

Música como recurso ou como área de conhecimentos: uma análise comparada de atividades integrativas em materiais didáticos

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Universidade Federal de Juiz de Fora

orcid.org/0000-0001-6859-0316

markusmedeiros@yahoo.com.br

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música como recurso ou como área com conhecimentos: uma análise comparada de atividades integrativas em materiais didáticos. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 31, n. 1, e31119, 2023.

Música como recurso ou como área de conhecimentos: uma análise comparada de atividades integrativas em materiais didáticos

Resumo: O texto apresenta uma análise comparada de algumas atividades integrativas presentes em materiais didáticos para o trabalho com música na educação básica, buscando evidenciar como o diálogo com outras áreas do conhecimento pode contribuir – ou não – para a construção do conhecimento específico musical e, conseqüentemente, para fortalecer a música como área de conhecimento nesse contexto. As atividades foram intencionalmente selecionadas, tendo sido estabelecido como critério de inclusão propostas que envolvessem a possibilidade de diálogos com o componente curricular Língua Portuguesa; e com a área temática Artes Visuais, do componente curricular Arte. Para a análise, foram utilizadas as ferramentas teóricas da dimensão Autonomia da Teoria dos Códigos de Legitimação, que permitem estudar práticas integrativas de conhecimento em diferentes áreas. Os resultados revelaram que diálogos com outras áreas do conhecimento são possíveis e podem se revelar bastante prolíficos: viagens pelo plano de Autonomia podem ser extremamente ricas para a construção de conhecimento – desde que os constituintes alvo (conhecimentos musicais específicos) e os propósitos alvo (ensinar música) estejam sempre no horizonte das propostas. Caso contrário, se as viagens tomarem a direção única de afastamento dos constituintes alvo e dos propósitos alvo, a música estará sendo utilizada apenas como recurso para o trabalho com outras áreas de conhecimento ou para recreação. Análises como estas têm o potencial de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de música, uma vez que permitem visualizar as relações estabelecidas entre as áreas de conhecimentos nas propostas de atividades.

Palavras-chave: materiais didáticos; música; práticas integrativas de conhecimento; Autonomia.

Music as a resource or as a knowledge area: a comparative analysis of textbook integrative proposals

Abstract: The text presents a comparative analysis of some integrative activities present in textbooks that involve working with music in schools, aiming to highlight how dialogues with other knowledge areas can contribute – or not – to specific musical knowledge building and, consequently, to strengthening music as a knowledge field in this context. The activities were deliberately chosen based on the criterion of including proposals that allow for dialogue with the Portuguese curricular component, as well as with Visual Arts. For the analysis, the theoretical tools of the Autonomy dimension of the Legitimation Code Theory were used, which allows for the study of integrative knowledge practices in different areas. The results reveal that dialogues with other knowledge areas are not only possible but can also be highly productive: tours through the Autonomy plane can significantly enhance knowledge building, provided that the target constituents (musical specific knowledge) and the target purposes (teaching music) are always in the proposals' focus. Otherwise, if the tours take the sole direction of distancing from the target constituents and the target purposes, music will be used only as a resource for working with other knowledge areas or for recreation. Analyses like these have the potential to contribute to the initial and ongoing music teachers education, as they allow for visualizing the relationships established between the knowledge areas in the proposed activities.

Keywords: textbooks; Music; integrative knowledge practices; Autonomy.

Música como recurso o como área de conocimiento: un análisis comparativo de actividades integradoras em materiales didáticos

Resumen: El texto presenta un análisis comparativo de algunas actividades integradoras presentes en materiales didáticos para el trabajo con música en la educación básica, con el objetivo de destacar cómo el diálogo con otras áreas del conocimiento puede contribuir – o no – a la construcción del conocimiento específico musical y, en consecuencia, fortalecer la música como área de conocimiento en este contexto. Las actividades fueron seleccionadas de manera intencional, estableciendo como criterio de inclusión propuestas que implicaran la posibilidad de diálogos con el componente curricular de Lengua Portuguesa; y con el área temática de Artes Visuales, del componente curricular de Arte. Para el análisis, se utilizaron las herramientas teóricas de la dimensión de Autonomía de la Teoría de los Códigos de Legitimação, que permite estudiar prácticas integradoras de conocimiento en diferentes áreas. Los resultados revelan que los diálogos con otras áreas del conocimiento son posibles y pueden resultar bastante productivos: excursiones a través del plano de Autonomía pueden ser extremadamente enriquecedores para la construcción de conocimiento, siempre y cuando los constituyentes objetivo (conocimientos musicales específicos) y los propósitos objetivo (enseñar música) estén siempre en el horizonte de las propuestas. De

lo contrario, si las excursiones siguen una única dirección de alejamiento de los constituyentes y propósitos objetivo, la música estará siendo utilizada solamente como un recurso para el trabajo con otras áreas de conocimiento o para el entretenimiento. Análisis como estos tienen el potencial de contribuir a la formación inicial y continua de profesores de música, ya que permiten visualizar las relaciones establecidas entre las áreas de conocimiento en las propuestas de actividades.

Palabras clave: materiales didácticos; música; prácticas integradoras de conocimiento; Autonomía.

Notas introdutórias

A presença da música nas escolas de educação básica brasileiras remonta à criação do Colégio Pedro II, em 1838, que incluía a “Música Vocal” como matéria distribuída nas oito séries do curso. Desde então, várias propostas legislativas alteraram o status da educação musical escolar (cf. Queiroz, 2012), dificultando a sua consolidação como importante componente curricular para a formação dos cidadãos e cidadãs brasileiros.

É importante considerar a ponderação de Queiroz (2012, p. 35) de que “definições de leis, decretos e outros documentos normativos não são suficientes para uma implementação da educação musical na escola como componente curricular”. Sendo assim, o autor afirma ser preciso “que os profissionais da área tenham a convicção de que é necessário o estabelecimento de um conjunto de ações, reflexões e discussões que possam apontar caminhos ‘ideais’ e ‘reais’ para a música na escola” (Queiroz, 2012, p. 35).

É nessa perspectiva que este texto procura refletir sobre algumas propostas de atividades presentes em materiais didáticos¹ voltados ao ensino de música nas escolas de educação básica, procurando evidenciar estratégias que fortaleçam a concepção da música como uma área com conhecimentos específicos que todo indivíduo tem o direito de acessar.

A Lei de Diretrizes e Bases vigente (Lei n. 9.394/1996) reconhece o caráter obrigatório do componente curricular Arte nas escolas de educação básica brasileiras, constituído pelas seguintes linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança,

¹ Material didático, segundo Bandeira (2009, p. 14), “pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática”. No âmbito deste artigo, o foco está nos materiais impressos que podem ser “cadernos de atividades, guia do aluno, guia do professor, livro-texto, livro-didático, livro paradidático, pranchas ilustrativas, mapas etc. (Bandeira, 2009, p. 15).

Música e Teatro². Trata-se de um avanço em relação à legislação anterior (Lei 5.692/1971), que contribuiu para a “difusão da polivalência no ensino das artes, enfraquecendo, demasiadamente, a presença da música como componente curricular escolar” (Queiroz, 2012, p. 32).

Esse “enfraquecimento” se deve, principalmente, à diluição dos conhecimentos específicos de cada linguagem artística (Penna, 2010, p. 125) e ao desenvolvimento da “crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança etc.” (Brasil, 1997, p. 24).

Diante de fortes críticas, o termo foi suprimido dos textos legais a partir da década de 1990, o que não significa que sua prática também tenha sido suprimida ou extinta (Figueiredo, 2017, p. 87). Como afirma Figueiredo (2017, p. 84), “o que se verifica na escola brasileira da atualidade é a convivência entre diferentes profissionais das áreas de artes, alguns vinculados à prática polivalente, outros comprometidos com uma única linguagem artística”, bem como aqueles que buscam caminhos para práticas integrativas dessas linguagens.

O desejo cada vez maior de se integrar as diversas práticas de conhecimento (para além das linguagens artísticas) é observado por Maton e Howard (2018, p. 1) na educação contemporânea. Isso pode ser observado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende uma educação integral, propondo “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (Brasil, 2018, p. 15).

O documento aponta, por exemplo, que as áreas de conhecimento que organizam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” e se “intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (Brasil, 2018, p. 27).

Na BNCC, em conformidade com a LDB, o componente curricular Arte integra a área de Linguagens, e é constituído pelas linguagens artísticas das Artes Visuais, da

² Após várias alterações, considera-se aqui a última redação dada pela Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016, ao parágrafo sexto do artigo 26 da LDB: “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016).

Dança, da Música e do Teatro, como apresentado anteriormente. As práticas integrativas são defendidas também no interior deste componente curricular:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (Brasil, 2018, p. 196).

A própria compreensão do que se está chamando de “música” – e, conseqüentemente, de conhecimento musical específico – envolve práticas integrativas de conhecimento. Assumimos aqui o sentido mais amplo de práticas acústicas humanas – como pensado por Samuel Araújo (2021) –, em que “todos os assim chamados parâmetros musicais são de fato aspectos parciais do trabalho total” (p. 48). Mantem-se no texto, todavia, a terminologia adotada na legislação – “música” – ainda que se reconheça sua limitação e se defenda uma reflexão sobre as relações de poder nela implícitas.

Os conhecimentos envolvidos nas diversas práticas acústicas precisam ser pensados a partir das epistemologias próprias daqueles que as produzem e que delas participam. No caso da música ocidental – que será o objeto das atividades analisadas neste texto – esta pode ser tomada como uma forma simbólica singular (Swanwick, 1994, p. 37) que permite a criação de imagens e discursos sonoros (mas não somente) de/sobre si, os outros e o mundo. Parafraseando Paulo Freire (1982), uma forma singular de cantar o mundo, de compreendê-lo, de pensá-lo e de transformá-lo.

Trata-se de uma forma simbólica com camadas de um conhecimento específico (que aqui vamos chamar de conhecimento musical específico, relacionado ao discurso sonoro) que se articulam; e cujos sentidos e valores serão mais plenamente compreendidos quando integrados a outros conhecimentos (e, muitas vezes, quando tomados em conjunto com outras formas simbólicas).

Os conhecimentos musicais específicos, de significados relativamente autônomos, são compreendidos da seguinte forma por Swanwick:

Os sons são transformados em gestos musicais e muitas vezes relacionados com a dança; podem sugerir ideias, imagens, sentimentos; podem ser transformados em gritos bélicos, declamações heróicas, canções de ninar, danças, histórias. Os significados partilhados dentro das convenções musicais tornam possível a participação comunitária e as performances musicais podem tornar-se fontes de significado poderosamente importantes, tanto a nível psicológico individual como em tradições e culturas específicas. E estas ideias expressivas podem ser reconfiguradas ou quebradas de forma imaginativa, talvez através de frases contrastantes, criando pequenos enfeites, perturbando um ritmo, ou de outras formas, brincando com as nossas expectativas, o nosso sentido de futuro musical, surpreendendo-nos. Neste nível, a música assume uma forma orgânica e parece assumir quase uma vida própria e independente, transcendendo as culturas locais e alargando o leque de sentimentos pessoais³ (Swanwick, 1994, p. 24, minha tradução).

Os significados, portanto, são relativamente autônomos justamente porque esse discurso sonoro “quase” parece assumir uma vida própria e independente. Concordando com Araújo (2021), é fundamental, por conseguinte, integrar esse discurso a outros conhecimentos, outras formas simbólicas, outros sentidos.

Maton e Howard (2018, p. 1) advertem, entretanto, que embora o desejo de se integrar as práticas de conhecimento esteja cada vez mais presente nos discursos educacionais, não tem sido tão comum encontrar explicações convincentes de como alcançar com sucesso essa vontade – o que pode estar contribuindo para a permanência do ensino polivalente em Arte e, também, de forma mais específica, para o uso limitado da música apenas como recurso ou suporte para outras aprendizagens.

Nesse sentido, um obstáculo para a compreensão das práticas integrativas de conhecimento tem sido a “inabilidade endêmica de se ver o conhecimento”, o que Maton (2014) tem chamado de *knowledge-blindness*, que pode ser traduzido como

³ *Sounds are transformed into musical gestures and often related to dance; they may be suggestive of ideas, images, feelings; they can be transformed into warlike shouts, heroic declamations, lullabies, dances, stories. Shared meanings within musical conventions make possible communal participation and musical performances may become powerfully important sources of meaning at both an individual psychological level and particular traditions and cultures. And these expressive ideas may be imaginatively re-configured or broken, perhaps by contrasting phrases, creating small embellishments, disrupting a rhythm, or in other ways playing with our expectations, our sense of musical future, surprising us. At this level music takes on organic form and seems to assume almost an independent life of its own, transcending local cultures and extending the range of personal feelings.*

“cegueira em relação ao conhecimento”. Na área da Música, isso se relaciona, diretamente, à consolidação de um pensamento curricular voltado especificamente para a educação básica, algo que não foi identificado por Del-Ben e Pereira (2019, p. 190). Os autores ponderam que essa situação pode estar relacionada a

(...) mudanças frequentes na forma de a legislação educacional definir a presença da música neste contexto, à escassez de “estudos de pesquisa aplicada em currículo de música no Brasil” (Oliveira, 1996, p. 39) e de estudos históricos sobre a trajetória do ensino de música nos currículos escolares (Jardim, 2012) ou, ainda, ao pouco diálogo da área de educação musical com o campo do currículo (Sobreira, 2014) (Del-Ben; Pereira, 2019, p. 190).

Na análise de Del-Ben e Pereira (2019, p. 190), essa não consolidação teria reflexos no trabalho cotidiano de professores de música, “especialmente os iniciantes, que enfrentam dificuldades em sua busca por referências sobre o que trabalhar nas aulas de música ao longo da educação básica (Puerari, 2011, p. 59) ou pela ‘falta de um norte’ para decidir o que e como ensinar em contextos específicos (Gaulke, 2013, p. 97)”.

Portanto, a cegueira em relação aos conhecimentos próprios dessa área, em especial o que aqui está sendo considerado conhecimento musical específico (conceitos, elementos, procedimentos, habilidades próprias do discurso sonoro), ao dificultar a integração das práticas de conhecimento defendida pelos documentos oficiais, também contribui para o uso da música apenas como ferramenta pedagógica, ou seja, sempre limitada a suporte metodológico ou contribuinte para aprendizagens de conhecimentos de outras áreas, um recurso auxiliar nas atividades pedagógicas (Galdino, 2015).

É importante considerar que o acesso ao conhecimento escolar tem uma dupla função: “desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade” (Brasil, 2010, p. 12). Nesse sentido, todas as áreas de conhecimento assumem esse papel mais amplo do desenvolvimento do educando. Todavia, a cegueira em relação aos conhecimentos próprios da área da Música tem limitado o trabalho com essa linguagem artística apenas a um desses aspectos, ou mesmo ao desenvolvimento de habilidades intelectuais ligadas somente a outras áreas de conhecimento.

Na educação infantil, por exemplo, Brito (2003, p. 51) afirma que a música vinha “atendendo a propósitos diversos”, como a utilização da canção para a “aquisição de

conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas, etc.". Também Loureiro (2010, p. 121) observou, em sua pesquisa, que a música na escola possuía um caráter incidental ou de suporte para outros fins, como "recreação, momentos festivos, ou ações de comando", entre outros. Casagrande (2019), quase dez anos depois, também notou esse caráter assessorio da música, presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental como parte de um "currículo festivo": reduzida a festas e comemorações.

Como se pode observar, as pesquisas realizadas nos diversos contextos da educação básica vêm mostrando a necessidade de se fortalecer a Música como área de conhecimento, para que se cumpra efetivamente a dupla função desse conhecimento escolar específico.

Nessa perspectiva, o estudo da seleção curricular de conhecimentos musicais operada em livros didáticos e apresentada aos professores das diferentes etapas e modalidades da educação básica tem se configurado como uma estratégia importante para a reflexão em torno da consolidação de um pensamento curricular em música voltado especificamente para esse contexto. Esses estudos integram um programa de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório das Práticas Musicais⁴, que tem tomado como fontes os livros didáticos que abordam o trabalho com a música na educação básica – principalmente aqueles distribuídos aos professores brasileiros por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) pós LDB 9.394/1996.

O PNLD é executado pelo Ministério da Educação, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e seu objetivo é disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, a todas as escolas de Educação Básica do Brasil. Os primeiros livros didáticos para o componente curricular Arte aprovados no PNLD após a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação em vigor (Lei n. 9394/1996) foram distribuídos às escolas em 2015 (aprovados no edital publicado em 2013).

⁴ observatoriodaspraticasmusicais.com

A análise de diferentes coleções aprovadas nesses últimos 10 anos vem revelando algumas tendências da seleção de conhecimentos musicais, assim como aprimoramentos nas propostas para o trabalho com música. Em primeiro lugar, os livros dedicam-se às quatro linguagens artísticas que constituem o componente curricular Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os editais, em íntimo diálogo com a BNCC, têm incentivado, inclusive, abordagens integradas das linguagens artísticas e destas com outros componentes curriculares⁵. Entretanto, a predominância das Artes Visuais nessas obras didáticas é algo apontado em todas as análises realizadas (Neves, 2023; Ferreira, 2018; Santos e Pereira, 2017; Pereira, 2017).

Uma série de conhecimentos musicais específicos é abordada nos livros, com destaque para os parâmetros sonoros, os elementos constitutivos da música (melodia, ritmo e harmonia) e os gêneros e estilos musicais (Neves, 2023; Ferreira, 2018; Santos e Pereira, 2017; Pereira, 2017). Neves (2023, p. 16) chama a atenção para um aspecto importante: “Em vários momentos, convida-se o aluno para ver, conhecer, sentir ou ler uma letra de música, mas pouco se pede para ouvir, tocar, ou cantar, proporcionando uma prática musical efetiva”. Também nos livros didáticos, prossegue a autora, a música é utilizada como “ferramenta para inserir assuntos outros dos campos das artes”.

Analisando as propostas de atividade de apreciação, Neves (2023) mostra que

Há análises minuciosas de pinturas, por exemplo, conduzindo professores e alunos na apreciação estética da obra. O mesmo não se observa em relação às demais linguagens artísticas. Na música, as análises são sempre uma interpretação de texto que toma a letra como objeto. Quando a canção integra algum texto que aborda um assunto informativo sobre música, as sugestões são superficiais e vagas (...). Nas raras propostas de envolvimento direto com música, tem-se apenas uma apreciação de canções – sem a condução de uma apreciação ativa, como já afirmado – e com a sugestão de uma roda de debates que corre o risco de permanecer numa discussão superficial, sem o aprofundamento em questões musicais (Neves, 2023, p. 16).

⁵ Isso pode ser observado, no último edital, tanto nos critérios comuns de avaliação, como em: “garantir a devida contextualização e articulação entre os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a fim de promover o desenvolvimento integral dos estudantes em toda a coleção” (Brasil, 2022, p. 38); e “indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, oferecendo orientações teóricas, metodológicas e formas de adequação do respectivo componente curricular com outros, inclusive disponibilizando subsídios para o planejamento individual e coletivo” (Brasil, 2022, p. 38-39); quanto nos critérios específicos: “oportunizar a efetiva aquisição das competências gerais, competências específicas e habilidades relacionadas à Arte, sempre que possível em diálogo com outros componentes curriculares, conforme preconiza a BNCC” (Brasil, 2022, p. 44).

A exploração das letras das canções também foi observada por Pereira (2017) e por Ferreira (2018, p. 87), sempre “utilizadas como ilustração ou mote para o desenvolvimento de outras questões que serão abordadas nos capítulos”.

Os autores perceberam vários avanços, como a exploração da diversidade cultural brasileira, de práticas sonoras indígenas e negras, além da cultura juvenil (Santos; Pereira, 2017; Ferreira, 2018), mas era flagrante, nessas análises, o caráter superficial do trabalho com conhecimentos musicais específicos – especialmente em obras que não contam com professores da área da Música entre seus autores. A esse respeito, Neves (2023, p. 16) propõe a hipótese de que poderia ser “uma preocupação em oferecer atividades que professores sem formação em música [pudessem] conduzir, preocupação esta que não se observa quando o assunto é próprio das artes visuais, por exemplo”.

Há que se ressaltar que as últimas coleções aprovadas nos mais recentes editais do PNLD⁶ têm apresentado importantes mudanças nesse sentido, procurando explorar com maior profundidade os conhecimentos musicais. Mas ainda é possível observar materiais didáticos nos quais as atividades envolvendo a música, mesmo no componente curricular Arte, não mobilizam conhecimentos musicais específicos.

Esse é o caso dos materiais didáticos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) para o ano de 2021, quando a pandemia de COVID-19 suspendeu as aulas presenciais em todo o Brasil. As análises dos Planos de Estudos Tutorados (PET), que integraram o programa de pesquisa anunciado anteriormente, ressaltaram a seleção dos mesmos conhecimentos musicais específicos operada nos livros didáticos (parâmetros sonoros, estilos e gêneros musicais, história da música, notação musical) além de outros temas como direitos autorais na música, relações entre música e cinema, música e videogame, bem como de temas ligados à juventude, como a abordagem de estilos como o funk, o rap e a música sertaneja (Barbosa; Andrade; Pereira, 2022, p. 4).

⁶ Em coleções aprovadas no PNLD2024 – como “Mosaico”, da editora Scipione; “Arte por toda parte”, da editora FTD; “Araribá Conecta”, da editora Moderna, dentre outras – já é possível observar atividades que exploram de forma mais direta e consistente o conhecimento musical. Por exemplo, na coleção “Jornadas – Novos caminhos - Arte”, o volume 9 traz atividades de apreciação com questões como: “quais elementos da sonoridade da música você identifica como características do rap?” (Melo Filho *et al.*, 2022, p. 79). E também na coleção “Mosaico – Arte”, o volume 6 conta com atividades de movimentação corporal para explorar a pulsação e o compasso (Meira *et al.*, 2022, p. 114-119).

Para além da seleção curricular, o que os estudos dos PET revelaram foi a ausência de uma preocupação com a construção do conhecimento musical: “as informações são apresentadas – muitas vezes de forma superficial – e não há atividades que façam o estudante mobilizar o conhecimento aprendido” (Barbosa; Andrade; Pereira, 2022, p. 5).

Pereira, Pereira e Pereira, (2022, p. 13) reforçam: “fica evidente que o componente curricular Arte não elabora uma proposta que favoreça a construção de conhecimento: tudo está fragmentado e as atividades muitas vezes não têm relação com o que acabou de ser trabalhado”.

Diante desse contexto, este artigo apresenta um recorte específico dos estudos dos diferentes materiais didáticos que vêm sendo empreendidos no âmbito do Observatório das Práticas Musicais: uma análise comparativa de algumas atividades presentes em materiais didáticos para o trabalho com música na educação básica, buscando evidenciar como o diálogo com outras áreas do conhecimento pode contribuir – ou não – para a construção do conhecimento musical e, conseqüentemente, para fortalecer a Música como área de conhecimento nesse contexto.

Para tal, utiliza-se a dimensão da Autonomia da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT, na sigla inglesa⁷) proposta por Maton (2005) e ampliada por Maton e Howard (2018, 2020), que será apresentada na seção que se segue.

A dimensão da Autonomia e a investigação das práticas integrativas de conhecimento

A dimensão da Autonomia é uma das três dimensões ativas da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), um kit de ferramentas sociológicas para o estudo da prática (Maton, 2013, p. 10) que permite explorar os fundamentos sobre os quais as práticas sociais são legitimadas. A LCT é multidimensional, e cada dimensão explora um conjunto particular desses fundamentos, ou princípios organizadores das práticas.

Trata-se de uma estrutura teórica explicativa que não é ligada a nenhuma área específica de pesquisa (Maton, 2014, p. 182), e que vem sendo empregada em diversos

⁷*Legitimation Code Theory.*

campos de conhecimento. A dimensão da Autonomia, por exemplo, já foi utilizada para estudar práticas integrativas de conhecimento no campo da citologia (Mouton, 2021), literatura (Jackson, 2021), ensino e aprendizagem (Hassan, 2021), avaliação da aprendizagem (Garraway; Reddy, 2017), alfabetização (Meyer, 2021), autonomia do estudante (Ellery, 2019), ciência e história (Maton; Howard, 2018, 2020).

A dimensão da Autonomia parte da premissa de que “qualquer conjunto de práticas compreende constituintes que estão relacionados entre si de maneiras específicas. Ambos podem assumir muitas formas⁸” (Maton; Howard, 2020, p. 5, minha tradução). Constituintes podem ser atores, ideias, instituições, elementos de máquinas, movimentos corporais etc.; e a forma como esses constituintes se relacionam pode se basear em procedimentos explícitos, convenções tácitas, mecanismos, regras formais etc.

Maton e Howard (2020, p. 5) explicam que a dimensão da Autonomia explora a questão do isolamento ou das fronteiras externas, e permite perguntar: “quão isolado está um conjunto de práticas de outras práticas?”⁹. Para responder a essa questão, as ferramentas conceituais auxiliam na análise de até que ponto os constituintes dessas práticas estão isolados e o quão isoladas estão as formas como esses constituintes se relacionam entre si. Esses dois aspectos são analiticamente compreendidos como: 1) autonomia posicional (AP) entre os constituintes posicionados dentro de um contexto ou categoria e aqueles posicionados em outros contextos e categorias; e 2) autonomia relacional (AR) entre as relações entre constituintes de um contexto ou categoria e as relações entre constituintes de outros contextos ou categorias.

Cada uma delas pode ser mais forte (+) ou mais fraca (-) ao longo de um contínuo de forças, em que “mais forte” representa maior insulação e “mais fraco” representa menor insulação:

Se os constituintes estiverem fortemente posicionados ou fortemente isolados no contexto, isto representa uma autonomia posicional mais forte (AP+), mas se os constituintes forem relativamente mais fracamente delimitados e extraídos de constituintes em outros contextos, isto representa uma autonomia posicional mais fraca (AP-). (...) [A autonomia relacional (AR)] refere-se à forma como os constituintes de um contexto se relacionam entre si através de

⁸ (...) any set of practices comprises constituents that are related together in particular ways. These may both take many forms.

⁹ how insulated is a set of practices from other practices?

procedimentos específicos, convenções implícitas, objetivos declarados, regras formais, etc. (Maton e Howard 2018). Se os procedimentos e regras forem específicos e autônomos a essa prática, isto representa uma autonomia relacional relativamente mais forte (AR+). Contudo, se regras e procedimentos são extraídos ou compartilhados com outras práticas, eles são heterônomos, o que representa uma autonomia relacional (AR-) mais fraca¹⁰ (Ellerly, 2023, p. 23).

Como em todas as dimensões da LCT, as duas forças analisadas podem ser representadas num plano bidimensional, o “plano da Autonomia” (cf. figura 1), que dá origem a quatro principais “códigos de autonomia”. Os códigos soberanos (AP+, AR+) referem-se a práticas com constituintes fortemente isolados e princípios autônomos. Os códigos soberanos são fundamentais nesta dimensão, pois refletem quais os constituintes e quais os propósitos que são constitutivos, ou o alvo, dessa prática específica (Maton; Howard 2018). Como Ellerly explica (2023, p. 23), os códigos soberanos são o ponto de partida para expressar os constituintes alvo (ou internos) e os propósitos alvo (ou intrínsecos) que representam a prática, e quaisquer outros constituintes ou propósitos são considerados não-alvo (ou externos).

Os códigos exóticos (AP-, AR-) representam, portanto, práticas baseadas em constituintes não-alvo para fins não-alvo. Os códigos introjetados (AP-, AR+) referem-se a práticas que utilizam constituintes não-alvo para fins-alvo. Por fim, os códigos projetados (AP+, AR-) representam práticas que utilizam constituintes-alvo para fins não-alvo.

¹⁰*If the constituents are strongly positioned or tightly insulated in the context, this represents stronger positional autonomy (PA+), but if the constituents are relatively weakly delimited and drawn from constituents in other contexts, this represents weaker positional autonomy (PA-). (...) [Relational Authonomy (RA)] refers to how constituents in a context are related to one another through specific procedures, implicit conventions, stated aims, formal rules, etc. (Maton and Howard 2018). If procedures and rules are specific and autonomous to that practice, this represents relatively stronger relational autonomy (RA+). However, if rules and procedures are drawn from or shared with other practices, they are heteronomous, which represents weaker relational autonomy (RA-).*



Figura 1 – O plano de autonomia. Fonte: adaptado de Maton e Howard (2020, p. 6).

Por exemplo, se o constituinte alvo em uma aula de música é o conceito de tropicalismo, isso representa a medida de uma autonomia posicional mais forte (AP+). E se o propósito alvo é ensinar esse conceito, essa será a medida de uma autonomia relacional mais forte (AR+). As atividades dos materiais didáticos que focam nesses conceitos com esse propósito estariam, portanto, localizadas em um código soberano.

Quando a letra de uma canção é analisada utilizando-se conceitos próprios do componente curricular Língua Portuguesa e/ou Literatura, representando uma autonomia posicional mais fraca (AP-), mas ainda com o objetivo de fazer compreender o movimento do tropicalismo, representando uma autonomia relacional mais forte (AR+), esta proposta estaria localizada em um código introjetado. De maneira semelhante, se a letra da canção (constituinte não-alvo), representando uma autonomia posicional mais fraca (AP-), for utilizada com o propósito de exercitar a interpretação textual, com o objetivo não-alvo de desenvolver habilidades em Língua Portuguesa ou Literatura – representando, portanto, uma autonomia relacional mais fraca (AR-) – esta atividade estará organizada por um código exótico. É interessante observar que, em uma aula de Língua Portuguesa, os conhecimentos relacionados à interpretação textual podem ser o conteúdo alvo, e aprender esses conhecimentos pode ser o propósito alvo.

Logo, a análise está intimamente ligada à determinação dos constituintes e propósitos alvo da prática em estudo.

Maton e Howard (2020, p. 7) explicam que o plano de autonomia da Figura 1 representa uma topologia, ou seja, foram definidos quatro códigos de autonomia, mas o plano não está limitado a quatro “configurações”. Podem-se identificar vários graus das forças de autonomia posicional e de autonomia relacional e, portanto, inúmeras posições diferentes no plano, conforme exigido pela análise. Os autores reforçam que “[n]ão existem quatro caixas ou tipos: os dados podem estar espalhados pelos vários códigos¹¹” (Maton; Howard, 2020, p. 7).

A análise empírica de qualquer prática social ao longo do tempo, permite tanto posicionar a prática no plano de Autonomia, como identificar caminhos (*pathways*) entre os códigos de autonomia (Maton; Howard, 2020). Considerando, por exemplo, atividades nos materiais didáticos, “ficar” em um código ou “viagens só de ida” de um código para outro provavelmente resultarão em práticas de conhecimento isoladas e segmentadas. No entanto, as atividades que se movem para frente e para trás, entre e através de outros códigos, resultando na seleção, redefinição e reconexão de diferentes práticas de conhecimento, podem desempenhar um papel importante na integração e, portanto, na construção do conhecimento (Ellerly, 2023).

O estudo apresentado neste texto se baseia nesses conceitos para realizar uma análise comparativa de atividades de diferentes materiais didáticos destinados a aulas de música nas escolas de educação básica que propõem diálogos de diferentes tipos com outros componentes curriculares, refletindo sobre as formas como tais atividades contribuem (ou não) para a construção de conhecimento musical específico nesse contexto. Ou seja: se nessas aproximações com outros campos de conhecimento a música é utilizada apenas como ferramenta pedagógica e/ou lúdica ou se há uma integração entre áreas que contribui para a construção de conhecimento musical.

Para tal, é importante considerar dispositivos de tradução que contribuem para aproximar os conceitos teóricos da LCT dos dados empíricos (Maton; Chen, 2016), delineando indicadores para as diferentes forças na escala semântica que contribuem para tornar sua manifestação nos dados empíricos o mais clara possível.

¹¹*There are not four boxes or types data may be spread across several codes.*

Os dispositivos de tradução construídos especificamente para este estudo levaram em consideração o dispositivo de tradução genérico apresentado por Maton e Howard (2020, p. 8), e o problema aqui endereçado – atividades nos materiais didáticos direcionados ao ensino de música:

AP	1º nível	Indicadores
+  -	alvo	Conhecimentos (conceitos, elementos, habilidades etc.) musicais específicos
	não-alvo	Conhecimentos (conceitos, elementos, habilidades etc.) de outras áreas

Quadro 1 – Dispositivo de Tradução – Autonomia Posicional. Fonte: Elaborado pelo autor

E para a autonomia relacional:

AR	1º nível	Indicadores
+  -	alvo	Ensinar música
	não-alvo	Outros propósitos que não ensinar música (por exemplo, música como ferramenta para outra coisa)

Quadro 2 – Dispositivo de Tradução – Autonomia Relacional. Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, para essa análise, está se considerando como constituintes alvo (AP+) os conhecimentos (conceitos, elementos, habilidades etc.) específicos da área da música (aqui considerado o discurso sonoro na música ocidental), e o propósito alvo (AR+) é ensinar música. Esta combinação de forças constitui o código soberano

neste estudo: atividades que envolvem conhecimentos musicais específicos com o propósito de ensinar música¹².

Nos limites deste texto, decidiu-se por explorar uma das potencialidades da dimensão da Autonomia, que é permitir registrar e analisar os caminhos dos diálogos estabelecidos entre os diferentes campos disciplinares, contribuindo para que o princípio alvo da prática esteja sempre no horizonte de possibilidades. Dessa forma, depreende-se que a defesa aqui não é contra diálogos com outras áreas, mas evitar que a música e seus conhecimentos específicos sejam utilizados apenas como ferramentas, recursos pedagógicos e/ou lúdicos para o ensino e aprendizagem de outras áreas. Além disso, não se advoga por uma compreensão limitada do que seja a música. Outrossim, defende-se um olhar cuidadoso para essa forma simbólica específica, em que práticas integrativas de conhecimento contribuirão para uma compreensão mais alargada de seus sentidos.

As atividades dos materiais didáticos de música e seus caminhos no plano de Autonomia

Com o objetivo de refletir sobre as atividades integrativas presentes em materiais didáticos voltados ao ensino de música nas escolas de educação básica, e suas contribuições para o fortalecimento da música como área de conhecimentos específicos nesse contexto, apresenta-se, a seguir, um estudo comparado de algumas propostas intencionalmente selecionadas dos Planos de Estudos Tutorados da SEEMG, produzidos para o ensino remoto do ano letivo de 2021, e de um livro especialmente dedicado ao ensino de música, a coleção “Trilha da Música” de autoria de Cecília Cavalieri França (2013).

Os PET são uma apostila com pequenos textos, sugestões de links e um conjunto de atividades propostas aos estudantes, que deveriam ser realizadas em casa, como forma de dar continuidade aos estudos então interrompidos pelo distanciamento social imposto pela pandemia mundial de COVID-19. Eles eram

¹²Faz-se necessário ressaltar que análises de outras práticas acústicas, com diferentes epistemologias, podem considerar outro código soberano, com constituintes e suas relações que considerem não apenas o discurso sonoro. O dispositivo de tradução deve ser construído a partir dos dados empíricos que se deseja analisar.

organizados em 4 volumes por ano, que correspondiam, cada volume, a um bimestre letivo.

Como destacado por Barbosa, Andrade e Pereira (2022) e por Pereira, Pereira e Pereira (2022), é preciso reforçar que a presença de atividades destinadas ao trabalho com música nesse material representa, em si, um importante avanço nas lutas pela educação musical escolar. Contudo, a análise curricular efetuada por esses autores demonstrou a necessidade de se aprimorar a abordagem realizada, especialmente no que se refere às atividades propostas.

É com esse intuito que o estudo comparado será realizado com uma atividade da coleção “Trilha da Música” e detalhada no volume de “Orientações Pedagógicas” (França, 2013): com vistas a ilustrar como diálogos com outras áreas do conhecimento podem ser realizados sem que o foco no trabalho com música se perca, fazendo dela somente um recurso pedagógico para outros aprendizados.

Com o estudo comparado, o intuito é buscar “as diferenças e semelhanças do/no particular, a partir de processos teóricos amplos (...) e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade, que é sempre complexa e aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais” (Silva, 2019, p 8). É justamente visando transformações que este exercício está sendo apresentado, e é com este objetivo que a área de comparação (Silva, 2019) eleita para a análise são os diálogos com outras áreas do conhecimento, especialmente com o componente curricular Língua Portuguesa e com a área temática Artes Visuais, do componente curricular Arte.

As áreas de comparação são entendidas por Silva (2019) como

parte da caracterização de um universo discursivo que, de um lado, representa a posição diferenciada dos agentes segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e, de outro, um conjunto de esquemas simbólicos, que tomam a forma de disposições ou modos potenciais socialmente adquiridos e tacitamente ativados de interpretar, classificar e avaliar (Silva, 2019, p. 13).

Nessa perspectiva, a seleção intencional das atividades teve como critério de inclusão propostas que envolvessem a possibilidade de diálogos com a área temática Artes visuais, do componente curricular Arte; e com o componente curricular Língua Portuguesa.

É importante ressaltar que o que se pretende não é um juízo de valor acerca dos materiais, mas, por outro lado, evidenciar estratégias mais consistentes de trabalho com música de forma a contribuir para avanços na produção de materiais didáticos e para a consolidação da Música como área de conhecimento valorizada nas escolas de educação básica.

Música nos Planos de Ensino Tutorado da SEEMG

As primeiras atividades que serão analisadas foram retiradas do quarto volume do Plano de Estudo Tutorado destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental (figura 2).



Figura 2 – Plano de Estudo Tutorado – 3º ano. Fonte: SEEMG (2021a).

Trata-se da atividade programada para a Semana 5 deste 4º bimestre, no âmbito do componente curricular Arte¹³. Para essa semana, o PET apresenta o tema que será abordado dirigindo-se às crianças da seguinte forma:

¹³É importante registrar que, nas semanas anteriores, o material propõe o trabalho com “Arte com tinta”, “A Arte com as novas tecnologias”, “O que expressar?” (no âmbito das Artes Visuais), e “Sentimentos” (relacionado ao Teatro). E, na semana seguinte, explora-se a mímica, também na linguagem artística Teatro. Logo, não há um sentido de continuidade nas propostas.

TEMA: Música

Querida criança, nesta semana iremos aprender músicas que fazem parte do nosso folclore. As músicas representam a tradição e cultura de um povo. Vamos conhecer?

BREVE APRESENTAÇÃO:

É considerada por diversos autores como uma prática cultural e humana. Atualmente não se conhece nenhuma civilização ou agrupamento que não possua manifestações musicais próprias. Embora nem sempre seja feita com esse objetivo, a música pode ser considerada como uma forma de arte, considerada por muitos como sua principal função.

Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/acessibilidade/item/4098-m%C3%BAAsica>. Acesso em: 06 ago. 2021.

PARA SABER MAIS:

As músicas são partes essenciais da festa junina. Elas geralmente falam da vida na roça e nas belezas no sertão. Quer saber um pouco mais? Acesse o vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uUVeFZwQnbU>. Acesso em: 06 ago. 2021.

151

Figura 3 – Apresentação do tema da semana. Fonte: SEEMG (2021^a, p. 151).

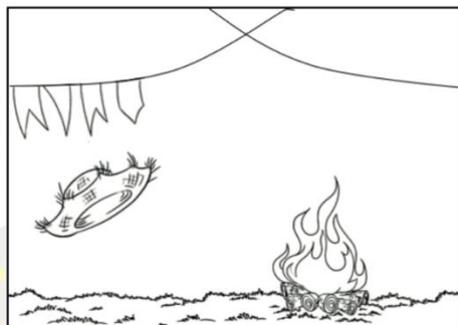
Nota-se que o objetivo anunciado é aprender músicas que fazem parte do folclore. Em seguida, o material apresenta uma definição de música como prática cultural e humana e indica um vídeo – que não se encontra mais disponível –, cujo objetivo proposto é aprofundar os conhecimentos sobre as festas juninas. O material indica que o objeto de conhecimento da atividade é o patrimônio cultural e, como “conteúdos relacionados”, eleger:

- Patrimônio cultural: material (objetos, monumentos, etc.) e imaterial (danças, festas, etc.).
- As matrizes indígena, africana e europeia no Brasil e suas contribuições para o patrimônio material e imaterial.
- Brinquedos e brincadeiras das tradições familiares e populares (SEEMG, 2021a, p. 151).

As duas únicas atividades apresentadas em seguida não trabalham diretamente com nenhum conhecimento musical específico, e nem exploram os conteúdos relacionados anteriormente indicados:

ATIVIDADES

- 1 – Complete a ilustração desenhando um personagem usando o chapéu de palha da imagem abaixo. Complete também a imagem desenhando as bandeirinhas que faltam. Dê cor à ilustração.



Disponível em: <https://jlimastudio.com/wp-content/uploads/2012/06/festa-junina-quermesse-bandeirinhas-fogueira-jlima-desenho-colorir.jpg>. Acesso em: 06 ago 2021.

- 2 – Leia a letra da música de José Fernandes e Luiz Gonzaga “Olha Pro Céu”, circule um trecho da letra que mais gostou e ilustre esse trecho no espaço abaixo.

OLHA PRO CÉU

Olha pro céu, meu amor
Vê como ele está lindo
Olha pra aquele balão multicolor
Como no céu vai sumindo (2X)

Foi numa noite igual a esta
Que tu me deste o coração
O céu estava assim em festa
Porque era noite de São João

Havia balões no ar
Xote, baião no salão
E no terreiro o teu olhar
Que incendiou meu coração...

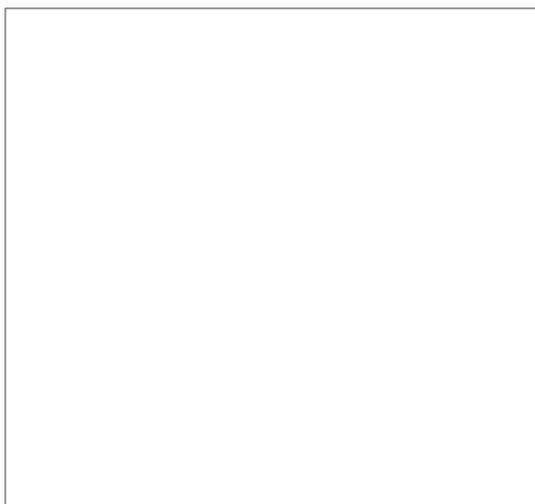


Figura 4 – Atividades – PET 3º ano. Fonte: SEEMG (2021a, p. 152).

Analisando a primeira atividade, tem-se como constituintes uma ilustração referente à festa junina, e o comando para que se desene “um personagem usando o chapéu de palha” e “as bandeirinhas que faltam”, solicitando, depois, que se “dê cor à ilustração” (SEEMG, 2021a, p. 152). Logo, tratam-se de constituintes não-alvo

(AP-), visto que a atividade não aborda diretamente nenhum conhecimento musical específico¹⁴.

O propósito de se completar a ilustração e colori-la também não se refere diretamente ao aprendizado de conhecimentos musicais específicos, apresentando uma autonomia relacional relativamente mais fraca (AR-). Ao registrar-se no plano de Autonomia, observa-se um “ficar” (*stay*) no código exótico, onde o trabalho é feito com conhecimentos não-alvo, sendo direcionado a outro propósito que não o alvo:

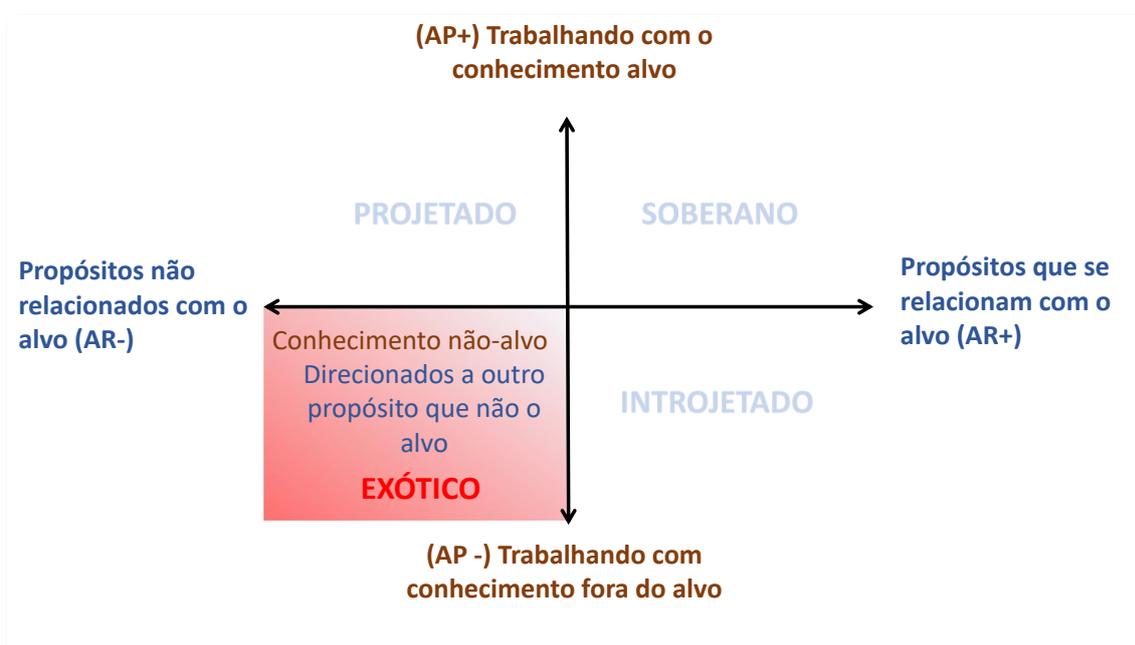


Figura 5 – Atividade 1 no plano de autonomia. Fonte: elaborado pelo autor.

Destaca-se o fato de que, apesar de o tema indicado para a semana ser música (cf. Figura 3), nada específico da área de Música é explorado na atividade, que se concentra em habilidades próprias das Artes Visuais.

Quando se toma a segunda atividade, esta se utiliza da música “Olha pro céu”, de José Fernandes e Luiz Gonzaga. Nesse primeiro momento, pode-se considerar a canção como um constituinte alvo (AP+) ligado ao objetivo anunciado na unidade, que é experienciar músicas relacionadas a tradições populares – nesse caso, a festa junina (AR+).

¹⁴É importante ressaltar, ainda, a necessidade de orientações cuidadosas a respeito dessa atividade para não se perpetuar estereótipos a respeito dos trabalhadores do campo.

Contudo, o comando já delimita o foco da atividade: “Leia a letra da música”. O constituinte é, portanto, a letra da canção – um constituinte não-alvo (AP-) – e o objetivo não se relaciona diretamente, pelo menos nesse momento, com o ensino de música (AR-): “circule um trecho da letra que mais gostou” (SEEMG, 2021a, p. 152). Esse segundo momento (2), organizado num código exótico, pode ser um interessante início de exploração da canção, a partir da análise da letra que poderá, num próximo passo, ser relacionada a questões relativas ao caráter expressivo da canção, ou mesmo à sua forma.

Todavia, a viagem ao código exótico é só de ida (*one-way trip*), como se pode observar na Figura 6, uma vez que o próximo comando é que se ilustre o trecho da letra da canção que os estudantes mais gostaram – permanecendo no código exótico (3):

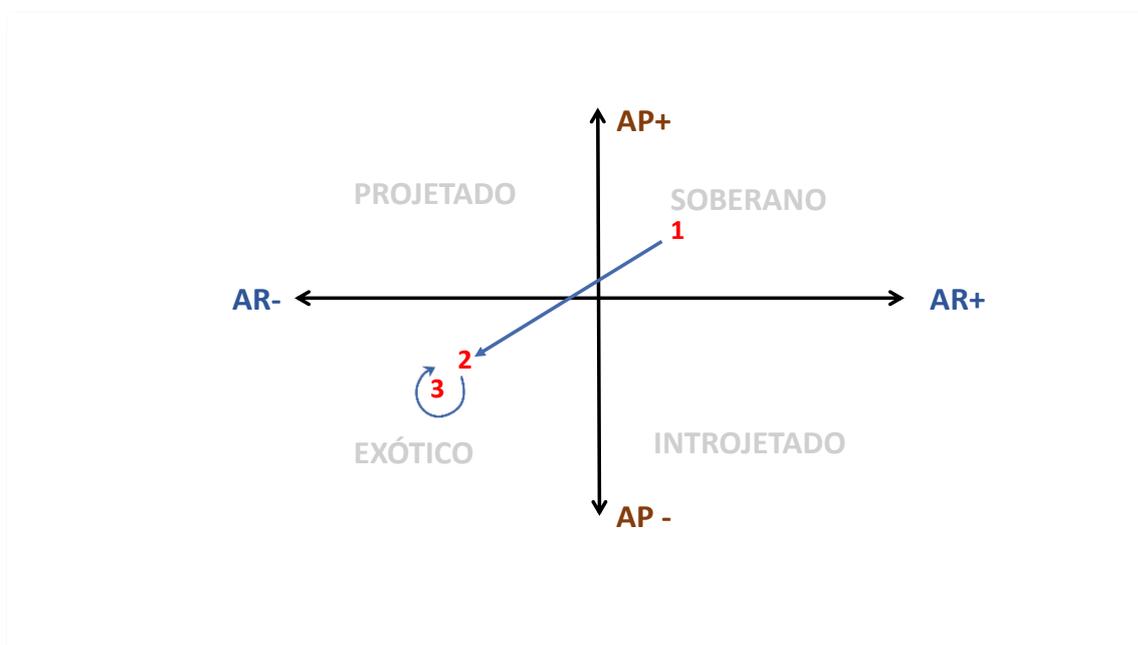


Figura 6 – Atividade 2 do 3º ano no plano de Autonomia. Fonte: elaborado pelo autor.

Em nenhum momento é indicado que se ouça a música, ou que a letra seja aprendida para ser cantada. A atividade promove uma viagem só de ida para outras áreas do conhecimento: a Língua Portuguesa (habilidade de leitura) e as Artes Visuais (desenho) – ambas exploradas superficialmente.

O trabalho com conhecimentos musicais específicos dependeria das decisões a serem tomadas pelo professor. No caso em tela, considerando-se que se trata de uma apostila para o ensino remoto, sem a intermediação de um professor, a

atividade que devia trabalhar música, posto que se encontra no trecho dedicado ao componente curricular Arte, com a Música eleita como tema, não cumpre com esse propósito.

No volume 2 destinado ao 8º ano (Figura 7) é possível observar uma atividade semelhante. Na semana 5 do componente curricular Arte¹⁵, indica-se a Música como tema, buscando-se “analisar as dimensões da vida social através da música”.

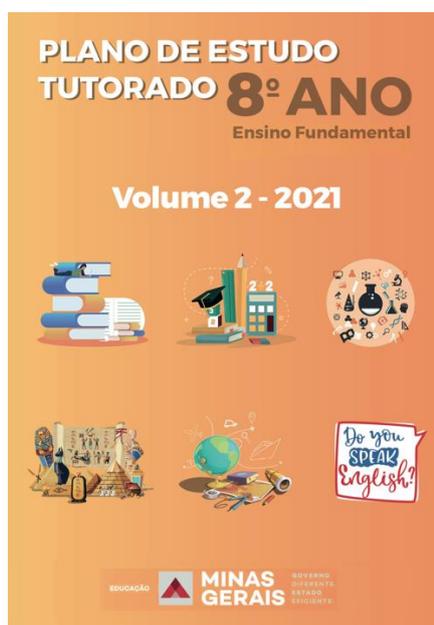


Figura 7 – Plano de Estudo Tutorado – 8º ano. Fonte: SEEMG (2021b).

O texto que introduz o tema comenta sobre as interrelações entre moda e música, destacando como o caráter expressivo da trilha sonora de um desfile “é responsável pelo clima do espetáculo”, e como “o som ambiente de uma loja define o conceito da marca” (SEEMG, 2021b, p. 151). Esse primeiro momento (1) aborda – ainda que superficialmente – o gênero musical como constituinte alvo (AP+) com o objetivo de trabalhar com questões relacionadas à área da Música (AR+).

Entretanto, a atividade (cf. Figura 8) se volta novamente apenas para outras áreas: pede-se para os estudantes escolherem “uma música que seja marcante” nas

¹⁵Nesse volume, as propostas das semanas anteriores abordam as materialidades em Artes Visuais, a história do design, as etapas do design, e as linguagens da dança (clássica, moderna e contemporânea). Na semana seguinte à explorada nesta análise, explora-se os grupos de teatro, como o Giramundo. Como no material do 3º ano, também não se observa um sentido de continuidade e aprofundamento das propostas.

suas vidas e escreverem o trecho de que mais gostam (2) para, depois, criarem “um look inspirado nessa música” (3). O foco recai na letra e na moda – constituintes não-alvo (AP-) –, com propósitos outros que não aprender música (AR-).

ATIVIDADES

1. Escolha uma música que seja marcante na sua vida e escreva o trecho de que você mais gosta! Crie também um look inspirado nessa música.

Esta Foto de Autor: Desconheço está licenciado em CC BY-SA

EDUCAÇÃO  **MINAS GERAIS** GOVERNO DIFERENTE. ESTADO EFICIENTE.

152

Figura 8 – Atividade 1 – 8º ano. Fonte: SEEMG (2021b, p. 152).

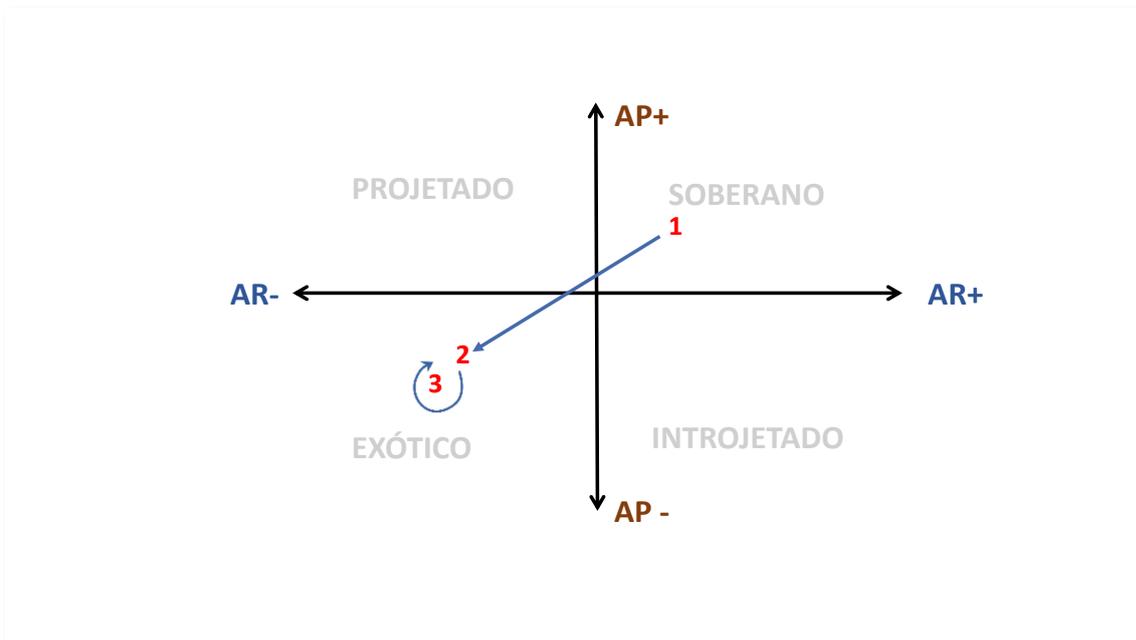


Figura 9 – Atividade 1 do 8º ano no plano de Autonomia. Fonte: elaborado pelo autor.

Nova viagem só de ida (cf. Figura 9) para um código exótico que, contudo, poderia continuar e dialogar com conhecimentos musicais específicos como os gêneros musicais, seus caracteres expressivos e os materiais sonoros que os constituem. Mas a música permanece como um recurso para se explorar outros conhecimentos: as dimensões da vida social serão analisadas tomando a música como mero ponto de partida, sem retorno programado.

Trilha da Música – viagens no plano de autonomia

A coleção “Trilha da Música” foi publicada em 2013 pela editora Fino Traço, e é de autoria de Cecília Cavalieri França – professora atuante no campo da Educação Musical brasileira. A coleção é constituída por 5 volumes, dedicados aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Ela é dedicada inteiramente à música, tendo as propostas de Keith Swanwick (1994) como seu principal referencial teórico.

Como afirma a autora:

A concepção de ensino que permeia a Coleção Trilha da Música prioriza o fazer musical ativo e expressivo por meio de atividades de criação, performance e apreciação. Através delas, os conteúdos são vivenciados, reconhecidos e internalizados, e as competências pertinentes são gradativamente desenvolvidas (França, 2013, p. 7).

Para essa análise, selecionou-se as primeiras atividades do capítulo intitulado “Quadrinhos”, do livro destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental. Essa seleção pode ser justificada pelo fato de o capítulo em questão dialogar com conhecimentos de outras áreas, como a Língua Portuguesa, mas sem perder a Música como objetivo final.

A capa do capítulo traz elementos da linguagem verbal, especialmente sinais de pontuação e onomatopeias:

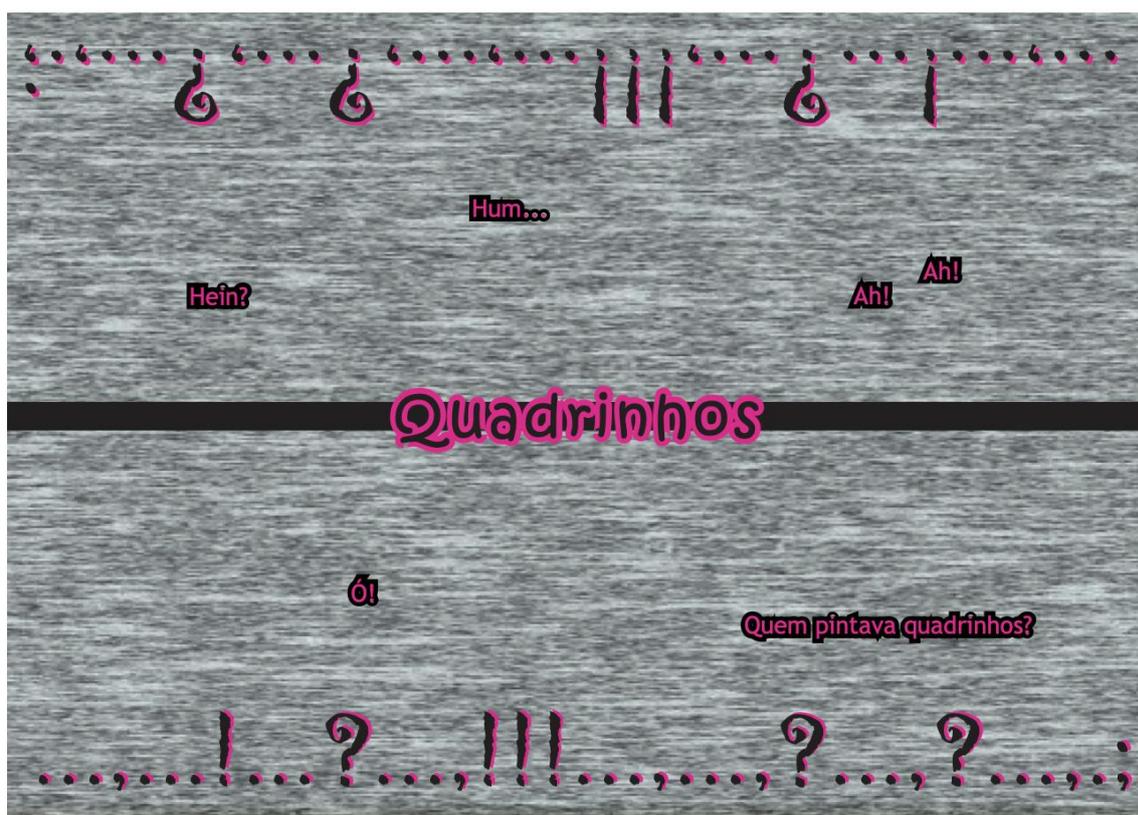


Figura 10 – Capa – Capítulo “Quadrinhos” de Trilha da Música. Fonte: França (2013, p. 189).

A autora faz as seguintes sugestões aos professores:

Na capa do capítulo há elementos da linguagem verbal que indicam dúvida, espanto, surpresa, hesitação, certeza. O conhecimento desses elementos contribui para mobilizar a atenção das crianças quanto ao sentido expressivo da comunicação.

Peça que elas identifiquem tais elementos na página e deem exemplos de frases ou situações do cotidiano em que eles sejam utilizados.

Experimentem dizer frases mudando a pontuação e observem a mudança de sentido; por exemplo:

«Não acredito... vai chover!»

«Não acredito! Vai chover?»

> Apresente trechos de poemas, letras de músicas e outros que utilizem sinais de pontuação de maneira bem expressiva, como no poema Ouvir estrelas, de Olavo Bilac (França, 2013, p. 189).

Nesse primeiro momento (1), a exploração está toda centrada em constituintes não-alvo (AP-), próprios do componente curricular Língua Portuguesa, com o objetivo de compreender e explorar suas funções relacionadas à expressividade da comunicação, um propósito não-alvo (AR-), também ligado à Língua Portuguesa.

A sugestão que se segue (2), utiliza-se destes constituintes não-alvo (AP-) com objetivos próprios da área da Música (AR+): propõe-se uma performance vocal a partir da leitura dos elementos dispostos na página, saindo de um código exótico em direção a um código projetado:

Trabalhe com as crianças a leitura dos elementos gráficos dessa página. As sequências de cima e de baixo da página podem ser lidas de maneira linear (da esquerda para a direita); os elementos do centro da página devem aparecer aleatoriamente (inclusive a frase “Quem pintava quadrinhos?”) (França, 2013, p. 189).

Em seguida (3), os elementos da linguagem verbal serão “traduzidos sonoramente”, tornando-se efetivamente constituintes alvo (AP+) com objetivos alvo (AR+): a exploração de materiais sonoros a partir de uma escrita analógica:

Diga para elas traduzirem sonoramente esses elementos de diferentes maneiras: com interjeições, onomatopeias, expressões faciais e gestos; usando-se um instrumento melódico como xilofone, realizando frases ascendentes, descendentes, com muitas notas repetidas e rallentando, com muitos saltos e acelerando (França, 2013, p. 189).

A expressividade dos elementos da linguagem verbal (constituintes não-alvo, AP-) será novamente explorada (4) com objetivos relacionados ao caráter expressivo e à forma (objetivo alvo, AR+):

Explore a diferença entre um ponto de exclamação e três deles, intensificando a expressividade com aumento da intensidade, por exemplo, ou prolongando os três últimos sons correspondentes aos pontos de exclamação.
Cuidem da diferença entre vírgula e ponto e vírgula, sugestiva das respirações como em versos ou estrofes de um poema (França, 2013, p. 189).

Por fim (5), a atividade que começou em um código exótico termina sua viagem num código soberano: uma criação / performance coletiva que toma a página de abertura do capítulo como uma partitura (AP+, AR+):

Divida as crianças em dois grupos para uma performance coletiva: o grupo 1 realiza a sequência de sinais das bordas da página; o grupo 2 interpreta as palavras e interjeições do centro da página. Experimentem diferentes possibilidades estruturais. Por exemplo: o grupo 1 começa e o grupo 2 entra após a primeira sequência do grupo 1; depois o grupo 2 pode entrar sozinho; os dois grupos fazem juntos para terminar. Registrem em forma de esquema a forma final da peça (França, 2013, p. 189).

A viagem pelo plano da Autonomia sugerida pela autora pode ser visualizada na Figura 11:

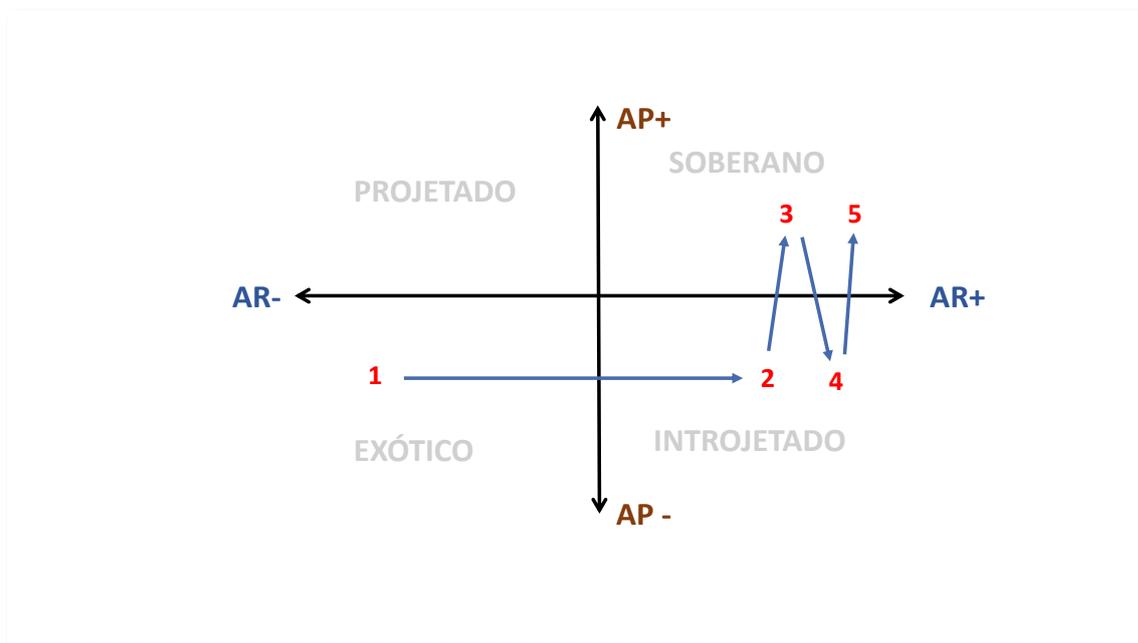


Figura 11 – “Quadrinhos” no plano de autonomia. Fonte: elaborado pelo autor.

Fica claro que, nesse exemplo, o objetivo central de todas as atividades é algo diretamente relacionado com a música: mesmo a exploração dos elementos da linguagem verbal será direcionada para questões ligadas ao processo de ensino e aprendizagem no campo da Música.

E esse objetivo continua nas atividades seguintes do capítulo “Quadrinhos”: a proposta de criação e realização musical com foco na combinação de variados elementos (traços, cores, letras e imagens) é aprofundada, explorando as diferentes nuances de caráter expressivo oriundas das escolhas feitas pelas crianças com relação a andamento, intensidade, timbre, articulação e outros aspectos.

Semelhanças e diferenças

Todas as atividades analisadas foram retiradas de materiais didáticos para o trabalho com Música em escolas de Educação Básica. Em todas elas observa-se a presença do diálogo com outras áreas do conhecimento, especialmente a Língua Portuguesa e as Artes Visuais.

Nos PET, o que se observa é que as atividades não envolvem conhecimentos musicais específicos: há uma viagem só de ida para a abordagem de outras questões, como a preferência pessoal por algum trecho da letra da canção. Além disso, as propostas se mostram extremamente segmentadas: não há continuidade e/ou aprofundamento nas atividades de semanas anteriores e posteriores.

Já na atividade do “Trilha da Música”, as orientações ao professor o conduzem por uma viagem interessante pelo plano de Autonomia, explorando elementos do componente curricular Língua Portuguesa, trazendo (introjetando) essas questões para o âmbito da Música de forma a explorar a manipulação de materiais sonoros para a criação de caracteres expressivos e sua organização em estruturas formais. Exploração essa que será vivenciada de diferentes formas por todo o capítulo, ficando claro o senso de continuidade e aprofundamento ao longo das diferentes propostas.

Logo, diálogos com outras áreas do conhecimento são possíveis e podem se revelar bastante prolíficos. A passagem pelo código exótico pode ser uma estratégia bem aproveitada para uma compreensão mais ampla das práticas acústicas que estão sendo trabalhadas. Dessa forma, viagens pelo plano de Autonomia podem ser extremamente interessantes para a construção de conhecimento – desde que os constituintes alvo e os propósitos alvo estejam sempre no horizonte das propostas.

Isso é fundamental quando se considera o trabalho com Música nas escolas de educação básica: ela é, de fato, um excelente recurso pedagógico que não só pode como deve ser utilizado em diferentes ocasiões. Contudo, no âmbito do componente curricular Arte, a Música precisa ser reconhecida e valorizada como uma área com conhecimentos específicos, que são fundamentais para a formação integral dos cidadãos.

Notas finais

Este texto procurou analisar atividades de diferentes materiais didáticos enfatizando os diálogos que são propostos com outras áreas do conhecimento. O intuito foi o de evidenciar situações em que a música é utilizada apenas como recurso para outros aprendizados, ou mesmo somente como recreação, diante de outras em que diálogos com outros componentes curriculares são realizados com o objetivo claro de se trabalhar conhecimentos musicais específicos.

A dimensão da Autonomia da LCT foi empregada para analisar os princípios que organizam esses diálogos, possibilitando registrar visualmente as viagens que são feitas no plano de Autonomia. Considerar essas viagens torna-se fundamental quando se quer consolidar o lugar da música como área de conhecimento relevante para a formação dos cidadãos nas escolas de educação básica.

Se as viagens tomarem a direção única de afastamento dos constituintes alvo e dos propósitos alvo, a música estará sendo utilizada apenas como recurso para outras áreas ou para recreação – como ficou evidente nas atividades selecionadas dos PET.

É preciso que o código soberano – em que os constituintes alvo são trabalhados tendo em vista os propósitos alvo – seja sempre levado em consideração: conhecimentos musicais específicos trabalhados com a finalidade de se aprender música. Isso não quer dizer que a aula de música deva restringir-se a práticas organizadas pelo código soberano. Pelo contrário, as viagens pelo plano da Autonomia são entendidas como chave para uma construção de conhecimento integrativa – sendo, portanto, essenciais para um entendimento mais completo e profundo das práticas acústicas humanas. Contudo, é preciso ter ciência de onde se quer chegar com essas viagens, ou seja, de qual é o objetivo dos diálogos que estão sendo propostos.

Como ressaltam Maton e Howard (2020, p. 33), o que importa quando se trata de práticas integrativas de conhecimento é como elas são selecionadas, reaproveitadas e conectadas – algo que é explicitado pelos caminhos registrados no plano de Autonomia. Viagens somente de ida são características de práticas de conhecimento segmentadas, enquanto que os passeios podem engajar mais ao integrar diferentes campos de saber.

Analisar essas práticas de conhecimento é importante especialmente quando os livros didáticos oficiais relativos ao componente curricular Arte propõem a abordagem integrada das linguagens artísticas. Ao se observar as atividades propostas nesses livros pelas lentes da dimensão da Autonomia, será possível compreender se as práticas são de fato integrativas, ou se elementos de determinadas linguagens artísticas estão sendo utilizados apenas como recursos pedagógicos para o aprendizado de outras coisas – como é o caso das letras de música que algumas vezes apenas ilustram os temas dos capítulos.

Cuidar das propostas de trabalho com música nos materiais didáticos é fundamental para se garantir a consolidação da Música como área de conhecimento. Nessa perspectiva, a dimensão da Autonomia se torna uma potente aliada, permitindo não somente analisar as atividades apresentadas, como também pensar em estratégias de como colocá-las em prática – o que contribui sobremaneira também na formação de professores de música – inicial ou continuada.

Pretende-se dar continuidade a este estudo tomando como objetos de análise as propostas mais recentes de livros didáticos aprovados nos últimos editais do PNLD. Ainda que os livros didáticos não determinem as práticas em sala de aula, eles são uma ferramenta importante que pode contribuir com o trabalho dos professores.

Nesse sentido, além de celebrar a presença da música nesses materiais, é fundamental avançar em uma ocupação qualificada desses espaços. Se a tradição curricular da música pensada especificamente para as escolas de educação básica está em processo de consolidação, é certo que o avanço na qualidade das propostas de atividades nos materiais didáticos é um passo relevante nesse sentido.

Referências

ARAÚJO, S. *Samba, sambistas e sociedade* um ensaio etnomusicológico. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2021.

BANDEIRA, D. *Materiais didáticos*. Curitiba: IESDE, 2009.

BARBOSA, A. M.; ANDRADE, D.; PEREIRA, M. V. M. A construção de conhecimento musical nos PETs nos Anos Finais do Ensino Fundamental (SEEMG): uma análise a partir da gravidade semântica. *In* ENCONTRO REGIONAL SUDESDE DA ABEM, 13, 2022, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2022, p. 1-21.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª)*. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. *Edital de convocação 01/2022 – CGPLI*. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf> Acesso em 05 dez. 2023.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CASAGRANDE, Sidileide Rabelo. *Do currículo prescrito ao currículo em ação a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF*. 2019. 161 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DEL-BEN, L.; PEREIRA, M. V. M. Música na Educação Básica: sentidos em disputa. In SILVA, F. C. T.; FILHA, C. X. *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Editora Oeste, 2019, pp. 189-210.

ELLERY, Karen. Congruence in knowledge and knower codes: The challenge of enabling learner autonomy in a science foundation course, *Alternation*, 2019, 26(2): 213-239.

ELLERY, Karen. Becoming active and independent science learners – Using autonomy pathways to provide structured support. In: BLACKIE, Margaret A. L.; ADENDORFF, Hanelie; MOUTON, Marnel. *Enhancing Science Education – Exploring Knowledge Practices with Legitimation Code Theory*. London and New York: Routledge, 2023, p. 21-38.

FERREIRA, Elisângela Cordeiro. *Da educação musical escolar um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FIGUEIREDO, S. L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432017000100079&lng=pt&nrm=iso. acessos em 06 dez. 2023.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Trilha da Música Orientações Pedagógicas*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2013.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

GALDINO, Viviane Terezinha. A música como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem. *Eventos Pedagógicos, [S. l.]*, v. 6, n. 2, p. 258-267, 2015. Disponível

em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9636>. Acesso em: 4 dez. 2023.

GARRAWAY, J. & REDDY, L. Analyzing work-integrated learning assessment practices through the lens of autonomy principles, *Alternation*, 2017, 23(1): 285-308

HASSAN, S. L. Traversing autonomy pathways within the scholarship of teaching and learning with context as a departure point, in RALARALA, M. K., NAIDOO, R. & HASSAN, S. L. (eds) *Knowledge Beyond Colour Lines Towards Repurposing Knowledge Generation in South African Higher Education*. African Sun Media, 2021.

JACKSON, G. Harry Potter and the Critical gaze: Autonomy pathways in literary response writing, *Journal of Education Special Issue on Knowledge-Building and Knowers in Educational Practices*, 2021, 83: 69-85.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *A presença da música na educação infantil ente o discurso oficial e a prática*. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8FNPNT>. Acesso em 27. Jan. 2022.

MATON, K. *Knowledge and knowers towards a realist sociology of education*. London: Routledge, 2014.

MATON, K. A question of autonomy: Bourdieu's field approach and policy in higher education, *Journal of Education Policy* v. 20, n. 6, 2005, 687-704.

MATON, K., and R. T.-H. CHEN. LCT in Qualitative Research: Creating a Translation Device for Studying Constructivist Pedagogy. In: MATON, K.; HOOD, S.; SHAY, S. *Knowledge-building Educational Studies in Legitimation Code Theory*. London: Routledge, 2016, p. 27-48.

MATON, Karl; HOWARD, Sarah K. Taking autonomy tours: A key to integrative knowledge-building, *LCT Centre Occasional Paper 1*, 2018, p. 1-35.

MATON, Karl; HOWARD, Sarah K. Autonomy: the next phase of dialogue between systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory, *Journal of World Languages*, v. 6, n. 1-2, 2020, p. 92-112. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21698252.2020.1720160>. Acesso em 24 de julho de 2023.

MELO FILHO, Celso de et al. *Jornadas Novos Caminhos: Arte: 9º ano. 1. Ed.* São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022. (HTML).

MEIRA, Beá et al. *Mosaico Arte Corpo: 6º ano. 3. Ed.* São Paulo: Scipione, 2022. (HTML).

MEYER, W. *A critical reflection on my integrated literacy pedagogy based on Reading to Learn, LCT (Semantics) and LCT (Autonomy) (and its effects on student writing)*, University of Cape Town, South Africa, 2021.

MOUTON, M. Harnessing the Beast - COVID-19: Integrative Knowledge-Building with LCT Autonomy, *Eurasian Journal of Science and Environmental Education*, 2021, 1 (1): 27-42.

NEVES, Paula Beghelli. *O uso dos livros didáticos de Arte aprovados nos editais do PNLD* um estudo com professores da Rede Municipal de Juiz de Fora – MG. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, pp. 23 – 38, jul.dez. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>. Acesso em 24 de julho de 2023.

PEREIRA, M. V. M. Música, currículo e educação do campo: uma análise de livros didáticos de arte aprovados no PNLD Campo 2016. *InterMeio* Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 167-205, jan./jun. 2017.

PEREIRA, M. V. M.; PEREIRA, L. R. O. M.; PEREIRA, S. S. Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da gravidade semântica nas propostas dos PETS da rede estadual de Minas Gerais. In ENCONTRO REGIONAL SUDESDE DA ABEM, 13, 2022, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2022, p. 1-16.

SANTOS, D. S.; PEREIRA, M. V. M. “Por toda PARte”: um estudo do currículo apresentado aos professores de Arte do Ensino Médio. In SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UFSJ, 2017, São João Del-Rei. *Anais...* São João Del-Rei: UFSJ, 2017, p. 1-11.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Plano de Estudo Tutorado* 3º ano Ensino Fundamental. V.4. SEEMG: 2021a. E-book. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/REANP-2021/ens-fund-anos-iniciais-2021_>. Acesso: 01 ago. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Plano de Estudo Tutorado* 8º ano Ensino Fundamental. V.2. SEEMG: 2021b. E-book. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/REANP-2021/ens-fund-anos-finais-2021_>. Acesso: 01 ago. 2022.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, 2019, p. 1 – 20. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162580/156415>. Acesso em 10 de julho de 2023.

SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge* intuition, analysis and music education. Londres: Routledge, 1994.

Marcus Vinícius Medeiros Pereira é professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde dirige o Centro Cultural Pró-Música - UFJF. Lidera o grupo de estudos e pesquisas Observatório das Práticas Musicais, e atua nos programas de pós-graduação em Educação, na UFJF, e em Música, na Universidade de Brasília (UnB).

<http://lattes.cnpq.br/2498204826579831>