cada personagem e enfatize que todos da turminha gostam de música e vão aprender e conhecer música junto com eles:
  - **Dódi** – É curioso e decidido, está sempre à frente das aventuras e das brincadeiras, seu instrumento preferido é o saxofone.
  - **Júlia** – Vaidosa, meiga, gosta de cantar, é curiosa e adora novidades, preocupa-se com uma vida saudável e aprecia a natureza.
  - **Chen** – É de origem oriental, esperto e inteligente, destaca-se na matemática, sempre resolvendo desafios. Muito interessado, explora diferentes fontes sonoras.
  - **Caco** – Afrodescendente, alegre

DESENHE O SEU PERSONAGEM PREFERIDO NO QUADRO ABAIXO.



ESTES SÃO OS AMIGOS DE DÓDI, CONHECIDOS COMO A TURMINHA DO BARULHO.

Figura 28 – Atividade não musical, página 12 da coleção C.